



## Öz Düzenleme Becerilerinin Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliğine Göre İncelenmesi

Tülin Güler Yıldız <sup>1</sup>, H. Gözde Ertürk Kara <sup>2</sup>, Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu <sup>3</sup>, Mübeccel Gönen <sup>4</sup>

### Öz

Araştırmanın amacı; okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerini öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda; Ankara İli merkez ilçelerinden rastgele örnekleme ile belirlenen 30 sınıf, Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) ile değerlendirilmiş ve öğretmen çocuk etkileşiminin yüksek ve düşük nitelikte olan 4 sınıf belirlenmiştir. Bu dört sınıftaki 80 çocuğun öz düzenleme becerileri Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, çocukların öz düzenleme becerilerinin bir parçası olan yürütücü işlev becerilerinde öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Bu farka sosyal uyum ve hazzı erteleme becerilerinde rastlanmamıştır.

### Anahtar Kelimeler

Öz Düzenleme  
Öğretmen Çocuk Etkileşimi  
OÖDÖ  
SDPA  
Okul Öncesi Eğitim

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.06.2014  
Kabul Tarihi: 05.11.2014  
Elektronik Yayın Tarihi: 16.12.2014  
DOI: 10.15390/EB.2014.3648

### Giriş

Öz düzenleme kavramı farklı biçimlerde tanımlanmaya çalışılmış, ancak hangi tanımın en uygun olduğu konusunda bir fikir birliğine ulaşılamamıştır. En sık karşılaşılan tanımlardan biri Rothbart ve Bates tarafından önerilmiştir. Rothbart ve Bates (1998)'e göre, öz düzenleme becerileri, uyum gösterme, uygun olmayan davranışların engellenmesi, duygu kontrolü, davranışların düzenlenmesi, dikkat kontrolü, hazzın ertelenmesi gibi kavramları içermekte ve bireysel farklılıklardan etkilenmektedir. Rothbart ve Bates tanımına ek olarak öz düzenlemenin bilişsel boyutunda dikkat düzenleme süreci ile iç içe geçmiş kavramlardan biri de yürütücü işlevlerdir (executive functions). Yürütücü işlevler, işleyen bellek (working memory), dikkati yöneltme ve dikkatin yönünü değiştirme alt boyutları ile dikkati düzenleme sürecinin önemli bir parçasıdır (Blair ve Ursache, 2011). Shields ve Cicchetti (1998) ile Wills ve arkadaşları (2006) öz düzenlemenin kişinin çevresiyle en uygun düzeyde ilişki kurmasını sağlamak için kendisini gözlemlemesine ve davranışlarını kontrol etmesine imkân veren, duygular, dikkat ve davranıştan oluşan bir dizi birbiriyle ilişkili beceri olduğunu belirtmektedir. Bunların yanı sıra; öz düzenleme sosyal ve kültürel değerler gibi dış bileşenleri de içermektedir (Zeman ve ark., 2006).

<sup>1</sup> Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi AD, Türkiye, [tguler@hacettepe.edu.tr](mailto:tguler@hacettepe.edu.tr)

<sup>2</sup> Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi AD, Türkiye, [gozde86erturk@gmail.com](mailto:gozde86erturk@gmail.com)

<sup>3</sup> Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, [efindik@ankara.edu.tr](mailto:efindik@ankara.edu.tr)

<sup>4</sup> Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi AD, Türkiye, [mgonen@hacettepe.edu.tr](mailto:mgonen@hacettepe.edu.tr)

Yüksek düzeyde öz düzenleme, aralarında sosyal becerinin (Fabes ve Eisenberg, 1992), okula hazır bulunuşluk ve akademik başarının (Smith-Donald ve ark., 2007), dayanıklılığın (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000) da olduğu sayısız olumlu gelişimsel kazanımlarla doğru orantılıdır. Öz düzenleme aynı zamanda ebeveynlerin çocukların davranışları üzerindeki etkilerini (Eisenberg ve ark., 2001) de düzenlemektedir.

Öz düzenleme becerisi, yapısal ve işlevsel olarak çok boyutlu, bireysel ve dönüşümsel bir süreçtir. Bu beceri, bilişsel, duygusal, davranışsal ve motivasyonel faktörleri içermektedir (Grolnick ve Farkas, 2002). Aynı zamanda, öz düzenleme başarısını değerlendirirken, bu beceriyi gelişim sürecinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bu beceri, pek çok faktörü içeren etkileşimler yolu ile gelişmektedir. Örneğin; ailelerden edinilen bilgi ve deneyimlerin uygunluğu (genetik faktörler ve bakım), öğretmenler, akranlar, oyun arkadaşları, fiziksel ortam ve materyaller (kitap, oyuncak vb.) ile kurulan etkileşimler gibi. Bu nedenle çocukların öz düzenleme becerisinin gelişim sürecinde, sosyal çevrelerinin etkisini göz önünde bulundurmamak bu gelişim sürecinin etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır (Polnariiev, 2006).

Bu noktadan hareketle; araştırmacılar çocuğun sosyal çevrelerinden biri olan sınıf ortamına ve sınıf ortamındaki öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine odaklanmıştır. Bu etkileşimlerin niteliğinin çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde fark yaratacağı düşünülmektedir. Hamre ve arkadaşları (2012), öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, 325 okul öncesi eğitim kurumundan yaşları ortalama 4.17 olan çocuklar ile çalışmıştır. Çalışmada öğretmenin duyarlılığının yüksek olduğu sınıflarda çocukların erken dil ve okuma yazma becerilerinin ve çalışma hafızası puanlarının daha yüksek olduğu, öğretmen çocuk arasındaki anlaşmazlığın ise azaldığı belirlenmiştir. Rimm-Kaufman ve arkadaşları (2009) ise öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin, özellikle de etkili sınıf yönetiminin çocukların daha iyi davranışsal ve bilişsel öz düzenleme geliştirmelerini sağladığını ortaya koymuştur. Etkili sınıf yönetimi olan sınıflardaki çocukların etkinliklere uzun süre odaklanabildiklerini belirlemiştir.

Bu bağlamda; araştırmanın amacı; çocukların öz düzenleme becerilerini öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorusuna yanıt aranmaktadır. Çocukların öz düzenleme becerisi puanlarında öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre anlamlı bir fark var mıdır?

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Araştırmada nicel metodoloji temel alınmıştır. Nicel metodoloji, epistemolojik olarak, bilginin var olduğunu ve ancak objektif bilimsel yöntemlerle bilgiye ulaşılabilirliğini öngörmektedir (Hatch, 2002). Nicel metodoloji araştırmacılara, deneysel, yarı-deneysel, ilişkisel, nedensel karşılaştırma ve tarama araştırmaları olmak üzere farklı araştırma türleri sunmaktadır. Bu çalışma, nicel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılarak yapılmış kesitsel bir araştırmadır. Tarama araştırması, "bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği" çalışmalardır (Büyüköztürk ve ark., 2009).

### *Çalışma Grubu*

Araştırma Ankara'nın merkez ilçelerindeki (Mamak, Altındağ, Çankaya, Keçiören, Yenimahalle, Etimesgut) okul öncesi eğitim kurumları arasından rastgele örnekleme ile seçilen ve 72 aylık çocuklar için oluşturulan 30 sınıfta yürütülmüştür. İlk olarak araştırmacılar, 30 sınıfta Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) ile gözlemler yapmıştır. Daha sonra gözlemlenen 30 sınıf içinde öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin yüksek ve düşük olduğu ikişer sınıf amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Son olarak, bu dört sınıftaki toplam 80 çocuğun öz düzenleme becerileri Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) kullanılarak değerlendirilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA): Orjinali Classroom Assesment Scoring System (CLASS Pre-K) olarak Pianta, La Paro ve Hamre (2008) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Ertürk (2013) tarafından yapılan SDPA, okul öncesi eğitimde öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini değerlendirmek amacıyla kullanılan bir gözlem aracıdır. Duygusal Destek, Sınıf Organizasyonu ve Eğitimsel Destek olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyutun kendi içinde belli başlı alt boyutları vardır. Bu alt boyutlar; öğretmenle çocuklar arasında ya da çocukların kendi arasında gerçekleşen sınıf etkileşimlerinin gözlemlenebilir, belirgin göstergeleri ile tanımlanmaktadır. Ölçeğin tamamını oluşturan sekiz alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısı ( $\alpha$ ) .93 olarak belirlenmiştir. Boyutların iç tutarlılık katsayısı ise; duygusal destek boyutu için .78; sınıf organizasyonu boyutu için .85; eğitimsel destek boyutu için ise .92 olarak bulunmuştur. Gözlem sürecinde, sınıflar 30'ar dakikalık periyotlar şeklinde gözlemlenmektedir. Bu periyotlar etkinlikleri içerdiği gibi, rutinleri ya da etkinlikler arasındaki geçişleri de içerebilmektedir. Gözlem formunda alt boyutlara ilişkin göstergeler ışığında notlar alındıktan sonra değerlendirme sürecine geçilmektedir. Değerlendirmede, 1' den (en düşük) 7' ye (en yüksek) kadar olan puan aralığından her bir alt boyut için uygun olan seçilmektedir. Değerlendirme sonucunda; 1 ya da 2 puan düşük nitelikli, 3,4 ya da 5 puan orta nitelikli, 6 ya da 7 puan yüksek nitelikli olarak adlandırılmaktadır. Bu araştırmada araştırmacılar, belirledikleri 30 sınıfta ikişer gözlem periyodunu tamamlayarak, sınıflara nitelik puanlarını vermiştir. Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin yüksek ve düşük olduğu uç değerlerdeki dört sınıf araştırmanın bir sonraki aşaması için belirlenmiştir.

Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği- OÖDÖ: Ölçek, çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere dair uygulayıcı rehberi ve uygulayıcı değerlendirme formu olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çocukların öz düzenleme performanslarını değerlendirmek üzere bir araya getirilmiş 10 görev yer almaktadır. Bu görevler; çocukların hazırlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Oyuncak Paketleme, Oyuncak Bekleme, Şekerleme Saklama ve Dil Üzerinde Şekerleme Tutma; çocukların yönergeleri takip edebilme süreçlerine işaret eden yürütücü kontrollerini ölçmek üzere Denge Tahtası, Kule Yapma ve Kalem Tıklatma ile çocukların sosyal uyum becerilerini değerlendirmek üzere Kule Toplama, Oyuncak Ayırma ve Oyuncak Geri Verme'dir. Ölçeğin ikinci bölümünü oluşturan Uygulayıcı Değerlendirme Formu (PSRA Assessor Report Examiner Rating Scale) ise, uygulayıcıya, çocuğun duygu, dikkat düzeyi ve davranışlarını uygulayıcı-çocuk etkileşimine dayanarak değerlendirme olanağı sunmaktadır. Ölçeğin uygulamasında uygulayıcı ve çocuk birbir çalışabileceği bir ve uygulamaya uygun bir ortam hazırlanmıştır. Uygulama sırasında çocuğun performansı ölçeğin kodlama sayfasında söz konusu görev için ayrılan bölüme kaydedilmiştir. Değerlendirme, her çocuk için, ortalama olarak 20 dakika sürmüştür. Uygulama tamamlandıktan ve çocuk değerlendirme ortamından ayrıldıktan sonra uygulayıcı, kodlama sayfasına kaydedilen verilere dayanarak çocuğun performansını Uygulayıcı Değerlendirme Formu ile değerlendirmiştir. Uygulayıcı Değerlendirme Formu, 0'dan 3'e kadar puanlanarak kullanılan maddelerden oluşan rubrik tipi bir ölçme aracıdır. Maddelerde davranış göstergeleri yer almaktadır ve genellikle 0 en düşük puanı, 3 ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Ancak uygulayıcı güvenilirliği için ölçeğe yerleştirilmiş maddelerde bu puanlama sistemi tersine çalışmaktadır. Türkiye uyarlama çalışmasında ölçeğin orijinalinde gösterdiği faktör yapısını Türkiye'de de gösterdiği belirlenmiştir. Buna ek olarak ölçeğin Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda güvenilirlik katsayısı ( $\alpha$ ) .88; Olumlu Duygu alt boyutunda .80 ve ölçeğin tamamında ise .83 olarak belirlenmiştir (Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014). Bu çalışmada araştırmacılar, öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin yüksek ve düşük olduğu dört sınıfta yer alan 80 çocuğa OÖDÖ'deki görevleri tek tek uygulamıştır. Değerlendirme her çocuk için yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

### **Veri Analizi**

Veri analizleri SPSS 16 paketi ile yapılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla OÖDÖ'de yer alan görevlerden elde edilen verilerin yapısına uygun olarak nonparametrik testler arasından ki kare bağımsızlık testi ve Mann-Whitney U Testleri kullanılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde; öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin çocukların öz düzenleme becerisine etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin, çocukların Denge Tahtası (Balance Beam) görevi sonuçları üzerindeki etkisinin belirlenmesi için Mann-Whitney U Testleri yapılmıştır. Test sonuçları, Tablo 1’de sunulmuştur:

**Tablo 1.** Çocukların Denge Tahtası Sonuçlarının Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliğine Göre Mann Whitney U-testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Düşük Nitelikteki Sınıflar	40	23,35	934,00	114.000	,000
Yüksek Nitelikteki Sınıflar	40	57,65	2306,00		

Çocukların denge tahtası görevi sonuçlarının öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre karşılaştırılmasının Mann-Whitney U Testleri ile yapılması sonucu elde edilen anlamlılık değeri .000 olarak belirlenmiştir.(U=114.000; P=.000; P<0,05). Bu değer, sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Sıra ortalaması değerlerine bakıldığında ise; yüksek nitelikte öğretmen çocuk etkileşimi olan sınıflardaki çocukların denge tahtası görevi sonuçlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin, çocukların Kalem Tıklatma (Pencil Tap) görevi puanları üzerindeki etkisinin belirlenmesi için Mann-Whitney U Testleri yapılmıştır. Test sonuçları, Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2.** Çocukların Kalem Tıklatma Puanlarının Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliğine Göre Mann Whitney U-testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Düşük Nitelikteki Sınıflar	40	21,44	857,50	37,500	,000
Yüksek Nitelikteki Sınıflar	40	59,56	2382,50		

Çocukların kalem tıklatma görevi puanlarının öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre karşılaştırılmasının Mann-Whitney U Testleri ile yapılması sonucu elde edilen anlamlılık değeri .000 olarak belirlenmiştir. (U=37,500; P=.000; P<0,05).Bu değer, sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Sıra ortalaması değerlerine bakıldığında ise; yüksek nitelikte öğretmen çocuk etkileşimi olan sınıflardaki çocukların kalem tıklatma görevi puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin, çocukların Kule Yapma (Tower Task) görevi sonuçları üzerindeki etkisinin belirlenmesi için Mann-Whitney U Testleri yapılmıştır. Test sonuçları, Tablo 3’te verilmiştir:

**Tablo 3.** Çocukların Kule Yapma Görevi Sonuçlarının Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliğine Göre Mann Whitney U-testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Düşük Nitelikteki Sınıflar	40	22,60	904,00	84,000	,000
Yüksek Nitelikteki Sınıflar	40	58,40	2336,00		

Çocukların kule yapma görevi sonuçlarının öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre karşılaştırılmasının Mann-Whitney U Testleri ile yapılması sonucu elde edilen anlamlılık değeri .000 olarak belirlenmiştir. (U=84,000; P=.000; P<0,05).Bu değer, sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Sıra ortalaması değerlerine bakıldığında ise; yüksek nitelikte öğretmen çocuk etkileşimi olan sınıflardaki çocukların Kule Yapma görevi sonuçlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların Kule Toplama (Tower Cleanup) görevinden elde ettikleri sonuçlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ise Pearson ki kare analizi ile test edilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliğine Göre Çocukların Kule Toplama Görevinden Elde Ettikleri Sonuçlar- Pearson Ki Kare Testi Analiz Sonuçları

		Kule Toplama Görevi		Toplam
		Uyum göstermez	Uyum gösterir	
Öğretmen	Düşük	N	2	38
		%	5,0%	95,0%
Çocuk	Yüksek	N	0	40
		%	,0%	100,0%
Etkileşimin Niteliği		N	2	78
		%	2,5%	97,5%
Toplam				80
				100,0%

Pearson ki kare testi sonuçlarına göre öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların kule toplama görevinden elde ettikleri sonuçlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur ( $\chi^2= 2,051$ ,  $p = 0,152$ ). Dolayısıyla çocukların kule toplama görevinden elde ettikleri sonuçların düşük ve yüksek nitelikte öğretmen çocuk etkileşimi olan sınıflarda farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin, çocukların Oyuncak Ayırma (Toy Sorting) görevi sonuçları üzerindeki etkisinin belirlenmesi için Mann-Whitney U Testleri yapılmıştır. Test sonuçları, Tablo 5'te sunulmuştur:

**Tablo 5.** Çocukların Oyuncak Ayırma Görevi Sonuçlarının Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliğine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Düşük Nitelikteki Sınıflar	40	38,48	1539,00	719,000	,134
Yüksek Nitelikteki Sınıflar	40	42,52	1701,00		

Çocukların oyuncak ayırma görevi sonuçlarının öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre karşılaştırılmasının Mann-Whitney U Testleri ile yapılması sonucu elde edilen anlamlılık değeri .134 olarak belirlenmiştir. ( $U=719,000$ ;  $P=.134$ ;  $P<0,05$ ). Bu değer, sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla çocukların oyuncak ayırma görevinden elde ettikleri sonuçların düşük ve yüksek nitelikte öğretmen çocuk etkileşimi olan sınıflarda farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların Oyuncak Paketleme (Toy Wrap) görevinden elde ettikleri sonuçlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ise Pearson ki kare analizi ile test edilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliğine Göre Çocukların Oyuncak Paketleme Görevinden Elde Ettikleri Sonuçlar-Pearson Ki Kare Testi Analiz Sonuçları

		Oyuncak Paketleme		Toplam
		Gizlice bakar	Gizlice bakmaz	
Öğretmen	Düşük	N	3	37
		%	3,8%	46,2%
Çocuk	Yüksek	N	3	37
		%	3,8%	46,2%
Etkileşimin Niteliği		N	6	74
		%	7,5%	92,5%
Toplam				80
				100,0%

Pearson ki kare testi sonuçlarına göre öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların kule toplama görevinden elde ettikleri sonuçlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur ( $\chi^2= ,000$ ,  $p = 1,000$ ).

Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların oyuncak bekleme (Toy Wait) görevinden elde ettikleri sonuçlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ise Pearson ki kare analizi ile test edilmiştir (Tablo 7).

**Tablo 7.** Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliğine Göre Çocukların Oyuncak Bekleme Görevinden Elde Ettikleri Sonuçlar-Pearson Ki Kare Testi Analiz Sonuçları

			Oyuncak bekleme		Toplam
			Bekleyemez	Bekler	
Öğretmen	Düşük	N	3	37	40
Çocuk		%	3,8%	46,2%	50,0%
Etkileşimin	Yüksek	N	2	38	40
Niteliği		%	2,5%	47,5%	50,0%
Toplam		N	5	75	80
		%	6,2%	93,8%	100,0%

Pearson ki kare testi sonuçlarına göre öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların oyuncak bekleme görevinden elde ettikleri sonuçlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur ( $\chi^2= ,213$ ,  $p = ,644$ ).

Öğretmen çocuk etkileşiminin düşük ve yüksek olduğu sınıflarda; çocukların öz düzenleme becerisini değerlendiren görevlerden Oyunağı Geri Verme (Toy Return), Şekerleme Saklama (Snack Delay) ve Dil Üstünde Şekerleme Tutma (Tongue Task) Görevlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocuklardan elde edilen verilerin varyans göstermediği görülmüştür. Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği fark etmeksizin çocukların tamamının oyunağı uygulayıcıya hemen geri verdiği, şekerlemeye dokunmadan beklediği ve şekerlemeyi yemeden istenen süre boyunca dilinin üstünde tuttuğu saptanmıştır. Dil Üstünde Şekerleme Tutma görevi sırasında; uygulayıcı, değerlendirici formuna tüm çocukların şekerleme yemek için sabretmekten çok, dil üzerinde istenilen süre boyunca düşürmeden tutmaya odaklandıklarını kaydetmiştir. Dolayısıyla bu görevin çocukların hazzı erteleme becerisini tam olarak değerlendirmedeği kararına varılmıştır.

## Tartışma ve Sonuç

Çocukların öz düzenleme puanlarının öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular; çocukların öz düzenleme görevlerine ilişkin becerilerinde öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Bu farklılık; çocukların Denge Tahtası, Kalem Tıklatma ve Kule Yapma görevleri sonuçlarında anlamlı bulunmuştur. Buna göre; öğretmenin çocuklara sunduğu eğitimsel ve duygusal desteğin yanında sınıf organizasyonu becerisinin yüksek olmasının, çocukların yönergeyi takip etme becerisine işaret eden öz düzenleme becerilerini olumlu etkilediği saptanmıştır (Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3). Çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde, öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre anlamlı farklılıkların olduğu pek çok araştırma mevcuttur (Hamre ve ark., 2012; Merritt ve ark., 2012; Perry ve ark., 2002; Rimm-Kaufman ve ark., 2009; Sammons ve ark., 2008; Silva ve ark., 2011). Öğretmenleri ile olumlu etkileşim içinde olan çocukların yürütücü işlevler çatısı altında ele alınan problem çözme becerisini daha etkili kullandıkları ve daha fazla fikir üretebildikleri saptanmıştır (Ocak, 2010). Williford ve arkadaşları (2013) çocukların bireysel olarak öğretmenleri, arkadaşları ve etkinlikler ile olan etkileşimlerinin öz düzenleme becerileri ile ne ölçüde ilişkili olduğu incelemiştir. 341 çocuğun gözlemlenmesi, doğrudan değerlendirme ve öğretmen raporları yoluyla öz düzenleme becerisinin belirlenmesi ile çocukların öğretmenlerle olan olumlu etkileşimleri ile yürütücü işlevleri arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocukların etkinliklere aktif katılımlarının duygusal düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Rimm-Kaufman ve arkadaşları (2009) ise öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin, özellikle de etkili sınıf yönetiminin çocukların daha iyi davranışsal ve bilişsel öz düzenleme geliştirmelerini sağladığını ortaya koymuştur. Hamre ve arkadaşları (2012), öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, 325 okul öncesi eğitim kurumundan yaşları ortalama 4.17 olan çocuklar ile çalışmışlardır. Araştırmacılar çalışmalarında öz düzenleme becerisini Kalem Tıklatma ve Geriye Sayma Süresi görevlerini kullanarak değerlendirmiştir. Çalışmada, öğretmenin duyarlılığının yüksek olduğu sınıflarda çocukların yürütücü işlev puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu araştırmaların sonuçları irdelendiğinde, öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimlerinin niteliğinin yüksek olmasının, çocukların öz düzenleme becerileri kapsamında ele alınan yürütücü işlev becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmekte ve bu sonuçlar mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir.

OÖDÖ'deki Kule Toplama, Oyuncak Ayırma, Oyuncağı Geri Verme, Oyuncak Paketleme, Oyuncak Bekleme, Şekerleme Saklama ve Dil Üzerinde Şekerleme Tutma görevleri ile sosyal uyum ve hazzı erteleme becerilerinin değerlendirildiği görevlerin sonuçlarında öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7). Bu görevlerin uygulanması sırasında, sınıf niteliği fark etmeksizin çocukların büyük bir kısmının başarı odaklı bir yaklaşımla görevleri tamamlamayı bir sınav olarak gördükleri ve değerlendirmeye "Yapabiliyor muyum? Doğru oldu mu? Öğretmenime başardığımı söyleyecek misiniz?" gibi sorular yönlendirdikleri kaydedilmiştir. Elde edilen bulgular, bu yaş grubundaki çocuklarda görülebilen yetişkinin onayını ve takdirini alma duygusu ile hareket edildiğini gösterebilir. Çocukların yaşamında öncelikle aile ortamında ortaya çıkan yetişkin kabulü okulda da öğretmen ile bütünleşerek devam eder. Çocuklukta yetişkinlerce kabul edilme, ilerleyen dönemlerde psikolojik uyum ile yakından ilişkilidir (Rohner, 2008). Çocukların yetişkinlerin beklentilerini yerine getirme çabaları ile sürekli olarak bir otorite tarafından onay görme istekleri kültürel yapımızdan kaynaklanabilir. Gerek anne babalar gerekse okul öncesi eğitimcileri çocukların yaş ve gelişim özellikleri ile mevcut potansiyellerini dikkate almadan üst düzey becerileri takdir etmeye yönelik tutumlar sergilemektedir. Çocuklara sürekli daha iyi ve daha üst düzey becerilere sahip olan ağabey ve ablaları ya da arkadaşları örnek gösterilerek başarıya odaklanan bireyler haline gelmelerine neden olmaktadır (Yavuzer, 2000). Bunlara ek olarak çocukların uygulama sırasındaki kaygı içerikli söylemlerine sebep olarak öğretmenin eğitim anlayışı da gösterilebilir. Eğitim sistemi başarı ve rekabet üzerine kurulmuşsa, çocuklarda yetersizlik duygularının yerleşmesinde etkili olmakta, sadece akademik

başarıya değil, çocukların yetenek ve kişiliklerine önem verildiğinde çocukların yeterlilik duyguları da artmaktadır. Bu durum hem kültürel yapımızın hem de eğitim sistemimizin kaygı düzeyi yüksek çocukların yetişmesine neden olduğunu ve bunun da diğer eğitim aşamalarında artarak devam ettiğini gösterebilir (Tekindal, Eryaş ve Tekindal, 2010). Bu durumda öğretmenlerin genel olarak sınıf içi uygulamalarında çocuklara yetişkinin beklentisini yerine getirmenin önemli olduğunu hissettirdiği, çocukların da bu nedenle sınıf niteliği fark etmeksizin, uygulayıcı ile beraberken uyumlu ve hazzını erteleyebilen bir tutum sergiledikleri düşünülmektedir.

Çocukların sosyal uyumları ile öğretmen çocuk etkileşimleri arasındaki ilişki Merritt ve arkadaşları (2012)'nin çalışmasında da ortaya konmuştur. Araştırmacılar, öğretmen çocuk arasındaki etkileşim ile çocukların sosyal davranışları ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladıkları gözleme dayalı çalışmalarında, anaokulundaki çocukların, ilköğretimdeki sosyal ve öz düzenleme becerilerini yordayan bir model kullanmıştır. 178 çocuk ve 36 öğretmenden elde edilen bulgular, öğretmenler yüksek düzeyde duygusal destek sağladıklarında çocukların uyumsuz davranışlarının azaldığı, davranış düzenlemelerinin ise arttığını göstermiştir. Bondurant (2010), çalışmasında ilköğretim döneminde okuma becerilerinde başarısız olan çocukların, başarılı akranlarına göre 36 ve 54 aylıkken uyum ve hazzın ertelenmesinde daha çok sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Çocukların ilköğretim döneminde matematikte başarısız olmalarının ise, 36 aylıkken gösterdikleri hazzı erteleme (Delay of gratification) becerilerinde yaşadıkları sorunlarla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Suchodolets ve arkadaşları (2009) da araştırmalarında çocukların davranış düzenlemesinin akademik performans ve sınıf içi davranışlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu saptamıştır. Perry ve arkadaşları (2002) çalışmalarında öğretmenlerin çocukların okuma ve yazma etkinliklerinde öz düzenleme becerilerini desteklemek için kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada çocukların açık uçlu etkinlikler yaparak, öğrenmeleri üzerinde önemli etkili olacak kararlar alarak, yaşadıkları zorlukları kontrol ederek ve kendilerini ve diğerlerini değerlendirerek öğrenme sürecinde öz düzenleme becerileri gösterebilmektedirler. Bu da öğretmenin sınıf içinde çocuklara özerklik tanınmasının öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi konusunda önemli olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak; bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında; öğretmen çocuk etkileşiminin yüksek olduğu sınıflardaki çocukların öz düzenleme becerilerinin bilişsel boyutunu oluşturan yürütücü işlev becerilerinin, öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin düşük olduğu sınıflardaki çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çocukların sosyal uyum ve hazzı erteleme becerilerinin ise çocukların buldukları sınıftaki öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre anlamlı bir fark olduğu sonucundan hareketle; öğretmenlere çocuklarla etkileşimlerinin niteliğini arttıracak eğitimsel ve duygusal destek ile sınıf organizasyonu konularında eğitimler verilebilir, örnek uygulamalar sunulabilir. Ayrıca öğretmenlere çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirme konusunda eğitimler verilerek sınıflarında bu doğrultuda çeşitli uygulamalara yer vermeleri önerilebilir. Çocukların sosyal uyum ve hazzı erteleme becerileri, OÖDÖ görevlerinin yanında farklı ölçme araçları ile değerlendirilerek, bu becerilerin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile ilişkisi ortaya konabilir.



### Kaynakça

- Blair, C. ve Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. In K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation* (s. 300-320). New York: Guilford Press.
- Bondurant, L. M. (2010). *The roots of academic underachievement: Prediction from early difficulties with self-regulation*. (Doctorate thesis, The University of Texas), ProQuest Information and Learning Company. (UMI 3421467).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. Z., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., Guthrie, I. ve Murphy, B. (2001). Mothers' emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37(4), 475-490.
- Ertürk, G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşimin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fabes, R. A. ve Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63, 116-128.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Güler Yıldız, T. (2014). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Grolnick, W.S. ve Farkas, M. (2002). Parenting and the development of self-regulation. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting; vol. 5: Practical issues in parenting* (pp.89-110), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hamre, B. K., Hatfield, B. E., Jamil, F. ve Pianta, R. C. (2012). Evidence for general and domain specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. Manuscript submitted for publication. *Child Development Journal*. Manuscript ID: 2012.387.R1.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. (2000). The concept of resiliency: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Merritt, E., Wanless, S., Rimm-Kaufman, S., Cameron, C. ve Peugh, J. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141-159.
- Ocak, S. (2010). The effects of child-teacher relationships on interpersonal problem-solving skills of children. *Infants & Young Children*, 23(4), 312-322.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K. ve Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Polnariiev, B.(2006). *Dynamics of Preschoolers Self-Regulation: Viewed through the lens of Conflict Resolution Strategies during peer free-play*. Doctor of Philosophy, The City of New York.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T., Grimm, V., Nathanson, D. ve Brock, L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972.
- Rohner, R. P. (2008). Introduction: Parental Acceptance-Rejection Theory Studies of Intimate Adult Relationships. *Cross-Cultural Research*, 42(1), 5-12.
- Rothbart, M. K. ve Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon (Series Ed.) ve N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 105-176). New York: Wiley.

- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Barreau, S. ve Grabbe, Y. (2008). *Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): The influence of school and teaching quality on children's progress in primary school*. Department for Children, Schools and Families, Institute of Education, University of London, England.
- Shields, A. M. ve Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 381-395.
- Silva, K., Spinrad, T., Eisenberg, N., Sulik, M., Valiente, C., Huerta, S., Edwards, A., Eggum, N., Kupfer, A., Lonigan, C., Phillips, B., Wilson, S., Clancy-Menchetti, J., Landry, S., Swank, P., Assel, M., Taylor, B. & School Readiness Consortium (2011). Relations of children's effortful control and teacher-child relationship quality to school attitudes in a low-income sample. *Early Education & Development*, 22(3), 434-460.
- Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. ve Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187.
- Suchodolets, A., Trommsdorff, G., Heikampa, T., Wieber, F. ve Gollwitzer, P. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 1, 561-566.
- Tekindal, M., Eryaş, N. ve Tekindal, B. (2010). İlköğretim okullarındaki öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 79-93.
- Williford, A., Whittaker, j., Vitiello, J. ve Downer, J. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development*, 24, 162-187
- Wills, T.A., Walker, C., Mendoza, D. ve Ainette, M.G. (2006). Behavioral and emotional self-control: Relations to substance use in samples of middle and high school students. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20(3), 265- 278.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. ve Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-169.