



Okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamalarının sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisi

The effect of practices supporting self-regulated learning and preschool teachers' self-regulations on classroom management skills

Şerife Hülya Kurt¹, Ayperi Dikici Sığırtmaç²

Makale Geçmişi

Geliş : 22 Nisan 2020

Düzeltilme : 31 Mart 2021

Kabul : 5 Nisan 2021

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 22 Nisan 2020

Revised : 31 Mart 2021

Accepted : 5 Nisan 2021

Article Type

Research Article

Öz: Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öz düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamaları ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Mersin ilinde kamuya bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla demografik bilgi formu haricinde “Öz-Düzenleme Ölçeği”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği” ile “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları arasındaki ilişkilerin pozitif yönde anlamlı olduğu; öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalarının sınıf yönetim becerilerinin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenlemelerinin ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamalarının sınıf yönetimi becerileri üzerindeki açıklıcılık oranının %41 olduğu ve bunlardan öz-düzenlemelerinin en güçlü etkiye sahip değişken olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, Sınıf yönetim becerileri, Öz-düzenleme, Öz-düzenlenmiş öğrenme

Abstract: In this study, the relationship between pre-school teachers' classroom management skills and their self-regulations and their applications supporting self-regulated learning were examined. The sample of the study consists of teachers working in preschool education institutions in Mersin in 2018-2019 academic year. In order to collect data, "Self-Regulation Scale", "Scale of Assessment of Preschool Teachers' Practices to Support Self-Regulated Learning" and "Classroom Management Skills Scale for Preschool Teachers" were used in addition to the demographic information form. Correlation and multiple regression analysis were used to analyze the data. According to the results of the study, the relationships between teachers' classroom management skills and the practices they use to support self-regulations and self-regulated learning are positively significant; It was concluded that the practices they used to support self-regulations and self-regulated learning were predictors of classroom management skills. It is seen that preschool teachers' self-regulations and their practices that support self-regulated learning have an explanatory rate of 41% on classroom management skills, and among these, self-regulation is the variable with the strongest effect.

Keywords: Preschool Teachers, Classroom Management Skills, Self-Regulation, Self-Regulated Learning.

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202151245

Başlıca Yazar: Ş.Hülya Kurt

¹ Tarsus Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, hulyakurt@tarsus.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0211-1463

² Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Eğitim ABD, ayperis@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8167-8467

SUMMARY

Introduction

Self-regulated learning in educational settings is a constructivist, student-centered approach in which students are responsible for their own learning (Scott and Berman, 2013). In addition to this, teachers with high self-regulations are expected to display a supportive attitude (encouraging collaboration and collective inquiry, creating learning environments where children can interact in a variety of social contexts) with their applications in classroom management (Bembenutty, White and Vélez, 2015; Perels, Merget-Kullman, Wende, Schmitz and Buchbinder, 2009). The classroom atmosphere, which focuses on promoting internal control, which is one of the processes of self-regulations and self-regulated teaching, and developing self-controls, is important in terms of teachers' classroom management skills and children's attainment (Willis, 2015). Implementing self-regulation methods in teachers' early childhood classes is a time-consuming challenging process. However, when this happens, it will be easier for the teacher to contribute more effectively to children in self-control, academic achievement and school readiness while managing the classroom (Bodrova and Leong, 2007; 2008; Bodrova, Leong and Akhutina, 2011).

Enriching the curriculum with self-regulation strategies in the classroom environment is considered as an effective and motivating tool for teaching in educational environments (Sáiz Manzanares, Carbonero Martín and Román Sánchez, 2014). Also, thanks to these strategies, children's behavioral and cognitive self-controls will increase and time losses spent with unwanted behavior in the classroom will decrease (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson and Brock, 2009). Studies show that teachers create a planned, positive and well-organized classroom atmosphere that supports students is one of the most important classroom management strategies (Banks, 2014; Jones, Bailey and Jacob, 2014). In this context, it is thought that both the self-regulations of the teacher and the use of self-regulation practices in the class will positively affect the classroom management skills. In this study, it was aimed to reveal the effect of preschool teachers' self-regulations and the practices they use to support self-regulated learning on classroom management skills. In order to reach this goal in the research, answers to the following questions were sought;

- 1) Do preschool teachers' self-regulations explain classroom management skills?
- 2) Do the preschool teachers explain their classroom management skills to the practices they use to support self-regulated learning?

Method

In this study, it was aimed to look at the relationship between pre-school teachers' self-regulations, practices for developing self-regulated learning and classroom management skills. For this purpose, relational screening model was used in the research. In the research, 306 pre-school teachers participated and three different measurement tools were used. The "Self-Regulation Scale" used in the study was developed by

Brown, Miller and Lawendowski (1999) in order to measure behavioral self-regulation and adapted to Turkish by Aydın, Özer, Keskin and Yel (2014). The scores that can be obtained from the scale in the five-point Likert structure consisting of 51 items vary between 255-51. “The Scale of Assessment of Preschool Teachers' Practices to Support Self-Regulated Learning”, another data collection tool applied to teachers, was developed by Adagideli, Saraç and Ader (2015). This scale was developed to evaluate the teaching practices used by preschool teachers to support children's self-regulated learning. The scores that can be obtained from the scale vary between 63-0. “Classroom Management Skills Scale for Preschool Teachers”, the latest data collection tool filled by teachers, was developed by Dinçer and Akgün (2015) to evaluate the classroom management skills of preschool teachers. The scale has a five-point Likert structure and consists of 40 items. The scores that can be obtained from the scale vary between 200-40. In the study, multiple regression analysis was conducted in order to see the effects of teachers' self-regulations and their applications to improve self-regulated learning on classroom management skills.

Results

As a result of this research, which aims to examine the effects of preschool teachers' self-regulations and the applications they use to support self-regulated learning on classroom management skills, it was revealed that both of these independent variables are variables that predict teachers' classroom management skills. As a result of the analysis, it was found that their practices used to support self-regulations and self-regulated learning had an explanatory level of about 41% on classroom management skills and the relationship between them was moderate (0.64). In addition, another result of the study was that self-regulations from independent variables affect teachers' classroom management skills more than the applications they use to support self-regulated learning.

Conclusion and Discussion

As a result of this study, which aims to examine the effects of preschool teachers' self-regulations and the practices they use to support self-regulated learning on classroom management skills, it was revealed that both of these independent variables are variables that explain classroom management skills of teachers together. The results of the research are important in terms of revealing the effects of teachers' self-regulations and practices that support self-regulated learning on classroom management skills. When the literature is examined in terms of subject, not having a similar study is among the contributions of the research to the field. In studies dealing with these three variables, studies emphasizing the necessity of self-regulated learning approach in classroom management draw attention (Alderman and MacDonald, 2015; Zumbrunn, Tadlock and Roberts, 2011). In the light of current studies and researches, attention should be paid to the importance of self-regulations and self-regulated learning practices in supporting teachers' effective classroom management skills. Intervention studies show that both self-regulation and pre-regulated teaching practices of teachers can be improved (Buzza and Allinotte, 2013; Dörr and Perels, 2019).

Accordingly, it is suggested that teachers should be supported in various education and intervention programs, and self-regulation and self-regulated learning.

GİRİŞ

Somutlaştırmacı bir örnekle öz-düzenleme hem yeni yılı içeren kararlar alacak kadar büyük hem de akşam yemeğini organize edecek kadar basit amaçları kapsayan insanların günlük rutinlerinde hedeflerin benimsenip uygulanma sürecini içeren kavram olarak tanımlanabilir (Davisson ve Hoyle, 2017). İnsanların bu amaçlara ulaşmasında yeterlilikleri ve eğilimleri sınırlarında; düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kontrol altında tuttukları kapsamlı bir kavramdır. Öz-düzenleme, hem duygusal düzenleme becerilerinin (bilişsel ve davranışsal stratejiler yoluyla duyguları hafifletme becerisi) hem de yürütücü işlev becerilerinin (çalışma belleği, engelleyici kontrol ve bilişsel esnekliği içerir) birlikte çalışması ile oluşur (Lawrence, 2015).

Öz-düzenleme süreçleri birçok kavramı içinde barındıran amaçlı süreçlerdir. Amacı gerçekleştirmede sürekli takipte kalmayı ve kendini doğrulamayı gerektirmesi yönüyle öz-kontrolü içinde barındırır (Carver ve Scheier, 2016). Oluşacak sonucun anlamlılığına duyulan inançtan yola çıkarak davranışta bulunmayı sağladığı için uyum süreci de işe koyulmaktadır (Shanker, 2013). Öz-düzenlemenin içinde barındırdığı kavramları görmenin yolu davranışın fizyolojik, sosyal-duygusal ve bilişsel yönlerini görmekten geçer (Blair ve Raver, 2012). Sonuç olarak bu çok boyutlu kavram fizyolojik düzenleme, duygu düzenleme, çaba harcanmış kontrol, kendini kontrol, engelleyici kontrol, yürütme kabiliyeti veya isteğe bağlı kontrol gibi geniş bir süreç yelpazesini kapsamaktadır (Eisenberg, Chang, Ma ve Huang, 2009; Kim ve Kochanska, 2012; Eisenberg ve Sulik, 2012; Rothbart ve Bates, 2006).

Eğitim ortamlarında öz-düzenlemeli öğrenme çocukların kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları yapılandırmacı, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Scott ve Berman, 2013). Bununla birlikte öz-düzenlemesi yüksek öğretmenlerin sınıf yönetiminde ortaya koyduğu uygulamaları ile çocukları destekleyici (işbirliğini ve kolektif sorgulamayı teşvik etme, çocuklara çeşitli sosyal bağlamlarda etkileşime geçebileceği öğrenme ortamları yaratma) tutum sergilemeleri beklenir (Bembenuutti, White ve Vélez, 2015; Perels, Merget-Kullman, Wende, Schmitz ve Buchbinder, 2009).

Sınıf yönetimi öğretmenin hem çocukların bireysel farklılıklarını hem de grup yaşamının doğasını göz önünde bulundurarak, her çocuğun güven, aidiyet duygusu hissetmesi ve öğrenme fırsatı bulmasını sağlamaktır (Tal, 2010). Sınıf yönetimi konusunda yetkin olan öğretmenler her çocuk ve her durum için etkili bir tek stratejinin olmadığını bilir. Yönetimin etkili olması farklı stratejiler kullanmaya açık, yetenekli öğretmen varlığı ile gerçekleşebilir (Oliver ve Reschly, 2007). Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi; çocukların daha fazla davranışsal ve bilişsel olarak kendini kontrol etmesi, çocukların daha yüksek davranışsal katılımı ve sınıf içinde daha az göreve uymayan

zaman geçirme ile ilişkilidir. Sınıf yönetiminin çocuğun erken davranış gelişimi becerilerindeki etkisi çalışmalar tarafından da ortaya konmuştur (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock, 2009).

Okul öncesi eğitim sınıflarında yapılan çalışmalar da etkili sınıf yönetim stratejileri kullanan öğretmenlerin sınıflarında davranış problemi sergileyen çocukların daha az sayıda olduklarını göstermektedir (Dobbs-Oates, Kaderavek, Guo ve Justice, 2011; Kim, Stormont ve Espinosa, 2009). Yapılan bir çalışmada sınıf yönetimi strateji ve programlarının çocukların akademik, davranışsal, sosyal-duygusal ve motivasyonel özellikleri üzerindeki etkisi incelenmiş, önleyici ve sosyal-duygusal gelişimleri önemseyen müdahalelerin en büyük katkısı sağladığı tespit edilmiştir (Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk ve Doolaard, 2016).

Alanyazına bakıldığında sınıf yönetiminde öğretmenin en önemli etkisinin planlı, olumlu ve iyi düzenlenmiş, çocukları destekleyici sınıf atmosferi yaratmak olduğu görülmektedir (Banks, 2014; Hoffman, Hutchinson ve Reiss, 2009; Jones, Bailey ve Jacob, 2014). İşte bu doğrultuda öz-düzenlemesi gelişmiş öğretmenin öğretim programlarını öz-düzenleme stratejileri ile zenginleştirilmesi sonucu eğitim ortamlarında öğretim için etkili ve motive edici sıcak etkileşimlerin ve olumlu sosyo-duygusal gelişim ve pozitif sınıf ikliminin bulunduğu sınıfların oluşmasına neden olması beklenmektedir (Blair ve Diamond, 2008; Sáiz Manzanares, Carbonero Martín ve Román Sánchez, 2014). Bu bilgiler ışığında bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalarının sınıf yönetimi becerileri üzerindeki yordayıcılığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1) Okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenlemelerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- 2) Okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalarının sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenlemeleri, öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmeye yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiye bakmak amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli

evrenden belirlenen örneklem üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda iki ya da daha çok değişken arasındaki değişimlerin birlikteliğini ve derecesini belirler (Creswell, 2013). Başka bir ifadeyle değişkenlerin bir arada değişip değişmediği bir değişim var ise bu değişimin derecesi ve yönünün ortaya çıkarılması ilişkisel tarama modelinde gerçekleşir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Bu doğrultuda araştırmada önce öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları arasındaki ilişkiyi görmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Daha sonra çalışmada öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalarının sınıf yönetimi becerilerini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi yöntemi bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler (iki veya daha çok) arasındaki ilişkiyi açıklar. Bu yöntem bağımsız değişkenlerden hangisi ya da hangilerinin bağımlı değişken üzerinde etkisi olduğunu ve bu etkinin yönünü gösteren bir istatistiksel araştırma yöntemidir (Alpar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mersin il genelindeki tüm okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Ölçekler okullara gidilerek ve online formlar kullanılarak öğretmenlere ulaştırılmıştır. Bu süreçte Mersin il genelinde 642 öğretmene ulaşılmış fakat 361 öğretmenden veri alınabilmektedir. Çalışmaya katılım sağlayan 361 öğretmenden alınan ölçekler incelenmiş, maddeleri atlanmış olanlar çıkarılarak 306 öğretmen ile örneklem grubu oluşturmaya karar verilmiştir. Araştırmanın örneklemine ilişkin bilgiler detaylı şekilde Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem grubuna ilişkin sayısal bilgiler

Demografik Özellikler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	298	97.4
	Erkek	8	2.6
	Toplam	306	100
Yaş	22-31	40	13.1
	32-41	193	63.1
	42-51	65	21.2
	52 ve üzeri	8	2.6
	Toplam	306	100
Eğitim Durumu	Yüksekokul	11	3.6
	Lisans	281	91.8
	Lisansüstü	14	4.6
	Toplam	306	100
Kıdem	0-19	267	87.2
	20-42	39	12.8
	Toplam	306	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan toplam 306 öğretmenin %97.4'ü (n=298) kadın, %2.6'sı (n=8) erkektir. Öğretmenlerin %13.1'i 22-31 yaş aralığında (n=40), %63.1'i 32-41 yaş aralığında (n=193), %21.2'si 42-51 yaş aralığında (n=65), %2.6'sı 52 ve üzeri (n=8) yaş aralığındadır. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında %3.6'sı (n=11) yüksekokul, % 91.8'i (n=281) lisans ve %4.6'sı (n=14) lisansüstü öğrenim mezunudur. Öğretmenler çalışma süreleri bakımından ele alındığında ise %87.2'si 0-19 yıl (n=267) ve %12.8'i 20-42 yıl (n=39) kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin öğretmenlerin bilgilerinin alındığı araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Bu form öğretmenlerin; yaşı, eğitim durumu, meslekte çalışma süresi ve cinsiyeti hakkındaki bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeleri içermektedir. Çalışmada öğretmen tarafından doldurulan öğretmenlerin öz-düzenlemelerini ölçmek amacıyla “Öz-Düzenleme Ölçeği” (Aydın, Özer Keskin ve Yel, 2014) ve öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamalarını ölçmek için “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği” (Adagideli, Saraç ve Ader, 2014) kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçmek için de “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” (Dinçer ve Akgün, 2015) kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan “Öz-Düzenleme Ölçeği” Brown, Miller ve Lawendowski (1999) tarafından davranışsal öz-düzenlemeyi ölçmek amacıyla geliştirilmiş, Aydın ve diğerleri (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 51 maddeden oluşan beşli likert yapıdaki ölçek “kesinlikle katılıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” aralığında puanlanmaktadır. Faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .91 ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach α katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek puanlar 255-51 arasında değişmektedir. 198 ve üzeri yüksek seviyede öz-düzenleme kapasitesi, 197-160 orta seviyede öz-düzenleme kapasitesi, 159 ve altı düşük seviyede öz-düzenleme kapasitesinin göstergesi olarak kabul edilir.

Öğretmenlere uygulanan diğer veri toplama aracı olan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği” Adagideli, ve diğerleri (2015) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çocukların öz-düzenlemeli öğrenmelerini desteklemek için kullandıkları öğretim uygulamalarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik analizleri; iç tutarlılık katsayısı .91'dir. Ölçek dörtlü likert yapıda olup “0 =hiçbir zaman”, “1 =Nadiren”, “2 =Sık sık”, “3 =Her zaman” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 63-0 arasında değişmektedir.

Öğretmenler tarafından doldurulan son veri toplama aracı “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği” Dinçer ve Akgün (2015) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik analizleri; iç tutarlılık katsayısı .83’tür. Ölçek beşli likert yapıda olup her bir madde için 1-5 arasında derecelendirme yaptırmaya dayanmaktadır. “1 =Hiç tanımlamıyor”, 5 =Tamamen tanımlıyor” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 40-200 arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

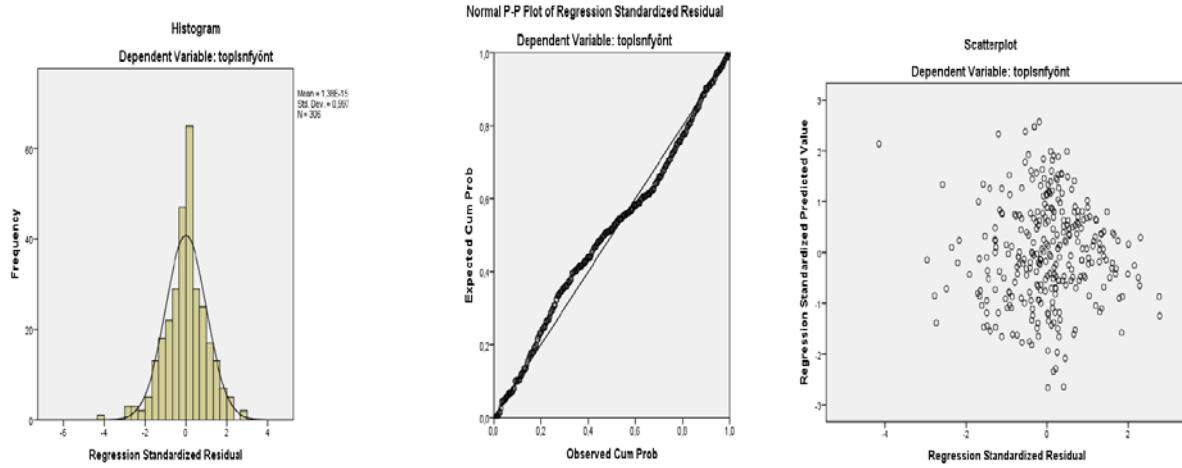
Verilerin analizinde çoklu regresyon analizi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri bağımlı değişkendir. Çalışmada bağımsız değişkenler ise öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları olmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalarının ne derece etkili olduğu incelenmiştir. Önce basit korelasyon analizi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları arasındaki ilişki düzeyine bakılmıştır. Daha sonra regresyon analizinin uygulanabilmesi için gereken varsayımların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiş, bu kontrollerden sonra çoklu regresyon analiz işlemi yapılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisi olduğu düşünülen öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalarının sınıf yönetimi becerilerini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Ancak öncelikle çoklu bağlantı modelinin yapılması için gereken varsayımlar değerlendirilmiştir. Regresyon modelinin regresyon varsayımlarını ihlal etmediğini gösteren işlemler uygulanmıştır.

Çoklu doğrusallık probleminin bulunup bulunmadığını belirlemek için değişkenler arası korelasyon katsayılarına bakılmış hiçbir korelasyonun mutlak değerce .80 değerinden büyük olmadığı anlaşılmıştır. Bir diğer doğrusallık problemi olup olmadığının göstergesi olan Tolerans ve VIF değerlerine bakıldığında değişkenlerin hiçbirinde toleransın 0,1’den küçük olmadığı ve VIF değerlerinin de 4’den yüksek olmadığı tespit edilmiştir (Hair, Anderson, Babin ve Black, 2010). Ayrıca analize dahil edilen değişkenlerle ilgili uç değerlerin olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla Mahalanobis uzaklık değerleri bulunmuş yapılan analizlerde .01 anlamlılık düzeyine göre uç

değerlerin olmadığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca çoklu regresyon analizi uygulamasında normallik ve doğrusallık varsayımlarının incelenmesine ilişkin grafikler Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Standardize Edilmiş Regresyon Artıklar Histogram Dağılımı (Solda), Normal Dağılımı (Ortada) Ve Saçılma Diyagramı (Sağda)

Şekilde 1’de verilen grafikler incelendiğinde standardize edilmiş artık değerlerin histogram (solda) ve normal dağılım eğrilerinin (ortada) normal bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Ayrıca standardize edilmiş artık değerler için oluşturulan saçılma diyagramının (sağda) doğrusal bir ilişkiyi tanımladığı görülmektedir. Öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkilere ait korelasyonlar, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeleri, Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Kullandıkları Uygulamaları ve Sınıf Yönetimi Becerilerine Yönelik İstatistikler

		Öz-düzenleme	Öz-düzenlemeli Öğrenme için Kull. Uyg.	Sınıf Yönetimi Becerileri
Öz-düzenleme	r	1		
	p	-		
	n	306		
Öz-düzenlemeli Öğrenme için Kull. Uyg.	r	.169	1	
	p	.000	-	
	n	306	306	
Sınıf Yönetimi Becerileri	r	.552	.409	1
	p	.000	.000	-
	n	306	306	306

Tablo 2’de öğretmenlerin öz-düzenleme, öz-düzenlemeli öğrenme için kullandıkları uygulamalar ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan korelasyon analizi yer almaktadır.

Analizde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz-düzenlemeleri ($r=0.552$, $p<.01$) ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları ($r=0.409$, $p<.01$) arasındaki ilişkilerin pozitif yönde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin karşılıklı olarak öz-düzenleme ve öz-düzenlemeli öğrenme için kullandıkları uygulamalarının arttıkça/azaldıkça sınıf yönetimi becerilerinin de arttığını/ azaldığını göstermektedir. Ancak bu bulgular öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli uygulamalarını geliştirmeye yönelik uygulamalarından hangisinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde daha fazla etkisinin olduğunu bulmak için yeterli değildir. Bu amaçla öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalarının sınıf yönetimi becerilerini ne düzeyde yordadığını belirlemek üzere regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizinin sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	63.792	7.533	-	8.469	.00	-	-
Öz-düzenleme	.399	.036	.497	11.092	.00	.552	.537
Öz-düzenlemeyi destekleyen uygulamalar	.543	.075	.325	7.254	.00	.409	.385
R=0.639	R ² =0.408						
F(2-303)=104.350	p=.000						

Bağımlı değişken: Sınıf Yönetimi Becerileri $p<0.01$

Tablo 3'te yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde öz-düzenlemesi ve sınıf yönetimi becerisi arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.552$), diğer değişken kontrol edildiğinde ise korelasyonun $r=.537$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları ile sınıf yönetimi becerileri arasında ise yine pozitif ve orta düzeyde ($r=.409$) bir ilişki vardır. Diğer değişken kontrol edildiğinde dahi bu korelasyon çok fazla değişmeyerek $r=.385$ olmuştur. Çoklu regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin öz-düzenleme ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R= 0.639$, $R^2 = 0.408$) vermektedir ($F(2-303)=104.350$, $p<.01$).

Regresyon modelinin belirleyicilik katsayısı $R^2=0.408$ olarak elde edilmiştir. Bu da bağımlı değişken olan sınıf yönetim becerisindeki varyansın yaklaşık %41'inin bağımsız değişkenler tarafından açıklanabileceğini göstermektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları birlikte sınıf yönetimi becerilerindeki değişimin % 41'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki göreceli önem sırası; öz-düzenlemeleri

($\beta=.497$) ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalarıdır ($\beta=.325$). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında ise yordayıcı değişkenler olan öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ($p<.00$) ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalarının ($p<.00$) sınıf yönetimi üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalarının sınıf yönetimi becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen ilk bulgu öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişki olmasıdır. Benzer şekilde Willis, (2015) öğretmenlerin öz-düzenlemelerini geliştirmeye yönelik inanç oluşturup gelişim göstermesi durumunda sınıf yönetiminde sorun yaşamayacaklarını belirtmektedir. Başka bir çalışmada öz-düzenlemesi gelişmiş öğretmenlerin sınıfta çocukların iç kontrolünü geliştirecek uygulamalara daha çok yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır (Peeters ve diğerleri 2014). Sınıf ortamında öğrencinin öz-kontrolünü sağlaması öğretmene istenmeyen davranışla mücadele etmek yerine etkili bir sınıf yönetimi becerisi sergilemek konusunda fırsat verecektir (Bodrova, Leong ve Akhutina, 2011). Araştırmanın bir diğer sonucu öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları ile sınıf yönetimi becerileri arasında ilişki olmasıdır. Bu bulgu bir öncekini destekler niteliktedir. Çalışmalar öz-düzenlemeli öğretim uygulanmasının kritik belirleyicisi olarak öğretmenin sahip olduğu öz-düzenleme düzeyine işaret etmektedir. Bu yönüyle öz-düzenlemesi yüksek öğretmenler öz-düzenlemeli öğretim yaklaşımlarını daha kolay anlamakta, benimsemekte ve uygulamaya yönelik tutum içine girmektedirler (Peeters ve diğerleri 2014). Öz-düzenlemesi gelişmiş öğretmenlerin sınıflarında uygulayacağı öz-düzenlemeli öğrenme uygulamaları sonucu sınıf yönetimi konusunda zamanla daha az öğretmen müdahalesi içeren dış kontrol gerektiren uygulamalar devreye girecek ve çocukların iç kontrolü geliştirmesi teşvik edilecektir (Kochanska, Coy ve Murray, 2001). Nitekim yapılan bir çalışmada öz-düzenleme süreçlerinden olan iç-kontrolü (öz-kontrol) gelişen çocukların sınıf ortamında daha yüksek davranışsal katılım ve daha az istenmeyen davranış sergilediği sonucuna ulaşılmıştır (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson & Brock, 2009). Sonuç olarak öz-düzenlemeli öğretim uygulamaları ve gelişmiş öz-düzenlemesi sayesinde sınıf ortamında çocuklarda gelişen iç kontrol süreçleri neticesinde öğretmenler, sınıf yönetimi konusunda düzeni sağlama rolünün ötesine geçip başarılı olabilirler (Alderman, ve MacDonald, 2015).

Çalışmada öğretmenlerinin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalarının sınıf yönetim becerilerini yordayan değişkenler olduğu ortaya

çıkıştır. Yapılan analizler sonucunda öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalarının sınıf yönetimi becerileri üzerinde yaklaşık %41 düzeyinde açıklayıcılığa sahip olduğu ve aralarındaki ilişkinin de orta düzeyde (0.64) olduğu bulunmuştur. Bağımsız değişkenlerden öz-düzenlemeleri diğer değişken olan öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları değişkenine oranla öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini daha çok etkilemektedir. Sınıflarda öz-düzenleme stratejilerini kullanmanın öğretmen çocuk etkileşimi ve disiplini sağlama yanında sınıf yönetimi uygulamaları konularında öğretmenlere olumlu katkıları olduğu bulgusu yapılan çalışmalar tarafından desteklenmektedir (McCaslin ve diğerleri 2006; Sutton, Mudrey-Camino ve Knight, 2009). Öz-düzenlemesi yüksek öğretmenler öz-düzenlemeli öğretim yaklaşımlarını daha kolay anlamakta, benimsemekte ve uygulamaya yönelik tutum içine girmektedirler. Alanyazında konu ile ilgili uygulanan müdahale programlarına bakıldığında da öğretmenlerin hem kendi öz-düzenlemelerini hem de öz-düzenlemeli öğretim uygulamalarını benimseyerek çocukların öz-düzenlemelerini geliştirebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır (Buzza ve Allinotte, 2013; Dörr ve Perels, 2019). Öğretmenin bu tutumu çocuklarda iç kontrolün ve öz-denetimin gelişmesinde önemli olmaktadır. Çocuklarda bu becerilerin gelişimi öğretmenin istenmeyen davranışla zaman harcama yerine sınıf yönetimi becerilerini destekleyici olacaktır (Peeters ve diğerleri 2014; Willis, 2015). Öğretmenlerin erken çocukluk sınıflarında öz-düzenleme yöntemlerini uygulamaya geçirmesi uzun zaman alan zorlu bir süreç olsa da, bu durum gerçekleştiğinde öğretmenlerin öz-denetim, sınıf yönetimi, akademik başarı ve okula hazır olma konularında daha etkili bir şekilde katkıda bulunmaları kolaylaşacaktır (Bodrova ve Leong, 2007; 2008; Bodrova, Leong ve Akhutina, 2011).

Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin sahip olduğu öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamalarının sınıf yönetimi becerileri üzerine etkisini ortaya koyması bakımından önemlidir. Çalışmalar da sınıf yönetiminde öz-düzenlemeli öğrenme yaklaşımının gerekliliği üzerinde vurgu yapmaktadır (Alderman, & MacDonald, 2015; McCaslin ve diğerleri 2011). Alanyazın konu bakımından incelendiğinde benzer bir çalışmaya rastlanmaması araştırmanın alana katkıları arasındadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler şunlardır;

- Çalışma sonucuna dayanarak öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamalarının sınıf yönetim becerilerine etkisinin önemi göz önünde bulundurularak; çeşitli eğitim ve müdahale programları ile öz-düzenleme ve öz-düzenlemeli öğrenme uygulamalarını geliştirici çalışmaların yapılması önerilmektedir.

- Çalışmada öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamaları ölçekler aracılığıyla belirlenmiştir. Yapılacak çalışmalarda veri zenginliği ve geçerlik ve güvenirliği artırma açısından gözlem ve görüşme gibi farklı araçlar kullanılabilir.
- Ayrıca gelecekte yapılacak araştırmalarda çalışmaya çocuklarda dahil edilerek öğretmenin öz-düzenlemeleri, öz-düzenlemeli öğrenme uygulamaları ve sınıf yönetimi becerilerinin çocukların gelişimine etkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adagideli, F. H., Saraç, S., & Ader, E. (2017). Assessing Preschool Teachers' Practices to Promote Self-Regulated Learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 423-440.
- Alpar, R. (2011). *Çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Alderman, M. K., & MacDonald, S. (2015). A self-regulatory approach to classroom management: Empowering students and teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 51(2), 52-56.
- Aydın, S., Özer Keskin, M. Ö., & Yel, M. (2015). Öz-düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 24-33.
- Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: Antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior. *Creative Education*, 2014.
- Bembenutty, H., White, M. C., & Vélez, M. R. (2015). *Self-regulated learning and development in teacher preparation training*. In developing self-regulation of learning and teaching skills among teacher candidates (pp. 9-28). Springer Netherlands.
- Blair, C., & Raver, C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67, 309-318.
- 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
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). Tools of the Mind: The Vygotskian approach to early childhood education. Columbus, OH: Pearson.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2008). Developing self-regulation skills in kindergarten. *Young Children*, 63(2), 56-58.
- Bodrova, E., Leong, D. & Akhutina, T. (2011). When everything new is wellforgotten old: Vygotsky/Luria insights in the development of executive functions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 11-28.

- Buzza, D., & Allinotte, T. (2013). Pre-service teachers' self-regulated learning and their developing concepts of SRL. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 23(1).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (16. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri ve analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2016). Self-Regulation of Action and Affect Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.) *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (Hacıömeroğlu, G. Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Davisson, E. K., & Hoyle, R. H. (2017). The Social-Psychological Perspective on Self-Regulation. *The Wiley Handbook of Cognitive Control*, 440-453.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).
- Dobbs-Oates, J., Kaderavek, J. N., Guo, Y., & Justice, L. M. (2011). Effective behavior management in preschool classrooms and children's task orientation: Enhancing emergent literacy and language development. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 420-429.
- Dörr, L., & Perels, F. (2019). Improving metacognitive abilities as an important prerequisite for self-regulated learning in preschool children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 449-459.
- Eisenberg, N., Chang, L., Ma, Y., & Huang, X. (2009). Relations of parenting style to Chinese children's effortful control, ego resilience, and maladjustment. *Development and psychopathology*, 21(2), 455-477.
- Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2012). Emotion-related self-regulation in children. *Teaching of Psychology*, 39(1), 77-83.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Babin, B. J., & Black, W. C. (2010). Multivariate data analysis: A global perspective (Vol. 7).
- Hoffman, L. L., Hutchinson, C. J., & Reiss, E. (2009). On Improving School Climate: Reducing Reliance on Rewards and Punishment. *International Journal of Whole Schooling*, 5(1), 13-24.
- Jones, S. M., Bailey, R., & Jacob, R. (2014). Social-emotional learning is essential to classroom management. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 19-24.

- 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
- Kim, Y. H., Stormont, M., & Espinosa, L. (2009). Contributing factors to South Korean early childhood educators' strategies for addressing children's challenging behaviors. *Journal of Early Intervention*, 31(3), 227-249.
- Kochanska, G., Coy, K., & Murray, K. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72, 1091-1111.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680.
- Lawrence, S. (2015). *Interventions to Promote Young Children's Self-Regulation and Executive Function Skills in Early Childhood Settings*. 02.04.2020 tarihinde <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8765F10> adresinden erişildi.
- McCaslin, M., Bozack, A. R., Napoleon, L., Thomas, A., Vasquez, V., Wayman, V., & Zhang, J. (2006). Self-regulated learning and classroom management: Theory, research, and considerations for classroom practice. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 223-252.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007). Effective Classroom Management: Teacher Preparation and Professional Development. TQ Connection Issue Paper. *National comprehensive center for teacher quality*.
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970.
- Perels, F., Merget-Kullman, M., Wende, M., Schmitz, B. & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *Journal of Educational Psychology*, 79, 311-327.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental psychology*, 45(4), 958.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. *Handbook of child psychology*. Vol. 3, *Social, emotional, and personality development* (pp. 99–166). Hoboken.
- Sáiz Manzanares, M. C., Carbonero Martín, M. Á., & Román Sánchez, J. M. (2014). Self-regulation skills learning in children aged 5 to 7. *Universitas Psychologica*, 13(1), 369-380.

- Scott, B. M. & Berman, A. F. (2013). Examining the domain-specificity of metacognition using academic domains and task-specific individual differences. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 13, 28-43.
- Shanker, S. (2013). *Calm, alert and happy*. Queen's Printer for Ontario, 3. 27 Ocak 2020 tarihinde http://www.stpatrickcaledonia.ca/sites/board/files/Self_Regulation_Article.pdf adresinden erişildi.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into practice*, 48(2), 130-137.
- Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal*, 38(2), 143-152.
- Willis, E. (2015). *An Extended Validation and Analysis of the Early Childhood Educators' Knowledge of Self-Regulation Skills Questionnaire: A Two Phase Study*. 17 Mart 2020 tarihinde <https://digitalcommons.fiu.edu/etd/2228/> adresinden erişildi.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). *Encourage Self Regulated Learning in the Classroom*. 17 Mart 2020 tarihinde https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.tr/&httpsredir=1&article=1017&context=merc_public adresinden erişildi.