



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİNÇLİ  
FARKINDALIK DÜZEYLERİ İLE ÖZ DÜZENLEMELİ  
ÖĞRENMEYİ DESTEKLEME DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**NURSENA OKAN**

**İSTANBUL, 2024**



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİNÇLİ  
FARKINDALIK DÜZEYLERİ İLE ÖZ DÜZENLEMELİ  
ÖĞRENMEYİ DESTEKLEME DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**NURSENA OKAN  
(210501023)**

**Danışman  
(Dr. Öğr. Üyesi Duygu Yalman Polatlar)**

**İSTANBUL, 2024**

26/06/2024

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim programı öğrencisi 210501023 numaralı Nursena Okan' ın hazırladığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ile Çocuklarda Öz Düzenlemeyi Destekleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Snavı, 26/06/2024 Çarşamba günü saat 14:00'da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulüne Oy Birliği** ile karar verilmiştir.

**Tez adı değişikliği yapılması halinde:** Tez adının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ile Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Karar
(Danışman) Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN	
1. POLATLAR	Kabul
2. Dr. Öğr. Üyesi Fahrettin ADAGİDELİ	Kabul
3. Dr. Öğr. Üyesi Çağla BAL	Kabul
4. ....	.....
5. ....	.....
6. (İkinci Danışman)*.....	.....

\*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

## **ETİK BİLDİRİM**

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağılı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Nursena Okan

## TEŞEKKÜR

Çalışmam süresince akademik bilgisi ve deneyimiyle rehberlik eden, motivasyonumu yükselten ve süreçte zorlandığım her aşamada beni yüreklendirerek desteğini her daim hissettiren değerli hocam, tez danışmanım **Dr. Öğr. Üyesi Duygu Yalman Polatlar' a**, değerli katkıları için jüri üyelerim **Dr. Öğr. Üyesi Fahreddin Hasan Adagideli ve Dr. Öğr. Üyesi Çağla Bal' a**,

Yüksek Lisans eğitimim boyunca akademik bilgileriyle ilham olan, alanıma ve çevreme bakış açımı değiştiren, bana yeni perspektifler katarak vizyonumu genişleten, derslerine katılma şansı bulabildiğim, ilgi ve anlayışları için değerli hocalarım **Doç. Dr. İsa Kaya'ya, Prof. Dr. Serdal Seven' e, Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu' na ve Dr. Öğr. Üyesi Nihan Sölpük Turhan'a**,

Eğitim hayatım boyunca hep arkamda olan, maddi manevi desteklerini yaşamımın her döneminde yanımda hissettiğim **babam İneyet Feriz ve annem Hacer Feriz' e**, sürecin başından itibaren hiçbir an fark etmeksizin destek vermekte tereddüt etmeyen ikinci ailem **Yücel Akan ve Fehmi Akan' a**,

Yollarımızın kesiştiği günden bu yana bana en büyük desteği veren, bütün duygularıma ortak olan, sevgisi ile beni cesaretlendiren, bu zorlu süreci birlikte aştığımız sevgili eşim, yol arkadaşım **Hüseyin Okan' a**, tez sürecindeki yoğunluğuma en çok sabreden, varlıklarıyla hayatımı aydınlatan güzel oğullarım **Mehmet Emir Okan ve Mahir Emre Okan' a**,

Tez sürecimin başından itibaren her soruma yanıt veren, tüm sürecimde bana destek olan, motivasyonumu yüksek tutmak için benim kadar çaba sarf eden değerli arkadaşım **Hacernur Yeşilatun' a**, Sevgi ve saygılarımı sunar, teşekkür ederim.

Nursena Okan

# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ İLE ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMEYİ DESTEKLEME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Nursena Okan

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalıkları ile öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırmalı model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; İzmir ili Torbalı, Gaziemir, Buca ve Bornova ilçeleri anasınıfı ve anaokullarında görev yapmakta olan 361 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Bilinçli Farkındalık Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamaları Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekler öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Elde edilen veriler SPSS paket programında, bağımsız değişkenlerin kategori sayısına bağlı olarak Bağımsız Grup t- testi ve Tek Yönlü Varyans (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim durumu, meslekte çalışma yılı, öz düzenleme ile ilgili eğitim alma durumu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamaları Değerlendirme Ölçeği arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanlarının sınıfta bulunan çocuk sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyleri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Dönem, Okul Öncesi Öğretmenleri, Öz Düzenleme, Bilinçli Farkındalık, Öz Düzenlemeli Öğrenme

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN  
PRESCHOOL TEACHERS' CONSCIOUS AWARENESS LEVELS  
AND THEIR LEVELS OF SUPPORTING SELF-REGULATED  
LEARNING**

**Nursena Okan**

**ABSTRACT**

The purpose of this research is to examine the relationship between preschool teachers' conscious awareness and their level of supporting self-regulated learning. Relational scanning and causal comparative model, which are quantitative research methods, were used in the research. The study group of the research; It consists of 361 teachers working in kindergartens and kindergartens in Torbalı, Gazıemir, Buca and Bornova districts of Izmir. "Personal Information Form", "Conscious Awareness Scale" and "Preschool Teachers' Practices Evaluation Scale to Support Self-Regulated Learning" were used to collect data in the study. The scales were filled in by teachers. The data obtained were analyzed with the Independent Group t-test and One-Way Variance (ANOVA) in the SPSS package program, depending on the number of categories of the independent variables. Relationships between variables were examined with Pearson Correlation analysis. As a result of the research, it was seen that there was a statistically significant difference between the teachers' educational background, years of working in the profession, whether they received training on self-regulation, and the Preschool Teachers' Applications Evaluation Scale to Support Self-Regulated Learning. It was observed that Conscious Awareness Scale scores differed significantly depending on the number of children in the classroom. In the study, it was determined that there was a positive, medium-level relationship between teachers' levels of supporting self-regulated learning and their levels of mindfulness.

**Keywords:** Preschool Period, Preschool Teachers, Self-Regulation, Mindfulness, Self-Regulated Learning

## ÖN SÖZ

Erken çocukluk dönemi çocukların tüm gelişim alanlarında ilerleme kaydettikleri önemli bir dönemdir. Çocukların kendilerini olan güvenlerini desteklemelerine olanak sağlayan öz düzenleme becerilerinin ve kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmesi için gerekli olan öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin bu dönemde geliştirilmesi ileriki yaşamları için temel oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bu sürece ortam hazırlaması sürecin daha etkin hale gelmesine olanak tanımakta, bu noktada da bilinçli farkındalık kavramı devreye girmektedir. Öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri çocuklarda öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemede önemli bir role sahiptir.

Öz düzenleme becerilerinin okul öncesi dönemde geliştirilmesi, çocuklarda öğrenme becerilerinin gelişimine yardımcı olur. Çocukların problem çözme becerileri, düşünme ve karar alma becerileri öz düzenleme yoluyla pekişir. Öz düzenlemeli öğrenmenin gelişmesi çocukların kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmeleriyle bağımsızlaşmalarına olanak sağlar. Aynı zamanda zorluklarla başa çıkabilme, sorumluluk alma ve iş birliği içerisinde çalışabilme becerilerini kazandırır. Öz düzenlemeli öğrenmeyi öğrenen çocukların keşfetmeye olan eğilimi daha fazladır. Sınıf ortamında bu süreçlerin gelişmesine imkan tanıyan öğretmenlerdir.

Bilinçli farkındalık; öğretmenin sağlıklı gözlem yapabilmesi, çocukların öğrenme stillerinin farkında olması, güçlü ve zayıf yanlarını keşfetmesi, motivasyon kaynaklarını belirleyebilmesi, etkinliklerin içeriklerini ve öğretim yöntemlerini çocukların ihtiyaçlarına göre şekillendirebilmesine olanak tanır. Farkındalıkları yüksek öğretmenlerin çocukların bağımsızlığını kazanmasına, öğrenme potansiyellerini üst düzeye taşımasına, öğrenmeye istekli bireyler olarak yetişmesine katkı sağlar. Bu sebeplerle okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için ortam hazırlanması, öğretmenlerin bilinçli farkındalık tutumlarını içselleştirerek çocukları bu alanda desteklemesi önemlidir. Bilinçli farkındalık, öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin erken çocukluk dönemindeki gelişiminin öneminden yola çıkılarak yapılan bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalıkları ile çocuklarda öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır.

Mayıs, 2024

Nursena Okan

# İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>vii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>3</b>
<b>1. PROBLEM DURUMU</b> .....	<b>3</b>
1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI .....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	6
1.5. TANIMLAR .....	7
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>8</b>
<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>8</b>
2.1. BİLİNÇLİ FARKINDALIK .....	8
2.1.1. Bilinçli Farkındalık Tutumları .....	9
2.1.1.1. Anda Kalabilmek .....	9
2.1.1.2. Yargılayıcı Olmamak.....	9
2.1.1.3. Kabul.....	10
2.1.1.4. Sabır .....	11
2.1.1.5. Şefkat.....	11
2.1.1.6. Başlangıç Zihni.....	13
2.1.2. Bilinçli Farkındalık ve Eğitim.....	13
2.2. ÖZ DÜZENLEME.....	15
2.3. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARDA ÖZ DÜZENLEMENİN GELİŞİMİ ....	15
2.4. ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME VE DESTEKLENMESİ .....	18
2.5. ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME MODELLERİ .....	19
2.5.1. Whitebread Modeli .....	19
2.5.2. Zimmerman'ın Üç Aşamalı Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli .	20
2.5.3. Borkowski' nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli.....	22
2.5.4. Boekaerts' in Uyarlanabilen Öğrenme Modeli.....	24
2.5.5. Pintrich' in Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli .....	24
2.5.6. Winne ve Hadwin' in Dört Aşamalı Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli..	25

2.6. ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMEDE ÖĞRETMENİN ROLÜ .....	27
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	28
2.7.1.    Bilinçli Farkındalık ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar .....	29
2.7.2.    Bilinçli Farkındalık ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .....	30
2.7.3.    Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme ile ilgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar .....	31
2.7.4.    Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme ile ilgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .....	33
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>35</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>35</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	35
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	35
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	36
3.3.1.    Kişisel Bilgi Formu.....	37
3.3.2.    Bilinçli Farkındalık Ölçeği .....	37
3.3.3.    Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği.....	37
3.3.4.    Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	38
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	39
3.5. VERİLERİN ANALİZİ .....	39
3.6. ÇALIŞMA PLANI.....	40
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>41</b>
<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>41</b>
4.1. BİLİNÇLİ FARKINDALIĞA İLİŞKİN BULGULAR .....	41
4.1.1.    Öğretmenlerin Yaşına İlişkin Bulgular.....	41
4.1.2.    Öğretmenlerin Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular .....	42
4.1.3.    4Öğretmenlerin Medeni Durumuna İlişkin Bulgular .....	43
4.1.4.    Sınıfta Bulunan Çocukların Yaş Grubuna İlişkin Bulgular .....	43
4.1.5.    Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Yılına İlişkin Bulgular .....	44
4.1.6.    Sınıfta Bulunan Çocuk Sayısına İlişkin Bulgular .....	44
4.1.7.    Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne İlişkin Bulgular.....	45
4.1.8.    Öğretmenlerin Bilinçli Farkındalık Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Bulgular .....	46
4.1.9.    Öğretmenlerin Öz Düzenleme Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Bulgular ...	46
4.2. ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMEYİ DESTEKLEMeye İLİŞKİN BULGULAR... 47	
4.2.1.    Öğretmenlerin Yaşına İlişkin Bulgular.....	48
4.2.2.    Öğretmenlerin Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular .....	48
4.2.3.    Öğretmenlerin Medeni Durumuna İlişkin Bulgular.....	49

4.2.4.	Sınıfta Bulunan Çocukların Yaş Grubuna İlişkin Bulgular .....	50
4.2.5.	Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Yılına İlişkin Bulgular .....	50
4.2.6.	Sınıfta Bulunan Çocuk Sayısına İlişkin Bulgular .....	52
4.2.7.	Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne İlişkin Bulgular .....	52
4.2.8.	Öğretmenlerin Öz Düzenleme Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Bulgular . .....	53
4.3.	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK DÜZEYİ İLE ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMEYİ DESTEKLEME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR .....	54
<b>SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>		<b>55</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>		<b>77</b>
<b>EKLER.....</b>		<b>98</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Bilgileri .....	36
Tablo 3.2. Öz-Düzenlemeli ve Bilinçli Farkındalık Ölçeklerinin Çarpıklık Basıklık Değerlerine İlişkin Bulgular .....	38
Tablo 3.3. Ölçeklere Ait Güvenilirlik Analizi .....	39
Tablo 4.1. Bilinçli Farkındalık Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler .....	41
Tablo 4.2. Bilinçli Farkındalığın Yaşa Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları.....	42
Tablo 4.3. Bilinçli Farkındalığın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları .....	42
Tablo 4.4. Bilinçli Farkındalığın Medeni Duruma Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Grup t-testi Sonuçları .....	43
Tablo 4.5. Bilinçli Farkındalığın Sınıfta Bulunan Çocukların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	43
Tablo 4.6. Bilinçli Farkındalığın Meslekte Çalışma Yılına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları .....	44
Tablo 4.7. Bilinçli Farkındalığın Sınıfta Bulunan Çocuk Sayısına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları.....	44
Tablo 4.8. Bilinçli Farkındalığın Sınıfta Bulunan Çocuk Sayısına Göre Farklılaşmasına İlişkin Post-Hoc testi Sonuçları .....	45
Tablo 4.9. Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin Çalışılan Kurum Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları.....	45
Tablo 4.10. Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin Bilinçli Farkındalık Eğitimi Alma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	46
Tablo 4.11. Bilinçli Farkındalığın Öz Düzenleme Eğitimi Alma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Grup t-testi Sonuçlar.....	46
Tablo 4.12. Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler .....	47
Tablo 4.13. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Yaşa Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.14. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları.....	48

Tablo 4.15. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları .....	49
Tablo 4.16. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Medeni Duruma Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.17. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Sınıfta Bulunan Çocukların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.18. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Meslekte Çalışma Yılına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları.....	51
Tablo 4. 19. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Meslekte Çalışma Yılına Göre Farklılaşmasına İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları .....	51
Tablo 4.20. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Sınıfta Bulunan Çocuk Sayısına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları ..	52
Tablo 4.21. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Çalışılan Kurum Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları .....	53
Tablo 4.22. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Öğretmenlerin Öz Düzenleme Eğitimi Alma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Grup t-testi Sonuçları .....	53
Tablo 4.23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ile Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyleri arasındaki ilişki durumu .....	54

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. ‘Öz Düzenlemenin Üç Formu’ .....	20
Şekil 2.2. ‘Öz Düzenlemenin Üç Formu’ .....	21

## GİRİŞ

Günümüzde bilgiye erişimde yaşanan hızlı gelişmelerin, eğitim alanında önemli değişimlere yol açtığı görülmektedir. Bu değişimler, öğretmen ve öğrencinin rollerini yeniden tanımlama ihtiyacını ortaya koymaktadır. Artık öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinin aktif bir parçası olarak görülmekte ve bu süreçte daha fazla sorumluluk almaları teşvik edilmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirebilme, sorgulayabilme, kendilerini değerlendirebilme ve bireysel hedefler belirleyebilme yetenekleri, öz-düzenlemeli öğrenme kavramının önemini ortaya koymaktadır (Üredi ve Üredi, 2007). Öğrenme sürecinin öğrenci kontrolünde geliştiği öz düzenlemeli öğrenmenin tanımına bakıldığında, bireyin kendi öğrenme sürecinde aktif bir rol oynaması ve bu süreci bilişsel, motivasyonel ve davranışsal açıdan etkin bir şekilde yönetmesi olduğu görülmektedir (Zimmerman, 1986). Zimmerman ve Schunk (2001)' a göre öz düzenlemeli öğrenme kavramının son yıllarda ön plana çıkmasının sebebi bu kavramın öğrenmenin temelini oluşturmasıdır. Öz düzenlemeli öğrenme öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak, öğrenciye kendi öğrenme sürecinin kontrolünü eline alabileceğini göstermektedir (Wehmeyer vd.,2000). Brooks ve Brooks (1993); öğretmenlerin, öğrencilerin kendi meraklarından yola çıkarak araştırmaya başlamalarına, gerekli materyal ve ortamın sağlanmasına, öğrencilerin öz düzenlemeli bilgi ve anlayışa sahip olmalarına aracılık etmeleri gerektiğinin önemini anlatmıştır. Wehmeyer vd. (2000)' de öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme ortamlarını teşvik etmelerinin öğrencinin kendi öğrenme sürecini ele alarak öğrenci merkezli öğrenmeyi gerçekleştireceğini vurgulamıştır.

Wehmeyer, Agran ve Hughes (2000), öğrenme faaliyetlerinin öğrenci merkezli gerçekleşmesi için yönlendirmelerin doğru yapılmasının, öz düzenlemeli öğrenme için öğrencilere yeterli alan tanınmasının farkındalığın geliştirilerek yapılabileceğini öne sürmektedir. Farkındalık kavramı bireyin mevcut anı kabul ederek geçmiş ve gelecekle ilgili düşüncelerin etkisinden uzaklaşması olarak tanımlanmaktadır (Bishop vd., 2004). Farkındalığın bir başka tanımına bakıldığında, bireyin kendisini ve eylemlerini sezmesi veya farkına varması olarak karşımıza çıkmaktadır (Özyeşil, 2011.)

Farkındalık ve öz düzenlemeli öğrenmenin tanımlarından yola çıkılarak kendini izleme sürecinin her iki kavramın da ortak noktası olduğu görülmektedir (Zimmerman, 2000).

Okul öncesi dönem eğitim hayatının temeli olarak görülmektedir. Yaşamın ilk altı yılını içerisinde alan bu dönemde çocuk tüm gelişim alanlarında ilerlemeye açık olmakta ve bu gelişim sürecinde desteğe ihtiyaç duymaktadır (Baltaoğlu vd., 2015). Okul öncesi dönem, çocukların ilerideki öğrenme süreçlerinin zeminini oluşturduğundan dolayı bu aşamada öz düzenleme ile ilgili becerileri geliştirmeye yönelik planlanan etkinliklerin önemi büyüktür (Blair, 2002). Bu yüzden, öğretmenler erken çocukluk döneminde çocuklara öz düzenlemeli öğrenme yeteneklerini kazandırmaya çalışmalıdır (Alejandro vd., 2016).

Bilinçli farkındalığı gelişmiş öğretmenler kendi öz düzenlemelerini gelişmesine olanak tanıyarak mesleki başarısına, bireysel gelişimine ve olumlu bakış açısına sahip olmaktadır (Roeser vd., 2012). Öğretmenlerin bu gelişimi sınıf ortamının iyileşmesine ve öğrencilerle pozitif ilişkiler kurarak öğrenme motivasyonlarına destek olmaktadır. Bu da etkili bir sınıf yönetimi sunarak öğrencilerin öğrenme çıktıklarına katkıda bulunmaktadır (Roeser, 2016; Roeser vd., 2012). Buradan yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyleri arasındaki ilişkiye ve değişkenlerin ilişkisine bakılmış, çalışmanın çıktılarının öğretmenlere yol göstereceği, alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. PROBLEM DURUMU

Bilinçli farkındalık yapılan işin ya da bireyin bulunduğu yerin bilincinde olmasını içeren derin farkındalık halidir (Uzun, 2020). Bilinçli farkındalık kavramsal açıklamaların anlaşılmasıyla yeterli olmayan uygulamaya dayalı bir yaklaşımdır. Her insan yaşamda ne yapması gerektiğini öğrenebilir ancak bunu uygulamaya geçirmek istenilen becerilerin kazanılmasıyla mümkün olmaktadır (Atalay, 2019). Bilinçli farkındalığın gereği olan anda kalma durumunun başarılabilmesi için zihnin odaklanması kolay bir beceri değildir. Zihin devamlı olarak geçmiş veya geleceği düşünmektedir. Zihnin bu hali uçuşan zihin olarak tanımlanmaktadır ve uçuşan zihin mutsuz olan bir zihin olarak görülmektedir (Killingsworth ve Gilbert, 2010). Bilinçli farkındalık becerisi gelişmiş bireyler bir olaya ya da duruma daha kolay odaklanmaktadır. Bu odaklanmanın yanı sıra zihinsel ve duygusal farkındalığın da yüksek olduğu görülmektedir. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan bireyler ana odaklanabilmekte, duygu ve zihin durumunu kontrol ederek yönlendirebilme ve kabul etmekte başarılı olmaktadır (Hartman, 2010).

Okul öncesi eğitimi içerisinde bulunduran erken çocukluk dönemi ileriki yaşamında sosyal ve duygusal gelişimini, davranışsal, zihinsel becerilerini şekillendiren kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun özerkliğini kazanmaya başladığı, bağımsız hareket edebilme yeteneğinin oluştuğu ve öz düzenlemeli süreçlerin gözlemlendiği görülmektedir. (Shonkoff ve Phillips, 2000, akt; Turgut, 2021). Öz düzenlemeli öğrenme, bireyin kendi amacını belirleyerek bu amaca ulaşırken yine kendi çalışma prensipleriyle bilişsel motivasyonunu sağlamasıdır (Çiltaş, 2011). Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili becerilerinin geliştirilmesi çocukların gelişimleri için önemli bir adımdır. Öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik çalışmaların erken çocukluk döneminde planlanması çocuğun akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu sebeple okul öncesi eğitimde benimsenen eğitim metodu ve gerçekleştirilen etkinlikler önemli olmaktadır (Ertürk, 2013).

Okul öncesi eğitim döneminde öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin desteklenmesinin nasıl yapılacağına bilinmesi, çocuğun ileriki dönem gelişimlerine temel oluşturacağı için önem arz etmektedir (Jones vd., 2003; Bronson, 2000). Öğretmenin eğitim ortamında çocukların gelişim – öğrenme çabalarını yönetebilmesi

ve kendi öğrenme sürecini yönetirken de bunun farkında olması önemlidir (Degol ve Bachman, 2015). Eğitim kurumları ve öğretmenlerin çocuklara aktif katılım sağlayabilecekleri bir öğrenme süreci ve çocuğun kendini izleyerek değerlendirme yapabileceği bir öğrenme ortamı hazırlamaları öz düzenlemeli becerilerinin de gelişimine katkı sağlayacaktır (Çiltaş, 2011).

Öğretmenler sınıfta geçirdikleri süre içerisinde birçok değişken ve bu değişkenlerin birbiri ile etkileşimi ile ortaya çıkan duygular yaşamaktadır (Schutz, 2014). Karşılaşılan durumlara karşı yaklaşımı, algılama biçimi ve tepkileri öğretmenin duygusal ve davranışsal tepkilerini kontrol becerisini ortaya koymaktadır. Öğretmenin sergilediği tüm tutum ve davranışlar çocuklar için bir gözlem fırsatı oluşturarak çocuğun kendi davranışlarını tanımlaması ve uygun olup olmadığını düşünmesi için örnek oluşturacaktır (Becker vd., 2014). Bilinçli farkındalığa sahip öğretmenlerin çocuklar ile kurdukları ilişkiye bakıldığında farkındalık düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin çocukları anlama noktasında daha fazla empati ve şefkate sahip oldukları bilinmektedir (Jennings vd., 2011; Singh vd., 2013). Farkındalığı yüksek öğretmenler kendi duygularını düzenleme noktasında daha başarılı olabilmekte bu da çocukların ihtiyaçlarını ve bakış açılarını anlamaya olanak tanımaktadır (Jennings, 2015). Çocukların ihtiyaçlarını dikkate alarak oluşturulan öğrenme ortamları öz düzenlemeli öğrenmenin gelişimi için önemlidir. Bu noktada öğretmen öz düzenlemeli öğrenme ortamını oluşturmak ve desteklemek için birincil role sahip olarak görülmektedir (Venitz ve Perels, 2019). Literatüre bakıldığında erken çocukluk döneminde edinilen olumlu deneyimlerin gelecekteki başarılarına etki ettiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Garcia vd., 2021; Melhuish vd., 2015). Bilinçli farkındalığın öğretmen çocuk arasındaki ilişkiyi etkilemesinin yanı sıra çocuğun gelişimine de katkı sağladığı düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin farkındalığının çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal işlevleriyle ilişkili olduğunu gösteren ve öğretmenlerin bireysel farkındalığının gelişimini inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Benn vd.; 2012, Flook vd., 2013; Gold vd., 2010; Jennings vd., 2017; Jeon vd., 2012; Lomas vd., 2017; Roeser vd., 2012; Roeser vd., 2013).) Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik edici uygulamalara yer vermeleriyle ilgili çalışmalarda görülmektedir (Adagideli ve Ader, 2015; Jacob vd., 2020; Saraç ve Tarhan, 2020; Perels, 2009; Venitz ve Perels, 2019; Moos ve Ringdal, 2012). Farkındalık temelli programların öz düzenlemeli öğrenmeye etkisi üzerine çalışmalarda yapılmıştır ancak öğretmenlerin bilinçli farkındalığının öz düzenlemeli

öğrenme ile ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan yola çıkılarak “okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile çocuklarda öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” sorusu bu çalışmanın problem konusunu oluşturmuştur.

### 1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyi ile çocukların öz-düzenlemeli öğrenmelerini geliştirmek için kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkinin; ayrıca öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ve öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları öğretim uygulamaları düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyi nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların öz-düzenlemeli öğrenmelerini geliştirmek için kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri nedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri demografik değişkenlere (yaş, medeni durum, öğrenim durumu, meslekte çalışma yılı, çalışılan kurum türü, eğitim verilen yaş grubu, öğrenci sayısı ve bilinçli farkındalık ile ilgili eğitime katılma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların öz-düzenlemeli öğrenmelerini geliştirmek için kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyi demografik değişkenlere (yaş, medeni durum, öğrenim durumu, meslekte çalışma yılı, çalışılan kurum türü, eğitim verilen yaş grubu, öğrenci sayısı ve öz düzenleme ile ilgili eğitime katılma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile çocukların öz-düzenlemeli öğrenmelerini geliştirmek için kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bilinçli farkındalık, farkında oluş halini teşvik eden bir uygulama, psikolojik olarak farkındalık haline geçebilme, bilgiyi işleyerek kullanabilme olarak görülen kişisel bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Brown vd., 2007). Öğretmenlerin kişisel

gelişimi ve mesleki iyileştirmelerinde gerekli olan ihtiyaçlarına fayda sağlayan bilinçli farkındalık, erken çocukluk dönemine yönelik araştırmalarda işlenmesi gereken önemli bir konu olarak görülmektedir (Jennings, 2015; Zarate vd.,2019).

Yapılan çalışmalar çocuklarda öz düzenlemenin gelişmesinin ileriki yaşamlarında sosyal duygusal gelişimleri ve akademik öğrenme boyutlarındaki ilerlemenin etkisi üzerinde durmaktadır (García vd., 2021; Melhuish vd., 2015; Schmitt vd., 2015). Öğrencilerin okul hayatlarında başarılı olmaları ve zorlayıcı görevlerle başa çıkabilmek için öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin desteklenmesi önemli görülmektedir (Larkin, 2009). Okul öncesi dönem çocukları arasındaki öz düzenleme becerileriyle ilgili farklılıklar, zaman içerisinde akademik başarılarında büyük farklar ortaya çıkarmaktadır (Baron 2015). Bu sebeple erken çocukluk döneminde öz düzenlemeli öğrenmeye yapılan desteğin uzun vadede akademik başarıda önleyici olduğu görülmektedir (Venitz ve Perels, 2019).

Öğretmenler sınıf içerisinde öğrencilerin öğrenmelerine ortam hazırlayıcı olarak birincil role sahip olmaktadır (Venitz ve Perels, 2019). Kendini tanıyan, kendine odaklanarak dikkatini, duygularını ve davranışlarını kontrol edebilme farkındalığı olan öğretmenlerin çocuklarda öz düzenlemenin gelişimini ve öğrenme çıktılarını önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir (Jeon vd., 2022). Bu çalışma, öz düzenlemeli öğrenme ortamının hazırlanması, buna yönelik etkinliklerin planlanması ve çocuklarda öz düzenlemeli öğrenmenin gelişmesi için öğretmenin kendi farkındalığının olmasının önemi üzerinde durmaktadır. Öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin belirlenerek demografik değişkenler açısından incelenmesi, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyinin belirlenerek çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve birbiri ile ilişkisinin ortaya konulacağı bu çalışmanın ilgili alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

### 1.3. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

- Araştırmada yer alan ölçeklere verilen cevapların gönüllülük ilkesine dayanarak yapıldığı varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından doldurulan Kişisel Bilgi Formunda yanıtlanan bilgilerin gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

### 1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Araştırma, öğretmenlerin bilinçli farkındalıkları ile öz düzenlemeli öğrenmenin gelişiminde öğretmenlerin kullandıkları öğretim uygulamaları konusu ile sınırlıdır.
- Araştırmada incelenecek olan öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyi yalnızca ölçek maddelerinin ölçtüğü beceriler ile sınırlıdır.
- Araştırmada incelenecek olan öğretmenlerin kullandıkları öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyici öğretim uygulamaları düzeyi yalnızca ölçek maddelerinin ölçtüğü beceriler ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, İzmir ili Torbalı, Gazıemir, Buca ve Bornova ilçelerinden seçilmiş olan öğretmenlerle sınırlıdır.

### 1.5. TANIMLAR

**Bilinçli Farkındalık:** Bilinçli farkındalık yaşanan anın içerisinde gerçekleşen durumlara dikkat etmek, dikkat ederken niteliğın farkında olmak ve tüm bu fark ediş süreçlerini yargısız şekilde kabul etmektir (Atalay, 2019).

**Öz Düzenleme:** Kişinin duygu, düşünce ve eylemlerini, belirlediğı kişisel hedeflere ulaşmak için devamlı olarak gözden geçirerek uyarladığı bir süreçtir. (Zimmerman, 2000).

**Öz Düzenlemeli Öğrenme:** Kişinin kendi öğrenme ortamını kontrol ederek oluşturduğu hedefler doğrultusunda stratejiler seçip uygulaması ve süreci sürekli olarak takip etmesidir (Schunk, 1996).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. BİLİNÇLİ FARKINDALIK

Bilinçli farkındalık, an içerisinde gerçekleşenlere dikkat edebilmek, dikkatin niteliğinin farkına varmak ve tüm bu farkındalıkları yargısızca kabullenmeyi içermektedir (Atalay, 2022). Bilinçli farkındalığa bakış açısı, kişiselleşmiş bir özellik, psikolojik farkında oluş hali, bu farkındalığın sağlanması için bir teşvik ve bilginin işlenmesi olarak görülmektedir (Brown vd., 2007). Bilinçli farkındalığın tarihsel geçmişine bakıldığında Budizm başta olmak üzere farklı dinlerde farklı şekillerde görüldüğü bilinmektedir (Brown vd., 2007). Bilinçli farkındalığın gelenek ve din dışında evrensel olarak yayılması Budist keşiş Nyanaponika Thera öncülüğünde, belli süreçlerin geçirilmesiyle gerçekleşmiştir. Zihnin açıklığı, denge, öz düzenleme kavramları üzerinde durulmuştur (Thera 2008; akt: Aktepe ve Tolan, 2020). Bilimsel olarak bilinçli farkındalığa öncülük eden adım, Tibetli Budist Lider Dalai La-ma'nın Zihin ve Yaşam Enstitüsünü kurması olmuştur (Moniz ve Slutzky 2015). Bilinçli farkındalığın yayılmasındaki dönüm noktası ise 1979 yılında Jon Kabat Zinn 'in Farkındalık Temelli Stres Azaltma Kliniği' ni açmasıdır (Aktepe ve Tolan, 2020).

Bilinçli farkındalığın oluşmasında önemli rol oynayan üç adım dikkat, niyet ve tutumdur. İlk adım olan dikkat odaklanılan durumu fark etmeyi açıklar. Dikkatin yoğunlaştırılmadığı durumlarda kaçırılan anlar daha fazla olmaktadır. Burada önemli olan tüm uyarılara dikkat edilemeyeceğini bilerek, uyarılar arasında neye dikkat edileceğini seçmektir. Yapılan seçim bireyi niyet adımına ulaştırmaktadır. Niyet ise algıyı peşinden gidilen duruma göre geliştirmektir. Farkında olmak her zaman iyi şeyleri görmek anlamında değil, olumsuz duyguları da fark ederek yaşamaktır. Bilinçli farkındalığın devreye girdiği nokta burasıdır. Hayatta var olan iyi ya da kötü tüm olayları göz ardı etmeden bir tutum geliştirerek kabul etmektir. Üçüncü adım olan tutuma bu noktada geçilmektedir. Tutum, zihinde var olan yargıları, geçmiş ve geleceğin algıya etkisi ile acı, öfke gibi duygularla karşılaşıldığında bu duyguları şefkatle karşılayarak kabul aşamasına geçişi sağlamaktadır (Atalay, 2022).

### 2.1.1. Bilinçli Farkındalık Tutumları

Bilinçli farkındalık düşünce olarak uygulanması kolay gibi görünmektedir. Ancak bireyin yaşamına yerleşebilmesi için yapılması gereken düzenli şekilde pratik yapmak ve anı kabul ederken geliştirilen tutumları şekillendirebilmektir. Bilinçli farkındalığın temellerini atabilmek için geliştirilmesi gereken tutumlar vardır. Bu tutumlar anda kalmak, yargı farkındalığı, kabul, sabretmek, şefkat, akışına bırakabilmek ve başlangıç zihnidir (Kabat- Zinn,1990).

#### 2.1.1.1. Anda Kalabilmek

En temel tutum olan anda kalabilmek kişinin kendini geçmişe gitmesi veya geleceği düşündüğü anlarda uyarması, bulunduğu anın içindeki durumlara odaklanmayı öğrenmesini içermektedir. Burada otomatik pilot kavramından sıkça söz edilmektedir. Günlük rutinler gerçekleştirirken sıkça yapılan şey andan uzaklaşarak geçmiş ve geleceğe uzanmaktır. Bu zamanlarda durup otomatik pilotu devreden çıkartarak dikkati yeniden içinde bulunulan ana getirmek gerekmektedir (Germer vd., 2005). Bilinçli farkındalık gelecek veya geçmiş ile ilgilenmeden içinde bulunulan anı yaşayabilmektir. Var ola anı yaşamaya dikkat etmek kişiyi geçmiş veya geleceğe giderek hırslanmaktan korumaktadır. Önemli olan nokta bitmiş olayları ya da gelecek olan yaşantıları bilinçli şekilde gözlemleyebilmek ve tanıklık edebilmektir (Ninivaggi 2019). Böylece birey yaşam koşulu içerisinde güvenilir ve daha emin adımlar atabilecektir.

#### 2.1.1.2. Yargılayıcı Olmamak

Yargısız olmak duygusal ya da fiziksel olarak karşılaşılan zor durumlarda dikkatli davranılmasını teşvik eden bir durumdur. Yaşanılan deneyimleri değerlendirmeden var olduğu gibi görebilmeyi içermektedir. Farkındalık kavramı terapötik alanda incelendiğinde yargılayıcı olmamayı içerdiği görülmektedir (Kabat-Zinn, 2012). Bilinçli farkındalıkta yargı, bakış açımızda hangi gözlüğü kullandığımız olarak görülmektedir. Zihin karşılaştığı durumları iyi, kötü, istenilen, istenilmeyen gibi kategorilere ayırmakta ve buna göre tepkiler geliştirmektedir. Bilinçli farkındalıkta amaç bunun farkında olarak yargılarımızın temeline inerek nasıl oluştuğunun farkında olmaktır (Lutz vd., 2008).

Yaşanılan deneyimler, farkında olunmadan ve genellikle nesnel bir gerekçesi olmadan kategoriye ayırma ve yargılama tutumunda bulunmayı önümüze

sunmaktadır. Yargılar, bir deneyim sonrasında zihinden geçen işe yaramıyor, başaramam, bunlar yalnızca benim başıma geliyor gibi düşünce kalıplarından oluşmaktadır. Zihinden geçen bu düşüncelerin bilincine vararak farkındalık oluşturmak ve yargı içeren bir düşünce olarak tanımlamak sonrasında da yargıları ortaya çıktığında taraf olmadan yalnızca gözlemleyebilmek önemli görülmektedir. Yargı içeren düşünceler zihinde belirlediğinde yapılması gereken durdurmak yerine yalnızca farkında olabilmektir. Yargı oluşturmayı bırakma süreci gösterilen çaba ile değil her defasında farkına varılarak kazanılabilecek bir tutum olarak karşımıza çıkmaktadır. Yargısız olabilmekteki amaç bireyin yaşantısına farklı gözle bakarak kendi düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını gözlemleyerek verdiği otomatik tepkilerin farkına varmasını sağlamaktır (Ninivaggi, 2019).

#### 2.1.1.3. Kabul

Yaşanılan deneyimler her zaman olumlu ya da güzel olmamaktadır. Hayatın akışında bireyi zorlayıcı duygu ve durumlarda olmaktadır. Bu durumları yok saymadan kabul etmek ve koşulları benimsemektir. Kabul başladığında çözüm veya gelişme, ilerleme gerçekleşmektedir (Atalay, 2022). Kabul yargısız olmanın bir uzantısı olarak görülmektedir. Bireyin kendisini ve olan şeylere karşı nezaket ya da dostça bir tutum geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Terapi süreçlerinde bireyin öfke, korku, utanç ya da keder gibi acı veren yoğun duyguları üzerine çalışıldığında, kendisinden açık, kendine karşı şefkatli, merhametli ve kabul edici bir tutum ile yaklaşarak sürdürülmesi önemli görülmektedir. Farkındalık bakış açısına göre kabul, yaşananların tam olarak farkına varılan an olmasına izin verebilme istekliliği olarak açıklanmaktadır. Birey yaşantısındaki olumlu durumların sürmesine karşı istekli davranırken olumsuzlardan kaçınma davranışı içerisine girmektedir. Farkındalık ile gelişen kabul ise tüm yalnızca kaçınılmak istenilen tecrübeleri değil var olan tüm yaşantıları kabul etmekle ilgilenmektedir (Williams ve Kabat- Zinn, 2013). Kabul, yaşantıları olduğu gibi görebilmektir. Sonuç olarak bireyin iyileşmesinde önemli bir parça olarak görülmektedir (Kabat- Zinn, 1990).

#### 2.1.1.4. Sabır

Sabır kavramı bilinçli farkındalıkta bilgelik şekli olarak görülmektedir. Yaşanılan olayların olması gereken zamanda ortaya çıktığının anlaşıldığını ve bunun kabul edildiğini göstermektedir. Farkındalık içerisindeyken birey kendi bedenine ve zihnine karşı sabır geliştirmektedir. Bilinçli olarak sabırlı yaklaşılması gerektiği hatırlatılmaktadır çünkü birey sıklıkla kendini yargılamakta bulabilmektedir. Bu yargılamalar tedirgin veya gergin olduğundan, korku duyulan durumlardan ya da deneyimlerin sonucunda karşılaşılan olumsuzluklardan kaynaklanmaktadır. Bu yaşantılara izin verilmesi gerekmektedir. Bazen yaşanması gereken yaşamakta ve bu süreçte de bireyin kendi gerçekliği olarak hayatına dahil olmaktadır. Sabır yaşanılan tüm deneyimlere açık olmayı gerektirir (Kabat- Zinn, 1990). Sabır zihnin devamlı olarak meşguliyet halinde olmaktan dinginliğe geçiş yapılarak yaşanılan durumları gözlemlemeye olanak tanımaktadır. Böylelikle akan zaman çerisinde bireye daha fazla alan açılmasını ve yaşanılan durumların doğal akışının sürdürülmesini sağlamaktadır (Ninivaggi 2019).

Birey hayatın akışında çok fazla uyaran ile karşılaşmakta ve bu uyaranlarla yoğun bir tempo içerisinde kontrol edilmeye çalışılan durumlar oluşmaktadır. Yavaşlayıp sabırla ve sakince yaşadığımız deneyimlerin farkında olmak, zamanın geçişini ve geçen zamanda durumların mutlaka değiştiğini bize getirmektedir. Bu farkındalığın oluşması için sabırlı bir tutumla yaklaşmak önemlidir (Atalay, 2022). Sabır farkındalığın tam ortasında yer alan bir boyut olarak görülmektedir. Bilinçli farkındalığı hayata tam manasıyla yerleştirebilmek için sabrı öğrenmek önemlidir. Var olan anı yaşayabilmenin ve kabullenmenin anahtarı sabır olarak görülmektedir.

#### 2.1.1.5. Şefkat

Farkındalık perspektifinden bakıldığında şefkat, acıyı anlayarak onunla birlikte kalabilmek demektir. Şefkat bireye zorlanılan zamanlarda, zor olan duygularla baş etme yöntemi olan durumdan kurtulmak yerine alternatif yolu sunmaktadır. Birey şefkat ile acının doğasını anlayarak evrenselliğini fark etmelidir. Bireyin zorlayıcı duygularla karşılaştığında bunları bastırmadan, kabul ederek özdeşleşmemeyi gerektirmektedir. Şefkat başkalarına duyulan, başkalarından gelen ve kişinin kendisine duyduğu olarak üç yönlü olarak ele alınmaktadır. Bu üç yön birbiri ile ilişkili ve iç içe olmaktadır. Burada şefkatin en önemli boyutu bireyin kendisine duymuş olduğu öz şefkattir. Öz şefkat zor anlarda bireyin kendisini eleştirmek yerine daha nazik

yaklaşmayı ve bu duyguları yalnız kendi başına geliyormuşçasına davranmayı bırakarak acının evrensel olduğu farkındalığı ile özdeşleşmeden yalnızca gözlemleyebilmeyi gerektirmektedir (Atalay, 2022).

Karşılaşılan olumsuz veya acı duygularla baş etme durumunda bireyin kendini yargılamadan kendisine şefkatle yaklaşması daha çözüm odaklı bir yaklaşımdır. Gösterilen şefkat bireyin mental dayanıklılığının göstergesi olmaktadır (Lutz ve ark. 2008).

#### 2.1.1.6. Akışına Bırakmak

Yaşanılan tüm durumların geçeceğini bilmek, yok saymamak ve anda kalabilmektir. Tutduğumuz durumları fark ederek onun geçmişimiz ve geleceğimizle ilişkisini bulmak ve buna göre bir duruş sergileyebilmektir (Atalay, 2022). Akışına bırakabilme tutumunu geliştirmek bilinçli farkındalık pratiklerinin temelinde yer almaktadır. Birey kendi iç deneyimlerine odaklanmaya başladığında zihninde kontrol altında tutmaya çalıştığı duygu ve düşünceleri olduğunun farkına varmaktadır. Eğer bu duygu ve düşünceler hoşça gidiyorsa tekrar yaşamak ya da sürdürmek için çaba sarf edilmektedir. Ancak tam tersi eğer duygu ve düşünceler bireye acı veremekteyse ya da hoşça gitmiyorsa bunlardan kurtulma ya da kendini koruma için çaba sarf edilmektedir (Kabat- Zinn, 1990). Akışına bırakma zihin içerisindeki tüm bu deneyimler sonucunda özel bir yaşantının olmasını isterken, aslında zaten o özel şeyin kişinin yaşamında an içerisinde var olduğunu keşfetme fırsatını vermektedir (Kabat- Zinn, 2005). Meditasyon yaparken zihin deneyimlerin istenen taraflarını yüceltme istenmeyenleri reddetme yönelimini istedik olarak kenara bırakmaktadır. Asıl olan bu yönelimlerden gerçek tecrübenin ne olduğunu yaşamaya izin vermek ve bu sürece gözlemci olarak katılmaktır. Şeyleri olduğu gibi kabul edebilmenin yolu bırakmaktan geçmektedir. Bilinçli farkındalık pratiklerinde üzerinde durulan önemli noktalardan biri gitmesine izin vermektir. Duygu ve düşüncelerin benzeri şekilde birey, geçmiş ya da gelecekle ilgili düşüncelerde de aynı şekilde olmasına bırakmayı öğrenmek gerekmektedir (Kabat- Zinn, 1990).

Zihin sürekli olarak değerlendirme, ön yargı ve beklentiler ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu durumlarda dağılan zihni şu ana odaklamak ve farkına vardırabilmek, bireyin kendisine izin verme sürecini geliştirmektedir (Ameli, 2016). Akışına bırakmak kabullenmemek, reddetmek ya da inkar etmek demek değildir. Yaşanılan

durumun geçmiş tecrübelerle ya da gelecekte yaşanabilecek olasılıklarla olan bağlantısını düşünerek her iki ana da aynı mesafede durmak, var olan anın deneyimlerini tecrübe etmek anlamına gelmektedir (Atalay 2019).

#### 2.1.1.6. Başlangıç Zihni

Yaşam içerisinde sıklıkla düşüncelerin ve bilinenler hakkındaki inancın aslında gerçekte var olan durumları yalnızca olduğu gibi görebilmeyi zorlaştırmaktadır. İçinde bulunulan anın getirdiklerini görebilmek için an içerisinde yaşananları sanki ilk defa yaşıyormuşçasına bir bakış açısı geliştirilmelidir. Bu bakış açısına acemi zihni adı verilmektedir (Kabat- Zinn, 1990). Başlangıç zihni rutin olan işlerimizde ya da anda yaşadığımız durumlarda ilk defa karşılaşılmış gibi merak duygusuyla bakabilmektir. Yargısız ve geçmişten etkilenmeden yeni bir tutum geliştirmek önemlidir (Atalay, 2022). Yaşanılan hiçbir zaman dilimi bir diğeri ile aynı olmamaktadır. Başlangıç zihni bireyin an içerisinde oluşabilecek yeni olasılıklara açık hale gelmesini sağlamaktadır. Yaşanılan her deneyim eşsizdir ve eşsiz olasılıkları içinde barındırmaktadır, başlangıç zihni ile birey bu gerçek ile karşı karşıya kalmaktadır (Kabat- Zinn, 1990).

Tsang vd. (2012); içinde bulunulan anı yaşarken farkındalık içerisinde yaşamak ve yapılan her ne ise onu ilk kez yapıyormuş gibi meraklı ve keşif içerisinde olmak gerektiğini düşünmektedir. Başlangıç zihni, dünyaya bir çocuğun gözüyle bakıyormuşçasına duylara daha çok önem vererek heves ve merak içerisinde olan bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Ninivaggi 2019).

#### 2.1.2. Bilinçli Farkındalık ve Eğitim

Bilinçli farkındalık, öğretmenlerin objektif gözlem yeteneğini güçlendirirken aynı zamanda anın farkında olmalarını sağlamaktadır. Sınıf içinde her an aktif olması gereken öğretmenler için bu durum önem arz etmektedir. Hedeflenen kazanımlara ulaşabilme, çocuklardan gelen sorulara yanıt verebilme, sınıf içerisinde gelişen akran ilişkilerindeki problem durumlarına müdahale etme ve işbirliği içerisinde çözebilme öğretmenin anlık farkındalığı ile yakından ilişkili olmaktadır. Öğretmen, sınıfa girdiği an itibariyle çocukları yakından takip etmektedir. Bu uyanık olma durumu, sadece basit bir durum değil, aynı zamanda anın farkında olma becerisi ile ilişkilidir. Şimdiki zamanı yakından gözlemleyebilen bir öğretmen, sınıf içinde eş zamanlı olarak gerçekleşen olaylara anında müdahale edebilmektedir (Tuğrul ve Çelik, 2002).

Bilinçli farkındalık, öğretmenlere daha etkili ve verimli öğrenme ortamları oluşturmada yardımcı olmaktadır. (Jennings ve Greenberg, 2009). Bu noktada, öğrenme konusundaki farkındalık, öğrenme ihtiyaçlarının değerlendirilmesi, bu ihtiyaçlara uygun stratejilerin oluşturulması ve ardından bu stratejilerin başarılı bir şekilde uygulanması konularında çocuklara destek sağlamaktadır. Bilinçli farkındalık gelişimi, öğrenme sürecini yeniden yapılandırma ve cesaret verme rolü ile öğretmenlerin üzerine düşen sorumluluğu artırmaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarında rutin yöntemlerin ötesine geçen bilişsel aktiviteleri içeren stratejiler kullanmaları gerekmektedir (Posner vd., 1982). Rickert vd. (2020)' ne göre yapılan araştırmalar öğretmenlerin bilinçli farkındalığa sahip olduklarında yalnızca kendi bilinçli farkındalıklarını değil sınıf içerisinde de farkındalık becerilerini eğitim ortamına aktarabildiklerini ve dolaylı yoldan öğretmen öğrenci arasındaki etkileşimi de şekillendirebildiklerini ortaya koymuştur.

Etkili öğretmenlik, bilinçli farkındalıkla planlama yapma yeteneği ve anlık öğretim kararlarına hazırlıklı olmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bilinçli farkındalıkla planlama, değerlendirme, gözden geçirme ve hedef belirleme konularındaki farkındalıklarını geliştirmeleri önemlidir (Shulman, 1987). Bu gelişim sürecinde, öğretmenlerin çocukların bilişsel yeteneklerini bireysel farklılıklar çerçevesinde kavrayabilmesi ve geliştirmesi gerekmektedir. Öğretmenlere, çocukların nasıl öğrendiği konusunda düşünmelerine yardımcı olmak ve onlara bilgi vermekle ilgili görev düşmektedir (Quicke ve Winter, 1994).

Farkındalık uygulamalarının sağladığı faydalar göz önüne alındığında, okullarda eğitimcilere yönelik farkındalık eğitimlerinin öğretmenlere destek sağlayacağı düşünülmektedir (Meiklejohn vd., 2012). Bilinçli farkındalık ile ilgili uygulamalar, öğretmenlerin içinde bulunduğu stres düzeylerini düzenlemede etkili olmanın ötesinde, davranışlarını kontrol edebilmek için belirledikleri yöntemleri ve özsayıgılarını geliştirme konusunda da önemli faydalar sunmaktadır (Albrecht vd., 2012). Bilinçli farkındalık, eğitime ve öğretmene sunduğu yararlar açısından incelendiğinde öğretmenlerin bu alandaki gelişimlerinin sınıf ortamında ve çocuklar üzerinde olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir (Jeon vd., 2022).

## 2.2. ÖZ DÜZENLEME

Öz düzenleme, davranışları düzenleme, çeşitli koşullara ve uyarıcılara esnek ve değişken bir şekilde uyum sağlayabilme, aktiviteleri etkili bir biçimde yönetebilme, verilen komutlara uyum sağlayabilme ve gerektiğinde bunları sonlandırabilme, aynı zamanda duygularını ve isteklerini etkili bir şekilde yönetebilme becerilerini içeren kapsamlı bir terimdir (Kopp, 1982).

Alan yazında yer alan tanımlar incelendiğinde öz düzenlemenin duygu, davranış ve dikkat düzenleme becerilerini içerisinde barındıran birden çok boyutu olan bir kavram olduğu görülmektedir (McClelland vd., 2010). Bu beceriler birbiriyle ilişkili olup, üç ila yedi yaşları arasında ön beyin gelişimiyle paralel olarak hızla gelişmektedirler. Özellikle çocukların okula başladığı dönem, davranışsal dürtü kontrolü ve motor kontrolünün sağlanması gereken önemli bir dönem olmaktadır. Çocuklar, öz düzenleme becerilerinin gelişimiyle birlikte kendi davranışlarını ve duygularını kontrol etme yeteneği kazanmaktadırlar. Bu yetenekler, sosyal ilişkilerinde başarılı bireyler olabilmeleri için önemli olmaktadır. Öz düzenleme becerilerinin gelişimi, çocukların sağlıklı bir şekilde büyüyüp gelişmeleri ve sosyal hayatlarındaki başarılarını sürdürebilmeleri açısından kritik öneme sahiptir (Elias ve Berk, 2002; Ertürk, 2013).

## 2.3. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARDA ÖZ DÜZENLEMENİN GELİŞİMİ

Bireyin doğumuyla birlikte başlayan öz düzenleme süreci, özellikle erken çocukluk döneminde önemli gelişmeler kaydetmekle birlikte, bulunduğu ortama uyum sağlayabilmesi açısından gereklilik göstermektedir (Bronson, 2000). Bu dönemde, çocuklar duygularını, düşüncelerini ve içsel dürtülerini kontrol etmeyi öğrenmeye başlamaktadır. Ayrıca, çocuklar kendi isteklerini, davranışlarını ve düşüncelerini, sosyal ve ahlaki normlarla, toplumun ve çevrenin beklentileriyle uyumlu bir şekilde düzenlemeye çalışmaktadırlar. Okul öncesi dönemde hedeflenen bu beceriler, öz düzenleme kavramının geniş bir kapsamını oluşturmaktadır (Bayındır ve Ural, 2016).

Öz düzenleme becerileri, çocuğun yaş ve gelişimine göre değişiklik göstermektedir. Çocuklarla ilgilenen kişi ve eğitimcilerin, yaşa bağlı olarak gelişen öz düzenleme becerilerindeki farklılıkları anlaması ve her çocuğun bireysel özelliklerini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu durum çocuğun kaygı ve endişeden uzak

duygusal ve fiziksel olarak zorluk yaşamadan kendi yaş gelişimine uygun olarak gelişim göstermesi açısından önem taşımaktadır (Bronson, 2000).

Araştırmalar çocuklarda öz düzenleme becerilerinin doğumdan itibaren kademeli olarak gelişmekte olduğunu ve bu yeteneğin temellerinin bebeklik dönemindeki refleksler ve nöro-fizyolojik düzenleyicilere dayanmakta olduğunu göstermektedir (Tutkun vd., 2016). Bebekliğin 6- 12 aylık dönemi içerisinde, nörofizyolojik düzenleyiciler ile bebeğin çok sayıda uyarıcıya maruz kalması engellenmekte, gözlerini kapatma veya emme reflekslerinin devreye girmesi ile uyarıcıdan daha az etkilenmesi sağlanılmaktadır. Bu becerinin sağlanması kontrolün istemli olma sürecinin de temelini atmaktadır. Bir yandan da bebeğin birincil bakım veren kişiden gelen uyarılara göre oluşturduğu beceriler de öz düzenleme becerilerinin temelini atmaktadır (Kop, 1982). Bebeğin ilk 18 ayında henüz öz düzenleme becerileri tam olarak gelişmediğinden dolayı bakım veren kişinin desteğine ihtiyaç duymaktadır (Bronson, 2000). İki yaş civarı dil gelişiminin ilerlemesi, dürtü ve davranışların daha kontrollü olması ile öz düzenleme becerileri de gelişmektedir. Ancak hala öz düzenleme becerilerinin tam olarak gelişmemesinden kaynaklı çocuğun zorlayıcı duygularla başa çıkmakta zorlanması, dürtü kontrolünü tam olarak sağlayamaması, istekleri için beklemekte zorlanması ya da ağlama öfkelenme gibi tepkiler vermesi görülebilmektedir. Üç yaşa gelindiğinde ise uyumlu davranışlar gösterebilme, istekleri için bekleyebilme ya da erteleyebilme, yaşanan değişikliklere daha esnek olabilme gibi alanlarda ilerleme kaydederek öz düzenleme becerilerine katkı sağlamaktadır (Kopp, 1982). Okul öncesi eğitim, çocuğun sınıf ortamında tecrübe ettiği sosyal ve duygusal ilişkiler, akademik faaliyetlerin yapılması ile gelişen bilişsel beceriler ile bebeklik döneminden itibaren gelişmeye devam eden öz düzenleme becerilerini desteklemektedir (Bodrova ve Leong, 2008).

Çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişmesi için kendilerini öncelikle bağımsız bir birey olarak görmeleri gerekmektedir. Çocuklar 12- 18 aylar arası ortaya çıkan 'bellek' ve 'temsilleştirme' becerilerini kazanmaları ile çevreden gelen isteklere uyabilme yeterliliğine sahip olmaktadır. Bu yeterlilik öz düzenleme becerilerinin önemli bir aşaması olarak görülmektedir. Anne baba ve çevrelerindeki bireylerden gelen isteklere karşı bir farkındalık gelişmekte ve bu doğrultuda basit yönergeleri yerine getirerek rica ya da emirlere uyabilmektedirler. 2 yaş civarı erteleyebilme, 3 yaş civarında da yeni gelişen durumlara öz düzenleme becerileri ile yaklaşmaya başladıkları görülmektedir. Daha sonraki yıllarda beyin gelişimine paralel şekilde bu

becerilerde de artış görülmekte ve davranışın görülme sıklığı da artmaktadır (Ertürk, 2013; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri genellikle ayımsama ve kendi kendine başlayan eylemlere dayanmaktadır. Bu dönemde çocuklar, kendi kendilerine yönetme becerilerini geliştirmeye başlamakta, ancak hazzı erteleyebilme gibi becerilerde zorluklar yaşayabilmektedirler. Mischel (2016) 'in yaptığı hazzı erteleyebilme becerilerini ölçmeyi amaçlayan Lokum Testinde çocuklardan, bir lokumun önlerine konularak yemeden bir süre beklemeleri istenmektedir. Ancak, çocukların önüne lokumun açık şekilde konulması ve beklenmesinin istenmesi bu süreci tamamlamaları zorlaştırmaktadır. Dikkatin çocuklarda hazzı erteleyebilme becerisindeki önemi burada görülmektedir. Böyle durumlarda, çocuklar amaca ulaşabilmek için çeşitli yöntemler geliştirerek süreci tamamlayabilmektedir. Dikkatlerini uyarıcıdan ayırarak başka yönlere çevirmeleri ya da amaca ulaştıklarında kazanacakları ödülleri zihinsel olarak canlandırarak motivasyonlarını artırabilmeleri gerekmektedir. Hazzı erteleyebilme becerilerinin gelişmesi için ebeveynlerin ya da çevresinde bulunan bireylerin, çocukların kendi stratejilerini oluşturmalarına fırsat verilmesi önem arz etmektedir (Mischel vd., 1989; Akt. Ertürk, 2013).

Bireyin kendi davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını yönetme olarak tanımlanan öz düzenleme, içsel konuşma, çevredekileri düzenleme ve son olarak kuralları benimseme olarak üç aşamada gerçekleşmektedir. Kendine yönelik konuşma, çocuğun kendi iç sesini kullanarak kendi davranışlarını değerlendirerek yönlendirmesi anlamına gelmektedir. Örneğin, çocuklar arabalarla oynarken, "Mavi arabayı buraya park edeceğim, sonra kırmızı arabayı onun arkasına yerleştireceğim, işte şimdi tamam oldu!" gibi adımları yüksek sesle açıklayarak ilerlemektedirler. Bu sesli konuşma çocuklarda yetişkinlerin verdikleri talimatları içselleştirip kendi davranışlarını düzenlemek için kullandıkları bir süreçtir. Kendisi ile çevresindekiler arasındaki ilişkiyi kuran çocuk, etrafındakilerin davranışlarını düzenlemeye çalışmaktadır. 3- 4 yaş civarı çocuklar özellikle bu dönemde kurallara oldukça bağlı olabilmekte ve çevresindekilerden de aynı şekilde kurallara uymalarını beklemektedir. Zaman içerisinde oluşan durum veya sorunlar karşısında deneyim kazanan çocuk kuralları içselleştirmektedir. Bu aşamada kuralların içselleştirilmesi ile düzenlemenin çevresindekiler için değil kendisi için olduğunun farkına varmaktadırlar (Bodrova ve Leong, 2013).

Çocukların öz düzenleme becerilerindeki gelişim süreci aynı olmayabilir, kimi çocuk yaşlılarından önce geliştirmeye başlamasına rağmen sonrasında duraksama yaşayabilmekte, kimi ise geç başlamasına rağmen daha hızlı gelişim gösterebilmektedir. Gelişimlerinde duraksama, azalma ya da hızında değişiklikler gözlemlenebilmektedir. Burada önemli olan çocukların gelişim sürecindeki gözlem ve değerlendirmelerin doğru zamanda yapılması ve gerekli müdahaleler ile olumlu sonuçlar alınabileceğini bilmektir (Mischel, 2016).

#### 2.4. ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME VE DESTEKLENMESİ

Öz düzenleme kavramı ile ilgili alan yazın incelendiğinde öz düzenlemeli öğrenme kavramı da karşımıza çıkmaktadır. Pintrich (2000)'e göre öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye dair hedeflerini belirledikten sonra bu doğrultuda zihin, motivasyon ve davranışlarını aktif bir şekilde izleme, düzenleme ve kontrol etme sürecidir. Bu süreç, öğrencilerin bireysel olarak öğrenme süreçlerini yapılandırmalarına ve öğrenmeyi etkileyen çevresel faktörleri bilinçli bir şekilde yönetmelerine olanak tanımaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili tanımlara bakıldığında, kişinin kendi öğrenme süreci için kendini güdüleyebilmesi, hedef belirleyerek öğrenme stratejileri oluşturması ve tüm bu süreci izleme, değerlendirme, düzenleme becerilerini kullanarak sonraki öğrenme faaliyetlerini yeniden düzenlediği döngüsel bir süreç olarak görülmektedir (Hall vd., 2013; Schunk, 1996; Winne, 1996; Zimmerman, 2000).

Sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme faaliyetlerine model olunması ve teşvik edilmeleri için öğretmenlerin kendi öz düzenleme yeterlilikleri, yaş, cinsiyet, mesleki deneyim gibi faktörler önemli olmaktadır (Hargreaves, 2005; Lombaerts vd., 2009). Öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinde gelişimsel inançlara sahip olmaları, öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesindeki önemin farkında olmalarına ve uygulamalarına olanak tanıyacaktır (Boekaerts, 1997). Öz düzenlemeli öğrenmenin sınıf içerisinde desteklenmesi için öğretmenin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının farkında ve duyarlı olması, doğru öğretim stratejilerini kullanması gerekmektedir (Brown ve Campione, 1994). Öğrencilerin sorunlarını bağımsız olarak çözebilmesi için öğretmenlerin doğru zamanda ve yeterli şekilde destek vermesi önemlidir (Perry ve Rahim, 2011).

## 2.5. ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME MODELLERİ

Öz düzenleme kavramı ile ilgili araştırmalar yürütülürken bireyin öz denetimi ile öz düzenlemesinin incelenmesi sonucunda öz düzenlemeli öğrenmeye dair ilk çalışmalar ortaya çıkmıştır. Çocukların öz bakım becerileri, işlerini tamamlama gibi bireysel olarak kontrolün kendilerinde olduğu durumlarda, amaç belirleme, kendi motivasyonunu sağlama, kendi kendine talimat oluşturarak buna uyma gibi davranışları inceleyen eğitim araştırmacıları için, akademik öğrenme sürecinde öz düzenlemenin incelenmesine zemin oluşturmuştur (Zimmerman, 1989). Buradan yola çıkarak öz düzenlemeli öğrenmeyi ele alan birçok kuram ortaya çıkmıştır. Bu modellerden özellikle Whitebread' in modeli erken çocukluk döneminde öz düzenlemeli öğrenmeyi ele alması açısından bu araştırmanında temelini oluşturmaktadır.

### 2.5.1. Whitebread Modeli

Whitebread' e göre erken çocukluk döneminde öz düzenlemeli öğrenme, çocukların kendi öğrenme süreçlerini yönetebilme ve düzenlemelerini geliştirmelerini ifade etmektedir. Bu modelde öz düzenlemeli öğrenmenin gelişimsel ayrıntılarına vurgu yapılmaktadır. Çocukların büyümesinde nasıl daha bağımsız hale geldiklerini ve bu şekilde gelişmelerini nasıl geliştirdiklerini anlamaya çalışmaktadır. Whitebread, bu dönemde öz düzenlemeli öğrenmenin temel taşlarının oyun ve günlük etkileşimler yoluyla atıldığını vurgulamaktadır. Çocukların oyunlarında problem çözme, plan yapma ve değerlendirme gibi yetenekleri geliştirdiği savunulmaktadır. Bu nedenle, oyun sağlıklı öğrenme ortamlarının öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik etmek için kritik olduğu vurgulanmaktadır (Whitebread vd. 2009).

Whitebread vd. (2009)' ne göre öz düzenlemeli öğrenmenin unsurları,

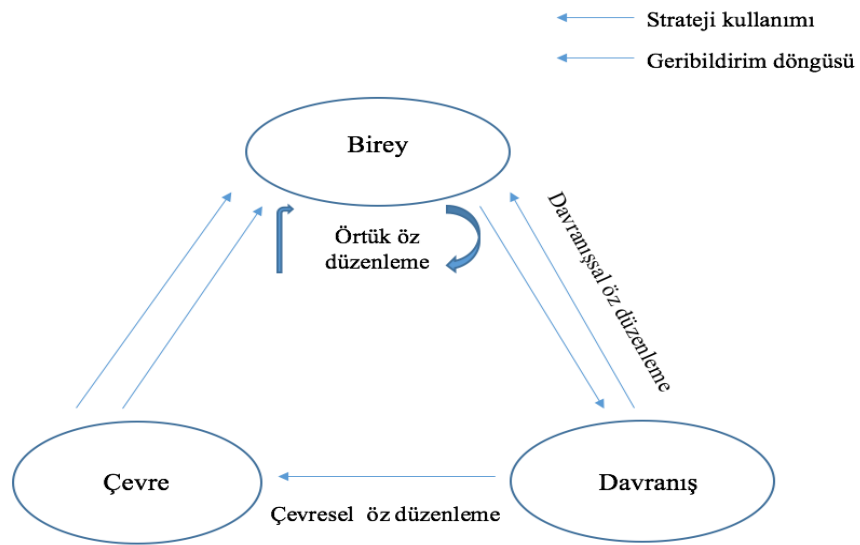
1. Hedef Belirleme: Öğrenciler, kısa veya uzun vadeli öğrenme hedeflerini belirlemektedir.
2. Planlama: Öğrenciler, bu aşamada hedefe ulaşmak için gerekli olan süreci planlamaktadır.
3. Uygulama: Planlama aşamasında belirlenen stratejileri uygulama aşamasıdır.
4. Kendi Kendini İzleme: Öğrenciler, ilerlemelerini takip ederek performansını değerlendirmekte ve hedefe olan uzaklıklarını belirlemektedir.

5. Değerlendirme ve Düzenleme: Öğrenciler hedefe ulaşabilmek ve öğrenme sürecini daha etkili olmasını sağlayabilmek için süreci değerlendirerek gerekli durumlarda stratejilerini değiştirmektedirler.

Whitebread 'in öz düzenlemeli öğrenme modelinde, bireylerin sadece bilgi alıcıları değil, aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini aktif olarak yöneten bireyler olduklarını vurgulanmaktadır. Bu model, öğrenme sürecinin üst bilişsel yönlerini de içermekte ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmalarını, stratejiler geliştirmelerini ve bu stratejileri uygulayarak başarıya ulaşmalarını teşvik etmektedir. (Whitebread ve Coltman, 2010).

### 2.5.2. Zimmerman'ın Üç Aşamalı Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Zimmerman öz düzenlemeyi çevre, davranış ve birey olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda öz düzenleme; davranışsal, çevresel ve örtülü öz düzenleme olarak üç gruptan oluşmaktadır. Davranışsal öz düzenleme, kişinin kendi kendisini gözlemlemesi ve bunun sonucunda eylemlerini planlı şekilde düzenleyebilmesini ifade etmektedir. Çevresel faktörlerin gözlemlenerek düzenlenebilmesini çevresel öz düzenleme içerirken, bireyin bilişsel ve duyuşsal izlem sonucu yaptığı düzenlemeleri örtülü öz düzenleme kapsamaktadır. Öz düzenlemenin bu üç grubu da birbiri ile etkileşim içerisinde olmaktadır. Şekil 1.1.' de bu üç grubun birbiri ile etkileşimi gösterilmektedir.

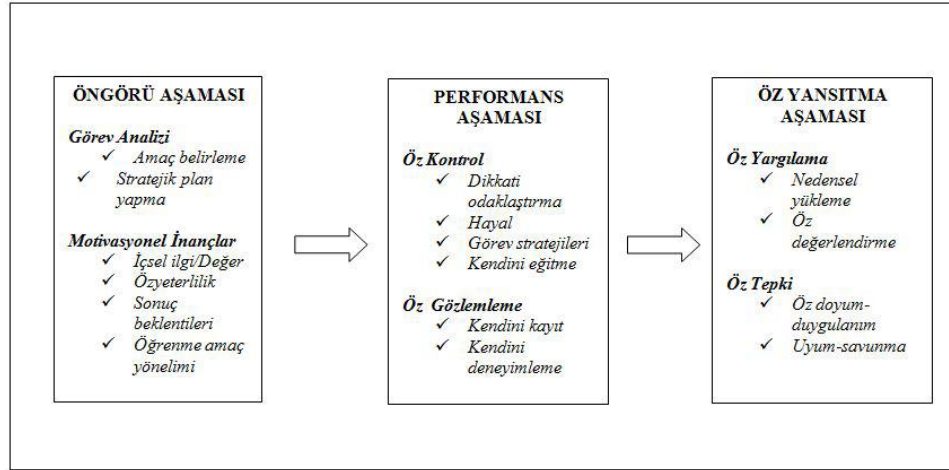


Şekil 2.1. 'Öz Düzenlemenin Üç Formu'

Kaynak: Zimmerman, (2000).

Şekil 2.1. incelendiğinde, öz düzenleme; çevre, davranış ile bireyin karşılıklı olarak etkileşim içerisinde olması ile ortaya çıkmaktadır. Zimmerman (2000) öz düzenlemeli öğrenmeyi döngüsel bir süreç olarak değerlendirmektedir. Bireyin öz düzenlemeli öğrenme sürecinde çevre ile davranışın birbirini etkilemesi, geribildirim döngüsü içerisinde şekillenerek değişmektedir. Öğrenmeye ilişkin performansın ya da performansın oluşacağı çevrenin değişimi bir önceki performanstan alınan geri bildirim ile gerçekleşmektedir.

Zimmerman (2000)' e göre döngüsel bir süreç içerisinde gerçekleşen öz düzenlemeli öğrenme modeli üç basamaktan meydana gelmektedir. Bu aşamalardan ilki öngörü, ikincisi performans ve son aşaması da öz yansıtma olarak gerçekleşmektedir. Şekil 2.2.'de Zimmerman'ın öz düzenleme modelinin alt aşamaları gösterilmektedir.



**Şekil 2.2. 'Öz Düzenlemenin Üç Formu'**

**Kaynak:** Zimmerman, (2000).

Şekil 2.2.'de de görüldüğü gibi öngörü aşamasının alt aşamaları görev analizi ve motivasyonel inançlardır. Görev analizi yapılırken kişi öğrenme sürecindeki amaçlarını belirleyerek bu amaçlara ulaşmak için kullanacağı stratejileri belirler. Belirlenen stratejiler bireyden, çevreden ve davranışlardan kaynaklanan değişimler nedeniyle değişebilmekte ve işlevselliğini yitirebilmekte, bunların yerine yenileri gelebilmektedir. Zimmerman (2000), bireyin belirlediği stratejilere uygun davranacak kadar güdülenmeyi başaramadığında öz düzenlemeye ait stratejilerin bir önemini kalmadığını ifade etmektedir. Bu sebeple öngörü aşamasında değer, öz yeterlilik, sonuçtan beklenti, öğrenme amaç yönelimi de sürece dahil olmaktadır.

Öngörü aşamasından sonra gelen performans veya iradeye dayalı kontrol aşamasında, bireyin kendi davranışlarını yönlendirmesi ve denetlemesi önemli görülmektedir. Bireyler öz kontrol sürecinde bir konuyu kendi kendilerine öğrenebilmekte, zihinlerinde bir tablo oluşturabilmekte ve öğrenmeyi hedefledikleri konu üzerine dikkatlerini yoğunlaştırarak, öğrenme stratejilerini kullanarak sonuca ulaşabilmektedir. Bununla beraber bireyler süreç içerisinde kendilerini izlemekte ve kendi öğrenme süreçlerindeki verileri kaydederek denetlemelerini de yapabilmektedir. Bu sürece öz deneyleme denilmektedir. Öz deneyleme sürecinde birey öğrenme sürecinde kullandığı stratejileri ve bu stratejilerin sürece olan faydasını gözlemlemesine fırsat vermektedir (Zimmerman, 2000).

Bireyler öz yansıtma aşamasında, öz yargı ve öz tepkileri göstermektedir. Belirlenen hedef doğrultusunda kendi öğrenmelerini değerlendirmekte ve yaptıkları eylemler ile elde ettikleri sonuçlar arasındaki neden sonuç ilişkisini kurmaktadır. Bu bağlamda elde ettikleri performans üzerine memnuniyet veya memnuniyetsizlik duyguları ortaya çıkmaktadır. Bandura (1991'den akt.; Zimmerman, 2000), bireylerin eylemlerinin ardından tatmin edici sonuçlar elde ettiklerinde eylemleri tekrar etme eğilimi gösterebileceğini ancak olumsuz duyguları uyandıran eylemleri tekrarlama konusunda isteksiz olunabileceğini ifade etmektedir.

Öz tepki aşamasında bireyler kendi performanslarını değerlendirmekte ve uyarlanabilir ya da savunulabilir çıkarımlar yapabilmektedir. Bireyler kullandıkları yöntemlerin başarılı olduğunu gördüklerinde diğer durumlara da uygulanabileceğine inanmakta ve buna göre yeni hedefler belirleyip süreci tekrar edebilmektedirler. Ancak, başarısızlık durumunda, savunmacı öz tepkiler geliştirerek kendilerini gelecekteki başarısızlık veya tatminsizlikten korumaya çalışmaktadırlar. Bu savunmacı tepkiler arasında akademik erteleme, çaresizlik, görevden kaçınma, umursamazlık ya da ilgisizlik gibi işlevsel olmayan duygu ve davranışlar bulunabilmektedir. Bu şekilde, bireyler başarısızlıklarıyla başa çıkabilmek için savunma mekanizmaları geliştirebilmektedir

### **2.5.3. Borkowski' nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli**

Borkowski' nin modeline göre öz düzenleme, bilgiyi işleme kuramı temelli üstbilişsel çalışmaları temsil etmektedir (Borkowski, 1996). Strateji seçimi ve seçilen stratejinin kullanımı üst bilişsel kuramın en önemli noktası olarak görülmektedir

(Borkowski vd., 2000). Bu kuramda, her bilişsel faaliyetin ardında güdülenmeyi etkileyen sonuçların olduğu ve bu sonuçların gelecekte oluşması öngörülen öz düzenlemeyi güçlendirdiği varsayılmaktadır. Örneğin, öğrencinin bir göreve ilişkin veya kullandığı strateji ile ilişkilendirilmiş öz yeterlik inancı ya da hedef yönelimi gibi faktörler, öğrencinin daha sonraki öğrenme sürecini nasıl yönlendireceğini belirlemektedir (Borkowski, 1992, Borkowski vd. 2000). Bilgiyi işleme becerisinin etkin olması, bilişsel, motivasyonel, kişisel ve durumsal unsurların uyumlu bir şekilde birbirine entegre olmasına dayanmakla birlikte bu unsurlar, öz düzenlemeli öğrenmede kritik öneme sahip olmaktadır (Borkowski vd., 2000, Puustinen ve Pulkinen, 2001). Borkowski' ye göre öz düzenleme becerileri yürütücü işlev olarak görülmektedir (Puustinen ve Pulkinen, 2001). Yürütücü işlevin bileşenleri arasında strateji kontrolü, görev analizi ve strateji izleme bulunmaktadır. Görev analizi, strateji kontrolünün ikinci aşamasında önemli bir rol oynamaktadır çünkü uygun strateji seçimi için temel bir adımdır. Ayrıca, üst bilişsel kuramda, yürütücü işlevin başlamasını ve devamını etkileyen çeşitli faktörler de bulunmaktadır (Borkowski vd., 2000). Öğrencilerin görevi başarıyla tamamlayabileceğine olan inancı ve bu doğrultuda çaba göstermesi, başarı beklentisinin varlığı, görev performansının kendi kontrolünde olduğuna olan inanç, strateji kullanımının faydalı olduğuna dair inancı ve strateji kullanımındaki yeterliliğe olan güven gibi unsurlar, aktif bir öz düzenleme sürecinin belirtileri olarak görülmektedir (Borkowski vd., 2000). Borkowski 'ye göre, strateji temelli öğretimin merkezinde öz düzenleme yer almaktadır. Öz düzenleme, uygun bir strateji seçimi ile bir problemin çözümüne yönelik görevleri analiz etmek ve boyutlandırmak ile başlamaktadır. Daha sonra öz düzenleme, kendi öğrenme aşamalarında izleyici olabilmeyi, kullanılacak olan stratejinin ayarlanmasını ve gözden geçirilerek tamamlanmasını içermektedir. Borkowski, bu bileşenlerin kazanılmasının kolay olmadığını ve öğrencilerin öz düzenleme becerisini zamanla geliştirdiklerini vurgulamaktadır (Borkowski, 1992). Borkowski (1992), sınıf içinde öz düzenlemenin gelişimine katkıda bulunacak bir "çalışma modeli" sunarak, bu modelin bilgiyi organize eden, yeni bilgilerle ilişki kuran ve gelecekteki eylemlere rehberlik eden dinamik bir yapı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, sınıf içerisinde kullanılacak olan bu modelin, kişisel deneyimlerden yararlanarak üst bilişsel kararlar almasını sağladığını belirtmektedir. Borkowski, bu modelde öğrenmenin içselleştirilerek edinilmesinin ve kişiselleştirilmiş olmasının önemli olduğuna da vurgu yapmaktadır (Borkowski, 1992).

#### **2.5.4. Boekaerts' in Uyarlanabilen Öğrenme Modeli**

Boekaerts' in uyarlanabilen öğrenme modeli, öğrencilerin öz-düzenleme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu öğrenme modelinde hedeflenen, öğrencilerin zihinlerindeki öğrenme ile ilgili stratejileri etkili bir şekilde seçmeleri, birleştirmeleri ve koordine etmeleridir. Temelinde, öğrencilerin öğrenme sürecinde karar verirken odaklandığı iki doğal öncelik bulunmaktadır. İlk öncelik, bilgi ve becerileri içeren kişisel kaynakları artırarak, bunları öğrenme faaliyetleri için kullanmaktır. İkinci öncelik ise, bu kaynakların korunmasıdır. Öz-düzenlemeli öğrenme genellikle bu süreçleri desteklemektedir. Boekaerts' in modeli, bir görevle karşılaşıldığında üç farklı kaynaktan gelen anlık bilgileri değerlendiren bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Bu kaynaklar, öğrenenin görevin içeriğine ilişkin algısı, spesifik olarak öğrenilebilirliği, mevcut bilgileri, görevle ilgili üst potansiyel kapasitesi ve kendi kendisiyle ilgili unsurları içermektedir. Boekaerts' in uyarlanabilen öğrenme modeli öğrenme bölümündeki aşamaları; şartları belirleme, yorum katma, değerlendirme, amaç belirleme ve görev ile ilgili çalışma olarak tanımlanmaktadır. Bu modele genel olarak bakıldığında öğrenme süreci içerisinde kararların dikkatlice verilmesi ve öz düzenlemeli öğrenme önemli görülmektedir (Boekaerts, 1999).

#### **2.5.5. Pintrich' in Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli**

Pintrich öncelikli olarak sınıf ortamı içerisinde öz düzenlemeli öğrenmenin güdülenme ile bağlantılı bileşenlerini incelemeye başlamıştır. Pintrich' e göre öz düzenlemeli öğrenmenin varlığını gösteren unsurlar öğrencilerin önceden plan yapma ve bilişsel becerilerini düzenlemek için üst bilişsel yöntemler kullanabilmeleri, öğrenme süreçlerinde hedefe giderken sergiledikleri performansını kontrol ederek yönetebilmeleri ve bilişsel stratejileri kullanabilmeleridir (Pintrich ve Groot, 1990; Pintrich, 1999).

Pintrich ve Groot 'un (1990) öz düzenlemeli öğrenme modeli ile ilgili çalışmalarda öncelikli olarak öz düzenlemeli öğrenmeye etki eden faktörleri sundukları görülmektedir. Öz düzenlemeli öğrenmede; görev için biçilen değer, beklenti ve bunlar üzerine ortaya koyulan duygu gibi bileşenlerin sınıf ortamı içerisindeki akademik performansa etki eden, öz düzenlemeli öğrenmenin gelişimine katkı sağlayan önemli unsurlar olduğu söylenmektedir (Pintrich ve Groot, 1990).

Pintrich (2000)' e göre öz düzenlemeli öğrenme bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda bir bütün içinde görölmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde amaç oluşturmaları, bu amaç ve içinde buldukları çevreye göre zihin, duygu ve davranışlarını izleyerek gerekli alanlarda düzenleme yapılması ile kontrole giden aktif bir süreç olarak görölmektedir. Pintrich' in öz düzenleme modeline bakıldığında diğer modellerle benzer noktalar taşıdığı görölmektedir. Benzerlik taşıyan aşamalar öngörü, süreci izleme, kontrol ederek düzenleme ve tekrar yansıtma sürecidir. Bunların yanı sıra Pintrich (2000), öğrenme süreci çerisinde tüm bu aşamaların öğrenciler tarafından takip edilemeyebileceğini belirterek, öğrenmenin sınıf ortamında örtük şekilde de sürdürülebileceği yol ve yöntemlerin var olduğunu belirtmektedir.

#### **2.5.6. Winne ve Hadwin' in Dört Aşamalı Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli**

Winnie (1995)' e göre öğrenme süreçleri ve öz düzenlemeli öğrenmenin doğasında bilgiyi temel almak vardır. Winnie' nin öz düzenlemeli öğrenme tanımlamasına bakıldığında, öğrenen bireylerin kendi bildiklerinin ve güdülenmelerinin bilincinde oldukları, bunları belirlenen görevleri için planlama yaparak kullanabildikleri ve ulaşılmak istenen amaca yönelik doğru stratejileri seçerek düzenleyebilen bireyler oldukları görölmektedir. Winnie öz düzenlemeli öğrenmenin temelinde bilinçli ve bilinçli olmayan bilişsel becerilerin bir bütün haline geldiğini varsaymaktadır. Öz düzenleme becerilerinin öğrencilerde sık rastlanan bir beceri olduğu görüşünde olan Winnie, bu becerilerin etkin şekilde öğrenme sürecinde kullanılmasını engelleyebilen durumlarla karşılaşılabileceğini düşünmektedir (Winne,1995).

Winne, öz düzenlemeli öğrenme sürecinin, hedefler belirleme ve bir plan oluşturma aşamalarından oluştuğunu söylemektedir. Bu aşamaların her ikisine de bakıldığında yapıcı ve üst bilişsel özelliklere sahip olduğu görölmektedir. Öz düzenlemeli öğrenmede "taktik ve strateji" kavramları arasındaki ayrım da önemlidir. Bir koşul-eylem durumundaki hareket taktik olarak kabul edilirken, strateji ise hangi taktiklerin kullanılacağını ve bu taktiklerin nasıl sıralanacağını planlama bilgisini içermektedir (Winne, 1996).

Winne ve Hadwin 'in öz düzenlemeli öğrenme üzerine yaptıkları çalışmada, öz düzenlemeli öğrenmenin aşamalarından faydalanıldığı görölmektedir. Bu çalışma,

öğrenme sürecinden farklı olarak, çalışmayı tamamlamaya yönelik süreçlere dahil olma koşullarıyla açıklanmaktadır. Görevlerin ne olduğunu tanımlanması bu modelin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Öğrenci bu aşamada, çalışma görevi hakkında bir algı oluştururken bu süreçte kendisine eşlik edecek kaynakların ya da karşılaşacağı kısıtlamaların ne olduğuna dair fikir sahibi olmaktadır. İkinci aşamaya gelindiğinde, öğrenci oluşturmuş olduğu algı ile bir hedef belirleyerek planlama sürecine girmektedir. Planlanan süreçlerin uygulamaya döküldüğü aşama üçüncü aşamadır. Son aşama aşamada ise, öğrenen birey öncekilerde oluşturduğu çalışma tecrübeleriyle henüz gerçekleşmemiş olan sonraki çalışma görevleri üzerine bilişsel süreçlerinde farklılıklar yapmaktadır. Çevresel faktörler ve zihinde var olan bilgiler dört aşama içerisindeki bilişsel faaliyetlerin koşulu olarak görülmektedir. Tüm aşamalar kendine özgü ortaya çıkan ürünlerle belirlenmektedir. Bu ürünler performans ya da zihne yönelik olabilmektedir (Winne ve Hadvin, 2009).

Winne ve Hadvin (2009)' e göre öz düzenlemeli öğrenme modelinin aşamaları aşağıda maddeler halinde sıralanmaktadır.

1. Görev Tanımı: Öz düzenlemeli öğrenme modelinin birinci aşamasını oluşturmaktadır. Öğrenci görevinin ne olduğu ile ilgili algıya sahip olmaktadır. Burada ortaya çıkan ürün görevin ne olduğuna dair hedeftir.
2. Hedef Belirleme- Planlama: Öz düzenlemeli öğrenme modelinin ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Hedefi belirleyen öğrenci bu aşamada var olan hedefe ulaşma yollarını planlamaktadır. Öğrencinin zihninde var olan ölçütleri ile görevinin ölçütleri farklı ise hedef yeniden belirlenebilmektedir.
3. Taktik ve Stratejilerin Uygulanması: öz düzenlemeli modelin üçüncü aşamasını oluşturmaktadır. Bir önceki aşamada planlaması yapılan stratejiler uygulama aşamasına geçirilmektedir. Uygulama esnasında değerlendirme süreci de oluşmaktadır.
4. Üst Bilişsel Uyarılma: Öz düzenlemeli öğrenme modelinin son aşamasını oluşturmaktadır. Taktik ve Strateji aşamasında oluşan ürünleri değerlendirmeye alan öğrenci üst bilişsel kararlara varmaktadır. Üçüncü aşamadaki stratejilerin düzenlenme şekli ve kendi içlerindeki uyumu önemlidir. Yapılmış olan çalışmalar, sonraki görevle ilgili zihinsel koşullarda değişiklikler yapılmasına zemin hazırlayabilir.

## 2.6. ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMEDE ÖĞRETMENİN ROLÜ

Günümüzde var olan eğitim anlayışı çocukların; bağımsız, duygularının farkında olan, kendilerini ifade etme yeteneği kazanabilmiş, sorumluluk alabilen, bu sorumlulukları ve aldıkları kararları uygulayabilen, problem çözmeye odaklanmış, başkalarının duygularını anlayabilen bireyler olarak yetişmelerini desteklemelidir. Hem günümüzde hem de gelecekte çocukların başarılı olmaları için, bu becerilerin sağlam temellerle kazanılması büyük önem taşımaktadır. Bu becerilerin kazanılması, öz düzenleme yeteneği ile sıkı bir ilişki içerisinde olmaktadır. Erken çocukluk döneminde yapılan öz düzenlemeyi destekleyici etkinliklerin, ileri ki yıllarda oluşacak olan öğrenmelerin temelini oluşturmasından dolayı önemli görülmektedir (Blair, 2002). Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerilerini kazanabilecekleri ortamlar yoğun iletişim içerisinde oldukları aile ve okul olmaktadır. Sınıf içerisinde öz düzenlemeyi geliştirmeye yönelik planlanmış etkinliklerin uygulanması çocukların bu alandaki gelişimlerine imkan tanımaktadır (Kurt, 2015). Çocuklar için oluşturulan bu ortamlar ve öğretmenlerin bu ortamları nasıl şekillendirdiği çocukların öz düzenleme gelişimindeki ilerlemeye somut kanıtlar ortaya koymaktadır. Öz düzenlemeyi geliştiren etkinliklerin planlanmasının yanı sıra, öğretmenlerin farklı durumlarla karşılaştığında ortaya konulan duygusal ve davranışsal tepkilerde doğru model olması da önem arz etmektedir (Riva ve Ryan, 2015). Çocuğun aktif olarak iletişim halinde olduğu öğretmenlerin sunduğu olanaklar ve kurulan iletişimin kalitesi, öz düzenlemenin gelişiminde çevresel etkenlerin çocuk üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitimde öz düzenlemeyi destekleyici etkinliklere yer verilmesi bu becerilerin çocuklardaki gelişiminin daha başarılı olmasına olanak tanımaktadır.

Sınıf içerisinde belirlenen rutinler, çocukların davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olmaktadır. Her gün uygulanan güne başlama zamanında çocukların farklı öğrenme merkezlerinde deneyim kazanabilecekleri bir ortam oluşturarak, çocukların zamanlarını ve önceki öğrenmeleri ile zihinsel hazır bulunuşluklarını kontrol etmelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca sınıfta uygulanan etkinliklerin kurallı olarak planlanması çocukların davranış düzenlemelerini teşvik edici uygulamalardandır (Gaskil ve Hoy, 2002). Yapılan araştırmalar, erken çocukluk döneminde edinilen öz düzenleme becerilerinin, çocukların okula hazır olma durumuyla, akademik başarılarıyla, erken matematik ve erken okuryazarlık becerileriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bu nedenlerle, erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinin

desteklenmesi önem taşımaktadır. Erken yaşlarda çocukların sistemli bir şekilde öz düzenlemeli davranışları geliştirmemesi durumunda, ilgili beyin alanlarının tam potansiyellerine ulaşmaları sağlanamayabilir. Ancak, sınıfta öz düzenleme becerilerinin kazandırılabilmesine dair giderek artan göstergeler bulunmaktadır (Blair ve Razza 2007). Çocuğun aile ortamında ya da sınıf içerisindeki deneyimleri öz düzenleme gelişimi açısından destekleyici olduğu gibi engelleyici de olabilmektedir (Bodrova ve Leong, 2007). Her çocuğun okul öncesi dönemdeki öz düzenleme becerileri aynı olmayabilir. Öğretmenlerin bu farklılıkları göz önünde bulundurarak öz düzenleme becerilerinin gelişimlerini sağlayabileceği dört strateji bulunmaktadır. Birincisi, yalnız problemlili görülen çocuklara değil, sınıf içerisindeki tüm çocuklara bu beceriyi öğretmek, ikincisi; çocuklara bazı davranışların kurallarını uygulamaya geçirmeyi öğretmek, üçüncüsü; sınıf içerisinde öz düzenlemeli davranışların hatırlatıcısı olarak somut nesnelere ya da görsellerden faydalanarak kalıcı olmasını sağlamak, ve son olarak dördüncüsü ise etkinlikleri oyun merkezli planlayabilmek, oyunun ciddiyetinin farkına varılmasıdır (Bodrova ve Leong 2005).

Sınıf içerisinde yapılan etkinlikler ile ailelerinde ev içerisinde öz düzenlemeyi destekleyici uygulamaları paralel olarak devam ettiğinde çocuklarda bu becerilerin içselleştirilmesi daha kolay olmaktadır. Sınıf içerisindeki öz düzenleme becerilerini desteklemek için çocuklara rol model olunması, dışarıdan destek, akranlar ile işbirliği, planlama ve oyun gibi yöntemler kullanılmaktadır. Sınıf içi planlayıcıları, görsellerden oluşan kurallar tabloları ve takvimler hem çocukların kendilerini yönetebilmelerini hem de görevleri kolaylaştırmaktadır (Wery ve Nietfeld, 2010). Okul öncesi dönem çocuklara eğitim programı içerisinde yapılan müdahaleler ile öz düzenleme becerilerinde ilerleme kaydedilebilmektedir. Burada önemli olan yapılan müdahalenin bilinçli olması ve aileler ile öğretmenlerin işbirliği içerisinde koordineli şekilde öz düzenlemeyi desteklemeyi hedeflemesidir (Kochanska vd., 2001).

## 2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde bilinçli farkındalık ile öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme üzerine yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.7.1. Bilinçli Farkındalık ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Bekirler ve Bilaloğlu (2022) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ile bilinçli farkındalıklarının okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algısını yordama durumlarını saptamayı amaçlamıştır. 230 öğretmen ile yürütülen çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik, farkındalık ve öz yeterliklerinin pozitif ve anlamlı şekilde ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarında deneyim süresi azaldıkça düşme olduğu görülmüştür. Bu sonuca paralel olarak, 30 yaş üstü öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin 30 yaş ve altı öğretmenlerden fazla olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel farkındalık ve bilişsel esnekliklerinin öz yeterlik algılarını anlamlı olarak yordadığı ortaya çıkmıştır.

Çakır, Şerpitci Sarıbaş ve Gültekin Akduman (2022)' in yapmış olduğu çalışmada öğretimde bilinçli farkındalığın çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumu ve nelerden etkilendiği incelenmiş olup araştırmaya 100 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama ve sınıflama modelinden karar ağacı kullanarak tamamlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yaş ve sınıftaki çocuk sayısının öğretmenlerin bilinçli farkındalıklarında anlamlı farklılık oluşturduğu; cinsiyetin ise anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda sağlık problemi olma durumunun öğretmenlerin bilinçli farkındalıklarına etkisi olduğu, sağlık sorunu yaşamayan öğretmenlerin, sağlık sorunu yaşayan öğretmenlere göre bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Efecan (2022), okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık, tükenmişlik ve farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş olduğu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanmış olup, 310 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülürken; bilinçli farkındalık düzeyleri ile tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerde bilinçli farkındalığın, psikolojik dayanıklılığı ve tükenmişliği yordadığı saptanmıştır.

Helveci (2023), sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş olduğu çalışmasında ilişkisel tarama modeli kullanılarak 383 gönüllü sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın

sonuçlarına bakıldığında tükenmişliğin duyarsızlaşma ve tükenme alt boyutları ile bilinçli farkındalık arasında negatif yönlü, kişisel başarı alt boyutuyla pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, bilinçli farkındalığın toplam puanı duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunu negatif yönde, kişisel başarı alt boyutunu ise pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı ortaya konulmuştur.

Koç (2023), okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş olduğu çalışmada ilişki tarama modeli kullanmış olup 146 okul öncesi öğretmeni adayını çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerinin orta düzey, mesleki tutumlarının ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerindeki artışın öğretmenlik mesleği ile ilgili tutumlarda da artış olmasını sağladığı görülmektedir.

Tonga ve Erden (2021)' in, okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasındaki ilişkiyi incelemiş olduğu çalışmaya 271 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri yüksek, tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik düzeyleri arasında orta düzeyde negatif korelasyon olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik düzey puanları yaş, mesleki deneyim ve çalışma saati değişkenlerine göre farklılaşmamıştır.

### **2.7.2. Bilinçli Farkındalık ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar**

Abenovali vd. (2014), bilinçli farkındalık ve öğretimde bilinçli farkındalığın sınıf içi etkililiğini incelediği çalışmada öğretmenlere bilinçli farkındalık eğitimi verilmiş, bu eğitimin öğrencilerin okula olan bağlılığı, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki etkinliği ve eğitsel uygulamalarda değişime sebep olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkinliğini yordadığı da ortaya konmuştur.

Becker vd. (2017)' nin öğretmenlerin bilinçli farkındalıkları ile çocuklarla olan ilişkilerinin kalitesi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, bilinçli farkındalık düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerle ilişkisinin daha kaliteli olduğu ortaya çıkmıştır.

Hirshberg vd. (2020) çalışmasında, Bilinçli Farkındalık tabanlı bir müdahalenin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma, Bilinçli Farkındalık uygulamalarının öğretmen adaylarının sınıf içi etkili öğretim uygulamalarını önemli ölçüde geliştirdiğini göstermiştir.

Jeon vd. (2022), okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalığı ile çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal işlevleri üzerine yürütmüş olduğu çalışmaya 329 okul öncesi dönemindeki çocuk ve 52 öğretmen katılmıştır. Öğretmenler arasındaki farkındalığın farklı yönleri, çocuk ve öğretmen demografisi kontrol edildikten sonra çocuk sonuçlarıyla farklı şekilde ilişkilendirilmiştir. Farkındalığı daha iyi olan öğretmenler, daha düşük kaygı/geri çekilme ve öfke/saldırganlık düzeyine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yargılayıcı olmayan zihni, çocukların öz düzenlemesiyle olumlu bir şekilde ilişkilendirilmiştir.

Ma vd. (2021) çalışmasında, Çin'deki okul öncesi öğretmenlerinin stres seviyeleri ve bilinçli farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Çalışma, bilinçli farkındalığın öğretmenlerin stresini azaltmada etkili olduğunu ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin öğretim memnuniyeti ve öğretim yeterliliği ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Meiklejohn vd. (2012), bilinçli farkındalık eğitiminin öğretmenlerin öz-yeterlilik duygusunu ve sınıf yönetim becerilerini artırdığını, bu eğitimin öğrencilere doğrudan verilmesi durumunda ise akademik ve sosyal becerilerde iyileşmeler sağladığını rapor etmişlerdir.

Shapiro vd. (2016), bilinçli farkındalık eğitimlerinin öğretmenlerin kendine bakım, sınıf içi reflektif düşünme ve öğrencilerle destekleyici ilişkiler kurma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

### **2.7.3. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme ile ilgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar**

Binici İlaslan (2022), araştırmasında öğretmenlerin öğrenme stratejileri farkındalık düzeyi ile öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik edicilikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma ilişkiyel tarama modeli ile tasarlanmış olup uygun örnekleme ile seçiliş 404 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme stratejileri farkındalık düzeyi ve öz

düzenlemeli öğrenmeyi teşvik edicilik düzeyi ile alt boyutlarından alınan puanların yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Kurt, vd. (2021) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öz düzenleme ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleme ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın verileri demografik bilgi formu, “Öz-Düzenleme Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği” ile “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu; öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemelerinin sınıf yönetim becerilerinin yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Saraç ve Tarhan (2020)'ın yapmış olduğu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyici uygulamalara yer verme sıklığını araştırmaktır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyici uygulamalara sıklıkla yer vermektedir. Öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinin sınıf büyüklüğünden etkilendiği, 15 çocuktan daha fazla sınıf mevcudu olan öğretmenlerin daha az öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyici uygulamalara yer verdiği görülmektedir. Sınıftaki yaş grubu daha büyük olan öğretmenler daha küçük olan öğretmenlere göre daha fazla destekleyici uygulamalara yer vermiştir. Tecrübesiz öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre daha sık öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyici uygulamalar yer verdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterliğinin öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemesinin güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2016) tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme beceri düzeyleri ile öğrencilere yönelik kullandıkları öz-düzenlemeli öğretme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmiş olduğu yüksek lisans tezinde, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme beceri düzeylerinin yaş, öğrenim durumu, öğretmenlik tecrübesi ve çalıştıkları kurum gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

#### 2.7.4. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme ile ilgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Alvi ve Gillies (2020), yapmış olduğu araştırmada deneyimsel bir öğrenme yaklaşımı kullanarak öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini destekleyen bir ilkökul öğretmeninin inanç ve uygulamalarını inceleyerek ele almaktadır. Veriler 11 haftalık eğitim dönemi boyunca gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öz düzenlemeli öğrenme ve deneyimsel öğrenmenin birbirini güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Peeters vd. (2014), yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin öz-düzenleme kapasitelerinin öz-düzenlemeli öğrenme uygulamalarının uygulanmasındaki rolünü incelemiştir. Kapsamlı bir literatür incelemesine dayanan bu makale, öğretmenlerin kendi öz-düzenleme yeterliliklerinin ilkökulda öz düzenlemeli öğrenme uygulamasının kritik bir belirleyicisi olduğunu göstermektedir. Öz düzenlemeli öğretmenler, öğretim yaklaşımlarını kendi öz düzenlemeli öğrenme becerilerine göre ayarlamakta, öz düzenlemeli öğrenme süreçlerini daha iyi anlamakta ve öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesinde daha etkili hale gelmektedirler.

Perels vd. (2009), 35 okul öncesi öğretmeni ile 4- 6 yaş grubu 97 çocuğun dahil olduğu çalışmada, okul öncesi öğretmenleri için düzenlenen öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenlemelerini ve öğretmenlerin öz düzenlemelerini ne kadar geliştireceğinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre öz düzenleme programının öğretmenlerin ve çocukların öz düzenlemeli öğrenmelerinin gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Perry vd. (2006), öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyici uygulamaları geliştirmek için nasıl mentorluk alabileceklerini incelemektedir. Araştırma öğretmen adaylarının sınıf içi öğretimlerini mentor öğretmenler ve görevlendirilen öğretim üyeleriyle tartışmaları sırasında yapılan gözlem verilerini ve bu tartışmalardan alınan transkriptlerin analizlerini sunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretim üyeleri ve mentor öğretmenlerin, öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme öğretimini planlama ve üzerinde düşünme konusunda dahil etmek için çok çeşitli iskele teknikleri uyguladıklarını göstermektedir.

Vandevelder vd. (2012), ilköğretimde öz düzenleyici öğrenmenin teşvik edilmesi ile ilgili çalışmasında öğretmenlerin faaliyetlerini incelemektedir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi sınırlı bir ölçüde teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. Öz düzenlemeli öğrenmenin önemini kabul eden

öğretmenlerin daha fazla uygulamaya yer verdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Okul olarak öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik ortak tutumun teşvik edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplama işlemleri, verilerin analizi ve çalışma planı ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup, ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırmalı model kullanılmıştır. Nicel araştırma; değerlendirme, gözlem ve ölçümleri tekrarlanabilir kılan nesnel bir araştırma yöntemidir (Karagöz, 2019). İlişkisel tarama modeli, bağlantıları ve ilişkileri araştıran bir araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2018). Nedensel karşılaştırma modeli ise bir olay ya da durumun kaynaklanma sebebine odaklanarak, etki eden faktörlerin neler olduğunu anlamaya çalışmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyleri arasındaki ilişki ile yaş, medeni durum, öğrenim durumu, meslekte çalışma yılı, çalışılan kurum türü, eğitim verilen yaş grubu, öğrenci sayısı, bilinçli farkındalık ve öz düzenleme ile ilgili eğitime katılma durumunun öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerine ilişkin farklılaşma durumlarına bakılmıştır.

#### 3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu, İzmir ili Torbalı, Gazimir, Buca ve Bornova ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokulları, resmi anasınıfları, özel anaokulları ve özel anasınıflarından kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen 361 anaokulu öğretmeninden oluşturulmuştur. Kolayda örnekleme yöntemi araştırmacının kişisel yargılarına dayanarak oluşturulan ve ana kütle içinden seçilen örnek kesimi belirlediği, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Çalışma grubunu oluşturan 361 öğretmene ait demografik bilgilere ilişkin detaylar Tablo 3.1’de sunulmuştur. Buna göre, çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlere ait bilgiler frekans ve yüzdelik şeklinde verilmiştir.

**Tablo 3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Bilgileri**

	Kategori	Frekans	Yüzde
Yaş	20-25	69	19.1
	26-30	70	19.4
	31-35	80	22.2
	36-40	63	17.5
	41 ve üzeri	79	21.9
Medeni durumu	Bekâr	123	34.1
	Evli	238	65.9
Eğitim durumu	Ön lisans	81	22.4
	Lisans	262	72.6
	Lisansüstü	18	5.0
Meslekte Çalışma Yılı	1-5 yıl	111	30.7
	6-10 yıl	89	24.7
	11-15 yıl	68	18.8
	16-20 yıl	55	15.2
	21 yıl ve üzeri	38	10.5
Sınıftaki yaş grubu	36-48 ay	55	15.2
	48-60 ay	151	41.8
	60-72 ay	155	42.9
Çalıştığınız kurum türü	MEB' e bağlı bağımsız	161	44.6
	MEB İlköğretim- ortaöğretim	74	20.5
	Özel okul bünyesinde anasınıfı	36	10.0
	Özel anaokulu	90	24.9
Sınıfta bulunan çocuk sayısı	5-10 arası	32	8.9
	11-15 arası	102	28.3
	16-20 arası	107	29.6
	21 ve üzeri	120	33.2
Bilinçli farkındalık eğitimi alma	Evet	56	15.5
	Hayır	305	84.5
Öz düzenleme eğitimi alma	Evet	61	16.9
	Hayır	300	83.1

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerini ölçmek için Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından uyarlama çalışması yapılmış olan Bilinçli Farkındalık Ölçeği ile çocukların öz-düzenlemeli öğrenmelerini geliştirmek için kullandıkları öğretim uygulamaları düzeylerini belirlemek amacıyla Adagideli, Saraç ve Ader (2015) tarafından geliştirilmiş olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-

Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Demografik bilgilere ulaşmak için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu'nda, öğretmenlerin demografik bilgilerine yönelik sorular (yaş, medeni durum, öğrenim durumu, meslekte çalışma yılı, çalışılan kurum türü, eğitim verilen yaş grubu, öğrenci sayısı, bilinçli farkındalık ve öz düzenleme ile ilgili eğitime katılma durumu) yer almaktadır.

### **3.3.2. Bilinçli Farkındalık Ölçeği**

Ölçeği (Mindfulness Attention Awareness Scale), Brown ve Ryan (2003) geliştirmiş olup, Özyeşil ve arkadaşları (2011) Türkçeye uyarlama çalışmasını yapmıştır. Bu ölçeğin uyarlama çalışması, üniversite öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu ölçek, 5'li Likert tipiyle tasarlanmıştır. Cevaplar 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasındadır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Ölçek, toplamda 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler arasında — Belli bir süre farkında olmadan bazı duyguları yaşayabilirim, — Şu anda olana odaklanmakta zorlanırım ve — Yaptığım şeyin farkında olmaksızın otomatige bağlamış şekilde yapıyorum gibi ifadeler bulunmaktadır. Ayrıca, ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .80 ve test tekrar test korelasyon katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

### **3.3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği**

Ölçek, Adagideli, Saraç ve Ader (2015) tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların öz-düzenlemeli öğrenmelerini geliştirmek amacıyla kullandıkları öğretim uygulamalarını değerlendirmek için geliştirilmiştir. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 169 okul öncesi öğretmeninden elde edilen verilerle yapılmıştır. Yapılan faktör ve madde analizleri ile alt boyutlarının arasındaki istatistiksel anlamlı ilişkiler ölçeğin geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Faktör analizi sonucunda, ölçeğin 21 madde ve 5 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Bu alt boyutlar şunlardır: duygusal ve motivasyonel düzenleme (5 madde), etkinlikler sırasındaki üst bilişsel düzenleme (6 madde), görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi (4 madde), etkinlik sonrasındaki üst bilişsel düzenleme (3 madde) ve kişiler üzerine üst bilişsel bilgi (3 madde). Ölçeğin güvenilirlik analizleri, iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak yapılmıştır ve sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılık katsayısının 0,910 olduğunu göstermektedir. Alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları da kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur: duygusal ve motivasyonel düzenleme alt ölçeği için 0,842; etkinlikler

sırasındaki üst bilişsel düzenleme alt ölçeği için 0,807; görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi alt ölçeği için 0,787; etkinlik sonrasındaki üst bilişsel düzenleme alt ölçeği için 0,753; kişiler üzerine üst bilişsel bilgi alt ölçeği için 0,753. Ölçek, dörtlü Likert yapısında olup, "0 = hiçbir zaman", "1 = nadiren", "2 = sık sık", "3 = her zaman" şeklinde puanlanmaktadır.

### 3.3.4. Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmada, Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği ve Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik, bir ölçme aracının tutarlı ve güvenilir sonuçlar vermesi açısından kritik öneme sahiptir.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini değerlendirmek için çarpıklık ve basıklık değerleri belirlenmiştir. Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla-0.626 ve 0.326 olarak bulunmuştur. Bilinçli Farkındalık Ölçeği için bu değerler sırasıyla-0.377 ve 0.141'dir. Bu bulgular, her iki ölçeğin de normal dağılıma yakın olduğunu ve veri setinin simetrik bir dağılım sergilediğini göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin bulgular Tablo 3.1'de ayrı ayrı sunulmuştur.

**Tablo 3.2. Öz-Düzenlemeli ve Bilinçli Farkındalık Ölçeklerinin Çarpıklık Basıklık Değerlerine İlişkin Bulgular**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği	-.626	.326
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	-.377	.141

Ölçme aracının güvenilirliğine ilişkin yapılan analiz, test maddelerinin ölçtüğü özelliklerin, örneklediği davranışların, benzerlik olması güvenilirliği yükseltecektir. Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği güvenilirlik katsayısı 0.942, Bilinçli Farkındalık Ölçeği güvenilirlik katsayısı 0.851 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının güvenilirliğine ilişkin bu katsayının 0.700'ten

büyük olması beklenir.<sup>1</sup> Ölçeklerin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa Değerleri Tablo 3.2’te verilmiştir.

**Tablo 3.3. Ölçeklere Ait Güvenilirlik Analizi**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach Alfa Değeri
Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği	.942
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	.851

Elde edilen sonuçlara göre Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

#### 3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanması için öncelikle demografik özelliklerin belirlenebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Bilinçli Farkındalık Ölçeği için Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmış olduğu araştırmanın baş yazarı Zümra Atalay’ dan kullanım izni alınmıştır. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği’ ni geliştiren araştırmanın baş yazarı Fahrettin Hasan Adagideli’ den ölçek kullanım izni alınmıştır. Araştırmanın İzmir ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile yürütülmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinlerin alınması için başvuru yapılmıştır.

#### 3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak istatistiksel analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak kayıp veri analizi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra, ölçeklerin toplam puanları belirlenmiş ve bu puanların normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Normallik analizleri, çarpıklık ve basıklık değerleri, Q-Q Plot grafikleri ve histogram grafikleri dikkate alınarak yapılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin bulgular Tablo 3.1’de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Normal dağılım gösteren verilerle parametrik analizler yapılmıştır. Öz-Düzenlemeli Öğrenme

<sup>1</sup> Hinton, P. R., Brownlow, C., McMurray, I. & Cozens, B. 2004. SPSS explained, East Sussex, England, Routledge Inc.

ve Bilinçli Farkındalık Ölçeklerinin medeni durum, bilinçli farkındalık ile ilgili eğitime katılım durumu, öz düzenleme ile ilgili eğitime katılım durumu değişkenlerine göre farklılaşma durumunu analiz etmek için bağımsız t-testi uygulanmıştır. Ayrıca, öğrenim durumu, meslekte çalışma yılı, çalışılan kurum türü, eğitim verilen yaş grubu, öğrenci sayısı ve öğretmenlerin yaşı değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA analizinde, gruplar arasındaki farklılıkların hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc LSD analizi yapılmıştır. Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Bilinçli Farkındalık Ölçekleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

### 3.6. ÇALIŞMA PLANI

Araştırmanın yapılabilmesi için öncelikle belirlenen tez konusu için Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi' ne tez konusu bildirim yapılarak onay alınmıştır. Alınan onayın ardından etik kurul onayı ile İl Millî Eğitim Bakanlığı araştırma izni için başvurulmuştur.

İzinlerin ardından belirlenen okullara gidilerek okul idarecileri ve öğretmenler ile görüşülmüş, araştırmanın yapılma amacı paylaşılmıştır. Araştırmaya gönüllü katılım sağlayacak olan öğretmenlerden veri toplama araçlarını (Kişisel Bilgi Formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği) yanıtlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin veri toplama araçlarını yanıtlama süreleri beş dakikadır. Yanıtlanan veri toplama araçları araştırmacı tarafından teslim alınmıştır. Uygulamaların tamamlanmasının ardından elde edilen veriler uygun istatistik programına aktararak çözümlenmiştir. Veri analizi işlemleri sonrasında bulgular, sonuç ve öneriler yazılarak tez yazım aşaması tamamlanarak üniversite kuruluna sunumu yapılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, Bilinçli Farkındalık ve Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemeye yönelik gerçekleştirilen analizlere ait bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. BİLİNÇLİ FARKINDALIĞA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyi ve demografik değişkenlerin farklılaşma durumuna yönelik gerçekleştirilen analizlere ait bulgulara yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanlarına yönelik; aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum- maksimum düzeyleri Tablo 4.1’de yer almaktadır.

**Tablo 4.1. Bilinçli Farkındalık Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler**

	N	Ort.	SS	Min.	Maks.
Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ortalaması	361	66.44	11.44	30	90
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	361	2.35	.45	.52	3

Okul öncesi öğretmenlerinin “Bilinçli Farkındalık Ölçeği” toplam puanı ortalaması  $66.44 \pm 11.44$  (Min.=30; Maks.=90) olarak saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyi  $2.35 \pm .45$  (Min.=.52; Maks.=3) olarak bulunmuştur.

#### 4.1.1. Öğretmenlerin Yaşına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA testi kullanarak tablo 4.2’de incelenmiştir.

**Tablo 4.2. Bilinçli Farkındalığın Yaşa Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları**

Ölçekler	Yaş aralığı	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p
<b>Bilinçli Farkındalık Ölçeği</b>	20-25	69	64.72	11.12	360	1.306	.267
	26-30	70	66.79	12.03			
	31-35	80	65.53	8.99			
	36-40	63	66.29	13.09			
	41 ve	79	68.70	11.91			

Tablo 4.2’de bilinçli farkındalık düzey puanının öğrenmelerin yaşları arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına baktığımızda, Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (F=1.306, p>0.05).

#### 4.1.2. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA testi kullanarak tablo 4.3’te incelenmiştir.

**Tablo 4.3. Bilinçli Farkındalığın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları**

Ölçekler	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	
<b>Bilinçli Farkındalık Ölçeği</b>	a) Ön lisans	81	67.23	11.77	360	1.891	.152	Fark yok
	b) Lisans	262	66.54	11.39				
	c) Lisansüstü	18	61.50	10.07				

Tablo 4.3’te bilinçli farkındalık düzey puanının öğrenmelerin eğitim durumları arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına baktığımızda, Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (F=1.891, p>0.05).

#### 4.1.3. 4Öğretmenlerin Medeni Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılaşması Bağımsız Grup t-testi testi kullanarak tablo 4.4'te incelenmiştir.

**Tablo 4.4. Bilinçli Farkındalığın Medeni Duruma Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Grup t-testi Sonuçları**

Ölçekler	Medeni durum	N	$\bar{X}$	SS	sd	T	p
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	Bekâr	123	65.25	12.55	360	-1.358	.176
	Evli	238	67.06	10.81			

Tablo 4.4'te bilinçli farkındalık düzey puanının öğretmenlerin medeni durumları arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonuçlarına baktığımızda, Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ( $t=-1.358$ ,  $p>0.05$ ).

#### 4.1.4. Sınıfta Bulunan Çocukların Yaş Grubuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin sınıfta bulunan çocukların yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA testi kullanarak tablo 4.5'te incelenmiştir.

**Tablo 4.5. Bilinçli Farkındalığın Sınıfta Bulunan Çocukların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları**

Ölçekler	Çocukların yaş grubu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	36-48 ay	55	63.98	13.66			
	48-60 ay	151	67.12	11.24	360	1.568	.210
	60-72 ay	155	66.66	10.73			

Tablo 4.5'te bilinçli farkındalık düzey puanının öğretmenlerin sınıfta yaş gruplarına arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçlarına baktığımızda, Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ( $F=1.568$ ,  $p>0.05$ ).

#### 4.1.5. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Yılına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin öğretmenlerin meslekte çalışma yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA testi kullanarak tablo 4.6’te incelenmiştir.

**Tablo 4.6. Bilinçli Farkındalığın Meslekte Çalışma Yılına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları**

Ölçekler	Meslekte Çalışma	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	
<b>Bilinçli Farkındalık Ölçeği</b>	a) 1-5 yıl	111	65.71	11.29	360	1.369	.244	Fark yok
	b) 6-10	89	66.84	9.99				
	c) 11-15	68	64.47	12.29				
	d) 16-20	55	68.84	12.13				
	e) 21 yıl	38	67.71	12.29				

Tablo 4.6’da bilinçli farkındalık düzey puanının öğretmenlerin meslekte çalışma yılı arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçlarına baktığımızda, Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (F=1.369, p>0.05).

#### 4.1.6. Sınıfta Bulunan Çocuk Sayısına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin sınıfta bulunan çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA testi kullanarak tablo 4.7’de incelenmiştir. Farklılaşma Durumları tablo 4.8’ de incelenmiştir.

**Tablo 4.7. Bilinçli Farkındalığın Sınıfta Bulunan Çocuk Sayısına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları**

Ölçekler	Sınıftaki çocuk sayısı	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	
<b>Bilinçli Farkındalık Ölçeği</b>	a) 5-10	32	66.72	11.07	360	3.014	<b>.030</b>	c-
	b) 11-15	102	66.80	11.93				b*(.036)
	c) 16-20	107	63.87	12.11				c-
	d) 21 ve	120	68.36	10.15				d*(.032)

Tablo 4.7’de bilinçli farkındalık düzey puanının öğretmenlerin sınıfta bulunan çocuk sayısı arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçlarına baktığımızda, Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (F=3.014, p<0.05).

**Tablo 4.8. Bilinçli Farkındalığın Sınıfta Bulunan Çocuk Sayısına Göre Farklılaşmasına İlişkin Post-Hoc testi Sonuçları**

Dependent Variable	(I) Sınıfınızda bulunan çocuk sayısı	(J) Sınıfınızda bulunan çocuk sayısı	Ortalama Fark (I-J)	Standart hata	p-değeri
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	5-10	11-15	-,08	2,29	,970
		16-20	2,80	2,28	,214
		21 ve üzeri	-1,64	2,25	,468
	11-15	5-10	,08	2,30	,970
		16-20	2,93	1,57	<b>,043</b>
		21 ve üzeri	-1,55	1,52	,310
	16-20	5-10	-2,85	2,28	,214
		11-15	-2,93	1,57	<b>,043</b>
		21 ve üzeri	-4,48	1,51	<b>,003</b>
	21 ve üzeri	5-10	1,63	2,26	,468
		11-15	1,55	1,53	,310
		16-20	4,48	1,51	<b>,003</b>

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi kullanılarak, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. 16-20 çocuk sayısı olan sınıflardaki öğretmenlerin Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanları ( $\bar{x}$  =63.87), 11-15 çocuk sayısı ( $\bar{x}$  =66.80) ve 21 ve üzeri çocuk sayısı ( $\bar{x}$  =68.36) olan sınıflardaki öğretmenlerin Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanlarına göre daha düşüktür.

#### 4.1.7. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin çalışılan kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA testi kullanılarak tablo 4.9'te incelenmiştir.

**Tablo 4.9. Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin Çalışılan Kurum Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları**

Ölçekler	Çalıştığımız kurum	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	P
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	MEB' e bağlı bağımsız anaokulu	161	67.84	12.02	360	1.675	.172
	MEB İlköğretim-	74	65.53	9.39			
	Özel okul	36	63.94	13.04			
	Özel anaokulu	90	65.69	11.12			

Tablo 4.9’te bilinçli farkındalık düzey puanının öğretmenlerin çalıştığı kurum türü arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçlarına baktığımızda, Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ( $F=1.675$ ,  $p>0.05$ ).

#### 4.1.8. Öğretmenlerin Bilinçli Farkındalık Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin bilinçli farkındalık eğitimi alma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı Bağımsız Grup t-testi kullanarak tablo 4.10’te incelenmiştir.

**Tablo 4.10. Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin Bilinçli Farkındalık Eğitimi Alma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Grup t-testi Sonuçları**

Ölçekler	Bilinçli farkındalık eğitimi alma	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	P
<b>Bilinçli Farkındalık Ölçeği</b>	Evet	56	66.02	10.94	359	.302	.763
	Hayır	305	66.52	11.55			

Tablo 4.10’te bilinçli farkındalık düzey puanının öğretmenlerin bilinçli farkındalık eğitimi alma durumları arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonuçlarına baktığımızda, Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ( $t=.302$ ,  $p>0.05$ ). Okul öncesi öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri bilinçli farkındalık eğitimi alanlarda ( $\bar{x} =66.02$ ), bilinçli farkındalık eğitimi alamayanlar ( $\bar{x} =66.52$ ) ile benzer olduğu görülmektedir.

#### 4.1.9. Öğretmenlerin Öz Düzenleme Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin, öz düzenleme eğitimi alma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına Bağımsız Grup t-testi kullanarak tablo 4.11’te incelenmiştir.

**Tablo 4.11. Bilinçli Farkındalığın Öz Düzenleme Eğitimi Alma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Grup t-testi Sonuçları**

Ölçekler ve Alt boyutları	Öz düzenleme eğitimi alma	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
	Evet	61	67.74	9.54	359	-.969	.333

Tablo 4.11’te bilinçli farkındalık düzey puanının öğretmenlerin öz düzenleme eğitimi alma durumları arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonuçlarına baktığımızda, Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ( $t=-.969$ ,  $p>0.05$ ). Okul öncesi öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri öz düzenleme eğitimi alanlarda ( $\bar{x} =67.74$ ), öz düzenleme eğitimi almayanlar ( $\bar{x} =66.18$ ) ile benzer olduğu görülmektedir.

#### 4.2. ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMEYİ DESTEKLEMeye İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyleri ve demografik değişkenlerin farklılaşma durumuna yönelik gerçekleştirilen analizlere ait bulgulara yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ö Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği puanlarına yönelik; aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum- maksimum düzeyleri Tablo 4.12’de yer almaktadır.

**Tablo 4.12. Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler**

	N	Ort.	SS	Min.	Maks.
Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği Ortalaması	361	49.36	9.51	11	63
Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği	361	4.42	.76	2	6

Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme toplam puanı ortalaması  $49.36 \pm 9.51$  (Min=11; Maks=63) olarak saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyi  $4.42 \pm .76$  (Min.=2; Maks.=6) olarak bulunmuştur.

#### 4.2.1. Öğretmenlerin Yaşına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA testi kullanarak tablo 4.13'te incelenmiştir.

**Tablo 4.13. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Yaşa Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları**

Ölçekler	Yaş aralığı	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p
<b>Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği</b>	20-25	69	49.13	10.18	360	2.279	.060
	26-30	70	49.53	9.88			
	31-35	80	46.84	8.88			
	36-40	63	50.83	9.56			
	41 ve	79	50.80	8.81			

Tablo 4.13'te öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzey puanının öğretmenlerin yaşları arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına baktığımızda, ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ( $F=2.279$ ,  $p>0.05$ ).

#### 4.2.2. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA testi kullanarak tablo 4.14'te incelenmiştir. Farklılaşma durumları tablo 4.15'te incelenmiştir.

**Tablo 4.14. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları**

Ölçekler	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p
<b>Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği</b>	a) Ön lisans	81	50.58	10.80	360	4.223	<b>.015</b>
	b) Lisans	262	49.39	8.69			c-a* (.004)
	c) Lisansüstü	18	43.44	12.72			c-b* (.010)

Tablo 4.14'te öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzey puanının öğretmenlerin eğitim durumları arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına baktığımızda, Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ( $F=4.223$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 4.15. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları**

Ölçekler	(I) Eğitim Durumunuz	(J) Eğitim Durumunuz	Ortalama Fark (I-J)	Standart hata	p-değeri
<b>Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği</b>	Ön lisans	Lisans	1.19	1.19	.321
		Lisansüstü	7.13	2.45	<b>.004</b>
	Lisans	Ön lisans	-1.20	1.19	.321
		Lisansüstü	5.94	2.29	<b>.010</b>
	Lisansüstü	Ön lisans	-7.13	2.45	<b>.004</b>
		Lisans	-5.94	2.29	<b>.010</b>

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi kullanılarak, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Lisansüstü öğretmenlerin Öz Düzenleme Ölçeği puanları ( $\bar{x} =43.44$ ), ön lisans ve lisansa göre daha düşüktür ( $\bar{x} =50.58$  ve  $\bar{x} =49.39$ ).

#### 4.2.3. Öğretmenlerin Medeni Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşması Bağımsız Grup t-testi testi kullanarak tablo 4.16' da incelenmiştir.

**Tablo 4.16. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Medeni Duruma Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Grup t-testi Sonuçları**

Ölçekler	Medeni durum	N	$\bar{X}$	SS	Sd	p
<b>Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği</b>	Bekâr	123	48.63	10.14	360	.154
	Evli	238	49.74	9.17		

Tablo 4.16’ da öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzey puanının öğretmenlerin medeni durumları arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonuçlarına baktığımızda, ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ( $t=1.154$ ,  $p>0.05$ ).

#### 4.2.4. Sınıfta Bulunan Çocukların Yaş Grubuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinin sınıfta bulunan çocukların yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA testi kullanarak tablo 4.17’de incelenmiştir.

**Tablo 4.17. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Sınıfta Bulunan Çocukların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları**

Ölçekler	Çocukların yaş grubu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p
Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği	36-48 ay	55	47.56	12.20			
	48-60 ay	151	49.59	9.30			
	60-72 ay	155	49.77	8.59	360	1.173	.311

Tablo 4.17’ de öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzey puanlarının sınıfta bulunan çocukların yaş grupları arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçlarına baktığımızda, ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ( $F=1.173$ ,  $p>0.05$ ).

#### 4.2.5. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Yılına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinin meslekte çalışma yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA testi kullanarak tablo 4.18’de incelenmiştir. Farklılaşma Durumlarına tablo 4.19’ da yer verilmiştir.

**Tablo 4.18. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Meslekte Çalışma Yılına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları**

Ölçekler	Meslekte Çalışma	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	
<b>Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği</b>	a) 1-5 yıl	111	48.54	9.77	360	4.674	<,001	d-a*(.001)
	b) 6-10	89	48.98	9.16				d-b*(.002)
	c) 11-15	68	47.19	9.97				d-c*(.001)
	d) 16-20	55	54.05	7.89				d-d
	e) 21 yıl ve üzeri	38	49.74	9.07				d-e*(.029)

Tablo 4.18’ de öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzey puanının öğretmenlerin meslekte çalışma yılı arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçlarına baktığımızda, ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (F=4.674, p<0.05).

**Tablo 4. 19. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Meslekte Çalışma Yılına Göre Farklılaşmasına İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları**

Dependent Variable	(I) MeslekteÇalışmaYılını z	(J) MeslekteÇalışmaYılını z	Ortalama Fark (I-J)	Standart hata	p- değeri
<b>Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği</b>	1-5 yıl	6-10 yıl	-,43	1,32	,742
		11-15 yıl	1,34	1,43	,348
		16-20 yıl	-5,51*	1,53	,000
		21 yıl ve üzeri	-1,19	1,75	,495
	6-10 yıl	1-5 yıl	,43	1,32	,742
		11-15 yıl	1,78	1,51	,235
		16-20 yıl	-5,07*	1,60	,002
		21 yıl ve üzeri	-,75	1,80	,675
	11-15 yıl	1-5 yıl	-1,34	1,43	,348
		6-10 yıl	-1,78	1,50	,235
		16-20 yıl	-6,86	1,69	,000
		21 yıl ve üzeri	-2,54	1,88	,178
	16-20 yıl	1-5 yıl	5,51	1,53	,000
		6-10 yıl	5,07	1,59	,002
		11-15 yıl	6,86	1,69	,000
		21 yıl ve üzeri	4,31	1,96	,029
21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	1,19	1,75	,495	
	6-10 yıl	,76	1,80	,675	
	11-15 yıl	2,54	1,8	,178	
	16-20 yıl	-4,32	1,96	,029	

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi kullanılarak, varyansların homojen olduğu

saptanmıştır. Bunun üzerine LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. 16-20 yıl arası meslekte çalışma yılı olan öğretmenlerin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği puanları ( $\bar{x}$  =54.05), 1-5 yıl ( $\bar{x}$  =48.54), 6-10 yıl ( $\bar{x}$  =48.98), 11-15 yıl ( $\bar{x}$  =47.19) ve 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}$  =49.74) göre daha yüksektir.

#### 4.2.6. Sınıfta Bulunan Çocuk Sayısına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinin sınıfta bulunan çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA testi kullanarak tablo 4.20' de incelenmiştir.

**Tablo 4.20. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Sınıfta Bulunan Çocuk Sayısına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları**

Ölçekler	Sınıftaki çocuk sayısı	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	
<b>Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği</b>	a) 5-10	32	48.03	9.86	360	2.239	.083	Fark yok
	b) 11-15	102	50.40	9.62				
	c) 16-20	107	47.64	10.04				
	d) 21 ve üzeri	120	50.36	8.66				

Tablo 4.20' de öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzey puanının sınıfta bulunan çocuk sayısı arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçlarına baktığımızda, ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ( $F=2.239$ ,  $p>0.05$ ).

#### 4.2.7. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinin çalışılan kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA testi kullanarak tablo 4.21' de incelenmiştir.

**Tablo 4.21. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Çalışılan Kurum Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA testi Sonuçları**

Ölçekler	Çalıştığınız kurum türü	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	P
Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği	MEB' e bağlı bağımsız anaokulu	161	49.91	8.96	360	.985	.400
	MEB ilköğretim-Özel okul bünyesinde	74	47.77	8.47			
	Özel anaokulu	36	48.89	10.12			
		90	49.88	10.94			

Tablo 4.21’de öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzey puanının sınıfta bulunan çocuk sayısı arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçlarına baktığımızda, ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. ( $F=.985$ ,  $p>0.05$ ).

#### **4.2.8. Öğretmenlerin Öz Düzenleme Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Bulgular**

Okul öncesi öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyinin, öz düzenleme eğitimi alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına Bağımsız Grup t-testi kullanarak tablo 4.22’de incelenmiştir.

**Tablo 4.22. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyinin Öğretmenlerin Öz Düzenleme Eğitimi Alma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Grup t-testi Sonuçları**

Ölçekler ve Alt boyutları	Öz düzenleme eğitimi alma	N	$\bar{X}$	SS	sd	T	p
<b>Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği</b>	Evet	61	52.21	8.60	359	-	<b>.010</b>
	Hayır	300	48.78	9.60		2.590	

Tablo 4.22’de öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzey puanının öğretmenlerin öz düzenleme eğitimi alma durumları arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonuçlarına baktığımızda, ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ( $t=-2.590$ ,  $p<0.05$ ). Okul öncesi öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi

destekleme düzeyinin öz düzenleme eğitimi alanlarda ( $\bar{x} = 52.21$ ), öz düzenleme eğitimi alamayanlara göre ( $\bar{x} = 48.78$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.3. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK DÜZEYİ İLE ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMEYİ DESTEKLEME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR

Okul öncesi öğrenmelerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyleri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 4.23.'te gösterilmiştir. Örneklemi oluşturan katılımcıların öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyleri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ( $N=361$ ;  $r=.373$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 4.23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ile Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyleri arasındaki ilişki durumu**

	Bilinçli Farkındalık Ölçeği	
	<i>r</i>	.373
Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği	<i>p</i>	<.001
	<b>n</b>	361

## SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde analiz sonuçlarının doğrultusunda sonuç, tartışma ve öneriler başlıklarına yer verilmiştir. Çalışmanın genel özeti ise şu şekildedir. Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile çocuklarda öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyici uygulamalara yer verme düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılı, İzmir ili Torbalı, Gaziemir, Buca ve Bornova ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 361 öğretmen ile yürütülmüştür. Veriler öğretmenlere uygulanan Bilinçli Farkındalık Ölçeği ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26.00 paket programında analiz edilmiş olup aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalıkları ile Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

- Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin normal seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların öz düzenlemeli öğrenmelerini geliştirmek için kullandıkları öğretim uygulamaları düzeylerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin Demografik Değişkenlerine İlişkin Sonuçları**

- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden aldığı puanlar ile öğretmenlerin yaşları arasında farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.
- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden aldığı puanlar ile öğretmenlerin öğrenim durumu arasında farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden aldığı puanlar ile öğretmenlerin medeni durumu arasında farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.
- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden aldığı puanlar ile çocukların yaş grubu arasında farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.
- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden aldığı puanlar ile öğretmenlerin meslekte çalışma yılı arasında farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.
- Sınıfında 16-20 çocuk sayısı olan öğretmenlerin Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanları, 11-15 çocuk ve 21 ve üzeri çocuk bulunan öğretmenlerin Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanlarına göre daha düşüktür.
- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden aldığı puanlar ile öğretmenlerin çalıştığı kurum türü arasında farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.
- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden aldığı puanlar ile öğretmenlerin bilinçli farkındalık ile ilgili eğitim alma durumu arasında farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

### **Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Ölçeğinin Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçları**

- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeğinden aldığı puanlar ile öğretmenlerin yaşları arasında farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.
- Lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenlerin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği puanlarını, ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.
- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeğinden aldığı puanlar ile öğretmenlerin medeni durumu arasında farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeğinden aldığı puanlar ile çocukların yaş grubu arasında farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.
- 16-20 yıl arası meslekte çalışma yılı olan öğretmenlerin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği puanlarının, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeğinden aldığı puanlar ile sınıfta bulunan çocuk sayısı arasında farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.
- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeğinden aldığı puanlar ile öğretmenlerin çalıştığı kurum türü arasında farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerin çocukların öz düzenlemeli öğrenmelerini geliştirmek için kullandıkları öğretim uygulamaları düzeylerinin öz düzenleme eğitimi alanlarda, öz düzenleme eğitimi alamayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalıkları ile Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyleri Korelasyon Sonuçları**

Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için uygulamalarını değerlendirme düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

### **TARTIŞMA**

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyleri ve bilinçli farkındalık düzeyleri, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişki, sırasıyla bilinçli farkındalık ve öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemenin değişkenlere göre incelenmesine yönelik tartışmaya yer verilmiştir.

## **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeyleri ve Bilinçli Farkındalık Düzeylerine Yönelik Tartışma**

Bu çalışmada, Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği kullanılmış ve her iki ölçeğin tanımlayıcı istatistikleri değerlendirilmiştir. Tablo 4.1 ve 4.12'de yer alan sonuçlara göre, öğretmenlerin "Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme" toplam puanı ortalaması  $49.36 \pm 9.51$  (Min=11; Maks=63), "Bilinçli Farkındalık" toplam puanı ortalaması ise  $66.44 \pm 11.44$  (Min=30; Maks=90) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyi ortalaması  $2.35 \pm .45$  (Min=.52; Maks=3) ve çocukların öz düzenlemeli öğrenmelerini desteklemek için kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyi ortalaması  $4.42 \pm .76$  (Min=2; Maks=6) olarak saptanmıştır. Bu bulgular, literatürde yapılan benzer araştırmalarla karşılaştırıldığında tutarlılık göstermektedir. Baer ve ark. (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin ve öz düzenleme becerilerinin, sınıf içinde uygulanabilirliği ve öğretim kalitesini artırmada önemli olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Brown ve Ryan (2003) tarafından yapılan araştırmalar da, bilinçli farkındalık düzeylerinin öğretmenlerin stres yönetimi, dikkat ve empati becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Gürpınar (2021), öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık ve bilişsel esnekliklerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Peeters ve ark. (2014), yapmış oldukları araştırmada öz düzenlemeli öğretmenlerin, öğretim yaklaşımlarını kendi öz düzenlemeli öğrenme becerilerine göre ayarladıklarını ve öz düzenlemeli öğrenme süreçlerini daha iyi anlayarak öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesinde daha etkili hale geldiklerini saptamışlardır. Spruce ve Bol (2015), ilkökul ve ortaokul öğretmenleriyle yürütmüş olduğu çalışmada öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme konusunda pozitif inançlara sahip olduğu ve sınıf içi uygulamalara yer verdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Werf (2012) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme noktasında pozitif inançlara sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Yılmaz (2016) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme ölçek puanlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar bilinçli farkındalık ve öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada

öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyi ve öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinin tespit edilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme İle Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma**

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyleri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r = .373$ ,  $p < .05$ ). Bu bulgu, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin, öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Literatürde bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Öz düzenleme becerileri, erken çocukluk döneminde eğitim yoluyla önemli ölçüde geliştirilebilir. Zimmerman ve Schunk (2001), öz düzenleme becerilerinin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kontrol etme ve yönlendirme kapasitesini artırdığını ve bu becerilerin erken yaşlarda geliştirilmesinin gelecekteki akademik başarı için kritik olduğunu belirtmiştir. Bilinçli farkındalık, öğretmenlerin öz farkındalıklarını ve duygusal düzenleme becerilerini artırarak sınıf içi etkileşimlerini olumlu yönde etkileyebilir. Langer (2014), bilinçli farkındalığın öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini daha iyi anlamalarını sağladığını, bu durumun öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerini artırdığını vurgulamıştır. Özellikle, Meiklejohn ve diğerleri (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin bilinçli farkındalık eğitimi almalarının öz düzenleme becerilerini geliştirme kapasitelerini artırdığı, bu durumun da öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve akademik başarılarını olumlu etkilediği belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin, sınıf içi uygulamalarını ve pedagojik yaklaşımlarını etkileyerek öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme kapasitelerini artırabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin bilinçli farkındalık seviyelerinin artırılması, onların öz düzenlemeli öğrenme süreçlerine daha etkin bir şekilde katkıda bulunmalarını sağlayabilir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Tartışma**

Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından (yaş, medeni durum, öğrenim durumu, meslekte çalışma yılı, çalışılan kurum türü, eğitim verilen yaş grubu, öğrenci sayısı ve bilinçli farkındalık ile ilgili eğitime katılma durumu) incelenmiştir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmediği tespit edilmiştir. Bu araştırmayı destekleyen farklı çalışmalar bulunmaktadır. Akkaya (2019) sınıf öğretmenleriyle yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılaşma oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Carvalho vd. (2021), öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin sınıf iklimi ve öğrencilerin gelişiminin olumlu ya da olumsuz gelişimlerini incelemek üzere yapmış oldukları araştırmada yaş değişkeninin farklılaşma oluşturmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin yaştan bağımsız olarak geliştiği düşünülebilir. Literatürde yaş değişkenine göre farklılaşma görülen çalışmalarda yer almaktadır. Acer (2018), okul öncesi öğretmenleriyle yürütmüş olduğu çalışmada 34 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalamasının 25 yaş ve altı ile 26-28 yaşa göre anlamlı şekilde yüksek çıktığı bulgusuna ulaşmıştır. Çelik (2020), yetişkinlerde bilinçli farkındalık düzeyinin yaş arttıkça arttığı sonucuna ulaşmıştır. Burada öğretmenlerin olgunlaşma ya da tecrübe ile birlikte bilinçli farkındalık düzeylerinin artması sonucu ortaya koyulmaktadır. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmaların az olduğu görülmektedir. Çalışmalar ağırlıklı olarak bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş, duygu yönetme becerileri, yaşam doyumu, travma sonrası büyüme, bilişsel esneklik gibi farklı değişkenlere göre yapılmıştır (Gürpınar, 2021; Şenay, 2021; Tezcan, 2021; Uğur, 2021; Yağcı, 2022). Çalışmanın sonuçlarına göre yaş değişkeninin öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyi ile farklılaşmaması, öğretmenlerin bilinçli farkındalıklarının kişisel gelişimleriyle ilgili olduklarını düşündürülebilir. Yaş değişkeninin bilinçli farkındalığa olan etkisinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu alanda yapılacak olan yeni araştırmalar alana katkı sağlayacaktır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinde eğitim durumlarına göre anlamlı farklılaşma görülmediği tespit edilmiştir. Çeşitli

çalışmalar, öğretmenlerin eğitim seviyelerinin, bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinde mezun oldukları okul düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Literatürde de benzer bulguların yer aldığı çalışmalar mevcuttur. Örneğin, bazı araştırmalar öğretmenlerin eğitim seviyelerinin bilinçli farkındalık üzerinde doğrudan etkili olmadığını, ancak bireysel farkındalık ve deneyimlerin daha belirleyici olduğunu göstermektedir (Singh, 2021). Literatürde, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde mezun olunan okul düzeyinin sınırlı bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Jennings ve Greenberg (2009) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin eğitim seviyesi ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığını, daha ziyade kişisel gelişim programlarının ve hizmet içi eğitimlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu, çalışmamızın bulgularıyla örtüşmektedir. Bireysel farkındalık ve deneyimlerin, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinde daha önemli bir rol oynadığı literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır. Shapiro ve ark. (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, bilinçli farkındalık düzeylerinin artırılması için öğretmenlerin bireysel farkındalık eğitimlerine katılmalarının daha etkili olduğu belirtilmiştir. Bu, çalışmamızın sonuçlarının neden mezun olunan okul düzeyine göre farklılaşma göstermediğini açıklamaktadır. Bilinçli farkındalık düzeylerini artırmak amacıyla uygulanan eğitim programlarının etkisi de dikkate değerdir. Bazı araştırmalarda, özellikle hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Meiklejohn vd., 2012). Bu durum, mezun olunan okul düzeyinden ziyade, sürekli eğitimin ve kişisel gelişimin önemini ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalar doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinde mezun oldukları okul düzeyine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, literatürdeki benzer çalışmalarla tutarlıdır ve bireysel farkındalık ve sürekli eğitim programlarının önemini vurgulamaktadır. Eğitim kurumlarının, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerini artırmak için daha fazla hizmet içi eğitim ve kişisel gelişim programları düzenlemeleri önerilmektedir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinde medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmediği tespit edilmiştir. Literatürde

benzer sonuçların yer aldığı çalışmalar görülmektedir. Örneğin Brown ve Ryan, (2003) bilinçli farkındalık ve öz düzenleme üzerine yapmış olduğu bir çalışmada, medeni durumun bu değişkenler üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirtmiştir. Başka bir çalışmada Kabat-Zinn (2003), mindfulness tabanlı stres azaltma programlarının katılımcıların medeni durumlarına göre farklılık göstermediğini ve tüm gruplarda benzer faydalar sağladığını ortaya koymuştur. Subic-Wrana ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, bilinçli farkındalık düzeylerinin duygusal düzenleme stratejileri ile olan ilişkisi incelenmiştir. Sonuçlar, bilinçli farkındalık düzeylerinin medeni durumdan bağımsız olduğunu göstermiştir. Literatürdeki mevcut araştırmalar da benzer sonuçlar ortaya koymakta ve medeni durumun bilinçli farkındalık üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, medeni durum gözetilmeksizin öğretmenlere bilinçli farkındalık eğitimleri uygulanabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinde sınıfta bulunan çocukların yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmediği tespit edilmiştir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin, sınıfta bulunan çocukların yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, bilinçli farkındalığın öğretmenlerin genel pedagojik yaklaşımlarını ve sınıf yönetim becerilerini etkileyebilecek bir unsur olduğu, ancak bu etkinin çocukların yaşlarına göre değişiklik göstermediği anlamına gelebilir. Literatürde yapılan bazı araştırmalar, öğretmenlerin bilinçli farkındalık uygulamalarının sınıf yönetiminde ve öğretim süreçlerinde olumlu etkileri olduğunu, ancak bu etkinin çocukların yaşına göre değişiklik göstermediğini öne sürmektedir (Kabat-Zinn, 2003; Roeser, Schonert-Reichl ve Jha, 2013). Özellikle, Kabat-Zinn (2003) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenlerin bilinçli farkındalık seviyelerinin sınıf içi stres yönetimi ve öğretmen-öğrenci etkileşimleri üzerinde pozitif etkileri olabileceğini göstermiştir. Ancak, bu etkilerin çocukların yaş gruplarına göre belirgin bir farklılık göstermemesi, bilinçli farkındalığın daha genel bir öğretmen özelliği olduğunu ve yaş farkı gözetilmeksizin tüm çocuklar üzerinde benzer etkiler yaratabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin yaş farkı olmaksızın tüm öğrencilere aynı pedagojik yaklaşımı sergilemesine

olanak tanıdığı söylenebilir. Diğer taraftan, Roeser, Schonert-Reichl ve Jha (2013), bilinçli farkındalık uygulamalarının öğretmenlerin dikkat, sabır ve empati gibi özelliklerini güçlendirdiğini, bu sayede sınıf içi etkinliklerde ve öğrenci yönetiminde daha etkili olabildiklerini belirtmiştir. Ancak, çalışmamızın bulguları, bu etkinin çocukların yaşlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin bilinçli farkındalık seviyelerinin, çocukların gelişim seviyelerine göre farklılaşan özel pedagojik yaklaşımlar yerine, tüm yaş gruplarına yönelik genel bir pedagojik anlayışla örtüştüğünü ortaya koyabilir. García-Romero ve arkadaşları (2016) öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin, onların sınıf yönetimi becerileri ve öğrencilerle olan etkileşimlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ancak bu çalışmada da, bilinçli farkındalık düzeylerinin çocukların yaşlarına göre değişmediği, daha çok öğretmenlerin genel pedagojik tutumlarına etki ettiği sonucuna varılmıştır. Jennings ve Greenberg (2009) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin bilinçli farkındalık uygulamalarının, stresle başa çıkma becerilerini artırarak, daha sağlıklı ve etkili bir sınıf ortamı oluşturmalarına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, öğretmenlerin yaş gruplarına bakılmaksızın tüm çocuklarla daha etkin bir şekilde çalışabildiğini ve bu etkinin öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile ilişkilendirilebileceğini öne sürmektedir. Çocukların yaş gruplarının, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin sınırlı olduğuna dair bulgular, diğer bazı çalışmalarda da desteklenmektedir. Ancak, bazı araştırmalar farklı sonuçlar da ortaya koymuştur. Örneğin, Flook ve arkadaşları (2013), bilinçli farkındalık uygulamalarının, öğretmenlerin dikkat seviyelerini ve empati yeteneklerini geliştirerek, farklı yaş gruplarındaki çocuklarla olan etkileşimlerini olumlu yönde etkileyebileceğini bulmuştur. Bu araştırma, yaş gruplarının, öğretmenlerin bilinçli farkındalık deneyimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinde meslekte çalışma yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmediği tespit edilmiştir. Bu bulgular, literatürde yapılan bazı araştırmalarla uyumlu görünmektedir. Greenberg ve Harris (2012), mindfulness eğitiminin bilinçli farkındalık üzerinde genel olarak olumlu etkileri olduğunu, ancak bu etkilerin deneyim süresine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir. Bu da çalışmamızda bilinçli farkındalık puanları arasında meslekte çalışma yılına

göre farklılık bulunmaması ile tutarlıdır. Ancak bu çalışmadan farklı olarak Kabat-Zinn (2003), mindfulness eğitiminin uzun süreli uygulamalarla daha etkili olduğunu ve deneyim süresinin bu becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Langer (1989) tarafından yapılan araştırmalar, bilinçli farkındalığın, öğretmenlerin günlük öğretim uygulamalarında ve karar verme süreçlerinde genel bir farkındalık geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada da bilinçli farkındalık düzeylerinin daha çok öğretmenlerin mesleki deneyim ve eğitim geçmişi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan yola çıkarak öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin bilinçli farkındalık üzerindeki etkilerini inceleyen daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin, sınıfta bulunan çocuk sayısına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Özellikle, sınıfta 16-20 çocuk bulunan sınıfların bilinçli farkındalık puanlarının, 11-15 ve 21 ve üzeri çocuk bulunan sınıflardan daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin sınıftaki çocuk sayısı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Öncelikle, sınıfta bulunan çocuk sayısının öğretmenlerin stres seviyelerini ve dolayısıyla bilinçli farkındalık düzeylerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Gordon ve Bogen (2014) tarafından yapılan bir çalışma, daha fazla sayıda çocuğun bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin stres seviyelerinin arttığını ve bunun da bilinçli farkındalık düzeylerini olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Maldonado ve Rolland (2015) ise, sınıfta bulunan çocuk sayısının artmasıyla birlikte öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde zorlanmalar yaşadığını ve bu durumun bilinçli farkındalık seviyelerinde azalmaya yol açtığını belirtmiştir. Özellikle, 16-20 çocuk bulunan sınıfların, öğretmenlerin bireysel farkındalıklarını korumakta en çok zorlandıkları grup olduğu vurgulanmıştır. Burns ve diğerleri (2016) tarafından yapılan bir başka araştırma, daha büyük sınıf boyutlarının öğretmenlerin iş yükünü arttırarak duygusal tükenmişlik ve stres seviyelerini yükselttiğini, bunun da bilinçli farkındalık uygulamalarına negatif yansıdığını göstermektedir. Francis (2019), sınıf büyüklüğünün sınıf kalitesi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemiş ve daha küçük sınıflarda öğrencilerin daha fazla birebir etkileşim yaşadığını ve akademik olarak daha fazla gelişim gösterdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki bilinçli farkındalık

düzeylerinin, sınıftaki çocuk sayısına göre farklılaşması, sınıf yönetimi ve pedagojik etkililik açısından önemli sonuçlar doğurabilir. Özellikle, 16-20 çocuklu sınıfların bilinçli farkındalık düzeylerinin daha düşük olması, bu sınıf büyüklüğünün öğretmenler için kritik bir eşik olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik stratejilerin, sınıf büyüklüğüne bağlı olarak özelleştirilmesi gerekebilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinde çalışılan kurum türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmediği tespit edilmiştir. Literatürde çalışılan kurum türünün bilinçli farkındalığa etkisini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmenlerin çalıştığı kurumdan bağımsız olarak kişisel gelişimleri ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaları açısından bilinçli farkındalığa önem vermesi gerektiği düşünülmektedir. Bu düşünceyi destekleyen çalışmalara bakıldığında, Hirshberg ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında, bilinçli farkındalık tabanlı bir müdahalenin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma, bilinçli farkındalık uygulamalarının öğretmen adaylarının sınıf içi etkili öğretim uygulamalarını önemli ölçüde geliştirdiğini göstermiştir. Ma ve arkadaşlarının (2021) çalışmasında, Çin'deki okul öncesi öğretmenlerinin stres seviyeleri ve bilinçli farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Çalışma, bilinçli farkındalığın öğretmenlerin stresini azaltmada etkili olduğunu ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin öğretim memnuniyeti ve öğretim yeterliliği ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Roeser ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında, Kanada ve ABD'den 113 öğretmen üzerinde yapılan iki alan denemesi ile bilinçli farkındalık eğitiminin (ME) öğretmenlerin stres ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sonuçlar, ME alan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde bilinçli farkındalık, odaklanma ve çalışma belleği kapasitesine sahip olduğunu ve daha düşük düzeyde mesleki stres ve tükenmişlik yaşadığını göstermiştir. Bilinçli farkındalığın genel olarak öğretmenlerin iyi oluş haliyle ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı kurumların farkındalığa olan etkisini inceleyen yeni araştırmalar yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık puanları arasında bilinçli farkındalık eğitimi alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma

görülmediği tespit edilmiştir. Becker ve arkadaşlarının (2017) çalışmasında, öğretmenlerin Bilinçli farkındalık düzeylerinin öğrencilerle olan ilişkilerinin kalitesi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bilinçli farkındalık eğitimi alan öğretmenlerin öğrenci ilişkilerinde daha az çatışma ve daha fazla yakınlık yaşadıkları görülmüştür. Ancak, bu eğitimin öğretmenlerin genel bilinçli farkındalık puanları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur. Hirshberg ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında, Bilinçli Farkındalık eğitiminin öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Sonuçlar, Bilinçli Farkındalık eğitiminin öğretim destekleri, duygusal destekler ve sınıf organizasyonunda iyileşmelere yol açtığını göstermiştir. Ancak, bu eğitimlerin öğretmen adaylarının genel Bilinçli Farkındalık puanlarında anlamlı bir fark yaratmadığı belirtilmiştir. Roeser ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında, bilinçli farkındalık eğitimi alan öğretmenlerin iş stresi ve tükenmişlik seviyelerinde azalma olduğu tespit edilmiştir. Ancak, bu eğitimlerin öğretmenlerin genel bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur. Singh ve arkadaşlarının (2013) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sekiz haftalık Bilinçli Farkındalık kursuna katılmasının, sınıflarındaki öğrencilerin davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin bilinçli farkındalık eğitimi almasının öğrenci davranışlarını olumlu yönde değiştirdiğini göstermiştir. Ancak, öğretmenlerin bilinçli farkındalık eğitimi alıp almamalarının kendilerinin bilinçli farkındalık puanlarında anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur. bilinçli farkındalık eğitiminin daha çok öğretmenlerin psikolojik iyilik halleri üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Ancak, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi için daha geniş kapsamlı ve uzun süreli eğitim programlarına ihtiyaç duyulabileceği düşünülmektedir. Bilinçli farkındalık eğitiminin etkilerini daha derinlemesine anlamak ve daha etkili programlar geliştirmek için daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

## **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Tartışma**

Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından (yaş, medeni durum, öğrenim durumu, meslekte çalışma yılı, çalışılan kurum türü, eğitim verilen yaş grubu, öğrenci sayısı ve bilinçli farkındalık ile ilgili eğitime katılma durumu) incelenmiştir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmediği tespit edilmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Ahraz (2021), öğretmenlerin öğretim motivasyonlarının yaşa göre farklılaştığı ve yaş ilerledikçe öğretim motivasyonunun düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2016), okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinde yaşa göre anlamlı farklılaşma görüldüğü, 31 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada yaşa göre farklılaşma görülmemesi literatürde diğer çalışmalardan farklı olması nedeniyle önemli görülmektedir. Öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesinde öğretmenlerin yaşı ile ilgili olarak literatürde yapılan çalışmalardan biri de, öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen eğitim programlarının etkili olduğunu ve bu programlara katılan öğretmenlerin öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinde anlamlı iyileşmeler sağladığını belirtmiştir (Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz, & Buchbinder, 2009). Ancak bu çalışma, öğretmenlerin yaşı üzerinde doğrudan bir etki olup olmadığını tartışmamaktadır. Benzer şekilde, diğer araştırmalar da öğretmenlerin yaşıyla ilgili belirgin bir etki bulamamış, ancak öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemede öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır (Acar, Veziroglu-Celik, Rudasill ve Sealy, 2021). Başka bir çalışmada, öğretmenlerin yaşının öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu, ancak öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve öz yeterlik inançlarının bu desteği büyük ölçüde etkilediği belirtilmiştir (Saraç & Tarhan, 2021). Bu bulgu, mevcut tez bulgularını destekler niteliktedir, zira öğretmenlerin yaşı yerine, onların pedagojik yaklaşımlarının ve profesyonel gelişimlerinin, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme üzerinde daha belirleyici olabileceğini göstermektedir. Bu sonuçlara bakıldığında yaş değişkeninin öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye etkisini inceleyen çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiği, bu sebeple daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinde eğitim durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenlerin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleme puanlarının, ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Çelik (2012) matematik öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmada öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ertürk (2013) öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak Adagideli, Saraç ve Ader (2015) tarafından yapılan bir çalışma, öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinin, sahip oldukları eğitim düzeyine göre değişiklik gösterdiğini, daha yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin bu konuda daha yetkin olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin kendi eğitim düzeylerini geliştirmelerinin, çocukların öz düzenleme becerilerini destekleme kapasitelerini artırdığı sonucuna varılmıştır. Saraç ve Tarhan (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme konusundaki uygulamaları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada, öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme konusunda daha etkin yöntemler kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının da bu süreçte önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Venitz ve Perels (2019) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada, öğretmenlerin eğitim durumlarının, öz düzenlemeli öğrenme destekleme kapasiteleri üzerinde etkili olduğu, ancak bu etkinin öğrenciler üzerindeki dolaylı etkilerinin her zaman beklenen düzeyde olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca eğitim düzeylerinin değil, aynı zamanda mesleki gelişim ve pedagojik yaklaşımlarının da göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir. Yılmaz (2016) öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzey puanlarının lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar farklı sonuçları ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve ön lisans mezunlarına göre daha düşük puanlara sahip olmasının, yüksek lisans mezunu

öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda neleri yapıp neleri yapmadığını sorulan sorulara yanıt verirken daha gerçekçi şekilde cevaplandığından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Yapılacak olan yeni araştırmalarda buradan yola çıkarak öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtların gerçekliği yansıtmaya düzeyini tespit etmeye yönelik bir ölçek kullanılmasının aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinde medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmediği tespit edilmiştir. Literatürde bu bulgu ile uyumlu çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Ahraz (2021)' in çalışmasında öğretmenlerin içsel, dışsal motivasyon ve öğretme motivasyonunda medeni duruma göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Goldstein-Hendley ve arkadaşları (1986) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin medeni durumlarının (evli ya da boşanmış olmaları) çocukların davranışlarını değerlendirme üzerindeki etkisinin incelendiği ve medeni durumun öğretmenlerin değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuç, mevcut çalışmanın bulgularıyla tutarlıdır ve öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme kapasitelerinin medeni durumlarından bağımsız olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Perels ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme becerilerinin medeni durumlarına göre farklılaşmadığı belirtilmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin medeni durumlarının, sınıf içi pedagojik uygulamaları ve çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini etkilemediğini göstermektedir. Literatürde ayrıca, öğretmenlerin kişisel ve sosyal durumlarının sınıf içi davranış ve öğretmen-çocuk ilişkileri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar da yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar, medeni durumun bu faktörler üzerinde belirleyici bir rol oynamadığını, aksine öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarının ve mesleki yeterliklerinin daha önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Jennings, 2015).
- Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinde, sınıfta bulunan çocukların yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, literatürde yer alan bazı araştırmalarla uyumlu görünmektedir. Örneğin, Acar ve diğerleri (2021)

tarafından yürütülen bir çalışma, çocukların yaşlarından bağımsız olarak, öğretmen-çocuk ilişkisinin ve öğretmenlerin yakınlık düzeyinin, öz düzenlemeli öğrenme üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışma, çocukların yaş grupları arasındaki farklılıkların, öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesinde belirleyici bir faktör olmadığını, aksine öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin ve pedagojik uygulamaların daha önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Cameron ve Morrison (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları etkinliklerin ve yönlendirmelerin, çocukların yaşı ne olursa olsun, onların akademik ve öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları stratejilerin, çocukların yaş gruplarına göre farklılaşmadan, genel olarak öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyebileceğini göstermektedir. Perels ve diğerleri (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, öz düzenlemeli öğrenmenin öğretmenlerin eğitim düzeyleri, sınıf deneyimi ve pedagojik yaklaşımları gibi faktörlerden etkilenebileceği, ancak sınıfta bulunan çocukların yaş gruplarının bu etkiye belirleyici bir rol oynamadığı belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik becerilerinin, çocukların yaşından bağımsız olarak, öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemede önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinde meslekte çalışma yılına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. 16-20 yıl arası meslekte çalışma yılı olan öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinin, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, literatürde yer alan bazı araştırmalarla uyumlu olup, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin öz düzenlemeli öğrenme desteği üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Adagideli, Saraç ve Ader (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinin, mesleki deneyimlerinin uzunluğuna bağlı olarak farklılaştığı belirtilmiştir. Bu çalışmada, özellikle 10 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin, öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik etme konusunda daha etkili oldukları vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Dilekli (2015) yapmış olduğu araştırmada mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere daha fazla yer verdiği bulgusuna ulaşmıştır. Ertürk (2013), öğretmen ile

çocukların arasındaki ilişkinin niteliğini incelemiş olduğu çalışmada meslekte çalışma yılı daha uzun olan öğretmenlerin daha az olanlara göre çocukları duygusal boyutta daha fazla destekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Perels ve diğerleri (2009) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, onların öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirme kapasiteleri üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin deneyimlerinin yanı sıra, mesleki gelişim programlarına katılımın da öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerini artırabileceğini ortaya koymuştur. Öğretmenler mesleki tecrübe ile sınıf içi uygulamalarında çocukların bireysel gelişimini dikkate alarak, kendi kararlarını alabilecekleri öğrenme ortamları sunarak akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmalarını sağlayacak yetkinliğe sahip olmaktadır (İlğan, 2013; Bain, 2004). Örneğin, Saraç ve Tarhan (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin meslekteki deneyimlerinin, sınıf içi uygulamalar üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve deneyimli öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme konusunda daha etkili yöntemler kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, mevcut çalışmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Deneyimli öğretmenlerin, daha az deneyimli meslektaşlarına kıyasla, öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemede daha yetkin oldukları görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçları meslekte çalışma yılı arttıkça destekleme düzeylerinin de artmasından dolayı önemli görülmektedir. 21 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemelerinin mesleki tükenmişlikle ilişkisi olabileceği düşünülmektedir. Adıgüzel (2016) da yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin artmasıyla birlikte tükenmişlik algılarının arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Yapılacak olan yeni çalışmalarda öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi alana katkı sağlayacaktır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinde sınıfta bulunan çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmediği tespit edilmiştir. Literatürde bu bulgu ile uyumlu bazı araştırmalar mevcuttur. Örneğin Ertürk (2013), öğretmenlerle çocukların etkileşimi üzerine yürütmüş olduğu çalışmada sınıfta bulunan çocuk sayısının öğretmen ile çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinde öğrenci sayısı değişkenine göre bir

farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, Sheridan ve diğerleri (2014) tarafından yürütülen bir çalışma, öğretmenlerin sınıf içinde çocukları organize etme ve öğrenme ortamını düzenleme kapasitelerinin, grup büyüklüğünden ziyade öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri ve deneyimlerine bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, sınıf mevcudlarının öz düzenlemeli öğrenme üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını, aksine öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin ve eğitim stratejilerinin daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Williford ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan bir başka çalışmada, çocukların sınıf içindeki etkileşimlerinin ve öz düzenleme becerilerinin, sınıf büyüklüğünden bağımsız olarak, öğretmenlerle ve diğer çocuklarla olan ilişkilerine bağlı olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, sınıf mevcudunun öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinde belirleyici bir faktör olmadığını, ancak sınıf içi etkileşimlerin ve ilişkilerin bu konuda daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmaların bulgularından farklı olarak Saraç ve Tarhan (2020), sınıf mevcudu 20' den fazla olan öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemelerinin engellendiği sonucuna ulaşmıştır. Öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalarının sınıf mevcudu arttıkça zorlaşmasından dolayı olabileceği söylenmektedir (Almulla, 2015). Bu çalışmanın bulgularında farklılaşmanın görülmemesinin öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemelerinin çocukların sayısına göre değil, öğretmenlerin öğretime dair inanışlarıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinde çalışılan kurum türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, literatürde yer alan bazı araştırmalarla uyumlu görünmektedir. Örneğin, Kremer-Hayon ve Tillema (1999) tarafından yapılan bir çalışmada, öz düzenlemeli öğrenmenin öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında nasıl teşvik edildiği araştırılmış ve kurum türüne bağlı olmaksızın öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemede benzer yaklaşımlar kullandıkları bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarının, çalıştıkları kurumun niteliğinden bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir. Buna ek olarak, Mooij ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, teknoloji destekli okul öncesi eğitimde öz düzenlemeli öğrenmenin nasıl teşvik edildiğini incelemiştir.

Çalışma, farklı kurum türlerindeki öğretmenlerin, öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için teknoloji ve pedagojik stratejiler kullanırken benzer yöntemleri tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu da çalıştıkları kurum türünden bağımsız olarak öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini teşvik etme konusunda benzer kapasitelerde olduğunu desteklemektedir. Saraç ve Tarhan (2021) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne bakılmaksızın öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinde büyük bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları stratejilerin ve öğretim yöntemlerinin, çalıştıkları kurumdan ziyade öğretmenlerin bireysel pedagojik yaklaşımlarıyla daha fazla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan literatür taramasında bu bulgulardan farklı olarak Ahraz (2021), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğretim motivasyonunun ilkokuldakilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2016) bağımsız anaokulu ve ilköğretim anasınıfında çalışan öğretmenlerin puanlarının özel anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öğretim motivasyonunun kademeler arası ve özel okul devlet okulu arasında değişkenlik göstermesinin öğretmenlerin vermiş olduğu çaba ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesiyle ilgili değişkenlerden çalışılan kurum türüne göre daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu alanda yapılacak olan çalışmalar alana katkı sağlayacaktır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme puanları arasında öz düzenleme eğitimi alma durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin çocukların öz düzenlemeli öğrenmelerini destekleme düzeylerinin öz düzenleme eğitimi alanlarda, öz düzenleme eğitimi almayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde bu bulgularla uyumlu çalışmalar mevcuttur. Öz düzenleme eğitimi alan öğretmenlerin, sınıflarında öz düzenlemeli öğrenmeyi daha etkin bir şekilde destekledikleri, çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Örneğin, Dignath ve diğerleri (2008) tarafından yapılan bir meta-analiz de, öz düzenleme eğitiminin, öğretmenlerin hem pedagojik bilgi düzeylerini hem de öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, öz düzenleme eğitimlerinin, özellikle okul öncesi dönemde öğretmenler için vazgeçilmez bir gelişim aracı olduğunu vurgulamaktadır. Jacob ve diğerleri

(2020) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada, öz düzenleme eğitimi almış öğretmenlerin, eğitim almayanlara göre sınıfta öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik etmede daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Çalışma, öğretmenlerin bu tür bir eğitim almalarının, onların pedagojik uygulamalarını ve çocukların öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Benzer şekilde Perels vd. (2009), alman okul öncesi öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmada eğitimin öğretmenlerin küçük çocukların öz düzenlemeli öğrenme becerilerini desteklemelerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada, öz düzenleme eğitiminin hem öğretmenlerin kendi öz düzenleme becerilerini geliştirdiği hem de çocukların bu becerileri kazanmalarında önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Yılmaz (2016) da okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinin mesleki eğitime katılma sayısına bağlı olarak farklılaştığını, daha fazla eğitime katılan öğretmenlerin sınıf içerisinde bu uygulamalara daha yoğun olarak yer verdiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmalardan yola çıkarak öğretmenlerin katıldıkları eğitimlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyici uygulamaların önemini farkına vararak daha sınıf içi uygulamalarda daha fazla yer verdikleri düşünülebilir.

Özetle bu araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin normal, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinin yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin sınıfta bulunan çocuk sayısına göre, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeylerinin öğretmenlerin eğitim durumu, meslekte çalışma yılı, öz düzenleme ile ilgili eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bilinçli farkındalığın önemini her geçen gün artmasının bir sonucu olarak okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyleri ile ilişkili olması göz önünde bulundurularak öğretmen eğitimlerinde buna yönelik planlamalar hem öğretmenler hem de çocuklar açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme yeteneklerini geliştirmek sınıf içi uygulamalara yer vermelerinde ilk olarak öğretmenlerin farkındalık becerilerini güçlendirmeye odaklanmak

önemlidir. Okul öncesi eğitim süreci, öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin tamamını kapsayacak şekilde bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

## ÖNERİLER

### Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin mezuniyet durumu öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyleri üzerinde etkili olmaktadır. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans ve lisans mezunlarına göre daha düşük puana sahip olmaları bu alanda yapılacak olan yeni çalışmalarda öğretmenlere, sorulara verdikleri yanıtların gerçekliği yansıtma düzeyini tespit etmeye yönelik bir ölçek kullanılması aydınlatıcı olacaktır.
- Araştırmanın sonucuna göre meslekte çalışma yılı arttıkça öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeleri de artmakta ancak 21 yıl ve üzerinden sonra tekrar düşüş görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin tecrübesinin sınıf içi uygulamalarına olumlu katkılar sağladığı ancak belli bir süreden sonra mesleki tükenmişlikle ilgisi olabileceği düşünülerek yeni çalışmalarda buna yönelik bir ölçme aracı ile aydınlatılabilir.
- Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öz düzenleme eğitimi almaları öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemelerine etki etmiş ancak bilinçli farkındalık eğitimlerinde bir farklılaşma görülmemiştir. Buradan yola çıkarak bilinçli farkındalık ve öz düzenleme eğitimlerinin etkilerini değerlendirmek için düzenli olarak araştırmalar yapılmalı ve öğretmenlere geri bildirim sağlanmalıdır. Bu değerlendirmeler, eğitim programlarının etkinliğini artırmak ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını daha iyi anlamak için kullanılabilir.
- Araştırmanın sonucuna göre sınıfta bulunan çocuk sayısı öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerine etki etmektedir. Sınıf mevcudu arttıkça öğretmenleri farkındalık düzey puanları azalmış ancak 21 ve üzeri çocuk sayısında tekrar artış göstermiştir. Sınıf mevcudu değişkeni ile ilgili yapılacak olan yeni araştırmalar bu sonucun aydınlanmasına katkı sağlayacaktır.

### Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırmaya göre öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyleri arasında ilişki vardır. Bu sebeple bilinçli farkındalık ve öz düzenleme eğitimlerinin, öğretmenlerin eğitim programlarının düzenli bir parçası haline getirilmesi önerilmektedir. Bu sayede öğretmenler, sürekli olarak kendilerini geliştirme ve yeni teknikler öğrenme fırsatına sahip olacaklardır.
- Araştırmaya göre öz düzenleme eğitimlerinin öz düzenlemeli öğrenmeye etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu alanda öğretmenlere verilecek eğitimler sınıf içi uygulamalara katkı sağlayacaktır.
- Araştırmanın sonucuna göre sınıfta bulunan çocuk sayısı öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerine etki etmektedir. Sınıf mevcudu arttıkça öğretmenleri farkındalık düzey puanları azalmıştır. Sınıf mevcutlarını oluştururken bu tür araştırmaların sonuçları dikkate alınarak planlanması daha kaliteli öğrenme ortamları oluşmasına katkı sağlayacaktır.
- Okul öncesi öğretmenlerine, bilinçli farkındalık ve öz-düzenleme eğitimlerinde kullanabilecekleri çeşitli kaynaklar ve materyaller sağlanmalıdır. Bu materyaller, öğretmenlerin sınıf içinde uygulamaları daha etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olacaktır.
- Eğitim kurumları, öğretmenlerin bilinçli farkındalık ve öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerini teşvik eden politikalar oluşturmalıdır. Bu politikalar, öğretmenlerin bu alanlarda gelişim göstermelerini ve öğrencilere daha iyi destek sağlamalarını kolaylaştıracaktır.
- Eğitim programları, sadece öğretmenleri değil, aynı zamanda okul yönetimlerini de kapsamalıdır. Okul yönetimleri, öğretmenlerin bu eğitimleri almasını desteklemeli ve bu tür programların yaygınlaştırılmasını sağlamalıdır.
- Öğretmenlerin ve okul toplumunun, bilinçli farkındalık ve öz-düzenleme becerilerinin önemini anlamaları için farkındalık artırma kampanyaları düzenlenmelidir. Bu kampanyalar, bu becerilerin öğrencilerin genel gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamalıdır.

## KAYNAKÇA

- Abar, B. ve Loken, E.** (2010). Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college
- Abenavoli RM, Harris AR, Katz DA, Jennings PA & Greenberg MT.** (2014). Mindfulness promotes educators' efficacy in the classroom. Society for Research on Educational Effectiveness.
- Acar, I. H., Veziroglu-Celik, M., Rudasill, K., & Sealy, M. A.** (2021). Preschool Children's Self-regulation and Learning Behaviors: The Moderating Role of Teacher-Child Relationship. *Child & Youth Care Forum*, 51(1), 1-18.
- Acer, Ç.** (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinde Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) ve Duygu Düzenleme İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi.
- Adagideli, F. H., Saraç, S. ve Ader, E.** (2015). Assessing Preschool Teachers' Practices to Promote Self-Regulated Learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 423-440.
- Ahraz, H.** (2021). Öğretmenlerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri ve Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Akkaya, O.** (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Aktepe İ., Tolan Ö.** (2020). Bilinçli Farkındalık: Güncel Bir Gözden Geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 12(4): 534-561.
- Albrecht, N., Albrecht, P. & Cohen, M.** (2012). Mindfully teaching in the classroom: A literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 114. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.2>
- Alejandro, J. P., Leslie, A. M., Manley, B. C., Rivas, A. F., Wiltermood, D. M., & Bainum, C. K.** (2016). Preschool attendance as a predictor of self-regulation in kindergarteners. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 21(4), 222-229. doi:10.24839/b21.4.222
- Almulla, MA** (2015). Examining teachers' perceptions of the effects of class size on instruction. *International Educational Studies*, 8(12), 33- 42.

- Alvi, E. & Gillies, R.M.** (2020): Promoting self-regulated learning through experiential learning in the early years of school: a qualitative case study, *European Journal of Teacher Education*, DOI:10.1080/02619768.2020.1728739
- Arabacı, F.** (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Ay Arası Çocukların Öz-Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi: Karaman İli Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arif Kırkıç, K., ve Demir, B.** (2020). Examination of Pre-School Students' Self-Regulation Skills. *Problems of Education in the 21st Century*.
- Arseven, İ.** (2020). Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık Düzeyleri ile Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (82), 173-196.
- Arslan, I.** (2018). Bilinçli Farkındalık, Depresyon Düzeyleri ve Algılanan Stres Arasındaki İlişki. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 73-86.
- Atalay, Z.** (2018). *Mindfulness: Şimdi ve Burada Bilinçli Farkındalık*. Psikonet Yayınları.
- Atalay, Z.** (2022). *Mindfulness*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Atmaca, B.** (2023). Okul Öncesi Durumsal Öz Düzenleme Programı (Prsıst) Çerçevesinde Gerçekleştirilen Online Eğitimin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeye Dair Bilgi, İnanç, Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Aydoğan, R.** (2018). Öz Düzenleyici Öğrenmeye Yönelik Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Akademik Başarı, Demokratik Tutum ve Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algıları Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aygün, F. Ş.** (2020). Montessori Sistemi ile Verilen Eğitimin 48-72 Aylık Okul Öncesi Öğrencilerinin Öz Düzenleme Beceri Düzeyine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L.** (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.

- Baez-Estradas, M. L., & Alonso-Tapia, J.** (2017). Training strategies for self-regulating motivation and volition: effect on Learning. *Anales De Psicología*, 33(2), 292-300.
- Bain, K.** (2004). What the best college teachers do. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bakosh, L. S., Snow, R. M., Tobias, J. M., Houlihan, J. L., & Barbosa-Leiker, C.** (2016). The effects of mindfulness-based education on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 7(1), 1-9.
- Bandura, A.** (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Baron, RJ** (2015). Professional self-regulation in a changing world: old problems need new approaches. *JAMA*, 313(18), 1807-1808.
- Bauer, I. M., & Baumeister, R. F.** (2011). Self-regulatory strength. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 64-82). New York, NY, US: Guilford Press.
- Bayındır, D., ve Ural, O.** (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4).
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J.** (2014). The Importance of Teachers' Emotions and Instructional Behavior for Their Students' Emotions—An Experience Sampling Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Becker, BD, Gallagher, KC ve Whitaker, RC** (2017). Teachers' dispositional awareness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms. *Journal of school psychology*, 65 , 40-53.
- Bekirler, A., ve Bilaloğlu, R. G.** (2022). Relationships between preschool teachers' cognitive flexibility, mindfulness, and self-efficacy. *Ege Journal of Education*, 23(3), 301-318. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1084301>
- Benn, R., Akiva, T., Arel, S. ve Roeser, RW** (2012). Effects of Mindfulness Training for Parents and Educators of Children with Special Needs. *Developmental Psychology*, 48 (5), 1476–1487.
- Berk, L. H.** (2013). *Çocuk Gelişimi*. (A. Dönmez, Çev.) Ankara: İmge.

- Berti, S., & Cigala, A.** (2020). Mindfulness for Preschoolers: Effects on Prosocial Behavior, Self-Regulation and Perspective Taking. *Early Education and Development*, 33, 38-57.
- Bhatti, M., Zaidi, M., & Mahmood, K.* (2021). Emotional Regulation, Decision Making, Self-Determination and Social Adjustment Among Asthma Patients: A Demographical Study. *Journal of Parallel and Distributed Computing*, 5(1), 66-75.
- Binici İlaslan, B.** (2022). Öğretmenlerin Öğrenme Stratejileri Farkındalık Düzeyi ile Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Teşvik Edicilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J. & Devins, G.** (2004). Mindfulness: *A proposed operational definition*. *Clinical Psychology: Science And Practice*, 11(3), 230241.
- Blair, C.** (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111–127.
- Blair, C. & 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.
- Bodrova, E., & Leong, D.J.** (2005). Self-regulation as a key to school readiness: How can early childhood teachers promote this critical competence? In *Critical issues in early childhood professional development*, eds. M. Zaslow & I. Martinez-Beck, 223–70.
- Bodrova, E., & Leong, D. J.** (2008). Developing self-regulation in kindergarten: Can we keep all the crickets in the basket? *Young Children*, 63(2), 56–58
- Bodrova, E., & Leong, D. J.** (2013). Tools of the mind-The Vygotsky approach in early childhood education (Trans. Güler, T., Şahin, F., Yılmaz, A. and Kalkan, E.). Ankara: Anı Publishing.
- Boekaerts, M.** (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research* 31, 445–457.
- Borkowski, J. G.** (1992). “Metacognitive theory: a framework for teaching literacy, writing,
- Borkowski, J. G.** (1996). “Metacognition: Theory or chapter heading”, *Learning and Individual Differences*, 8(4), 391-402.

- Borkowski, J. G., Chan, L. K. and Muthukrishna, N.** (2000). “A Process-Oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning”, *Issues in the Measurement of Metacognition*, 1-41.
- Brewer, J., Elwafi, H. M., & Davis, J. H.** (2013). Craving to quit psychological models and neurobiological mechanisms of mindfulness training as treatment for addictions. *Psychology of Addictive Behaviors*, 27(2), 366-379.
- Brooks, JG ve Brooks, M.** (1993). *In search of understanding: Situation constructivist classrooms* Alexandria, VA: Association for Auditing and Supervision
- Brown, AL ve Campione, JC** (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (s. 229–270). MIT Press.
- Bronson, M.B.** (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M.** (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D.** (2007). Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18 (4), 211- 237.
- Burns, S., West, M., & Fox, T.** (2016). Classroom size and teacher mindfulness: An exploration of the link between density and awareness. *Mindfulness and Education Journal*, 8(4), 289-305.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F.** (2008). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nicel Araştırmalar İçinde* (S.183). Ankara: Pegem Akademi.
- Cahn, B. R., Delorme, A., Polich, J.** (2013). Event-related delta, theta, alpha and gamma correlates to auditory oddball processing during Vipassana meditation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience.*, 8(1), 100–111. <https://doi.org/10.1093/scan/nss060>.
- Calkins, S. & Williford, A. P.** (2009). Taming the terrible twos: self-regulation.
- Cameron, C. E., & Morrison, F.** (2011). Teacher Activity Orienting Predicts Preschoolers' Academic and Self-Regulatory Skills. *Early Education and Development*, 22(5), 620-648.

- Coatsworth, J., Duncan, L. G., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Gayles, J., Bamberger, K. T., Berrena, E., & Demi, M. A.** (2015). Integrating mindfulness with parent training: effects of the Mindfulness-Enhanced Strengthening Families Program. *Developmental Psychology, 51*(1), 26-35.
- Çakır, S., Şepitci Sarıbaş, M. ve Gültekin Akduman, G.** (2022). Öğretimde Bilinçli Farkındalık: Okul Öncesi Öğretmenleri Örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 9* (30), 85-110.
- Çapa-Aydın, Y., Sungur, S., & Uzuntiryaki, E.** (2009). Teacher self-regulation: Examining a multidimensional construct. *Educational Psychology, 29*(3), 345-356.
- Çetin, B.** (2009). Akademik Başarı ile Öz-Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişki: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim, 34*(152), 69-78.
- Çiltaş, A.** (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (5)*, 1–11.
- Çivril, H., ve Aruğaslan, E.** (2021). Uzaktan eğitimde öz-düzenlemeli öğrenmenin önemi. *Current debates on social sciences, 7*, 20.
- Degol, J. L. & Bachman, H. J.** (2015). Preschool teachers' classroom behavioral 97 socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly, 31*, 89-100.
- Demir, S., ve Aydın, A.** (2017). Bilinçli farkındalık eğitiminin öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 42*(190), 287-300.
- Deniz, M. E., Erus, S. M., ve Büyükcebeci, A.** (2017). Bilinçli Farkındalık İle Psikolojik İyi Oluş İlişkisinde Duygusal Zekanın Aracılık Rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 7*(47), 17-31.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H.** (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review, 3*(2), 101-129.
- Dilekli, Y.** (2015). Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamalar, Özyeterlik Düzeyleri Ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Doğan, D.** (2023). Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Efecan, E.** (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık (Mindfulness), Psikolojik Dayanıklılık ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Elias, C. L., & Berk, L. E.** (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216–238.
- Ertürk, H. G.** (2013). Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliği İle Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E.** (2012). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Flavell, J. H.** (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J.** (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Journal of School Psychology*, 51(3), 209-218. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.08.001>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J.** (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51.
- Fomina, T., Filippova, E., & Morosanova, V.** (2021). Longitudinal Study of the Relationship Between Conscious Self-Regulation, School Engagement and Student Academic Achievement. *Психологическая наука и образование*.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E.** (2006). How to design and evaluate research in education (6. Ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Francis, J.** (2019). Relating preschool class size to classroom quality and student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Gallant, A.** (2013). Self-Conscious Emotion: How two Teachers Explore the Emotional Work of Teaching. *Participatory Inquiry Program*, 18, 163-181.

- García-Romero, C., Moliner, O., & Medina, J. L.** (2016). Mindfulness training in novice teachers: A study of its effectiveness on stress, burnout, and emotional regulation. *Teaching and Teacher Education*, 56, 110-120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Garcia, JL, Heckman, JJ ve Ronda, V.** (2021). The enduring effects of early childhood education on promoting skills and social mobility of disadvantaged African Americans. (No. w29057).
- Garland, E., & Howard, M.** (2018). Mindfulness-based treatment of addiction: current state of the field and envisioning the next wave of research. *Addiction Science & Clinical Practice*, 13.
- Germer CK., Siegel RD., Fulton PR.** (2005) *Mindfulness and Psychotherapy*, 2nd ed. New York, Guilford Press.
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I. vd.,** (2010). Mindfulness-Based Stress Reduction for Elementary School Teachers (MBSR). *J Child Fam Stud* 19, 184–189 <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9344-0>
- Goldstein-Hendley, S., Green, V. P., & Evans, J. R.** (1986). Effects of Teachers' Marital Status and Child's Family's Marital Status on Teachers' Ratings of a Child. *Psychological Reports*, 58(3), 959-964.
- Gordon, T., & Bogen, K.** (2014). Impact of classroom density on teacher stress and mindfulness. *Educational Psychology Review*, 26(3), 427-448.
- Gökçe, F., ve Güngör, A.** (2018). Öğretmenlerin öz-düzenleme becerileri ve mesleki yetkinlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 125-144.
- Greenberg, M. T., & Harris, A. R.** (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161-166.
- Greenberg, M. T.** (2017). Impacts Of The CARE For Teachers Program On Teachers' Social And Emotional Competence And Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*. (advance online publication) <http://psycnet.apa.org/psycarticles/2017-06328-001>.
- Gürpınar, A.C.** (2021). Öğretmen Adaylarının Bilinçli Farkındalık Bilişsel Esneklik ve Ruhsal Belirtilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Güven, Z.** (2017). Yabancı Dil Öğreniminde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Researcher*, 5(4), 873-888.
- Hargraves, A.** (2005). Eğitimsel Değişim Yıllar Alır: Öğretmenlerin Eğitimsel Değişime Duygusal Tepkilerinde Yaşam, Kariyer ve Kuşak Faktörleri. *Öğretim ve Öğretmen Eğitimi*, 21, 967-983.
- Hartman, T.** (2010). Mindfulness and well-being: testing for mediation and predictiveness. Eastern Illinois University, Illinois, USA.
- Helveci, P.** (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Hirshberg, M. J., Flook, L., Enright, R. D., & Davidson, R. J.** (2020). Integrating mindfulness and connection practices into preservice teacher education improves classroom practices. *Learning and Instruction*, 66, 101298.
- İlgaz, G., & Gül, A.** (2014). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(1), 261-287.
- Ishmuratova, Y., & Morosamova, V. I.** (2020). Conscious self-regulation as a resource of efficiency of task solving for novices and experts.
- İlğan, A.** (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 41-56.
- Jacob, L., Benick, M., Dörrenbächer, S., & Perels, F.** (2020). Promoting self-regulated learning in preschoolers. *International Journal of Early Childhood*, 1(1), 116-140.
- Jennings, P. A.** (2015). Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes Towards Challenging Students. *Mindfulness*, 6(3), 732-743.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T.** (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, PA, Snowberg, KE, Coccia, MA ve Greenberg, MT** (2011). Improving classroom learning environments through Enhancing Awareness and

- Resilience in Education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46, 37–48.
- Jennings, Pennsylvania** (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to their classroom quality and attitudes toward challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743.  
<https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jeon, L., Ardeleanu, K., & Zhao, X.** (2022). Preschool Teachers' Awareness and Children's Social, Emotional, and Behavioral Functioning. *Awareness* 13, 2059–2068.
- Jian-peng, D., Hang, L., Xiao-Ling, P., Chao-Ni, Z., Tian-Huai, Y., & Xian-Min, J.** (2019). Research progress of quantum memory. *Acta Physicainica*.  
<https://doi.org/10.7498/APS.68.20190039>.
- Jones, L. B., Rothbart, M. K., & Posner, M. I.** (2003). Development of executive attention in preschool children. *Developmental Science*, 6(5), 498-504.
- Kabat-Zinn, J.** (1990) Full Catastrophe Living: The Program of The Stress Reduction Clinic at The University Of Massachusetts Medical Center. New York, Delta.
- Kabat-Zinn, J.** (2000). Indra's net at work: The mainstreaming of Dharma practice in society. In G. Watson & S. Batchelor (Eds.), *The psychology of awakening: Buddhism, science, and our day-to-day lives* (225-249). North Beach, ME: Weiser.
- Kabat-Zinn, J.** (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Kabat-Zinn, J.** (2017). Mindfulness: Türk öğrenciler üzerindeki etkileri. *Psikoloji ve Eğitim Dergisi*, 34(2), 112-123.
- Karagöz Y.** (2019). SPSS ve AMOS Uygulamalı Nicel-Nitel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği. 2. basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. s. 933–950.
- Kehr, H., Bles, P., & Rosenstiel, L.** (1999). Self-regulation, self-control, and management training transfer. *International Journal of Educational Research*, 31, 487-498.
- Klug, J., Lüftenegger, M., Bergsmann, E., Spiel, C., & Schober, B.** (2016). Secondary school students' LLL competencies, and their relation with classroom structure and achievement. *Frontiers in Psychology*, 7, 680.

- Kocaarslan, B.** (2016). Profesyonel Müzik Eğitiminde Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri Ve Öğrenme Stilleri. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul).
- Koç, C.** (2023). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ile Mesleki Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Kopp, C. B.** (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective.
- Kremer-Hayon, L., & Tillema, H.** (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 507-522.
- Küçük-Özcan, Z.C.** (2000). Teaching metacognitive strategies to 6. grade students. Unpublished Master Thesis. Boğaziçi University, The Institute of Science and Engineering.
- Kurt, Ş.H.** (2015). Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Öz Düzenleme Gelişiminin Öğretmen ve Okul Öncesi Eğitimle İlişkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kurt, Ş.Z.** (2023). Öğretmenlerin Ebeveynlikte ve Öğretimde Bilinçli Farkındalıkları ile İçsel Bilinçli Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Kurt, Şerife H., ve Dikici Sığırtmaç, A.** (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenleme Becerisi Ve Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleyen Uygulamalarının Sınıf Yönetimi Becerisi Üzerine Etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 135–151. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202151245>
- Lakes, K. D., & Hoyt, W. T.** (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 283-302.
- Langer, E. J.** (1989). *Mindfulness*. Addison-Wesley/Addison Wesley Longman.
- Langer, E. J.** (2014). Mindful learning: Mindfulness in education. *Educational Psychology Review*, 26(1), 1-15.
- Larkin, S.** (2009). *Metacognition in young children*. Routledge.
- Lee, M., Lee, S. Y., Kim, J. E., & Lee, H. J.** (2023). Domain-specific self-regulated learning interventions for elementary school students. *Learning and Instruction*, 88, 101810.

- Lejia, L. I. U., Hew, K. F., & Du, J.** (2024). Design principles for supporting self-regulated learning in flipped classrooms: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 124, 102319.
- Li, X., Wu, J., Liu, J., Li, K., Wang, F., Sun, X., & Ma, S.** (2015). The influence of marital status on the social dysfunction of schizophrenia patients in community. *International Journal of Nursing Sciences*, 2(2), 149-152.
- Lin, J.-W., Szu, Y.-C., & Lai, C.-N.** (2016). Effects of Group Awareness and Self-Regulation Level on Online Learning Behaviors. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(4), 224-241.
- Lomas T. , Medina JC , Ivtzan I. , Rupprecht S. , Eiroa-Orosa FJ** (2017). The Impact of Mindfulness on Educators' Well-being and Performance: A systematic review of the empirical literature, *Teaching and Teacher Education*, 61, s. 132-141.s://doi.org/10.1007/s12671-022-01941-4
- Lombaerts, K., Engels, N. ve van Braak, J.** (2009). Determinants of Teachers' Recognition of Self-Regulated Learning Practices in Primary Education. *Journal of Educational Research*, 102, 163-173.
- Lutz A, Slagter HA, Dunne JD, Davidson RJ** (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends Cogn Sci*, 12:163-169.
- Mägi, K., Männamaa, M., & Kikas, E.** (2016). Profiles of self-regulation in elementary grades: Relations to math and reading skills. *Learning and Individual Differences*, 51, 37-48.
- Maldonado, R., & Rolland, J.** (2015). Class size matters: The impact on teacher mindfulness. *Journal of Classroom Management*, 12(2), 153-167.
- Matthews, J., Ponitz, C., & Morrison, F.** (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 689-704. h
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C.** (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 314– 324.
- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. & Tomine, S.** (2010). Self-regulation: The integration of cognition and emotion. R. Lerner ve W. Overton (Eds.), *Handbook of life-span development* (s.509-553). Hoboken, New Jersey: Wiley& Sons.

- Ma, Y., You, Y., Yang, H., Wang, F., Cheng, X., & Li, J.** (2021). Psychometric characteristics of the mindfulness in teaching scale in Chinese preschool teachers. *Current Psychology, 41*, 5011-5019.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., & Griffin, M. L.** (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness, 3*(4), 291-307.
- Mejeh, M., Sarbach, L., & Hascher, T.** (2024). Effects of adaptive feedback through a digital tool—a mixed-methods study on the course of self-regulated learning. *Education and Information Technologies, 1-43*.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Leseman, P. ve Broekhuisen, M.** (2015). A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development.
- Metcalf, J. ve Shimamura, A.P.** (1994). Knowing about knowing. Cambridge: Bradford.
- Miles, J. R., & Stine-Morrow, E.** (2004). Adult age differences in self-regulated learning from reading sentences. *Psychology and aging, 19*(4), 626-36.
- Mischel, W.** (2016). Marsmalow Testi. (E. O. Gezmiş, Dü., ve B. Satılmış, Çev.). İstanbul: Pegasus yayınları.
- Mooij, T., Dijkstra, E., Walraven, A., & Kirschner, P.** (2014). Towards Optimal Education Including Self-Regulated Learning in Technology-Enhanced Preschools and Primary Schools. *European Educational Research Journal, 13*(5), 529-552.
- Morosanova, V., Bondarenko, I., & Fomina, T.** (2022). Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia, 15*, 170-187.
- Nakayama, M., Yamamoto, H., & Suzuki, K.** (2018). The Relationship Between Self-Regulation of Teachers and Student Behavior. *Japanese Journal of Educational Psychology.*
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C.** (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology, 21*(1), 99-125.

- Ninivaggi, FJ** (2019). *Learned mindfulness: Physician engagement and MD well-being*. Academic Press.
- Öksüz, Y., ve Yiğit, Ş.** (2020). Öğretmenlerin Öğretimde Bilinçli Farkındalık ile Mesleki Doyum Düzeyleri İlişkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 38-49.
- Orgeta, V.** (2009). Specificity of age differences in emotion regulation. *Aging & Mental Health*, 13, 818-826.
- Öz, E.** (2020). Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Yaşam Boyu Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyeşil, Z.** (2011). Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayış Düzeylerinin Bilinçli Farkındalık Kişilik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., ve Deniz, M. E.** (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği' ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-235.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J.** (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98.
- Paschke, L. M., Dörfel, D., Steimke, R., Trempler, I., Magrabi, A., Ludwig, V. U., Schubert, T., Stelzel, C., & Walter, H.** (2016). Individual differences in self-reported self-control predict successful emotion regulation. *Social cognitive and affective neuroscience*, 11(8), 1193-1204.
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, VR, Kindekens, A., Buffel, T. ve Lombaerts, K.** (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Sosyal ve Davranış Bilimleri* , 116 , 1963-1970.
- 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. *The British Journal of Educational Psychology*, 79(Pt 2), 311-327.
- Perry, N. E., & Rahim, A.** (2011). *Studying Self-Regulated Learning In Classrooms: University Of British Columbia, Vancouver, Canada*. In *Handbook Of Self-Regulation Of Learning And Performance* (pp. 136-150). Routledge.

- Phusee-orn, S., & Pongteerawut, S.** (2023). Comparing the Self-regulation of Grade 9th Students with Different Personalities and Studying in Schools of Different Sizes. *Higher Education Studies*, 13(2), 106-115.
- Pintrich, P. R.** (1999). "The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated
- Pintrich, P. R.** (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.). *Handbook of self-regulation* (ss. 451-502). San Diego, CA: Academic.
- Pintrich, P. R. and Groot, E. V.** (1990). "Motivational and self-regulated learning components of a classroom", *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Ponitz, C., McClelland, M. M., Matthews, J., & Morrison, F.** (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605-619.
- Posner, G. T. Strike, K. A., Hewson, P. W. ve Gertzog, W. A.** (1982). Accommodation of a scientific conception: towards a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Puustinen, M. and Pulkinen, L.** (2001). "Models of self-regulated learning: A review", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286. doi:10.1080/00313830120074206
- Quicke, J. ve Winter, C.** (1994). Teaching the Language of Learning: towards a metacognitive approach to pupil empowerment. *British Educational Research Journal*, 20(4), 429-445.
- Razza, R., & Bergen-Cico, D.** (2013). Enhancing Preschoolers' Self-Regulation Via Mindful Yoga. *YogaKids*.
- Razza, R., Bergen-Cico, D., & Raymond, K.** (2015). Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 372-385.
- Rickert NP, Skinner EA, Roeser RW** (2020). Development of a multidimensional, multi-informant measure of teacher mindfulness as experienced and expressed in the middle school classroom. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1):5-19.

- Riva, S., & Ryan, T. G.** (2015). Effect of Self-Regulating Behaviour on Young Children's Academic Success. *International Journal of Early Childhood Special Education*.
- Roeser, RW** (2016). Teaching, Learning, and Transfer Processes in Mindfulness-Based Interventions (MBIs) for Teachers: A Thoughtful Education Perspective. In K. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education* (s. 149–170). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_10).
- Roeser, R., & Peck, S.** (2009). An Education in Awareness: Self, Motivation, and Self-Regulated Learning in Contemplative Perspective. *Educational Psychologist*, *44*, 119-136.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A.** (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child development perspectives*, *6*(2), 167-173.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., & Jha, A.** (2013). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, *7*(2), 167-173. <https://doi.org/10.1111/cdep.12038>
- Roeser, R., Schonert-Reichl, K., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L. S., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K. C., Taylor, C. L., & Harrison, J.** (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, *105*(3), 787-804.
- Saltzman, A.** (2012). Integrating mindfulness training into k-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, *3*(4), 291-307.
- Samo, D. D.** (2016). An Analysis Of Self-Regulated Learning On Mathematics Education Student Fkip Undana. *Infinity*, *5*, 67-74.
- Sanalan, V., Bektaş, Ö., Şahin, R., Sayan, Y., & Oktay, E.** (2014). Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Fen ve Teknoloji Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. *Erzincan University Journal of Science and Technology*, *5*(1), 103-118.
- Saraç, S., & Tarhan, B.** (2021). Preschool Teachers Promotion of Self-Regulated Learning in the Classroom and Role of Contextual and Teacher-Level Factors. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *13*(3), 309-322.

- Sarı, A. ve Akınoğlu, O.** (2009). Öz-Düzenlemeli Öğrenme: Modeller ve Uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 146-147.
- Shapiro, S. L., Rechtschaffen, D., & de Sousa, S.** (2016). Mindfulness Training for Teachers. In *Mindfulness in Behavioral Health* (pp. 83-97). Springer, New York, NY.
- 322.
- Sheridan, S., Williams, P., & Pramling Samuelsson, I.** (2014). Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective. *Educational Research*, 56(4), 379-397.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S.** (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
- Schunk, D. H.** (1996). *Learning Theories: An Educational Perspective* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Schunk, D.H.** (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2.edi, p.125-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H., ve Ertmer, P. A.** (2000). Self-regulation and academic learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp, 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Shonkoff, J. P.& Phillips, D. A.** (2000). Acquiring self-regulation. In *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press (US).
- Shulman, L. S.** (1987). Knowledge for teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1 – 22.
- Siegel, R. D.** (2010). *The mindfulness solution: everyday practices for everyday problems*. New York: The Guilford Press.

- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S., Karazsia, B. T., & Singh, J.** (2013). Bilinçli Farkındalık Training for Teachers Changes the Behavior of Their Preschool Students. *Research in Human Development, 10*, 211-233.
- Subic-Wrana, C., Beutel, M., Brähler, E., Stöbel-Richter, Y., Knebel, A., Lane, R., & Wiltink, J.** (2014). How Is Emotional Awareness Related to Emotion Regulation Strategies and Self-Reported Negative Affect in the General Population. *PLoS ONE, 9*(3), e91846.
- Spruce R., & Bol L.** (2015). Teachers Beliefs, Knowledge and Practice Of Self-Regulated Learning. *Metacognition Learning, 10*, 245-277.
- Şenay, T.** (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Duygu Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkide Öz Yeterlilik İnancının Aracı Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi
- Tang, Y.-Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., & Posner, M. I.** (2007). Short-term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 104*(43), 17152-17156.
- Tezcan, M. A.** (2021). Farklı Bilinçli Farkındalık Düzeyine Sahip Psikolojik Danışman Adaylarında Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, European University
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S., & Norris, K. S.** (2016). Two-Year Impact of a Mindfulness-Based Program on Preschoolers' Self-Regulation and Academic Performance. *Early Education and Development, 27*(7), 805-821.
- Thierry, K. L., Vincent, R. L., Bryant, H. L., Kinder, M. B., Wise, C. L.** (2018). A self-oriented mindfulness-based curriculum improves prekindergarten students' executive functions. *Mindfulness., 9*(5), 1443–1456. doi: doi:10.1007/s12671-018-0888-1.
- Tonga, F. E., ve Erden, F.** (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Tükenmişlik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi; Examining the relationship between early childhood teachers' mindfulness and burnout scores.
- Topçular, S.** (2014). Bibliyoterapi: İnsan Ruhunun İyileştirildiği Yer. *Kırıntı Ulusal Bilim, Kültür ve Sanat Dergisi, 10* (92), 68-69.

- Tuğrul, B., ve Çelik, E.** (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, (12).
- Turgut, M.** (2021). Farklı Eğitim Yaklaşımı Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocuklarda Öz düzenleme Becerileri. Yüksek lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Türkkent, E.** (2023). Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Türkseven, F.** (2022). Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı'nın Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Ve Duygu Düzenleme Becerilerine Olan Etkileri . Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Uğur, A.** (2021). Salgın Döneminde Okul Psikolojik Danışmanlarında Travma Sonrası Büyüme: Bilinçli Farkındalık ve Acının Dönüştürücü Gücünün Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi
- Uzun, B.** (2020). En uzun yollar tek adımla başlar. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Üredi, İ., ve Üredi, L.** (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri Ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarisini Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Vallotton, C., & Ayoub, C.** (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169-181.
- Vanderstoep, S., Pintrich, P., & Fagerlin, A.** (1996). Disciplinary Differences in Self-Regulated Learning in College Students. *Contemporary educational psychology*, 21(4), 345-62.
- Venitz, L. ve Perels, F.** (2019a). Promoting preschoolers' self-regulated learning through indirect intervention: a two-level approach. *Early Child Development and Care*, 2057-2070. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1434518>.
- Venitz, L. ve Perels, F.** (2019b). Promoting Self-Regulated Learning by Kindergarten Teachers. *International Journal of Primary Education e-Journal*, 11(5), 43 7-448. <https://doi.org/>
- Vrieling-Teunter, E., Stijnen, S., & Bastiaens, T.** (2021). Promoting Student Teachers' Self-Regulated Learning in the Workplace. *Vocations and Learning*, 14, 223-242.

- Wehmeyer, ML, Agran, M. ve Hughes, C.** (2000). A national survey of teachers. Promoting self-determination and student-centered learning. *Journal of Special Education*.
- Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M.** (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374-385.
- Whitebread, D., Coltman, P.** (2010). Aspects of pedagogy supporting metacognition and self-regulation in young children's mathematics learning: Evidence from an observational study. *International Journal of Mathematics Education* 42(2):163-178
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R.** (2009). Play, cognition, and self-regulation: What exactly do children learn when they learn through play? *Education and Child Psychology*, 26 (2), 40–52.
- Williams, J. M. G. ve Kabat-Zinn, J.** (2013). *Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins and applications*. Routledge.
- Williford, A. P., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Downer, J.** (2013). Children's Engagement Within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162-187.
- Winne, P. H.** (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 327–353.
- Witkiewitz, K., Lustyk, M. K., & Bowen, S.** (2013). Retraining the addicted brain: a review of hypothesized neurobiological mechanisms of mindfulness-based relapse prevention. *Psychology of Addictive Behaviors*, 27(2), 351-365.
- Wolters, C., & Pintrich, P.** (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26(1), 27-47.
- Yağcı, E.** (2022). Psikolojik Danışman Adaylarının Özgeciliklerini Yordamada İyilik Hali, Bilinçli Farkındalık ve Cinsiyet. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S.** (2004). SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldız, K., ve Çınar, İ.** (2019). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitimin Rolü. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(1), 1-14.

- Yılmaz, H.** (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenleme Düzeyleri ile Kullandıkları Öğretim Uygulamaları Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, H., ve Öztürk, F.** (2019). Yüksek lisans öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri: Lisans ve ön lisans öğrencileri ile karşılaştırmalı bir çalışma. *Journal of Higher Education*, 9(2), 145-159.
- Zachariou, A., & Whitebread, D.** (2021). The relation between early self-regulation and classroom context: The role of adult presence, the task's source of initiation, and social context. *The British Journal of Educational Psychology*.
- Zelazo, P. D., & Lyons, K. E.** (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154-160.
- Zimmerman, B. J.** (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H.** (Eds.). (2001). Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives. Routledge
- Zimmerman, B.J.** (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. *In Handbook of Self-Regulation*, ed. M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner, 13– 39. San Diego, CA: Academic Press.
- Zümbül, S.** (2019). Öğretmen Adaylarının Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinde Bilinçli Farkındalık Ve Affetmenin Yordayıcı Rollerini. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 20-36.

# EKLER

## EK 1. Araştırma İzni



T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-75963192  
Konu : Araştırma İzni

10/05/2023

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).  
b) Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesinin 13.04.2023 tarihli ve 47327 sayılı yazısı.

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nursena OKAN'ın, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ile Çocuklarda Öz Düzenlemeyi Destekleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz Torbalı, Gaziemir, Buca ve Bornova ilçelerindeki resmi bağımsız anaokulu, resmi anasınıfı ve özel anaokulları ile anasınıflarında uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçüklerin uygulanmasının, Torbalı, Gaziemir, Buca ve Bornova ilçelerindeki resmi bağımsız anaokulu, resmi anasınıfı ve özel anaokulları ile anasınıflarında 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
Dr. Fatih KIZILTOPRAK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 2-Anket Formları (3 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Telefon No : 0 (232) 280 36 31  
E-Posta: strateji35\_1@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: Dudu ALP Bilgisayar İşletmeni

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

İnternet Adresi: Faks: \_\_\_\_\_

## EK 2. Öz Düzenleme Ölçeği Kullanım İzin Maili

Merhabalar,

Umarım iyisinizdir, Lütfen kusuruma bakmayın, ikidir mailinize cevap veremiyorum. Bir zamandır aşırı bir yoğunluğun içindeyim. O nedenle bir türlü cevap yazamadım. Ölçeğimizle ilgilenmenize çok memnun oldum. Tabii ki ölçeği kullanabilirsiniz, iyi günler dilerim, sağlıklılıkla kalın.

Fahrettin

## EK 3. Biliçli Farkındalık Ölçeği Kullanım İzin Maili



## EK 4. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı,

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans programında yürüttüğüm tez çalışmam için araştırma yapmaktayım. Aşağıda sunulan ölçekler öğretmenlerin bilinçli farkındalıkları ile öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyici uygulamalara yer verme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek bugüne kadar ki bilimsel çalışmalardan birine daha katkı sağlaması amacıyla sizlere ulaştırılmıştır.

Kişisel bilgi formunda yer alan sorular ad soyad gibi kişisel bilgiler içermemektedir. Ölçeklere vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlı kullanılacak ve tüm veriler dönüştürüldükten bir süre sonra silinecektir. Çalışma gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Her bir ölçeği yanıtlamaya geçmeden önce ölçek başlarında sunulan kısa açıklamaları dikkatlice okuyunuz. Lütfen ölçeklerdeki her cümleyi cevapladığınızdan emin olunuz. Aşağıda yer alan soruların hepsini cevaplamanız bu araştırmanın sonuçları açısından kritik önem taşımaktadır. Ölçeklerde yer alan hiçbir sorunun doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Yapılan bilimsel çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Araştırmacı: Nursena OKAN

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Yaşınız
  - 20- 25
  - 26-30
  - 31-35
  - 36-40
  - 41 ve üzeri
2. Medeni Durumunuz
  - Evli
  - Bekar
3. Eğitim Durumunuz
  - Ön Lisans
  - Lisans
  - Lisansüstü
4. Meslekte kaçınıcı yılınız
  - 1-5 yıl
  - 6- 10 yıl
  - 11- 15 yıl
  - 16-20 yıl
  - 21 ve üzeri
5. Çalıştığınız okul türü
  - MEB' e bağlı bağımsız anaokulu
  - MEB İlköğretim- ortaöğretim bünyesinde anasınıfı
  - Özel anaokulu
  - Özel okul bünyesinde anasınıfı
6. Sınıfınızın yaş grubu
  - 36- 48 ay
  - 48- 60 ay
  - 60- 72 ay
7. Sınıfınızda bulunan çocuk sayısı
  - 5- 10
  - 11-15
  - 16-20
  - 21 ve üzeri
8. Bilinçli farkındalık (Mindfulness) ile ilgili eğitime katılma durumunuz
  - Katıldım
  - Katılmadım
9. Öz düzenleme ile ilgili eğitime katılma durumunuz
  - Katıldım
  - Katılmadım

**EK 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği**

**Açıklama:** Aşağıda sizin sınıf içi deneyimlerinize ilgili bir dizi durum verilmiştir. Lütfen her bir maddenin sağında yer alan 0 ile 3 arasındaki ölçeği kullanarak her bir deneyimi ne kadar sık veya nadiren yaşadığınızı belirtiniz. Lütfen deneyimizin **ne olması gerektiğini değil, sizin deneyimlerinizi** göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Lütfen her bir maddeyi diğerlerinden ayrı tutunuz.

<b>SINIF İÇİ ETKİNLİKLER</b>	<b>0= Hiçbir zaman</b>	<b>1=Nadiren</b>
<b>2=Sık sık</b>	<b>3=Her zaman</b>	
1. Öğrencilerime, nasıl öğrendiklerini fark etmeleri için fırsatlar sunarım.	0	1 2 3
2. Öğrencilerime, ne tür etkinlikleri tercih ettiklerini anlamaları için fırsatlar sunarım.	0	1 2 3
3. Öğrencilerime, öğrenmedeki güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmaları için fırsatlar sunarım.	0	1 2 3
4. Öğrencilerime, etkinliklerde kullanabilecekleri farklı farklı yöntemlerin olduğuna dikkat çekerim.	0	1 2 3
5. Bir etkinlik için kullanılacak çeşitli yöntemler arasındaki farklılık ve benzerliklere dikkat çekerim.	0	1 2 3
6. Öğrencilerime, farklı etkinlik türleri olduğunun farkına varabilmeleri için fırsatlar sunarım.	0	1 2 3
7. Öğrencilerime etkinlik türleri arasındaki farklılık ve benzerlikleri görmeleri için fırsatlar sunarım.	0	1 2 3
8. Öğrencilerimi, bir etkinliğe başlamadan önce etkinlikte ihtiyaç duyacakları materyalleri belirlemeye teşvik ederim.	0	1 2 3
9. Öğrencilerimin, nasıl çalışacaklarına kendilerinin karar vermelerine izin veririm.	0	1 2 3
10. Öğrencilerimi, bir etkinlik üzerinde çalışırken geriye dönüp yaptıklarına bakmaya teşvik ederim.	0	1 2 3
11. Öğrencilerime, bir etkinlik üzerinde çalışırken kendi ilerlemelerini nasıl kontroledeceklerini öğretirim.	0	1 2 3
12. Öğrencilerime, ne zaman ve ne şekilde yardım istemeleri gerektiğini öğretirim.	0	1 2 3
13. Öğrencilerime, önceden öğrendikleri yöntemleri kullanmaları için fırsatlar sunarım.	0	1 2 3
14. Öğrencilerimden, kendi öğrenmelerini değerlendirmelerini isterim.	0	1 2 3
15. Öğrencilerime, öğrenmelerini nasıl değerlendireceklerini öğretirim.	0	1 2 3
16. Öğrencilerime arkadaşlarının performanslarını değerlendirmeleri için fırsatlar sunarım.	0	1 2 3
17. Öğrencilerime, etkinlikler üzerinde çalışırken verdikleri duygusal tepkilerin farkında olmaları için yardımcı olurum.	0	1 2 3
18. Öğrencilerime, arkadaşlarının etkinlikler üzerinde çalışırken verdikleri duygusal tepkilerini izlemeyi öğretirim.	0	1 2 3
19. Öğrencilerime, etkinliğe ilişkin motivasyon düzeylerinin farkında olmaları için yardımcı olurum.	0	1 2 3
20. Öğrencilerime dikkat toplama yöntemlerini öğretirim.	0	1 2 3
21. Öğrencilerime dikkat dağıtıcı şeyler karşısında nasıl direneceklerini öğretirim.	0	1 2 3

## EK 6. Bilinçli Farkındalık Ölçeği

### BİFÖ

**Açıklama:** Aşağıda sizin günlük deneyimlerinize ilgili bir dizi durum verilmiştir. Lütfen her bir maddenin sağında yer alan 1 ile 6 arasındaki ölçeği kullanarak her bir deneyimi ne kadar sık veya nadiren yaşadığınızı belirtiniz. Lütfen deneyiminiz ne olması gerektiğini değil, sizin deneyiminizi gerçekten neyin etkilediğini göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Lütfen her bir maddeyi diğerlerinden ayrı tutunuz.

	1	2	3	4	5	6
	Hemen hemen her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Oldukça Seyrek	Hemen hemen hiçbir zaman
1. Belli bir süre farkında olmadan bazı duyguları yaşayabilirim.						1 2 3 4 5 6
2. Eşyaları özensizlik, dikkat etmeme veya başka bir şeyleri düşündüğüm için kırırım veya dökerim.						1 2 3 4 5 6
3. Şu anda olana odaklanmakta zorlanırım.						1 2 3 4 5 6
4. Gideceğim yere, yolda olup bitenlere dikkat etmeksizin hızlıca yürüyerek gitmeyi tercih ederim.						1 2 3 4 5 6
5. Fiziksel gerginlik ya da rahatsızlık içeren duyguları, gerçekten dikkatimi çekene kadar fark etmeme eğilimim vardır.						1 2 3 4 5 6
6. Bir kişinin ismini, bana söylendikten hemen sonra unuturum.						1 2 3 4 5 6
7. Yaptığım şeyin farkında olmaksızın otomatik olarak bağlanmış gibi yapıyorum.						1 2 3 4 5 6
8. Aktiviteleri gerçekte ne olduklarına dikkat etmeden acele ile yerine getiririm.						1 2 3 4 5 6
9. Başarmak istediğim hedeflere öyle çok odaklanırım ki o hedeflere ulaşmak için şu an ne yapıyor olduğumun farkında olmam.						1 2 3 4 5 6
10. İşleri veya görevleri ne yaptığımın farkında olmaksızın otomatik olarak yaparım.						1 2 3 4 5 6
11. Kendimi bir kulağımla birini dinlerken; aynı zamanda başka bir şeyi de yaparken bulurum.						1 2 3 4 5 6
12. Gideceğim yerlere farkında olmadan gidiyor, sonra da oraya neden gittiğime şaşırıyorum.						1 2 3 4 5 6
13. Kendimi gelecek veya geçmişle meşgul bulurum.						1 2 3 4 5 6
14. Kendimi yaptığım işlere dikkatimi vermemiş bulurum.						1 2 3 4 5 6
15. Ne yediğimin farkında olmaksızın atıştırıyorum.						1 2 3 4 5 6

**AÇIKLAMA:** ÖLÇEKTE REVERSE PUANLAMA BULUNMAMAKTADIR. TOPLAM PUANLARIN YÜKSEKLİĞİ BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN YÜKSEK OLDUĞU ANLAMINA GELMEKTEDİR. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI ÖLÇEK MAKALESİNDE BULUNMAKTADIR.