

Observations and Views of Preschool Teachers about Private Speech Term of Vygotsky

Sadiye KELEŞ¹

Fatma ALİSİNANOĞLU²

ABSTRACT: The objective of this research is to examine the observations and views of preschool teachers on private speech. Research was performed within the framework of phenomenological pattern out of qualitative research patterns. This data was collected through a semi-structured interview form designed by the researchers with 44 pre-school teachers. Raw data was analysed with frequency analysis and categorical analysis. It was seen that the statements they used were partially consistent with the claims of Vygotsky et al. in terms of the context, content and function of private speech. Moreover, it was determined that the views of preschool teachers on the function of private speech commonly focus on two different functions as descriptive function and motivational function.

Key words: Vygotsky, private speech, preschool teachers

SUMMARY

Purpose and significance: The objective of this research is to examine the observations and views of preschool teachers on private speech.

Methods: This research was performed within the framework of phenomenological pattern out of qualitative research patterns. To determine the participants, easily accessible case sampling and maximum diversity sampling were used together. The data was collected through semi-structured interview form designed by the researchers with 44 preschool teachers. The semi-structured interview form used as a data collection tool consisted of two sections: The part that contains demographic information of the participants and the part with questions related to observations and views about private speech. Raw data was analysed with frequency analysis and categorical analysis. Raw data obtained with the semi-structured interview form for validity was recorded and the views of participants were included within the findings of the research. As a measure, for reliability, the consistency between codifications made by one of the researchers and Turkish Educational specialist informed on the subject of the research was calculated as %80.

Results: Various pieces of information were collected about teachers' observations/views for the content, function and developmental effects of private speech. It was seen that they used statements that were partially consistent with the claims of Vygotsky et al. in terms of the context, content and function of private speech: Based on the observations of preschool teachers, it was found that the context in which children most frequently display private speech were that they interact with blocks, the context in which they display the least was picture matching context. Moreover, it was determined that the views of preschool teachers about the function of private speech commonly focus on two different functions as descriptive function and motivational function.

Discussion and Conclusions: When its considered that private speech is observed frequently in the preschool period and it is an important tool of thinking, it can be stated that it provides a rich area to make observations within the the (framework of the borders of the age period) both for the field experts and for the ones who perform practices in the field. In this research based on the observations of preschool teachers, it was found that the context in which children most frequently display private speech is the one that they interact with blocks, showing that blocks can be used as a tool based on block construction phases in empirical studies to be performed on private speech in Turkey. According to Vygotsky et al., private speech shows two changes in terms of function during the preschool period. Preschool teachers state that private speech of children has two different additional functions: motivational and empirical as well as descriptive and schematic. This case points out that private speech of preschool children can be dealt with various concepts (e.g. Bandura – self-efficacy) offered within the framework of different theoretical bases.

¹ Research Assistant, Sakarya University, Faculty of Education, Sakarya-TURKEY, skeles@sakarya.edu.tr

² Prof. Dr., Gazi University, Faculty of Education, Ankara-TURKEY, alisanan@gazi.edu.tr

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Vygotsky'nin Kendine Yönelik Konuşma Terimine İlişkin Gözlemleri ve Görüşleri

Sadiye KELEŞ¹

Fatma ALİSİNANOĞLU²

ÖZ: Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin kendine yönelik konuşmalar hakkındaki gözlemlerinin ve görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, 44 okul öncesi öğretmeninden, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu katılımcıların demografik bilgilerinin bulunduğu bölüm ile kendine yönelik konuşmalara ilişkin gözlem ve görüşlere ait soruların bulunduğu bölüm olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ham veriler frekans analizi ve kategorisel analiz ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının kendine yönelik konuşmalarının gerçekleştiği bağlam, içeriği ve işlevi açısından Vygotsky'nin ve takipçilerinin iddiaları ile kısmen tutarlı ifadeler kullandıkları görülmüştür. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin kendine yönelik konuşmaların işlevine yönelik görüşlerinin yaygın olarak betimsel işlev ve motivasyonel işlev olmak üzere iki farklı işlev üzerine odaklandığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Vygotsky, kendine yönelik konuşma, okul öncesi öğretmenleri

GİRİŞ

Vygotsky'nin Düşünce ve Dil adlı yapıtının İngilizceye çevrilmesinin ardından psikologlar tarafından, Sosyo-Kültürel Kuram'ın öne sürmüş olduğu teorik çerçeveyi (kavramlar, tanımlar ve bilişsel gelişim süreçleri gibi) test eden birçok araştırma yapılmıştır. Günümüzde özellikle batılı gelişim psikologlarının önemle üzerinde durduğu Sosyo-Kültürel Kuram terimleri arasında *potansiyel gelişim alanı* (zone of proximal development) ile *benmerkezci konuşma* (egocentric speech) ve *içsel konuşma* (inner speech) terimlerinin öne çıktığı görülmektedir (Wertsch & Tulviste, 2005). Vygotsky benmerkezci konuşma (egocentric speech) terimini, işitilebilir kendine yöneltilmiş konuşma olarak tanımlamıştır.* Bu terim, ilgili alanyazındaki yaygın terminolojide, *private speech* olarak karşılık bulmaktadır (Berk & Winsler, 1995).

Private speech teriminin Türkçeye kazandırılmasında kabul görmüş bir terminolojiden söz etmek henüz mümkün değildir. Bazı araştırmacılar, çalışmalarında bu terime özel konuşma (Öncü, 1999; Mağden & Saranlı, 2009), egosentrik ya da benmerkezci konuşma (Ergün & Özsüer, 2006; Çeçen, 2000; Erdener, 2009; Küçükkaragöz, 2008), kendi kendine konuşma (Maviş, 2011) ve kendine yönelik konuşma (Bayhan & Saranlı, 2010) olarak yer vermeyi uygun görmüşlerdir. Bu çalışmada *private speech* teriminin karşılığı olarak kendine yönelik konuşma ifadesi kullanılmıştır.

Vygotsky ve takipçilerine göre dilin kazanımı, yaşamın ikinci ve üçüncü yılları boyunca çocukların tüm zihinsel süreçlerinin gelişiminde temel bir rol oynamaktadır. Vygotsky'ye göre konuşma özü bakımından en baştan beri toplumsaldır ve çok işlevlidir. Ancak "belirli bir yaştan sonra bu toplumsal konuşma, sosyal konuşma (public speech) ve kendine yönelik konuşma (private speech) olmak üzere ikiye bölünmektedir" (Vygotsky, 1998, s. 40).

¹ Araştırma Görevlisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya-TÜRKİYE, skeles@sakarya.edu.tr

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-TÜRKİYE, alisinan@gazi.edu.tr

* Bu çeşitliliğin, *egocentric speech* teriminin, iki farklı kuramsal yapıda (kültürel-tarihsel psikoloji ile bilişsel gelişim) terminolojik ve semantik açıdan eşdeğer ancak gelişimsel hiyerarşi açısından ve işlevsel açıdan farklı olarak yer bulmuş olmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Piaget'e (Çocukta Dil ve Düşünme, 2007, s. 9) göre çocuk dilinin işlevleri iki basamak (benmerkezci konuşma ve toplumsallaşmış dil) altında toplanmaktadır. İlk basamakta yer alan benmerkezci konuşma, iletişimsel bir amaç taşımamaktadır. Bu tür konuşmalar "herkesin kendi kendisinden söz ettiği ve hiç kimsenin dinleyici olmadığı salon konuşmalarını andırmakta" (Piaget, 2007, s. 9) ve bilişsel-gelişimsel açıdan herhangi bir işlev taşımamaktadır (Zivin, 1979). Piaget'in bu görüşüne karşın Vygotsky, benmerkezci konuşmanın, sosyal iletişimden farklı olarak bilişsel öz-rehberlik işlevine sahip olduğunu iddia etmektedir (Kohlberg, Yaeger, & Hjertholm, 1968)

Kendine yönelik konuşma, genel olarak, açık bir şekilde ve tamamen dinleyiciye yönelik olmayan konuşma olarak tanımlanmaktadır (Berk & Garvin, 1984). Çocuklar kendine yönelik konuşmaları sırasında göz teması kurmadıkları gibi, çevrelerindeki diğer kişilerle etkileşime girmeyi de beklemezler (Berk, 1992). Kullanılan bu tür konuşmaların birincil amacının bir diğeriyle iletişim kurma ihtiyacından kaynaklanmıyor olması, “bu tür konuşmaların benmerkezci konuşma olarak algılanmasına” neden olmaktadır (Bodrova & Leong, 2010, s. 114). Ancak bu tür konuşmaların birincil amacı, çocuğun “öz-düzenleme amacıyla kendisi ile iletişim kurması ya da kendi düşünce süreçlerine ve eylemlerine rehberlik etmesidir” (Berk & Winsler, 1995: 37). Çocuklar, konuşmanın kendilerine dönmesi (kendine yönelik konuşma) ile dikkat, hafıza, planlama ve derin düşünme (self-reflection) gibi karmaşık bilişsel süreçleri dili kullanarak kontrol etmeye başlarlar ve kendi davranışlarının yönünü değiştirirler (Elias & Berk, 2002), bir diğer ifade ile “bir işi yaparken kendileri ile yüksek sesle konuşarak üzerinde çalıştıkları etkinliği düzenlerler” (Karpov, 2002, s. 146).

Yalnızca tek başına olduğu zamanlarda bilinçli bir şekilde kendisi ile konuşan birçok yetişkinden farklı olarak, küçük çocuklar kalabalık ortamlarda özgür bir şekilde kendilerine yönelik konuşmalar gerçekleştirirler (Krafft & Berk, 1998). Vygotsky’ye göre kendine yönelik konuşmanın sıklığı, yaş ile birlikte, “ters çevrilmiş U şeklinde bir desen çizmektedir” (Berk & Winsler, 1995, s. 35). Özellikle okul öncesi yıllar boyunca kendine yönelik konuşmaların sıklıkla gözlemlendiği bilinmektedir. Berk (1992)’e göre okul öncesi dönem çocukların oyun ve diğer etkinliklerdeki ifadelerinin %20’si ile %60’ını kendine yönelik konuşmalar oluşturmaktadır. Winsler, Carlton ve Barry (1997) ise, üç ve dört yaş grubundaki çocukları gözlemledikleri çalışmalarında toplam 2752 gözlemin %13’ünde çocukların kendine yönelik konuşmalar yaptıklarını, ancak genel olarak üç yaş grubundaki çocukların (%16), dört yaş grubundaki çocuklarla (%10) karşılaştırıldığında daha fazla kendine yönelik konuşmalar gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur.

Okul öncesi yıllarının ardından kendine yönelik konuşma, yaş ve uzmanlaşma ile yerini fısıltılara, “işitilemeyen mırıltılara veya dudak hareketlerine bırakarak” gerilemektedir (Berk & Winsler, 1995, s. 35; Krafft & Berk, 1998). Vygotsky (1978), okul öncesi dönemde, kendine yönelik konuşmaların azalmasıyla, bu tür konuşmaların “tamamen sosyalleşmiş iletişim” ile yer değiştirdiğini iddia etmektedir. Bu durum Vygotsky’nin çocukların kendilerini konuşmacı ya da dinleyici ayrımını yapabilir bir seviyede olduğuna inandığını göstermesi bakımından önemlidir (Akt. Stanley, 2011).

Okul çağı çocukları, okul öncesi dönemdeki çocukların kendine yönelik konuşmalar aracılığıyla gerçekleştirdiği zihinsel işlemlere benzeyen işlevleri, sessiz, içinden konuşmalarla (içsel konuşmayla) yerine getirmektedir, bir başka ifade ile okul çağı döneminde kendine yönelik konuşmalar tam anlamıyla sonlanmamış; Vygotsky’nin deyimiyle “yeraltına geçmiş”tir (Vygotsky, 1998, s. 38-39). Bu noktada kendine yönelik konuşmanın işlevsel devamlılığından bahsetmek mümkündür. Berk (1986), birinci ve üçüncü sınıflara devam eden çocuklarla yaptığı araştırmanın sonucunda, birinci sınıfa devam eden çocukların yüksek kendine yönelik konuşma seviyesi ile yüksek zeka puanları arasında bir birliktelik olduğunu, ancak üçüncü sınıfa devam eden çocukların yüksek kendine yönelik konuşma seviyesi ile düşük zeka puanları arasında bir birliktelik olduğunu saptamıştır.

Kendine Yönelik Konuşmanın İşlevi

Vygotsky, kendine yönelik konuşmayı, kişilerarası iletişimin sosyal yönü ile sözel düşüncenin içselleştirilmesi arasında bir köprü olarak görmektedir (Broderick, 2001). Vygotsky’ye göre kendine yönelik konuşma, “çocuğun gerilimlerini dile getirmesi ve boşalmayı sağlaması açısından bir aracı olmanın yanısıra”, çocukların karşılaştığı çeşitli sorunların çözümüne ilişkin düşünme aracı haline de gelmektedir (Vygotsky, 1998, s. 37).

Vygotsky ve takipçileri yaptıkları deneylerde kendine yönelik konuşmaların ilk ortaya çıktığı dönemde bir etkinliğin sonucunu simgelediğini, ancak ilerleyen dönemlerde bu tür konuşmaların etkinliğin ortalarında meydana geldiğini ve son olarak da etkinliğin başına doğru yerleşen bir hareket içinde olduğunu ortaya koymuştur. Bu gelişimsel çizgi, kendine yönelik konuşmaların işlevsel değişiminin de bir göstergesi olması bakımından önemlidir (Vygotsky, 1998). Vygotsky’ye göre

kendine yönelik konuşma, okul öncesi dönem sınırları içerisinde iki temel işlevsel değişime uğramaktadır: Çocukların kendilerine yönelik konuşmalarını günlük eylemlerine eşlik etmesi ile işlevsel bir değişim yaşanmaktadır. Örneğin, 4 yaşındaki bir erkek çocuk bloklarla oynarken kendine yönelik olarak “Bu üçgeni en tepeye yerleştireceğim – dikkatlice ve üçgen düşmeyecek” diyerek oyunu sırasında neler olduğunu ve ileride neler olacağını betimleyebilir (Davies, 2011, s. 267). Daha sonra ise, kendine yönelik konuşmaların yalnızca kendine yöneltilen (self-directed) bir yapıya bürünmesi, bir diğer ifade ile kendine yönelik konuşmaların etkinliğin başına doğru yer değiştirmesiyle bu tür konuşmalar, işlevini çocuğun kendi davranışlarını düzenlemesine ve böylece yerini “tasarlayıcı” ve “yönlendirici” bir yapıya bırakmaktadır (Karpov, 2002, s. 160; Vygotsky, 1998, s. 37). Winsler, Manfra ve Diaz (2007)’ın çalışması ikinci işlevsel değişimi kanıtlar niteliktedir: Çocukların çeşitli görevleri (örn. Sayma görevi gibi) gerçekleştirirken konuşmalar yapma durumları ile sessiz olma durumları karşılaştırıldığında, konuşma yapılan durumlarda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Winsler, Manfra, & Diaz, “Should I let them talk?”: Private speech and task performance preschool children with and without behavior problems, 2007).

Vygotsky’nin kendine yönelik konuşma konusundaki görüşlerini destekleyen ve kendine yönelik konuşmanın bilişsel gelişim ile ilişkisini ortaya koyan birçok araştırma (örn. Berk & Winsler, 1995; Daugherty & White, 2008) bulunmaktadır. Bu çalışmalara ek olarak Broderick (2001) duygularını iyi bir şekilde düzenleyebilen okul öncesi dönem çocuklarının, duygularını daha zayıf bir şekilde düzenleyebilen çocuklara göre, genel olarak daha çok kendine yönelik konuşmalar gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur (Day & Smith, 2012).

Okul öncesi dönemdeki çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesi ve gelişimsel ilerlemelerinin değerlendirilmesinde çok çeşitli araçlar, yöntemler ve bağlamlar kullanılmaktadır. Bazı değerlendirme işlemleri laboratuvar bağlamı gibi yapay ortamları gerektirirken bazıları otantik durumları gerektirmektedir. Çocukların kendine yönelik konuşmalarının biçimi ve işlevi hakkında yürütülen çalışmalarda (Ferryhough & Fradley, 2005; Behrend, Rosengren & Perlmutter, 1989; de Dios & Montero, 2003), yaygın olarak, çalışma grubuna dahil edilen çocuklardan çeşitli görevleri (örn. Londra Kulesi, çeşitli zorluk düzeyindeki puzzlelar ve tangramlar, matematik gibi) tamamlamaları istenmiştir. Ancak otantik durumların gözlemi ile ulaşılan bilgilere diğer yollarla ulaşmanın her zaman mümkün olmadığını bilmesi (McAfee & Leong, 2012), laboratuvar ortamına dayalı araştırmalar için bir sınırlılık teşkil etmektedir. Bu sınırlılığın ortadan kaldırılmasında, çocuklar hakkında doğrudan bilgi toplamanın otantik yollarından biri olan “çocukları doğal bir ortam içinde izleme” fırsatına sahip okul öncesi öğretmenleri önemli birer figür haline gelmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kendine yönelik konuşmaları hakkında detaylı bilgiye sahip olmaları, kendine yönelik konuşmaların çocukların bilişsel ve sosyal ilerlemeleri hakkında gözlem olanağı sunması, bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilmesi (Winsler, Carlton, & Barry, 1997), çocukların çeşitli görevlere ilişkin gerçekleştirdikleri etkinliklerde yaşadıkları sorunların giderilmesi ve öğretmen-çocuk etkileşimiyle potansiyel gelişim alanının yaratılmasına zemin oluşturması bakımından önemlidir. Winsler, Diaz ve Montero (1997), çocukların, yetişkinin işbirliği ile ortaklaşa problem çözümü sırasında kullanılan konuşma ile benzer şekilde kendileri ile işbirliği yapmak için kendilerine yönelik konuşmayı kullandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca çocukların yetişkin desteği aldıktan sonra daha fazla kendilerine yönelik konuşma gerçekleştirdikleri ve bu çocukların verilen görevi yerine getirmede daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın okul öncesi eğitim ortamlarının temel bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin çocukların kendine yönelik konuşmaları konusundaki farkındalıklarını, görüşlerini, inanışlarını ve uygulamalarını inceleyen sınırlı sayıda çalışmanın (Deniz, 2009; Oliver, Edmiaston, & Fitzgerald, 2003) bulunması şaşırtıcıdır. Deniz (2009), araştırmasına dahil olan on üç öğretmenden on öğretmenin, kendine yönelik konuşmaların diğer çocukların dikkatini dağıtır nitelikte olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Buna paralel olarak Oliver, Edmiaston ve Fitzgerald (2003), öğretmenlerin kendine yönelik konuşmanın çocukların öğrenmeleri üzerindeki rolünü inceledikleri çalışmalarının sonucunda, öğretmenlerin %57’sinin, çocukların kendilerine yönelik konuşmalarının diğer çocukların öğrenmelerini olumsuz etkiledikleri görüşünde olduklarını bildirmiştir.

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların kullanmış oldukları kendilerine yönelik konuşmalar hakkındaki gözlemlerinin ve görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaca paralel olarak çalışmanın cevap aradığı araştırma soruları şunlardır:

- 1) Okul öncesi öğretmenleri, çocukların kendine yönelik konuşmalarını hangi bağlamda gözlemlemişlerdir?
- 2) Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların kendine yönelik konuşmalarındaki içeriğe ilişkin gözlemleri nelerdir?
- 3) Okul öncesi öğretmenlerinin kendine yönelik konuşmanın işlevine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) Okul öncesi öğretmenlerinin kendine yönelik konuşmanın gelişimsel etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik (olgu bilim) desene uygun olarak düzenlenmiştir. “Yorumlayıcı fenomenolojik analiz yaklaşımı, kişisel yaşam deneyimlerinin, bireylerin kişisel ve sosyal dünyalarında nasıl bir anlama sahip olduğunu derinlemesine keşfetmeyi” amaçlamaktadır (Shinebourne, 2011, s. 44).

Çalışma Grubu

Yorumlayıcı fenomenolojik analiz yaklaşımının birincil kaygısının kişisel deneyimlerin detaylı bir şekilde incelenmesine dayanması gerekçesiyle, bu tür çalışmalarda, çeşitlilik göstermekle birlikte, “yaygın olarak daha az sayıda katılımcıya odaklanıldığı ve amaçlı örnekleme yapıldığı” görülmektedir (Shinebourne, 2011, s. 49). Bu doğrultuda, bu araştırma için, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme (Yıldırım & Şimşek, 2006) birincil örnekleme yöntemi olarak belirlenmiştir. Kolay ulaşılabılır durum örnekleme, erişilmesi göreceli olarak daha kolay olan durumların seçilmesinde dayanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmaya hız kazandırmak ve öğretmen erişim maliyetinin sınırlandırılmasını sağlamak amacıyla Sakarya İli’nde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bunun yanı sıra ikincil örnekleme yöntemi olarak maksimum çeşitlilik örnekleme (Yıldırım & Şimşek, 2006) seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik için katılımcıların bazı demografik özellikleri (yaş ve meslek yılı gibi), görev yapmakta oldukları okul türleri (ilkokula bağlı anasınıfı, bağımsız anaokulu gibi) ve görev yapmakta oldukları kurum türleri (resmi ve özel gibi) dikkate alınmıştır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde ayrıca birtakım ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütler; çalışma grubundaki kişilerin araştırmaya katılmaya istekli olması, öğretmenlik deneyim yılının en az 2 olması ve çalışma grubundaki kişilerin okul öncesi eğitim alanına giren konularda herhangi bir sertifikaya sahip olmamasıdır. Bu araştırmanın tek veri kaynağının öğretmenler olması durumu, öğretmenlerin çocukların kendine yönelik konuşmalarına ilişkin gözlem ve görüşlerini aktarırken samimi ve içten bir tutum içinde olmalarının önemi arttırmıştır. Bu nedenle gönüllülük ilkesine dayalı katılım çalışma grubunun belirlenmesinde birincil ölçüt olarak yer bulmuştur. Öğretmenlik deneyim yılının bir ölçüt olarak yer almasında, okul öncesi dönemdeki çocukların kendine yönelik konuşmalarının öğretmenlerin sistemsiz gözlemlerine dayalı olarak incelenmesi belirleyici olmuştur. “Sistemsiz gözlemler, belirgin bir teknik doğrultusunda gerçekleştirilmeyen, tekrar gözlemlenmesi ancak rastlantılar sonucu oluşabilecek bir gözlem biçimidir” (Yalçiner, 2006, s. 6). Öğretmenlik deneyim yılının en az 2 olması, sistemsiz gözlemlerin sıklığının artırılması amacıyla bir ölçüt olarak yer almıştır. Dahil olunan mesleki sertifika programlarının, öğretmenlerin, sınıf ortamında gerçekleşen kendine yönelik konuşmalara ilişkin gözlemleri ve görüşleri üzerinde değişkenlik yaratabileceği düşüncesi ile mesleki sertifika sahibi öğretmenler çalışma grubu dışında bırakılmıştır.

Yukarıda açıklanan örnekleme yöntemleri ve ölçütler doğrultusunda araştırmanın katılımcı grubu için 2012-2013 öğretim yılının ilk döneminde Sakarya İli’ne bağlı bulunan 4 farklı ilçe merkezinde (Adapazarı, Hendek, Sapanca ve Serdivan) görev yapmakta olan 45 okul öncesi öğretmenine yüz yüze görüşme ile ulaşılmış ve ilgili öğretmenlere araştırmacılar tarafından araştırmanın amaçları hakkında

kısa bir bilgi sunulmuştur. Yüz yüze görüşme yolu ile ulaşılan 44 okul öncesi öğretmeni araştırmaya katılım göstermeye gönüllü olmuştur. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin yaş aralığı 22 – 53 ve meslek yılı aralığı 2 – 35'tir. Yalnızca bir öğretmen erkektir. Araştırmaya katılım gösteren 31 öğretmen resmi bir kurumda, 13 öğretmen ise özel bir kurumda; 28 öğretmen bağımsız anaokulunda, 16 öğretmen ise ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorular Patton'ın (2002) tanımlamış olduğu soru türlerinden demografik sorular, deneyim/davranış soruları ve görüş/değer sorularına uygun olarak düzenlenmiştir (Akt. Glesne, 2012). Yarı-yapılandırılmış görüşme formu, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmakta olan 3 alan uzmanı ile 1 gelişim psikologunun uzman görüşüne sunulmasının ardından yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen formun pilot çalışması farklı meslek yıllarına sahip 9 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiş ve alınan sonuçlar değerlendirilerek forma son şekli verilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır: (1) Katılımcıların demografik bilgilerinin bulunduğu bölüm; (2) Kendine yönelik konuşmalara ilişkin gözlem ve görüşlere ait soruların bulunduğu bölüm. Formun ikinci bölümünde yer alan sorular, kendine yönelik konuşmaların (i) bağlamını; (ii) içeriğini; (iii) işlevini ve (iv) gelişimsel etkilerini içermektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler iki farklı içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde, “anlamaların ve eylemlerin keşfedilmesine yönelik pratik bir anlayış sunması” (Berg, 2001, s. 239) bakımından yorumlayıcı bir yaklaşım kullanılmıştır. Ham veri seti 4 ayrı bölüme (kendine yönelik konuşmaların bağlamı, içeriği, işlevi ve gelişimsel etkileri) ayrılmıştır. İlk aşamada, öğretmenlerin çocukların kendilerine yönelik konuşmaların bağlamı ve içeriği hakkındaki gözlemleri frekans analizi ile incelenmiş ve ilgili gözlemlerin sıklığına dayalı bir sınıflama yapılmıştır. İlgili sınıflama, kendine yönelik konuşmaların iki farklı yönü (bağlam ve içerik) temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Kendine yönelik konuşmaların bağlamına ilişkin ham veriler (evcilik oynarken, bir meslekle ilgili oyun kurarken, kitap çalışması yaparken, kesme-katlama çalışmalarında vb.) birincil olarak açık-uçlu ve kapalı uçlu etkinlik olması bakımından sınıflandırılmış, ardından kapalı-uçlu etkinlikler sınıflaması altına giren etkinlikler, bu etkinlikte kullanılan materyalin özelliği ve etkinliğin sürdürüldüğü yer dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. İkinci aşamada ise, öğretmenlerin çocukların kendilerine yönelik konuşmaları hakkındaki görüşleri (kendine yönelik konuşmanın işlevi) kategorisel analiz ile çözümlenmiştir. Ham verilerdeki mevcut mesajlara ilişkin kodlama, Vygotsky'nin kendine yönelik konuşmanın işlevi konusundaki görüşleri (betimleyici ve tasarımsal işlev) temel alınarak ve kodlama sırasında ortaya çıkan kavramlara göre yapılmıştır. Kodlama işleminin ardından bu kodları genel düzeyde açıklayan kategoriler belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu süreç sonucunda belirlenen kategoriler ve kategorilerin detaylı tanımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen ham veriler ayrıntılı olarak yazıya geçirilmiş ve araştırma bulguları içinde katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılar yoluyla yer verilmiştir. Frekans analizi sonucunda elde edilen bağlamsal yapıların sayısal değerlerinin, ilgili alandaki çeşitli çalışmalarla uyumluluk göstermesi ve kategorisel analiz sonucunda saptanan kodların Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı'nda çerçevesini çizmiş olduğu yapılar (örneğin, kendine yönelik konuşmanın işlevleri) ile kısmen uyumlu olması, araştırmanın iç geçerliği hakkında birer gösterge niteliğindedir. Ayrıca araştırma için seçilen ikincil örnekleme yönteminin maksimum çeşitlilik örnekleme olarak belirlenmiş olması, nitel araştırmaların dış geçerliğine ilişkin ipuçları veren “araştırma sonuçlarının genellenebilirliği” açısından (Glesne, 2012) ayrıcalıklı bir öneme sahiptir: Katılımcı olan okul öncesi öğretmenlerinin, bazı demografik özellikler, görev yapmakta oldukları okul türleri ve görev yapmakta oldukları kurum türleri bakımından geniş bir yelpaze içinde bulunuyor olmaları, araştırma sonuçlarının genellenmesi konusundaki çeşitli tehditleri ortadan

kaldırıldığı gibi, farklı örneklerdeki okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilecek olan bilimsel çalışmaların sonuçlarında benzer gözlemlerin ve görüşlerin elde edilebileceğini göstermektedir.

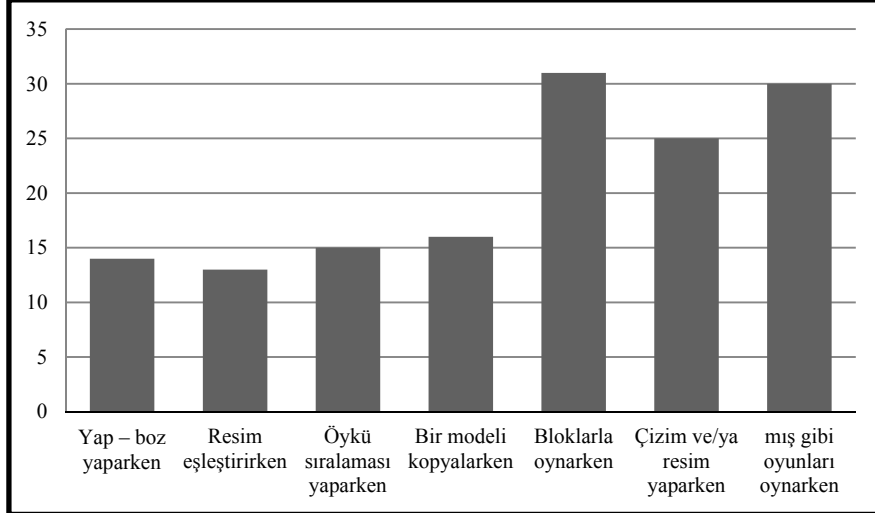
Güvenirlilik için araştırmacıardan biri ile araştırma konusunda bilgi verilen bir Türkçe Eğitimi uzmanı tarafından yapılan tüm kodlamalar üzerine Güvenirlilik = Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı x 100 formülü uygulanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Uygulanan formülün sonucu olarak (Güvenirlilik = 39/39+5 x 100) tutarlılık %80 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin kendine yönelik konuşmalar hakkındaki gözlemlerinden elde edilen bulgular (i) kendine yönelik konuşmaların bağlamı ve (ii) kendine yönelik konuşmaların içeriği olmak üzere iki kategoride; görüşlerinden elde edilen bulgular ise (iii) kendine yönelik konuşmaların işlevi ve (iv) kendine yönelik konuşmaların gelişimsel/öğrenmeye ilişkin etkileri olmak üzere iki kategoride olmak üzere toplam dört kategori altında toplanmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendine Yönelik Konuşmaların Bağlamına İlişkin Gözlemleri

Grafik 1. Okul öncesi öğretmenleri tarafından gözlemlenen kendine yönelik konuşma bağlamına ilişkin frekans analizi

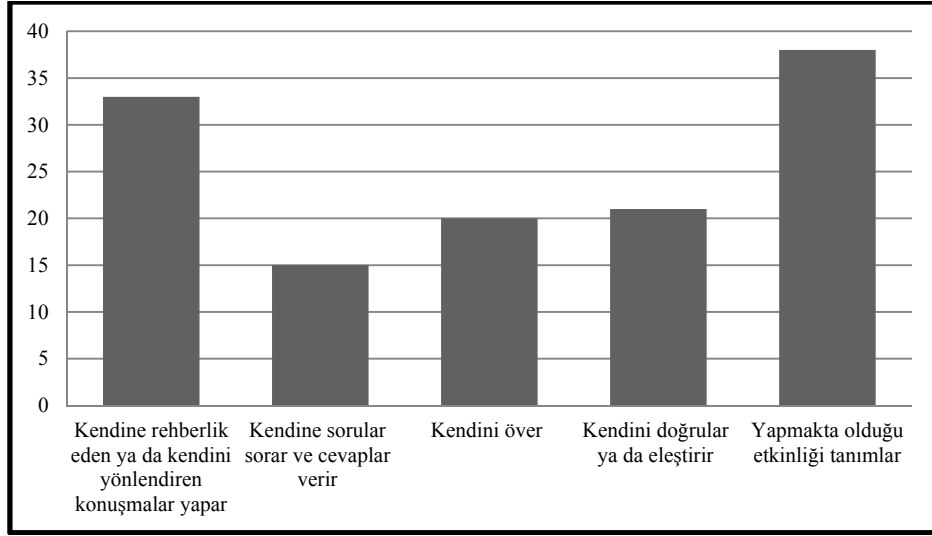


Grafik 1’de çeşitli bağlamlarda çocukların kendilerine yönelik konuşmaları gerçekleştirme sıklıklarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak, çocukların kendilerine yönelik konuşmaları en sık sergiledikleri bağlamın (f=31), bloklarla etkileşim içinde oldukları bağlam olduğu görülmektedir. Öğretmenler, kendine yönelik konuşmaların sıklığı yönünden bloklarla etkileşim bağlamını, -mış gibi oyun (dramatik oyun merkezi) bağlamının (f=30) ve çizim ve/ya resim yapma bağlamının (f=25) takip ettiğini belirtmişlerdir. İlgili grafiğe göre çocukların kendine yönelik konuşmaları en az gerçekleştirdikleri bağlam ise resim eşleştirme bağlamıdır (f=13).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendine Yönelik Konuşmaların İçeriğine İlişkin Gözlemleri

Grafik 2’de okul öncesi dönemdeki çocukların kendilerine yönelik konuşmalarının içeriğine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin gözlemlerine dayalı olarak, çocuklar kendine yönelik konuşmaları sırasında en sık yapmakta oldukları etkinliği tanımlamaktadırlar (f=37). Grafik 2’ye göre kendilerine rehberlik eden ya da kendilerini yönlendiren konuşmalar yapma, öğretmenlerin kendine yönelik konuşmaların içeriğine ilişkin gözlemlerinin sıklığı açısından ikinci sırada (f=32) yer almaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının kendine yönelik konuşmalar sırasında kendilerine sorular sorması ve kendilerine cevaplar vermesi ise öğretmenler tarafından en az sıklığa (f=15) sahip içerik olarak belirtilmiştir.

Grafik 2. Okul öncesi öğretmenleri tarafından gözlemlenen kendine yönelik konuşmaların içeriğine ilişkin frekans analizi



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendine Yönelik Konuşmaların İşlevine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, okul öncesi eğitim ortamı içinde geçirdikleri yaşantıların kendine yönelik konuşmanın işlevine ilişkin görüşlerinin oluşmasında önemli bir etkiye sahip olabileceği düşünülerek bu konu alt problemlerden biri olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılım gösteren 1 öğretmenin, okul öncesi dönemdeki çocukların kendine yönelik konuşmalarına ilişkin herhangi bir gözleme sahip olmaması nedeniyle 43 okul öncesi öğretmenine, çocuklar tarafından gerçekleştirilen kendine yönelik konuşmaların işlevi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin kendine yönelik konuşmaların işlevine ilişkin görüşleri kodlama çerçevesi temelinde sınıflandırılmıştır. Kodlama çerçevesi Tablo 1’de detaylandırılmıştır.

Tablo 1. Okul öncesi öğretmenlerinin kendine yönelik konuşmaların işlevine yönelik düşüncelerine ilişkin kodlama çerçevesi

Kategori	Kod	Açıklama
Kendine Yönelik Konuşmanın İşlevi	Betimsel	Çocukların duygu durumlarını ifade etmesi ve bu tür konuşmaların çocukların eylemlerine eşlik etmesi
	Tasarımsal	Çocukların eylemlerine rehberlik etmesi
	Motivasyonel	Çocukların eylemlerini ve/ya etkinliklerini sürdürmesine yardımcı olması
	Deneyimsel	Çocukların günlük yaşama ilişkin pratik kazanmalarına ilişkin bir zemin oluşturması
	İşlevsiz	Herhangi bir işlevi yok

Okul öncesi öğretmenlerinin kendine yönelik konuşmanın işlevine ilişkin görüşlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin kendine yönelik konuşmaların işlevine yönelik görüşlerinin yaygın olarak betimsel (Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö19, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö30, Ö31, Ö39) ve motivasyonel (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö18, Ö23, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö37, Ö42, Ö43, Ö44) işlev olmak üzere iki farklı işlev üzerine odaklandığı görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin on dördü, kendine yönelik konuşmaların betimsel bir işleve sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler (Ö10) “Çocuklar içerisinde buldukları durumu tanımlamak amacıyla kullanıyorlar: ‘Heh şimdi oldu’ gibi”, (Ö19) “Hedefine ulaştığını kendine ispat etmek amacıyla

kullanıyorlar” (Ö24) “Kendilerini daha rahat anlattıklarını düşünüyorum.” (Ö34) “Kendini pekiştirmek, yapabileceğine kendini inandırmak amacıyla kullandıklarını düşünüyorum.” gibi ifadeler kullanmışlardır. Kendine yönelik konuşmanın betimsel işlev taşıdığını ifade eden öğretmenlerin bir bölümünün (Ö13, Ö14, Ö25, Ö26, Ö39) betimsel işlevin alt basamaklarından biri olabileceği düşünülen duygusal betimlemeye vurgu yaptığı görülmektedir. Örneğin (Ö13) “İçsel duygularını dışa vurduğunu düşünüyorum.”, (Ö14)“Bence duygularını ifade ediyorlar”, (Ö26) “Çocukların kendilerine yönelik konuşmalar yaparak duygularını açıklamaya çalıştıklarını düşünüyorum.” ve (Ö25) ”Duygularını ifade etme ve durumunu anlatarak anlayış bekleme” gibi.

Katılımcı öğretmenlerin on yedisi, kendine yönelik konuşmaların motivasyonel bir işleve sahip olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin (Ö9) “Çocukların kendine yönelik konuşmaları kendilerini haklı çıkarmak ve kendilerini tatmin etmek amacıyla kullandıklarını düşünüyorum.”, (Ö33) “Bu tür konuşmalar yoluyla kendilerini daha özel, başarılı ve mutlu hissettiklerini düşünüyorum.” Ve (Ö42) “Kendine yönelik konuşurken motive oluyor ve kendini destekliyor.” gibi. Ayrıca bu tür konuşmaların motivasyonel bir işleve sahip olduğunu ifade eden öğretmenlerin bir kısmı, örtük bir şekilde, kendine yönelik konuşmaların çocukların bir görevi tamamlamasına ya da sürdürmesine aracılık ettiğini vurgulamıştır. Örneğin (Ö4) “Konuşurken yaptıkları iş ya da durum karşısında kendilerini motive ettiklerini düşünüyorum.”, (Ö23) “Kendine yönelik konuşmaları o sırada uğraştıkları etkinliğe ya da olaya adapte olmak için kullandıklarını düşünüyorum.” gibi.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmının (Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö29, Ö36, Ö40, Ö41) kendine yönelik konuşmaların tasarımsal ya da yönlendirici bir işleve sahip olduğunu belirttikleri görülmektedir. (Ö15) “Kendine yönelik konuşmalar yoluyla sonuçlandırmaya çalıştığı etkinlik için amaç belirliyorlar.”, (Ö17) “Bu şekil konuşmalar yaparak ve düşünerek problemin farkına varmayı daha kolay yapabilmekte, çözüm bulmada da daha kolay bir seçim süreci yaşamaktalar”, (Ö20) “Çocukların konuşurken kendi kendilerini yargıladıklarını ve plan kurup kendi düzenlerini uyguladıklarını düşünüyorum.” Ve (Ö36) “Oyun esnasında sesli düşünme yöntemi olarak kullanıldığını ve oyunda kendini yönlendirdiğini düşünüyorum.” gibi ifadeler, öğretmenlerin, kendine yönelik konuşmaların kendini denetleme becerilerine ile metabilşsel becerilere eşlik ettiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler tarafından az sayıda vurgulanan işlevlerden biri deneyimsel işlev olmuştur. Öğretmenlerden yalnızca beşi (Ö25, Ö28, Ö33, Ö34, Ö38) çocukların kendine yönelik konuşmaları günlük yaşama ilişkin deneyimler kazanmak amacıyla kullandıklarını ifade etmiştir. Örneğin (Ö28) “Günlük yaşamdan, deneyimlerinden, TV vb. gördüklerini taklit etmek amacıyla bu tür konuşmaları yapıyorlar.”, (Ö38) “O esnada büyüklerini taklit ettiklerini düşünüyor olabilirler. Çünkü televizyondaki büyükleri bir işi yaparken kendi kendilerine konuşup örnek alıyorlar.” gibi.

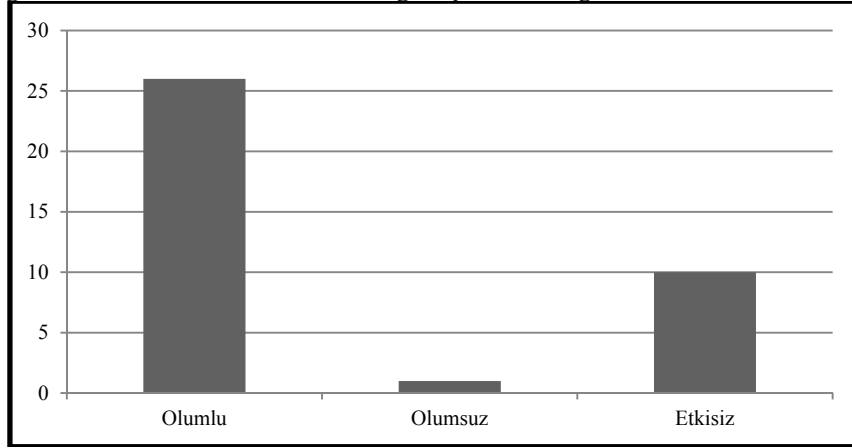
Araştırmanın çalışma grubunda yer alan 1 okul öncesi öğretmeni (Ö25) çocukların kendine yönelik konuşmalarının hem betimsel hem de deneyimsel bir işleve sahip olduğunu ifade ederken, 2 okul öncesi öğretmeni (Ö33 ve Ö34) hem motivasyonel hem de deneyimsel bir işlev taşıdığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra kendine yönelik konuşmaların herhangi bir işleve sahip olmadığını ifade eden okul öncesi öğretmenlerinin (Ö14 ve Ö22) ise sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Örneğin (Ö14) “Herhangi bir amacının olduğunu düşünmüyorum.”, (Ö22) “Kendine yönelik konuşmaların bir amacının olduğunu düşünmüyorum. Çocuklar, kendine yönelik konuşmayı içinden gelerek istek dışı yapar. Bu konuşmada hayal gücünün etkisinin çok olduğunu düşünüyorum.” gibi.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendine Yönelik Konuşmaların Çocukların Gelişimlerine/Öğrenmelerine Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Araştırmaya katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerinin kendine yönelik konuşmaların çocukların gelişimleri/öğrenmeleri üzerindeki etkileri iki farklı kategori altında incelenmiştir. Kendine Yönelik Konuşmaların Gelişimsel Etkileri (I) adlı kategori kendine yönelik konuşmanın, bu tür konuşmaları gerçekleştiren çocukların bireysel gelişimlerine/öğrenmelerine etkilerini kapsamaktadır ve üç kod (olumlu, olumsuz ve etkisiz) altında değerlendirilmiştir. Bir diğer kategori olan Kendine Yönelik

Konuşmaların Gelişimsel Etkileri (II) ise kendine yönelik konuşmanın, bu tür konuşmaları gerçekleştiren çocuklarla aynı bağlamı paylaşan diğer çocukların gelişimlerine/öğrenmelerine etkilerini kapsamaktadır ve dört kod (olumlu, olumsuz, etkisiz ve değişken) temelinde değerlendirilmiştir.

Grafik 3. Okul öncesi öğretmenlerinin kendine yönelik konuşmaların çocukların bireysel gelişimlerine/öğrenmelerine etkileri hakkındaki görüşlerinin dağılımı



Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kendine yönelik konuşmalarının, çocukların bireysel gelişimlerine/öğrenmelerine etkileri hakkındaki görüşleri üç ayrı kod – olumlu, olumsuz, ve etkisiz – şemsiyesi altında çeşitlilik göstermektedir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin büyük bir kısmının (n=26), çocukların kendine yönelik konuşmalarının, onların bireysel gelişimlerini/öğrenmelerini olumlu bir şekilde etkilediği görüşüne sahip olduğu görülmektedir. (Ö9) “Olumlu etkilediğini düşünüyorum... Sorumluluk almayı, eksiksiz yapmayı sesli düşünerek yapmaya çalışıyorlar.”, (Ö14) “Duygularını ifade ediyorlar bence, olumlu etkilediğini düşünüyorum.”, (Ö17) “Olumlu etkilediğini düşünüyorum. Daha somut bakabildiğini ve daha olumlu hareket içinde olma duygusu yarattığını düşünmekteyim.”, (Ö22) “Olumlu olduğunu düşünüyorum. Çocuk düşüncelerini kendine yönelik konuşmayla dışa vurur. Kendine güven ve sosyallik açısından da kendine yönelik konuşma yapan çocuklar daha ileridedir.”, (Ö26) “Olumlu etkilediğini düşünüyorum. Bu sayede eleştirel düşünme becerileri kazanıyorlar.”, (Ö28) “Sosyal-bilişsel-dil alanında gelişmelerini sağlıyor.”, (Ö31) “Özeleştiri ve kendini güdülemede etkili olduğunu düşünüyorum.”, (Ö34) “Olumlu etkilediğini düşünüyorum. Farklı sözel davranışların pekiştirilmesine ve kazanılmasına yardımcı olur. Zihinsel becerilerin gelişmesine katkısı olur.” ve (Ö37) “Olumlu etkiliyor. Özellikle kendi yaptığı işi beğendiği zaman kendisini motive ediyor, mutlu oluyor. Bazen eleştirdiğinde çözüm yolları aradığını görüyorum.”

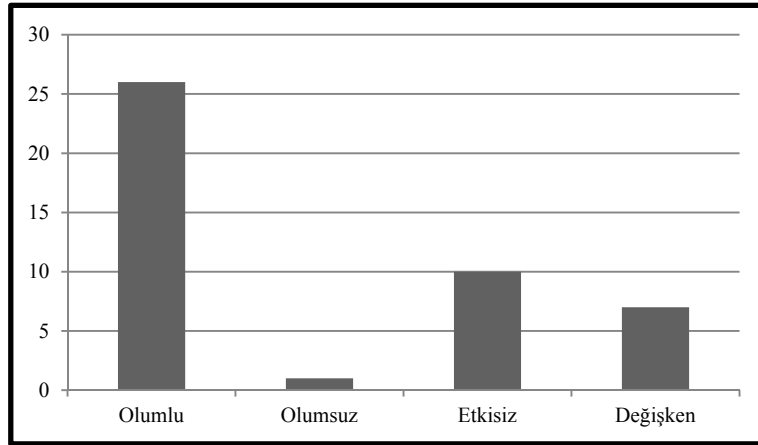
Okul öncesi öğretmenlerinin sadece 10’u kendine yönelik konuşmaların çocukların gelişimleri/öğrenmeleri üzerinde bir etkisinin olmadığını düşündüklerini ifade etmiştir. Örneğin (Ö12) “Herhangi bir etkisinin olduğunu düşünmüyorum.” ve (Ö35) “Bir etkisi olduğunu fazla düşünmüyorum. Belki ailesi ya da duyguları hakkında ipucu verebilir ama maalesef çizgi film repliklerini söylüyorlar.” gibi. Yalnızca 1 okul öncesi öğretmeni (Ö5) “İleri durumda çok olumlu görmüyorum. Çünkü iki boyutta da kendine yönelik konuşmasının davranışlarını etkileyeceğini düşünüyorum” şeklinde olumsuz bir görüş bildirmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bir Çocuğun Kendine Yönelik Konuşmalarının, İlgili Çocuk İle Aynı Bağlamı Paylaşan Diğer Çocukların Gelişimleri/Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kendine yönelik konuşmalarının, kendileri ile aynı bağlamı paylaşan diğer çocukların gelişimlerine/öğrenmelerine etkileri dört ayrı kod – olumlu, olumsuz, etkisiz ve değişken – şemsiyesi altında çeşitlilik göstermektedir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin büyük bir kısmı (n=26) bir çocuğun kendine yönelik konuşmalarının, ilgili çocuk ile aynı bağlamı

paylaşan diğer çocukların gelişimlerini/öğrenmelerini olumlu bir şekilde etkilediği görüşüne sahiptir. Örneğin (Ö1) “Olumlu olduğunu düşünüyorum. Herkes kendinden farklı bireyler de olabileceğini anlar. Farklı düşünen, farklı görüşleri olan çocuklar kendilerini tanır, diğer çocuklarla kendilerini kıyaslar.”, (Ö9) “Olumlu etkilediğini düşünüyorum. Çünkü birbirlerinden görerek fark etmeye çalışıyorlar, farklı bakış açıları geliştirmeye çalışıyorlar.”, (Ö12) “Kendine yönelik konuşmaların diğer çocukların gelişimini olumlu etkilediğini, arkadaşlarına ipucu verdiğini düşünüyorum.”, (Ö16) “Sesli düşünerek arkadaşlarına da soru çözümünde katkı sağlayabiliyorlar.”, (Ö30) “Çocuktan çocuğa öğrenmeyi destekleyebilir bu anlamda olumlu etkisi olabilir belki.” ve (Ö37) “Bu konuşmalara arkadaşları dahil olduğunda bir paylaşım gerçekleşiyor. ‘Çok güzel boyadım.’ diyor, arkadaşı ‘Evet çok güzel olmuş’ diyor. Çocuk mutlu oluyor. Ya da kendini eleştirdiğinde arkadaşlarından çözüm önerisi ya da destek gelebilir. Bu nedenle olumlu etkilediğini düşünüyorum” ifadeleri kullanılmıştır.

Grafik 4. Okul öncesi öğretmenlerinin bir çocuğun kendine yönelik konuşmalarının, ilgili çocuk ile aynı bağlamı paylaşan diğer çocukların gelişimleri/öğrenmeleri üzerindeki etkileri hakkındaki görüşlerinin dağılımı



Okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmı (n=10), örneğin (Ö18) “Herhangi bir etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Çünkü genellikle yalnız ve paralel oyunlarda kendine yönelik konuşmalar gözlemlenir.” (Ö22) “Olumsuz olabileceğini ihtimal vermiyorum. Olumlu olduğunu da iddia edemeyiz” şeklinde ifadeler kullanarak, okul öncesi eğitim ortamları içerisinde gerçekleşen kendine yönelik konuşmaların, aynı bağlamda bulunan diğer çocukların gelişimleri/öğrenmeleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları (Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö25, Ö39) çocukların kendine yönelik konuşmalarının diğer çocuklar üzerindeki etkilerinin değişken olduğunu vurgulamıştır. Örneğin (Ö5) “Bazı çocukların örnek alabileceğini, bazı öğrencilerin dikkatini çekmeyeceğini düşünüyorum.”, (Ö11) “Duruma bağlı olarak olumlu ve olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Bazı çocukların dikkatlerini çekmezken, bazıları şikayet ederek rahatsız olduklarını söylüyor.” gibi ifadeler kullanarak bu duruma açıklık getirmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinden yalnızca biri (Ö23) “Olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Diğer arkadaşlarının dikkatlerini dağıtıyor.” şeklinde bir ifade kullanmış ve çocukların gerçekleştirdiği kendine yönelik konuşmaların aynı bağlamda bulunan diğer çocukların gelişimlerini/öğrenmelerini olumsuz bir şekilde etkilediğini düşündüğünü belirtmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Vygotsky’ye göre okul öncesi dönemde öz-düzenleme gelişimi açısından iki önemli anahtar öğeden biri olan kendine yönelik konuşmalar, yaygın olarak batılı araştırmacılar tarafından ilgi görmüş konular

arasında yer almaktadır. Türkiye’de ise kendine yönelik konuşmalar ile ilgili çalışmaların (Bayhan & Saranlı, 2010; Mağden & Saranlı, 2009) oldukça sınırlı olması şaşırtıcıdır. Benzer bir sınırlılık, birkaç çalışmanın (Deniz, 2009) dışında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında gerçekleşen kendine yönelik konuşmalar hakkındaki farkındalıklarının, gözlemlerinin, görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi açısından batı toplumları için de geçerlidir. Ancak, kendine yönelik konuşmaların okul öncesi dönemde sıklıkla gözleniyor olması, bu tür konuşmaların önemli bir düşünme aracı olduğu düşüncesi ile birlikte ele alındığında, hem alan uzmanları hem de alanda uygulamalar gerçekleştiren kişiler (öğretmenler, rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanları vb.) için, ilgili yaş dönemi sınırları çerçevesinde zengin bir gözlem alanı yaratmaktadır. Birçok gelişim psikoloğu, bu zengin gözlem olanağını, laboratuvar ortamında incelemeyi tercih etmiştir. Batılı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen kendine yönelik konuşma temalı laboratuvar çalışmalarında, (Behrend, Rosengren, & Perlmutter, 1989; Chiu & Alexander, 2000; Berk & Spuhl, Maternal interaction, private speech, and task performance in preschool children, 1995; Benigno, Byrd, McNamara, Berg, & Farrar, 2011; Duncan & Pratt, 1997) yaygın olarak kapalı uçlu (örn. Londra Kulesi, çeşitli zorluk düzeyindeki yapı-bozlar, legolar, tangramlar, hikaye sıralama ve kağıt katlama etkinliği gibi) etkinliklerin kullanıldığı bilinmektedir. Çeşitli araştırmaların (Winsler, de León, Wallace, Carlton, & Willson-Quayle, 2003), çocukların laboratuvar ortamlarında gerçekleştirdikleri kendine yönelik konuşmaları ile sınıf ve ev ortamındaki davranışları arasında bir birliktelik olduğunu ortaya koymuş olması, özellikle okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların kendine yönelik konuşmaları açısından önemli bir bilgi kaynağı olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim ortamlarının önemli bir ögesi olan okul öncesi öğretmenlerinin kendilerine yönelik konuşmalar hakkındaki algılarının incelenmesidir. Yukarıda bahsi geçen sınırlılıklar, yazarları, araştırma bulgularının yorumlanması ve tartışılması açısından, metodolojik çerçeve bakımından asimetrik olan ve eşdeğer olmayan (özellikle örneklem ya da çalışma grubu açısından benzerlik göstermeyen) araştırmalara yönlendirmiştir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen bazı bulgular dolaylı bir şekilde yorumlanmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olarak okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kendine yönelik konuşmalarını hangi bağlamda gözlemlemiş oldukları sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin gözlemlerine dayalı olarak, çocukların kendilerine yönelik konuşmaları en sık sergiledikleri bağlamın, bloklarla etkileşim içinde oldukları bağlam olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer bir şekilde Winsler, de León, Wallace, Carlton ve Willson-Quayle (2003), kendine yönelik konuşma oranları ile Lego inşaa etkinliği arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre, blok bağlamını, -miş gibi oyunların oynandığı bağlamlar takip etmektedir. Bu bulguya paralel olarak, Winsler, de León, Wallace, Carlton ve Willson-Quayle (2003)’in araştırması, içinde -miş gibi oyunları da barındıran amaca yönelik etkinliklerin **, kendine yönelik konuşmalar açısından önemli birer bağlam olduğunu ortaya koymuştur: Winsler, de León, Wallace, Carlton ve Willson-Quayle (2003), laboratuvar ortamında aldığı görev ile ilişkili olmayan çok sayıda kendine yönelik konuşmalar yapan çocukların, sınıf ortamında amaca yönelik etkinliklere katılımının düşük olduğunu saptamıştır. Bunun yanısıra Krafft ve Berk (1998), öğretmen yönlendirmesinin olmadığı açık-uçlu etkinlikler (özellikle -miş gibi oyunlar) ile karşılaştırıldığında, kapalı-uçlu problem çözme etkinliklerinin ve öğretmen yönergelerinin hakim olduğu eğitim çevrelerinde (özellikle Montessori), 3-5 yaş grubu çocukların kendine yönelik konuşmalarında azalma olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın bulguları ile yukarıda yer verilen araştırma sonuçları birlikte ele alındığında, kendine yönelik konuşmaları açısından, dikkate değer değişkenlerden birinin hiç kuşkusuz yetişkin ya da öğretmen yönergeleri, bir diğerinin ise eğitim ortamının çocuklara sunduğu açık-uçlu ve kapalı-uçlu etkinlikler yönünden sahip olduğu denge ya da dengesizlik olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde gerçekleştirilen çalışmalar (Durmuşoğlu, 2008; Arslan Karaküçük, 2008), okul öncesi eğitim ortamlarının çocuklara sunduğu etkinlik çeşitliliği açısından zengin olduğunu göstermektedir. Türkiye’de varolan bu olumlu çevrenin, okul öncesi eğitim almakta olan çocukların farklı işlevlere sahip kendine yönelik konuşmalar gerçekleştirme olanaklarını desteklediğini söylemek mümkündür. Ancak Behrend, Rosengren ve Perlmutter (1989)’in araştırma

** Vygotsky’ye göre, -miş gibi oyunlar ya da dramatik ve sosyodramatik oyunlar, örtük kuralları içermesi ve imgesel bir durumdaki dolaylı kuralları takip etmeyi gerektirmesi bakımından (Nicolopoulou, 2004; Bodrova & Leong, 2010), tıpkı Lego ya da blok inşa etme, bir yapı-bozu tamamlama, kurallı oyunlar oynama gibi (Winsler, de León, Wallace, Carlton, & Willson-Quayle, 2003), amaca yönelik etkinlikler arasında yer almaktadır.

sonuçları bu noktada bir parantez açmayı gerektirmektedir: Behrend, Rosengren ve Perlmutter (1989), 2-5 yaş arasındaki çocuklarla yaptığı çalışmada, 2 yaş grubundaki çocukların basit zorluk düzeyindeki yap-bozlarla çalışırken, 3^{1/2} yaş grubundaki çocukların basit ve orta zorluk düzeyindeki yap-bozlarla çalışırken, 5 yaş grubundaki çocukların ise orta zorluk düzeyindeki yap-bozlarla çalışırken kendine yönelik konuşmalarının daha sık olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, kendine yönelik konuşmaların sıklığının gelişimsel olarak uygun materyaller ile arttığı şeklinde özetlenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamı içinde gerçekleşen kendine yönelik konuşmaların içeriğine ilişkin gözlemlerinin incelenmesi, araştırmanın ikinci alt problemi olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin gözlemlerine dayalı olarak, çocukların kendine yönelik konuşmaları sırasında, sıklıkla, sürdürmekte oldukları etkinliği tanımladıkları ortaya koyulmuştur. Ayrıca kendine yönelik konuşmaların içeriğini, sıklık bakımından, kendine rehberlik eden ya da kendini yönlendiren konuşmaların takip ettiği görülmüştür. Sürdürülmekte olan etkinliğin tanımlanmasına ilişkin kendine yönelik konuşmalar, kendine yönelik konuşmanın betimsel işlevine benzer görünmektedir. Buna benzer şekilde *sürdürülmekte olan etkinliğin tanımlanmasına* benzer şekilde *kendine rehberlik eden ya da kendini yönlendiren kendine yönelik konuşmalar*, kendine yönelik konuşmanın tasarımsal işlevine benzer görünmektedir. Ancak vurgulanması gereken nokta, kendine yönelik konuşmaların içeriğinin ve işlevinin birbirinden farklı olduğudur. Tekrar etme, komut verme, kendi etkinliğini tanımlama, kendine yönelik soru sorma, kendine rehberlik etme gibi konuşmalar, kendine yönelik konuşmanın içeriğini ifade etmektedir.^{***} Bu ayrımın gerçekleştirilmesindeki zorluk, kendine yönelik konuşmaların şekil, içerik ve işlev bakımından sınıflandırılması ve birer analiz birimi olarak bilimsel araştırmalarda kullanılması bakımından çeşitli sınırlılıklar yaratmıştır (Matuga, 2003). Kendine yönelik konuşmaların içeriği açısından metodolojik olarak bütünsel bir araştırmaya erişilemediği için gerçekleştirilmiş diğer çalışma bulgularına yer verilememiştir.

Araştırmada, ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin kendine yönelik konuşmanın işlevine ilişkin görüşlerinin çeşitlilik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri, çocukların kendine yönelik konuşmalarının, betimsel ve tasarımsal işlevin yanı sıra motivasyonel ve deneyimsel olmak üzere iki farklı ek işleve sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan on dört okul öncesi öğretmeni çocukların kendilerine yönelik konuşmalarının betimsel bir işleve sahip olduğunu, 8 okul öncesi öğretmeni ise çocukların kendine yönelik konuşmalarının tasarımsal bir işleve sahip olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerine göre kendine yönelik konuşmaların işlevinin çeşitlilik gösteriyor olmasını, araştırmanın çalışma grubunun niteliği ile açıklamak mümkündür: Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenler, farklı yaş grubundaki çocukların kendine yönelik konuşmalarına ilişkin çeşitli deneyimlere ve gözlemlere sahip öğretmenlerdir. Vygotsky (1998) ve takipçilerine göre kendine yönelik konuşmalar ortaya çıktığı ilk dönemlerde etkinliği ya da davranışı betimleyen bir işleve sahipken, ilerleyen dönemlerde etkinliği ya da davranışı yönlendirici ya da tasarlayıcı bir işleve bürünürler. Bu doğrultuda, farklı yaş grubundaki çocuklarla çalışma deneyime sahip öğretmenlerin kendine yönelik konuşmaların işlevsel çeşitliliğine vurgu yapmış olması Vygotsky'nin görüşleri ile tutarlılık göstermektedir. Ancak Vygotsky'nin ve takipçilerinin kendine yönelik konuşmaların işlevinin gelişimsel değişimi görüşü, okul öncesi öğretmenlerinin vurguladığı, kendine yönelik konuşmanın motivasyonel ve deneyimsel işlevine ilişkin herhangi bir açıklama sunmamaktadır. Bu durum hiç kuşkusuz Vygotsky'nin kendine yönelik konuşmayı, öz-düzenleme gelişimi şemsiyesi altında incelemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarısına yakını, çocukların kendine yönelik konuşmalarının motivasyonel bir işlev taşıdığını, bir diğer ifade ile bu tür konuşmaların çocukların eylemlerini ve/ya etkinliklerini sürdürmesine yardımcı bir işleve sahip olduğunu düşündüklerini ifade ederken, 5 okul öncesi öğretmeni kendine yönelik konuşmaların deneyimsel işleve sahip olduğunu, bir diğer ifade ile çocukların günlük yaşama ilişkin pratik kazanmalarına yönelik bir işleve sahip olduğunu düşündüklerini vurgulamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin kendine yönelik konuşmanın

^{***} Bu sınıflama Kohlberg ve arkadaşları tarafından yapılmış ve "kendine yönelik konuşma *şekillerinin* gelişimsel hiyerarşisi" olarak isimlendirilmiştir. Ancak bu sınıflamada son olarak yer verilen "duyulmayan ya da zor duyulan mırıldanmalar" dışındaki tüm ifadeler kendine yönelik konuşmaların içeriğini vurgulamaktadır (Diaz, 1992; Frawley & Lantolf, 1985).

işlevine iki farklı işlev eklemiş olması, öz-düzenleme gelişimi gözlüğünün, kendine yönelik konuşmanın işlevlerini sınırladığını göstermektedir.

Araştırmanın son alt problemi, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kendine yönelik konuşmalarının kendi gelişimlerine ve onlarla aynı bağlamı paylaşan akranlarının gelişimlerine olan etkisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi ile ilgilidir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin büyük bir kısmının, çocukların kendine yönelik konuşmalarının, bireysel gelişimlerini/öğrenmelerini olumlu bir şekilde etkilediği görüşüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kendine yönelik konuşmalarının, kendi gelişimleri/öğrenmeleri üzerindeki etkileri konusundaki görüşlerini inceleyen bir çalışmaya ulaşılammış olması nedeniyle, bu bulguya ilişkin bir karşılaştırma gerçekleştirilememiştir. Ancak çeşitli araştırmaların (Winsler, Manfra, & Diaz, 2007; Winsler, Carlton, & Barry, 1997; Winsler & Diaz, 1995; Broderick, 2001; Day & Smith, 2013; Behrend, Rosengren, & Perlmutter, 1989), okul öncesi dönem çocuklarının kendine yönelik konuşmalarının, bilişsel gelişime ve duygu düzenlemeye yardımcı olarak kullanılabileceğini ve bu tür konuşmaların düzenleyici işlevi nedeniyle sınıf ortamında desteklenmesi gerektiğini ortaya koymuş olması, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kendine yönelik konuşmalarının, bireysel gelişimlerini/öğrenmelerini olumlu bir şekilde etkilediği görüşü ile - bugünkü bulgular ışığında yalnızca bilişsel ve duygusal gelişim alanı sınırları içerisinde - tutarlılık göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, bir çocuğun kendine yönelik konuşmalarının, bu çocuk ile aynı bağlam içinde bulunan diğer çocukların gelişimleri/öğrenmeleri üzerindeki etkileri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi araştırmanın son probleminin ikinci kısmını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının, bir çocuğun kendine yönelik konuşmalarının, ilgili çocuk ile aynı bağlamı paylaşan diğer çocukların gelişimlerini/öğrenmelerini olumlu bir şekilde etkilediği görüşüne sahip olduğu saptanmıştır. Bu durum batı toplumlarında gerçekleştirilen çalışma bulguları (Deniz, 2009; Oliver, Edmiaston, & Fitzgerald, 2003) ile benzerlik göstermemektedir: Oliver, Edmiaston ve Fitzgerald (2003), öğretmenlerin %57'sinin, çocukların kendine yönelik konuşmalarının diğer çocukların öğrenmelerini olumsuz etkiledikleri görüşünde olduklarını bildirmiştir. Deniz (2009) ise, gerçekleştirdiği küçük örneklemlerli çalışmada, araştırmaya dahil olan on üç öğretmenden on öğretmenin, kendine yönelik konuşmaların diğer çocukların dikkatini dağıtır nitelikte olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada, yalnızca bir öğretmenin, bir çocuğun kendine yönelik konuşmalarının, ilgili çocuk ile aynı bağlamı paylaşan diğer çocukların gelişimlerini/öğrenmelerini olumsuz bir şekilde etkilediği görüşüne sahip olduğunu belirtmiş olması, bu bulgunun diğer çalışmalardan (Deniz, 2009; Oliver, Edmiaston, & Fitzgerald, 2003) elde edilen bulgularla paralellik göstermediğini ortaya koymaktadır. Ancak Deniz (2009)'in araştırması, erken çocukluk eğitimcileri ile gerçekleştirilmiştir bir çalışmadır. Bu nedenle ilgili araştırmaya okul öncesi öğretmenleri, karma yaş grubu öğretmenleri ve birinci sınıf öğretmenleri dahil edilmiştir. Araştırma bulguları arasındaki farklılıkların kaynağının, öğretmenlerin görev yaptıkları yaş grubunun çeşitliliği olması olasıdır.

ÖNERİLER

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamı içinde gerçekleşen kendine yönelik konuşmalar hakkındaki görüşlerini ve gözlemlerini ortaya koymasından dolayı, kendisi ile eşdeğer araştırma problemine sahip sınırlı sayıda çalışmaya yeni bir zincir eklemiştir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin kendine yönelik konuşmalar hakkındaki uygulamaları konusunda aydınlatılması gereken birçok nokta bulunmaktadır. Bu bölümde, araştırma bulgularından hareketle, gelecek çalışmalar için birtakım önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin gözlemlerine dayalı olarak, çocukların kendilerine yönelik konuşmaları en sık sergiledikleri bağlamın, bloklarla etkileşim içinde oldukları bağlam ve -miş gibi oyunların oynandığı bağlamlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen gözlemlerine dayalı olarak, öz-düzenleme gelişiminde kritik rol oynayan iki unsurdan biri olan kendine yönelik konuşmaların en sık gerçekleştiği iki bağlam olan blok oyunları ve -miş gibi oyunlar Türkiye'de henüz araştırma eğilimleri arasında yer almamaktadır. Çeşitli araştırmaların (Behrend, Rosengren, & Perlmutter, 1989; Duncan & Pratt, 1997; Fernyhough & Fradley, 2005), çocuklara verilen görevlerin zorluk (özellikle

orta düzey zorluk ve yüksek düzey zorluk) düzeylerinin çocukların kendine yönelik konuşma sıklıkları ile olumlu yönde ilişkili olduğu sonucunu ortaya koymuş olması, okul öncesi eğitim ortamları içinde bulunan yapı-inşa materyallerinin gelişimsel uygunluğunun araştırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, Vygotsky'nin Potansiyel Gelişim Alanı terimi ışığında, öğretmenlerin – mış gibi oyun bağlamı içinde sunduğu desteğin (Keleş & Kalıpcı-Söyler, 2013) çocukların kendine yönelik konuşma sıklıkları, içeriği ve işlevi üzerindeki etkilerinin incelenmesinin, uygulama alanına ilişkin birtakım pratik bilgiler sunacağı düşünülebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının kullandıkları kendine yönelik konuşmaların içeriğinin incelenmesi konusunda taksonomik çelişkilerin varlığı, bu konunun aydınlatılmasının önünde büyük bir engel olarak durmaktadır. Bu problem çerçevesinde, geçerliği ve güvenilirliği yüksek, gözleme dayalı ve boylamsal araştırmaların gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenleri, çocukların kendine yönelik konuşmalarının, betimsel ve tasarımsal işlevin yanı sıra motivasyonel ve deneyimsel olmak üzere iki farklı ek işleve sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı, bu iki farklı ek işlevi açıklama konusunda yeterli olmamaktadır. Bu durum okul öncesi dönemdeki çocukların kendine yönelik konuşmalarının, farklı kuramsal temeller çerçevesinde öne sürülen çeşitli kavramlarla birlikte (örn. Bandura – özyeterlilik inancı ve öz-düzenleme kapasitesi gibi) ele alınabileceğini işaret etmektedir. Bandura, bilginin kazanımı (öğrenme) ile bilgiye dayalı gözlemlenebilen performansı (davranışı) birbirinden ayırmıştır. Buna göre birey, “gözlem yoluyla elde ettiği bilgiyi hemen performansa dönüştürebilir” (Woolfolk, 2004, s. 315). Bandura'ya göre bireyin, üstlendiği bir görevi – bu noktada amaca yönelik etkinlikleri - tamamlamak için gerekli becerilere sahip olduğuna ilişkin inancı, o bireyin motivasyonunu arttırmaktadır (Üredi & Üredi, 2006). Bu bilgilerden hareketle, okul öncesi dönemde gerçekleşen kendine yönelik konuşmalar ile bu çağdaki çocukların belirli bir performansa yönelik *özyeterlilik inançları* arasındaki ilişkisinin araştırılması, bu tür konuşmaların öğrenme ile ilişkisinin gözler önüne serilmesi açısından önem kazanmaktadır. Ayrıca Sosyal Bilişsel Kuram'ın temel ilkeleri arasında yer alan ve Vygotsky'nin ifade ettiği öz-düzenleme gelişimi ile yalnızca terminolojik bir benzerlik taşıyan *öz-düzenleme kapasitesinin*, kendine yönelik konuşmalar üzerindeki etkisinin araştırılmasının, kendine yönelik konuşmaların deneyimsel işlevinin aydınlatılması açısından yeni bir bakış açısı sunabileceği düşünülebilir. Çünkü öz-düzenleme kapasitesi, bireylerin kendine özgü performans standartları geliştirmek amacıyla, çevrelerindeki bireylerin yaşantılarını ve kendi yaşantılarını gözleyerek ödüllenen performansları belirlemesine dayanmaktadır (Çakır, 2007). Bu doğrultuda okul öncesi dönem çocuklarının, eğitim uygulamaları içinde yer alan çeşitli amaca yönelik etkinlikler için belirlediği performans standartlarının, ilgili etkinliğin gerçekleştiği bağlamda ortaya çıkan kendine yönelik konuşmalar ile ilişkisinin incelenmesinin, kendine yönelik konuşmalar hakkında birtakım yapısal eşitlik modellerinin oluşturulmasına öncülük edebileceği düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- Arslan Karaküçük, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekansal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 32(2), 307-320.
- Bayhan, P., & Saranlı, G. A. (2010). Vygotsky'nin kuramına dayanan kendine yönelik konuşma davranışının okul öncesi dönemdeki gelişimi ve uygulamalarda kullanımı. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(3), 819-834.
- Behrend, D. A., Rosengren, K. S., & Perlmutter, M. (1989). A new look at children's private speech: The effects of age, task difficulty, and parent presence. International Journal of Behavioral Development, 12, 305-320.
- Benigno, J. P., Byrd, D. L., McNamara, J. P., Berg, K. W., & Farrar, J. M. (2011). Talking through transitions: Microgenetic changes in preschoolers' private speech and executive functioning. Child Language Teaching and Therapy, 27(3), 269-285.

- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th Edition b.). Allyn & Bacon.
- Berk, L. E. (1986). Relationship of elementary school children's private speech to behavioural accompaniment to task, attention and task performance. *Developmental Psychology*, 22(5), 671-680.
- Berk, L. E. (1992). Children's private speech: A overview of theory and the status of research. R. M. Diaz, & L. E. Berk içinde, *Private speech: From socialinteraction to self-regulation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berk, L. E., & Garvin, R. A. (1984). Development of private speech among low-income Appalachian children. *Developmental Psychology*, 20, 271-286.
- Berk, L. E., & Spuhl, S. T. (1995). Maternal interaction, private speech, and task performance in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 145-169.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2010). Zihin araçları: Erken çocukluk eğitimde Vygotsky yaklaşımı. (G. Haktanır, Dü., T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz, & E. Kalkan, Çev.) Ankara: Anı.
- Broderick, N. (2001). An investigation of the relationship between private speech and emotion regulation in preschool age children. Santa Barbara, CA: Unpublished manuscript, The Field Institute.
- Chiu, S., & Alexander, P. A. (2000). The motivational function of preschoolers' private speech. *Discourse Processes*, 30(2), 133-152.
- Çakır, M. A. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. A. Kaya içinde, *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Çeçen, R. A. (2000). Vygotsky' Nin sosyokültürel perspektifi ışığında bilişsel gelişime katkıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 21-25.
- Daugherty, M., & White, S. C. (2008). Relationship among private speech and creativity in Head Start and low-socioeconomic status preschool children. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 30-39.
- Davies, D. (2010). *Child development: A practitioner's guide (Social Work Practice With Children and Families)*. New York: The Guilford Press.
- Day, K. V., & Smith, C. L. (2013). Understanding the role of private speech in children's emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 405-414.
- de Dios, M. J., & Montero, I. (2003). The motivational function of private speech: An experimental approach. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. Tampa.
- Deniz, C. B. (2009). Early childhood teachers' awareness, beliefs, and practices toward children's private speech. A. Winsler, C. Fernyhough, & I. Montero içinde, *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (s. 236-246). New York: Cambridge University Press.
- Diaz, R. M. (1992). Methodological concerns in the study of private speech. R. M. Diaz, & L. E. Berk içinde, *Private speech: From social interaction to self-regulation* (s. 54-81). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Duncan, R. M., & Pratt, M. W. (1997). Microgenetic change in the quantity and quality of preschoolers' private speech. *International Journal of Behavioral Development*, 20(2), 367-383.
- Durmuşoğlu, M. C. (2008). An examination of the opinions of preschool teachers about preschool learning settings in their schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 39-54.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, s. 216-238.

- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Ergün, M., & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Fernyhough, C., & Fradley, E. (2005). Private speech on an executive task: Relations with task difficulty and task performance. *Cognitive Development*, 20, 103-120.
- Frawley, W., & Lantolf, J. P. (1985). Private speech and self-regulation: A commentary on Frauenglass and Diaz. *Developmental Psychology*, 22, 706-708.
- Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş. (A. Ersoy, & P. Yalçınoğlu, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karpov, Y. v. (2002). Development through the lifespan: A Neo-Vygotskian approach. A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller içinde, *Vygotsky's educational theory in cultural context* (s. 138-155). Cambridge : Cambridge University Press.
- Keleş, S., & Kalıpcı-Söyler, S. (2013). Embedded rules in sociodramatic plays: To determine the approaches of preschool teacher candidates. *International Online Journal of Educational Science*, 5(2), 330-338.
- Kohlberg, Yaeger, & Hjertholm. (1968). Private speech: Four studies and a review of theories. *Child Development*, 39(3), 691-736.
- Krafft, K. C., & Berk, L. E. (1998). Private speech in two preschoolers: significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 637-658.
- Küçükkaragöz, H. (2008). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak içinde, *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (s. 81-116). Ankara: Pegem.
- Mağden, D., & Saranlı, G. A. (2009). 3 ve 4 Yaş okul öncesi çocuklarında özel konuşma kullanımının incelenmesi. *Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Matuga, J. M. (2003). Children's private speech during algorithmic and heuristic drawing tasks. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 552-572.
- Maviş, İ. (2011). Çocukta Dil Edinim Kuramları. S. S. Topbaş içinde, *Dil ve Kavram Gelişimi* (s. 39-74). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Mcafee, O., & Leong, D. J. (2012). Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi. (B. Ekinci, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Oliver, J. A., Edmiaston, R., & Fitzgerald, L. M. (2003). Awareness, attitudes, and beliefs concerning children's private speech: Perspectives from children, parents, and teachers. Symposium presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Tampa.
- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky's theory of development. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 227-236.
- Piaget, J. (2007). Çocukta Dil ve Düşünme. (S. E. Siyavuşgil, Çev.) Ankara: Palme Yayıncılık.
- Stanley, F. (2011). Vygotsky-From public to private: Learning from personal speech. T. Waller, J. Whitmarsh, & K. Clarke içinde, *Making sense of theory and practice in early childhood* (s. 11-25). Berkshire: Open University Press.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).

- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil*. (S. Koray, Çev.) İstanbul: Toplumsal Değişim Yayınları.
- Wertsch, J. V., & Tulviste, P. (2005). L.S.Vygotsky and contemporary developmental psychology. H. Daniels içinde, *An Introduction to Vygotsky* (s. 57-78). New York: Taylor & Francis.
- Winsler, A., & Diaz, R. M. (1995). Private speech in the classroom - The effects of activity type, presence of others, classroom context, and mixed-age grouping. *International Journal of Behavioral Development*, 18(3), 463-487.
- Winsler, A., Carlton, M. P., & Barry, M. J. (1997). Children's systematic use of private speech in early childhood classrooms. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- Winsler, A., de León, J. R., Wallace, B. A., Carlton, M. P., & Willson-Quayle, A. (2003). Private speech in preschool children: Developmental stability and change, across-task consistency and relations with classroom behaviour. *Journal of Child Language*, 30, 583-608.
- Winsler, A., Diaz, R. M., & Montero, I. (1997). The role of private speech in the transition from collaborative to independent task performance in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 59-79.
- Winsler, A., Manfra, L., & Diaz, R. M. (2007). "Should I let them talk?": Private speech and task performance preschool children with and without behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 215-231.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology* (9th Edition b.). Boston: Pearson.
- Yalçın, M. (2006). *Eğitimde gözlem ve değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı b.). Ankara: Seçkin.
- Zivin, G. (1979). *The development of self-regulation through private speech*. New York: Wiley.