

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN KAMUSAL
OYUN ALANI ÖZELLİKLERİNİN ÖZ DÜZENLEME İLE
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fahriye YAĞMURLU

**Lefkoşa
Ocak, 2020**

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN KAMUSAL
OYUN ALANI ÖZELLİKLERİNİN ÖZ DÜZENLEME İLE
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fahriye YAĞMURLU

**Tez Danışman
Doç. Dr. Könül MEMMEDOVA**

**Lefkoşa
Ocak, 2020**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Fahriye YAĞMURLU'nun “**Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Oyun Alanı Özelliklerinin Öz Düzenleme İle İlişkisinin İncelenmesi**” isimli tezi Ocak 2020 tarihinde jürimiz tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı – Soyadı

İmza

Başkan : Doç. Dr. Yağmur ÇERKEZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Seçil BESİM

Üye (Danışman): Doç. Dr. Könül MEMMEDOVA

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2020

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Enstitü Müdürü

ETİK İLKERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dökümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Fahriye YAĞMURLU

14/01/2020

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam sürecinde yoğun iş temposu arasında bana çok değerli vakitlerini ayırarak yardımlarını esirgemeyen, bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösteren ve destek olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Könül MEMMEDOVA'ya teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Ayrıca tez çalışmamın benim için en zor kısmı olan analizlerde, yoğun çalışma saatlerine rağmen bana vakit ayırdığı, büyük bir dikkat ve emekle beni desteklediği için Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR'a çok teşekkür ederim.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlayarak bu dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerini ölçme imkanı veren, ölçek ile ilgili her sorununda yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen Sn. Ezgi F. TANRIBUYURDU'ya teşekkürlerimi borç bilirim.

Üniversite yıllarımda da tez sürecimde de beni hiç yalnız bırakmayan, maddi ve manevi hep yanımda olan, beni motive eden, desteğini hiç esirgemeyen canım arkadaşım Reşide ÇİÇEK'e çok teşekkür ederim. Güzel dostluğumuzun hep devam etmesi dileğiyle...

Her zaman yanımda olan, kendimi kötü hissettiğim zamanlar sesiyle ayağa kalktığı canım annem Ayşe YAĞMURLU'ya, beni hep destekleyen, her zaman arkamda duran, sevgisini hep hissettiğim canım babam Ahmet YAĞMURLU'ya, bilgisayar kaynaklı yaşadığım sorunlarda bana yardımcı olan, yüzümü hep güldüren, birlikte eğlenebildiğim canım kardeşim Oğuzhan YAĞMURLU'ya çok teşekkür ederim. Onlar olmasa ne yapacağımı bilemediğim canım ailem ve hayatıma neşe, ümit ve sevgi katan tüm arkadaşlarım ve iyi ki varlar...

Fahriye YAĞMURLU

Ocak, 2020

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN OYUN ALANI ÖZELLİKLERİNİN ÖZ DÜZENLEME İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Yağmurlu, Fahriye

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Könül Memmedova

Ocak 2020, 165 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi dönemindeki çocukların oyun alanı özelliklerinin öz düzenleme ile ilişkisini incelemektir. Bu amaca yönelik Manisa ili Soma ilçesinde yaşayan 30 ebeveynin görüşleri alınmış ve 30 çocuğun davranışları gözlemlenmiştir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın nitel araştırma kısmındaki formları geliştirmek için ilk olarak alanyazın taraması yapılmış ve ardından uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen formlar aracılığı ile 30 çocuğun öz düzenleme davranışları gözlemlenmiş ve 30 ebeveynin oyun alanları ile ilgili görüşleri nitel olarak incelenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan ve gözlemden elde edilen veriler NVivo 12 Plus Programı kullanılarak betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu veriler, eğitim bilimi alanında uzman kişiler tarafından ayrıca tekrar sınıflandırılmış ve yapılan sınıflandırmalar karşılaştırılarak bağımsız gözlemciler arası uyum NVivo 12 Programı kullanılarak Kappa Güvenirlik Katsayısı 0.89 olarak tespit edilmiştir.

Sonuç olarak yaşadıkları yerde bulunan çocuk oyun alan özelliklerinin yetersiz olduğu ve bu özelliklerin çocukların öz düzenleme becerilerini etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Çocuk oyun alanlarının tasarımının ve planlanmasının çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilemesi açısından tasarlanması, böylece bu dönemlerde kazanılan öz düzenleme becerilerini de olumlu yönde etkilemesinin mümkün olacağı söylenebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Oyun Alanı, Öz Düzenleme, Oyun, Duygu Düzenleme, Davranış Düzenleme, Dikkat Düzenleme

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PLAYGROUND CHARACTERISTICS OF PRESCHOOL CHILDREN AND SELF-REGULATION

Yagmurlu, Fahriye

M.A, Department of Psychological Counseling and Guidance

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Könül MEMEDOVA

January 2020, 165 Page

The main purpose of this study is to investigate the relationship between the playground characteristics of the preschool children and self-regulation. In this study, 30 children and 30 parents living Manisa province, district of Soma were included.

In this study, qualitative research method was used. In the qualitative research part of the study, the body of literature was screened in order to develop forms and then self-regulation behaviors of 30 children were observed through the forms developed by the researcher and the views of 30 parents regarding playgrounds were analysed qualitatively.

The data obtained from the semi-structured interview form and observation were subjected to descriptive analysis using NVivo 12 Plus Program. These data were further reclassified by experts in the field of pedagogy, and the kappa reliability coefficient was determined to be 0.89 by using NVivo 12 Program.

Consequently, it was found that the children's playground characteristics in their place were insufficient and these characteristics affect the children's self-regulation skills. The designing of the children's playgrounds in terms of affecting positively the child's development, self-regulation skills gained in this period can be said to be able to preposses.

Keywords: Playground, Self-regulation, Play, Emotion Regulation, Behavior Regulation, Attention Regulation

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ETİK İLKERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
 GİRİŞ	 1
Problem Durumu	4
Araştırmanın Amacı.....	5
Alt Amaçlar.....	6
Araştırmanın Önemi	7
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar	8
 KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	 9
Öz Düzenleme.....	9
Öz Düzenlemenin Alt Boyutları	10
Davranış Düzenleme.....	10
Duygu Düzenleme	13
Bilişsel Düzenleme	14
Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenlemenin Gelişimi	16
Öz Düzenleme İle İlgili Yaklaşımlar	20
Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Modelleri.....	22
Öğrenme Kuramları	25
Çocuk Gelişimi	28
Okul öncesi Dönemdeki Çocukların Gelişimi	29
Oyun Alanlarının Sınıflandırılması	42

Oyun Alanlarının Özellikleri	43
Oyun Alanlarının Yararları	45
Kuramcıların Oyunlara Etkisi	47
Oyun Alanlarının Tarihsel Gelişimi	50
İlgili Araştırmalar	52
 YÖNTEM.....	59
Araştırmanın Modeli	59
Çalışma Grubu.....	59
Çocukların Demografik Özellikleri	59
Ebeveynlerin Demografik Özellikleri.....	61
Verilerin Toplanması.....	62
Veri Toplama Araçları	62
Verilerin Çözümlemesi.....	64
Araştırma Süreci ve Planlanması	65
Geçerlilik ve Güvenirlik	66
 BULGULAR.....	68
Nitel Araştırmada Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Araştırma Modeline Yönelik Tema ve Alt Temalar	68
TARTIŞMA	105
Çalışmanın Nitel Boyutuna İlişkin Tartışma.....	105
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	112
Çalışmanın Nitel Boyutlarına İlişkin Sonuçlar	112
Öneriler.....	119
KAYNAKÇA.....	120
EKLER.....	139
ÖZGEÇMİŞ.....	149
İntihal Raporu (Turnitin)	150

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	60
Tablo 2. Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	60
Tablo 3. Donanım Yeterliliği Boyutu (Oyun alan yüzeyleri düşme sonucu meydana gelebilecek yaralanmaları azaltacak özelliklere sahipliliği) (Kauçuk yüzey, Suni zemin vb.....)	71
Tablo 4. Donanım Yeterliliği Boyutu (Oyun alanları çeşme, tuvalet, çöp kutuları vb. gibi olanakları barındırma açısından yeterliliği)	72
Tablo 5. Donanım Yeterliliği Boyutu (Oyun alanları kamelya, bank ve gölgelendirme olanaklarını barındırma açısından yeterliliği)	72
Tablo 6. Donanım Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarındaki kaydırak/ salıncak vb. gibi materyallerin çeşitliliği yeterliliği)	73
Tablo 7. Donanım Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarının ağaçlandırma/yeşillik/bitkilendirme durumu yeterliliği).....	73
Tablo 8. Donanım Yeterliliği Boyutunun Genel Değerlendirmesine İlişkin Bulgular	74
Tablo 9. Genel Yeterliliği Boyutu (Yaşadığım ildeki çocuk oyun alan sayısı yeterliliği)	76
Tablo 10. Genel Yeterliliği Boyutu (Yaşadığım ilde mevcut çocuk oyun alanlarının genel durumu yeterliliği)	76
Tablo 11. Genel Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarının bulunduğu konumların uygunluğu).....	77
Tablo 12. Genel Yeterliliği Boyutu (Oyun alanları ulaşım açısından uygunluğu)....	77
Tablo 13. Genel Yeterlilik Boyutunun Genel Değerlendirmesine İlişkin Bulgular ..	78
Tablo 14. Güvenlik ve İşlevsellik Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarında düşme, çarpma gibi kazaların önlenmesi için alınan güvenlik önlemlerinin yeterliliği)	79
Tablo 15. Güvenlik ve İşlevsellik Yeterliliği Boyutu (Oyun alanında bulunan oyun araçlarının sayısının yeterliliği)	80
Tablo 16. Güvenlik ve İşlevsellik Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarındaki oyun araçları işlevsellik açısından yeterliliği)	80
Tablo 17. Güvenlik ve İşlevsellik Yeterliliği Boyutunun Genel Değerlendirmesine İlişkin Bulgular	81
Tablo 18. Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarındaki donanım ve oyun araçlarının bakımının düzeni)	82
Tablo 19. Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarındaki donanım ve oyun araçların temizliğinin düzeni)	83

Tablo 20. Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarının akşamları etkin bir şekilde kullanılması için aydınlatma durumunun yeterliliği).....	83
Tablo 21. Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarının genel temizlik durumu yeterliliği	84
Tablo 22. Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarında danışma veya güvenlik görevlisi gibi yetkili bir kişinin bulunurluğu)	84
Tablo 23. Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutunun Genel Değerlendirmesine İlişkin Bulgular	85
Tablo 24. Oyun Alanı Özelliklerinin Genel Değerlendirmesine İlişkin Bulgular.....	86
Tablo 25. Aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurmaya çabalar.....	88
Tablo 26. Başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında memnuniyet gösterir.	89
Tablo 27. Çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanır.....	90
Tablo 28. Çocuk sık sık olumlu duygu ve davranışlar gösterir.	91
Tablo 29. Çocuk yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar gösterir.	92
Tablo 30. Dalgındır, değerlendirilme sürecine odaklanmada problem yaşar.....	93
Tablo 31. Değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturur.	94
Tablo 32. Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır.	95
Tablo 33. Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar	96
Tablo 34. Etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bitirmesini bekler, araya girmez.	97
Tablo 35. Her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar.....	98
Tablo 36. Kendinden emindir.....	99
Tablo 37. Konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir	100
Tablo 38. Muhalif davranışlar gösterir.....	101
Tablo 39. Pasif uyumsuzluk gösterir.	102
Tablo 40. Uyanık ve etkileşim halindedir, içine kapanık değildir	103

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Nitel Araştırmada Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Araştırma Modeline Yönelik Çocuk Davranışları ve Aile Görüşlerine Yönelik Tema ve Alt Tema Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi	68
Şekil 2. Aile Görüşlerine Göre Tema ve Alt Tema Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi.....	69
Şekil 3. Donanım Yeterliliği Boyutu Teması, Alt Temaları ve Alt Tema Düzeylerinin Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi	71
Şekil 4. Genel Yeterlilik Boyutu Teması, Alt Temaları ve Alt Tema Düzeylerinin Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi.....	78
Şekil 5. Güvenlik ve İşlevsellik Yeterliliği Boyutu Teması, Alt Temaları ve Alt Tema Düzeylerinin Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi	79
Şekil 6. Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutu Teması, Alt Temaları ve Alt Tema Düzeylerinin Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi	82
Şekil 7. Öz Düzenleme Becerilerinin Çocuk Davranışlarına Göre Teması ve Alt Tema Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi.....	87
Şekil 8. Aktif Bir Şekilde Görüşmeci İle Etkileşim Kurmaya Çabalar Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi	88
Şekil 9. Başardığında ve Bir Etkinliği Aktif Olarak Tamamladığında Memnuniyet Gösterir Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi	89
Şekil 10. Çocuk Etkinlikler Arasında Beklemekte Zorlanır Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Veris.....	90
Şekil 11. Çocuk Sık Sık Olumlu Duygu ve Davranışlar Gösterir Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi	91
Şekil 12. Çocuk Yoğun Bir Şekilde Olumlu Duygu ve Davranışlar Gösterir Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Veris	92
Şekil 13. Dalgındır, Değerlendirilme Sürecine Odaklanmada Problem Yaşar Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi	93
Şekil 14. Değerlendirme Boyunca Koltuğunda Doğru Bir Şekilde Oturur.Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Veri	94

Şekil 15. Değerlendirme Materyallerine Gelişigüzel Dokunmaktan Kaçınır Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi....	95
Şekil 16. Gösterimler ve Yönergeler Sırasında Dikkatini Toplar Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi	96
Şekil 17. Etkinliğe Başlamadan Önce Uygulayıcının Hazırlıklarını Bitirmesini Bekler, Araya Girmez Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi.....	97
Şekil 18. Her Etkinliğe Başlamadan Önce Düşünür ve Planlar Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi	98
Şekil 19. Kendinden Emindir Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi.....	99
Şekil 20. Konsantrasyonunu Sürdürür, Tekrarlayan Etkinlikleri Denemeye İsteklidir Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi	100
Şekil 21. Muhalif Davranışlar Gösterir Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi.....	101
Şekil 22. Pasif Uyumsuzluk Gösterir Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi.....	102
Şekil 23. Uyanık ve Etkileşim Halindedir, İçine Kapanık Değildir Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi	103

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEB: Mesleki Eğitim ve Öğretim Güçlendirme Projesi

MSLQ: Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği

SRL: Kendi Öğrenmelerini Düzenleyen Öğrenmeler

ERL: Öz Düzenlemeyi Öğrenmesi Kolaylaştıran Öğrenenler

OÖDÖ: Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

CAST: Çocukların Aktivite Taraması İçin Gerekli Araçlar

GİRİŞ

Oyun, çocuk gelişimi için en önemli etkenlerden birisidir. Oyun, çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal açıdan gelişimlerini destekleyen hem eğlendiren hem de çocukların deneyimlerle kendi kendilerini öğrenmelerini sağlayan bir etkinliktir. Ayrıca çocukların istek ve ihtiyaçlarına göre yönetilir (Çetken ve Çelik, 2018). Oyun, kendiliğinden ortaya çıkan, mutluluk veren ve hedefi olmayan evrensel bir aktivite olarak da tanımlanabilmektedir (Bulut ve Yılmaz, 2002). Bu yüzdendir ki çocukların oyun oynama hakları uluslararası yasalarda yerini almıştır ve Türkiye de bunu kabul etmiştir. Bu yasalara göre her çocuğun oyun oynama hakkı vardır ve aileler, yöneticiler çocukların bu haklarını özgürce kullanabilmeleri için gerekli düzenlemeyi ve ortamı yaratmak durumundadırlar. Çocukların özgürce kendi duygularını düşüncelerini dile getirebilen özgüvenleri yüksek bireyler olabilmeleri için de bu yasaların her yerde uygulanabiliyor olması şarttır (Duman ve Koçak, 2013).

Bireyin en hassas dönemi çocukluk dönemidir ve çocuklar oyunlarla birlikte büyür. Büyüdükçe de oyun süreleri artar, oynadıkları oyuncaklar değişir, yerler değişir, ilgilendikleri oyun türleri farklılaşır. Küçük yaştaki çocuklar daha çok hayale dayalı, kuralsız oyunlarla ilgilenirken yaş ilerledikçe bu durum gerçeğe yakın ve kurallı oyunlara döner. Piaget'e göre de 2 ile 12 yaş arasındaki çocuklar çevresindeki bireyleri ve hayvanları taklit ederlerken 12 yaş üstü çocuklar daha mantıksal ve sosyal oyunlara yönelirler (Dönmez, 2000; Duman ve Koçak, 2013).

Çocukların oynadıkları yer ve oynadıkları oyuncaklar da oyunun kendisi kadar önemlidir. Dış mekanda oynanan oyunlar çocuğa hareket özgürlüğü verir, psikomotor becerilerini geliştirir, sosyalleşmesini sağlar, insanlarla iletişimini güçlendirir. 3-4 yaşlarından sonra çocuklar oyunlarında arkadaş istedikleri ve yalnız oynamaktan hoşlanmadıkları için dış mekan onlar için daha avantajlıdır (Bulut ve Yılmaz, 2002). Ayrıca oyun alanının bulunduğu çevre çocuğun oyun potansiyelini etkilemektedir. Çocuk denediği çeşitli oyun alanlarıyla mekan duygusu kazanır, biçim, boyut, sayı gibi kavramları geliştirir (Başbay, 2012). Oyuncak seçimi de her yaştaki çocuk grubuna göre farklılaşır. Görme ve duyma yetileri gelişen bebekler için renkli ve ses çıkaran; yürümeye başlayan çocuklar için kalıp yerleştirme; okul öncesi

dönemindeki çocuklar için ise boyama yapmada kullanılan oyuncaklar sevdikleri oyuncaklar arasındadır (Egemen,Yılmaz ve Akil 2004).

Oyun alanlarının belli kriterler içinde bulunması ebeveynlerin çocukları için olan endişelerinin azalmasını sağlar. Bunun sonucunda çocuklar duygu ve düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade etme imkanı bulurlar. Bu kriterler arasında oyun alanlarında kullanılan malzemelerin güvenli olması, oyun alanlarının çocukların yetişkinler olmadan da rahatça oynayabilecek konforda olması, çocukların birbirleriyle kaynaşmalarını sağlayacak oyunların bulunması, farklı yaş gruplarına uygun farklı aktiviteler içermesi, yeşil bir çevreye uygun olması ve doğal öğelerinin bulunması yer alır (Özservet, 2015;Uysal, 2013).

Çocuklar için bir öğrenme aracı olan oyunun yerinde ve zamanında karşılanması gerekir. Bunun için de en iyi yer olarak okul öncesi eğitim kurumları gösterilebilir (Başbay, 2012).Bireyde hedeflenen davranışa ulaşabilmek için okul öncesi eğitim kurumlarının oyun ortamı ve oyun etkinlikleri bu doğrultuda yol göstericidir. Aynı zamanda okul öncesi dönemden alınan eğitim çocuğun hem bilişsel hem sosyal hem de duygusal açıdan olumlu şekilde gelişmesini sağlar (Başbay, 2012). Okul öncesi dönemde oyunun diğer önemli bir noktası yetişkinlerin çocukları oyun yoluyla tanıma imkanı bulmasıdır. Bu sayede yetişkin birey çocuğun yetenek ve becerilerine uygun şekilde yönlendirmelerde bulunur.

Oyunun çocuklar üzerinde birçok yararı vardır. Çocuğun farklı durumlara karşı kendini ifade edebilmesini sağlar, eğitimlerine katkı sağlar, yaratıcılıklarını arttırır, hayal gücünü geliştirir, sorumluluk almasını öğretir, kurallara uyulması gerektiğini gösterir, psikomotor becerilerini ve kaslarını geliştirir. Kısacası fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine büyük katkı sağlar. Aynı zamanda oyun hem ebeveynlere hem de öğretmenlere çocuğun yeteneklerini keşfetmelerine imkan tanır (Erbay ve Saltalı, 2012). Çocukların oyun davranışları, sosyal ve duygusal davranışlarını da etkiler. Kendi düşüncelerini özgürce dile getirebilir, kendilerini ifade etme yetenekleri gelişir. Oyun içerisinde bulunan diğer bireylerin düşüncelerini dinlemeyi ve duygularını anlamayı, kendi duygularını dile getirmeyi ve bu duygularını yansıtmayı öğrenir. Oyunun böyle pozitif yönde etki etmesi için oyun yeri, oyuncaklar, oyun yerinin kriterleri ve çocuğun oyun içinde özgür bırakılması son derece önemlidir.

Çocuğun çevresiyle iletişimin iyi olması özellikle kendi duygularını anlaması ve aktarmasıyla ilişkilidir. Başka bir deyişle beynin de dahil olduğu zihinsel bir değerlendirme süreci olan ve bu sürecin sonunda duygusal beden haliyle sonuçlanan yönlendirici tepkilerin bileşimidir (Yalçın, 2010). Ortaya çıkan sonuç olumlu ya da olumsuz olabilir. Eğer farkında olunan duygular varsa ve bu duygular doğru şekilde kullanılabiliyorsa duygu düzenleme becerileri gelişmiştir. Duygu düzen becerisi, bulunan ortama göre ortaya çıkan duygusal tepkileri gözleme, değerlendirme ve değiştirebilme becerisidir (Aktürk, 2015). Bebek-anne iletişimiyle duygu düzen becerileri gelişmeye başlar. Duygu düzenleme stratejileri ise önceden şekillenen duygu düzen becerilerinin çocuğun fiziksel, bilişsel ve dil becerilerinde gösterdiği artışla değişmesi ve gelişmesidir (Eisenberg ve Valiente, 2004; Izard, Woodburn, Finlon Krauthamer, Grossman ve Seidenfeld, 2011) Duygu düzen becerisini kazanamamış ve duygu düzenleme stratejilerini geliştirememiş çocuklarda sinirlilik, söz dinlememe, aşırı hareketlilik, yaramazlık, ağlama gibi tepkiler görülür (Fidan, 2011).

Duyguların tanımı ve sınıflandırmasında ortak kabul edilen noktalara göre 4 duygusal boyut tanımlanmıştır. Havlayan bir köpekle karşılaşan çocuk korkar buna bağlı olarak kalp atım hızı ve kan şekeri artar, sonuç olarak çocuk oradan kaçır. Verilen bu örneğe göre duygusal boyutlar; bir uyarıcının varlığı, o uyarıcıyı karşı duyulan duygu, bu duyguya karşı vücudun gösterdiği fizyolojik uyarımlar ve tüm bunlar sonucunda gösterilen davranışlar şeklinde sıralanmaktadır. Aynı zamanda karşılaşılan duruma göre doğru biçimde gösterilen tepkiyi yorumlama yeteneği de çocukluk yıllarında gelişmeye başlamaktadır. Ekman (1972) 'a göre mutluluk, tiksime, korku, hayret ve öfke olmak üzere 5 çeşit evrensel duygu vardır. Var olan bu duygular çocukları yetişkinliğe hazırlar.

Aynı zamanda birey tüm dürtülerini kontrol etmek ister. Birey duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını kontrol edebildiği takdirde insani özelliklerinin farkına varır. Birey kendi davranışlarını etkileyebiliyorsa, yönlendirebiliyorsa ve kontrol edebiliyorsa öz düzenleme yönünden gelişmiştir. Öz düzenleme, bireyin kendisinin geliştirdiği duygu, düşünce ve davranış olarak açıklanabilir (Süer, 2014). Çocuklar açısından bakıldığında onları okula hazırlar, empati kurabilmelerini sağlar, olumlu sosyal davranışlar geliştirmelerine yardımcı olur. Çocukların dikkatlerini toplayabilmelerine, odaklanabilmelerine, duygularını kontrol edebilmelerine ve

davranışlarını kontrol altında tutabilmelerine de öz düzenleme denmektedir (Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014).

Problem Durumu

Gelişim dönemleri genetik ve çevresel birçok faktörden etkilenir. Gelişim denilen durum bireyin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal açıdan gelişip, değişmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Birey rahme düştüğü andan itibaren gelişmeye başlar. Bebeklik yıllarında motor, dil ve duygusal becerilerinde görülen gelişim okul öncesi döneme gelindiğinde de gelişimini sürdürmektedir. Yine bebeklik döneminde bağıllık, bağımsızlık ve sevgi duygularında görülen değişim okul öncesi dönemde benlik kavramını geliştirmesine ve cinsiyet rollerini fark etmesine yardımcı olmaktadır (Atıcı, Bilgin ve İnanç, 2007). Buradan hareketle okul öncesi dönem, gelişimsel deneyimin ve becerilerin şekillendiği dönem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Duyguların, düşüncelerin ve davranışların farkında olma, kontrol edebilme, dışa uygun şekilde çıkarabilme, dikkat kontrolü ve hazzı erteleme öz düzenlemenin kendisini oluşturmaktadır. Genel olarak bakılacak olduğunda öz düzenleme duygu, bilişsel ve davranıştan oluşmaktadır. Çocukların olayları, durumları değerlendirip, doğru şekilde tepki verebilmeleri son derece önemlidir. Bu sayede çocuğun motor becerilerinde ve dürtü kontrolünde gelişme gözlenir. Okul öncesi dönemdeki çocukların hayal kırıklıklarını, mutluluklarını, üzüntülerini doğru şekilde dışa vurması beklenir. Duygularını düzenlemede iyi olan çocuklar sosyal hayatlarında kargaşadan uzak olmakta ve öğrenme imkanlarını değerlendirmede daha başarılı olmaktadır. Dikkati düzenleme; dikkatin kontrolü, dikkatin ayarlanması ve sürdürülmesini içermektedir. 3 – 7 yaş arasında gelişme gösteren dikkati düzenleme, çocukların tepkilerini esnek biçimde düzenlemelerine ve olumlu davranışlar geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Bronson, 2000; Kochanska, Murray ve Harlan, 2000).

Oyun, çocukların okula gitmeden fiziksel, zihinsel, duygusal gibi gelişimlerini etkileyen bir eğitimidir. Çocuk oyun oynayarak dünya hakkında bilgi edinir, iletişim kurar, eğlenmeyi ve rekabeti öğrenir. Hoplamayı, zıplamayı, tırmanmayı öğrenir. Bu sayede motor becerileri gelişir. Arkadaşlarıyla oynadığı

oyunlar çocuğa ilişki kurmayı, paylaşmayı, yardımlaşmayı ve saygı duymayı öğretir (Ünal, 2009).

Oyun alanlarının çocukların rahatlamalarını sağlayan, sosyal ilişki kurmalarına olanak sağlayan, oyun ihtiyaçlarını karşılayan, çeşitli oyun elemanlarının bulunduğu alanlardan oluşmalıdır. Çocuk oyun alanları güvenirlir, ilgi çekici, doğayla iç-içe olması, konumu ve kullanımı açısından uygun olması gerekmektedir (Duman ve Koçak, 2013). Farklı yaş gruplarını bir arada bulunduran materyallerden oluşmalı ve çeşitli aktivitelere uygun olmalıdır. Çocuk oyun alanlarında bulunan bu özellikler, çocukların fiziksel ve motor becerilerinin gelişmelerine katkı sağlar, sosyal kuralları öğrenmelerini, duygularını düzenlemelerini destekler (Özdemir ve Ramazan, 2015). Okul öncesi dönem, bebeklikten okul dönemi arasındaki geçiş aşamasıdır. Bu dönemde öğrenilen her bilgi bir sonraki dönem için ortam hazırlamaktadır. Çocuğun eğlenerek öğrendiği oyunlarda bu dönemin en iyi eğitim aracıdır.

Bu çalışmanın problemi; okul öncesi dönemdeki çocukların kamusal oyun alanları özelliklerinin öz düzenleme becerileri ile arasında ilişki olup olmadığını öğrenmektir. Çalışmanın okul öncesi dönemindeki çocukların öz düzenleme becerilerinin hangi kamusal oyun alan özelliklerinden daha çok etkilendiğinin bilinmesi bu dönemdeki çocuklara öz düzenleme becerisi kazandırılması için yardım edebileceği düşünülmüştür. Buna bağlı olarak bu çalışmada cevaplanması hedeflenen temel problem sorusu “okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenlemeleri ile kamusal oyun alanları özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

Aratırmanın Amacı

Kendini gerçekleştirmiş bireyler yetiştirebilmek için bireyin çocukluğunu göz önüne almak gerekir. Duygular, düşünceler, davranışlar çocukluk döneminde öğrenilir. Çocukluk döneminin en önemli noktalarından biri de oyundur. Davranışlarını kontrol edebilmelerinde, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerinde oyunun ve oyun alanlarının etkisi büyüktür. Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların kamusal oyun alanlarındaki özelliklerin öz düzenlemeleri ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda kamusal oyun alanı özellikleriyle öz düzenlemeleri arasında bir ilişki var mıdır sorusuna da cevap bulmak amaçlanmaktadır.

Alt Amaçlar

- 1- Okul öncesi dönemindeki çocukların kamusal oyun alanı özelliklerinden donanım yeterliliği boyutu ne düzeydedir?
- 2- Okul öncesi dönemindeki çocukların kamusal oyun alanı özelliklerinden genel yeterliliği boyutu ne düzeydedir?
- 3- Okul öncesi dönemindeki çocukların kamusal oyun alanı özelliklerinden güvenlik ve işlevsellik yeterliliği boyutu ne düzeydedir?
- 4- Okul öncesi dönemindeki çocukların kamusal oyun alanı özelliklerinden hijyen ve aydınlatma yeterliliği boyutu ne düzeydedir?
- 5- Okul öncesi dönemdeki çocukların aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurma çabaları ne düzeydedir?
- 6- Okul öncesi dönemdeki çocukların başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında gösterdiği memnuniyet ne düzeydedir?
- 7- Okul öncesi dönemdeki çocukların etkinlikler arasında beklemekte ne derece zorlanır?
- 8- Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde sık sık olumlu duygu ve davranışlar gösterir?
- 9- Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar gösterir?
- 10- Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde dalgındır ve ne düzeyde değerlendirilme sürecine odaklanmada problem yaşar?
- 11- Okul öncesi dönemdeki çocuklar değerlendirme boyunca koltuğunda ne düzeyde doğru bir şekilde oturur?
- 12- Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır?
- 13- Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar?
- 14- Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bitirmesini bekler, araya girmez?
- 15- Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar?
- 16- Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde kendinden emindir?

- 17- Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir?
- 18- Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde muhalif davranışlar gösterir?
- 19- Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde pasif uyumsuzluk gösterir?
- 20- Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde uyanık ve etkileşim halindedir, içine kapanık değildir?
- 21- Okul öncesi dönemindeki çocukların oyun alan özellikleri ile öz düzenlemeleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Duyguları, düşünceleri ve davranışları kontrol edebilme, anlayabilme, ifade edebilme konusu tüm bireyler için önem arz eder. Öz düzenleme stratejisi kazanmamış olan bireyler empati kurmada, yakın ilişkilerde bulunmada, kendini ifade etmede zorluk yaşar. Bu zorluklar çocukluk döneminden itibaren başlar. Bu stratejilerin öğretilmediği ve buna ortam hazırlanmayan çocuklar arkadaş ilişkilerinde sıkıntılar yaşar, isteklerini bağırarak, ağlayarak yaptırmaya çalışır, sırasını bekleyemez, çok sabırsız olurlar. Öz düzenleme, okul dönemindeki çocukların akademik başarılarında, yeni girdikleri ortama uyum sağlamada, bulundukları sosyal ortamın taleplerini uygun davranışlar sergileyerek yerine getirmede oldukça etkilidir (Peker, 2013).

Öz düzenleme stratejilerini öğrenilmesinde oyunların büyük katkısı vardır. Tabi ki oyunların nerede, nasıl oynandığı da bir o kadar önemlidir. Buna ortam hazırlanmalı ve bu ortama dayalı olarak öğretim gerçekleştirilmelidir. Oyunun çocuklar için sadece bir eğlence aracı olmadığı ve büyük oranda çocuk için önem arz ettiği bilinmektedir (Aslan, 2013). Bu araştırma kapsamında; öz düzenleme stratejilerinin öğrenilmesinde kamusal oyun alan özellikleri incelenerek hangi özelliklerin daha iyi sonuç vereceğinin belirlenmesi, elde edilen verilere dayalı olarak kötü sonuç veren özelliklerin ortadan kaldırılmasına yönelik girişimlerin yapılması için kaynak belirtir. Bu açıdan bu çalışma önem arz eder.

Sınırlılıklar

1. Araştırma kapsamında okul öncesi dönemindeki çocuklardan toplanacak veriler; Kişisel Bilgi Formu, Gözlem Tekniği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'ndan elde edilecek verilerle sınırlıdır.
2. Araştırmanın çalışma grubu 15'i kız 15'i erkek toplam 30 okul öncesi dönemindeki çocuklarla ve 30 ebeveynle sınırlıdır.
3. Araştırmanın yapıldığı zaman 2019 yılı ile sınırlıdır.
4. Araştırma Manisa ilinin Soma ilçesinde bulunan okul öncesi dönemdeki çocuklar ve onların ebeveynleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Oyun: Çocuğun baskı altında kalmadan kendi istediğini yapabildiği, gelişim alanlarına olumlu yönde etkisi olan tüm etkinliklerdir (Özservet, 2015).

Oyun Alanı: Çocuğun sevdiği etkinlikler yaptığı, zaman geçirdiği yerlerdir (Duman ve Koçak, 2013).

Duygu: İç ve dış çevreden gelen etkilerin bireyin iç dünyasında uyandırdığı, izlenimler, düşünceler ve bir dizi hareketlerdir (Yalçın, 2010).

Duygu Düzenleme: Duygulara sahip olmak bu duyguların ne zaman ve ne şekilde dışa vurulacağını bilmek, duygusal durumları azaltmak, arttırmak ya da bastırmak amacıyla yapılan davranışlar, beceriler ve stratejilerdir (Gross, 1998).

Davranış Düzenleme: Bir nesneyle ya da eylemle karşılaşıldığında bireysel farklılıklara bağlı olarak gösterilen tepkisel eğilimlerin kontrolü ve düzenlenmesidir (Ertürk, 2013).

Dikkat Düzenleme: Dikkati sürdürme, dikkati dağıtacak uyaranları görmezden gelme, dikkati kontrol etme gibi becerileri kapsayan bilişsel işlevlerin bir bölümüdür (Bronson, 2000).

Öz Düzenleme: Bireysel farklılıklardan etkilenen uyum gösterme, duygu kontrolü, davranışların düzenlenmesi, dikkat kontrolü ve hazzın ertelenmesini içeren becerilerdir (Ertürk, 2013).

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında konular; öz düzenleme, çocuk gelişimi ve oyun bölümlerinde ayrıntılı olarak bilgi verilmiştir. Ayrıca konu ile ilişkili yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara da yer verilmiştir.

Öz Düzenleme

Öz düzenleme; sosyal kurallara uyabilme, duygularını kontrol edebilme, ortaya çıkan davranışları erteleyebilme, bir duruma odaklanabilme ve dikkatini sürdürebilme olarak tanımlanmaktadır (Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014). Kişinin çevresiyle ilişki kurabilmesi ve sürdürebilmesi için duygu, davranış ve dikkatin birbiriyle ilişkili beceriler olması gerektiği de öz düzenlemenin diğer bir tanımıdır (Ertürk, 2013). Çocuğun duygu, davranış ve düşüncelerindeki değişiklikleri hedefine ulaşmak için yaptığı düşünülürse öz düzenleme hedef odaklıdır (Ertürk, 2013). Ayrıca öz düzenleme, bireyin dışarıdan gelen uyarıcılara karşı en uygun şekilde tepki gösterdiği becerilerden oluşan bir süreçtir.

Raver (2004), öz düzenlemenin tanımını kişinin bulunduğu bağlam ve kültürle şekillendiğinden bahsetmiştir. Senemoğlu (2003), kişinin kendi verdiği tepkileri gözlemlemesi, kendi ölçütlerine göre karşılaştırma yapması ve uygun olmayan davranışları uygun hale getirmesi olarak tanımlamıştır.

İnsan aktif ve özgür bir varlıktır. Aklının ve davranışlarının kontrolüne önem verir. Nerde ne şekilde davranması gerektiğine kendi karar vermek ister. Verdiği kararların ortam ve duruma uygun şekilde olması bireyin öz düzenlemesinin geliştiğini gösterir. Bireyin gelişiminde ve öğrenmesinde önemli rol oynayan öz düzenleme erken çocukluk döneminde kazanılmaya başlar. Gelişim üzerinde önemli etkisi olan öz düzenleme çocukların ilerleyen yıllarda uyumsuz sosyal davranış geliştirmemelerine, uyuşturucu kullanmamalarına ve olumsuz yeme alışkanlıkları kazanmamalarına karşı önemli derecede etkilidir (Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014).

Aynı zamanda bu süreç çocuğa akademik performanslarına, sosyal becerilerine, empati kurabilmelerine, okula hazır olmalarına büyük ölçüde katkı sağlar (Ertürk, 2013).

Öz düzenleme becerilerini kazanmış olan çocuklar kendi sınırlarının, yeteneklerinin farkında olarak hedefine ulaşmak için çaba harcar ve öğrenme

konusunda daha aktif olarak yerini alır (Demir ve Budak, 2016). Öğrenme için uygun ortamı ayarlayan, bu süreç için plan yapan; yaptığı planı düzenleyen, yürüten, gözlemleyen ve değerlendiren çocuklar öz düzenleme becerileri sahip bireylerdir (Çildaş, 2011).

Buradan hareketle hem toplumsal hem bireysel olarak öz düzenlemenin birçok özelliği görülür. Duygu ve davranışların doğru şekilde dışa vurumu çocukların ilerleyen zamanlarda kendini gerçekleştirmiş bireyler olmalarına ön ayak olur. Uyumlu bireyler yetiştirebilmek hem toplumsal hem de bireysel açıdan amaçlanan ve önemini koruyan bir konu olmuştur.

Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

Albert Bandura'nın öz düzenleme kavramını ortaya attığı andan itibaren bu kavramın içeriği ile ilgili yeni eklemeler ve tanımlamalar yapılmıştır (Cole, Martin ve Dennis, 2004; McClelland ve Cameron, 2011). En geniş kavramsal içerik olarak davranış düzenlemeyi (davranışların uyarılara karşı doğru tepki vermesi, kontrolü ve motor becerilerin kontrolü), bilişsel düzenlemeyi (dikkat kontrolü, dikkati odaklama, sürdürme, gerektiğinde dikkati başka yöne çevirme) ve duygu düzenlemeyi (duyguların kontrolü, duyguların farkında olma ve dışa çıkartmadan önce düzenleme) içermektedir. Duyguların kontrollü olması davranışların kontrollü olmasını, davranışların kontrollü olması da dikkat süresini etkileyecektir. Bu üç bileşen hem birbiriyle iç-içe hem de çok yönlü bir yapıya sahiptirler.

Davranış Düzenleme

Davranış düzenleme, davranışı gerçekleştirmeden önce düşünülmesi, tepkilerin kontrol edilmesi, davranışların planlanması, yönergelere uyma, uygun olmayan davranışı engelleme, iç güdüsel davranmama gibi durumları kapsayan 3-7 yaş arasında gelişimini büyük ölçüde tamamlayan öz düzenlemenin bir boyutudur (Dağgül, 2016; Ertürk, 2013; Demiriz ve Sezgin, 2015). Okul öncesi döneme kadar çocuklar en yakınlarından öğrendiklerine göre yetişirler. Yaptıkları davranışların söyledikleri sözlerin doğruluğunu yanlışlığını sorgulamazlar. Bu dönemden itibaren sosyal çevresi genişleyen çocuk davranışlarını düzenlemeye başlar. Çocuğun bilişsel gelişimi ve bireysel farklılıkları davranış düzenleme konusunda kolaylık ya da zorluk yaratabilmektedir (Ertürk, 2013).

Öfke nöbetleri, hem kendine hem çevresine zarar verme gibi davranış gösteren çocuğun davranış düzenlemesi gelişmemiştir. Aksi düşünülecek olursa çocuk çevreden gelen beklemedik bir durum karşısında davranışlarını kontrol edebilir, yetişkinden gelen bir yönergeye uyum sağlayabilir, davranışlar arasında planlama ve seçim yapabilir ise davranışsal olarak düzenleme konusunda gelişmiştir (Dağgöl, 2016; Cheng, 2011). Çocukların okul öncesi dönemde çevresi genişler, yeni insanlar tanır, yeni kurallar öğrenir. Buna bağlı olarak yakın çevresinden öğrendiklerinden kendine en doğru geleni seçip yeni ortamına ayak uydurmaya çalışır. Sınıfta söz alarak konuşması, arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurması, sırasını bekleyebilmesi, sınıftaki kurallara uyabilmesi çocuğun davranışsal olarak ortama uygun hareket ettiğinin bir göstergesidir.

İstenilen ve belirlenen amacı elde etmek için bir anda oluşan iç güdülerin ertelenebilmesi ve amaca uygun davranışlarda bulunulması gerekmektedir. Bahsedilen bu durum hazzı erteleme olarak adlandırılmaktadır. Mischel, Shoda ve Rodriguez (1989), hazzı ertelemeyi bireyin çalışmalarını, hedeflerini etkili şekilde ulaşabilmesi için istemli olarak hazlarını erteledikten sonra davranışlarını hedefe uygun şekilde yönlendirme olarak tanımlamaktadırlar. Mischel (2016)'ın anaokulu çocuklarında uyguladığı Marshmallow Testi hazzı erteleme boyutunun çocuklar üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu ve çocukların bunu nasıl kullandığını bize göstermektedir. Mischel, bu testi uygularken çocuklara iki seçenek sunmuştur. Çocuklar onlara verilen tek şekerlemeyi hemen yiyebilecek ya da 20 dakika bekledikten sonra iki şekerleme yiyebileceklerdi. Bazı çocuklar hemen yemeyi tercih ederken bazı çocuklar ise içinde bulundukları hazzı ertelemek için çeşitli yollara denemiş ve 20 dakika bekleyebilmişlerdir. Hazzı erteleme performansı iyi olan çocuklar ilerleyen zamanlarda akademik, sosyal ve bilişsel olarak diğer çocuklara oranla daha iyi performans gösterebilmektedirler (Mischel, 2016).

Yukarıda bahsedilen Marshmallow Testi'nde hazzı ertelemek için çocukların çeşitli yollar denemesi aslında çaba gerektiren kontrol olarak karşımıza çıkmaktadır (Fındık, Kara ve Yıldız, 2018). Bireyin istenmeyen davranışları yapmaması için çaba sarf etmesi gerekir. Bulunduğu ortama ve amaca uygun davranışı ortaya koyması için bireyin bilinçli olarak davranışa yönelmesi ve onu dışa aktarması gerekmektedir (Tanrıbuyurdu, 2012). Davranış düzenleme sürecinde dışa aktarım gerçekleşirken uygun olmayan davranış baskılandığında ya da

engellendiğinde çaba gerektiren kontrol olarak bilinmektedir (Eisenberg ve Spinrad, 2004).

Marshmalllow Testi'nde şekerlemeyi hemen yemeyen çocuklar kendilerini kontrol edebilmiş, davranışını daha olumlu bir davranış için engelleyebilmişlerdir. Çocuğa yapılmaması gereken bir durum söylendiğinde yapmıyor kendi davranışını durdurabiliyorsa engelleyici kontrol becerisi gelişmiştir. Hem çaba gerektiren hem de hazzı erteleme boyutlarıyla iç içedir. Engelleyici kontrol becerisi gelişmiş çocuklar, ileriki akademik hayatlarında sınıf arkadaşlarına ve çevresine karşı diğer çocuklara oranla daha az problemlili davranış göstermektedirler (Fındık, Kara ve Yıldız, 2018).

Davranış düzenlemenin bir diğer alt boyutu da dürtü kontrolüdür. Bebekler acıktıklarında, uykuları geldiğinde ya da tuvaletlerini yaptıklarında ağlarlar. Çünkü dürtülerini kontrol etmeyi daha öğrenememişlerdir. İlerleyen zamanlarda aldıkları eğitimle de tuvaletlerini altlarına yapmamayı öğrenirler. Acıktıklarında ya da uykuları geldiğinde ağlamamaları gerektiğini bilirler. Yani dürtülerin dışa aktarımında uyumsuz davranışın yerine ikincil uyumlu davranışı uygulayabilme becerisi dürtü kontrolü olarak adlandırılır (Dağgöl, 2016).

Dürtü kontrolünün olmadığı, ihtiyaçlarını ağlayarak bildiren bebeklerde dürtüsellik vardır diyemeyiz. Ama belli bir yaşa gelmiş çocuklar aynı şekilde davranmaya devam ediyor ve her istediğini ağlayarak, bağırarak yaptırmaya çalışıyorsa burada dürtüsellik söz konusudur. Dürtüsellik, çocuğun beklenmedik bir durumla karşılaştığında düşünmeden yaptığı ya da söylenen yönergelere uymamasıdır (Dağgöl, 2016).

Skinner, davranışların olumlu şekilde devam edebilmesi için olumlu pekiştireçlerin olması gerektiğinden bahsetmiştir. Aynı zamanda çevrenin etkisinin büyük olduğunu her fırsatta vurgulamıştır (Burger, 2006). Örneğin; yeni aldığın bir parfüm çevredeki insanlar tarafından beğenildiyse kokusu üzerinden gitmeden tekrar sıkmak istersin. Çünkü çevre tarafından olumlu şekilde karşılanmışsındır. Edimsel koşullanma, kişi ve durumlara göre değişiklik gösteren davranış sonuçlarının sıklığıyla ilgilenir (Burger, 2006).

Duygu Düzenleme

Duygu, zihinsel değerlendirmede ilerleyen beynin de içinde bulunduğu zihinsel bir değerlendirme süreci ve bu süreç sonucunda duygusal beden haliyle ortaya çıkan yönlendirici reaksiyonların bileşimidir (Yalçın, 2010). Mutluluk, üzüntü, öfke, korku, suçluluk, utanma belli başlı duygulardandır. Yaşanılan bir durum karşısında birey duygularını kontrollü olarak dışa aktarmak ve duygularını kontrollü yaşamak durumundadır. Bulunduğu ortama, istediği amaca, yaşadığı olaya karşı duygularını kontrol edebilen bireyler duygularını düzenleme konusunda başarılıdır. Çocuğun çevresiyle iletişimin iyi olması özellikle kendi duygularını anlaması ve aktarmasıyla ilişkilidir. Ortaya çıkan sonuç olumlu ya da olumsuz olabilir. Eğer farkında olunan duygular varsa ve bu duygular doğru şekilde kullanılabiliyorsa duygu düzenleme becerileri gelişmiştir. Duygu düzen becerisi, bulunan ortama göre ortaya çıkan duygusal tepkileri gözleme, değerlendirme ve değiştirebilme becerisidir (Aktürk, 2015). Bebek-anne iletişimiyle duygu düzen becerileri gelişmeye başlar. Duygu düzenleme stratejileri ise önceden şekillenen duygu düzen becerilerinin çocuğun çevresel, zihinsel ve dil becerilerinde gösterdiği artışla değişmesi ve gelişmesidir(Ecirli ve Ogelman, 2015) Duygu düzen becerisini kazanamamış ve duygu düzenleme stratejilerini geliştirememiş çocuklarda sinirlilik, söz dinlememe, aşırı hareketlilik, yaramazlık, ağlama gibi tepkiler görülür (Güven, 2018).

Güven (2018), duygu düzenlemenin öğelerini aniden gelişen ve yine aniden yok olan duyguların doğru şekilde kontrol edebilmek için ne şekilde olduğunu incelemek, çıkan sonuca göre yorumlamak ve duruma uygun hale getirmek olarak belirtir. Duygu düzenleme adımları ise kısaca řu şekildedir (Gökçe, 2013):

- Duyguları farkedip, anlamak: İçinde bulunulan duyguların farkında olma, bu duyguların hangi etken dolayısıyla ortaya çıktığını, bu etkene uygun olup olmadığını, duygunun değiştirilip, değiştirilmeyeceği bilgisini bilmek ve anlamak durumudur (Kahya ve Vatan, 2018).
- Duyguları kabul etmek: Var olan, hissedilen, olumlu ya da olumsuz tüm duyguların kabulünü içermektedir. Değişen duygu durumlarını anlayabilme durumudur (Kahya ve Vatan,2018).

- Dürtü kontrolü ve ortaya çıkan olumsuz duyguları tecrübe ederken amaca uygun davranmak: O an yaşadığı duygunun duruma uygun olması ve durum bitine kadar sürdürebilmesi, deneyimler sonucu olumlu duygu ortaya çıkabilmesidir (Gündüz, 2016). Çok hareketli bir çocuğun her ortamda aynı şekilde davranmaması için enerjisini atmasına yönelik spor faaliyetlerine göndermek duygularının kontrolünde yardımcı olacaktır.
- Var olan duruma uygun duygu düzenleme stratejisi kullanmak: Gross, Richard ve John (2006), duygu düzenleme stratejilerini 5 şekilde belirtmişlerdir; durum seçimi, durum modifikasyonu, dikkat odağı, bilişsel değişim ve yanıt modülasyonu. Durum seçimi, yapılabilecek ve sonucunda ortaya çıkacak duygunun engellenmesi ya da duygunun oluşmasına izin verilmesi durumudur. Sevdiği bir arkadaşıyla oynamanın mutlu edeceğini düşünerek onunla dışarı çıkma ya da babasından korktuğu için oyuncağını kırdığını söyleyememe gibi seçimler örnek gösterilebilir. Durum modifikasyonu, içinde bulunulan durumdan daha az etkilenmek için durumu kendi açısına göre yönlendirerek duygusal etkiyi değiştirmektir. Eğer çocuk elindeki sütü yere döktüyse annesi görmeden orayı temizleyerek herhangi kızma durumuna karşı önlemini almış olur. Dikkat odağı, yaşanan her durum çok yönlü ve çok seçeneklidir ve bu çokluk arasında bireyin en çok nereye dikkatini verdiğiyle ilgilidir. Dikkat odağını kullanırken en çok başvurulmuş örnek dikkati dağıtmadır. İstendiği oyuncak alınmadı diye ağlayan bir çocuğa sevdiği bir yiyecek verilerek dikkatinin dağıtılması dikkat odağına örnek verilebilir. Bilişsel değişim, yaşanan bir olay karşısında ortaya çıkacak duygunun etkisini farklılaştırmak amacıyla olaya karşı her zamanki düşüncelerini ve bakış açısını değiştirmektir. Havuza girmekten korkan bir çocuk arkadaşlarının eğlendiğini görünce bu durumun korkutucu değil aksine eğlenceli olabileceğini düşünmeye başlayabilir. Yanıt modülasyonu, yukarıda sayılan stratejilerin duygu düzenlemeye etkisi olmadığı durumda duyguyu davranışlar eşliğinde düzenleme durumudur. Nefes egzersizleri, fiziksel egzersizler buna örnektir (Richard ve John, 2006).

Bilişsel Düzenleme

Zihni kapsayan, problem çözme, hafıza, düşünce gibi içeriklerden oluşan terime bilişsel denilmektedir (Gander ve Gardiner,1993). Buna bağlı olarak bilişsel

düzenleme, duruma uygun planlı ve kontrollü olarak düşünme, problemleri çözebilme olarak tanımlanabilmektedir. Yine kişinin bulunduğu duruma ve ulaşmak istediği amaca bağlı olarak odaklanabilmesine, davranışlarını ayarlayabilmesine ve istediği ile yaşadığı durum arasında kendini değerlendirebilmesine bilişsel düzenleme denilmektedir (Dağgöl, 2016). Bilişsel düzenlemenin öz düzenlemede doğru ilerleyebilmesi öncelikle bilgiyi işlemesi, işlenen bilginin hatırlanması ve ezberlenmesiyle gerçekleşir (Yürük, 2014). Planlı olma, bağımsızlık, olgunluk ve kontrol bilişsel düzenlemeyle ilişkilendirilir (Paris ve Newman, 1990). Bilişsel düzenleme dikkat düzenleme, yürütücü dikkat, işleyen bellek ve yürütücü işlevler olarak 4 boyuttan oluşmaktadır :

- **Dikkat Düzenleme:** Dikkat, bir durumda karşısında bireyin içsel ve dışsal kaynaklardan da etkilenecek bir duruma odaklanabilme ve yoğunlaşabilme yeteneğidir (Topses, 2006). Zihinsel işlevlerin önemli bir parçası olan 3-7 yaşlarında gelişmeye başlayan dikkati sürdürme, dikkati dağıtan ve ilgisiz uyaranlara karşı kayıtsız kalma, belirlenen hedefe uygun olarak bekleme ve belirlenen hedef bitene kadar dikkati toplayabilme becerilerine de dikkat düzenleme denmektedir (Bronson, 2000). Ayrıca dikkatin dört önemli özelliğinden bahsedilmiştir. Bu özellikler bir kaynağa yönelme sürecinin açıklamasını yapmaktadırlar. Dikkat seçicidir. Birey kendine en uygun olan uyarıyı seçer. Dikkat bölünebilir. İki uyaran dahi olsa birey amacına uygun olarak iki uyarıya da yönelebilir. Dikkat yön değiştirebilir. İki uyarıdan birini yok sayan birey amacına uygun olarak odaklandığı uyarıdan diğer uyarıya yönelebilir. Dikkat sürdürülebilir. Birey belirlediği uyarıya odaklanma süresini uzatmak ister ve dikkat odağını sürdürür (Friedenberg ve Silverman, 2012).
- **Yürütücü Dikkat:** Üst düzey dikkat becerisi denilebilir. Yürütücü dikkat çaba gerektiren kontrolle iş birliği yaparak amaca yönelik olan uyarıya odaklanmayı ve dikkat odağını sürdürmeyi sağlar (Eisenberg ve Spinrad, 2004).
- **İşleyen Bellek:** Bilginin yönetimini ve dikkat denetimini kapsayan, bilişsel olarak bilgiyi zihinde tutup sürdüren ve bilişsel bir yapıya sahip bilginin biriktiği alandır (Hofmann, Friese, Schmeichel ve Baddeley, 2011; Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison, 2009). Daha önceki yönergenin bireyin

davranışları üzerinde etkili olabilmesi için işleyen bellekte kalması gerekir (Hofmann ve ark., 2011). Öğretmen çocuğa arkadaşının sözünü kesmemesi gerektiğini söylediğinde ve çocuk bu yönergeyi hatırlayıp sürdürdüğünde işleyen belleği kullanmış olur.

- Yürütücü İşlevler: Öz düzenlemenin zihinsel işlevleriyle ilgili ve alt boyutlarının hepsinde etkisi olan bir yapıdır. Yürütücü işlevin alt boyutları olan işleyen bellek, dikkati yöneltme ve yönünü değiştirme, dikkati düzenlemeyle ilişkilidir (Blair ve Ursache, 2011). Dikkati amaca uygun uyarılara yöneltme ya da sürdürme, uygunsuz davranışlardan kaçınma, bilgiyi işler bellekte tutma gibi yetenekleri kapsar (Blair ve ark, 2005). Ayrıca çocuğun belirlediği amaca odaklanmasına ve durumlara karşı davranışını düzenlemesini sağlar (Pennigton ve Ozonoff, 1996).

Öz Düzenlemenin Alt Boyutlarının Kavramları

<u>Davranış Düzenleme</u>	<u>Duygu Düzenleme</u>	<u>Bilişsel Düzenleme</u>
1.Hazzı Erteleme	1.Duyguları farkedip, anlama	1.Dikkati düzenleme
2.Çaba Gerektiren Kontrol	2.Duyguları kabul etme	2.Yürütücü dikkat
3.Engelleyici Kontrol	3.Dürtü kontrolü, amaca uygun	3.İşleyen bellek
4.Dürtü Kontrolü	davranma	4.Yürütücü işlevler
5.Dürtüsellik	4.Duygu düzenleme stratejileri	

Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenlemenin Gelişimi

Öz düzenlemenin gelişimi çocuğun akademik hayatına, sosyal ilişkilerine ve bilişsel süreçlerine olumlu yönde etkilemektedir. Bu gelişimin başlaması ve devam etmesi için ise öncelikle çocuğun kendini bir birey olarak kabul etmesi gerekmektedir. Öz düzenleme her yaş aralığında farklı gelişim aşamalarından geçmektedir. Beyin gelişiminin arttığı ilerleyen yıllarda öz düzenleme gelişiminde de artış sıklıkla gözlenmektedir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Ertürk, 2013).

Gelişim anne karnında başlar ve yaş ilerledikçe çevreden de etkilenecek devam eder. Öz düzenleme, bebeklerin temel ihtiyaçlarının giderilmesiyle başlar. Fiziksel ve sosyal çevreyle etkileşerek duygu, davranış ve dikkat süreçlerine geçiş yapılır. Çocuğun çevresinde bulunan ebeveynleri, arkadaşları, öğretmenleri ile öz düzenlemenin gelişimi büyük ölçüde etkileşim halindedir (Sameroff, 2008). Çocuk, hayatının ilk yıllarında çevreden de etkilenecek kendince kontrol sistemi oluşturur ve bu sistemi davranışlarına yansıtmak istediği içinde öz düzenleme stratejilerine ihtiyaç duyar (Bronson, 2000).

Yaşamın ilk yıllarında bebek kendi başına dikkatini toplayamaz. Ona bakanlar tarafından yönlendirmeye ihtiyaç duyar. Hareketli ya da sesli nesneler, el hareketleri gibi yönlendiricilere ihtiyaç duyulur. Daha sonraki zamanlarda bebek, çevreden destek almadan da dikkatini toplamaya başlar (Tanrıbuyurdu, 2012). 9.aya kadar bebek ilgisini çeken, tedirgin eden dış uyaranlara karşı vücudunu hareket ettirir ya da güven duyduğu kişiye yönelmeye çalışır. 9-12 aylık olduğunda el sallama, annesi seslendiğinde hareket etme gibi davranışlar gösterir (Bronson, 2000; Koop, 1982). Yine ilk yıllarda bebek annesinin sesini duyduğunda, yüzünü gördüğünde ya da kokusunu aldığında sakinleşir, rahatlar. 12-36 aylık çocuklar ise artık duygularını deneyimlemeye ve anlamaya başlamıştır. Utanmanın, üzülmünün, mutlu olmanın ne olduğunun farkındadırlar. Okul öncesi döneme gelindiğinde yardım almadan iletişim kurabilir, duygularını ifade edebilir. Böylece öz düzenleme sürecine girmiş olur (Bronson, 2000; Kopp, 1982). 36.aydan sonra çocuk olumsuz duygu durumlarına karşı başa çıkmaya çalışır. Bunun için çaba gerektiren kontrolünde yardımıyla dikkatini olumsuz yerden çevirmeye çalışır. Olumsuz duygu durumunu düzenleyebilen çocuk sonuç olarak davranışlarını da ona göre düzenler. Böylece duygu, dikkat ve davranış süreçleri birbiriyle etkileşim halindedir (Posner ve Rothbart, 1998).

Öz düzenlemenin 3-6 yaş aralığında gelişimi hızlanmaktadır. Kendiliğinden başlayan olaylara dayalı öz kontrol ve olayları fark edebilme 3- 5 yaşları arasında gelişimini sürdürmeye devam eder (Ertürk, 2013). Ancak bu dönemdeki çocuklar istenileni yapmayı öğrenirler ama hazlarını ertelemeyi daha öğrenemezler (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 1999). Bu dönemde öz düzenleme olarak çocukta gözlenen önemli gelişmelerden biri de kuralların farkına varmasıdır. Çocuk konan kuralların bozulmasını ve uyulmamasına karşı çıkar. Kurallara uymayanları yakın

çevresine şikayet eder. Çocuk bir kurala kendisi bile uyamazken, kurala uymayan kişileri uyarmak ister. Yaptıklarının sebebi olarak kuralları görür. Bulunan durumda konulan kuralların aslında farklı durumlarda da uygulanabileceğini ve kuralların kendisine uygun düzenlemesi gerektiğini fark eder (Bodrova ve Leong, 2013; Dağgöl, 2016; Aydın ve Ulutaş, 2017). 12-36 aylık olan çocuğun hareketleri yetişkinin onayladığı kadar bağımsızdır. İki ve üç yaşlarında dil gelişiminin de etkisiyle kuralları, sınırları anlayarak davranışlarını yönlendirebilmektedir. Yine bu dönemde bağımsızlığının farkına varan çocuk kendi tercihlerini yapabileceğini de anlar. Böylece yetişkinlerin sınır ve kurallarına karşı çıkmaya çalışır. Tepki olarak da ağlama, eşya fırlatma, yetişkinin söylediklerini görmezden gelme gibi bir tutum içine girer (Bronson, 2000; Koop, 1982).

Okul öncesi dönem, çocukların gelişiminde önemli bir zamandır. Bu yaşa gelmeden önce çevresiyle iletişime geçen çocuk okul öncesi döneme geldiği zaman olaylara karşı kendi duygu ve düşüncelerini dile getirmeye başlar. Okul öncesi dönem, öz kontrolünü kazanan çocuğun öz düzenleme gelişiminin başladığı geçiş dönemi olarak düşünülür. Bilişsel sürecin hızlı devam ettiği ve geliştiği okul öncesi dönemde çocuk duygularını söze dökmeye başlar. Dil gelişimiyle çocuk çevresindekilerin ifade ettiklerini daha kolay anlar, kendi duygularını sözel olarak karşıya aktarır, farklı duygu durumlarını tanır, aktardığı duyguların uygunluğu konusunda fikir alır (Ertürk, 2013). Okul öncesi dönemden sonra çocuk artık tam anlamıyla öz düzenleme sürecine girmiştir. Verilen kuralları, sınırlamaları bilerek davranışlarını bunlara göre düzenler. Diliyle hareketlerini ve düşüncelerini kontrol etmeyi bilirler (Bronson, 2000; Kopp, 1982). Dil gelişimindeki ilerlemeler sayesinde çocuk duygularını aktarabilir, anlayabilir, sosyal iletişimini geliştirebilir. Ertürk (2013), dil gelişiminin artmasıyla çocuğun duygularını yönlendirebilmede yeni yollar bulmasına yardımcı olacağını ve bu konuda düşünmesini sağlayacağından söz etmiştir. Ayrıca bu yaşa kadar başkalarının aktardıklarıyla kendini ifade eden çocuk özellikle bu dönemde başlayan dil gelişimiyle kendi duygularını aktarabilecek duruma gelir (Cole, Martin ve Dennis, 2004; Kopp, 1989). Okul öncesi dönemde hızla gelişmeye başlayan diğer bir bilişsel süreç dikkattir. Bebeğin bakımını üstlenen kişi dikkatini düzenleme, kontrol etme, odaklama konusunda bebeği hareketli nesnelerle destekleyebilir. Bu sayede bilişsel süreç içerisinde gelişimi süren çocuk

okul öncesi döneme geldiğinde dikkatini yönlendirmeyi ve kontrol edebilmeyi öğrenmeye başlar (Dağgöl, 2016).

Kendi davranışlarını farkına varan ve bunları düzenlemeye çalışan çocuk daha sonra çevreden gelen uyarılara da tepki gösterir. Özellikle 3-4 yaşlarındaki çocuk dış uyaranlara ve kendini davranışlarını düzenlemeye karşı çok hassastır ve kurallara bağlıdır (Bodrova ve Leong, 2013). İlk doğduğu andan itibaren uyarılara tepki veren çocuk zamanla çevresindekilerin etkisiyle davranışlarını şekillendirir. Davranışlarının doğruluğunu yanlışlığını çevresindekilerin tepkisiyle öğrenir. Davranışlarının uyarana karşı doğru olduğunu kendi karar vermesi okul öncesi dönemde gerçekleşmeye başlar. Bu dönemde çocuk davranışlarını kontrol etmeye, kurallara ve bulunduğu ortama göre davranışlarını şekillendirmeye ve geliştirmeye başlar (Dağgöl, 2016). Davranışlarını kontrol edebilmesi, kendine yönergeler verip uygulaması çocuğun hem sosyal hem kişilik gelişimi için önem arz eder. Bunun yanı sıra okul öncesi dönem, çocuklar için sosyal çevrenin genişlediği dönemdir. Bu aşamada duyguların ifade edilebilmesi çocukların dış dünyayla iletişime geçmesinde kolaylık sağlayacaktır. Duyguların kontrolü, ifade edilmesi ve anlanması okul öncesi dönemden itibaren gelişimini sürdürür (Ertürk, 2013). Duyguların düzenlenmesi oyunlardaki duygu ifadeleri ve gerçek durumlardaki duygu düzeltmeleriyle şekillenir; duygu düzenlemesi gelişmemiş çocuklarda sosyal ilişkilerde ve okula uyum sürecinde sorunlar yaşanabilmektedir (Demircioğlu ve Yükçü, 2017).

Çocukla ilgilenen kişinin çocuk ile aralarındaki sosyal iletişim ve dürtü kontrolü yeterince gelişmemişse, ilerleyen zamanlarda farklı ortama giren çocuk ortama ayak uydurmada güçlük çeker. En önemlisi öz düzenleme becerisinde aksamalar meydana gelir (Ertürk, 2013). Bu dönemde çocuğun bilişsel ve dil gelişiminde, sosyal etkileşiminde oldukça kayda değer ilerleme olmaktadır. Gelişim aşamasında çocuğa yeterli ilgi gösterilmediği takdirde çocuğun bahsedilen tüm gelişimlerinde aksamalar yaşanabilmektedir.

Tüm gelişim aşamalarını Kopp (1982), nörofizyolojik evre, duyumotor evre, kontrol evresi, öz kontrol evresi ve öz düzenleme evresi olarak 5 evreye ayırmıştır.

Nörofizyolojik evre, bebeğin doğumdan 3.aya kadar olan dönemin refleksif tepkilerini ve bir uyarıcıya karşı kontrolünün farkındalığını kapsayan boyutudur. Bu dönemde bebeğin etkileşim halinde olduğu yetişkin ile iletişiminin oldukça iyi

düzeyde olması gerekmektedir. Bu iletişim bebeğin reflekslerini ve uyarıcıya karşı olan kontrolünün düzenlenmesi için ilk adımdır. Böylece bebeğin hem uyku hem de beslenme gibi temel ihtiyaçlarının düzenlenmesini bu sayede de çevresindekilerine dikkatini odaklayabilmesini sağlar (Kopp, 1982).

Duyumotor evresi, bebeğin 3.aydan itibaren gece-gündüz kavramını ayırt edebildiği dönemdir. Bebek tam anlamıyla bilinçli hareket etmese de artık bir nesneye uzanma gibi eylemler gerçekleştirir. Çevre ile kendi hareketleri arasındaki ilişkiyi fark etmeye başlarlar. Bu dönemde öz düzenlemenin gelimi hem çevredeki etkenler hem de biyolojik etkenler tarafından şekillenmektedir (Kopp, 1982).

Kontrol evresi, 9.,12. ve 18.ayları kapsayan bebeğin fiziksel ve duygusal kavramları anladığı ve harekete geçirdiği dönemdir. Bu dönemin en önemli özelliği çevresindekilerle iletişim kurarak öz düzenlemenin ilk somut adımını atmış olmasıdır. Bebek yaptığı davranışların yetişkinler tarafından onaylanıp onaylanmadığı anlayabilir. Yine de kontrolü tam anlamıyla içselleştirmemiştir (Kopp, 1982).

Öz kontrol evresi, 24.aydan itibaren çocuğun yetişkin yokken dahi kurallara uyabilmesini, beklentilerini erteleyebilmesini, kurallara uygun davranış göstermesini, düşüncelerini ve eylemlerini yönlendirebilmesini kapsayan dönemdir. Bu dönemde dilin de gelişmesiyle çocuk farklı stratejiler üretmeye başlar. Bir kuralın farklı durumlarda da uygulanabileceğini keşfeden çocuk artık kuralları içselleştirmeye başlar. Bu aşama öz kontrol evresinin son zamanlarıdır. Çünkü öz kontrol artık öz düzenlemeye doğru ilerlemektedir (Kopp, 1982).

Son olarak öz düzenleme evresi, çocuğun okul öncesi dönemine denk gelir. Bu dönemde her aşamanın düzenlenmesi öz düzenlemenin de düzeni açısından daha yapıcı olacaktır (Kopp, 1982).

Öz Düzenleme İle İlgili Yaklaşımlar

Öz düzenlemeyle ilgili birçok tanım ve model ortaya atılmıştır. Ama en geniş anlamda bu kavramı inceleyen Bandura olmuştur. Bandura, öz düzenlemeyi sosyal bilişsel kuram çerçevesinde toplamıştır. Bu kuram göre davranışlar, çocukların içinde bulunduğu tutum ve duygularla ortaya çıkar, çevrenin etkisiyle değişir, yine çevreden

aldığı model ile gelişir (Schunk ve Zimmerman, 2001). Farklı bakış açılarının olması nedeniyle yine birçok yaklaşım ortaya atılmıştır (Chi Huang, S., 2009):

- *Davranışsal yaklaşım:* Pekiştirmenin ve öz-eğitim yöntemleri öğrenmenin öz düzenleme için kaynak oluşturacağını belirtir. Çevrenin her zaman etkili olduğunu ve ödül- ceza sisteminin davranışlar üzerinde etkili olduğunu söyler.
- *Sosyal öğrenme:* Bireyin öğrenmesi kendine bağlanmıştır. Yani birey kendi öz değerlendirmesini, öz-yeterliliğini yapabilmelidir. Kendi davranışlarının sınırlarını koyabilmelidir. Kendi sınırlarına uyduğunda kendini ödüllendirebilmeli, uymadığında cezalandırabilmelidir.
- *Psikianalitik:* Birey içinde bulundurduğu zevkleri(uyarılma düzeyini) zamanı geldiğinde ulaşabilmek için kontrol altında tutmalıdır. Bu süreçte ego-id-süperego arasında bir çatışma söz konusudur. Egonun başarıyı çıktığı çevrenin etkileşiminin de dahil olduğu bu çatışmada bireyin öz-saygısında ve öz-güveninde artış olur.
- *Sosyal bilişsel:* Çevrenin etkilerini bireyin kontrol etmesi bir yetenek olarak görülmelidir. Çevrenin kontrolünü kendi eylemleri ve yetkinlikleri üzerinde denetlemelidir.
- *Vygotsky:* Öz düzenlemenin doğuştan var olduğu belirtilir. Davranışlar ise sosyo-kültürel yapı sayesinde şekillenir. Vygotsky, öz düzenlemeyi sosyo-kültürel yapı ile bireyin ihtiyaçları arasındaki dengeyi kurulabilmesi olarak açıklamıştır. Sosyo-kültürel yapı olarak bahsettiği çocuğun öğrenmelerinde belirleyici rol alan öğretmen, arkadaş vb. yapılardır.
- *Piaget:* Vygotsky gibi doğuştan öz düzenlemenin olduğunu belirtmiştir. Öz düzenlemeyi bilişsel süreçler ve bu süreçlerin çelişkilerini, dengesizliklerini çözümü olarak açıklamıştır. Bilişsel süreçlere uyum sağlamada dışarıdan gelen uyaranlara karşı denge bozulabilir ve birey bu dengeyi tekrar bulmak için çabalar. Bu sayede çevreye karşı zihinsel anlayış artar ve mantıksal düşünce gelişir.

Tüm bu model, yaklaşım ve tanımlara bakıldığında aslında öz düzenlemenin insanların duygularını, sosyal ilişkilerini, bilişsel süreçlerini kendisinin kontrol edebilme becerisi olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca öz düzenlemenin gelişip, gelişmediği de yine insanların başarılı olup olmadığına bağlıdır (Ertürk, 2013).

Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Modelleri

1980’li yıllarda bahsedilmeye başlayan öz düzenlemeli öğrenme daha sonraları bir çok araştırmanın konusu olmuştur. Yapılan araştırmalarda öz düzenlemeli öğrenmenin birçok tanımı ortaya atılmıştır. Zimmerman (2002), öz düzenlemeli öğrenmeyi bireyin kendisine ait ve kendisinin ortaya çıkardığı duygu, düşünce ve davranışları hedefine ulaşmak için kullanması olarak tanımlamıştır. Buradaki amaç öğrencilerin bilişsel kabiliyetlerinin performans becerilerine aktarılması ve öz yeterlilik becerisini kazanmış bireyler yetiştirmektir. Pintrich ve Groot (1990), öz düzenlemeli öğrenme için öz yeterlilik becerisinin geliştirilmesi gerektiğini ve bunun için motivasyonun önemli olduğunu belirtmiştir. Böyle bir ortamda öğrenimini gerçekleştiren öğrencilerin daha başarılı olduğu savunulmuştur. Borkowski (1992)’ye göre ise, öz düzenlemeli öğrenme bireyin karşılaştığı duruma göre kendinin üretebildiği stratejiler geliştirme, bu stratejileri kullanma ihtiyacı hissetme ve farklı ortamlarda kullanabilmedir.

Yapılan araştırmalarda öz düzenlemeli öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin akademik başarılarında ve okuduğunu anlama becerileri gibi alanlarda daha başarılı oldukları görülmüştür (Paterson,1996; Souvignier ve Mokhesgerami,2006). Öz düzenlemeli öğrenme tanımlarının çok olması farklı modellerin ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Zimmerman’ın Sosyal Bilişsel Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Bandura’nın sosyal bilişsel teorisinden etkilenilmiştir. Sosyal bilişsel modeller öğrencilerin kendi düşünce, duygu, öz saygı, öz yeterlilikleri ve fiziksel, sosyal çevreleri ile aralarındaki bağlantıyla ilgilenir. Zimmerman öz düzenlemeli öğrenmeyi 3 evreye ayırmıştır (Zimmerman,2000): Bunlar:

- *Önceden düşünme evresi:* Öğrenim gerçekleşmeden önceki inanç ve süreçleri kapsayan ilk adım niteliğindeki evredir. İki süreci kapsar. Görev analizi; amaç belirleme ve taktik planlamaları içerir. Örneğin; çocuklara iklimleri öğretmeden önce soğuk, sıcak, yağmur, kar, güneş gibi terimleri öğretmek gibi yakın hedefler belirlenmelidir. Bu öğrenmenin ilk basamağıdır. Öz motivasyon; öğrencilerin öz yeterlilik, başarı beklentisi, içsel ilgi ve hedef

yönelimlerini kapsar. Örneğin; müziğe karşı ilgisi olan çocuğun enstrümanları öğrenme motivasyonu daha yüksektir.

- *Performans evresi:* İrade kontrol evresi de denilmektedir. Öğrenmenin davranışsal uygulamaya döküldüğü evredir. İki süreci kapsar. Öz kontrol; önceden düşünme evresinde seçilen yöntemlerin uygulamaya geçildiği evredir. Bu sayede öğrenci hedefine odaklanarak çabalarını en iyi şekilde kullanabilir. Hayal, bağımsız öğrenme, dikkat ve amaç stratejileri ile bahsedilen durum gerçekleştirilir. Örneğin; bir çocuk İngilizce sayıları öğrenirken sayıları gözünde canlandırabilir, sayıları şarkıya dönüştürerek kendine özgü öğrenim gerçekleştirebilir, bunları kendi odasında odaklanarak yapabilir ve Türkçe ile İngilizce sayıları eşleştirebilirse öz kontrolünü sağlamış olur. Öz gözlemlleme; öğrencinin kendi yaptıklarının farkında olduğu ve bunların sebeplerini bulmak için deney yaptığı süreçtir. Örneğin; pastel boyayla yaptığı resimlerin sulu boyayla yaptığı resimlerden daha güzel olduğunu fark eden bir çocuk bunu test etmek için aynı resmi iki farklı boyayla yapar. Yaptığı resmi okulda arkadaşlarının beğenisine sunar ve çıkan sonuçlara göre hipotezini yorumlar.
- *Öz yansıtma:* Kendini değerlendirme evresi de denilmektedir. Çabalar sonucu gerçekleşen her öğrenimden sonra gerçekleşen süreçlerdir. İki süreci kapsar. Öz-yargı; gerçekleşen öğrenimden sonra öğrencinin kendisini değerlendirerek ya da sonucu bir nedene bağlayarak yargılamasıdır. Örneğin; bir çocuk okulda yapılan koşu yarışmasında geride kalıyorsa bunun nedeni olarak ayakkabılarını suçlamak yerine antrenmanlarına düzenli gitmemesi gibi bir neden seçerse motivasyonunu düşürmemiş ve öz yargısını yapmış olur. Öz-tepki; gerçekleşen öğrenimden sonra öğrencinin kendi memnuniyetinin olması daha sonraki öğrenimler için motivasyon sağlayacaktır. Eğer çocuk sebepsiz olarak doktor randevusuna gitmiyorsa savunmacı, yemek ve oyun saatlerinden memnun olmayan bir çocuk annesiyle konuşarak kendine göre saatleri ayarlamaya çalışırsa uyarlamalı öz-tepki gerçekleştirmiş olur.

Pintrich'in Öz- Düzenlemeli Öğrenme İçin Genel Çerçeve Modeli

Zimmerman gibi Bandura'nın sosyal bilişsel kuramından etkilenmiştir. Biliş, motivasyon, davranış ve çevre olmak üzere 4 farklı öz düzenleme alanı bulunmaktadır. Bu alanların her biri de planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme

olarak 4 aşamadan oluşur. Bu evrelerin her birinde öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmiştir. Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenme modeli şöyledir (Pintrich, 2000):

- *Planlama evresi:* Görevle ilgili bilgileri içerir. Planlama, hedef belirleme, algıları etkin hale getirme ile ilgilidir. Bilişler; hedefleri, içeriğin ön bilgisini ve üstbilişi içerir. Motivasyonel süreçler; hedefe uygunluğu, öz-yeterliliği, görevin değerini, algının zorluk ve kolaylıklarını içerir. Davranışlar; davranışların öz- gözlemlemesi ve zaman için yapılan planlamaları içerir. İçerik düzenleme faktörleri; öğrencilerin vazife ve içerikle ilgili algılarını içerir.
- *İzleme evresi:* Aslın ve görevin çeşitli yönlerinin bilişüstü farkındalıklarını temsil eden izleme süreçlerini içerir. Bilişler; öğrenimin üstbiliş değerlendirmelerini ve farkındalığını içerir. Motivasyonel izleme; öğrencinin değerlerini, ilgilerini, öz-yeterliliğini, kaygılarını ve niteliklerini içerir. Davranışlar; çaba ve zamanın yöntemini içerir. İçeriksel izleme; görev şartlarının aynı olup olmadığının belirlemek için yapılan izlenimleri içerir.
- *Kontrol evresi:* Aslın ve görevin çeşitli yönlerini kontrol etmek ve düzenlemek için gerekli çabaları içerir. Bilişsel kontrol; öğrencilerin kendilerine ait düşüncelerini değiştirdikleri ve bunlara adapte olmak için kullandıkları bilişsel süreçleri içerir. Motivasyonel kontrol süreçleri, öğrencinin kendi ile pozitif konuşmalarını içerir. Davranışsal kontrol, bulunulan durumda gerekiyorsa yardım aramayı ve ısrar etmeyi içerir. İçeriksel kontrol; öğrenmeyi sağlayan içerikler için gerekli yöntemleri içerir.
- *Değerlendirme evresi:* Öz ve görevle ilgili çeşitli tepki ve yansıtmaları içerir. Bilişsel değerlendirme; öğrenciler kendi düzeylerinin değerlendirmelerini yaparlar. Motivasyonel tepkiler; motivasyonlarının düşük olduğunu düşünen öğrenciler bu durumu değiştirmek için çaba sarfederler. Davranışsal tepki ve yansıtmalar; gerekli çabayı uygulayıp uygulamadıkları ve zamanı doğru kullanıp kullanmadıkları gibi öğrencilerin kendi davranışları ile ilgili bilgileri içerir. İçeriksel tepki ve yansıtmalar; içeriksel etmenlerin değerlendirmelerini içerir.

Wine'nin Dört Evreli Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Her aşama birbiriyle etkileşim halindedir. Öğrenmenin izlenmesinde üstbiliş yolunun kullanılması öz-düzenlemeli öğrenme için en önemli unsurdur. Model dört evreden oluşmaktadır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001):

- *Görev tanımı:* Öğrencinin görevlerinin açıklanması ve genellendirilmesi ile ilgili algıları içerir.
- *Hedef koyma ve planlama:* Algılarla ilgili hedeflerin belirlenmesi ve bu uygun planlamaların yapılmasını içerir.
- *Performans evresi:* Belirlenen hedeflere uygun yöntemler bulmayı içerir.
- *Değerlendirme evresi:* Öğrencinin üst düzey bilgileri ile geçilen evrelerden elde edilen bilgilerin incelenmesini ve üst düzey bilgilerin yöntemlerinin geliştirilmesini içerir.

Boekaerts'ın Uyum Sağlayabilen Öğrenme Modeli

Kuhl'un "Eylem Kontrol Teori"sinden etkilenmiştir. Modelin en önemli noktaları değer biçme ve değişen koşullara uyum sağlamadır. Model de değer biçme biricik kabul edilir. Çünkü biricik olan bu nokta öğrencilerin okul ortamındaki davranışlarını etkilemektedir. Olumlu ve olumsuz değer biçmeler vardır. Olumlu değer biçmeler, kişinin kişisel olarak gelişmesine olanak sağlarken; olumsuz değer biçmeler, iyiliği kaybetmemek amacıyla oluşan benlik korumasına sebep olmaktadır. Bu iki değer arasındaki dengenin kurulması uyum sağlayabilen öz-düzenlemeli öğrenme modelini oluşturur (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Barkowski'nin Sürece Yönelik Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Bilgi işleme teorisinden oluşturulmuştur. Modelin en önemli unsuru yöntem seçimi ve kullanılmasıdır. Bireysel ve motivasyonel değişkenler ile öz düzenleme arasındaki ilişkiyi odak noktası olarak belirlemiştir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Öğrenme Kuramları

İnsan, yaşamına ayak uydurabilmek için çevresinde olup biteni bilmek ve öğrenmek isteyen meraklı bir varlıktır. Öğrendikleri kadar gelişir ve öğrendikleri kadar davranış sergiler. Birey kendi varlığının devamı için öğrenmesine ara vermeden devam etmek durumundadır. Her bireyin öğrenme şekli farklıdır.

Öğrenmenin bu derece önemli olduğu düşünülürse kuramcılarının bunu açıklamak için farklı kuramlar oluşturduğunu da göz ardı etmemek gerekir. Öğrenme kuramları temel olarak davranışçı öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ve yapılandırmacı yaklaşım adı altında incelenmektedir.

Davranışçı Öğrenme Kuramı: Kuram Watson tarafından ortaya atılmıştır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için çevrenin büyük etkisinden bahsedilmiştir. Kuram çevredeki uyarıcılara karşı bireyin verdiği tepkiler olarak açıklanmıştır. Bilişsel süreçlerden bahsedilmez. Öğrenmenin koşullanma yoluyla gerçekleşeceğini savunurlar. Aynı zamanda farklı bir davranış kazanılmışsa öğrenme gerçekleşir denilmektedir. Skinner, Pavlov, Thorndike ve Watson kuramın gelişmesinde önemli derecede katkı sağlamışlardır (Burger, 2006; Aydın, 2000).

Pavlov, klasik koşullanmada doğuştan varolan bir uyarıcı ve tepki ilişkisinden bahseder. Daha sonra varolan bu ilişkiye farklı uyarıcılar ekleyerek dış çevredeki uyarıcıların tepkiler üzerindeki etkisini inceler. Bu deneyini bir köpek üzerinde yapar. Köpeğe verilen et tozunun köpeğin salya salgılamasına ve her köpekte aynı tepkiye yol açtığını görür. Bu nedenle et tozunu varolan koşulsuz uyarıcı, salyayı ise varolan koşulsuz tepki olarak belirlemiştir. Et tozuyla birlikte birkaç kez çalınan zil yine köpeğin salya salgılamasına neden olmuştur. Burada zil dış çevrenin koşullu bir uyarıcısıdır ve köpeğin zile gösterdiği tepki de koşullu bir tepkidir. Ancak bu koşullanmanın devam etmesi için koşulsuz ve koşullu uyarıcıların ara sıra bu şekilde devam etmesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenilen koşullu tepki ortadan kalkar ve söner (Burger, 2006).

Davranışçı kuramın gelişmesine katkı sağlayan diğer bir kuramcı Edward Thorndike'dir. Thorndike, edimsel koşullanmada pekiştirme ile öğrenmenin gerçekleşeceğini savunmuştur. Kedileri bulmaca kutularına koymuştur. Aç olan kediler balığa ulaşmak için birkaç eylem gerçekleştirmektedirler. Eylemleri tamamlayan kediler balığa ulaşarak ödülleri almayı öğrendiler. Thorndike'nin bu deneyi etki yasasını formülleştirmesini sağlamıştır (Burger, 2006).

Edimsel koşullanmanın diğer önemli kuramcısı Skinner'dır. Davranışların sıklığını azaltan sonuca ceza ve sıklığını arttıran sonuca pekiştirme demektedir. Skinner farelerle yaptığı deneyde farelerin yiyecek almaları için düğmeye basmaları gerektiğini öğretmiştir. Bu deneyle ödül alan fareler olumlu pekiştirme sonucu

davranışlarında artış gerçekleştirmişlerdir. Yine farelere elektrik şoku verilmiş, ipi çektiklerinde şok ortadan kalkmıştır. Elektrik şoku fareler için olumsuz bir uyarıcıdır. Bu durum olumsuz pekiştirmenin bir örneğidir. İstenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için ya pekiştireci ortadan kaldırmalı ya da davranışın sönmesine izin verilmelidir. Diğer bir seçenek ise cezalandırmadır. Ancak cezalandırma sadece davranışı azaltır, uygun davranışı öğretmez (Burger, 2006).

Bilişsel Öğrenme Kuramı: Birey çevreden dikkat ettiği bilgiyi alır, istediği şekilde kodlar, uzun süreli belleğe gönderir. İhtiyacı olduğu zaman oradan o bilgiyi alır ve kullanır. Bu kurama göre de bilginin aktarımı, saklanması, geri getirilmesi, stratejilerin öğretilmesi ve tüm bunlar öğretilirken ortamın bu çerçevede geliştirilmesi gerektiği savunulur. Öğrenme buluş yoluyla gerçekleşir. Her biriye uygun işlem yapılması, öğrencilerin katılımı, bilişsel stratejilerin kullanılması ve bilişsel alanların gruplandırılması bilişsel kuramın tam öğrenme yöntemlerindendir (Senemoğlu, 2002; Yeşilyaprak, 2006).

Gestalt öğrenme bilişsel öğrenme kuramlarının içinde yer alır. Wertheimer, Köhler ve Koffka tarafından kurulmuştur. Bu kuram bütünden bahseder. Bütünün parçalardan daha fazla olduğu üzerinde durur. Dış çevreden gelen uyarıcıları soyutlamaz (Kaya, 2012). Köhler, yaptığı maymun deneyinde deneme-yanılma yöntemini kullanmadan hayvanlarında insanlar gibi iç görüleriyle problem çözme becerileri olduğunu savunmuştur. Kafeste bulunan maymunlar için kafes dışına yiyecek konulmuştur. Köhler'in en sevdiği maymun olan Sultan yiyeceği ulaşmak için bambu dallarından bir araç yapıp yiyeceğe ulaşmıştır. Daha sonra yiyecek kafesin tavanına asılmış ve Sultan kafes kutularından bir yığın yapıp, üzerine çıkmış ve yiyeceğe ulaşmayı başarmıştır. Sultan'ın yaptığı bu davranışların zihinsel bir işlemle gerçekleştiğini üzerinde durmuştur. Bu sayede problem çözme becerisini bilişsel olarak açıklamıştır (Köhler, 2005). Buradan hareketle çocuğun problem çözebilmesi için çocuğa problemi çözebilecek öğeleri vererek öğeler arasındaki ilişkiyi kurabilmesi için ortam hazırlanmalıdır. Çocuğa yapılması için verilen yapbozun tamamlandıktan sonra nasıl görüldüğünü göstermek çocuk için bir motivasyon olacaktır. Bu sayede çocuk bütüne bakarak parçaları birleştirmeyi çalışır.

Bilgi işleme kuramında öğrenimin gerçekleşmesi için öğrenci dışarıdan gelen birçok uyardan seçim yapar. Seçtiği bu uyaranları duyu organlarıyla algılar, saklar ve

istediği zaman kullanır. Saklanan bilginin kullanımı sonunda davranış ortaya çıkar. Burada öğrencinin aldığı bilgiler girdi, davranışlar çıktı olarak adlandırılır. Öğrenmenin desteklenmesi dışsal olaylarla gerçekleşir. Dışsal olaylar bazen çevreyle etkileşime geçerek bazen de öğretim sürecinin tasarlanmasıyla oluşur (Gagne, 1985).

Yapılandırmacı Yaklaşımlar: İnsanların ne şekilde öğrendiklerini açıklamaya çalışan ve öğrenen kişinin bilgiyi yapılandırılması gerektiğini düşündüren bir yaklaşımdır (Hein, 1991). Birey öğrendiklerine anlam yüklerse öğrenme gerçekleşir. Öğrenci öğrenme ortamına deneyimleriyle ve düzensiz olan bilişsel yapılarıyla gelir. Öğreneceği yeni bilgilerle deneyimleri ve bilişsel yapıları arasında anlamlı bir ilişkinin olması gerekir. Bu ilişki kurulduğunda öğrencinin düzensiz olan bilişsel yapısı düzenlenir. Öğrenci bu ilişkiyi kendi oluşturmalıdır. Kendi oluşturmadığı takdirde öğrenilen bilgiler çabuk unutulur (Arslan, 2007).

Piaget, bilişsel yapılandırmacılığı savunmuştur. Bu yapılandırmada öğrenim gerçekleşirken çocuğun gelişim basamaklarını göz önünde bulundurulması gerekir. Öğrenmek için de keşfetmek gereklidir. Sosyal iletişim ve fikirler keşfedilmelidir. Bilgi bu şekilde zamanla yapılır (Bock, 2001)

Vygotsky, sosyal yapılandırmacılığı savunmuştur. Aynı zamanda sosyal çevre üzerinde ve çocukların görüşleri üzerinde durmuştur. Çocuk, bilimsel kavramları sadece yetişkinlerden aldığı bilgiyle öğrenemez. Önceki kavramlar ile öğrenilen bilimsel kavramlar birbirini etkiler, yine önceki düşünceler ve şuan ki düşünceleri kullanarak da öğrenimi gerçekleştirir. Bu yüzden çocukların bilimsel kavramları öğrenilebilmesi için kendilerinin ve yetişkinlerinin fikirleri arasında bir çatışmanın olması gerekmektedir (Arslan, 2007).

Çocuk Gelişimi

Gelişim, anne karnından başlayarak hayatın son bulduğu ana kadar aralıksız ve düzenli olarak gerçekleşen değişimlere denir (Gazioğlu, 2012). Bireylerin gelişimi anne karnından itibaren başlar. Daha sonra biyolojik ve çevresel etkenlerle gelişimini sürdürür. Bebeklerde ilk doğduğu andan itibaren var olan fiziksel, psikomotor, cinsel, bilişsel, duygusal, toplumsal, ahlak gelişimleri ilerleyen yıllarda değişmeye ve gelişmeye başlar. Gelişim dönemlerinde değişmeye başlayan gelişim aşamaları bireylerin kişiliklerine yansır.

Çocukluk dönemi gelişimlerin en hızlı olduğu zamandır. 0-6 yaş dönemindeki çocuk, hem fiziksel hem duygusal hem de bilişsel olarak gelişiminin en hızlı olduğu dönemi yaşar (Ertem, www.dicle.edu.tr). Çalışmamızın bu bölümünde çocukların gelişim özelliklerini inceledik. Sonrasında gelişim döneminde çocukların ihtiyaçları ve fiziksel çevresi üzerinde durduk.

Okul öncesi Dönemdeki Çocukların Gelişimi

Fiziksel Gelişim

Fiziksel gelişim, çocuğun kilosu, boyu, organları ve uzuvları gibi kolaylıkla gözlenen ve ölçülen aynı zamanda biyolojik ve çevresel etkenlerden de etkilenen değişimlere denir (Nas, 2018). Fiziksel büyüme hızı 0-2 yaşlarında oldukça hızlıdır. 2 yaşından 6 yaşına kadar bu hızda yavaşlama görülür. Bu dönemde çocukların salgı bezlerinde, solunum ve iskelet sisteminde büyümeler devam etmektedir. 6 yaşına kadar kalbin büyüme hızı fazladır (Yenibaş, 2002).

Ergenlik yaşına kadar kızların boyları erkeklerden uzundur. Bireysel farklılıklarla beraber ergenlikten sonra bu durum değişir. Yine aynı şekilde bireysel farklılıklarında etkisiyle erkekler kızlara oranla daha ağırdırlar. 2 yaşına kadar kiloda gözlenen hızlı artış 2 yaşından sonra yavaşlamaya başlar (Selçuk, 2004). Ancak okul öncesi dönemde dış etkenler ve bireysel farklılıklarda göz önünde bulundurularak erkeklerin kızlardan daha uzun ve daha ağır oldukları gözlenmiştir (Akman ve Erdem, 1997).

Baştaki büyüme 2 yaşında bedenin dörtte birini kapsayacak şekildedir. Çocuk beş buçuk yaşına geldiğinde bu oran azalır. Altı yaşına geldiğinde ise baş ve beden oranı bir yetişkinin oranlarıyla benzerdir (Kılıçcı, 1989). Çocukların kaslarının bedenlerine göre ağırlıkları yetişkinlerin ağırlığından daha düşüktür. Zaman ilerledikçe kas ağırlığı artar. Buna eş zamanlı olarak iskelet yapısı büyür ve ağırlığı artar.

Sinir sistemindeki gelişimin %90'ı 6 yaşına kadar olan süreçte tamamlanmaktadır. İlk andan itibaren gelişmekte olan duyu organları 3 yaşına kadar görevlerini yapabilecek duruma gelirler (Başaran, 1974).

Psikomotor Gelişim

Psikomotor gelişim, kişinin çevresine uyum sağlamasına yardımcı olacak şekilde fiziksel gelişimle beraber gelişen vücudun kontrollü, bedensel ve zihinsel uyumuyla hareket edebilmesidir (Aydın, 2014). Temel hareket ve becerilerin kazanıldığı okul öncesi dönemde çocuk nesneleri tutma, hoplama, yazı yazma, fermuar çekme, dönme gibi psikomotor becerilerine sahiptir (İnanç, Bilgin ve Atıcı 2007).

2 buçuk yaşına gelen çocuk zıplama, merdivenleri birer birer inip çıkma, top tutma ve üzerine gelen topu tutma gibi kaba motor becerilerini; karalama, kitap sayfasını çevirme, basit kıyafetleri giyme ve bardağı tek elle tutma gibi ince motor becerilerini yapabilir (İnanç ve ark., 2007).

Okul öncesi döneme kapsayan 3-6 yaş çocukları kendi yemeğini yiyebilir, ayakkabılarını giyebilir, bazı cümleleri tekrarlayabilir, giysilerini kendi başına giymeye çalışabilir, küplerle kule yapabilir, ipe geniş delikli boncuk geçirebilir (Yenibaş, 2002).

Zaten yürüyen çocuk 3 yaşına geldiğinde koşmaya başlar. Üç tekerlekli bisiklete binme, sıçrama, tek ayak üzerinde durma ve adımlama gibi kaba motor becerileri; daire şeklini kopya etmek, kaşık kullanma, bardağa su doldurma gibi ince motor becerilerini yapabilir. Bu yaştaki çocuğun kaba motor becerileri ince motor becerilerine oranla daha fazla gelişmiştir. Gelişen kasları sayesinde tuvaletini tutabilmesi gelişmiştir (Atıcı ve ark., 2007; Altınköprü, 2015).

3 yaşındaki çocuk yapıştırma yapma, şekiller çizme, ambalajları açma, parmak ucunda yürüme, makası kullanma ve yardım alarak takla atma gibi motor becerilerini yapabilir. 4 yaşından 5 yaşına geçerken yol değiştirerek koşmayı öğrenir, denge tahtası üzerinde yürür, kıyafet giyip çıkarır, ip atlar, bağcık bağlar, sek sek oynar, ona kadar sayar. 6 yaşına gelmiş olan bir çocuk, ismini yazma, kapının kilidini açma, ip atlama, iki tekerlekli bisiklete binme, boyama yapma gibi motor becerilerine sahiptir (Yenibaş, 2002). Çocuk 6 yaşına kadar yakın mesafeleri görme gibi sorunlar yaşar. Çünkü doğduğunda net göremez, bu yüzden de derinliği ve mesafeyi algılamaları sınırlıdır (Başaran, 1974).

Bilişsel (Zihinsel) Gelişim

Farklı öğrenmeler, farklı kazanımlar, olayların anlanması, sentezlenmesi, analiz edilmesi ve tüm bunların kullanılması zihinsel gelişimin bir parçasıdır (Nas, 2018). Anne karnında başlayan zihinsel gelişim birey ölünceye kadar devam eder. Bilişsel gelişim sadece doğuştan gelen bir güçle değil aynı zamanda çevrenin etkisiyle de hızla gelişme gösterir (Başaran, 1974).

Bilişsel gelişimin yaklaşımları arasında Piaget'in bilişsel gelişim kuramı en önemlisidir. Piaget, bilişsel gelişimi belli kavramlar çerçevesinde açıklamıştır: Şema, uyum sağlama, özümleme, uyma ve dengeleme. Şema, var olan bir durumu ya da nesneyi zihinde temsil eden örüntülerdir. Bebek bir oyuncak gördüğünde ona nasıl ulaşacağını ve nasıl tutacağını öğrenir. Bebeğin bu yaptığı şema oluşturmaktır. Oluşan bu şemaya yeni bilgiler eklendiğinde çocuk bu bilgileri anlamlandırabilmek için düşüncelerini yeni duruma uygun hale getirir. Çocukların bu süreci uyum sağlamadır ve uyum sağlayabilmek için özümleme ile uymanın birbirini takip etmesi gerekir. Yeni bilginin var olan şemaları kullanarak algılanması özümleme, yeni bilgilerin var olan şemalara uymaması halinde yeni şema oluşturarak algılama uyma olarak bilinir. En başta oluşan şemalarla özümleme arasında bir çatışma çıktığında uymanın gerekli olması da dengesizliktir (Atıcı ve ark., 2007).

Piaget, zihinsel gelişimin yaşa bağlı olarak geliştiğini söyleyip, zihinsel gelişimi 4 evreye ayırmıştır: Duyu-motor dönem (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlem dönemi (7-11 yaş), soyut işlem dönemi (11 yaş ve üstü).

İşlem öncesi dönem okul öncesi döneme denk gelmektedir. Bu dönemde çocuk dil gelişiminde çok yol kat eder, mantıksal düşünmeye başlar, dil yoluyla iletişime geçer, sembolik düşünmesinde gelişme görülür, ben merkeziliği oluşmaya başlar, sınıflama gibi ilişkileri anlamaya başlar, odaklanmasından artış gözlenir. Piaget, bilişsel gelişimin işlem öncesi dönemdeki çocuklarda gözlenen genel özelliklerden bahsetmiştir. Aynı durumun iki farklı yolu olmasına rağmen çocuklar tek bir yolunu gördükleri için düşünme hataları yaparlar. 1+2 ile 2+1 aynı sonucu verdiği halde bunu anlayamazlar. Bu durum tersine dönüştürememe ile ilgilidir. Aynı miktardaki bir bardaktaki su ile bir tabakta suyu karşılaştırdıklarında tabağı daha geniş gördükleri için tabaktaki suyun daha çok olduğunu söylerler. Bu durum korunum ilkesini kazanmadıklarından gerçekleşir. İşlem önce dönemindeki çocuk bir

çok duruma aynı anda odaklanamaz. Odaklanabildiği tek bir nokta vardır. Yarın parka gideceğinizi söylediğiniz çocuğunuz sabah erken kalkıp parka gitmek istediğini çünkü yarının geldiğini söyleyebilir (İnanç ve ark., 2007; Nas, 2018).

Ahlaki Gelişim

Çevre tarafından oluşturulan kurallar vardır. Bu kurallara uyulması beklenir. Kurallara uyulduğu takdirde çocuk iyidir ve suçluluk hissetmez, duygusal doyum sağlar. Doğuştan gelmeyen, çevrenin etkisiyle oluşan, toplumun değer yargılarına ayak uydurmak için benimsenen ve gösterilen davranışlara ahlak denir (Nas, 2018). Çocuk ahlaki değerleri öncelikli yakın çevresinden öğrenir. Gördüklerini ve duyduklarını uygulamaya çalışır. Bu yüzden çocuk en yakın çevresi olarak anne ve babanın çocuğa model olması gerekmektedir.

Ahlak gelişimi 3 temel boyutta şekillenmektedir. Etik kuralları, iyi- kötü bilgisini, beşeri değerleri içeren bilişsel boyut; etik kuralların çerçevesinde iradeye bağlı olarak ortaya çıkan davranışsal boyut; ortaya çıkan davranıştan alınan haz ya da üzüntü duygusal boyutu oluşturmaktadır (Güngör, 1995).

Piaget, ahlak gelişimini dışa bağımlı dönem ve özerk dönem olarak ikiye ayırmıştır. Okul öncesi döneme denk gelen dışa bağımlı dönem (Ahlsal Gerçeklik Evresi), 2- 10 yaş aralığını kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk kuralların sınırlarını tam olarak bilmez. Oyunda kazanıp kazanmadıklarına değil sadece eğlence kısmına bakarlar. 5 yaşından sonra bu durum değişir. Kurallara tam anlamıyla bağlıdır. Kuralların asla değişmeyeceğinin ve kurallara uymadığı takdirde cezalandırılacağını düşünür. Kasten üç bardak kıran birisiyle istemeden on bardak kıran arasında hangisinin daha çok bardak kırdığına bakarak suçlu olanı seçer. Çocuk için burada niyet değil davranışın sonucu önemlidir. Yaptığı davranışın iyi ya da kötü olduğunu aldığı ödül ya da ceza bakarak karar verir. Çünkü bu dönemde çocuğun mantıksal düşünmesi tam anlamıyla gerçekleşmemiştir. Ahlak gelişimini etkileyen benmerkezcilik, çocuğun düşündüğü, algıladığı durumların diğer insanlar tarafından da aynı kabul edildiği ile ilgilidir. Çocuk bu özelliğiyle çevresindeki herkesin kendi isteklerini yapmasını ve onun gibi düşünmesini ister. Diğer bir etken olan gerçeklik algılayışı, çocuğun dünyası ve dış çevresinde algıladığı durumların öznel dünyasında karıştırılmasıyla ilgilidir (İnanç ve ark., 2007; Güngör, 2005; Türküz, 2009).

Kohlberg, ahlak gelişiminin yaşla sınırlandırılmaması gerektiğini savunmuştur. Onun için önemli olan kurallara uyulup uyulmaması değil yapılan seçimlerin açıklamalarıdır. Kohlberg bu göre 3 düzeyin kapladığı 6 evre belirlemiştir. Bunlar; gelenek öncesi dönem (itaat-ceza ve saf çıkarıcı dönem), geleneksel dönem (iyi çocuk ve kanun-düzen eğilimi) ve gelenek sonrası dönem (sözleşme ahlakı-bireysel haklar- demokratik olarak kabul edilen yasalar ve bireysel ilkeler-vicdan evresi) (İnanç ve ark., 2007).

Burada okul öncesi döneme en yakın olan düzey gelenek öncesi dönemdir. Bu dönemde çocuklar kuralları bilir ve uyarlar. Çünkü kurallara uyduklarında ödül, uymadıklarında ceza olduğunu düşünürler. Yani ahlak kuralları tam anlamıyla içselleşmemiştir. Bu düzeyde bahsedilen itaat- ceza evresi, çocuğun davranışının dış otoritenin kendisine somut olarak ceza ya da ödül vermesine bağlı olarak değiştiği evredir. Diğer bir evre olan saf çıkarıcı dönem diğer bir adıyla bireysel ve araçsal amaç eğilimi, çocuğun kendi isteklerine karşı davrandığı evredir. Çocuk davranışını gerçekleştirmeden önce ödülüne bakar. Bu evrede çocuğun kendi ihtiyaçlarını karşılaması önemlidir (İnanç ve ark., 2007).

Sosyal Gelişim

Birey, doğumdan ölüme kadar sürekli çevresiyle etkileşim halindedir. Çevre ile olan bu etkileşimi onun yeteneklerini ortaya çıkarmasını, şekillendirebilmesini ve olaylara, toplumsal kurallara adapte olabilmelerini sağlamaktadır. Tüm bu süreçte sosyal gelişim denmektedir (Nas, 2018). Çocuğun yakın çevresi sosyal gelişimine büyük oranda etki etmektedir. Çocuk görerek öğrenir. Anne, baba ya da çocukla ilgilenen kişi sosyal gelişimine olumlu katkı yapabilmek için ona örnek olmalıdırlar.

Çocuk 2 yaşından sonra oyun oynamak için arkadaş ister. Arkadaş seçiminde cinsiyetin bir önemi yoktur. Oyunu arkadaşlarıyla oynamayı tercih eden çocuğun sosyal çevresi de genişler. Bu sayede ilişki kurabilme becerileri de gelişir. Bu yaştaki çocukların benmerkezciliği çok fazladır. Oyuncaklarını ve sevdiği kişileri paylaşmak istemezler. Taklit, rekabet, kıskanma, utanma gibi tepkileri gelişmeye başlar. Sosyal çevresi genişleyen çocuk toplu oyunları sever, kendilerine arkadaş edinir, dil gelişiminin artması nedeniyle oyunlarında konuşur ve bağırır. İlerleyen dönemlerde çocuk daha çok arkadaşlarıyla vakit geçirmek ister. Karşısındakini dinleme ve empati kurmada gelişim göstermektedir. Daha çok kendi cinsleriyle oynamayı severler.

Sürekli değişim gösterirler. Bir an kavga edip bir an barışabilirler. Çok fazla küs kalmazlar (İnanç ve ark., 2007; Biberici, 2010; Nacar, 2008).

Öğrenmenin sadece klasik kuramlarla gerçekleşmediğini savunan Albert Bandura, çevrenin etkisinden bahsetmiştir. Bu düşünceyle sosyal öğrenme kuramını ortaya atmıştır. Davranışın şekillenmesinde içsel ve dışsal belirleyicilerin etkili olduğundan bahsetmiştir. Ödül ve ceza dışsal belirleyicilerdir. Eğer yapılan bir davranış ödül alıyorsa o davranış yapılmaya devam eder. Ama eğer yapılan davranış ceza alırsa davranışta azalmaya neden olur. Başka insanların yaşadıkları mutlu ve üzüntülü durumlardan kendisi doğrudan etkilenmesede onların tepkilerinden yola çıkarak duygular öğrenir. Bu tür durumlar öğrenmede içsel belirleyiciler olarak karşımıza çıkar (Bak, 2011; Burger, 2006).

Duygusal Gelişim

Bebek ile anne arasında kurulan bağ, yükseklikten korkma, güzel bir haber alındığında mutlu olma, istenmeyen bir olay olduğunda üzüntü duyma gibi eğilimler duyguların varlığını gözler önüne sermektedir. Bireyin bir olay ya da durum karşısında iç dünyasında hissettikleri duygudur. Duygusal gelişim ise bireyin duyguları nasıl öğrendikleri ve bu duyguları nasıl dışa vurduklarıdır (İnanç ve ark., 2007).

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen en belirgin duygusal gelişim benlik kavramıdır. Bu dönemdeki çocuk kendinin farkına varmıştır. Her şeyi yapabileceğini ve her şeyin en güzelini kendisinin yapacağını düşünür. Onun için şuan en güçlü, en hızlı, en güzel resim yapabilen kişi odur. Ericson, bireyin en güçlü ve bağımsız bölümü olarak benlik kavramını niteler. Bu kavram kişinin kendi kişiliğini oluşturmak ve çevresindekiler üzerinde otorite kurabilmek amacıyla çalışır (Burger, 2006).

Ericson'un kuramında okul öncesi döneme, girişkenliğe karşı suçluluk duygusu denk gelir. Çocuğa sosyal çevresindeki tartışmaları nasıl çözeceği, nasıl arkadaş edinebileceği, oyunları nasıl oynayacağı ve nasıl düzenleyeceği öğretilirse çocuğun girişkenlik duygusu artar, amaç duygusu gelişir, başarmak için istekli olur. Girişkenlik duygusu gelişmeyen çocuk suçluluk hisseder, sosyal ortamlarda kendini geri çeker (Burger, 2006).

Korkular bazı yaşantılar sonucu öğrenilir. Yeni doğmuş bir bebek gürültü ve düşme harici bir korkuya sahip değildir. İlerleyen zamanlarda yaşadıkları çocuğun yeni korkular üretmesine neden olur. Okul öncesi dönemdeki bir çocuğun gördüğü korkutucu rüyalar ve imgelemeler birer korku kaynağıdır. Gördüğü korkutucu rüyalar rahatsız edici yaşantılarının sonucudur. Ayrıca televizyonda, kitaplarda, filmlerde gördükleri korkutucu öğeler de çocuğun korkularının nedenlerindendir. Aileler çocuklara bir şey öğretmek ve dediklerini yaptırmak için çocukların korkularına başvururlar. Ya da henüz korkmadıkları bir durumu korkutucu hale getirirler (İnanç ve ark., 2007). Örneğin yemeğini yemezsen köpekler gelir, bağarmaya devam edersen polisi ararım, uslu çocuk olmazsan seni başkasına veririm gibi. Burada ailenin yapmak istediği çocuğun hemen istenilen şeyi yapmasıdır. O an için çocuk ebeveynin dediğinden korktuğu için yapar. Ama etkili ve sağlıklı değildir. Çocuğun ilerleyen dönemlerde sorunlar yaşamasına ve çocuğun saldırgan olmasına neden olur.

Bebekler ve çocuklar, ihtiyaçlarını karşılayan, onlara yakın olan, iletişim kuran kişilerle bağ kurarlar. Bu kişilerle beraber toplumu, toplumdaki kuralları, nasıl davranması gerektiğini öğrenir ve kişiliğini geliştirirler. Okul öncesi döneme kadar bağ kurduğu kişilerle güvenli bir ilişki geliştiren çocuk bu döneme geldiğinde özgüvenli, bağımsız bir iş yapabildiğinde başarılı olan, arkadaş canlısı çocuklar olurlar. Güvenli bir bağ kuramayan çocuklar ise hem bu dönemde hem de ilerleyen zamanlarda hep ilgi bekleyen, tek başına başarılı olamayacağını inandığı için desteklenme ve onay bekleyen bireyler olurlar (Oruç, 2010).

Dil Gelişimi

Doğuştan var olan dil yeteneği, bilişsel düzeydeki bilgileri çevrenin de etkisi halinde ve biyolojik büyümenin de gerçekleşmesiyle gelişir (Nas, 2018). Dilin gelişimiyle başlayan konuşma çocuğun sosyal ortamlarda iyi iletişim kurmasına yardımcı olur. Konuşmanın gerçekleşmesi için karın, dil, göğüs, zihin ve dudakların iş birliği yapmaları gerekir. Ayrıca yine konuşmanın gerçekleşmesi için öncelikle seslerin duyulması gerekir. Duyulan sesler diğer organların iş birliği yapması için bir basamaktır. O yüzden ki işitme duyuları da dil gelişiminde oldukça önemlidir (Başaran,1974; Nas,2018).

Anlamsız sesler çıkarmayla başlayan konuşma okul öncesi döneme gelindiğinde sosyal çevreninde yardımıyla cümlelere dönüşür. 2 buçuk yaşındaki bir çocuk yetişkinler gibi konuşmasada sözcüklerle cümle kurabilir. Çok hızlı sözcük düşündüğünden ve hepsini söylemek istediğinden dolayı bazı sözcükleri yanlış telaffuz edebilir. İlerleyen yaşlarda kurdukları cümlelerde neden-sonuç-zaman-yer gibi bağlantıları kurmaya başlamıştır. Eylem sözcükleri isim sözcüklerinden daha fazladır. 5 ile 6 yaşlarına gelen çocuk artık yetişkinlerin konuşma yapısına yaklaşmıştır. Gramere uygun konuşmaya çalışmaktadırlar (Özeri, 2004).

Okul öncesi dönemin ilk basamağında çocuk, çok soru sorar, sesini değiştirir, basit hikayeler anlatabilir. Yine bu dönemin ilerleyen yaşlarında çocuk, fısıldamayı öğrenir, zaman eklerini kullanır, kendini anlatan konuşmalar yapar, duyu ve düşüncelerini konuşarak anlatabilir. Şekilleri isimlendirebilir, diğer yaş dönemine göre daha karmaşık bir kullanır, bildiği hikayeleri anlatabilir, isteklerini konuşarak bildirir (Yenibaş, 2002).

Cinsel Gelişim

Zaman ilerledikçe bireyin gelişim alanları da aynı hızla gelişir. Cinsel gelişim de bu alanlardan biridir. Cinsel gelişim, bireyin üreme organlarının büyümesini, gelişmesini, davranış değişikliklerine uyum sağlayabilmesini ve cinsellikle gelen sorunlarını kapsar (MEB, 2013). Cinsel gelişimin artması özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar için oldukça merak konusudur. Hem kendi bedenine hem de diğer çocukların bedenine karşı merak duyarlar. Kendi bedenini merak eden çocuk mastürbasyonu dener ve bunu yaparken haz alır. Diğer çocukların bedenini duyduğu merakı da oyunlarla gidermeye çalışır. Doktorculuk bu oyunların en çok başvurulanıdır (İnanç ve ark., 2007).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, cinselliğe ve genital organlara merak duyarlar ve bu konuda sorular sorarlar. Karşı cins ebeveyne karşı büyük ilgileri vardır. Aynı cins ebeveyne kıskanır. Mastürbasyon yapma ve cinsel oyunlar oynamayı severler. Genel olarak cinsel aktiviteler gösterirler. Örnek olarak; çıplak olmak, gözetlemek, çıplak organlara dokunmak gibi. Kız çocukları babalarına çok düşkünlüdür. Annenin rolüne geçmeye çalışırlar. Babayı anneden kıskanır. Genital organlarıyla ilgili sorular sorar. Erkek çocuklar da anneye çok düşkünlüdür. Anneyi babadan kıskanır. Anneye karşı sevgi gösterisinde bulunur. Babanın rolüne geçmeye

çalışır. O da tıpkı kız çocukları gibi genital organlarıyla ilgili sorular sorar (İnanç ve ark., 2007; Yenibaş, 2002)

Cinselliğe karşı duyulan bu merakın sağlıklı bir şekilde ilerlemesi ve sağlıklı bir cinsel gelişimin tamamlanması için cinsel eğitimin önemi büyüktür. Cinsel eğitimin ailede verilmesi en uygunudur. Çocuğun sorduğu sorular ebeveyn tarafından basit ve anlaşılabilir şekilde cevaplanmalıdır. Sorduğu sorulara cevap alamayan çocuk bu konulara daha çok merak duyar. Aynı zaman yasaklayıcı, suçlayıcı tarzı cevaplar verme çocuğu bir çatışma içerisine sürükler. İleriki yaşlarda çocuğun sorunlar yaşamasına neden olur. Oynadıkları cinsel oyunlar aileler tarafından normal karşılanmalı ve endişe edilmemelidir. Çocuk özellikle 3 yaşlarında itibaren üreme ile ilgili sorular sormaya başlar. Bu sorulara anne ve baba çocuğun anlayacağı şekilde ve fazla bilgi yüklemesi yapmadan cevaplandırması gerekir (Atıcı ve ark., 2007; Yenibaş,2002).

Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar ve İhtiyaçları

Okul öncesi dönem çocuk gelişiminde oldukça önemlidir. Bu dönemde verilen her türlü eğitim çocuğun ileriki yaşlarında kişiliğinde, yapısında, ilgi alanlarında çeşitli etkilere neden olur. Doğumdan itibaren başlayan eğitim, yaşamın sonuna kadar devam eder. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde gelişmesi çocuğun ileride bağımsız, kendine güvenen, iletişim becerileri gelişmiş ve ahlaklı bir birey olmasını sağlar.

MEB (2012), okul öncesi eğitimi 36-72 aylık çocukların gelişimini kapsayan bir süreç olarak tanımlar. Okul öncesi yıllar, çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde, temel becerilerinin kazanılmasında en kritik yıllardandır. Bu yıllarda alınacak olan eğitim ciddi, sistemli ve göz ardı edilmeyecek kadar önemlidir (Arı, 2003). Her çocuk farklı özelliklere sahiptir. Farklı özellikleri dikkate alarak çocuğu ileriki yıllara hazırlamak ve desteklemek okul öncesi eğitimin amacıdır. Bu yüzden okul öncesi eğitimin her çocuğun özelliklerine göre planlanması en önemli unsurdur (Zembat, 2001).

Okul öncesi dönemi çocuğunun ihtiyaçlarından biri beslenmedir. Bu dönem çocuğunu büyümesi 0-1 yaşında göre daha yavaştır. Fakat farklı değişimler gözlenir. Çocuk yürümeye başlar, kasları gelişir, dişleri çıkar, hareket sınırı genişler, boyu-

kolları-bacakları uzar. Değişimlerin artmasıyla beslenme alışkanlıklarında da farklılaşmalar görülür. Daha fazla hareketin olduğu ve enerjinin harcandığı bu yıllarda çocuğun yeterli düzeyde besin aldığından emin olunması gerekmektedir. Fakat çocuğa zorla yemek yedirmek, diş yapısını görmezden gelmek, kendi başına yemek yemesine izin vermemek, sadece çocuğun istediklerini yedirmek, besin miktarını ayarlamamak farklı yeme sorunlarına yol açabilmektedir. Oyunla iç içe geçen bu dönemde harcanan enerji besinlerle tamamlanmalıdır. Yeteri kadar protein, mineral, vitamin ve sıvı alındığından emin olunmalıdır (MEGEP, 2009).

Hareketin çok olduğu, oyun zamanın başladığı aynı zamanda temasın çok olduğu bu dönemde temizlikte diğer bir ihtiyaçtır. Özellikle ellerin sık sık sabunla, suyla yıkanması son derece önemlidir. Yemekten önce ve sonra, dışarıdan geldikten sonra, tuvaletten önce ve sonra gibi aktiviteler içerisinde ellerin yıkanması atlanmamalıdır. Aynı zamanda tırnakların çok uzamadan kesilmesi de temizlik açısından önemlidir. Sürekli hareket halinde olan bu dönem çocukları çok sık terlerler. Bu yüzden kıyafetlerini sık sık değiştirmek ve banyo yaptırmak gerekir. Aynı zamanda çeşitli besinler yemeye başlayan çocuk için diş fırçalamada temizlik açısından son derece önemlidir. Yorulan çocuğun dinlenme faaliyetlerinden biri uykudur. Uykunun süreci çocuğun yaşı ve sağlık durumu ile ilgilidir. Hastalıklı bir çocuk sağlıklı çocuğa oranla daha çok uyur. Okul öncesi dönemdeki bir çocuğun ortalama yeterli uyku süresi 13-15 saat arasında değişmektedir (MEGEP, 2009).

Maslow hiyerarşi piramidinde çocukların fizyolojik, güvenlik, sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarından bahsetmiştir. Sevginin tüm gelişim dönemlerinde çok önemli bir unsur olduğu göz ardı edilemez. Ailesinden yeteri kadar sevgi alan çocuklar ile hiç sevgi almayan çocukların ileriki yaşlarında önemli fark olacağı kesindir. Çocuklarına yetersiz sevgi gösteren ebeveyn çocuğun ruhsal gelişimini yetersiz bırakır. Aşırı sevgi gösteren ebeveyn ise çocuğun bağımsız olarak büyümesini engeller. O yüzden ki çocuğa yeterli düzeyde sevgi verilmesi çocuğun yararına olur. Tüm bireyler kendilerine saygı duyulmasını bekler. Bulundukları toplum, çevre ve aile tarafından kabul görmek isterler. Kendilerini bir yere ait hissetmede eksikliği olan çocuklarda asilik, saldırganlık, aileden uzaklaşma ve psikolojik sorunlar görülür (MEGEP, 2009).

Büyüme esnasında çocuğa verilen serbest hareket ortamı deneyimler kazanmasına yardımcı olur. Kendi yaptıklarının sorumluluğunu almayı, davranışlarını kontrol etmeyi ve bağımsız hareket etmeyi öğrenir. Anne ve baba, çocuğa serbest hareket ortamı sağlarken aynı zamanda çocuğun kişisel özelliklerini de göz önünde bulundurarak sınırlar koymalıdır. Sorumluluklarını yerine getiren, yaptığı bir işte başarılı olan çocuk takdir edilme ihtiyacı duyar. Takdir edilme ödülleriyle ya da sözlü olarak yapılmaktadır. Takdir görmeyen çocukta davranış bozuklukları görülür. Tüm gelişim dönemlerinde oyunun önemi büyüktür. Özellikle okul öncesi dönemde çocuk daha hareketli oyunları ve diğer çocuklarla oynamayı sever. Oyun, tüm gelişim dönemlerine katkı sağlar, sorumluluk alan, kurallara uyan, girişimci, sosyal ilişkilerde başarılı çocukların yetişmesine yardımcı olur. Çocukların oyun oynamaya ihtiyaçları vardır. Çünkü yardımlaşmayı, paylaşmayı, arkadaş edinmeyi ve yaratıcı olmayı oyunlardan öğrenir. Aynı zamanda bu dönem çocukları taklit etmeyi ve yetişkinlere benzemeyi çok sever (MEGEP, 2009).

Okul Öncesi Dönemdeki Fiziksel Çevre ve Önemi

Eğitim kurumları, aile ve çevre çocuğu toplumsal bir birey olmaya hazırlar. Çocuğu topluma hazırlayan bu öğelerin yanında fiziksel çevrede son derece önemlidir. Fiziksel çevre, çocuklara birçok şey öğretir. Hareket ortamını, sosyal ilişkiler geliştirmelerini ve keşfetme duygusu kazanmalarını sağlar.

Fiziksel çevredeki çeşitlilik çocukların daha çok şey öğrenmesine ortam hazırlar. Fiziksel çevrenin çocuğun zihinsel, psikososyal ve fiziksel gelişimini olumlu etkileyecek şekilde olması gerekir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarının bu konuda daha dikkatli olması gerekmektedir. Yeterli donanıma, planlamaya sahip olması şarttır (Ural, 2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında ve dış mekanlarda çocuğun gelişimlerini destekleyen, güvenli, sağlıklı ve çekici donanımların bulunması gerekmektedir. Böylelikle çocuk burada iletişimini güçlendirir, yaratıcılığını geliştirir, düşünme becerilerini artırır. Çocukların vakit geçirdiği kapalı ve açık alanlar, çocukların rahat hareket edebileceği, gelişim özelliklerini çeşitli şekilde geliştirebilecek, güvenli, esnek ve özgür bir ortam olmalıdır (Kalemci, 1998; Özdemir, Bacanlı ve Sözeri, 2007).

Fiziksel çevre, okul öncesi dönem çocuklarının öğrendikleri pek çok şeyin kaynağının bulunduğu yerdir ve bunlarla sürekli bir etkileşim halindedir. Etkileşim

halinde bulundukları kapalı alanlar denilen ev ve sınıf ortamındaki çocuklar, açık alan denilen parklar ve açık hava oyun alanlarına da ihtiyaç duyarlar. Çocukların dış çevreyle doğrudan etkileşim halinde olduğu, serbestçe koşup oynadıkları güvenli alanlar açık alanlardır. Okul öncesi dönemde çocukların dış çevreyi öğrenmelerinde ve fiziksel, sosyal, dil alanlarında gelişmelerinde açık alanların büyük önemi vardır. Bu yüzden ki açık alanların düzenli bir plan ve program içerisinde olması gerekmektedir (Tüfekçioğlu, 2001).

Fiziksel, sosyal, duygusal ve psikososyal alanlarda gelişmelerini olumlu etkileyecek çocuk alanlarının olması büyük avantajdır. Çocukları sınırlandıran, tek tip oyun alanlarını barındıran, güvenlik açısından yetersiz olan oyun alanları hem çocuk gelişimini kısıtlar hem de ebeveynlerin gönül rahatlığıyla çocuklarını özgür bırakmalarını engeller.

Fiziksel çevre, çeşitli aktivitelerin bulunduğu, her yaş grubundaki çocuğa uygunluğu, oyuncakların güvenilirliği, kolay ulaşılabilirliği, becerilerini geliştirebilecekleri imkanları ve bitkilere olan yakınlığı ile çocuğun gelişiminde büyük oranda etkilidir. Fiziksel çevre, çocukların fiziksel ve psikolojik yorgunluklarını giderebilecek düzeyde olmalıdır. Bu ortam açık alan ise çocuklara temiz hava almalarını sağlar ve rahatlatır. Aynı zamanda farklı özellikleri sahip çocukları bir araya gelmelerine yardımcı olur. Böylece çocuk iletişim becerilerini, sosyal ilişkilerini, yaratıcılığını geliştirir (Başar, 2003; Terzioğlu, 2005).

Çocuklar oynayarak büyür ve oyunlarının oynandığı yer onlar için de aileleri için de çok önemlidir. Rahatça ve özgürce oynadıkları oyunlar çocukların kişiliklerini ve ne anlatmak istediklerini ortaya çıkarır. Bu yüzden fiziksel çevrenin bulunduğu ortam çocukların gelişimlerine uygun olarak düzenlenmelidir.

Oyun İle İlgili Kavramsal Çerçeve

Oyun, çocuk gelişiminde önemli bir etkidir. Çocuğun kendini ifade edebilmesini, becerilerini geliştirebilmesini, yeni şeyler öğrenebilmesini, özgürce fikirlerini sergileyebilmesini sağlayan eğlenceli ve eğitsel bir etkinliğe oyun denmektedir. Çocuğun fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal açıdan gelişimini destekler. Oyun, çocuğun koyduğu kurallara bağlı olarak gelişen, iç güdüsel olarak

başlayan hem eğiten hem de zevk veren davranışların ortaya çıkardığı bir etkinlik olarak da tanımlanabilmektedir (Önder, 2001).

Rubin, Fein ve Vanderberg (1983), gözlenen davranışlar, psikolojik özellikler ve içerik olarak oyunu tanımlamaya gitmişlerdir. Aynı zamanda Rubin, Fein ve Vanderberg (1983), oyunu motive edici, sıradan, yaratıcılığı geliştiren, ciddi bir iş olmayan, kendi kurallarının koyulabildiği ve aktif bir çalışma gibi özelliklerle oyunu tanımlamışlardır. Fanuncu (1998) ise evrensel bir terim olarak oyunu tanımlamıştır. Dinç (1993), oyunun çocuğun kendi potansiyelini fark edebildiği, psikomotor, bilişsel, dil, sosyal gibi becerilerini geliştirmede yardımcı olan bir fırsat olarak tanımlamıştır.

İlk çağ filozofları da oyun hakkında görüşlerini ortaya atmışlardır. Oyunun ve çocuğun hayatında yaşadıklarına önem veren ilk kişi Comenius'dur. Rousseau, okul öncesi dönemde oyunun önemi üzerinde durmuştur. Aristoteles, oyunun çocuğu yormaması ve düşündürücü olması gerektiğini savunmuştur. Locke göre oyun, eğitim ve öğretimde en iyi yardımcıdır. Pestalozzi, oyunu çocuğun psikomotor becerilerini geliştirmek için kullandığı bir etkinlik olarak tanımlar. Montessori ise çocuğun oyuna sadece başka seçeneği kalmadığında başvurduğundan bahseder. Froebel' e göre çocuk oyun oynamaya ihtiyacı olduğu için oynar (Tüfekçioğlu, 2008).

Okul öncesi dönem dendiğinde oyun akla gelir. Oyun ile okul öncesi dönem iç içe geçmiştir. Hatta gelişim aşamalarında 2 -7 yaş aralığı oyun dönemi olarak ayrılır. Bu dönemde çocuk daha çok iletişim ve hareket halindedir. Gelişimlerine yardımcı olarak da oyunu tercih eder. Gelişim ve eğitimde önemli rol oynar.

Oyun, çocuğun kendini ifade edebilmesini, özgürce hareket etmesini, yeni deneyimler yaşamasını, ortama uyum sağlamasını, sosyalleşmesini, hayallerini gerçeğe uyarlamasını, kişiliğini geliştirmesini, toplumsal kuralları öğrenebilmesini ve dışa aktaramadıklarını sembolize etmesini sağlar (Koçyiğit, Kök ve Tuğluk, 2007). Oyun, çocuğun hayal dünyası ile gerçek dünyanın köprüsüdür. Aktiviteleri de fiziksel gelişimini destekleyen yardımcılarıdır. Çocuk oyun ile problem çözmeyi, yaşlılarıyla iletişime geçmeyi, kurallara uymayı, çevrelerini araştırabilmelerini ve anlayabilmelerini öğrenir. Oyun ile nesneleri tanır, oyunda yenilmeyi ve kazanmayı öğrenir. Ayrıca rahatlamalarını ve fazla enerjilerini dışa vurmalarını sağlar. İç dünyasındaki öfkeyi, kızgınlığı, üzüntüyü, mutluluğu oyun sayesinde dışa vurur

(Bulut ve Yılmaz, 2002). Oyunun daha birçok önemi vardır. Özellikle okul öncesi dönemde sosyal çevrenin ve hareket sınırının artması çocuğun hayatına oyunun dahil edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Oyun Alanlarının Sınıflandırılması

Oyun alanları, tasarımı, bulundurduğu oyuncaklar ve çocukların tercih ettikleri ile farklılık gösterir. Bu yüzden oyun alanları amaçlarına ve büyüklüklerine göre ayrılır.

Amaçlarına Göre Oyun Alanları

Amaçlarına göre ayrılan oyun alanları kendi arasında 4 başlık altında toplanır (Pehlivan, 2005; Sağsöz, Karadayı ve Aksu, 1996; Tekkaya, 2001):

- ✓ *Geleneksel Oyun Alanları:* En sık rastlanan oyun alanıdır. Genelde evlerin bahçelerinde, parklarda ve okul bahçelerinde görülür. Daha çok çocukların fiziksel gelişimini desteklemeye yarar. Küçük ve büyük kas gelişimine yardımcı olur. Standart, bilindik oyuncaklar mevcuttur. Tahteravalli, kaydırak ve salıncak gibi oyuncakları içinde barındırır. Çocuğun yaratıcılığı üzerinde pek bir etkisi yoktur.
- ✓ *Çağdaş Oyun Alanları:* Bu oyun alanında önemli olan öğeler renk ve yapıdır. Hareketsiz ama değişik formda yapılar vardır. Standart oyuncaklardan farklı oyuncaklar barındırır. Tüneller, tırmanma tepeleri, fiskiyeler gibi oyuncaklar vardır. Birbirinden farklı formlar vardır ve bu formlar oyun alanında birbiriyle bağlantılı olacak şekilde yapılandırılmıştır.
- ✓ *Macera Oyun Alanları:* Çocukların yönlendirmeye gerek kalmadan istediklerini yapabildiği alanlardır. Ancak bu alanda bulunan malzemelerin nasıl kullanıldığını göstermek için bir liderin olması gerekmektedir. Bu lider çocuklara oyuncakları tanıttak ve sonra çocukları serbest bırakıp istedikleri gibi oynamalarını sağlayacaktır. Çocukların özgürce oyun oynadıkları yerlerdir. Bu tür oyun alanları yardımlaşmada, kendilerini tanımada ve problem çözme yeteneğinin gelişmesinde yardımcı olan oyun alanlarıdır.
- ✓ *Yaratıcı Oyun Alanları:* Su ve kum gibi yaratıcılığı geliştiren oyun aletlerini barındırır. Bu aletlerin hareket ediyor ve değiştiriliyor olması oldukça

önemlidir. Çocukların problem çözebilmelerini ve yaratıcı olabilmelerini sağlar.

Büyükliklerine Göre Oyun Alanları

1-14 yaş grubundaki çocukların oynadığı yeşil alanların bir kısmı oyun parkları olarak adlandırılır. Oyun parkları ise çocukların yaşlarına ve oyun parkının büyüklüğüne göre ikiye ayrılır.

- ✓ *Çocuk Bahçeleri:* 1-6 yaş grubundaki okul öncesi dönemdeki çocukların oynayabileceği düzeydeki oyun parklarıdır. Çocuk bahçeleri, ulaşılabilirlik açısından kolay olmalıdır ve tüm mahallelerde bulunmalıdır. Mahallede bulunan çocukların 1/3'ün oynayabileceği büyüklükte olmalı ve oyun araç-gereçlerini barındırmalıdır. Oyun aletlerinin işlevselliği açısından çağdaş ve geleneksel çocuk bahçeleri bulunabilmektedir (Akdoğan, 1972; Sağsöz ve ark., 1996; Var ve Acar, 2004).
- ✓ *Oyun Alanları:* Genel olarak 6-14 yaş grubundaki çocuklarına yönelik oyun parklarıdır. Ancak daha küçük yaştaki çocukların oynayabilmesi için ayrılan küçük yerlerde mevcuttur. Okul öncesi dönemdeki çocuklardan daha büyükleri için spor aktivitelerini (futbol, basketbol, voleybol vb.) gerçekleştirecekleri alanlar vardır. Yaşam alanlarının içinde ve okullarına bitişik olarak kurulması uygundur. Oyun alanlarının kurulacağı yerin nüfus yoğunluğuna bakılması daha çok yarar sağlayacaktır (Sagsöz ve ark., 1996; Var ve Acar, 2004).

Oyun Alanlarının Özellikleri

Oyun alanları çocukların enerjilerini boşaltmaların için ortam sağlayan, fizyolojik olarak gelişimlerini destekleyen, sosyal ilişkilerini geliştirmede yardımcı olan, oyun ihtiyaçlarını karşılayan, yeteneklerini geliştiren yerlerdir. Ancak kentleşmenin çok olması nedeniyle çocukların doyasıya koşma, bisiklete binme gibi aktivitelerini gerçekleştirmeleri için ayrılan yerler azalmış ve bu da oyun alanlarına olan ilginin artmasına neden olmuştur (Acar, 2003; Dinç, 1993). Oyun alanlarına olan ilginin artmasıyla bu alanların bazı temel kriterler içinde olması gerekmektedir. Bunlar:

- ✓ *Konum:* Oyun alanları hem taşıt hem de yaya olarak ulaşılabilir mesafede olmalıdır. Tüm yaş grup çocuklarının oyun aktivitelerine yetecek düzeyde geniş ve güvenli olması gerekmektedir. Çocuklar oynarken ebeveynler onları görebilmelidir. Yani çocuk yalnız oynayabilmelidir. Güneş ışığını yeteri kadar alabilmeli ve havadar olmalıdır. Aynı zamanda öğle saatlerinde bol gölgeli olmalıdır. Büyük oyunlar için engebeli arazilerde yaş grubuna göre tasarlanabilmelidir. Yani oyun alanının bulunduğu yere güvenli ve kolay şekilde ulaşılabilir (Bulut ve Kılıçaslan 2010; Duman ve Koçak, 2013).
- ✓ *İlgi Çekicilik:* Çocuklar çeşitlilik ve farklılık sever. Bu yüzden oynadıkları alanlarda onların ilgisini çekecek materyaller bulunması onları oyun oynamaya daha çok teşvik eder. Oyun alanlarında bulunan oyuncakların hem renk olarak hem yapı olarak çekici nitelikte ve güvenli olması gerekmektedir. Çocukların hangi oyun materyalini seçmesi onun ne kadar ilgi çekici olduğuna bağlıdır (Duman ve Koçak, 2013; Gür ve Zorlu, 2002)
- ✓ *Mekan Kullanımı:* Çocukların ve ebeveynlerin önem verdiği diğer bir konu da bir oyun alanının birden çok amaca hizmet ediyor olmasıdır. Mekan tasarlanırken o mekanı kimin ne şekilde kullanılacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Mekanın içinde bulunan materyallerin yeni olması değil yaratıcı etkinlikler içermesi ve doğal malzemeden yapılmış olması önemlidir.
- ✓ *Doğa İle Bütünleşme:* Kentleşmenin artmasıyla yeşillik alanlar azalmıştır. Bu yüzden çocuklar bitkileri tanıma ve temiz hava almada zorluk çekerler. Oyun alanlarında çeşitli bitkilerin bulunması faydalı olur. Büyük yapraklı bitkiler, güneş ışığı için idealdir. Yazın gölge yaparken kışın yaprakların dökülmesiyle güneş ışının önünü açar. Çeşitli çiçeklerin ve bitkilerin bulunması çocukların bitkileri tanımasını sağlar. Ancak kesinlikle zehirli ve dikenli bitkilere yer verilmemelidir. Oyun alanlarının değişik bitkilerle çevrilmiş olması çocuğu hem rahatlatır, sakinleştirir hem de temiz hava solumasını sağlar. Kum, su, yapraklar, çiçekler, elle yapılabilecek doğal malzemeler oyun alanlarının doğa ile bütünleşmesini sağlar (Özgüç, 1998; Sorkun, 1996).
- ✓ *Güvenlik:* Çocukların oynadıkları alanlar onların sağlığını tehdit etmeyen unsurlardan oluşmalıdır. Bulundukları yerlerin trafikten uzak, yaşanılan yere yakın olması bir güvenlik tedbiridir. Üzerinde durulması gereken en önemli güvenlik tedbiri de oyun alanlarının zeminidir. Beton, suni ve çakıl

kaplamalar kullanılmamalıdır. Hem kullanışsız hem de güvenlik açısından tehlikelidir. Oyun alanlarının zemini hem tekerlekli sandalyelerin gidebileceği kadar sağlam hem de herhangi bir düşme ve kaza olayına karşı yumuşak olmalıdır. Oyun alanları tasarlanırken alt yapı hizmetlerini, ulaşımı, kullanılacak malzemelerin türünü, arazisini ve bitki örtüsünü çocuk merkeze alınarak belirlenmelidir (Duman ve Koçak, 2013).

Oyun Alanlarının Yararları

Oyun alanları çocukların gelişimlerine etki eden yerlerdir. Fiziksel, sosyal, zihinsel, duygusal açıdan gelişimlere katkı sağlar. Çocukların kendilerini iyi hissetmelerine, iletişim kurmalarına ve enerjilerini dışa vurmalarına yardımcı olur. Çocukların gelişimlerine uygun, planlı ve programlı yapıldığı sürece birçok gelişim alanına faydası vardır. Oyun ve oyunun oynandığı alan iç içedir. Oyunun faydaları kadar oyun alanlarının da faydaları o derece çoktur.

Oyun Alanlarının Fiziksel Gelişime Etkisi

Oyun alanları çocuğun fiziksel gelişimini büyük oranda destekleyen yerlerdir. Koşma, atlama, tırmanma, zıplama gibi aktivitelerin yapılabilmesiyle çocuğun solunum, boşaltım, dolaşım ve sindirim vücut istemlerinin düzenli çalışmasını sağlar. Denge ve yer çekimi gibi deneyimlerini kazandırır. Güçlerini görmeleri için ortam hazırlar. Büyüme esnasında meydana gelen boy uzaması ve kilo artışı gibi durumların düzene girmesinde yardımcı olur. Fiziksel aktiviteye sahip oyun materyallerinin bulunduğu oyun alanlarında oynanan oyunlar fazla yağ yakımını artırır, kasları güçlendirir. Açık havada bulunan oyun alanları ise büyüme sürecinde olan çocuğa D vitamini ve oksijeni sağlar. Hoplama, koşma, zıplama gibi oyunların bulunduğu oyun alanlarında oynayan çocukların kalp atış hızları ve solunumları artar. Bu da kana daha fazla oksijenin gitmesini sağlar. Ayrıca fiziksel aktiviteli oyunlarda çocuk vücudunu kontrol ve koordine etmeyi öğrenir (Koçyiğit, Tuğluk, Kök, 2007; Çoban ve Devecioğlu, 2011).

Oyun Alanlarının Psikomotor Gelişimine Etkisi

Psikomotor gelişim fiziksel gelişim ile beraber ilerler. Fiziksel gelişimde görülen atlama, zıplama, koşma gibi hareketler büyük kas gelişimi için oldukça önemlidir. Tırmanma, tutma gibi yine fiziksel gelişimler küçük kas gelişimine

yardım eder. Oyun alanlarında psikomotor gelişimi destekleyen oyun materyallerinin bulunması oldukça önemlidir. Aynı zamanda koordineli hareket etmesi, tepkilere hazır olması, gücünün farkında olması, dikkatini düzenleyebilmesi gibi psikomotor becerilerin kazandırılmasını sağlar. Oyun alanlarında bulunan kum, kil, su, boyama, karalama, makas, fırça gibi malzemeler çocuğun el- göz koordinasyonunu düzenlemesini, küçük kas becerilerini geliştirmesini ve hızlandırmasını sağlar (Çoban ve Devecioğlu, 2011; Yenibaş, 2002).

Oyun Alanlarının Duygusal Gelişime Etkisi

Duygusal yönler ailede başlar. Ailenin kendi içindeki ilişkileri çocuğun duygusal yönüne işaret eder ve çocuk bu yönlerini oyun alanlarında dışa vurur. Oyun alanları çocukların duygularını yönetebilmelerine olanak tanır. Yaşadığı olumlu ya da olumsuz bir durumu çocuk oyun ortamında dışa yansıtır. Dikkatli gözlemlendiği takdirde çocuğun yaşadığı kardeş kıskançlığını, köpek korkusunu, yaşadığı her türlü istismar gibi durumlar oyun ortamından ulaşılabilir. Oynadığı oyunlar ona hem kaybetmenin hüznünü hem de kazanmanın sevincini yasatır. Kazandığını gören çocuğun kendine güveni artar. Yeteneklerini fark eder. Oyun ortamında uyması gereken kuralları öğrenir. Daha sonra bu kuralları genişletip toplumda uyması gereken kurallara dönüştürür. Toplum kurallarına uyan çocuk kabul görür ve kendine karşı olumlu bir algı geliştirir. Çevreyle uyumlu bir birey olur. Duygularını yansıtan çocuk hafifler, dinlenir. Tüm bunları yaparken de eğlenir (Pehlivan, 2005; Yenibaş, 2002).

Oyun Alanlarının Sosyal Gelişime Etkisi

Oyun alanları çocukların yeni arkadaşlar edinmelerini, iletişim kurmalarını ve sosyal kuralları öğrenmelerini sağlar. Çocuk, oyun ortamında başkalarına saygı duymayı, toplumsal kuralları, paylaşmayı, yardımlaşmayı, sırasını beklemeyi, kendine ait eşyalara sahip çıkmayı öğrenir. Toplum içinde nasıl davranması ve konuşması gerektiğini öğrenir. Düzeni ve temizliği oyun ortamında daha kolay öğrenir. Sadece kendinin değil başkalarının da ihtiyaç ve istekleri olduğunu görür. Öğrendiklerini pekiştirir ve davranışlarına yansıtır. Oyun alanında oynanan oyunlar çocukların hayata uyumunu kolaylaştırır (Koçyiğit, Kök ,Tuğluk, 2007; Yenibaş, 2002).

Oyun Alanlarının Dil Gelişimine Etkisi

Çocuklar ilk doğduklarından itibaren konuşmaya ve anlamaya eğilimlidirler. Konuşmaya başlamadan önce konuşulanları alır ve daha sonra konuşmaya başlar. Kendini ifade edebilmek ve karşısındakini anlayabilmek için dil gelişiminin büyük önemi vardır. Çocuk tek başına oyunlarda bile oyuncaklarıyla konuşur. Sosyal ortamlarda oynanan oyunlar ise onun dili kullanma sıklığı artırır ve sözcük dağarcığının genişlemesini sağlar. Oyun alanlarında oynanan grup oyunları çocuğun dil gelişimine katkı sağlar. Grupta sorulan sorular, oyunun kurulması, öykü anlatımları gibi aktiviteler çocuğun sözcük dağarcığına geliştirir. İnsanları anlamak, taklit yeteneğini geliştirmek, durumları daha kolay kavrayabilmek gibi birçok önemli konuda dil gelişimi önem arz etmektedir (Sadioğlu ve Sezer, 2012).

Oyun Alanlarının Bilişsel Gelişme Etkisi

Oyun alanlarının diğer tüm gelişim alanlara olduğu gibi bilişsel gelişime de etkisi bulunmaktadır. Piaget, bilişsel gelişiminin ilerleyebilmesi için çocuğun çevre ile etkileşim halinde olması gerektiğinden bahsetmiştir. Bu yüzden oyun ortamında ki çocuk bazı şeyleri öğrenirken aynı zamanda sosyal gelişimi de artar. Oyun ortamında öğrenilen kurallar, oyunun nasıl oynandığı, insanlara gösterilen saygı gibi birçok konu çocuğun düşünmesini gerektirir. Yaşanılan deneyimler ve bu deneyimden öğrenilenler hepsi bilişsel gelişim ile ilgilidir. Oyun ortamı, çocukların nesneleri tanımasını, nasıl kullanılacağını ve problemlerle nasıl başa çıkabileceğini öğretir. Çevresini keşfetmesini, yeni bilgiler edinmesini, farklı seçimlerin de olduğunu öğretir. Oyun ortamında oynanan oyunlar çocukların, analiz, sentez, sıralama, eşleştirme gibi birçok süreci öğrenmelerini sağlar. Uzay, büyüklük, ağırlık, yer, zaman gibi birçok yeni kavram öğrenir ve yaratıcılığı gelişir (Koçyiğit, Kök ,Tuğluk, 2007; Yenibaş, 2002).

Kuramcıların Oyunlara Etkisi

Çocuklar kendilerine her yerde oyun bulabilirler. Kendilerine küçük dahi olsa bir oyun alanı yaratabilirler. Çocukların oyun alanlarını kullandıkları sıklıkla oyunları aynı oranda değerlidir. Çocuklar için oldukça önemli olan oyun birçok kuramcı tarafından değerlendirilmiş ve farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bu görüşler oyun terapilerinde de kullanılmıştır. Oyun terapisinde kullanılan oyun alanlarının

sessiz, güvenli, kolay temizlenebilir, düzenli, duvarların boş, oyuncakların görünebilir yerlerde olması, oyuncakların ve eşyalarının yerlerinin değiştirilmemesi önemlidir.

Klasik Kuramlar

Bu kuram çerçevesinde olan kuramcılar oyunun ‘neden oynandığı’ üzerinde durmuşlardır. Hayvanların ve insanların oyunları gözlemlenmiş ve araştırılmıştır. Sonuç olarak her ikisinin de aynı oyun davranışlarını gösterdiği ortaya çıkmıştır. Oyunlarda harcanan güce bakılmıştır. Bu yüzden de fiziksel ve içgüdüsel oyunlar üzerinde durulmuştur (Aslan, 2013; MEB, 2014). Buradan hareketle klasik kuramların geleneksel ve çağdaş oyun alanlarında oynanan oyunlardan bahsedildiği sonucu çıkmaktadır. Aşağıda kuramcılarının bu oyun alanlarında oynanan oyunlar ile ilgili farklı görüşleri bulunmaktadır.

- *Fazla Enerji Kuramı (Herbert Spencer)*: Çocuklar enerjilerini oyunla dışarıya atarlar. Bu kuramda da bahsedilen çocuk var olan enerjisinin fazlalığını oyuna harcar. Çok oyun oynayan çocuk daha rahat, daha mutlu ve daha sağlıklı bir çocuktur. Burada oynanan oyunun içeriğinin hiçbir önemi yoktur. Enerjilerini koşarak, zıplayarak, tırmanarak dışarıya çıkarırlar (Sevinç, 2005; Tüfekçioğlu, 2008)
- *Dinlenme Kuramı (Moritz Lazarus)*: Rahatlama ve eğlenme kuramı olarak da bilinmektedir. Fazla enerji harcayan çocukların enerjilerini yeniden kazandırmak amacıyla oynanan oyunların olduğundan söz etmektedir. Uyku, dinlenme gibi aktiviteler dışında oyunla da kaybettikleri enerjilerini kazanabileceklerine vurgu yapılmıştır. Oyunun içeriği önemli değildir (Sevinç, 2005; MEB, 2014).
- *Öncül Deneme Kuramı (Karl Groos)*: Yetişkin hayatına hazırlık aşamasının olduğu kuramdır. Bu kuramda çocuk oyun oynayarak yetişkin yaşamına hazırlanır. Çünkü çocuk oynadığı oyunlarla gelecekteki yetişkin hali için hazırlık yapar. Bu oyunları oynarken de tamamen içgüdüsel hareket eder (Koçyiğit, Kök, Tuğluk, 2007; MEB, 2014).
- *Bağlantı Kurma Kuramı (Stanley Hall)*: Diğer bir adı tekrarlama kuramıdır. Bu kuram çocukların oynadıkları oyunların geçmişten geldiğini savunur. Yani büyüklerinden kalan deneyimleri çocuk oyun yoluyla canlandırır.

Böylelikle çocuğun içinde yaşadığı kültür oyun yoluyla öğrenilir. Bu haliyle aslında çocuk bir köprü görevi görür ve yaşananların tekrarlanmasını sağlar (Koçyiğit, Kök, Tuğluk, 2007; MEB, 2014).

Modern Oyun Kuramları

Bu kuram, oyunları çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştiren bir eylem olarak görür. Çocuklar istek ihtiyaçlarını oyunla karşılarlar. Burada önemli olan oyunun neden oynandığı değil, oyunun içinde bulundurduğu sosyal, bilişsel ve psikanalitik gelişimlerdir (Sevinç, 2005, Tüfekçioğlu, 2008). Buradan hareketle modern oyun kuramlarının yaratıcı ve macera oyun alanlarında oynanan oyunlardan bahsedildiği sonucu çıkmaktadır. Aşağıda kuramcılarının bu oyun alanlarında oynanan oyunlar ile ilgili farklı görüşleri bulunmaktadır.

- *Freud Kuramı:* Oyunu psikaanalitik yaklaşıma göre yorumlamıştır. Oyunlar kendiliğinden ortaya çıkmaz. Çocukların oynadıkları oyunlar tamamen gerçeği yansıtır. Çocuk yaşadığı deneyimleri, farkında olduğu ya da farkında olmadığı duyguları oyun ile yansıtır. Freud oynanan her oyunda bir neden aramıştır. Çünkü ona göre çocukların oyun davranışlarının bir nedeni bulunmaktaydı. Ayrıca oyun bu özellikleriyle çocuğun duygusal gelişimini de desteklemektedir. Mantıksal düşünme yetisi daha gelişmeyen çocuk oyun oynar. Bu yeti gelişmeye başladıkça oyunlar son bulur. Çocukların kaygılarının azalmasına ve bu kaygıların üstesinden gelmelerine yardımcı olur (MEB, 2014; Tüfekçioğlu, 2008).
- *Ericson Kuramı:* Psikososyal gelişim içinde oyunu incelemiştir. Oyunun fiziksel ve kültürel özellikleri ile çocuğun gelişimi arasında bir ilişki olduğundan söz etmiştir. Çocukların gelişim dönemleri ile oynadıkları oyunlar arasında farklılık mevcuttur. Her dönem farklı oyunlara doğru kayarlar. Oyun hem geçmiş hem şimdi hem de gelecek ile ilgili bulguları ortaya çıkararak yardımcı olur. Sosyal deneyimler kazanmasına ve duygusal olarak gelişmesini sağlar. Benlik gelişimi için de oyunun büyük önemi bulunmaktadır (Poyraz, 2012; Sevinç, 2005).
- *Piaget Kuramı:* Piaget oyunu bilişsel gelişim içerisinde incelemiştir. Çocukların oyunda gösterdiği davranışlar deneyimlerinin ve yaşantılarının bir sonucudur ve çocuk oyun yoluyla bunları kontrol eder.

Bu yüzden oyun sonucunda ortaya çıkan değil oyun boyunca yaşanan süreç önemlidir. Piaget'e göre zekanın gelişimi özümleme ve uyuma bağlıdır. Çocuk aldığı yeni bilgileri özümlemeler ve bunlara uyum sağlandığında oyun başlar. Oynanan oyunlar basitten karmaşığa doğru gider (Nicolopoulou, 1993; Tüfekçioğlu, 2008).

- *Vygotsky kuramı:* Oyunu psikososyal gelişim içerisinde incelemiştir. Oyun ortamı bilişsel gelişimin olması için zemin hazırlar. Çocuklar burada yeni hayali çözümler üretir. Oyun ortamında çocuk yaşadığı deneyimlerin neden-sonuç ilişkisini kurabilir. Bu sayede yeni davranışlar geliştirir. Olumsuz tutumlardan kurtulur (MEB, 2014).

Oyun Alanlarının Tarihsel Gelişimi

Oyun tarihinin uzun yıllar öncesine dayalı olduğuna ilişkin bulgular vardır. Yapılan araştırmalarda elde edilen kaynaklarla oyunun Batı'da 13.yy, Doğu'da 11.yy'a kadar uzandığı ortaya çıkmıştır (Güney ve Onur, 2004). 17.yy'a kadar oyunun ayrı bir etkinlik olduğu kabul edilmemiştir. Bu dönemde sonra Fransa'da oyunun çocuklar için işin de yetişkinler için olduğu kabul edilerek iş ve oyunun değerlendirilmesi birbirinden ayrılmıştır. 17- 18. yy'da İngiltere'de oyunun çocuk için önemi vurgulanmış ancak din ve felsefe nedeniyle değersiz görülmüştür. İngiltere'de 18.yy ortalarında ve sonlarında sokakta bazı oyunlar yasaklanmış, oyunun çocuğun eğitimini kötü etkilediğinden bahsedilmiştir. 19.yy ortalarında ise artık çocuk daha hareketli ve çevrede daha özgür olarak oyun oynayabileceği bir döneme girmiştir (Onur, 2005).

Oyuncak çeşidinin az olduğu ve yeterli olanaklara sahip olunmadığı zamanlarda çocuklar elinde olan imkanlarla kendilerine oyuncak yapmışlar ve onlarla oynamışlardır. Ya da yeni oyunlar türetmişlerdir. Bu oyunların çoğu sokaklarda oynanmaktaydı. Onur (2000), yaptıkları çalışmada geçmişten günümüze kadar olan sürede oyun alanlarının değişmediğini göstermiştir. Hem geçmiş zamanlarda hem de şuanda çocukların oyun oynadıkları yerler aynıdır. Sadece bu yerlerde oynanan oyun tercihlerinde değişimler olmuştur. Kentleşmenin artmasıyla birlikte açık oyun alanları azalmış böylelikle çocukların oyun alanı içeriye taşınmış ya da sınırlar çerçevesinde yine dışarıda varlığını sürdürmeye devam etmiştir. Yine teknolojinin gelişmesiyle çocukların yaptıkları ve türettikleri oyunlar yerine daha

teknolojik oyuncakların ortaya çıkmasıyla çocukların oyun alanları dışarıdan daha çok içeride varlığını sürdürmüş ve sürdürmeye devam etmektedir (Onur, 2000).

Çocukların sokak, bahçe ve diğer açık alanlardan çok içeride vakit geçirmesinin kitlesel ekonomiden kaynaklandığı belirtilir (Cross, 1997). Ayrıca içeride oynamanın dışarıda oynamaktan daha çok yarar sağladığına dair birçok tartışma bulunmaktadır. Bu tarz düşüncelerin ortaya çıkmasının nedenleri olarak kentleşme sebebiyle oluşan çevresel olanaksızlıklar, açık alanda oynamanın yararlarının tam olarak bilinmemesi ve açık alanda oynanan oyunların sadece fiziksel gelişime yardımcı olacağına düşünülmesi olduğundan bahsedilmiştir (Napier ve Sharkey, 2004). Geçmişten günümüze kadar geçen sürede ve devamında açık oyun alanlarından kapalı oyun alanlarına doğru değişimin olduğu söylenebilmektedir (Güney ve Onur, 2004).

Yazılı kaynaklardan elde edilen bulgularla ilk oyun alanlarının 19. yy'da var olduğu bilinmektedir. Bu dönem çocukları tahta oyuncaklarla oynanan geleneksel oyun alanlarında oynamışlardır. Oyunların oynandığı alan yüksek duvarlarla çevrili, gölge ihtiyacını karşılayan ağaç ve bitkilerin bulunduğu alanlardı. Ayrıca bu oyun alanının içinde salıncak ve ahşaptan kaydırakta bulunurdu. 20. yy'a gelindiğinde sanayileşmenin etkisiyle oyun alanlarında bulunan salıncak, kaydırak gibi oyuncaklar ahşap yerine metal malzemeden yapılmaya başlanmıştır (Moore, 2006).

I. Dünya Savaşı'ndan sonra maddi yetersizlik, çevrenin uygun olmaması nedenleriyle çocukların oyun alanları yıkık dökük boş araziler olmuştur. Çocuklar burada bulunan malzemelerle kendi yaratıcılıklarını kullanarak oyuncaklar yaparlar ve serbestçe oynama imkanı bulurlardı. Bu hurda oyun alanları 20 yy. ortalarında daha güvenli, planlı ve kontrollü hale getirilerek macera oyun alanlarına dönüştürülmüştür (Erdem, 2017). Macera oyun alanları ile 1950 sonlarına doğru beraber ortaya çıkan çağdaş oyun alanları geleneksel oyun alanlarının gelişmiş versiyonudur. Kaydırak, salıncak gibi ekipmanlara güvenlik açısından geliştirilmeye yönelik plastik ve metal yapılar eklenmiştir. Bu oyun alanlarının ilk örnekleri sanatsal heykeller olmuştur. 1980'lerden sonra oyun alanlarının güvenilirliği, erişilebilirliği, kültüre ve çevre yapısına uygunluğu daha çok göz önünde bulundurulmuştur (Parslon, 2011).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konu ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar doğrultusunda okul öncesi dönemdeki çocukların kamusal oyun alanı özellikleri ile öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi konusu geliştirilerek bilimsel açıdan araştırılmıştır.

1990 yılında Pintrich ve Groot, araştırmalarında 173 yedinci sınıf öğrencisinden oluşan bir grup kullanmıştır. Çalışmada öğrencilerin motivasyonel uyum, öz-düzenlemeyi öğrenme ve sınıf içi akademik performansı arasındaki ilişkilerin düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada öz yeterlik ve içsel değer bilişsel bağlantı ve performansla pozitif bir ilişki içinde olduğu, öz-düzenleme, öz yeterlik ve test kaygısının performansın en iyi rehberleri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

James (1993), çocuk sosyolojisi açısından oyunu ele almıştır. Yetişkin – çocuk, iş – oyun arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. James (1993) ‘Çocuklar gelecekte olacakları kişiyi şuan içinde bulunduğu toplum ile ilişkilerini denetlemek ve tartışmakta kullanırlar. Bunu yaparken de gelecekte olacakları kişiyi şua çevirerek gelecekteki kişinin imgeleriyle oynarlar.’ demiştir (aktaran Onur, 2005, s. 36,37).

Oyun alanlarında bulunan oyun araçları da çocuğun gelişimini etkiler. Bağlı (1996), 5 ve 7 yaş kız ve erkek çocuklarının çocuk bahçelerindeki oyun araçlarında (kaydırak, atlıkarınca ve dönen araç) gözlemlenen sosyal etkileşimleri üzerine çalışmıştır. Sosyal etkileşimlerin yaş, cinsiyet ve araç değişkenlerine göre farklarına bakmıştır. Ulaştığı sonuç ise erkeklerin kızlara göre daha fazla sözel iletişime girdikleri ve 5 yaşındaki çocukların yetişkinlerle, 7 yaşındaki çocukların çocuklarla daha fazla sözel iletişime geçtikleridir. 7 yaşındaki çocukların saldırganlık ve bakımı 5 yaşındaki çocuklara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca başatlık ve yakınmanın erkeklerde, saldırganlık ve direnmenin kızlarda daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun dışında oyun araçlarından olan ‘dönen araç’ çatışma ve katılmanın en çok gözlemlendiği araç ve sosyal becerilerin sınanmasına en çok zemin hazırlayan araç olarak göze çarpmaktadır. Kaydırak, saldırganlık, bakım, davranış sergileme ve duymazlıktan gelme davranışlarının; atlı karınca ise başvurma, yakınma ve uysallık davranışlarının en çok görüldüğü araçlardır.

Heck, Collins ve Peterson (2001), yaptıkları çalışma çocuk oyun kazaları ile ilgilidir. Çocukların oyun aracı olan kaydıraktaki yoğunluğunu azaltmak ve oyun kazası oluşturabilecek davranışları hakkında bilgilendirmek amacıyla ödüllendirme yöntemi ve kısa dönemli eğitim programı uygulanmıştır. Çıkan sonuca göre güvenlik konusunda bir eğitim programının oyun kazaları için ve kaydıraktaki riskli davranışların azaltılmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

Okullarda bulunan oyun alanlarının çocukların fiziksel aktivitelerini geliştirmek ve bu aktivite oranlarını saptamak için CAST (çocukların aktivite taraması için gerekli araçlar) yöntemi geliştirilmiştir. Çalışma, Avusturalya'nın kırsal kesiminde yer alan 18 okulda (512 yaş grubu öğrencilerin okulları) gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak hareketli fiziksel aktivitelerin 200 öğrenci kapasiteli bir okulun oyun alanlarında, erkeklerin % 51.4'ünün, kızların ise % 41.6'sının geliştiği saptanmıştır. Ayrıca oyun alanlarında erkeklerin % 14.7'sinin, kızların ise %9.4'ünün hareketli fiziksel aktivitede bulunduğu belirlenmiştir (Zask, Van Beurden, Barnett, Brooks ve Dietrich, 2001).

Çocukların karşılaştığı kazalar, bu kazaların sebepleri ve risk grupları konulu bir anket çalışması yapılmıştır. Çalışma, Almanya'nın Böblingen bölgesinde 50 çocuk bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Çocukların sosyo-demografik yapılarına göre kazalarının ayırıcı nitelikleri analiz edilmiştir. Anketlerden çıkan sonuçlara göre, yüksek gelire sahip aile çocuklarının düşük gelire sahip aile çocuklarına göre daha fazla kazaya uğradıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha az kazaya uğradıkları da araştırmanın diğer bir sonucudur (Kersting-Dürrwachter ve Mielck, 2001).

Pianta, La Paro, Payne, Cox ve Brandley (2002), yaptıkları çalışmada 3 bölgeden 223 kırsal devlet anaokulu sınıfıyla çalışmışlardır. Yaptıkları çalışmada öğrenmeye olan ilginin artmasının çocukların özgür çalışmalarına, olumlu sınıf ortamına ve sorumluluk almalarına bağlamışlardır. Çalışmadan çıkan sonuç, çocukların öz düzenleme becerileri ile öğretmenlerin sunduğu duygusal desteğin arasında bir ilişkinin olduğudur.

Lancy (2002), çocuk oyunları hakkında geniş kapsamlı literatür araştırması yapmıştır. Araştırma sonucunda oyunun çocuklar açısından iyi olduğundan ve her çocuğun oyun oynama hakkı olduğundan ancak farklı gerekçeler nedeniyle oyun

hakkının kısıtlandığından söz etmiştir. Bahsettiği farklı gerekçeler olarak güvenlik, cinsiyet eşitsizliği, cinsiyete uygun oyunlar ve oyunun süresi olarak belirlemiştir.

Azevedo, Cromley, Winters, Moos ve Greene (2005), “Kendi Öğrenmelerini Düzenleyen Öğrenenler (SRL)” ile özel bir öğretmenden faydalananak Öz-Düzenlemeyi Öğrenmesi Kolaylaştırılan Öğrenenler (ERL) arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak; ERL durumundaki öğrenenler, etkili izleme aktivitelerine katılarak ve etkili stratejileri kullanarak öğrenmelerini düzenleyebiliyorken, SRL durumundaki öğrenenlerin etkisiz stratejileri kullandıkları ve izleme aktivitelerine daha az katıldıklarını göstermektedir. Buradan hareketle öğrencilerin başarılarının önemli bir etkeninin yardım alma olduğu vurgulanmıştır

Üredi ve Üredi (2005), MSLQ kullanarak ilköğretim öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini ilköğretim 8.sınıfa devam eden 515 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30 unu açıkladığını, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğunu göstermiştir. Ayrıca diğer bir sonuca göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ)’nın Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenirlik çalışması Altun ve Erden (2006) tarafından yapılmıştır. Çalışmada ilk olarak ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışması amacıyla Türkiye’deki 214 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Boyutların güvenirlik katsayıları .67-.91 arasında bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda ölçeğin Türkçe hali orijinal ölçek gibi 2 ana kategoriden oluşmuştur. Ayrıca 15 alt faktörün olduğu da ortaya çıkmıştır.

Ergül’ün (2006) yaptığı ‘Çevrimiçi Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Güdülenme Yapıları’ adlı çalışmada, çevrimiçi derslere katılan bir öğrencinin başarılı olabilmesi için zamanı iyi değerlendirmesi, kendi kararlarını verebilmesi, kendini disipline edebilmesi gibi becerilere sahip olması gerektiğini açıklamıştır. Bu çalışma doğrultusunda başarı için kişinin motivasyonunun ve öz güveninin ne kadar etkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Calero, Garcia-Martin, Jimenez, Kazen, ve Araque (2007), yapmış oldukları çalışmada 6 ve 11 yaşlarındaki IQ'sü yüksek olan çocukların IQ'sü normal olan çocuklara göre öz düzenleme yeteneklerinin daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bununla beraber yine IQ'sü yüksek olan çocukların IQ'sü normal olan çocuklara göre motivasyonlarının daha yüksek olduğu da ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak zekası belli düzeyde olan çocukların adapte olmakta zorlanmayan, öğrenebilen, amaçlarına uygun plan yapabilen, düşünebilen bireyler olduğu ortaya çıkmıştır.

Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock (2009), anaokulundaki çocukların öz düzenlemeyi ne derece yaptıklarını incelemek için 'Çocukların Öz Düzenleme ve Sınıf Kalitesine Katkıları Anaokulu Sınıflarında Çocukların Uyarlanabilir Davranışları' adı altında bir çalışma yapmıştır. Çalışma rastgele seçilen 172 anaokulu çocuğuyla yapılmıştır. Öğretmenlerin gözlemleri ve raporlarıyla birlikte çocukların sınıf içi davranışları değerlendirilmiştir. Çocuğun etkinliklere katılımın artması, davranışların iyi yönde düzelmesi, evde boş vakit geçirmemesi, öğretmen-çocuk etkileşimi ve etkili sınıf yönetimini sayesinde daha iyi duruma geldiğini belirtmiştir

Amouzegara, Jafaria ve Naeinib (2010) hem oyun araçları hem de oyun alanı tasarımının eğitim üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 'Çocuk Oyun Alanı Ekipmanları ve Çocuklar İçin Tasarım İlkesi: Bir Etkileşim Eğitimi Yaklaşımı' adlı çalışmalarında Tahran'da bulunan oyun alanlarının çocukların eğitiminde yeterli düzeyde etki etmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Buna yönelik oluşturulan kontrol listesiyle etkileşimli oyun alanları tasarlamak ve böylece çocukların becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Çıkan sonuca göre oyun alanlarının kontrol listesine göre hazırlanması çocukların güvenli bir ortamda olacağını göstermiştir.

Ünal (2010) ise çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda oyun alanlarında oynanan oyunlar çocukların yaratıcılığını ve bağımsızlığını, olumlu benlik gelişimini, fiziksel ve sosyal gelişimlerini desteklemektedir. Çocuk oyun alanları içinde çocuğun gereksinimlerini karşılayacak olan macera ve yaratıcı oyun alanlarıdır. Oyun alanları, planlama ve tasarım ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirilmelidir. Oyun alanları

planlanırken, mimarlardan, peyzaj mimarlarından ve eğitimcilerden görüş alınması gerekmektedir.

Cabı ve Yalın (2011), ‘Öz Düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi’ adlı çalışmada karma öğrenme ortamında öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin öğrenci motivasyonuna etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma deney ve kontrol grubu rastgele seçilmiş 23 öğrenciden oluşmaktadır. Dört hafta boyunca deney grubundaki öğrencilerle öz düzenlemeye dayalı karma öğrenme ortamında, kontrol grubundaki öğrencilerle geleneksel karma öğrenme ortamında çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda öz düzenleme karma öğrenme ortamıyla geleneksel karma öğrenme ortamında öğrenen öğrencilerin öğrenme stratejilerinin ve güdülenmelerinin alt boyutlarının ortalama puanlarında değişim olmadığı gözlenmiş ve değişimlerin de anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

Çukur (2011), ‘Okulöncesi Çocukluk Döneminde Sağlıklı Gelişimi Destekleyici Dış Mekan Tasarımı’ başlığı adı altında oyun alanı tasarımına ait bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma, mevcut sosyal ve fiziksel çevrenin, erken çocukluk dönemindeki bireylerin zihinsel, sosyal, fiziksel ve ruhsal gelişimlerine olan olumsuz etkilerini incelemiş ve öneriler getirmiştir. Araştırma sonucunda mevcut çevrenin okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimlerini nasıl etkilediği bulunmuş ve sağlıklı gelişimi desteklemek amaçlı şehir planlama ve peyzaj mimarlığı disiplinlerine göre dış mekan tasarımı için gerekli koşulların nasıl sağlanabileceği üzerine öneriler geliştirilmiştir.

Ertürk (2013), yaptığı çalışmada Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı’nı kullanmıştır. Bu aracı kullanırken Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ve çocuklardan yararlanılmıştır. Aralarındaki etkileşimin kalitesini ölçmek için geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlamıştır. Diğer bir amaç olarak 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin bulunması, öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimin kalitesi ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan MEB’e bağlı 120 anasınıfından oluşmaktadır. Araştırmada çıkan sonuca göre çocukların öz düzenleme becerisi dikkat dürtü puanları ile öğretmen çocuk etkileşiminin alt boyutlarında yüksek

korelasyon ve olumlu yönde, öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanları ile öğretmen çocuk etkileşiminin alt boyutlarında ise olumlu yönde ve düşük korelasyon olduğu görülmektedir.

Çankaya ve Ergin (2015)'nin, çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeyleri üzerine yaptığı bir araştırma mevcuttur. Araştırmadan çıkan sonuca göre; empati ve saldırganlık arasında negatif yönde, öğrencilerin evde oynadıkları oyunlar ve açık havada oynadıkları oyunlar ile empati düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuş ancak bilgisayar oyunları ile empati arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin açık havada oynadıkları oyunlar ve zeka, mantık oyunları ile saldırganlık düzeyi arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenirken, bilgisayarda oynadıkları dövüş ve savaş oyunları, sosyal sitelerdeki oyunlar ile saldırganlık düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bilgisayarda oynadıkları zeka ve mantık oyunları ile empati düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken; dövüş ve savaş oyunları, sosyal sitelerdeki oyunlar ile empati düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin, saldırganlık düzeyleri evde oynadıkları oyunlar ile anlamlı bir ilişkiye sahip değildir. Ayrıca, bazı oyun türleri ile cinsiyet, anne-baba çalışma durumu, kardeş sayısı gibi değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Ayrıca bu konu üzerine Özdemir ve Ramazan (2015), araştırmalarında çocuk oyun alanlarının fiziksel özelliklerinin ve bu alanları kullananların (48-72 aylık çocuklar ve onlarla beraber olan yetişkinler) davranışlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda parkların hepsinde geleneksel tip oyun araçlarının olduğuna dair bulgular ortaya çıkmıştır. Araştırmadan çıkan diğer bir sonuca göre de çocukların sözel iletişimi sadece isteklerini bildirmek için sınırlı derecede kullandıkları ve parkta birbirleriyle oynamadıkları ortaya çıkmıştır. Yetişkinlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre ise yetişkinlerin çocukları parka getirme nedeninin çocuklarının evde sıkılmalarını önlemek olduğunu ancak çocukların ise oyun alanlarına oynamak için geldiklerini göstermektedir.

Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2016), araştırmalarında 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzen becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişki üzerinde çalışmışlardır. Araştırma sonucunda veri toplama aracı olarak kullanılan

Duygu Düzenleme Becerileri  l eği'nin "Değişkenlik-Olumsuzluk" alt boyutu ile çocukların oyun becerileri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca  ocukların oyun becerileri ile sosyal yetkinlikleri arasında pozitif, 'Kızgınlık-Saldırganlık' ve 'Anksiyete- İçe dönüklük' alt boyutu arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur.

Aydın ve Ulutaş (2017)'ın yaptığı bir araştırma, öz düzenleme becerilerinin önemini ve okul öncesi eğitimin öz düzenleme üzerindeki etkisini göz önünde tutarak, desteklenmesine yönelik öneriler sunmuştur.

Erol ve İvrendi (2018), yaptığı araştırmada 4-6 yaş aralığındaki çocukların ebeveynlerinin görüşlerinden yararlanarak çocukların öz düzenleme becerilerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma Türkiye'nin bir güneybatı ilindeki anaokulu ve anasınıfında okuyan 509  ocuk baz alınarak yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ölçmek için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan tüm analizler sonucu ölçeğin 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerini anne görüşlerine dayalı olarak geçerli ve güvenir bir şekilde belirlemek için kullanılabileceği söylenebilmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeliyle, çalışma grubuyla, araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçlarıyla, verilerin analiz edilmesinde yararlanılan istatistiksel teknikleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Araştırılan durumun özelleştirilerek derinlemesine incelenmesi için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bir durumun sonuçlarını belirlemek, mekan ve zamana bağlı olarak o durumu özelleştirmek durum çalışmasının amaçlarındandır (Büyüköztürk, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2014).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2019 yılında Manisa ilinin Soma ilçesinde bulunan okul öncesi dönemdeki çocuklardan ve ebeveynlerden oluşmaktadır.

Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. 2019 yılında Manisa ilinin Soma ilçesinde bulunan okul öncesi dönemdeki 3-6 yaş aralığında bulunan çocuklar arasından amaçsal örnekleme yönteminin alt örnekleme yöntemi olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 15'i kız ve 15'i erkek olmak şartıyla toplam 30 çocuktan ve 30 ebeveyninden oluşmaktadır. Amaçsal örnekleme yöntemi araştırmanın hem maddi açıdan hem de zaman açısından daha verimli kullanılmasını sağlamaktadır (Kılıç ve Ural, 2013). Aynı zamanda kullanılan kolay ulaşılabilir alt örnekleme yöntemi ile de erişilebilir ve yakın olan durumu araştırmada kullanma imkanı bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2014).

Çocukların Demografik Özellikleri

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı ve doğum sırası özelliklerine ait bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1.*Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı*

Demografik Değişkenler		Sayı(n)	Yüzde(%)
Yaş	3 yaş	3	10
	4 yaş	7	23
	5 yaş	14	47
	6 yaş	6	20
Cinsiyet	Kız	15	50
	Erkek	15	50
Kardeş Sayısı	1 kardeşli	11	37
	2 kardeşli	13	44
	3 kardeşli	4	13
	4 kardeşli	1	3
	6 kardeşli	1	3
Doğum Sırası	1.doğan	14	47
	2.doğan	10	33
	3.doğan	4	13
	4.doğan	2	7

Tablo 1.'de araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerine ilişkin dağılım verilmiştir.

Tablo 1. incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların %10'unun 3 yaş, %23'ünün 4 yaş, %47'sinin 5 yaş, %20'sinin 6 yaş olduğu, %50'sinin kız ve %50'sinin erkek olduğu görülmektedir. Çocukların %37'sinin 1 kardeş sayısına, %44'ünün 2 kardeş sayısına, %13'ünün 3 kardeş sayısına, %3'ünün 4 kardeş sayısına ve %3'ünün 6 kardeş sayısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların doğum sıralamasında %47'sinin 1.sırada, %33'ünün 2.sırada, %13'ünün 3.sırada ve %7'sinin 4.sırada olduğu saptanmıştır.

Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Tablo 2. Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Değişkenler		Sayı(n)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	24	80
	Erkek	6	20
Medeni Hali	Evli	28	93
	Bekar	2	7
	24-28 yaş arası	4	13
	29-33 yaş arası	17	57
Yaş	34-38 yaş arası	6	20
	39-43 yaş arası	1	3
	44-48 yaş arası	2	7
	İlkokul mezunu	9	30
Eğitim Durumu	Ortaokul mezunu	11	37
	Lise mezunu	4	13
	Üniversite mezunu	6	20
	Çalışmıyor	21	70
İş Durumu	Düzensiz bir işte çalışıyor	0	0
	Düzenli bir işte çalışıyor	9	30
	Haftada 1	15	50
Oyun Alanlarını ve	Haftada 2	8	27
Rekreatif Alanları	Haftada 3	2	7
Kullanma Sıklığı	Haftada 4	3	9
	Haftada 5	2	7

Tablo 2.'de araştırmaya katılan ebeveynlerin demografik özelliklere ilişkin dağılım verilmiştir.

Tablo 2. incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin %80'in kadın, %20'nin erkek olduğu, %93'ün evli ve %7'nin bekar olduğu görülmektedir. %13'ün 24-28 yaş arası, %57'nin 29-33, %20'nin 34-38 yaş arası, %3'ün 39-43 yaş arası ve %7'nin 44-48 yaş olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin %30'unun ilköğretim mezunu, %37'sinin ortaokul mezunu, %13'ünün lise mezunu, %20'sinin üniversite mezunu

olduğu, %70'inin çalışmadığı, %0'ının düzensiz bir işte çalışmadığı ve %30'unun düzenli bir işte çalıştığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin oyun alanları ve rekreatif alanları kullanma sıklığının %50'sinin haftada 1, %27'sinin haftada 2, %7'sinin haftada 3, %9'unun haftada 4 ve %7'sinin haftada 5 ve daha fazlası olduğu saptanmıştır.

Verilerin Toplanması

Örneklem belirlendikten sonra araştırmaya başlamadan önce çocukların ebeveynlerine araştırma konusunda bilgilendirme yapıldı. Yapılan bilgilendirmeden sonra araştırmaya katılmayı kabul eden ebeveynlere 'Demografik Bilgi Formu' verildi. Ardından 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme' yapıldı. Ayrıca çocukların onayı da aynı şekilde 'Ebeveyn Onay Formu' doğrultusunda ebeveynlerden alındı. Ebeveynlerden toplanan formlar ve yapılan görüşmeler ardından okul öncesi dönem yaş grubuna ait 3-6 yaş aralığındaki çocuklar gözleme tabi tutuldu.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla 'Demografik Bilgi Formu', 'Yarı Yapılandırılmış Aile Görüşme Formu' ve 'Gözlem Tekniği' kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş, okul öncesi çocukların demografik (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası) özellikleri ve ebeveynlerin demografik (cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, iş durumu, oyun alanı ve rekreatif alan kullanma sıklığı) özellikleri ile ilgili soruları içeren bir formdur. Bu form aracılığıyla istenen kişisel bilgiler araştırmacı tarafından ebeveynlerden elde edilecektir.

Yarı Yapılandırılmış Aile Görüşme Formu

Araştırmanın amaçlarından biri olan, donanım yeterliliği, genel yeterliliği, hijyen ve aydınlatma yeterliliği, güvenlik ve işlevsellik yeterliliği kapsayan çocuk kamusal oyun alanları özellikleri hakkında aile görüşlerini almak amacıyla, bir nitel veri toplama yöntemi olan görüşme yöntemlerinden, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde önceden hazırlanan sorular sayesinde araştırılan konu içerisinde kalınmasını ve katılımcının

bu sorular içerisinde ayrıntılara girerek araştırmanın derinleşmesini sağlar (Türnüklü, 2000).

Araştırmaya katılan aileler oyun alan özellikleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini anlatarak görüşme gerçekleştirilir. Burada farklı bakış açılarına sahip ebeveynlerin bakış açılarını anlamak amaçlanmaktadır. Bu sayede gözlem yoluyla elde edilemeyecek olan bireylerin konu ile ilgili duygu, düşünce, deneyim ve yorumlarına görüşme yoluyla ulaşılır. Türnüklü (2000)'ye göre görüşme, kişinin bir konu hakkındaki fikirlerini, yorumlarını ya da yaptığı davranışın sebeplerini öğrenmek için kişinin kendisinden bilgi alınması olarak tanımlamıştır.

Görüşme formunda aile için 'Çocuk Oyun Alanları Değerlendirme Ölçeği'nden yararlanılarak oluşturulan 17 görüşme sorusu yer alan yarı yapılandırılmış görüşme soruları belirlenmiştir. 17 sorudan oluşan görüşme formu, 4 tanesi genel yeterlilik, 5 tanesi donanım yeterliliği, 5 tanesi hijyen ve aydınlatma yeterliliği, 3 tanesi de güvenlik ve işlevsellik yeterliliği boyutlarını kapsamaktadır.

Görüşmeden elde edilen veriler yazılı kaynaklardan oluşmaktadır. Görüşmenin yapılacağı zaman ebeveynlerin müsait olduğu zamanlar olarak belirlenmiştir. Ebeveynlere demografik bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilmiş ve araştırmanın süreci ile ilgili bilgi verilmiştir. Belirlenen zaman dilimi içerisinde görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler ile yapılan görüşmelerin süresi 25 dakika ile 35 dakika arasında sürmüştür. Daha sonra yazılı kayıt olarak toplanan görüşme sonuçları bilgisayara aktarılmıştır.

Gözlem Tekniği

Araştırmanın amaçlarından biri olan, okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri hakkında çocuk davranışlarını inceleyerek bilgi almak için bir nitel veri toplama yöntemi olan gözlem tekniği kullanılmıştır. Kaptan (1998), bir ya da daha çok kişinin gerçek hayat içerisinde gerçekleşen durumların bir plan ile birlikte izleyip, kaydetmesini gözlem olarak tanımlamıştır.

Araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerilerini anlayabilmek için çocukların davranışları incelenir ve gözlem gerçekleşir. Burada farklı davranış gösteren çocukların bu davranışlarını anlamak amaçlanmaktadır Bu sayede yaş

olarak küçük olan çocuklardan görüşme yoluyla elde edilemeyecek olan dikkat, duygu ve düşüncelerine gözlem yoluyla ulaşılır.

Gözlem formunda çocuklar için ‘Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nden yararlanılarak oluşturulan 16 alt temalı gözlem davranışları belirlenmiştir. Bu davranışlar; ‘Aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurmaya çabalar’, ‘Başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında memnuniyet gösterir’, ‘Çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanır’, ‘Çocuk sık sık olumlu duygu ve davranışlar gösterir’, ‘Çocuk yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar gösterir’, ‘Dalgındır, değerlendirilme sürecine odaklanmada problem yaşar’, ‘Değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturur’, ‘Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır’, ‘Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar’, ‘Etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bitirmesini bekler, araya girmez’, ‘Her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar’, ‘Kendinden emindir’, ‘Konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir’, ‘Muhafız davranışlar gösterir’, ‘Pasif uyumsuzluk gösterir’, ‘Uyanık ve etkileşim halindedir, içine kapanık değildir’.

Gözlemden elde edilen veriler yazılı kaynaklardan oluşmaktadır. Gözlemin yapılacağı zaman araştırmacının ve çocuğun müsait olduğu zamanlar olarak belirlenmiştir. Belirlenen zaman dilimi içerisinde gözlemler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Çocuklar ile yapılan gözlemlerin süresi 20 dakika sürmüştür. Daha sonra yazılı kayıt olarak toplanan görüşme sonuçları bilgisayara aktarılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Nitel veri analizi çocuk kamusal oyun alanı özelliklerinin düzeyini ve okul öncesi çocukların öz düzenleme davranışlarının farklılıklarını ortaya koymaktadır. Nitel veri analizi elde edilen verilerin düzenlenip, belirli birimlere ayrıldığı, sentezlendiği ve bu sonuca göre rapora yansıtılacak değişkenlerin karar verildiği bir süreçtir (Bogdan ve Biklen, 1992).

Veriler toplandıktan sonra içerik analizi yapılır. Araştırmanın kolay anlaşılabilirliği ve yorumlanabilirliği için birbiriyle benzer olan verilerin belli temalar etrafında oluşturulması içerik analizinin amaçlarındandır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kağıt üzerinde toplanan veriler daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılması süreci, araştırmacı tarafından kavramsal çerçevenin iyice netleşmesi gibi olumlu sonuçlara da yol açmıştır.

Verilerin kategoriler halinde gruplara ayrılması ve katılımcıların verdikleri cevaplar arasında benzerlikler ve farklılıklar olması analiz yolu ile elde edilmektedir. Araştırmada elde edilen verilerin kategoriler halinde gruplandırılması ve kodlanması işlemlerinde NVIVO 12 Plus nitel veri analizi programı kullanılmıştır. NVIVO 12 Plus programı ile çok geniş kapsamlı içerikler kolaylıkla kodlanabilmiş, karmaşık bilgiler basitçe düzenlenmiş ve böylelikle verilerin bütününe hâkim olunması sağlanmıştır. NVIVO 12 Plus programı kodlamalar yapılırken hızlı geri çağırma ve daha sonra analiz yapmaya fırsat vermiştir. Bu yazılım aynı soruya verilen cevaplar arasında ortak ifadeleri bulmada çok büyük kolaylık sağlamıştır. Ulaşılan veriler sayısallaştırılarak yorumlanmıştır. Nitel veriler nicelleştirilmiştir ve belirli süreçlerden geçen veriler rakamlaştırılmıştır. Süreçler; gözlem, görüşme ve dökümanların incelenmesi ve sayılara döüştürülmesi olarak gerçekleşmiştir. Bu araştırmada nitel verilerin sayısallaştırılması, NVIVO 12 Plus nitel veri analizi yazılımı ile istatistiksel hesaplamalar yapılarak sağlanmıştır.

Araştırma Süreci ve Planlanması

Araştırma, Manisa ilinin Soma ilçesinde yakın çevrede bulunan 30 çocuk ve bu çocukların 30 ebeveynleriyle yürütülmüştür. Araştırma ebeveynlerle yüz yüze bilgilendirme şeklinde başlamıştır. ‘Ebeveyn Onay Formu’ ebeveynlerin ve çocuklarının araştırmaya katılmayı kabul edip etmediğini görmek için ilk olarak bu form verilmiştir. Araştırmaya dahil olmak isteyen ebeveynlere ‘Demografik Bilgi Formu’ verilmiş ve Çocuk Oyun Alanları Ölçeği’nin yararlanılarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Tüm formların toplanması ve görüşmelerin yapılması 1 haftalık bir süreci kapsamıştır. Bütün formlar toplandıktan ve görüşmeler yapıldıktan sonra Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nden yararlanılarak yapılan ‘Gözlem Tekniği’ çocuklara uygulanmıştır.

Veri toplama süreci gerçekleşmeden önce Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin geçerlilik, güvenirlik çalışmasını yapan Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu ile yüz yüze görüşölüp, uygulama hakkında bilgi alınmıştır. Ölçeğin yurtdışı videoları ve kendisinin videoları izlenmiştir. Ölçeğin yönergelerine uygun yapılıp yapılmadığı

öğrenmek için bir çocuk ile yapılan uygulama videolanmış ve Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu'ya gönderilmiştir. Uygulamanın yönergelere uygun yapıldığı araştırmacıya bildirildikten sonra uygulanmaya başlanmıştır.

Gözlem, çocuklara tek tek ve sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Gözlemin yapılacağı ortam araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış, materyaller düzenlenmiştir. Çocuklar sırayla gözleme alınmış, önceden belirlenen yönergeler doğrultusunda uygulayıcı tarafından çocuk gözlemlenmiştir. Gözlem sırasında uygulayıcı kodlama sayfasına çocuğun performansını kaydetmiştir. Her çocuğun gözlemi yaklaşık 20 dk sürmüştür. Gözlem tamamlandıktan ve çocuk ortamdan ayrıldıktan sonra kodlama sayfasına kaydedilen veriler uygulamacı tarafından Uygulayıcı Değerlendirme Formu ile değerlendirilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda elde edilen sonuçların doğruluğunu ve araştırmacının verileri yansız yorumlamasına geçerlilik ve güvenirlilik denir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri analizinin geçerlilik çalışması yapılırken araştırmada kodların ve kategorilerin elde edildiği veri görüşlerinin aynısı alınmıştır. Araştırmanın iç geçerliliği eleştirel bir gözle bakılan veri sonuçlarının gerçeğe uygun olup olmadığının kontrol edilmesi, verilerin ham hallerinin ve analizlerinin uzmanlar tarafından incelenip geri bildirim alınması ile sağlanmıştır. Dış geçerliliği doğrudan alıntılara yer verilmesi ile sağlanmıştır.

Güvenirlilik, ölçekten elde edilen bilgilerin hatasız olması ve ikinci yapılan ölçümden de aynı sonuçları vermesidir (Sencer, 1978). Veri toplama araçlarının iç güvenirliliği verilerin benzer yöntemle toplanması, tutarlı kodlanması, çıkan sonuçların verilerle ilişkisinin bulunması ile sağlanmıştır. Dış güvenirliliği ise araştırmada ortaya çıkan sonuçların bir uzman tarafından verilerin ham halleriyle karşılaştırılmasıyla sağlanmıştır.

Veriler toplandıktan sonra yapılan analiz aşamasındaki güvenirlilik hesaplamasında ise geniş bir veri setinin olması, bilgisayar kullanmada rahat olma, veri kaynakların elverişli olması ve verileri yakından takip etme gereksinimleri nedeniyle Bilgisayarla Analiz yöntemi tercih edilerek NVivo 12 Plus programında

mevcut olan “Coding Comparison Query” yardımı sayesinde araştırmacı ile kodlayıcı arasındaki uyuşumun yüzdeliği ve Cohen’in Kappa katsayısı ile güvenilirlik hesaplanmıştır.

Görüşme ve gözlem dökümleri yapıldıktan sonra katılımcılardan elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve kendi içinde anlamlı bütünler oluşturan bu bölümler isimlendirilip kodlanmıştır. Tüm veriler bu şekilde kodlandıktan sonra bir kod listesi oluşturulmuş ve bu verilerin incelenmesinde ve düzenlenmesinde anahtar liste görevini görmüştür.

Miles ve Huberman’nın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için kullanılmıştır. Buna göre başka bir araştırmacıya verilerin bir kısmı temaları oluşturması için verilmiştir. Bu araştırmacının oluşturduğu temalar asıl temalarla karşılaştırılmıştır. Literatürde bu karşılaştırma sonucunun %70 benzerlik oranında olması gerekmektedir. Araştırmamızda bu karşılaştırma oranı %87 olarak bulunmuş, böylelikle temaların teyit edilebilirliği ispatlanmış ve güvenilir kabul edilmiştir.

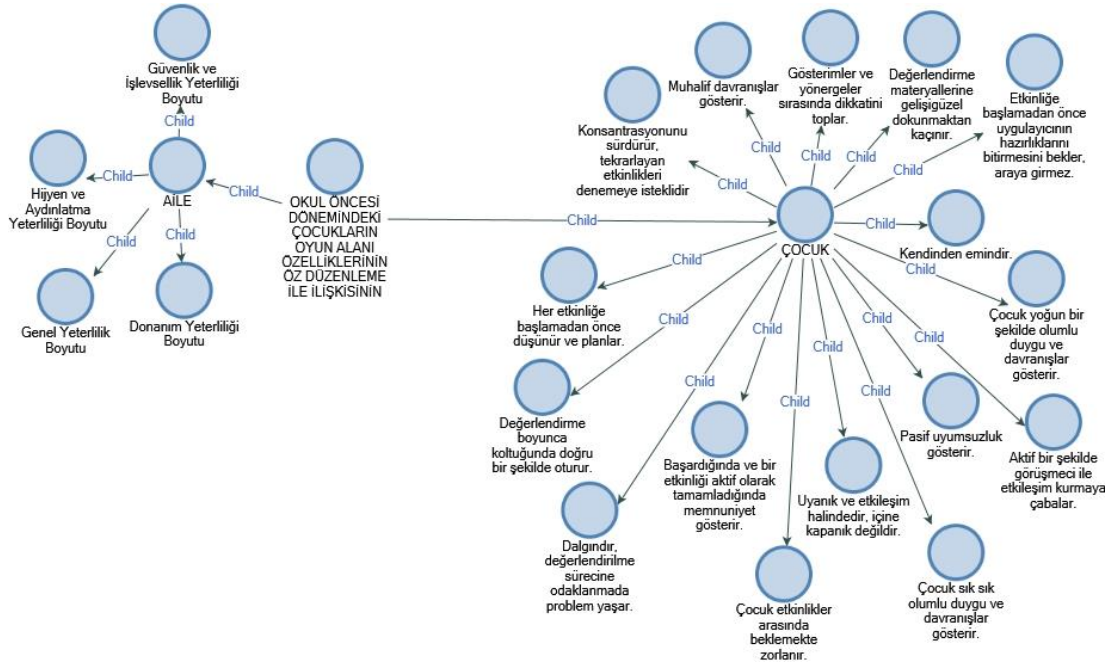
Araştırma kapsamında katılımcılar ile yapılan görüşmeler ve gözlemler sürecinde kaydedilen veriler sonrasında araştırmacı tarafından metin editörü yazılımlarından Microsoft Office Word 2010 programı kullanılarak bilgisayara aktarılmıştır. Word dosyasına kaydedilen veriler daha sonra NVivo 12 Plus Nitel Veri Analizi Programına aktararak sırasıyla kategoriler alt kategoriler ve kodların sistemli bir şekilde oluşturulması sağlanmıştır. Araştırmacının bizzat kendisi tarafından yapılan kodlamaların güvenilirliğinin sağlanabilmesi için NVivo 12 Plus programında yer alan “user profiles (kullanıcı profilleri)” yardımı ile ikinci bir kodlayıcı, araştırmacı tarafından oluşturulan kategorilere, alt kategorilere ve kodlara nakil süreçlerini gerçekleştirmiştir. NVivo 12 Plus programında mevcut olan “Coding Comparison Query” yardımı sayesinde araştırmacı ile kodlayıcı arasındaki uyuşumun yüzdeliği ve Cohen’in Kappa katsayısıda hesaplanmıştır.

Veri analizinin son aşamasında ise bulguların yorumlanması yapılmıştır. Ayrıntılı bir şekilde tanımlanan ve sunulan bulguların yorumlanması bu son aşamada yapılmıştır. Toplanan veriler nitel araştırmanın gerektirdiği aşamalardan geçirilerek yorumlanmış ve bir takım sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçların önemine ilişkin açıklamalar literatür yardımıyla desteklenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda problem ve alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin değerlendirmeler yer almaktadır. Araştırmanın nitel problem ve nitel alt problemlerine yönelik araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

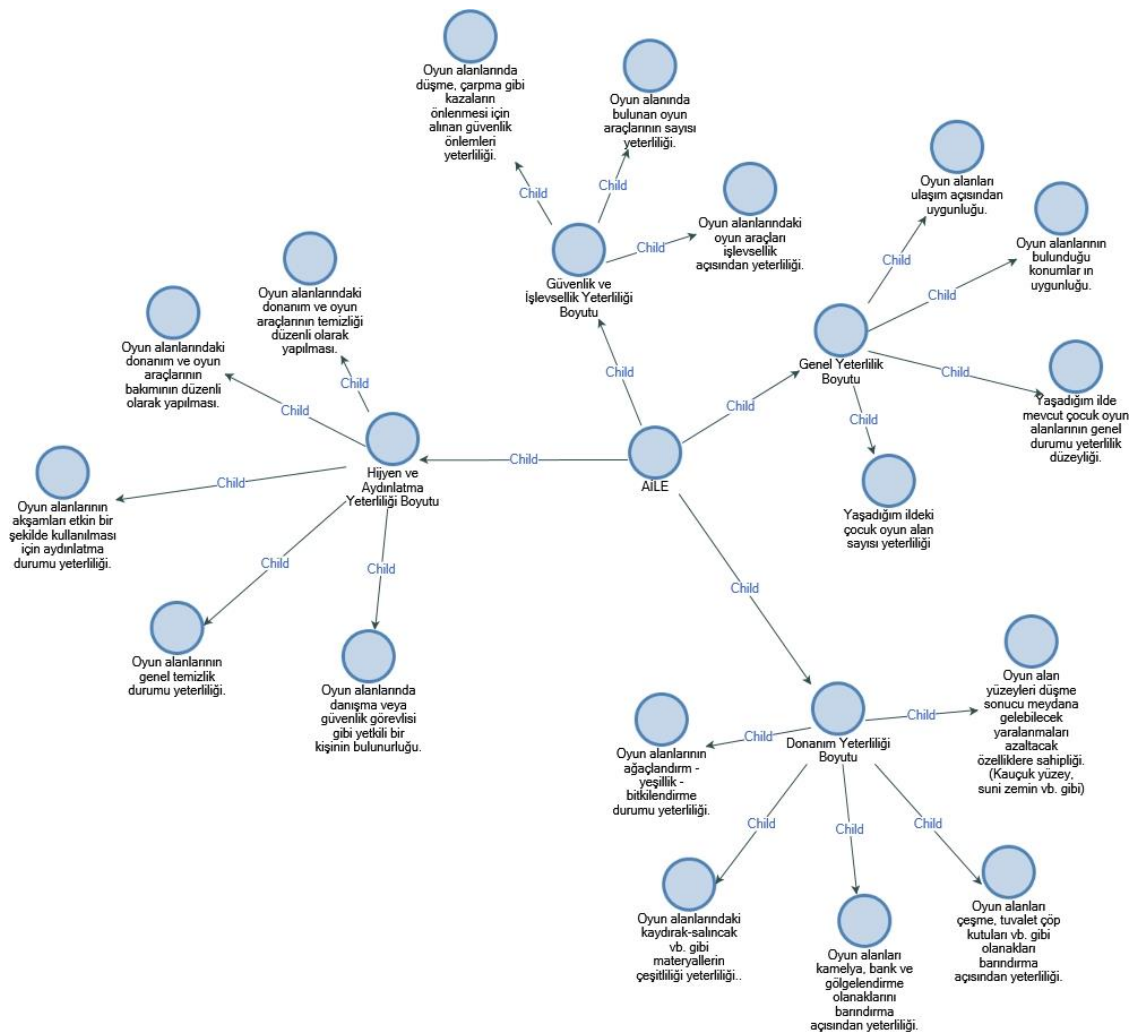
Nitel Araştırmada Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Araştırma Modeline Yönelik Tema ve Alt Temalar



Şekil 1. Nitel Araştırmada Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Araştırma Modeline Yönelik Çocuk Davranışları ve Aile Görüşlerine Yönelik Tema ve Alt Tema Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

Nitel araştırmada ailelerin görüşlerine ve çocukların davranışlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların kamusal oyun alanları ile öz düzenleme becerilerinin ilişkisinin incelenmesi adlı problem cümlesi ve alt problemlere yönelik verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar Şekil 1.'de araştırma modelinde belirtilmiştir. Araştırma modeli incelendiğinde ailelerin beyan ettiği okulöncesi dönemdeki çocukların kamusal oyun alanları görüşlerine ve çocukların öz düzenleme becerileri ile ilgili davranışlarına göre aile ve çocuk boyutunda ve her bir boyutun ise

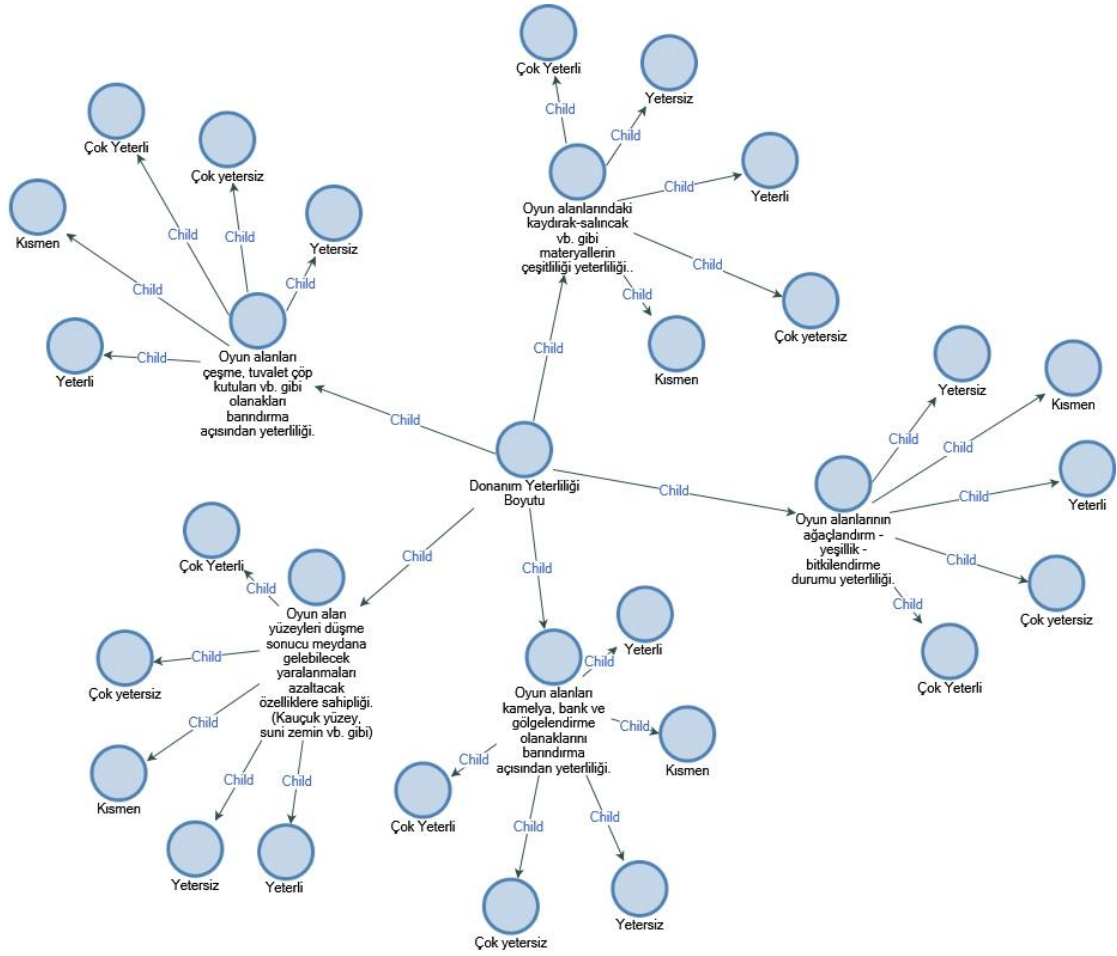
alt temaları olacak şekilde verilmiştir. Aile ve çocuk temaları yukarıdaki çizelgede belirtilmiştir. Bu temalar ışığında alt temaları ve ayrıntılı bulgular müteakip çizelgelerde sunulmuştur.



Şekil 2. Aile Görüşlerine Göre Tema ve Alt Tema Dağılım Haritası (Maps Project)
Nvivo 12 Plus Verisi

Çocuk kamusal oyun alanı özellikleri aile görüşlerine göre Donanım Yeterliliği Boyutu, Genel Yeterlilik Boyutu, Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutu, Güvenlik ve İşlevsellik Yeterliliği Boyutu olarak 4 temadan oluşmaktadır. Her tema kendi içerisinde alt temalara ayrılmaktadır. Donanım Yeterliliği Boyutu; oyun alan yüzeyleri düşme sonucu meydana gelebilecek yaralanmaları azaltacak özelliklere sahipliliği (Kauçuk yüzey, Suni zemin vb.), oyun alanları çeşme, tuvalet,

    kutuları vb. gibi olanakları barındırma açısından yeterliliği, oyun alanları kamelya, bank ve gölgelendirme olanaklarını barındırma açısından yeterliliği, oyun alanlarındaki kaydırak/salıncak vb. gibi materyallerin çeşitliliği yeterliliği, oyun alanlarının ağaçlandırma/yeşillik/bitkilendirme durumu yeterliliği olmak üzere 5 alt temaya sahip olduğu görülmektedir. Genel Yeterlilik Boyutu; ya ad ı ım ildeki  ocuk oyun alan sayısı yeterliliği, ya ad ı ım ilde mevcut  ocuk oyun alanlarının genel durumu yeterliliği, oyun alanlarının bulunduğu konumların uygunluğu ve oyun alanları ulaşım açısından uygunluğu olmak üzere 4 alt temaya sahip olduğu görülmektedir. Güvenlik ve   levsellik Yeterliliği Boyutu; oyun alanlarında düğüme, çarpma gibi kazaların önlenmesi için alınan güvenlik önlemlerinin yeterliliği, oyun alanında bulunan oyun araçlarının sayısının yeterliliği ve oyun alanlarındaki oyun araçları   levsellik açısından yeterliliği olmak üzere 3 alt temaya sahip olduğu görülmektedir. Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutu; oyun alanlarındaki donanım ve oyun araçlarının bakımının düzeni, oyun alanlarındaki donanım ve oyun araçların temizliğinin düzeni, oyun alanlarının akşamları etkin bir şekilde kullanılması için aydınlatma durumunun yeterliliği, oyun alanlarının genel temizlik durumu yeterliliği ve oyun alanlarında danışma veya güvenlik görevlisi gibi yetkili bir kişinin bulunurlu u olmak üzere 5 alt temaya sahip olduğu görülmektedir.



Şekil 3. Donanım Yeterliliği Boyutu Teması, Alt Temaları ve Alt Tema Düzeylerinin Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

Tablo 3.

Donanım Yeterliliği Boyutu (Oyun alan yüzeyleri düşme sonucu meydana gelebilecek yaralanmaları azaltacak özelliklere sahipliği)(Kauçuk yüzey, Suni zemin vb.)

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	9
Yetersiz	7
Kısmen	10
Yeterli	3
Çok Yeterli	1

Şekil 3. ve Tablo 3'te görüldüğü gibi aile görüşlerine göre donanım yeterliliği boyutu içerisinde yer alan oyun alan yüzeyleri düşme sonucu meydana gelebilecek yaralanmaları azaltacak özelliklere sahipliği (Kauçuk yüzey, Suni zemin vb.)

bakımından 9 aile çok yetersiz, 7 aile yetersiz, 10 aile kısmen, 3 aile yeterli ve sadece 1 aile çok yeterli olduğu görüşünü bildirdiği görülmektedir.

Tablo 4.

Donanım Yeterliliği Boyutu (Oyun alanları çeşme, tuvalet, çöp kutuları vb. gibi olanakları barındırma açısından yeterliliği)

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	11
Yetersiz	9
Kısmen	6
Yeterli	4
Çok Yeterli	0

Şekil 3. ve Tablo 4'te görüldüğü gibi aile görüşlerine göre donanım yeterliliği boyutu içerisinde yer alan oyun alanları çeşme, tuvalet, çöp kutuları vb. gibi olanakları barındırma açısından 11 aile çok yetersiz, 9 aile yetersiz, 6 aile kısmen, 4 aile yeterli bulduğu ve hiçbir ailenin çok yeterli bulmadığı görüşünü bildirdiği görülmektedir.

Tablo 5.

Donanım Yeterliliği Boyutu (Oyun alanları kamelya, bank ve gölgelendirme olanaklarını barındırma açısından yeterliliği)

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	5
Yetersiz	7
Kısmen	9
Yeterli	7
Çok Yeterli	2

Şekil 3. ve Tablo 5'te görüldüğü gibi aile görüşlerine göre donanım yeterliliği boyutu içerisinde yer alan oyun alanları kamelya, bank ve gölgelendirme olanaklarını

barındırma açısından 5 aile çok yetersiz, 7 aile yetersiz, 9 aile kısmen, 7 aile yeterli ve 2 ailenin çok yeterli bulduğu görüşünü bildirdiği görülmektedir.

Tablo 6.

Donanım Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarındaki kaydırak/salıncak vb. gibi materyallerin çeşitliliği yeterliliği)

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	8
Yetersiz	10
Kısmen	6
Yeterli	5
Çok Yeterli	1

Şekil 3. ve Tablo 6’da görüldüğü gibi aile görüşlerine göre donanım yeterliliği boyutu içerisinde yer alan oyun alanlarındaki kaydırak/salıncak vb. gibi materyallerin çeşitliliğinin 8 aile çok yetersiz, 10 aile yetersiz, 6 aile kısmen, 5 aile yeterli ve sadece 1 aile çok yeterli bulduğu görüşünü bildirdiği görülmektedir.

Tablo 7.

Donanım Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarının ağaçlandırma/yeşillik/bitkilendirme durumu yeterliliği)

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	4
Yetersiz	5
Kısmen	9
Yeterli	11
Çok Yeterli	1

Şekil 3. ve Tablo 7’de görüldüğü gibi aile görüşlerine göre donanım yeterliliği boyutu içerisinde yer alan oyun alanlarının ağaçlandırma/yeşillik/bitkilendirme durumunun 4 aile çok yetersiz, 5 aile yetersiz, 9

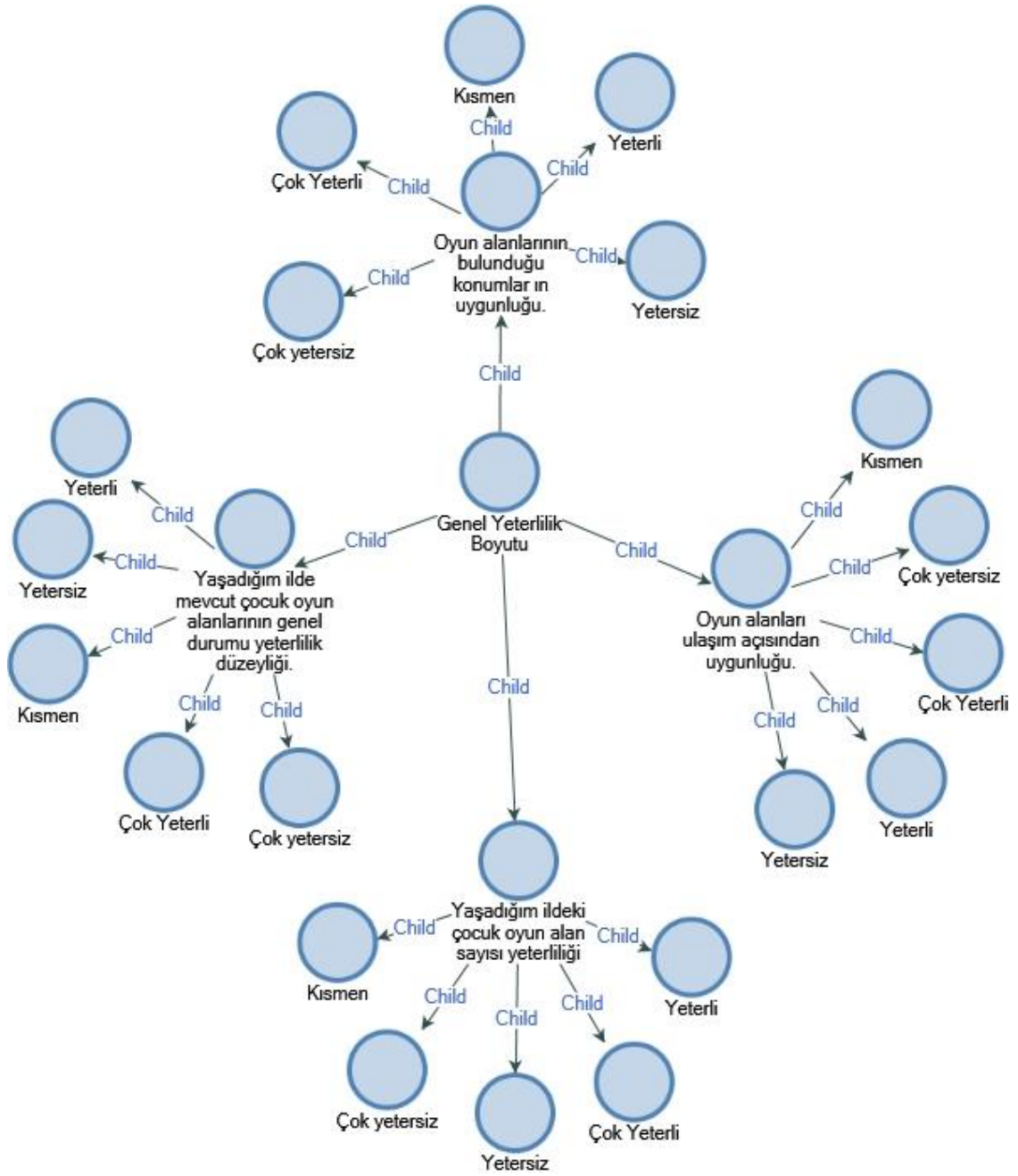
aile kısmen, 11 aile yeterli ve sadece 1 aile çok yeterli bulduğu görüşünü bildirdiği görülmektedir.

Tablo 8.

Donanım Yeterliliği Boyutunun Genel Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	37
Yetersiz	38
Kısmen	40
Yeterli	30
Çok Yeterli	5

Tablo 8.'de görüldüğü gibi Donanım Yeterliliği Boyutu'na göre oyun alan yüzeyleri düşme sonucu meydana gelebilecek yaralanmaları azaltacak özelliklere sahipliliği (Kauçuk yüzey, Suni zemin vb.), oyun alanları çeşme, tuvalet, çöp kutuları vb. gibi olanakları barındırma, oyun alanları kamelya, bank ve gölgelendirme olanaklarını barındırma, oyun alanlarındaki kaydırak/salıncak vb. gibi materyallerin çeşitliliğinin ve oyun alanlarının ağaçlandırma/yeşillik/bitkilendirme durumunun toplam 37 aile görüşüne göre çok yetersiz, 38 aile görüşüne göre yetersiz, 40 aile görüşüne göre kısmen, 30 aile görüşüne göre yeterli ve 5 aile görüşüne göre çok yeterli olduğu görülmektedir.



Şekil 4. Genel Yeterlilik Boyutu Teması, Alt Temaları ve Alt Tema Düzeylerinin Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

Tablo 9.

Genel Yeterliliği Boyutu (Yaşadığım ildeki çocuk oyun alan sayısı yeterliliği)

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	6
Yetersiz	6
Kısmen	11
Yeterli	6
Çok Yeterli	1

Şekil 4. ve Tablo 9’da görüldüğü gibi aile görüşlerine göre genel yeterliliği boyutu içerisinde yer alan yaşanan ildeki çocuk oyun alan sayısını 6 aile çok yetersiz, 6 aile yetersiz, 11 aile kısmen, 6 aile yeterli ve sadece 1 aile çok yeterli bulduğu görüşünü bildirdiği görülmektedir.

Tablo 10.

Genel Yeterliliği Boyutu (Yaşadığım ilde mevcut çocuk oyun alanlarının genel durumu yeterliliği)

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	8
Yetersiz	11
Kısmen	8
Yeterli	3
Çok Yeterli	0

Şekil 4. ve Tablo 10’da görüldüğü gibi aile görüşlerine göre genel yeterliliği boyutu içerisinde yer alan yaşanan ildeki mevcut çocuk oyun alanlarının genel durumunu 8 aile çok yetersiz, 11 aile yetersiz, 8 aile kısmen, 3 aile yeterli bulduğu ve hiçbir aile çok yeterli bulmadığı görüşünü bildirdiği görülmektedir.

Tablo 11.

Genel Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarının bulunduğu konumların uygunluğu)

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	5
Yetersiz	6
Kısmen	10
Yeterli	9
Çok Yeterli	0

Şekil 4. ve Tablo 11’de görüldüğü gibi aile görüşlerine göre genel yeterliliği boyutu içerisinde yer alan oyun alanlarının bulunduğu konumların uygunluğunu 5 aile çok yetersiz, 6 aile yetersiz, 10 aile kısmen, 9 aile yeterli bulduğu ve hiçbir aile çok yeterli bulmadığı görüşünü bildirdiği görülmektedir.

Tablo 12.

Genel Yeterliliği Boyutu (Oyun alanları ulaşım açısından uygunluğu)

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	3
Yetersiz	4
Kısmen	9
Yeterli	13
Çok Yeterli	1

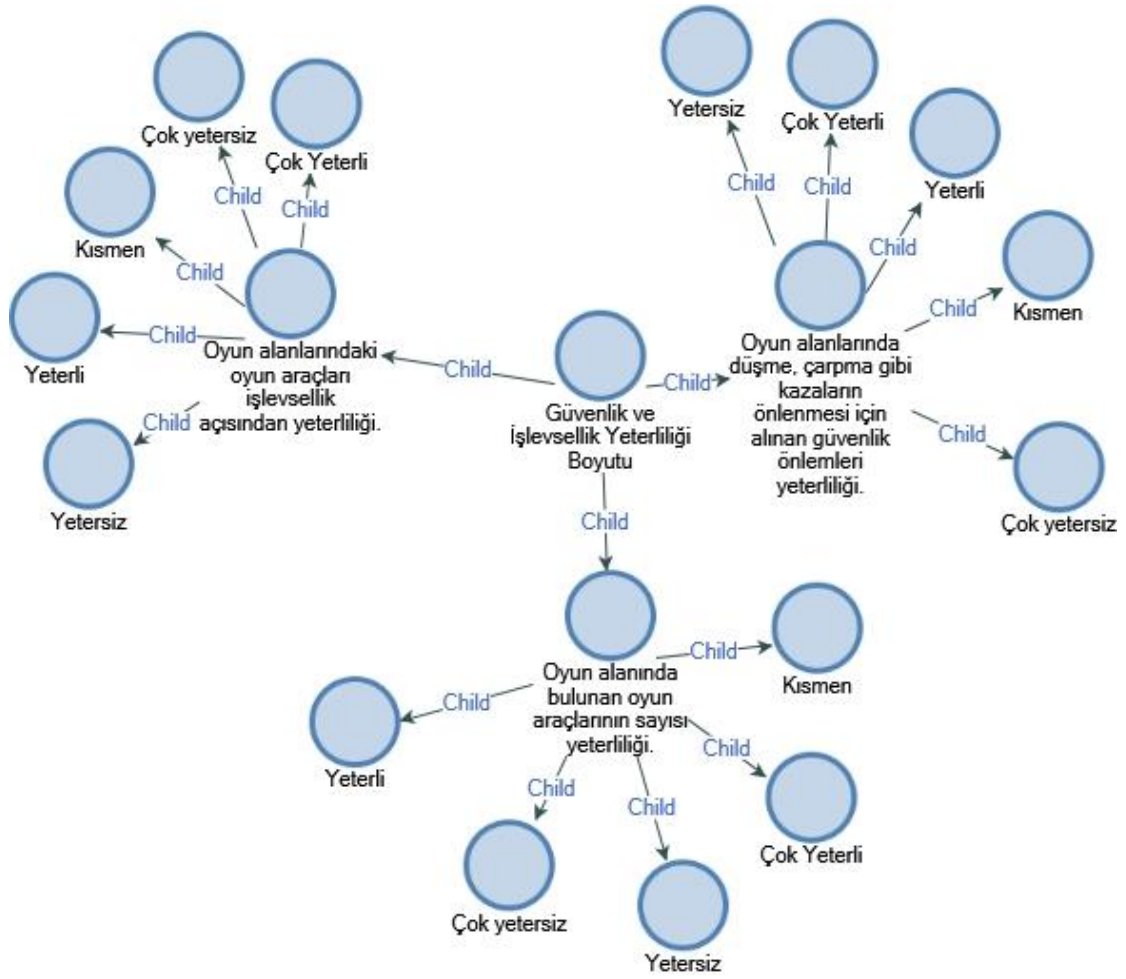
Şekil 4. ve Tablo 12’te görüldüğü gibi aile görüşlerine göre genel yeterliliği boyutu içerisinde yer alan oyun alanları ulaşım açısından uygunluğunu 3 aile çok yetersiz, 4 aile yetersiz, 9 aile kısmen, 13 aile yeterli ve sadece 1 aile çok yeterli bulduğu görüşünü bildirdiği görülmektedir.

Tablo 13.

Genel Yeterlilik Boyutunun Genel Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	22
Yetersiz	27
Kısmen	38
Yeterli	31
Çok Yeterli	2

Tablo 13.'te görüldüğü gibi Genel Yeterlilik Boyutu'na göre yaşanan ildeki çocuk oyun alan sayısının, yaşanan ildeki mevcut çocuk oyun alanlarının genel durumunun, oyun alanlarının bulunduğu konumların uygunluğunun, oyun alanları ulaşım açısından uygunluğunun toplam 22 ailenin görüşlerine bakılarak çok yetersiz, 27 ailenin görüşlerine bakılarak yetersiz, 38 ailenin görüşlerine bakılarak kısmen, 31 ailenin görüşlerine bakılarak yeterli ve sadece 2 ailenin görüşlerine bakılarak çok yeterli olduğu görülmektedir.



Şekil 5. Güvenlik ve İşlevsellik Yeterliliği Boyutu Teması, Alt Temaları ve Alt Tema Düzeylerinin Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

Tablo 14.

Güvenlik ve İşlevsellik Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarında düşme, çarpma gibi kazaların önlenmesi için alınan güvenlik önlemlerinin yeterliliği)

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	11
Yetersiz	7
Kısmen	8
Yeterli	3
Çok Yeterli	1

Şekil 5. ve Tablo 14'te görüldüğü gibi aile görüşlerine göre güvenlik ve işlevsellik yeterliliği boyutu içerisinde yer alan oyun alanlarında düşme, çarpma gibi kazaların önlenmesi için alınan güvenlik önlemlerini 11 aile çok yetersiz, 7 aile yetersiz, 8 aile kısmen, 3 aile yeterli ve sadece 1 aile çok yeterli bulduğu görüşünü bildirdiği görülmektedir.

Tablo 15.

Güvenlik ve İşlevsellik Yeterliliği Boyutu (Oyun alanında bulunan oyun araçlarının sayısının yeterliliği)

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	9
Yetersiz	13
Kısmen	6
Yeterli	2
Çok Yeterli	0

Şekil 5. ve Tablo 15'te görüldüğü gibi aile görüşlerine göre güvenlik ve işlevsellik yeterliliği boyutu içerisinde yer alan oyun alanında bulunan oyun araçlarının sayısını 9 aile çok yetersiz, 13 aile yetersiz, 6 aile kısmen, 2 aile yeterli bulduğu ve hiçbir ailenin çok yeterli bulmadığı görüşünü bildirdiği görülmektedir.

Tablo 16.

Güvenlik ve İşlevsellik Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarındaki oyun araçları işlevsellik açısından yeterliliği)

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	6
Yetersiz	11
Kısmen	9
Yeterli	4
Çok Yeterli	0

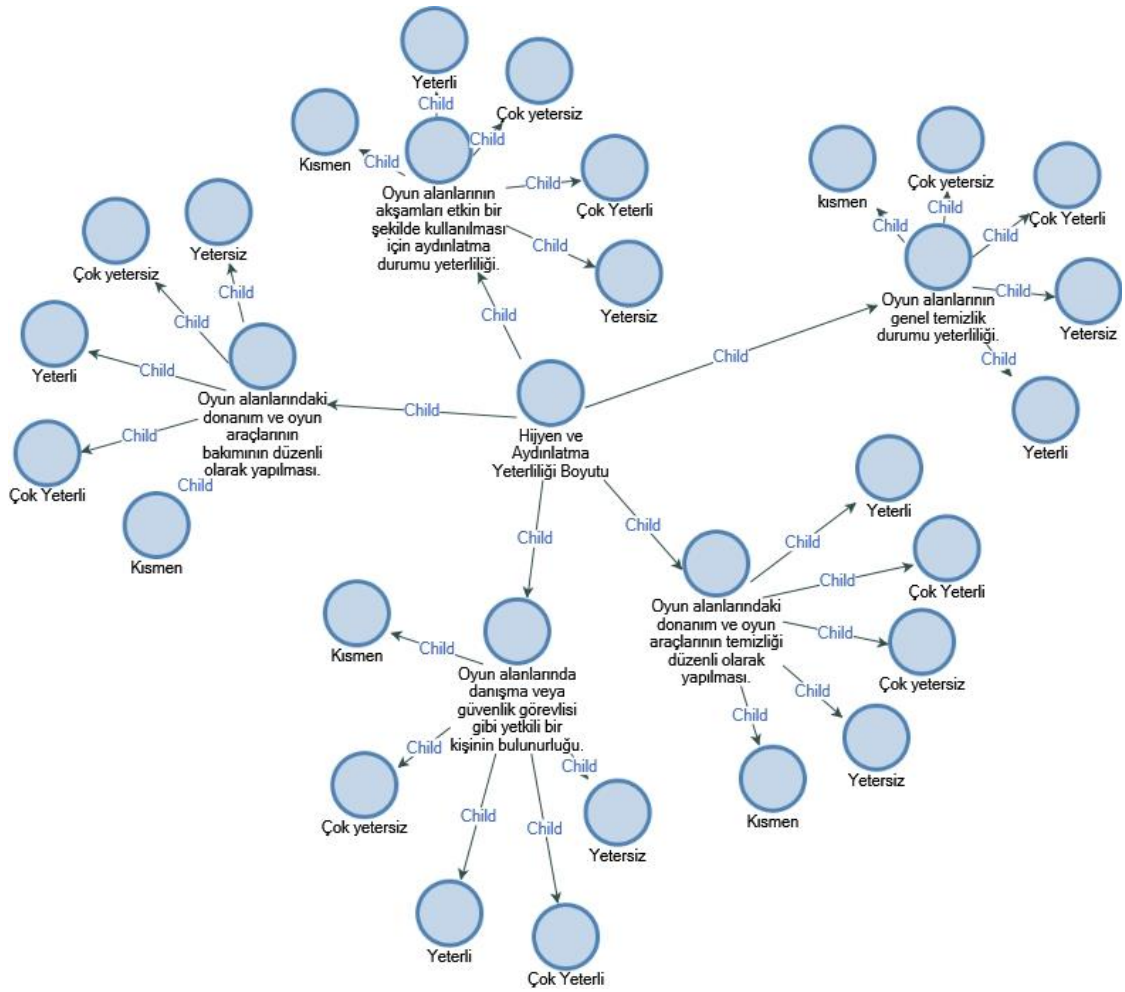
Şekil 5. ve Tablo 16’da görüldüğü gibi aile görüşlerine göre güvenlik ve işlevsellik yeterliliği boyutu içerisinde yer alan oyun alanlarındaki oyun araçları işlevsellik açısından 6 aile çok yetersiz, 11 aile yetersiz, 9 aile kısmen, 4 aile yeterli bulunduğu ve hiçbir ailenin çok yeterli bulmadığı görüşünü bildirdiği görülmektedir.

Tablo 17.

Güvenlik ve İşlevsellik Yeterliliği Boyutunun Genel Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	26
Yetersiz	31
Kısmen	23
Yeterli	9
Çok Yeterli	1

Tablo 17.’de görüldüğü gibi Güvenlik ve İşlevsellik Yeterliliği Boyutu’na göre oyun alanlarında düşme, çarpma gibi kazaların önlenmesi için alınan güvenlik önlemlerinin, oyun alanında bulunan oyun araçlarının sayısının ve oyun alanlarındaki oyun araçları işlevselliğinin 26 aile görüşüne göre çok yetersiz, 31 aile görüşüne göre yetersiz, 23 aile görüşüne göre kısmen, 9 aile görüşüne göre yeterli ve 1 aile görüşüne göre çok yeterli olduğunu görülmektedir.



Şekil 6. Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutu Teması, Alt Temaları ve Alt Tema Düzeylerinin Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

Tablo 18.

Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarındaki donanım ve oyun araçlarının bakımının düzeni)

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	9
Yetersiz	11
Kısmen	7
Yeterli	2
Çok Yeterli	1

Şekil 6. ve Tablo 18’de görüldüğü gibi aile görüşlerine göre hijyen ve aydınlatma yeterliliği boyutu içerisinde yer alan oyun alanlarındaki donanım ve oyun araçlarının bakımının düzenliliğini 9 aile çok yetersiz, 11 aile yetersiz, 7 aile kısmen, 2 aile yeterli ve sadece 1 aile çok yeterli bulduğu görüşünü bildirdiği görülmektedir.

Tablo 19.

Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarındaki donanım ve oyun araçların temizliğinin düzeni)

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	11
Yetersiz	8
Kısmen	7
Yeterli	3
Çok Yeterli	1

Şekil 6. ve Tablo 19’da görüldüğü gibi aile görüşlerine göre hijyen ve aydınlatma yeterliliği boyutu içerisinde yer alan oyun alanlarındaki donanım ve oyun araçların temizliğinin düzenliliğini 11 aile çok yetersiz, 8 aile yetersiz, 7 aile kısmen, 3 aile yeterli ve sadece 1 aile çok yeterli bulduğu görüşünü bildirdiği görülmektedir.

Tablo 20.

Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarının akşamları etkin bir şekilde kullanılması için aydınlatma durumunun yeterliliği)

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	11
Yetersiz	5
Kısmen	9
Yeterli	3
Çok Yeterli	2

Şekil 6. ve Tablo 20’de görüldüğü gibi aile görüşlerine göre hijyen ve aydınlatma yeterliliği boyutu içerisinde yer alan oyun alanlarının akşamları etkin bir şekilde kullanılması için aydınlatma durumunun 11 aile çok yetersiz, 5 aile yetersiz, 9 aile kısmen, 3 aile yeterli ve 2 aile çok yeterli bulduğu görüşünü bildirdiği görülmektedir.

Tablo 21.

Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarının genel temizlik durumu yeterliliği)

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	9
Yetersiz	6
Kısmen	9
Yeterli	5
Çok Yeterli	1

Şekil 6. ve Tablo 21’de görüldüğü gibi aile görüşlerine göre hijyen ve aydınlatma yeterliliği boyutu içerisinde yer alan oyun alanlarının genel temizlik durumunun 9 aile çok yetersiz, 6 aile yetersiz, 9 aile kısmen, 5 aile yeterli ve sadece 1 aile çok yeterli bulduğu görüşünü bildirdiği görülmektedir.

Tablo 22.

Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutu (Oyun alanlarında danışma veya güvenlik görevlisi gibi yetkili bir kişinin bulunurluğu)

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	15
Yetersiz	10
Kısmen	2
Yeterli	3
Çok Yeterli	0

Şekil 6. ve Tablo 22’de görüldüğü gibi aile görüşlerine göre hijyen ve aydınlatma yeterliliği boyutu içerisinde yer alan oyun alanlarında danışma veya güvenlik görevlisi gibi yetkili bir kişinin bulunurluluğunu 15 aile çok yetersiz, 10 aile yetersiz, 2 aile kısmen, 3 aile yeterli bulduğu ve hiçbir ailenin çok yeterli bulmadığı görüşünü bildirdiği görülmektedir.

Tablo 23.

Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutunun Genel Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Tema	Aile Görüşleri
	N
Çok yetersiz	55
Yetersiz	40
Kısmen	34
Yeterli	16
Çok Yeterli	5

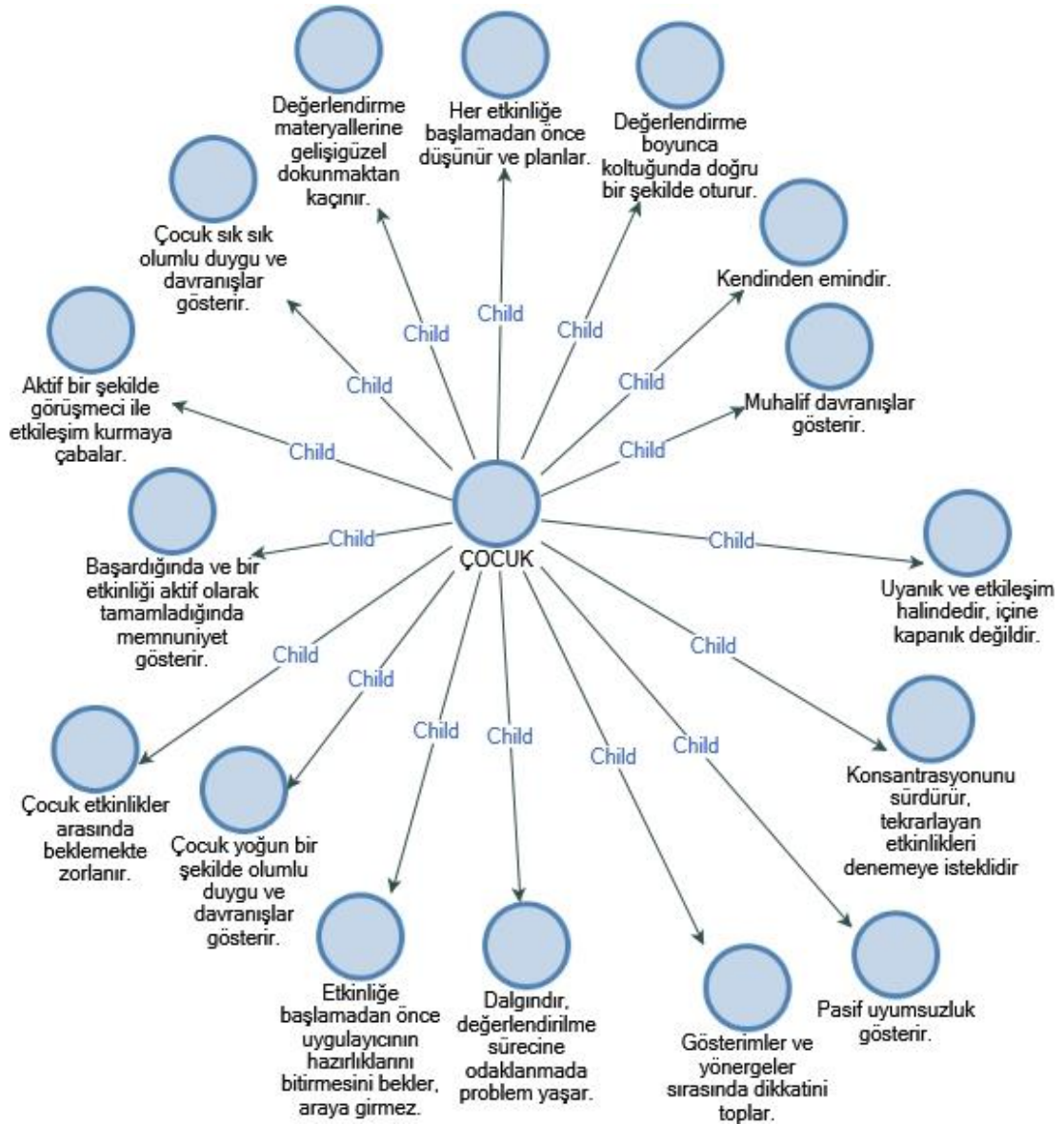
Tablo 23’te görüldüğü gibi Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutu’na göre oyun alanlarındaki donanım ve oyun araçlarının bakımının düzenliliğini, oyun alanlarındaki donanım ve oyun araçların temizliğinin düzenliliğini, oyun alanlarının akşamları etkin bir şekilde kullanılması için aydınlatma durumunu, oyun alanlarının genel temizlik durumunu, oyun alanlarında danışma veya güvenlik görevlisi gibi yetkili bir kişinin bulunurluluğunu 55 aile çok yetersiz, 40 aile yetersiz, 34 aile kısmen, 16 aile yeterli ve 5 aile çok yeterli olarak görüşlerini bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 24.

Oyun Alanı Özelliklerinin Genel Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

	Çok Yetersiz	Yetersiz	Kısmen	Yeterli	Çok Yeterli
Donanım Yeterliliği Boyutu	37	38	40	30	5
Genel Yeterlilik Boyutu	22	27	38	31	2
Güvenlik ve İşlevsellik Yeterliliği Boyutu	26	31	23	9	1
Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutu	55	40	34	16	5
Toplam	140	136	135	86	13

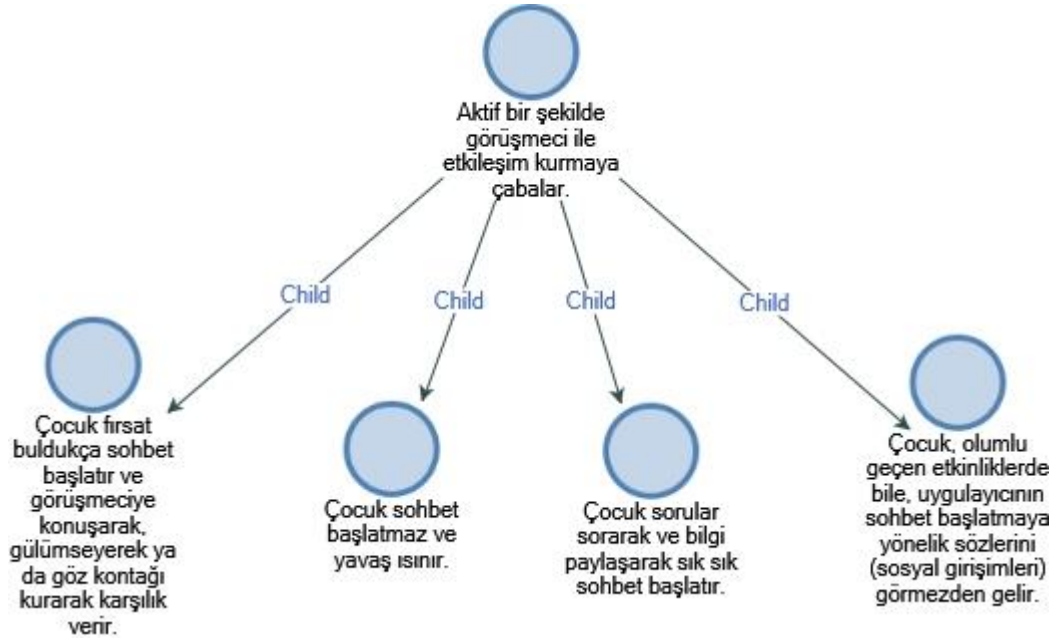
Tablo 24’te görüldüğü gibi çocuk oyun alanları özelliklerinin Donanım Yeterliliği Boyutu’nda 37 çok yetersiz, 38 yetersiz, 40 kısmen, 30 yeterli, 5 çok yeterli; Genel Yeterlilik Boyutu’nda 22 çok yetersiz, 27 yetersiz, 38 kısmen, 31 yeterli, 2 çok yeterli; Güvenlik ve İşlevsellik Yeterliliği Boyutu’nda 26 çok yetersiz, 31 yetersiz, 23 kısmen, 9 yeterli, 1 çok yeterli; Hijyen ve Aydınlatma Yeterliliği Boyutu’nda 55 çok yetersiz, 40 yetersiz, 34 kısmen, 16 yeterli, 5 çok yeterli olduğu ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca çocuk oyun alanı özelliklerinin toplam 140 çok yetersiz, 136 yetersiz, 135 kısmen, 86 yeterli ve 13 çok yeterli olduğu saptanmıştır.



Şekil 7. Öz Düzenleme Becerilerinin Çocuk Davranışlarına Göre Teması ve Alt Tema Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

Öz düzenleme becerilerinin çocuk davranışlarına göre; aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurmaya çabalar, başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında memnuniyet gösterir, çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanır, çocuk sık sık olumlu duygu ve davranışlar gösterir, çocuk yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar gösterir, dalgındır, değerlendirilme sürecine odaklanmada problem yaşar, değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturur, değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır, gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar, etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bitirmesini bekler, araya girmez, her etkinliğe başlamadan önce

düşünür ve planlar, kendinden emindir, konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir, muhalif davranışlar gösterir, pasif uyumsuzluk gösterir, uyanık ve etkileşim halindedir, içine kapanık değildir başlıkları altında 16 alt temadan oluşmaktadır.



Şekil 8. Aktif Bir Şekilde Görüşmeci İle Etkileşim Kurmaya Çabalar Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

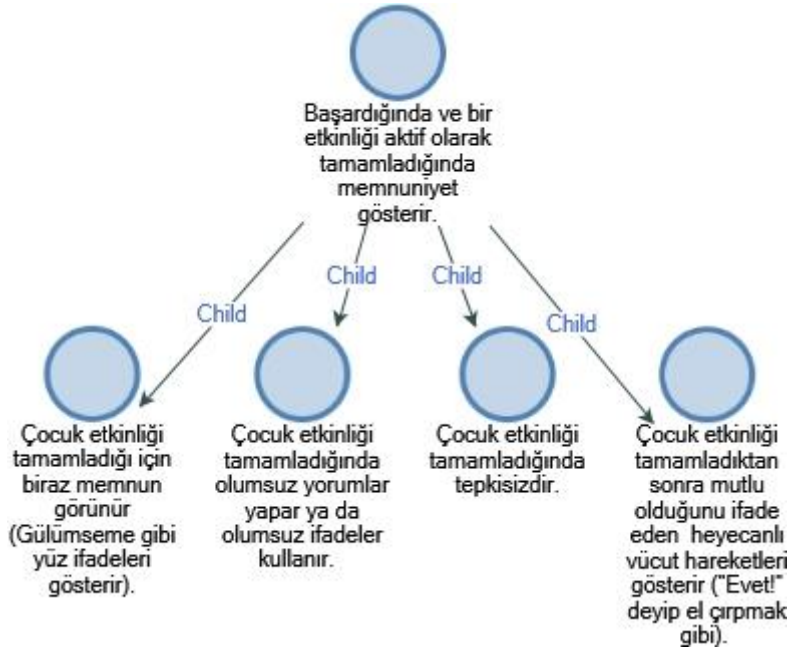
Tablo 25.

Aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurmaya çabalar.

Tema	Çocuk Davranışları
	N
Çocuk fırsat buldukça sohbet başlatır ve görüşmeciye konuşarak, gülümseyerek ya da göz kontağı kurarak karşılık verir.	7
Çocuk sohbet başlatmaz ve yavaş ısınır.	11
Çocuk sorular sorarak ve bilgi paylaşarak sık sık sohbet başlatır.	9
Çocuk, olumlu geçen etkinliklerde bile, uygulayıcının sohbet başlatmaya yönelik sözlerini (sosyal girişimleri) görmezden gelir.	3

Şekil 8. ve Tablo 25'te görüldüğü gibi çocuk davranışlarına göre 7 çocuğun fırsat buldukça sohbet başlattığı ve görüşmeciyle konuşarak, gülümseyerek ya da göz kontağı kurarak karşılık verdiği, 11 çocuğun sohbet başlatmadığı ve yavaş ısındığı, 9

çocuğun sorular sorarak ve bilgi paylaşarak sık sık sohbet başlattığı ve 3 çocuğun, olumlu geçen etkinliklerde bile, uygulayıcının sohbet başlatmaya yönelik sözlerini (sosyal girişimleri) görmezden geldiği görülmektedir



Şekil 9. Başardığında ve Bir Etkinliği Aktif Olarak Tamamladığında Memnuniyet Gösterir Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

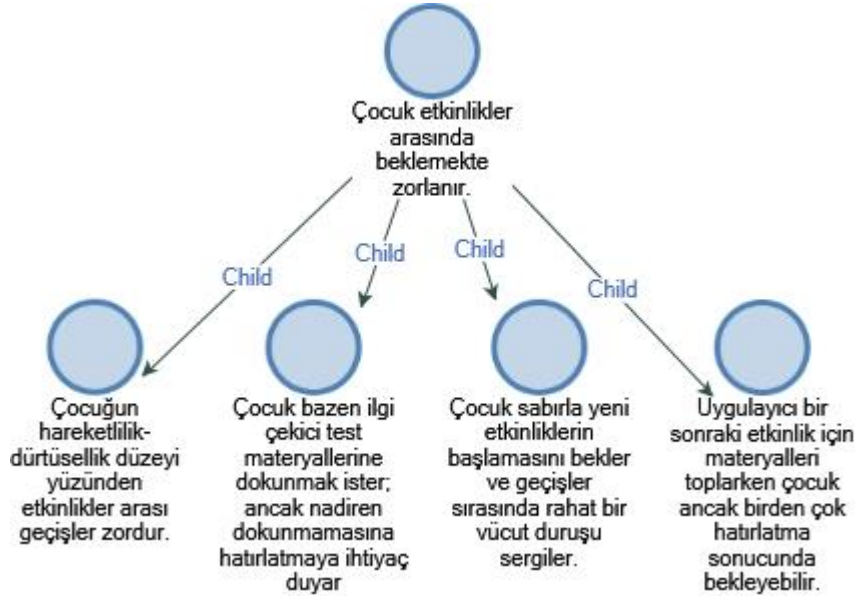
Tablo 26.

Başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında memnuniyet gösterir.

Tema	Çocuk Davranışları
	N
Çocuk etkinliği tamamladığı için biraz memnun görünür (Gülümseme gibi yüz ifadeleri gösterir).	13
Çocuk etkinliği tamamladığında olumsuz yorumlar yapar ya da olumsuz ifadeler kullanır.	0
Çocuk etkinliği tamamladığında tepkisizdir.	9
Çocuk etkinliği tamamladıktan sonra mutlu olduğunu ifade eden heyecanlı vücut hareketleri gösterir ("Evet!" deyip el çırpma gibi).	8

Şekil 9. ve Tablo 26'da görüldüğü gibi çocuk davranışlarına göre 13 çocuğun etkinliği tamamladığı için biraz memnun görüldüğü (Gülümseme gibi yüz ifadeleri gösterir), etkinliği tamamladığında olumsuz yorumlar yapan ya da olumsuz ifadeler

kullanan hiçbir çocuğun olmadığı, 9 çocuğun etkinliği tamamladığında tepkisiz olduğu ve 8 çocuğun etkinliği tamamladıktan sonra mutlu olduğunu ifade eden heyecanlı vücut hareketleri gösterdiği (“Evet!” deyip el çırpma gibi) görülmektedir.



Şekil 10. Çocuk Etkinlikler Arasında Beklemekte Zorlanır Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

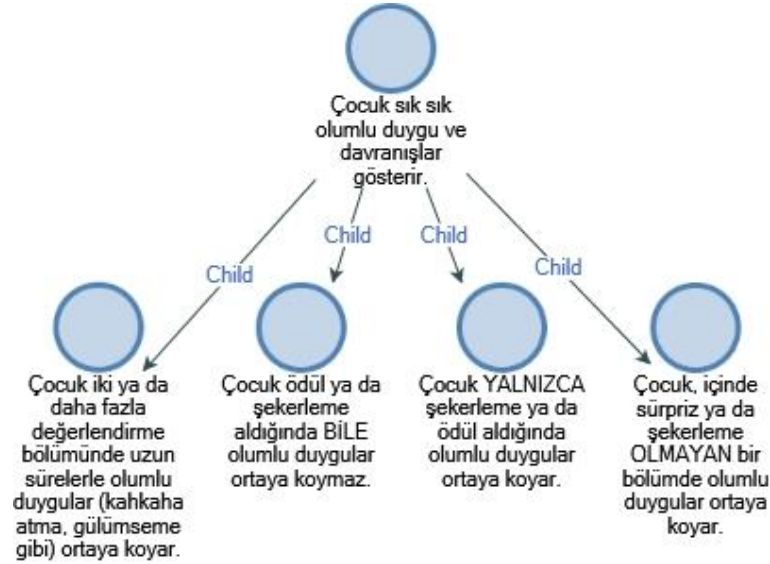
Tablo 27.

Çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanır

Tema	Çocuk Davranışları
	N
Çocuğun hareketlilik-dürtüsellik düzeyi yüzünden etkinlikler arası geçişler zordur.	0
Çocuk bazen ilgi çekici test materyallerine dokunmak ister; ancak nadiren dokunmamasına hatırlatmaya ihtiyaç duyar	5
Çocuk sabırla yeni etkinliklerin başlamasını bekler ve geçişler sırasında rahat bir vücut duruşu sergiler.	24
Uygulayıcı bir sonraki etkinlik için materyalleri toplarken çocuk ancak birden çok hatırlatma sonucunda bekleyebilir.	1

Şekil 10. ve Tablo 27’de görüldüğü gibi çocuk davranışlarına göre hiçbir çocuğun hareketlilik-dürtüsellik düzeyi yüzünden etkinlikler arası geçişlerde zorluk çıkarmadığı, 5 çocuğun bazen ilgi çekici test materyallerine dokunmak istediği;

ancak nadiren dokunmamasına hatırlatmaya ihtiyaç duyduğu, 24 çocuğun sabırla yeni etkinliklerin başlamasını beklediği ve geçişler sırasında rahat bir vücut duruşu sergilediği ve uygulayıcı bir sonraki etkinlik için materyalleri toplarken sadece 1 çocuğun ancak birden çok hatırlatma sonucunda bekleyebildiği görülmektedir.



Şekil 11. Çocuk Sık Sık Olumlu Duygu ve Davranışlar Gösterir Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

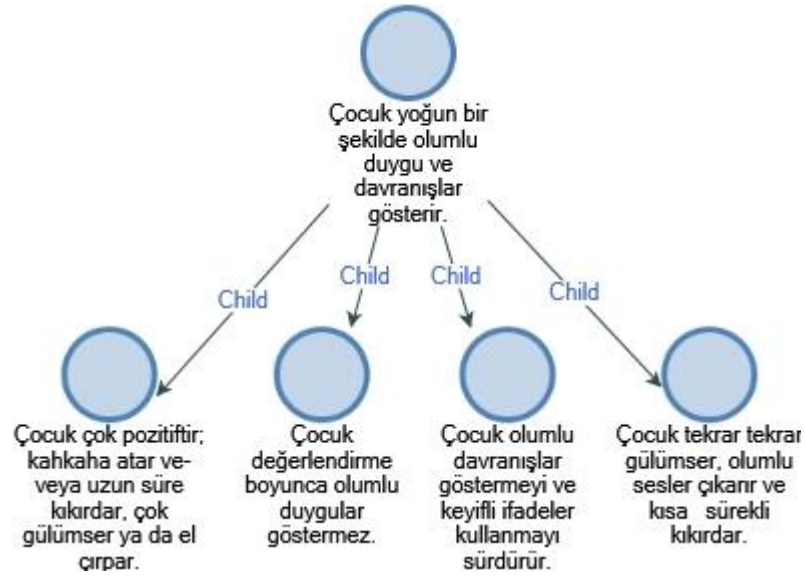
Tablo 28.

Çocuk sık sık olumlu duygu ve davranışlar gösterir.

Tema	Çocuk Davranışları
	N
Çocuk iki ya da daha fazla değerlendirme bölümünde uzun sürelerle olumlu duygular (kahkaha atma, gülümseme gibi) ortaya koyar.	11
Çocuk ödül ya da şekerleme aldığıda BİLE olumlu duygular ortaya koymaz.	3
Çocuk YALNIZCA şekerleme ya da ödül aldığıda olumlu duygular ortaya koyar.	8
Çocuk, içinde sürpriz ya da şekerleme OLMAYAN bir bölümde olumlu duygular ortaya koyar.	8

Şekil 11. ve Tablo 28’de görüldüğü gibi çocuk davranışlarına göre 11 çocuğun iki ya da daha fazla değerlendirme bölümünde uzun sürelerle olumlu duygular (kahkaha atma, gülümseme gibi) ortaya koyduğu, 3 çocuğun ödül ya da

şekerleme aldığında BİLE olumlu duygular ortaya koymadığı, 8 çocuğun YALNIZCA şekerleme ya da ödül aldığında olumlu duygular ortaya koyduğu ve yine 8 çocuğun, içinde sürpriz ya da şekerleme OLMAYAN bir bölümde olumlu duygular ortaya koyduğu görülmektedir.



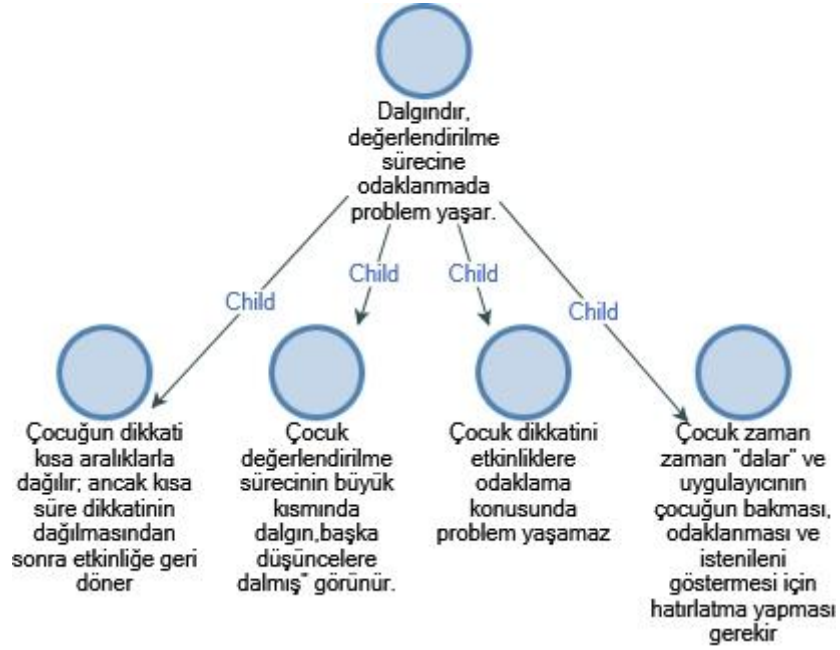
Şekil 12. Çocuk Yoğun Bir Şekilde Olumlu Duygu ve Davranışlar Gösterir Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

Tablo 29.

<i>Çocuk yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar gösterir</i>	
Tema	Çocuk Davranışları N
Çocuk çok pozitifdir; kahkaha atar ve-veya uzun süre kıkırdar, çok gülümser ya da el çırpır.	4
Çocuk değerlendirme boyunca olumlu duygular göstermez.	4
Çocuk olumlu davranışlar göstermeyi ve keyifli ifadeler kullanmayı sürdürür.	13
Çocuk tekrar tekrar gülümser, olumlu sesler çıkarır ve kısa süreli kıkırdar.	9

Şekil 12. ve Tablo 29’da görüldüğü gibi çocuk davranışlarına göre 4 çocuğun çok pozitif olduğu; kahkaha attığı ve-veya uzun süre kıkırdadığı, çok gülümsediği ya da el çırpıtığı, yine 4 çocuğun değerlendirme boyunca olumlu duygular göstermediği,

13 çocuğun olumlu davranışlar göstermeyi ve keyifli ifadeler kullanmayı sürdürdüğü ve 9 çocuğun tekrar tekrar gülümsediği, olumlu sesler çıkardığı ve kısa sürekli kıkırdadığı görülmektedir.



Şekil 13. Dalgındır, Değerlendirilme Sürecine Odaklanmada Problem Yaşar Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

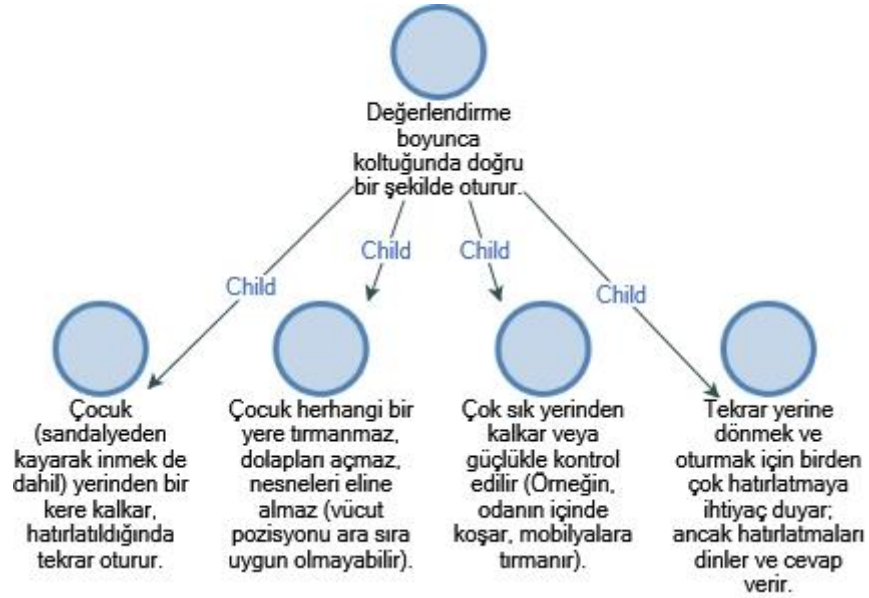
Tablo 30.

Dalgındır, değerlendirilme sürecine odaklanmada problem yaşar

Tema	Çocuk Davranışları
	N
Çocuğun dikkati kısa aralıklarla dağılır; ancak kısa süre dikkatinin dağılmasından sonra etkinliğe geri döner.	12
Çocuk değerlendirilme sürecinin büyük kısmında dalgın, başka düşüncelere dalmış" görünür.	0
Çocuk dikkatini etkinliklere odaklama konusunda problem yaşamaz	16
Çocuk zaman zaman "dalar" ve uygulayıcının çocuğun bakması, odaklanması ve istenileni göstermesi için hatırlatma yapması gerekir	2

Şekil 13. ve Tablo 30'da görüldüğü gibi çocuk davranışlarına göre 12 çocuğun dikkatinin kısa aralılarla dağıldığı; ancak kısa süre dikkatinin dağılmasından sonra etkinliği geri döndüğü, hiçbir çocuğun değerlendirilme sürecinin büyük

kısımında dalgın, başka düşüncelere dalmış görünmediği, 16 çocuğun dikkatini etkinliklere odaklama konusunda problem yaşamadığı ve 2 çocuğun zaman zaman ‘daldığı’ ve uygulayıcının çocuğun bakması, odaklanması ve istenileni göstermesi için hatırlatma yapması gerektiği görülmektedir.



Şekil 14. Değerlendirme Boyunca Koltuğunda Doğru Bir Şekilde Oturur.Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

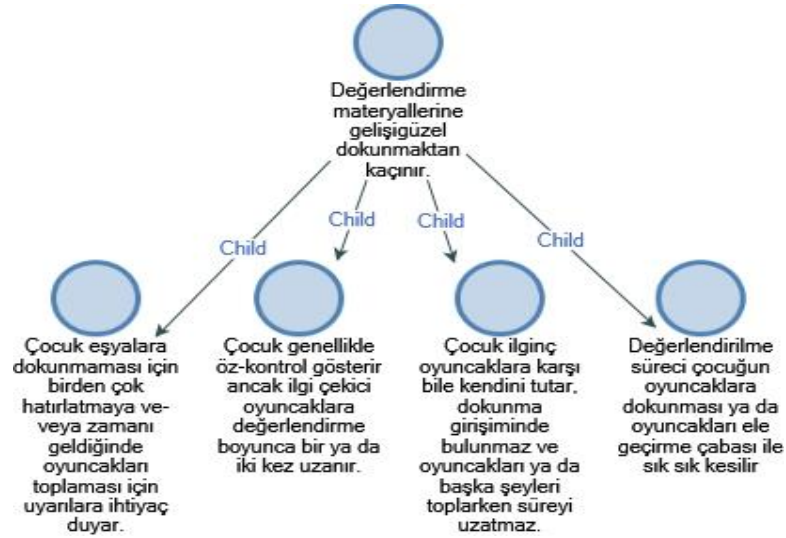
Tablo 31.

Değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturur.

Tema	Çocuk Davranışları
	N
Çocuk (sandalyeden kayarak inmek de dahil) yerinden bir kere kalkar, hatırlatıldığında tekrar oturur.	3
Çocuk herhangi bir yere tırmanmaz, dolapları açmaz, nesneleri eline almaz (vücut pozisyonu ara sıra uygun olmayabilir).	25
Çok sık yerinden kalkar veya güçlükle kontrol edilir (Örneğin, odanın içinde koşar, mobilyalara tırmanır).	0
Tekrar yerine dönmek ve oturmak için birden çok hatırlatmaya ihtiyaç duyar; ancak hatırlatmaları dinler ve cevap verir.	2

Şekil 14. ve Tablo 31’de görüldüğü gibi çocuk davranışlarına göre 3 çocuğun (sandalyeden kayarak inmek de dahil) yerinden bir kere kalktığı, hatırlatıldığında tekrar oturduğu, 25 çocuğun herhangi bir yere tırmanmadığı, dolapları açmadığı,

nesneleri eline almadığı (vücut pozisyonu ara sıra uygun olmayabilir), çok sık yerinden kalkan veya güçlükle kontrol edilen(Örneğin, odanın içinde koşar, mobilyalara tırmanır) hiçbir çocuğun olmadığı ve 2 çocuğun tekrar yerine dönmek ve oturmak için birden çok hatırlatmaya ihtiyaç duyduğu; ancak hatırlatmaları dinlediği ve cevap verdiği görülmektedir.



Şekil 15. Değerlendirme Materyallerine Gelişigüzel Dokunmaktan Kaçınır Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

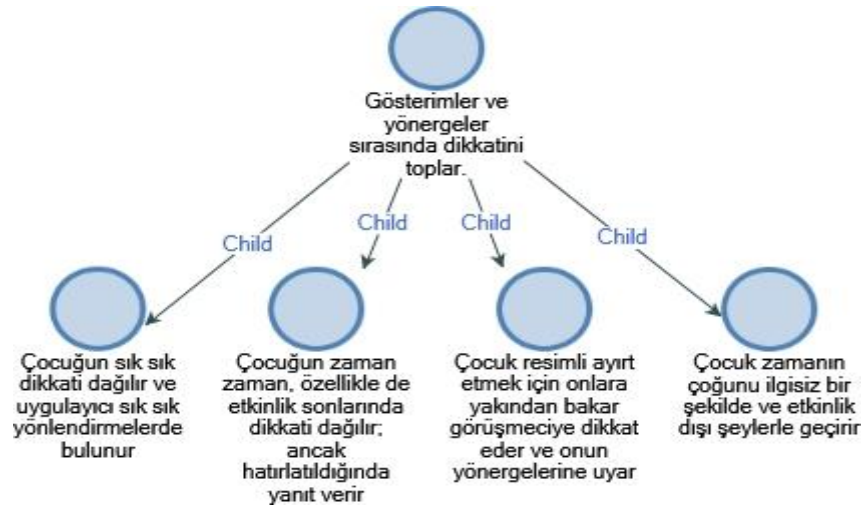
Tablo 32.

Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır.

Tema	Çocuk Davranışları N
Çocuk eşyalara dokunmaması için birden çok hatırlatmaya ve-veya zamanı geldiğinde oyuncakları toplaması için uyarılara ihtiyaç duyar.	3
Çocuk genellikle öz-kontrol gösterir ancak ilgi çekici oyuncaklara değerlendirme boyunca bir ya da iki kez uzanır.	11
Çocuk ilginç oyuncaklara karşı bile kendini tutar, dokunma girişiminde bulunmaz ve oyuncakları ya da başka şeyleri toplarken süreyi uzatmaz.	16
Değerlendirilme süreci çocuğun oyuncaklara dokunması ya da oyuncakları ele geçirme çabası ile sık sık kesilir	0

Şekil 15. ve Tablo 32’de görüldüğü gibi çocuk davranışlarına göre 3 çocuğun eşyalara dokunmaması için birden çok hatırlatmaya ve-veya zamanı geldiğinde oyuncakları toplaması için uyarılara ihtiyaç duyduğu, 11 çocuğun genellikle öz-

kontrol gösterdiği ancak ilgi çekici oyuncaklara değerlendirme boyunca bir ya da iki kez uzandığı, 16 çocuğun ilginç oyuncaklara karşı bile kendini tuttuğu, dokunma girişiminde bulunmadığı ve oyuncakları ya da başka şeyleri toplarken süreyi uzatmadığı ve hiçbir çocuğun değerlendirilme sürecini oyuncaklara dokunarak ya da oyuncakları ele geçirme çabası ile sık sık kesmediği görülmektedir.



Şekil 16. Gösterimler ve Yönergeler Sırasında Dikkatini Toplar Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

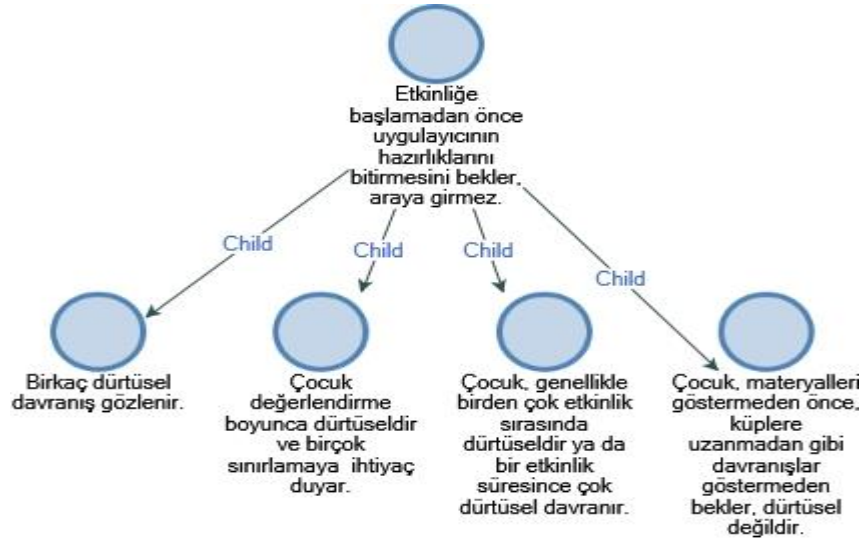
Tablo 33.

Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar.

Tema	Çocuk Davranışları
	N
Çocuğun sık sık dikkati dağınık ve uygulayıcı sık sık yönlendirmelerde bulunur	3
Çocuğun zaman zaman, özellikle de etkinlik sonlarında dikkati dağınık; ancak hatırlatıldığında yanıt verir	7
Çocuk resimli ayırt etmek için onlara yakından bakar görüşme için dikkat eder ve onun yönergelerine uyar	20
Çocuk zamanın çoğunu ilgisiz bir şekilde ve etkinlik dışı şeylerle geçirir	0

Şekil 16. ve Tablo 33'te görüldüğü gibi çocuk davranışlarına göre 3 çocuğun sık sık dikkati dağınık ve uygulayıcının sık sık yönlendirmelerde bulunduğu, 7 çocuğun zaman zaman, özellikle de etkinlik sonlarında dikkatinin dağınık; ancak

hatırlatıldığında yanıt verildiği, 20 çocuğun resimli ayırt etmek için onlara yakından baktığı, görüşmeciye dikkat ettiği ve onun yönergelerine uyduğu ve zamanın çoğunu ilgisiz bir şekilde ve etkinlik dışı şeylerle geçiren hiçbir çocuğun olmadığı görülmektedir.



Şekil 17. . Etkinliğe Başlamadan Önce Uygulayıcının Hazırlıklarını Bitirmesini Bekler, Araya Girmez Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project)
Nvivo 12 Plus Verisi

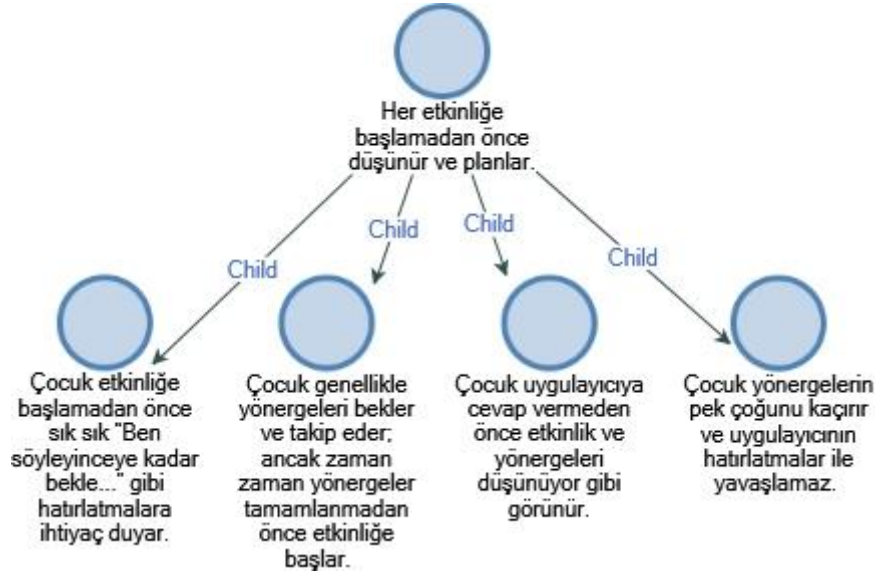
Tablo 34.

Etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bitirmesini bekler, araya girmez.

Tema	Çocuk Davranışları
	N
Birkaç dürtüsel davranış gözlenir.	5
Çocuk değerlendirme boyunca dürtüseldir ve birçok sınırlamaya ihtiyaç duyar.	0
Çocuk, genellikle birden çok etkinlik sırasında dürtüseldir ya da bir etkinlik süresince çok dürtüsel davranır.	3
Çocuk, materyalleri göstermeden önce, küplere uzanmadan gibi davranışlar göstermeden bekler, dürtüsel değildir.	22

Şekil 17. ve Tablo 34'te görüldüğü gibi çocuk davranışlarına göre 5 çocuğun birkaç dürtüsel davranışının gözlemlendiği, değerlendirme boyunca dürtüsel ve birçok sınırlamaya ihtiyaç duyan hiçbir çocuğun olmadığı, 3 çocuğun, genellikle birden çok

etkinlik sırasında dürtüsel olduğu ya da bir etkinlik süresince çok dürtüsel davrandığı ve 22 çocuğun, materyalleri göstermeden önce, küplere uzanmadan gibi davranışlar göstermeden beklediği, dürtüsel olmadığı görülmektedir.



Şekil 18. Her Etkinliğe Başlamadan Önce Düşünür ve Planlar Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

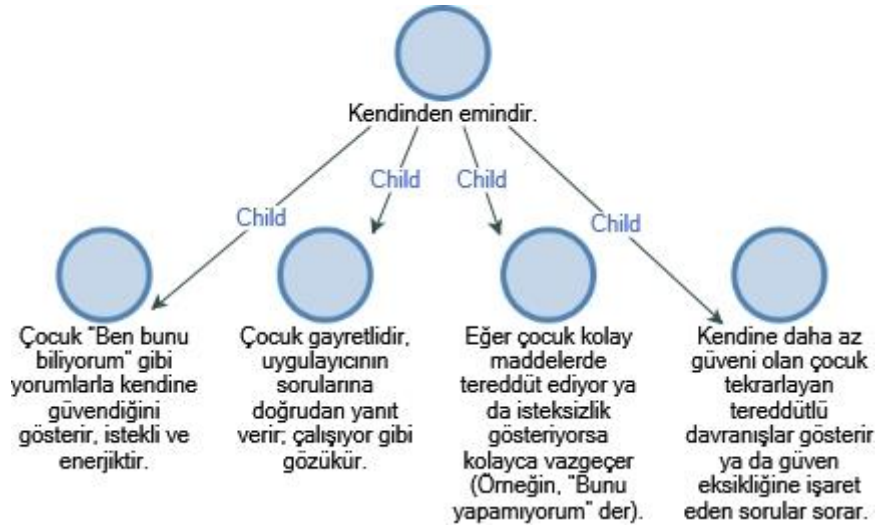
Tablo 35.

Her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar.

Tema	Çocuk Davranışları
	N
Çocuk etkinliğe başlamadan önce sık sık “Ben söyleyinceye kadar bekle...” gibi hatırlatmalara ihtiyaç duyar.	4
Çocuk genellikle yönergeleri bekler ve takip eder; ancak zaman zaman yönergeler tamamlanmadan önce etkinliğe başlar.	7
Çocuk uygulayıcıya cevap vermeden önce etkinlik ve yönergeleri düşünüyor gibi görünür.	19
Çocuk yönergelerin pek çoğunu kaçıır ve uygulayıcının hatırlatmaları ile yavaşlamaz.	0

Şekil 18 ve Tablo 35’te görüldüğü gibi çocuk davranışlarına göre 4 çocuğun etkinliğe başlamadan önce sık sık “Ben söyleyinceye kadar bekle...” gibi hatırlatmalara ihtiyaç duyduğu, 7 çocuğun genellikle yönergeleri beklediği ve takip

ettiği; ancak zaman zaman yönergeler tamamlanmadan önce etkinliğe başladığı, 19 çocuğun uygulayıcıya cevap vermeden önce etkinlik ve yönergeleri düşünüyor gibi görüldüğü ve hiçbir çocuğun yönergelerin pek çoğunu kaçırmadığı ve uygulayıcının hatırlatmaları ile yavaşladığı görülmektedir.



Şekil 19. Kendinden Emindir Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

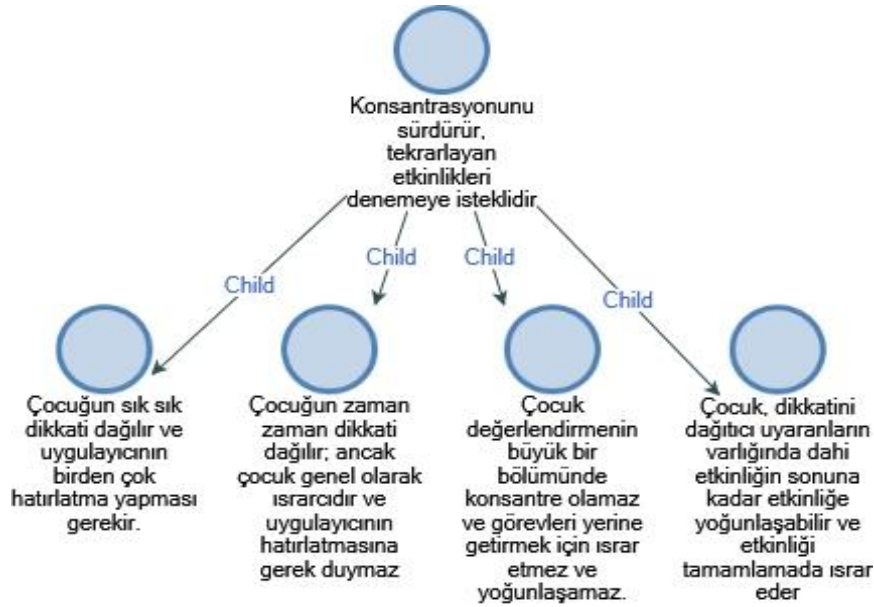
Tablo 36.

Kendinden emindir

Tema	Çocuk Davranışları
	N
Çocuk "Ben bunu biliyorum" gibi yorumlarla kendine güvendiğini gösterir, istekli ve enerjiktir.	5
Çocuk gayretlidir, uygulayıcının sorularına doğrudan yanıt verir; çalışıyor gibi gözükür.	18
Eğer çocuk kolay maddelerde tereddüt ediyor ya da isteksizlik gösteriyorsa kolayca vazgeçer (Örneğin, "Bunu yapamıyorum" der).	0
Kendine daha az güveni olan çocuk tekrarlayan tereddütlü davranışlar gösterir ya da güven eksikliğine işaret eden sorular sorar.	7

Şekil 19. ve Tablo 36'da görüldüğü gibi çocuk davranışlarına göre 5 çocuğun "Ben bunu biliyorum" gibi yorumlarla kendine güvendiğini gösterdiği, istekli ve enerjik olduğu, 18 çocuğun gayretli olduğu, uygulayıcının sorularına doğrudan yanıt

verdiği; çalışıyor gibi gözüktüğü, hiçbir çocuğun kolay maddelerde tereddüt etmediği ya da isteksizlik gösterip kolayca vazgeçmediği (Örneğin, “Bunu yapamıyorum” der) ve kendine daha az güveni olan 7 çocuğun tekrarlayan tereddütlü davranışlar gösterdiği ya da güven eksikliğine işaret eden sorular sorduğu görülmektedir.



Şekil 20. Konsantrasyonunu Sürdürür, Tekrarlayan Etkinlikleri Denemeye İsteklidir Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

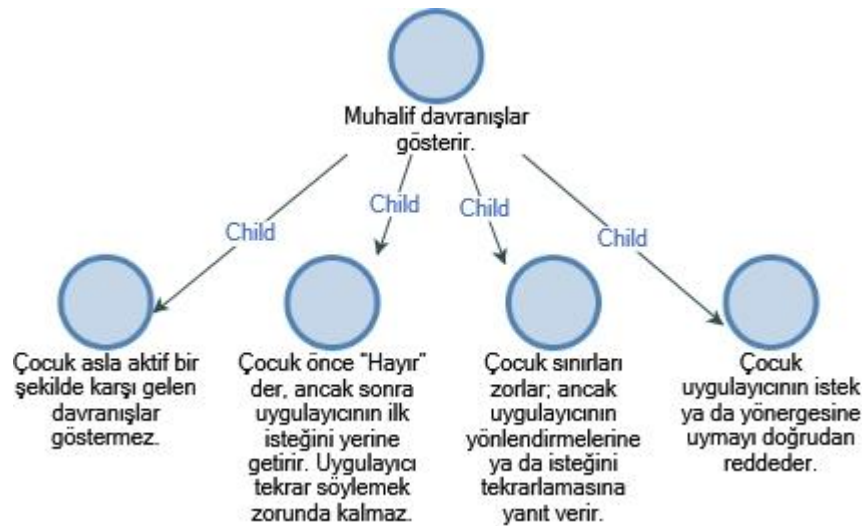
Tablo 37.

Konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir

Tema	Çocuk Davranışları
N	
Çocuğun sık sık dikkati dağınık ve uygulayıcının birden çok hatırlatma yapması gerekir.	3
Çocuğun zaman zaman dikkati dağınık; ancak çocuk genel olarak ısrarcıdır ve uygulayıcının hatırlatmasına gerek duymaz	15
Çocuk değerlendirmenin büyük bir bölümünde konsantre olamaz ve görevleri yerine getirmek için ısrar etmez ve yoğunlaşamaz.	0
Çocuk, dikkatini dağıtıcı uyaranların varlığında dahi etkinliğin sonuna kadar etkinliğe yoğunlaşabilir ve etkinliği tamamlamada ısrar eder.	12

Şekil 20. ve Tablo 37’de görüldüğü gibi çocuk davranışlarına göre 3 çocuğun sık sık dikkatinin dağıldığı ve uygulayıcının birden çok hatırlatma yapması gerektiği, 15 çocuğun zaman zaman dikkatinin dağıldığı; ancak çocukların genel olarak ısrarcı

olduğu ve uygulayıcının hatırlatmasına gerek duymadığı, değerlendirmenin büyük bir bölümünde konsantre olamama ve görevleri yerine getirmek için ısrar edememe ve yoğunlaşamama gibi davranışların hiçbir çocukta olmadığı ve 12 çocuğun dikkatini dağıtıcı uyanların varlığında dahi etkinliğin sonuna kadar etkinliğe yoğunlaşabildikleri ve etkinliği tamamlamada ısrar ettikleri görülmektedir.



Şekil 21. Muhafif Davranışlar Gösterir Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

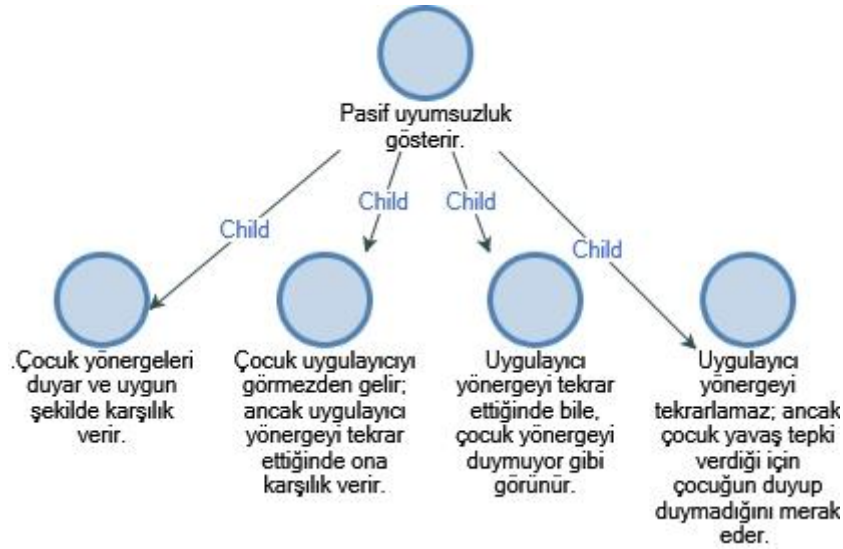
Tablo 38.

Muhafif davranışlar gösterir

Tema	Çocuk Davranışları
	N
Çocuk asla aktif bir şekilde karşı gelen davranışlar göstermez.	27
Çocuk önce “Hayır” der, ancak sonra uygulayıcının ilk isteğini yerine getirir. Uygulayıcı tekrar söylemek zorunda kalmaz.	1
Çocuk sınırları zorlar; ancak uygulayıcının yönlendirmelerine ya da isteğini tekrarlamasına yanıt verir.	2
Çocuk uygulayıcının istek ya da yönergesine uymayı doğrudan reddeder.	0

Şekil 21. ve Tablo 38’de görüldüğü gibi çocuk davranışlarına göre 27 çocuğun asla aktif bir şekilde karşı gelen davranışlar göstermediği, sadece 1 çocuğun önce “Hayır” dediği, ancak sonra uygulayıcının ilk isteğini yerine getirdiği. Uygulayıcı tekrar söylemek zorunda kalmadığı, 2 çocuğun sınırları zorladığı; ancak

uygulayıcının yönlendirmelerine ya da isteğini tekrarlamasına yanıt verdiği ve uygulayıcının istek ya da yönergesine uymayı doğrudan reddeden hiçbir çocuğun olmadığı görülmektedir.



Şekil 22. Pasif Uyumsuzluk Gösterir Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

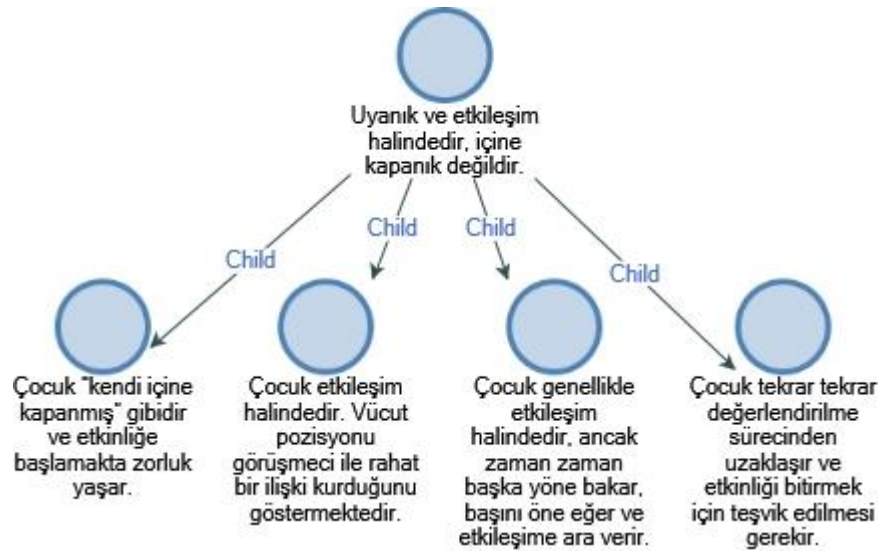
Tablo 39.

Pasif uyumsuzluk gösterir

Tema	Çocuk Davranışları
	N
Çocuk yönergeleri duyar ve uygun şekilde karşılık verir.	25
Çocuk uygulayıcıyı görmezden gelir; ancak uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde ona karşılık verir.	2
Uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde bile, çocuk yönergeyi duymuyor gibi görünür.	0
Uygulayıcı yönergeyi tekrarlamaz; ancak çocuk yavaş tepki verdiği için çocuğun duyup duymadığını merak eder.	3

Şekil 22. ve Tablo 39’da görüldüğü gibi çocuk davranışlarına göre 25 çocuğun yönergeleri duyduğu ve uygun şekilde karşılık verdiği, 2 çocuğun uygulayıcıyı görmezden geldiği; ancak uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde ona karşılık verdiği, uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde bile, hiçbir çocuğun yönergeyi

duymuyor gibi görünmediği ve uygulayıcı yönergeyi tekrarlamaz; ancak 3 çocuk yavaş tepki verdiği için çocukların duyup duymadığını merak ettiği görülmektedir.



Şekil 23. Uyanık ve Etkileşim Halindedir, İçine Kapanık Değildir Teması ve Alt Temalar Dağılım Haritası (Maps Project) Nvivo 12 Plus Verisi

Tablo 40.

Uyanık ve etkileşim halindedir, içine kapanık değildir.

Tema	Çocuk Davranışları
	N
Çocuk “kendi içine kapanmış” gibidir ve etkinliğe başlamakta zorluk yaşar.	0
Çocuk etkileşim halindedir. Vücut pozisyonu görüşmeci ile rahat bir ilişki kurduğunu göstermektedir.	12
Çocuk genellikle etkileşim halindedir, ancak zaman zaman başka yöne bakar, başını öne eğer ve etkileşime ara verir.	17
Çocuk tekrar tekrar değerlendirilme sürecinden uzaklaşır ve etkinliği bitirmek için teşvik edilmesi gerekir.	1

Şekil 23. ve Tablo 40’ta görüldüğü gibi çocuk davranışlarına göre “kendi içine kapanmış” gibidir ve etkinliğe başlamakta zorluk yaşar davranışlarına hiçbir çocuğun uymadığı, 12 çocuğun etkileşim halinde olduğu; vücut pozisyonlarının görüşmeci ile rahat bir ilişki kurduğunu gösterdiği, 17 çocuğun genellikle etkileşim

halinde olduğu, ancak zaman zaman başka yöne baktığı, başını öne eğdiği ve etkileşime ara verdiği ve sadece 1 çocuğun tekrar tekrar değerlendirilme sürecinden uzaklaştığı ve etkinliği bitirmek için teşvik edilmesi gerektiği görülmektedir.

TARTIşMA

Bu araştırmada okul öncesi çocukların kamusal oyun alanı özelliklerinin öz düzenleme ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın bu bölümünde, nitel boyutlara ilişkin alt problemlere yönelik tartışmalara yer verilmiştir.

Çalışmanın Nitel Boyutuna İlişkin Tartışma

Birinci Alt Probleme (Okul ncesi dönemindeki çocukların kamusal oyun alanı özelliklerinden donanım yeterliliği boyutu ne düzeydedir?) İlişkin Tartışma

Aile görüşlerine göre donanım yeterliliği boyutu içinde yer alan oyun alan yüzeyleri düşme sonucu meydana gelebilecek yaralanmaları azaltacak özelliklere sahipliliğinin (Kauçuk yüzey, Suni zemin vb.) ortalama yeterliliğe sahip olduğu, oyun alanları eşme, tuvalet, çöp kutuları vb. gibi olanaklarının çok yetersiz olduğu, oyun alanları kamelya, bank ve gölgelendirme olanaklarının ortalama yeterliliği sahip olduğu, oyun alanlarındaki kaydırak/salıncak vb. gibi materyallerin çeşitliliğinin yetersiz olduğu ve oyun alanlarının ağaçlandırma/yeşillik/bitkilendirme durumunun yeterli olduğu görülmektedir. Genel olarak ocuk oyun alanları özelliklerinden olan donanım yeterliliğinin ortalama düzeyde olduğu görülmektedir. Bizim bulgularımız Muhacir ve zalp (2016),’in araştırmasıyla benzer bulgulara göstermiştir.

İkinci Alt Probleme (Okul ncesi dönemindeki çocukların kamusal oyun alanı özelliklerinden genel yeterliliği boyutu ne düzeydedir?) İlişkin Tartışma

Aile görüşlerine göre genel yeterlilik boyutu içinde yer alan yaşanılan ildeki ocuk oyun alan sayısının ortalama yeterliliği sahip olduğu, yaşanılan ildeki mevcut ocuk oyun alanlarının genel durumunun yetersiz olduğu, oyun alanlarının bulunduğu konumların kısmen uygun olduğu ve oyun alanlarının ulaşımının yeterli uygunlukta olduğu görülmektedir. Genel olarak ocuk oyun alanları özelliklerinden olan genel yeterliliğin çok yetersiz olduğu görülmektedir. Araştırmamızın bulguları

Artan, Alisinanoğlu, Yükçü, Uslu, İbiş ve Akay (2017)'ın araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme (Okul öncesi dönemindeki çocukların kamusal oyun alanı özelliklerinden güvenlik ve işlevsellik yeterliliği boyutu ne düzeydedir?) İlişkin Tartışma

Aile görüşlerine göre güvenlik ve işlevsellik yeterliliği boyutu içinde yer alan oyun alanlarında düşme, çarpma gibi kazaların önlenmesi için alınan güvenlik önlemlerinin çok yetersiz olduğu, oyun alanında bulunan oyun araçlarının sayısının ve oyun alanlarındaki oyun araçları işlevselliğinin yetersiz olduğu görülmektedir. Genel olarak çocuk oyun alanları özelliklerinden olan güvenlik ve işlevsellik yeterliliğinin yetersiz olduğu görülmektedir. Yılmaz ve Bulut (2002), araştırmalarında bizim bulgularımıza benzer bulgular bulmuşlardır.

Dördüncü Alt Probleme (Okul öncesi dönemindeki çocukların kamusal oyun alanı özelliklerinden hijyen ve aydınlatma yeterliliği boyutu ne düzeydedir?) İlişkin Tartışma

Aile görüşlerine göre hijyen ve aydınlatma yeterliliği boyutu içinde yer alan oyun alanlarındaki donanım ve oyun araçlarının bakımının düzeninin yetersiz olduğu, oyun alanlarındaki donanım ve oyun araçların temizlik düzeninin çok yetersiz olduğu, oyun alanlarının akşamları etkin bir şekilde kullanılması için aydınlatma durumunun çok yetersiz olduğu, oyun alanlarının genel temizlik durumunu bazı aileler için orta bazı aileler için çok yetersiz olduğu, oyun alanlarında danışma veya güvenlik görevlisi gibi yetkili bir kişinin bulunurluluğunu çok yetersiz olduğu görülmektedir. Genel olarak çocuk oyun alanları özelliklerinden olan hijyen ve aydınlatma yeterliliğinin çok yetersiz olduğu görülmektedir. Özgüner ve Şahin (2009)'ın araştırma bulguları araştırmamızın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Beşinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocukların aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurma çabaları ne düzeydedir?) İlişkin Tartışma

Çocukların çoğunun sohbet başlatmama ve yavaş ısınma gibi davranışlar gösterdiği; az sayıdaki çocuğun olumlu geçen etkinliklerde bile, uygulayıcının sohbet başlatmaya yönelik sözlerini (sosyal girişimleri) görmezden gelme gibi davranışlar

gösterdiği görülmüştür. Sarıbaş ve Akduman (2019)'ın araştırmasıyla benzer bulgular göstermiştir.

Altıncı Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocukların başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında gösterdiği memnuniyet ne düzeydedir?) İlişkin Tartışma

Çocukların çoğunun etkinlik tamamladığı için biraz memnun görünme (Gülümseme gibi yüz ifadeleri gösterir) gibi davranışlar gösterdiği ve hiçbir çocuğun etkinlik tamamladığında olumsuz yorumlar yapma ya da olumsuz ifadeler kullanma gibi davranışlar göstermediği görülmektedir. Tuğrul, Aslan, Ertürk ve Altınkaynak (2014)'ın araştırmasıyla benzer bulgular göstermiştir.

Yedinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocukların etkinlikler arasında beklemekte ne derece zorlanır?) İlişkin Tartışma

Çocukların çoğu sabırla yeni etkinliklerin başlamasını bekleme ve geçişler sırasında rahat bir vücut duruşu sergileme gibi davranışlar gösterdiği ve hiçbir çocuğun hareketlilik-dürtüsellik düzeyi yüzünden etkinlikler arası geçişlerde zorlanmadığı görülmüştür. Kahraman, Şen, Alataş ve Tütüncü (2018)'nın araştırmasıyla benzer bulgular göstermiştir.

Sekizinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde sık sık olumlu duygu ve davranışlar gösterir?) İlişkin Tartışma

Çocukların çoğunun iki ya da daha fazla değerlendirme bölümünde uzun sürelerle olumlu duygular (kahkaha atma, gülümseme gibi) ortaya koyduğu ve az sayıdaki çocuğun ödül ya da şekerleme aldığı BİLE olumlu duygular ortaya koymadığı görülmüştür. Seçer (2017)'in araştırmasıyla benzer bulgular göstermiştir.

Dokuzuncu Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar gösterir?) İlişkin Tartışma

Bulgulara göre çocukların çoğunun olumlu davranışlar gösterme ve keyifli ifadeler kullanmayı sürdürme davranışları gösterdiği; az sayıda çocuğun çok pozitif olduğu; kahkaha attığı ve-veya uzun süre kıkırdadığı, çok gülümsediği ya da el

çırttığı ve yine az sayıdaki çocuğun değerlendirme boyunca olumlu duygular göstermediği görülmüştür. Sezer, Yılmaz ve Koçyiğit (2016)'ın araştırmasıyla benzer bulgular göstermiştir.

Onuncu Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde dalgındır ve ne düzeyde değerlendirilme sürecine odaklanmada problem yaşar?) İlişkin Tartışma

Bulgulara göre çocukların çoğunun dikkatinin kısa aralıklarla dağıldığı; ancak kısa süre dikkatinin dağılmasından sonra etkinliği geri döndüğü ve hiçbir çocuğun değerlendirilme sürecinin büyük kısmında dalgın, başka düşüncelere dalmış görünmediği görülmüştür. Dağgül (2016)'ın araştırmasıyla benzer bulgular göstermiştir.

On Birinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar değerlendirme boyunca koltuğunda ne düzeyde doğru bir şekilde oturur?) İlişkin Tartışma

Elde edilen bulgulara göre çocukların çoğunun herhangi bir yere tırmanma, dolapları açma, nesneleri eline alma (vücut pozisyonu ara sıra uygun olmayabilir) gibi davranışlar göstermediği ve hiçbir çocuğun çok sık yerinden kalkma veya güçlkle kontrol edilme (Örneğin, odanın içinde koşar, mobilyalara tırmanır) gibi davranışlar göstermediği görülmüştür. Özmen (2010)'ın araştırmasıyla benzer bulgular göstermiştir.

On İkinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır?) İlişkin Tartışma

Elde edilen bulgulara çocukların çoğunun ilginç oyuncaklara karşı bile kendini tuttuğu, dokunma girişiminde bulunmadığı ve oyuncakları ya da başka şeyleri toplarken süreyi uzatmadığı ve hiçbir çocuğun değerlendirilme sürecini oyuncaklara dokunarak ya da oyuncakları ele geçirme çabası ile sık sık kesmediği görülmektedir. Çakmak, Gedikli, Demirkol ve Tamam (2018)'in araştırmasıyla benzer bulgular göstermiştir.

On Üçüncü Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar?) İlişkin Tartışma

Bulgulara göre çocukların çoğunun resimleri ayırt etmek için onlara yakından bakma, görüşmeciye dikkat etme ve onun yönergelerine uyma gibi davranışlar gösterdiği ve hiçbir çocuğun zamanın çoğunu ilgisiz bir şekilde ve etkinlik dışı şeylerle geçirmediği görülmektedir. Ertürk (2013)'ün araştırmasıyla benzer bulgular göstermiştir.

On Dördüncü Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bitirmesini bekler, araya girmez?) İlişkin Tartışma

Bulgulara göre çocukların çoğunun materyalleri göstermeden önce, küplere uzanma gibi davranışlar göstermeden beklediği, dürtüsel olmadığı ve hiçbir çocuğun değerlendirme boyunca dürtüsel olmadığı ve birçok sınırlamaya ihtiyaç duymadığı görülmektedir. İkiz ve Samur (2016)'un araştırmasıyla benzer bulgular göstermiştir.

On Beşinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar?) İlişkin Tartışma

Bulgulara göre çocukların çoğunun uygulayıcıya cevap vermeden önce etkinlik ve yönergeleri düşünüyor gibi görüldüğü ve hiçbir çocuğun yönergelerin pek çoğunu kaçırmadığı ve uygulayıcının hatırlatmaları ile yavaşladığı görülmektedir. Hacısalihoğlu (2013)'in araştırmasıyla benzer bulgular göstermiştir.

On Altıncı Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde kendinden emindir?) İlişkin Tartışma

Elde edilen bulgulara göre çocukların çoğunun gayretli olma, uygulayıcının sorularına doğrudan yanıt verme; çalışıyor gibi gözükme gibi davranışlar gösterdiği ve hiçbir çocuğun kolay maddelerde tereddüt etmediği ya da isteksizlik gösterip kolayca vazgeçmediği(Örneğin, “Bunu yapamıyorum” der) görülmektedir. Üredi ve Erden (2009)'in araştırmasıyla benzer bulgular göstermiştir.

On Yedinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir?) İlişkin Tartışma

Elde edilen bulgulara göre çocukların çoğunun zaman zaman dikkatinin dağıldığı; ancak çocukların genel olarak ısrarcı olduğu ve uygulayıcının hatırlatmasına gerek duymadığı ve hiçbir çocuğun değerlendirmenin büyük bir bölümünde konsantre olamama ve görevleri yerine getirmek için ısrar edememe ve yoğunlaşamama gibi davranışların olmadığı görülmektedir. Yayıcı (2018)'nın araştırmasıyla benzer bulgular göstermiştir.

On Sekizinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde muhalif davranışlar gösterir?) İlişkin Tartışma

Çocukların çoğunun asla aktif bir şekilde karşı gelen davranışlar göstermediği ve hiçbir çocuğun uygulayıcının istek ya da yönergesine uymayı doğrudan reddetmediği görülmüştür. Tazeoğlu (2011)'un araştırmasıyla benzer bulgular göstermiştir.

On Dokuzuncu Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde pasif uyumsuzluk gösterir?) İlişkin Tartışma

Çocukların çoğunun yönergeleri duyma ve uygun şekilde karşılık verme gibi davranışlar gösterdiği ve hiçbir çocuğun uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde bile, yönergeyi duymuyor gibi görünme davranışları göstermediği görülmektedir. Yıldız, Kara, Tanrıbuyurdu ve Gönen (2014)'in araştırmasıyla benzer bulgular göstermiştir.

Yirminci Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde uyanık ve etkileşim halindedir, içine kapanık değildir?) İlişkin Tartışma

Elde edilen bulgulara göre çocukların çoğunun genellikle etkileşim halinde olma, ancak zaman zaman başka yöne bakma, başını öne eğme ve etkileşime ara verme gibi davranışlar gösterdiği ve hiçbir çocuğun “kendi içine kapanmış” gibi görünme ve etkinliğe başlamakta zorluk yaşama gibi davranışlar göstermediği ortaya çıkmıştır. . Çorapçı, Aksan, Yalçın ve Yağmurlu (2010)'nun araştırmasıyla benzer bulgular göstermiştir.

**Yirmi Birinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemindeki çocukların kamusal oyun alan özellikleri ile öz düzenlemeleri arasında bir ilişki var mıdır?)
İlişkin Tartışma**

Çalışmamızdan elde edilen nitel bulgular doğrultusunda çocuk kamusal oyun alanı özelliklerinde donanım yeterliliği, genel yeterlilik, güvenlik ve işlevsellik yeterliliği, hijyen ve aydınlatma yeterliliğinin çok yetersiz olduğu bu yüzden çocukların öz düzenleme becerilerinin ‘Aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurmaya çabaları’, ‘Başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında memnuniyet gösterme’, ‘Çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanma’, ‘Çocuk sık sık olumlu duygu ve davranışlar gösterme’, ‘Çocuk yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar gösterme’, ‘Dalgındır, değerlendirilme sürecine odaklanmada problem yaşama’, ‘Değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturma’, ‘Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınma’, ‘Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplama’, ‘Etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bitirmesini bekleme, araya girme’, ‘Her etkinliğe başlamadan önce düşünme ve planlama’, ‘Kendinden emin olma’, ‘Konsantrasyonunu sürdürme, tekrarlayan etkinlikleri denemeye istekli olma’, ‘Muhafif davranışlar gösterme’, ‘Pasif uyumsuzluk gösterme’ ve ‘Uyanık ve etkileşim halinde olma, içine kapanık olmama’ alt boyutları içerisinde yer alan davranışları etkilediği yönünde nitel bulgular elde edilmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde nitel boyuttaki bulgular ve tartışmalar incelenip, ortaya çıkan sonuçlar ve öneriler aşağıda verilmiştir.

Çalışmanın Nitel Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

Birinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemindeki çocukların kamusal oyun alanı özelliklerinden donanım yeterliliği boyutu ne düzeydedir?) İlişkin Sonuçlar

Aile görüşlerine göre donanım yeterliliği boyutu içinde yer alan oyun alan yüzeyleri düşme sonucu meydana gelebilecek yaralanmaları azaltacak özelliklere sahipliliğinin (Kauçuk yüzey, Suni zemin vb.) ortalama yeterliliğe sahip olduğu, oyun alanları çeşme, tuvalet, çöp kutuları vb. gibi olanaklarının çok yetersiz olduğu, oyun alanları kamelya, bank ve gölgelendirme olanaklarının ortalama yeterliliği sahip olduğu, oyun alanlarındaki kaydırak/salıncak vb. gibi materyallerin çeşitliliğinin yetersiz olduğu ve oyun alanlarının ağaçlandırma/yeşillik/bitkilendirme durumunun yeterli olduğu görülmektedir. Genel olarak çocuk oyun alanları özelliklerinden olan donanım yeterliliğinin ortalama düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Muhacir ve Özalp (2016), yaptıkları araştırma sonucunda yeterli ve kaliteli bir çocuk oyun alanının oluşturulmasında bitkilerin varlığı, oyun elemanlarının malzemesi ve çeşitinin yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir.

İkinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemindeki çocukların kamusal oyun alanı özelliklerinden genel yeterliliği boyutu ne düzeydedir?) İlişkin Sonuçlar

Aile görüşlerine göre genel yeterlilik boyutu içinde yer alan yaşanan ildeki çocuk oyun alan sayısının ortalama yeterliliği sahip olduğu, yaşanan ildeki mevcut çocuk oyun alanlarının genel durumunun yetersiz olduğu, oyun alanlarının bulunduğu konumların kısmen uygun olduğu ve oyun alanlarının ulaşımının yeterli uygunlukta olduğu görülmektedir. Genel olarak çocuk oyun alanları özelliklerinden olan genel yeterliliğin çok yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan başka bir araştırmada oyun alanların ulaşılabilirliği, konumunun uygunluğu açısından yeteri kadar iyi olmadığı ortaya çıkmıştır. (Artan, Alisinanoğlu, Yükçü, Uslu, İbiş ve Akay, 2017)

Üçüncü Alt Probleme (Okul öncesi dönemindeki çocukların kamusal oyun alanı özelliklerinden güvenlik ve işlevsellik yeterliliği boyutu ne düzeydedir?) İlişkin Sonuçlar

Aile görüşlerine göre güvenlik ve işlevsellik yeterliliği boyutu içinde yer alan oyun alanlarında düşme, çarpma gibi kazaların önlenmesi için alınan güvenlik önlemlerinin çok yetersiz olduğu, oyun alanında bulunan oyun araçlarının sayısının ve oyun alanlarındaki oyun araçları işlevselliğinin yetersiz olduğu görülmektedir. Genel olarak çocuk oyun alanları özelliklerinden olan güvenlik ve işlevsellik yeterliliğinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Yılmaz ve Bulut (2002), araştırmalarında Erzurum'da bulunan çocuk oyun alanlarını incelemiş ve oyun mekanlarını düzenlenmesi gerektiğini, çocukların eğitim ve beklentilerine yanıt verecek oyun alanlarının olması gerektiği sonuca varmışlardır.

Dördüncü Alt Probleme (Okul öncesi dönemindeki çocukların kamusal oyun alanı özelliklerinden hijyen ve aydınlatma yeterliliği boyutu ne düzeydedir?) İlişkin Sonuçlar

Aile görüşlerine göre hijyen ve aydınlatma yeterliliği boyutu içinde yer alan oyun alanlarındaki donanım ve oyun araçlarının bakımının düzeninin yetersiz olduğu, oyun alanlarındaki donanım ve oyun araçların temizlik düzeninin çok yetersiz olduğu, oyun alanlarının akşamları etkin bir şekilde kullanılması için aydınlatma durumunun çok yetersiz olduğu, oyun alanlarının genel temizlik durumunu bazı aileler için orta bazı aileler için çok yetersiz olduğu, oyun alanlarında danışma veya güvenlik görevlisi gibi yetkili bir kişinin bulunurluluğunu çok yetersiz olduğu görülmektedir. Genel olarak çocuk oyun alanları özelliklerinden olan hijyen ve aydınlatma yeterliliğinin çok yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Özgüner ve Şahin (2009) araştırmalarında Isparta kent merkezindeki oyun alanlarının bakımsız ve düzensiz olduğu sonucuna varmışlardır.

Beşinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocukların aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurma çabaları ne düzeydedir?) İlişkin Sonuçlar

Çocukların çoğunun sohbet başlatmama ve yavaş ısınma gibi davranışlar gösterdiği; az sayıdaki çocuğun olumlu geçen etkinliklerde bile, uygulayıcının sohbet

başlatmaya yönelik sözlerini (sosyal girişimleri) görmezden gelme gibi davranışlar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Çocukların sınıf ortamında sergiledikleri davranışları inceleyen Sarıbaş ve Akduman (2019), araştırma sonucunda yüksek puanlar elde etmiştir.

Altıncı Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocukların başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında gösterdiği memnuniyet ne düzeydedir?) İlişkin Sonuçlar

Çocukların çoğunun etkinlik tamamladığı için biraz memnun görünme (Gülümseme gibi yüz ifadeleri gösterir) gibi davranışlar gösterdiği ve hiçbir çocuğun etkinlik tamamladığında olumsuz yorumlar yapma ya da olumsuz ifadeler kullanma gibi davranışlar göstermediği ortaya çıkmıştır. Tuğrul, Aslan, Ertürk ve Altınkaynak (2014)'ın araştırmasında benzer sonuçlara elde etmişlerdir.

Yedinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocukların etkinlikler arasında beklemekte ne derece zorlanır?) İlişkin Sonuçlar

Çocukların çoğu sabırla yeni etkinliklerin başlamasını bekleme ve geçişler sırasında rahat bir vücut duruşu sergileme gibi davranışlar gösterdiği ve hiçbir çocuğun hareketlilik-dürtüsellik düzeyi yüzünden etkinlikler arası geçişlerde zorlanmadığı görülmüştür. Kahraman, Şen, Alataş ve Tütüncü (2018), araştırmalarında dikkat ve hiperaktivite bozukluğu olan sonuçların sınıfta sessizce oturmada zorluk yaşadığını belirtmişlerdir.

Sekizinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde sık sık olumlu duygu ve davranışlar gösterir?) İlişkin Sonuçlar

Çocukların çoğunun iki ya da daha fazla değerlendirme bölümünde uzun sürelerle olumlu duygular (kahkaha atma, gülümseme gibi) ortaya koyduğu ve az sayıdaki çocuğun ödül ya da şekerleme aldığı BİLE olumlu duygular ortaya koymadığı görülmüştür. Seçer (2017), araştırmasında sosyal yetkinlik düzeyinde olumlu duyguların anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varmıştır.

Dokuzuncu Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar gösterir?) İlişkin Sonuçlar

Çıkan sonuçlara göre çocukların çoğunun olumlu davranışlar gösterme ve keyifli ifadeler kullanmayı sürdürme davranışları gösterdiği; az sayıda çocuğun çok pozitif olduğu; kahkaha attığı ve-veya uzun süre kıkırdadığı, çok gülümsediği ya da el çırpıtığı ve yine az sayıdaki çocuğun değerlendirme boyunca olumlu duygular göstermediği ortaya çıkmıştır. Sezer, Yılmaz ve Koçyiğit (2016), yaptıkları araştırmada sıcaklık, olumlu ilişki gösteren ailelerde yetişen çocukların okulda daha olumlu ve sosyal davranışlar gösterdiği tespit edilmiştir.

Onuncu Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde dalgındır ve ne düzeyde değerlendirilme sürecine odaklanmada problem yaşar?) İlişkin Sonuçlar

Çıkan sonuçlara göre çocukların çoğunun dikkatinin kısa aralılarla dağıldığı; ancak kısa süre dikkatinin dağılmasından sonra etkinliği geri döndüğü ve hiçbir çocuğun değerlendirilme sürecinin büyük kısmında dalgın, başka düşüncelere dalmış görünmediği görülmüştür. Dağgül (2016)'ün araştırmasında ve diğer yapılan araştırmalarda dikkat kontrol puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

On Birinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar değerlendirme boyunca koltuğunda ne düzeyde doğru bir şekilde oturur?) İlişkin Sonuçlar

Elde edilen sonuçlara göre çocukların çoğunun herhangi bir yere tırmanma, dolapları açma, nesneleri eline alma (vücut pozisyonu ara sıra uygun olmayabilir) gibi davranışlar göstermediği ve hiçbir çocuğun çok sık yerinden kalkma veya güçlkle kontrol edilme (Örneğin, odanın içinde koşar, mobilyalara tırmanır) gibi davranışlar göstermediği ortaya çıkmıştır. Özmen (2010) araştırmasının sonucunda benzer sonuçlar elde etmiştir.

On İkinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır?) İlişkin Sonuçlar

Elde edilen sonuçlara göre çocukların çoğunun ilginç oyuncaklara karşı bile kendini tuttuğu, dokunma girişiminde bulunmadığı ve oyuncakları ya da başka şeyleri toplarken süreyi uzatmadığı ve hiçbir çocuğun değerlendirilme sürecini oyuncaklara dokunarak ya da oyuncakları ele geçirme çabası ile sık sık kesmediği görülmüştür. Çakmak, Gedikli, Demirkol ve Tamam (2018), araştırmalarında belirledikleri değişkenlerin dürtüselliklerini etkilemediği sonucu ortaya çıkmıştır.

On Üçüncü Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar?) İlişkin Sonuçlar

Çıkan sonuçlara göre çocukların çoğunun resimleri ayırt etmek için onlara yakından bakma, görüşmeciye dikkat etme ve onun yönergelerine uyma gibi davranışlar gösterdiği ve hiçbir çocuğun zamanın çoğunu ilgisiz bir şekilde ve etkinlik dışı şeylerle geçirmedeği görülmüştür. Ertürk (2013), Araştırmada çıkan sonuca göre çocukların öz düzenleme becerisi dikkat dürtü puanları ile öğretmen çocuk etkileşiminin alt boyutlarında yüksek korelasyon ve olumlu yönde, olduğu görülmektedir.

On Dördüncü Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bitirmesini bekler, araya girmez?) İlişkin Sonuçlar

Çıkan sonuçlara göre çocukların çoğunun materyalleri göstermeden önce, küplere uzanma gibi davranışlar göstermeden beklediği, dürtüsel olmadığı ve hiçbir çocuğun değerlendirme boyunca dürtüsel olmadığı ve birçok sınırlamaya ihtiyaç duymadığı ortaya çıkmıştır. İkiz ve Samur (2016), araştırmasında saldırganlık davranışının aile tutumları ile olan ilişkisini incelemiş ve otorite aile tutumu arasında pozitif anlamda bir ilişki bulmuştur.

On Beşinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar?) İlişkin Sonuçlar

Çıkan sonuçlara göre çocukların çoğunun uygulayıcıya cevap vermeden önce etkinlik ve yönergeleri düşünüyor gibi görüldüğü ve hiçbir çocuğun yönergelerin pek çoğunu kaçırmadığı ve uygulayıcının hatırlatmaları ile yavaşladığı görülmüştür. Hacısalihoğlu (2013)'in araştırmasında benzer sonuçlar çıkmıştır.

On Altıncı Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde kendinden emindir?) İlişkin Sonuçlar

Elde edilen sonuçlara göre çocukların çoğunun gayretli olma, uygulayıcının sorularına doğrudan yanıt verme; çalışıyor gibi gözükme gibi davranışlar gösterdiği ve hiçbir çocuğun kolay maddelerde tereddüt etmediği ya da isteksizlik gösterip kolayca vazgeçmediği(Örneğin, “Bunu yapamıyorum”der) görülmüştür. Üredi ve Erden (2009), araştırmalarında aile tutumlarının etkisiyle öz düzenleme puanından en yüksek puanının öz yeterlilik puanı olduğunu bulmuşlardır.

On Yedinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir?) İlişkin Sonuçlar

Elde edilen sonuçlara göre çocukların çoğunun zaman zaman dikkatinin dağıldığı; ancak çocukların genel olarak ısrarcı olduğu ve uygulayıcının hatırlatmasına gerek duymadığı ve hiçbir çocuğun değerlendirmenin büyük bir bölümünde konsantre olamama ve görevleri yerine getirmek için ısrar edememe ve yoğunlaşamama gibi davranışların olmadığı ortaya çıkmıştır. Bizim araştırmamızın sonuçları Yayıcı (2018)'nin yaptığı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermiştir.

On Sekizinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde muhalif davranışlar gösterir?) İlişkin Sonuçlar

Çocukların çoğunun asla aktif bir şekilde karşı gelen davranışlar göstermediği ve hiçbir çocuğun uygulayıcının istek ya da yönergesine uymayı doğrudan reddetmediği görülmüştür. Tazeoğlu (2011), araştırmasında davranış sorunlarından

bahsetmiş ve annelerin disiplin yöntemleriyle anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

On Dokuzuncu Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde pasif uyumsuzluk gösterir?) İlişkin Sonuçlar

Çocukların çoğunun yönergeleri duyma ve uygun şekilde karşılık verme gibi davranışlar gösterdiği ve hiçbir çocuğun uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde bile, yönergeyi duymuyor gibi görünme davranışları göstermediği görülmüştür. Öğretmen ve çocuk etkileşimin öz düzenleme becerilerine etkisini inceleyen Yıldız, Kara, Tanrıbuyurdu ve Gönen (2014)'in araştırma sonucunda çocukların öğretmenlerden gördüğü eğitimsel ve duygusal destekle beraber sınıf organizasyonunun yüksek bulunmasının çocukların yönergeleri takip etmesini kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır.

Yirminci Alt Probleme (Okul öncesi dönemdeki çocuklar ne düzeyde uyanık ve etkileşim halindedir, içine kapanık değildir?) İlişkin Sonuçlar

Elde edilen sonuçlara göre çocukların çoğunun genellikle etkileşim halinde olma, ancak zaman zaman başka yöne bakma, başını öne eğme ve etkileşime ara verme gibi davranışlar gösterdiği ve hiçbir çocuğun “kendi içine kapanmış” gibi görünme ve etkinliğe başlamakta zorluk yaşama gibi davranışlar göstermediği ortaya çıkmıştır. Çorapçı, Aksan, Yalçın ve Yağmurlu (2010)'nun araştırmasında benzer konulara yer verilmiştir.

Yirmi Birinci Alt Probleme (Okul öncesi dönemindeki çocukların oyun alan özellikleri ile öz düzenlemeleri arasında bir ilişki var mıdır?) İlişkin Sonuçlar

Çalışmamızdan elde edilen sonuçlar doğrultusunda kamusal çocuk oyun alanı özelliklerinde donanım yeterliliği, genel yeterlilik, güvenlik ve işlevsellik yeterliliği, hijyen ve aydınlatma yeterliliğinin çok yetersiz olduğu bu yüzden çocukların öz düzenleme becerilerinin ‘Aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurmaya çabaları’, ‘Başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında memnuniyet gösterme’, ‘Çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanma’, ‘Çocuk sık sık olumlu duygu ve davranışlar gösterme’, ‘Çocuk yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar gösterme’, ‘Dalgındır, değerlendirilme sürecine odaklanmada problem yaşama’, ‘Değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturma’, ‘Değerlendirme

materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınma', 'Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplama', 'Etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bitirmesini bekleme, araya girme', 'Her etkinliğe başlamadan önce düşünme ve planlama', 'Kendinden emin olma', 'Konsantrasyonunu sürdürme, tekrarlayan etkinlikleri denemeye istekli olma', 'Muhafif davranışlar gösterme', 'Pasif uyumsuzluk gösterme' ve 'Uyanık ve etkileşim halinde olma, içine kapanık olmama' alt boyutları içerisinde yer alan davranışları etkilediği yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Kamusal oyun alanı özelliklerinin daha çok çocukların duygusal yönlerine etki ettiği, davranış ve dikkat yönlerine daha az etki ettiği çıkan sonuçlar arasındadır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine dikkat çekilmiştir. Öz düzenlemenin okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisini belirlemek için boylamsal çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.
- OÖDÖ'den yararlanılarak nitel veriler toplamak amacıyla gözlem çalışmaları yapılması önerilmektedir. Böylece çocuklar hakkında tepki ve davranışlarına bakılarak daha ayrıntılı bilgiler elde edilir. Ayrıca çocukların tepkilerini etkileyen bağımsız değişkenlerin belirlenmesini kolaylaştırır.
- Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişmesini sağlayacak eğitici etkinlikler yapılabilir ve değerlendirilmesi için objektif ölçme araçları kullanılması;
- Oyun araçlarının çeşitliliğini arttırmak, malzemelerinin yaralanmaları azaltacak özellikleri barındırması, gölgelik, bank, aydınlatma, tuvalet gibi donanımların yer alması, oyun alanlarına bitkilendirmenin yapılması oyun alanlarının donanım yeterliliğinin artmasını ve oyun alanlarına olan talebin artmasının sağlanması;
- Oyun alanlarının içeriğinin her yaşa uygun olarak tasarlamasının çocukların sosyal ve fiziksel olarak gelişimlerine yardım olacağı düşünülmüş ve bu konuda geliştirici çalışmalarının yapılması;
- Oyun alanlarının temizliğinin düzenli olarak yapılması;
- Okul öncesi psikolojik danışmanların bu konuda bilgilendirilmesi;
- İlkokul ve oyun çağındaki çocuklarında bu konu ile ilgili araştırmalara konu edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2003). *Çocuk Oyun Alanlarında Kullanıcıların Bitki Tercihlerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma: Trabzon Kenti Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Akdoğan, G. (1972). *Beş Büyük Şehirde Çocuk Oyun Alanları, Okul Bahçeleri ve Spor Alanlarının Yeterlilikleri ve Planlama Prensipleri Üzerine Bir Çalışma*. Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayını, No:522, Ankara.
- Aktürk Ş. (2015). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Duygu Düzenleme Becerileri İle Akran İlişkilerinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alcı, B. ve Altun, S.(2007). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Öz Düzenleme ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa Ve Alanlara Göre Farklılaşmakta Mıdır? . *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), s.33-44.
- Alev, Ö. (2001). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Altınköprü, T. (2015). *Çocuk Psikolojisi, Çocuğun Gelişimi, Mutluluğu ve Sosyal Uyumunu Nasıl Sağlanır?*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Altun, S. ve Erden, M. (2006). *Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. *Edu* 7,2(1), 1-16.
- Amouzegar, Z., Naeini, H. S. & Jafari, R. (2010). Design Principle of Playgrounds Equipments And Spaces For Children: An Interaction Education Approach. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1968-1971.
- Arı, M. (2003). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi*. M. Sevinç (Ed.) (s.31-36).İstanbul: Morpa Kültür Yayınlar.

- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1) 41-61
- Artan, İ., Alisinanoğlu, F.,Yükçü, Ş.B., Uslu, E.I., İbiş, E. ve Akay, D. (2017). Türkiye’de Oyun Sokakları Üzerine Bir İnceleme: Ankara ve İstanbul Örnekleri. *International E-Journal of Advances in Education*, 3(7).
- Aslan, Ö.M. (2013). *Anaokuluna Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları Ve Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, B. (2014). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme)*, Ankara: Nobel.
- Aydın, H. (2000). Öğrenme ve Öğretme Kuramlarının Eğitim İletişimine Katkısı. *Kurgu Dergisi*, 17,183-197.
- Aydın,F. ve Ulutaş, İ. (2017). Okul Öncesi Çocuklarda Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ASED)*, 1(2).
- Azevedo, R., Cromley, J. G., Winters, F. I., Moos, D. C. & Greene, J. A. (2005). Adaptive Human Scaffolding Facilitates Adolescents’ Self-Regulated Learning With Hypermedia. *Instructional Science*, 33, 381–412.
- Bağçeli, K.P., Şen, T., Alataş, S. & Tütüncü, B. (2018). Okul Öncesi Dönemde Okula Uyum Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 681-701.
- Bağlı, M.T. (1996). *5 ve 7 Yaş Kız ve Erkek Çocuklarının Çocuk Bahçelerindeki Oyun Araçlarında Gözlemlenen Sosyal Etkileşimleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.). Ankara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bak, M. (2011). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Cinius.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Başar, M. A. (2003). *İlköğretim Kurumlarının Olanakları*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Başaran Uysal, A. (2013). *Bir Kamusal Alan Olarak Çocuk Oyun Alanları*. Çanakkale Kent Konseyi Yayınları, Çanakkale.
- Başaran, İ.E. (1974). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Yargıçoğlu Yayınları.
- Başbay, A.M. (2012). *Ankara İli Sınırları İçindeki Özel Ve Resmi anasınıfı Ve Anaokulu Bahçelerinin Kullanım Yönünden İncelenmesi*. (Yükseklisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Biberici, F. (2010). *2-7 Yaş Arası Çocuklarda Sevgi ve Merhamet Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi*, (Yükseklisans tezi), Selçuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Blair, C. ve Ursache, A. (2011). A Bidirectional Model Of Executive Functions And Self-Regulation. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of SelfRegulation* (s. 300-320). New York: Guilford Press.
- Blair, C., Zelazo, P. D. ve Greenberg, M. T. (2005). The Measurement of Executive Function in Early Childhood, *Developmental Neuropsychology*, 28 (2), 561-571.
- Bock, P.K. (2001). *İnsan Davranışının Kültürel Temelleri*. Serpil Altuntek (Çev.). (1.Baskı). İstanbul: İmge Kitapevi Yayınları.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2013). *Zihnin Araçları-Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı* (Çev. Güler, T., Şahin, F., Yılmaz, A. ve Kalkan, E.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Özgün kitap 2007’de yayımlandı)
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (1999). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bogdan, R.C. ve Biklen, S.K. (1992). *Qualitative Research for Education: Introduction and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.

- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive Theory: A Framework for Teaching Literacy, Writing and Math Skills, *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253-257.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-Regulation In Early Childhood: Nature And Nurture*. New York: The Guildford Press.
- Budak, H. ve Demir, M.K. (2016). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme, Motivasyon, Biliş Üstü Becerileri İle Matematik Dersi Başarılarının Arasındaki İlişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 30-41
- Bulut, Z. ve Kılıçaslan, Ç. (2010). Çocuğa Önem Kazandırmada Önemli Bir İlke; Çocuk Oyun Alanlarında Güvenlik. *Artvin Çoruh Üniversitesi Dergisi*, 10(1).
- Bulut, Z. ve Yılmaz, S. (2002). Kentsel Mekanlarda Çocuk Oyun Alanları Planlama ve Tasarım İlkeleri. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 33 (3), 345-351.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik*. İnan Deniz Erguvan Sarioğlu (Çev.). (1.Baskı). İstanbul: Kaktüs Yayınları
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabı, E. ve Yalın,İ. (2011). Öz Düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 1(1), 125.
- Calero, M. D., Garcia-Martin, M. B., Jimenez, M. I., Kazen, M. & Araque, A. (2007). Self-Regulation Advantage for High-IQ Children: Findings From a Research Study. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 328–343.

- Cheng, M.F. (2011). *Taiwanese Young Children's Play in Ece Settings: A Study of Teacher And Child Behavior Affecting the Development of Self-Regulation*. (Doktora tezi). The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education.
- Chi Huang, S. (2009). *Children's Behavioral and Learning Self-Regulation in Transition Period:A Study of First Grade Students in Taiwan*. Unpublished Doctorate Thesis. The Graduate School College of Education. The Pennsylvania State University. USA.
- Cole, P. M., Martin, S. E.& Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation As a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317-333
- Cross, G. (1997). *Kid's Stuff. Toys and Changing World of American Childhood*. Cambridge: Harvard University Press.
- Çakmak, S. Gedikli, H., Demirkol, M.E. ve Tamami Lut. (2018). Ergenlerde Ebeveyn Ayrılığının Dürtüsellik Üzerine Etkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 21, 137-147.
- Çankaya, G. ve Ergin H. (2015). Çocukların Oynadıkları Oyunlara Göre Empati Ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3). 283-297.
- Çelik, S.S. ve Çetken, H.Ş. (2018), Okul Öncesi Öğretmenlerin Dış Mekan Oyunlarına Karşı Bakış Açılarının İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(11) , 318-341.
- Çildaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Çoban, B. ve Devecioğlu, S. (2011). *Antrenörler ve Öğretmenler İçin Top ile Oynanan Eğitsel Oyunlar*, (1. Baskı,s.1-9). Ankara:Nobel Yayınevi.

- Çukur, D. (2011). Okulöncesi Çocukluk Döneminde Sağlıklı Gelişimi Destekleyici Dış Mekan Tasarımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 12: 70-76.
- Dağgöl, H.C. (2016). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri İle Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi/ Öğretim Ve Araştırma Enstitüsü, KKTC.
- Demircioğlu, H. ve Yükçü, Ş.B. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-446.
- Dinç, H. (1993). *Çocuk Oyun İşlevi ve Öğeleri*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dönmez, B.N. (2000). *Üniversite Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Oyun Kitabı*, (1. Basım). İstanbul: Esin Yayınevi.
- Duman G. ve Koçak N. (2013). Çocuk Oyun Alanlarının Biçimsel Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi (Konya İli Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 64-81.
- Ecirli, H. ve Ogelman, H.G. (2015). Beş-Altı Yaş Çocukları İçin Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği'nin Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Hakemli Beşeri Ve Akademik Bilimler Dergisi*. 4(13).
- Egemen, A., Yılmaz, Ö ve Akil, İ. (2004). Oyun, Oyuncak ve Çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*. 5(2): 39 – 42
- Eisenberg, N. and Valiente C.(2004). Elaborations on a Theme: Beyond Main Effects in Relations of Parenting to Children's Coping and Regulation. *Parenting: Science And Practice*. 4(4), 319–323.
- Eisenberg, N. ve Spinrad, T. L. (2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening The Definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.

- Ekman, P. (1972). *Universals in Cultural Differences in Facial Expressions of Motions. Nebraska Sympoium on Motivation.* (Vol.19) J.K. Cole (Ed.) Lincoln: University of Nebraska Press.
- Erbay F. ve Saltalı N. (2012). Altı Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantılarında Oyunun Yeri ve Annelerin Oyun Algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249-264.
- Erdem, N. (2017). Bir Peyzaj Keşfi Olan Çocuk Oyun Alanları. *Peyzaj ve Süs Bitkiciliği Dergisi*. İstanbul.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme* (5. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergül, H. (2006). Çevrimiçi Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Güdülenme Yapıları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1).
- Erol, A. ve İvrendi, A. (2018). 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi (Anne Formu) . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 44, 178-195.
- Ertem, İ. Bebek ve Çocuklarda Gelişimi Etkileyen Riskler. Dicle Üniversitesi. Diyarbakır. (erişim: <http://www.dicle.edu.tr>).
- Ertürk, H.G. (2013). *Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliği İle Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fanuscu, E.M. (1998). Çocuk Oyun Alanları. *Peyzaj Mimarlığı Dergisi*. T.M.M.O.B. Peyzaj Mimarları Odası İstanbul Şubesi, 5 (8-12). İstanbul.
- Fındık, E., Kara, T. ve Yıldız, T. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme İzleme, Değerlendirme ve Destekleme Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Fidan, T. Y. (2011). Bir Çocuk-Ergen Ruh Sağlığı Ve Hastalıkları Polikliniğine Başvuran Çocuk Ve Ergenlerin Ruhsal Belirtileri Ve Risk Faktörlerinin Değerlendirilmesi. *Konuralp Tıp Dergisi*, 3, 1-8.

- Friedenberg, J. ve Silverman, G. (2012). *Cognitive Science: An Introduction To The Study Of Mind*. California: Sage.
- Gagne, R. M. (1985). *The Conditions Of Learning and Theory Of Instruction* (4th Ed.). Orlando, FL: Holt, Rinehart & Winston.
- Gander, M.J ve Gardiner, H.W.(1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Prof.Dr.Ali Dönmez, Nermin Çelen (Çev.). Ankara: İmge Kitapevi.
- Gazioğlu, İ.A.E. (2012). *Hayatın ilk Çeyreği (0-18 yaş gelişimi)*. (2.Baskı). T.C.Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı. İstanbul.
- Gökçe, G. (2013). *Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği Ve Genel Psikolojik Sağlık: Duygu Düzenleme, Kişilerarası İlişki Tarzı Ve Sosyal Desteğin Rolü*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). *Emotion Regulation in Everyday Life. Emotion Regulation in Families: Pathways to Dysfunction and Health*, 13-35.
- Gündüz, H. (2016). *Yetişkinlerde Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Ve Duygu Düzenleme Arasındaki İlişki*. (Yükseklisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, N. ve Onur, B. (2004). *Türkiye’de Çocuk Oyunları: Araştırmalar*. Ankara Üniversitesi. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 12 .
- Güngör, A. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*, (Ed.: Aytan Ulusoy), Ankara: Anı Yayınları, s.74-75.
- Güngör, E. (1995). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, Ankara: Ötüken Neşriyat Yayınları.

- Gür, G. Ö. ve Zorlu, T. (2002). *Çocuk Mekânları*. İstanbul: Yem Yayınları.
- Güven E. (2018). *Çocuklarda Duygu Düzenleme Güçlüğü Bağlamında Sistemik Bir Model Önerisi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hacısalıhoğlu, K. (2013). *Çocukların ‘Zamanın Farkında olma’ Becerisini Kavrayabilme Sürecinde Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinin Etkililiği*. Giresun Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi, Giresun.
- Heck, A., Collins, J., Peterson, L. (2001). Decreasing Children’s Risk Taking on The Playground. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(3), 349-352.
- Hein, E., G. (1991). CECA (International Committee of museum Educators) Conference, Jerusalem Israel, (www.exploratorium.edu)
- Hofmann, W., Friese, M. ve Schmeichel, B. J. ve Baddeley, A. D. (2011). Working Memory And Self-Regulation. K. D. Vohs ve R. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (2. Baskı, s. 204-225). New York: Guilford Press.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer- Ewing, E.S., Grossman, S. R., and Seidenfeld, A. (2011). *Emotion Knowledge, Emotion Utilization, and Emotion Regulation*. *Emotion Review*, 3, 44-52.
- İkiz, S. ve Samur, A.Ö. (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlığın Ebeveyn Tutumları Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13(35), 159-175.
- İnanç, B.Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M.K. (2007). *Gelişim Psikolojisi*. (7.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kahya,Y. ve Vatan, S. (2018). Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 19(2), 192-201.

- Kalemci, F. (1998). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlemesi ve Çalışan Personelin Nitelikler Yönünden İncelenmesi*. Ankara: Aydoğdu Ofset.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikler*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Kaya, Z. (Ed.). (2012). *Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Kersting-Dürrwachter, G. ve Mielck, A. (2001). Accidents in Preschool Children in Böblingen Distirct-Accident Causes And Risk Groups. *Gesundheitswesen (Bundesverband) Der Arzte Des Öffentlichen Gesundheitsdiens tes.* 63(5), 335-342.
- Kılıçcı, Y. (1989). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Kochanska, G., Murray, K. T. & Harlan, E. T. (2000). Effortful Control in Early Childhood: Continuity and Change, Antecedents and İmplications for Social Development. *Developmental Psychology*, 36, 220-232.
- Koçyiğit S., Sezer T. ve Yılmaz E. (2016). 5-6 Yaş Grubu Çocukların Oyun Becerileri İle Aile-Çocuk İletişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 185-204
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-340.
- Kohler, W. (2005). In the Beginning. (n.d.). <http://web.sau.edu/psychology/History/kohlers.htm>. adresinden alınmıştır
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of Self Regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199–214.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation Of Distress and Negative Emotions: A Developmental Perspective. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.

- Lancy, D.F: (2002). Cultural Constraints on Children's Play. In J.L. Roopnarine (Ed.). *Conceptual, Social- Cognitive and Contextual Issues in the Field of Play*. (Volume 4, 53-60). Westport, CT:Ablex.
- McClelland, M.M. ve Cameron, C.E. (2011). Self-Regulation in Early Childhood: Improving Conceptual Clarity And Developing Ecologically Valid Measures. *Child Development Perspectives*, 6 (2), 136-142.
- MEB, (2012). *Okul Öncesi Eğitim Programı*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara. (erişim: 24 Kasım 2012, <http://tegm.meb.gov.tr/www/okul-oncesi-egitim-programi-ve-kurul-karari/icerik/54>)
- MEB, (2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (Oyun Etkinliği-1)*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara. (erişim: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Oyun%20Etkinlikleri%20-1.pdf).
- MEB, (2013). *Cinsel Gelişim*. Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Modülü. Ankara.
- MEGEP,(2009). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi- Çocuğun Gelişimi*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara. (erişim: http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf).
- Miles, M.B & Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. 2nd ed. – Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- Mischel, W. (2016). *Marsmalow Testi*. (E. O. Gezmiş, Dü., ve B. Satılmış, Çev.). İstanbul: Pegasus yayınları.
- Mischel, W., Shoda, Y. ve Rodriguez, MI. (1989). *Delay of Gratification*. Science,24.
- Moore, R. (2006). *Playgrounds: A 150 Year Old Model, Safe and Healthy School Environments*. Howard Fruki, Ropert Geller, I.Leslie Rubin, Janice Nodvin (Ed.)

- Muhacir, E.S.A. ve Özalp, A.Y. (2016). Planlama ve Tasarım Süreçleri Bağlamında Çocuk Oyun Alanlarına İlişkin Temel Kalite Kriterlerinin Belirlenmesi. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 17(2), 220-230.
- Nacar, B. (2008). *Çocuk Hikâyelerinde Din Eğitimi*, (Kemalettin Tuğcu ve M. Yaşar Kandemir Örnekleri). (Yükseklisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Napier, N. ve A. Sharkey (2004). Play. D. Wyse (yay.), *Childhood Studies. An Introduction* içinde. Oxford: Blackwell Publishing.
- Nas, M. (2018). *Çocukluk Dönemi Gelişimi Ve Din Eğitimi*. (Yükseklisans tezi). İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Newman, R.S. ve Paris, S.G. (1990). Development Aspects of Self-Regulated Learning, *Educational Psychologist*, 25(1), 87-102.
- Nicolopoulou, A. (1993). Oyun Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. (Çev. M.T. Bağlı) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2) 137-169.
- Onur, B. (2000). *Geleneksel Oyunların Geleceği*. Çocuk Formu. 3(2),55-57.
- Onur, B. (2005). *Türkiye’de Çocukluğun Tarihi* (1. Baskı, s. 35-36). Ankara: İmge Kitapevi.
- Oruç, C. (2010). “Okul Öncesi Dönemde Dini Duygunun Kökenleri ve Gelişim”. *Din Bilimleri Araştırma Dergisi*, 10(3), s.75-96.
- Ozonoff, S. ve Pennington, B. F. (1996). Executive Functions And Developmental Psychopatholog, *Journal of Child Psychology And Psychiatry*, 37 (1), 51-87
- Önder, A. (2001), *Yaşayarak Öğrenme İçin Drama Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri Ve Örnekleri*, İstanbul.

- Özdemir A. ve Ramazan M. (2015). Çocuk Oyun Alanlarının/Parklarının Fiziksel Özelliklerinin Ve Kullanıcılarının Davranışlarının İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1558-1576.
- Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözeri, H. (2007). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi, Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Özeri, Z.N. (2004). *Okul Öncesi Dönemde Ahlak Gelişimi ve Din Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Özgüç, İ. M. (1998). Oyun Bahçelerinde Tasarım İlkeleri. *Peyzaj Mimarlığı Dergisi*. T.M.M.O.B. Peyzaj Mimarları Odası İstanbul Şubesi, 5(15 -16), İstanbul.
- Özgüner,H. ve Şahin, C. (2009). Isparta Kent Merkezindeki Çocuk Oyun Alanlarının Mevcut Durumu ve Çocukların Bu Alanlara Karşı Davranış Biçimleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 1, 129-143.
- Özmen, S.K. (2010). Okulda Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Özservet Y. (2015). *Geleneksel Çocuk Oyunları İçin Sokak Temelli Geleneksel Oyun Alanlarının Yeniden Keşfi. I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı*. (s.264-268). Ankara: Pegem Yayınları.
- Parlsons, A. (2011). *Youn Children And Nature: Outdoor Play And Development, Experiences Fostering Environmental Consciousness And The Implications on Playground Design*. (Master thesis). Virginia Polytechnic Institute And State University.
- Paterson, C. C. (1996). Self-Regulated Learning and Academic Achievement of Senior Biology Students. *Australian Science Teachers Journal*, 42(6), 4-8.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Peker, H. (2013). *Anaokulu Çocuklarında Benlik Düzenleme Ve Otonominin Yaratıcılık Üzerindeki Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J. & Bradley, R. (2002). The Relation of Kindergarten Classroom Environment to Teacher, Family, and School Characteristics and Child Outcomes. *Elementary School Journal*, 102, 225–238.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Pintrich, P.R. (2000) The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In Boekarters M., Pintrich P.R. ve Zeidner M. (Eds), (2005, sf: 452-502) *Handbook of Self Regulation*, San Diego: Academic Press.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S. ve Morrison, F. J. (2009). A Structured Observation of Behavioral Self-Regulation and Its Contribution to Kindergarten Outcomes, *Developmental Psychology*, 45(3), 605-619.
- Posner , M. I. ve Rothbart, M. K. (1998). Attention, Self-Regulation and Consciousness. *Philosophical Transactions B: Biological Sciences*, 353, 1915-1927.
- Poyraz, H. (2012). *Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri*. (4. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models of Self-Regulated Learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (3), 269-286.
- Raver, C. (2004). Placing Emotional Self-Regulation in Sociocultural and Socioeconomic Contexts. *Child Development*, 75(2), 346-353.
- Rimm-Kaufman, S., Curby, T., Grimm, V., Nathanson, D. & Brock, L. (2009). The Contribution of Children's Self-Regulation And Classroom Quality to Children's Adaptive Behaviors in the Kindergarten Classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958–972.

- Rubin, K.H., Fein, G. G and Vanderberg, B. (1983). Play, P.H.Mussen&E.M.Hetherington, (Ed.) *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization Personality, and Social Development* içinde (s.694-774).New York: Wiley.
- Sağsöz, A., Karadayı, A. ve Aksu, V. (1996). *Kent Mekanlarında Parklar, Çocuk Oyun Alanları: Trabzon Kenti Ölçeğinde Bir İnceleme. VII. Kentsel Tasarım ve Uygulamalar Sempozyumu*, Mimar Sinan Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Şehir ve Bölge Planlama Bölgesi, İstanbul.
- Sameroff, A.J. (2008). Conceptual Issues in Studying the Development of Selfregulation. S. L. Olson ve A. J. Sameroff (Ed.), *Biopsychosocial Regulatory Processes in Development of Childhood Behavior Problems: Biological, Behavioral, and Social-Ecological Interactions*. (s. 1-18). Newyork: Cambridge University Press.
- Sarıbaş, M.S. ve Akduman, G.G. (2019). 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Okul Uyumu İle İlişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 12(63).
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2001). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. Guilford Press.
- Seçer, Z. (2017). Sosyal Olarak Yetkin Okul Öncesi Çocukların Duygu Düzenlemeleri İle Annelerinin Duygu Sosyalleştirme Davranışları Arasındaki İlişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4).
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Sencer, M. ve Sencer, Y. (1978). *Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Senemoğlu N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.

- Sevinç, M. (2005). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. 1(2). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sezer, G.O ve Sadioğlu Ö. (2012). The Comparison of Toy Preferences of Teacher Candidates in First and Fourth Grades of Preschool Education. *International Journal of Early Childhood Education Research*, 62-75.
- Sezer, T., Yılmaz, E. ve Koçyiğit, S. (2016). 5-6 Yaş Grubu Çocukların Oyun Becerileri İle Aile-Çocuk İletişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16(2), 185-204.
- Sezgin, E. ve Demiriz, S. (2015). Davranış Düzenleme Becerileri Ölçme Aracı Baş Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (Bado) Görevlerinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 7.
- Sorkun, G. (1996). *İstanbul Anadolu Yakası Örnek Çocuk Oyun Alanlarının Peyzaj Mimarlığı Açısından İrdelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Souvignier E. & Mokhlesgerami J. (2006). Using Self-Regulation as a Framework For Implementing Strategy Instruction to Foster Reading Comprehension. *Learning and Instruction*, 16 (1), 57-71.
- Süer, N. (2014). *Öz – Düzenleme Becerilerinin TEOG Sınavı Üzerindeki Etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıbuyurdu, E.F. ve Yıldız, T.G. (2014). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 39 (176), 317-328.

- Tazeoğlu, S. (2011). *Çocukların Benlik Algıları, Davranış Sorunları ve Ana-Babaların Kullandıkları Disiplin Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekkaya, E. (2001). Tasarlanmış Çocuk Hakları: Ankara Çocuk Oyun Alanları. *Milli Eğitim Dergisi*, (Sayı 151), Ankara.
- Terzioğlu, E. (2005). *İlköğretim Okulu Binalarının Fiziksel Özellikler Bakımından Değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Topses, G. (2006). Bilimsel Yeteneklerin Gelişimi: Zeka. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* içinde (2.Baskı, s. 51-115), Ankara: Nobel.
- Tuğrul, B., Aslan, Ö.M., Ertürk, H.G. ve Altınkaynak, Ş.Ö. (2014). Anaokuluna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1), 97-116.
- Tüfekçioğlu, U. (2008). Okul Öncesi Eğitimde Oyun ve Önemi, U. Tüfekçioğlu (Ed.). *Çocukta Oyun Gelişimi, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi* içinde. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2001). Oyun türleri III: Çeşitli Oyunlar, Açık Hava Oyun Alanlarında Oyun. *Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi*, (Ed.) Ü. Tüfekçioğlu, 107-134, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No 1295, Açıköğretim Fakültesi Yayını No 715.
- Türküz, R. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Dini Gelişim ve Eğitimi (James W. Fowler'ın İnanç Gelişimi Teorisi Bağlamında Bir Araştırma)*, (Yükse lisans tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (Sayı:24, sf: 547), Pegem Yayıncılık.

- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. (4. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ural, O. (2007). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitiminin Dünü ve Bugünü, Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Ünal M. (2010). Çocuk Gelişiminde Oyun Alanlarının Yeri ve Önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 95-109.
- Ünal, M. (2009). Çocuk Gelişiminde Oyun Alanlarının Yeri ve Önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 95-109.
- Üredi, I. ve Erden, M. (2009). Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Yordayıcısı Olarak Algılanan Anne Baba Tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(4), 781-811.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250–260.
- Var, M. ve Acar, H. (2004). Peyzaj Mimarlığında Çocuk Oyun Alanları ve Önemi, *Gazi Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 4(1).
- Yalçın S. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Duygularını İfade Edebilmelerinin Aleksitimi ve Psikolojik İhtiyaçlarına Göre İncelenmesi*. (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Yaycı, L. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Grup Çalışması Yoluyla Geliştirme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15).
- Yenibaş, R. (2002). *Çocuk Gelişimi Eğitimi Ve Sağlığı*. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat Ve Meslek Eğitimi Kursları, İstanbul: Ekbil Matbaacılık.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitim Psikolojisi. Gelişim-Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem yayıncılık.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Genişletilmiş 7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2014). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, T.G., Kara, H.G.E., Tanrıbuyurdu, E.F. ve Gönen, M. (2014). Öz Düzenleme Becerilerinin Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliğine Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 39 (176), 329-338.
- Yılmaz, S. ve Bulut, Z. (2002). Kentsel Mekanlarda Çocuk Oyun Alanları Planlama ve Tasarım İlkeleri. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 33 (3), 345-351.
- Yürük. N. (2014). Özdüzenlemede Üstbiliş. Gönül Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden Öğretime Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler içinde* (s. 29-47), Ankara: Nobel.
- Zask, A., Van Beurden, E., Barnett, L., Brooks L.O., Dietrich, U.C. (2001). Active School Playgrounds-Myth or Realty? Results of the “Move it Groove it” Project. *Preventive Medicine*, 33(5): 402-408.
- Zembat, R. (2001). *Nitelik Açısından Okul Öncesi Kurumları ve İlgili Bir Araştırma*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınlar.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming A Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 4 (2). 64-70.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M.Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (pp.13-39). London: Elsevier Academic Press.

EKLER

Ek 1. Veli Onay Formu

Değerli Katılımcılar,

Toplumun umudu olan çocuklar için oyun kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Oynanan oyunlar, oyunların oynandığı alanın güvenilirliği ve oyun alanının içeriği çocuğun duygu, davranış ve dikkati üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir.

Yüksek lisans tezim kapsamında yürüttüğüm bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönemindeki çocukların oyun alanı özelliklerinin öz düzenlemeleri ile olan ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışmada amaç kişisel olarak değerlendirmek değil, okul öncesi eğitim kurumlarından bulunan çocuklardan ve oyun alanlarından genel bilgi toplamaktır.

Bu nedenle, araştırmanın hiç bir yerinde sizlerden ve çocuklardan toplanan bilgiler belirtilmeyecek ve tamamen gizli tutulacaktır. Çocuklarınızdan veri toplamaya izin vermeniz ve araştırmaya katılmayı kabul etmeniz halinde, sizlere verilen onay ve bilgi formunu doldurmanızı ve teslim etmenizi rica ediyorum.

Çocuklarınızın araştırmaya katılmasına izin verdiğiniz ve araştırmaya kendinizde katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.

Bu araştırmaya çocuğumun katılmasını ve gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Evet () Hayır ()

Saygılarımla.

Yakın Doğu Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi
Fahriye YAĞMURLU

Danışman
Könül MEMMEDOVA

Ek 2. Demografik Bilgi Formu

• Sizin;

1-) Cinsiyetiniz

- Kadın () - Erkek ()

2-) Medeni Durumunuz

- Evli () - Bekar ()

3-) Yaşınız

(.....)

4-) Eğitim Durumunuz

- Hiç okula gitmemiş () - Üniversite Mezunu ()

- İlkokul Mezunu () -Yüksek Lisans Mezunu ()

- Ortaokul Mezunu () - Doktora Mezunu ()

- Lise Mezunu ()

5-) İş Durumunuz

- Çalışmıyor () - Düzensiz bir işte çalışıyor ()

- Düzenli bir işte çalışıyor ()

6-) Oyun alanı ve Rekreatif Alanları Kullanma Sıklığınız

- Haftada 1 kez () - Haftada 2 kez () - Haftada 3 kez ()

- Haftada 4 kez () - Haftada 5 ve daha üstü ()

• Cocuğunuzun;

1. Yaşı

(.....)

2. Cinsiyeti

Erkek () Kız ()

3. Kardeş Sayısı

(.....)

4. Doğum Sırası

(.....)

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Yaşadığınız ildeki çocuk oyun alan sayısı yeterli midir?
2. Yaşadığınız ilde mevcut çocuk oyun alanlarının genel durumu yeterli düzeyde midir?
3. Oyun alanlarının bulunduğu konumlar uygun mudur?
4. Oyun alanları ulaşım açısından uygun mudur?
5. Oyun alanlarında düşme, çarpma gibi kazaların önlenmesi için alınan güvenlik önlemlerini yeterli görüyor musunuz?
6. Oyun alan yüzeyleri düşme sonucu meydana gelebilecek yaralanmaları azaltacak özelliklere sahip (Kauçuk yüzey, Suni zemin vb. gibi) olduğunu düşünüyor musunuz?
7. Oyun alanında bulunan oyun araçlarının sayısı yeterli midir?
8. Oyun alanlarındaki oyun araçları işlevsellik açısından yeterli midir?
9. Oyun alanlarındaki kaydırak/salıncak vb. gibi materyallerin çeşitliliğinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
10. Oyun alanlarındaki donanım ve oyun araçlarının bakımı düzenli olarak yapıldığını düşünüyor musunuz?
11. Oyun alanlarındaki donanım ve oyun araçlarının temizliği düzenli olarak yapıldığını düşünüyor musunuz?
12. Oyun alanlarının genel temizlik durumu sizce nasıl?
13. Oyun alanlarının ağaçlandırma/yeşillik/bitkilendirme durumunun yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
14. Oyun alanları kamelya, bank ve gölgelendirme olanaklarını barındırma açısından sizce nasıl?
15. Oyun alanları çeşme, tuvalet, çöp kutuları vb. gibi olanakları barındırma açısından sizce nasıl?
16. Oyun alanlarında danışma veya güvenlik görevlisi gibi yetkili bir kişinin bulunduğunu düşünüyor musunuz?
17. Oyun alanlarının akşamları etkin bir şekilde kullanılması için aydınlatma durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ek 4. Gözlem Tekniği

A 1. Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar.

1. Çocuk resimleri ayırt etmek için onlara yakından bakar, görüşmeciye dikkat eder ve onun yönergelerine uyar.
2. Çocuğun zaman zaman, özellikle de etkinlik sonlarında dikkati dağınık; ancak hatırlatıldığında yanıt verir.
3. Çocuğun sık sık dikkati dağınık ve uygulayıcı sık sık yönlendirmelerde bulunur.
4. Çocuk zamanın çoğunu ilgisiz bir şekilde ve etkinlik dışı şeylerle geçirir.

A 2. Konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir.

1. Çocuk, dikkatini dağıtıcı uyaranların varlığında dahi etkinliğin sonuna kadar etkinliğe yoğunlaşabilir ve etkinliği tamamlamada ısrar eder.
2. Çocuğun zaman zaman dikkati dağınık; ancak çocuk genel olarak ısrarcıdır ve uygulayıcının hatırlatmasına gerek duymaz.
3. Çocuğun sık sık dikkati dağınık ve uygulayıcının birden çok hatırlatma yapması gerekir.
4. Çocuk değerlendirmenin büyük bir bölümünde konsantre olamaz ve görevleri yerine getirmek için ısrar etmez ve yoğunlaşamaz.

A 3. Dalgındır, değerlendirilme sürecine odaklanmada problem yaşar.

1. Çocuk değerlendirilme sürecinin büyük kısmında “dalgin/başka düşüncelere dalmış” görünür.
2. Çocuk zaman zaman “dalar” ve uygulayıcının çocuğun bakması, odaklanması ve istenileni göstermesi için hatırlatma yapması gerekir.
3. Çocuğun dikkati kısa aralıklarla dağınık; ancak kısa süre dikkatinin dağılmasından sonra etkinliğe geri döner.
4. Çocuk dikkatini etkinliklere odaklama konusunda problem yaşamaz.

B 1. Her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar.

1. Çocuk uygulayıcıya cevap vermeden önce etkinlik ve yönergeleri düşünüyor gibi görünür.
2. Çocuk genellikle yönergeleri bekler ve takip eder; ancak zaman zaman yönergeler tamamlanmadan önce etkinliğe başlar.
3. Çocuk etkinliğe başlamadan önce sık sık “Ben söyleyinceye kadar bekle...” gibi hatırlatmalara ihtiyaç duyar.

4. Çocuk yönergelerin pek çoğunu kaçıır ve uygulayıcının hatırlatmaları ile yavaşlamaz.

B 2. Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır.

1. Çocuk ilginç oyuncaklara karşı bile kendini tutar, dokunma girişiminde bulunmaz ve oyuncakları ya da başka şeyleri toplarken süreyi uzatmaz.
2. Çocuk genellikle öz-kontrol gösterir ancak ilgi çekici oyuncaklara değerlendirme boyunca bir ya da iki kez uzanır.
3. Çocuk eşyalara dokunmaması için birden çok hatırlatmaya ve/veya zamanı geldiğinde oyuncakları toplaması için uyarılara ihtiyaç duyar.
4. Değerlendirilme süreci çocuğun oyuncaklara dokunması ya da oyuncakları ele geçirme çabası ile sık sık kesilir.

B 3. Etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bitirmesini bekler, araya girmez.

1. Çocuk, materyalleri göstermeden önce, küplere uzanmadan gibi davranışlar göstermeden bekler, dürtüsel değildir.

2. Birkaç dürtüsel davranış gözlenir.

3. Çocuk, genellikle birden çok etkinlik sırasında dürtüseldir ya da bir etkinlik süresince çok dürtüsel davranır.
4. Çocuk değerlendirme boyunca dürtüseldir ve birçok sınırlamaya ihtiyaç duyar.

B 4. Çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanır.

1. Çocuğun hareketlilik/dürtüsellik düzeyi yüzünden etkinlikler arası geçişler zordur.
2. Uygulayıcı bir sonraki etkinlik için materyalleri toplarken çocuk ancak birden çok hatırlatma sonucunda bekleyebilir.
3. Çocuk bazen ilgi çekici test materyallerine dokunmak ister; ancak nadiren dokunmamasına hatırlatmaya ihtiyaç duyar.
4. Çocuk sabırla yeni etkinliklerin başlamasını bekler ve geçişler sırasında rahat bir vücut duruşu sergiler.

B 5. Değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturur.

1. Çocuk herhangi bir yere tırmanmaz, dolapları açmaz, nesneleri eline almaz (vücut pozisyonu ara sıra uygun olmayabilir).
2. Çocuk (sandalyeden kayarak inmek de dahil) yerinden bir kere kalkar, hatırlatıldığında tekrar oturur.

3.Tekrar yerine dönmek ve oturmak için birden çok hatırlatmaya ihtiyaç duyar; ancak hatırlatmaları dinler ve cevap verir.

4. Çok sık yerinden kalkar veya güçlkle kontrol edilir (Örneğin, odanın içinde koşar, mobilyalara tırmanır).

C 1. Uyanık ve etkileşim halindedir, içine kapanık değildir.

1. Çocuk etkileşim halindedir. Vücut pozisyonu görüşmeci ile rahat bir ilişki kurduğunu göstermektedir.

2. Çocuk genellikle etkileşim halindedir, ancak zaman zaman başka yöne bakar, başını öne eğer ve etkileşime ara verir.

3.Çocuk tekrar tekrar değerlendirilme sürecinden uzaklaşır ve etkinliği bitirmek için teşvik edilmesi gerekir.

4. Çocuk “kendi içine kapanmış” gibidir ve etkinliğe başlamakta zorluk yaşar.

C 2. Aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurmaya çabalar.

1. Çocuk sorular sorarak ve bilgi paylaşarak sık sık sohbet başlatır.

2.Çocuk fırsat buldukça sohbet başlatır ve görüşmeciye konuşarak, gülümseyerek ya da göz kontağı kurarak karşılık verir.

3.. Çocuk sohbet başlatmaz ve yavaş ısınır.

4. Çocuk, olumlu geçen etkinliklerde bile, uygulayıcının sohbet başlatmaya yönelik sözlerini (sosyal girişimleri) görmezden gelir.

D1. Başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında memnuniyet gösterir.

1. Çocuk etkinliği tamamladıktan sonra mutlu olduğunu ifade eden heyecanlı vücut hareketleri gösterir (“Evet!” deyip el çırpma gibi).

2. Çocuk etkinliği tamamladığı için biraz memnun görünür (Gülümseme gibi yüz ifadeleri gösterir).

3.Çocuk etkinliği tamamladığında tepkisizdir.

4.Çocuk etkinliği tamamladığında olumsuz yorumlar yapar ya da olumsuz ifadeler kullanır.

D 2. Kendinden emindir.

1. Çocuk “Ben bunu biliyorum” gibi yorumlarla kendine güvendiğini gösterir, istekli ve enerjiktir.

2. Çocuk gayretlidir, uygulayıcının sorularına doğrudan yanıt verir; çalışıyor gibi gözükür.

3. Kendine daha az güveni olan çocuk tekrarlayan tereddütlü davranışlar gösterir ya da güven eksikliğine işaret eden sorular sorar.
4. Eğer çocuk kolay maddelerde tereddüt ediyor ya da isteksizlik gösteriyorsa kolayca vazgeçer (Örneğin, “Bunu yapamıyorum” der).

E 1. Muhalif davranışlar gösterir.

1. Çocuk uygulayıcının istek ya da yönergesine uymayı doğrudan reddeder.
2. Çocuk sınırları zorlar; ancak uygulayıcının yönlendirmelerine ya da isteğini tekrarlamasına yanıt verir.
3. Çocuk önce “Hayır” der, ancak sonra uygulayıcının ilk isteğini yerine getirir. Uygulayıcı "tekrar söylemek" zorunda kalmaz.
4. Çocuk asla aktif bir şekilde karşı gelen davranışlar göstermez.

E 2. Pasif uyumsuzluk gösterir.

1. Uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde bile, çocuk yönergeyi duymuyor gibi görünür.
2. Çocuk uygulayıcıyı görmezden gelir; ancak uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde ona karşılık verir.
3. Uygulayıcı yönergeyi tekrarlamaz; ancak çocuk yavaş tepki verdiği için çocuğun duyup duymadığını merak eder.
4. Çocuk yönergeleri duyar ve uygun şekilde karşılık verir.

E 3. Çocuk yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar gösterir.

1. Çocuk çok pozitifdir; kahkaha atar ve/veya uzun süre kıkırdar, çok gülümser ya da el çırpır.
2. Çocuk tekrar tekrar gülümser, olumlu sesler çıkarır ve kısa süreli kıkırdar.
3. Çocuk olumlu davranışlar göstermeyi ve keyifli ifadeler kullanmayı sürdürür.
4. Çocuk değerlendirme boyunca olumlu duygular göstermez.

E 4. Çocuk sık sık olumlu duygu ve davranışlar gösterir.

1. Çocuk iki ya da daha fazla değerlendirme bölümünde uzun sürelerle olumlu duygular (kahkaha atma, gülümseme gibi) ortaya koyar.
2. Çocuk, içinde sürpriz ya da şekerleme OLMAYAN bir bölümde olumlu duygular ortaya koyar.
3. Çocuk YALNIZCA şekerleme ya da ödül aldığı anda olumlu duygular ortaya koyar.
4. Çocuk ödül ya da şekerleme aldığı anda BİLE olumlu duygular ortaya koymaz.

Ek 5. Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu



02.10.2019

Sayın Fahriye Yağmurlu

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2019/327 proje numaralı ve **“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Alanı Özelliklerinin Öz Düzenleme ile İlişisinin İncelenmesi”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

Direnç Kanol

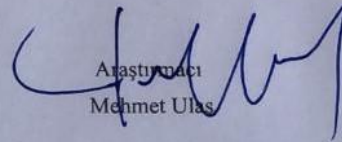
Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

Ek 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nda Yararlanılan Çocuk Oyun Alanları Değerlendirme Ölçeği'nin İzni

26.06.2019

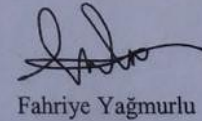
Sn. Fahriye Yağmurlu,

Tarafımdan geliştirilmiş olan Çocuk Oyun Alanları Değerlendirme Ölçeği, **Çocuk Oyun Alanları Değerlendirme Ölçeği: Geçerlilik- Güvenirlik Çalışması*** başlıklı çalışma kaynak gösterilmek koşuluyla, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda Doç. Dr. Könül Memmedova danışmanlığında yürüteceğiniz yüksek lisans tezinizde kullanılabilir ve başkasına verilemez.


Araştırmacı
Mehmet Ulaş

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü

Çocuk Oyun Alanları Değerlendirme Ölçeği simli ölçme aracını Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda Doç. Dr. Könül Memmedova danışmanlığında yürüteceğim yüksek lisans tezimde kullanacağımı ve tarafımda başkalarına verilmeyeceğini beyan ederim.


Fahriye Yağmurlu

Ayan, S. ve Ulaş, M. (2016). Çocuk Oyun Alanları Değerlendirme Ölçeği: Geçerlilik-Güvenirlik Çalışması. CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimi Dergisi, 11(2), 10-24.

Ek 7. Gözlem Tekniğinde Yararlanılan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin İzni

20.03.2019

Sn. Fahriye Yağmurlu,

Tarafımdan uyarlaması yapılmış olan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDO), *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlama Çalışması** başlıklı çalışma kaynak gösterilmek koşuluyla, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda Doç. Dr. Könül Memedova danışmanlığında yürüteceğiniz yüksek lisans tezinizde kullanılabilir ve başkasına verilemez.


Araştırmacı
Ezgi Fındık

Ankara Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDO) isimli ölçme aracını Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda Doç. Dr. Könül Memedova danışmanlığında yürüteceğim yüksek lisans tezimde kullanacağımı, tezim dışında herhangi bir çatışmada tekrar izin almadan kullanmayacağımı ve tarafımda başkalarına verilmeyeceğini beyan ederim.

Tezin tamamlanmasının ardından bir örneği tarafımdan Ezgi Fındık'a gönderilecektir.



Fahriye Yağmurlu

*Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Güler Yddız, T. (2014). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlama Çalışması. Eğitim ve Bilim, 39 (179) , 317-328.

Ek 8. ÖZGEÇMİŞ

Fahriye Yağmurlu, 22 Haziran 1995 yılında Manisa ili Soma ilçesinde' doğdu. İlköğretimini, Gazi Mustafa Kemal İlköğretim Okulu (Manisa/ Soma)'unda tamamladı. Lise eğitimini yine Manisa/ Soma'da bulunan Rıfat Dağdelen Anadolu Lisesi'nde tamamladıktan sonra 2013 yılında KKTC Girne'de bulunan Girne Amerikan Üniversitesi'nde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünü kazandı. 2017'de mezun olduktan sonra Yakın Doğu Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde yüksek lisans eğitimine başlayıp 2020'de mezun oldu.

Ek 9. İntihal Raporu (Turnitın)

f. yağmurlu tez			
ORJİNALLIK RAPORU			
% 15	% 13	% 3	% 12
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
BİRİNCİL KAYNAKLAR			
1	egitimvebilim.ted.org.tr İnternet Kaynağı		% 6
2	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı		% 3
3	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi		% 1
4	oaji.net İnternet Kaynağı		% 1
5	TANRIBUYURDU, Ezgi Fındık and YILDIZ, Tülin Güler. "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlama Çalışması", Kaligrafi Yayıncılık, 2014. Yayın		% 1
6	Submitted to Eastern Mediterranean University Öğrenci Ödevi		% 1
7	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı		% 1
8	dhgm.meb.gov.tr		