



**T. C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖZ-DÜZENLEME
BECERİLERİ VE SOSYO-DRAMATİK OYUN ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

ÖZGE ÖZCAN

DENİZLİ, 2020

**T. C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ
VE SOSYO-DRAMATİK OYUN ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Özge ÖZCAN

Danışman

Prof. Dr. Asiye İVRENDİ

Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Koordinatörlüğü tarafından

2019EĞBE005 nolu Yüksek Lisans Tez Projesi olarak desteklenmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan:

Üye:

Üye:

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/..... tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Özge Özcan

TEŞEKKÜR

Öncelikle Yüksek Lisans eğitimim süresince beni destekleyen, bana güvenen ve bu çalışmanın oluşturulmasında yoluma ışık tutan, gerek engin akademik bilgileri gerekse mesleki duruşu ile bana çok değerli bilgiler katan ve rehber olan tez danışmanım Değerli Hocam Prof. Dr. Asiye İVRENDİ'ye içten bir teşekkürü borç bilirim.

Tezime çok değerli önerileriyle katkıda bulunan, pozitif enerjisini her zaman yakından hissettiren Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER-KALBURAN'a, tez sürecim boyunca beni sabırla dinleyen, aklıma takılan en ufak soruya bile nezaketle cevap verip bana destek olan Arş. Gör. Ahmet EROL'a ve bu süreçte desteğini yakından hissettiğim hocalarıma çok teşekkür ederim.

Her zaman arkamda duran ve beni destekleyen sevgili aileme sonsuz teşekkürler...

ÖZET

Okul Öncesi Dönemde Öz-Düzenleme Becerileri ve Sosyo-Dramatik Oyun Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ÖZCAN, Özge

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim ABD,

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Asiye İVRENDİ

Mayıs 2020, 124 sayfa

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların öğretmen ve anne görüşlerine dayalı öz-düzenleme becerilerinin sosyo-dramatik oyunun boyutlarına (sembolik araç, sembolik yerine koyma, sembolik karmaşıklık) göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemi, İzmir il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul ve ortaokullara ait anasınıflarına devam eden 51 çocuktan oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri, çocukların sosyo-demografik özelliklerini saptamak için kullanılan Kişisel Bilgi Formu, 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Öğretmen Formu (İvrendi ve Erol, 2018); 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Anne Formu (Erol ve İvrendi, 2018) ve Hanline, Milton ve Phelps (2008) tarafından geliştirilen ve Karaman (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği olmak üzere dört farklı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA), Tukey Testi, Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları, çocukların öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik karmaşıklığa göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını gösterirken; öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun boyutları arasında yer alan sembolik araç ve sembolik yerine koymaya göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Çocukların anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin engelleyici

kontrol-davranış ve engelleyici kontrol-duygu alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun boyutlarından olan sembolik karmaşıklığa göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanırken; anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun boyutlarından olan sembolik araç ve sembolik yerine koymaya göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Araştırmanın bulguları sonucunda, çocukların öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik karmaşıklığın yüksek seviyesinde oyun oynayan çocuklar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Çocukların anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri engelleyici kontrol-davranış ve engelleyici kontrol-duygu alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun boyutlarından olan sembolik karmaşıklığın sırasıyla yüksek ve orta seviyesinde oyun oynayan çocuklar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Sonuç olarak araştırmanın bulguları, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyo-dramatik oyunlarının karmaşıklık düzeyi ile onların öz-düzenleme becerilerinin ilişkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz-Düzenleme Becerileri, Çalışma Belleği, Dikkat Esnekliği, Engelleyici Kontrol, Sosyo-Dramatik Oyun.

ABSTRACT

Investigation on the Relationship between the Self-Regulation Skills and Socio-Dramatic Play of 5-6 Years Old Pre-School Children

ÖZCAN, Özge

Master's Thesis, Department of Elementary Education

Preschool Education

Director of the Study: Prof. Dr. Asiye İVRENDİ

May 2020, 124 pages

The purpose of this study was to investigate whether 5-6 year old children's, who were enrolled in early childhood institutions, self-regulation skills based on teachers' and mothers' views differ based on the dimensions of the socio-dramatic play (symbolic agent, symbolic substitution, symbolic complexity). The sample of this survey study, consisted of 51 children who were enrolled in preschools located in elementary and middle schools in the centre of İzmir. Permission from the Provincial Directorate for National Education were obtained to conduct the study.

Data were gathered by using Personal Information Form, Instrument for Measuring Self-Regulation Skills of 4-6 Year Old Children (Teacher Form) (İvrendi and Erol, 2018); Instrument for Measuring Self-Regulation Skills of 4-6 Year Old Children (Mother Form) (Erol ve İvrendi, 2018) and Socio-Dramatic Play Scale, which was developed by Hanline, Milton and Phelps (2008) and adapted to Turkish by Karaman (2012). In analyzing the data, One-Way ANOVA and Kruskal-Wallis H Test techniques were used.

The results of this study showed that sub-dimensions of inhibitory control and attention statistically and significantly differ according to symbolic complexity which is one of socio-dramatic plays' dimensions. It was determined that 5-6 years old preschool children self-regulation skills based on teachers' views sub-dimensions (inhibitory control, attention, working memory) statistically and significantly did not differ according to symbolic agent and symbolic substitution, which are both of socio-dramatic plays' dimensions. With respect to preschool children's self-regulation skills based on mothers' views, the sub-dimensions of inhibitory control-behaviour and inhibitory control-emotion statistically and significantly differ according to symbolic complexity, which is one of socio-dramatic plays' dimensions. It was determined that children's self-regulation

skills based on mothers' views statistically and significantly did not differ according to symbolic agent and symbolic substitution, which are both of socio-dramatic plays' dimensions.

As a result of the findings of the study, preschool children self-regulation skills based on teachers' views sub-dimensions of inhibitory control and attention differ significantly in favor of children playing at high level of symbolic complexity, which is one of the dimensions of socio-dramatic play. Preschool children self-regulation skills based on mothers' views sub-dimensions of inhibitory control-behaviour and inhibitory control-emotion differ significantly in favor of children playing at high and middle level of symbolic complexity, which is one of the dimensions of socio-dramatic play. The findings show the relationship between the complexity level of socio-dramatic play and children's self-regulation skills.

Keywords: Self-Regulation Skills, Working Memory, Attention Flexibility, Inhibitory Control, Socio-Dramatic Play.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
1. BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.1.1. Problem Cümlesi	4
1.1.2. Alt Problemler.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Tanımlar	8
2. İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	9
2.1.1. Öz-Düzenleme Nedir?.....	9
2.1.2. Öz-Düzenlemenin Boyutları	12
2.1.2.1. Bilişsel öz-düzenleme ve yürütücü işlevler.	13
2.1.2.2. Duygusal öz-düzenleme	19
2.1.2.3. Davranışsal öz-düzenleme.	21
2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Öz-Düzenlemenin Gelişimi.....	22
2.1.4. Öz-Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi	24
2.1.6. Sosyo-Dramatik Oyun	37
2.1.7. Sosyo-Dramatik Oyun ve Öz-Düzenleme Becerileri.....	45
2.2. İlgili Araştırmalar	48
2.2.1. Öz-Düzenleme Becerileri ve Oyun/Sosyo-Dramatik Oyun ile ilgili Araştırmalar.....	48
2.2.2. Öz-Düzenleme Becerileri ve Oyun ile ilgili Araştırmalar	53
3. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırma Deseni	56
3.2. Çalışma Grubu.....	56
3.3. Veri Toplama Araçları	58
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	58

3.3.2. 4/6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu).....	58
3.3.3. 4/6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu).....	59
3.3.4. Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği.....	59
3.4. Veri Toplama Süreci	60
3.4.1. Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği'nin Uygulanması.....	61
3.4.1.1. Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği'nin güvenilirliği.....	63
3.5. Verilerin Analizi	63
4. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	65
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	67
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	69
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	71
5. BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	73
5.1. Tartışma.....	73
5.2. Öneriler	83
5.1.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	83
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	86
KAYNAKÇA.....	88
EKLER.....	104
Ek 1. Araştırma İzin Belgesi.....	104
Ek 2. Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği Kullanım İzni.....	106
Ek 3. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu).....	107
Ek 4. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu).....	108
Ek 5. Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği	109
Ek 6. Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği Örnek Uygulama Formu.....	111
ÖZGEÇMİŞ	113

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Öz-düzenleme yaşamın kendisiyle birlikte başlayan ve insan olmanın ne olduğunun anlaşılması konusunda temel öneme sahip olan bir mekanizmadır. Tüm canlılar kendi gelişimlerine ve adaptasyonlarına rehberlik eden öz-düzenleme mekanizmalarına sahip olarak dünyaya gelmektedir ancak insanların mevcut kapasiteleri, kendi öz-düzenleme sistemlerini geliştirebilmeleri konusunda oldukça etkilidir. Yeni doğan bir bebek bile yaşamının ilk yıllarında bakıma ve yardıma muhtaç olsa da uyarlanabilir kontrol kapasitesini geliştirebilme yeteneğine sahip olarak dünyaya gelmektedir. Yaşamın ilk yıllarında oldukça tepkisel olan davranışlar, olgunlaşmaya ve deneyimlerin artmasına bağlı olarak bilinçli ve amaçlı bir yöne doğru gelişim gösterir. Çocuklar olgunlaşmaları ve çevresel deneyimlerinin artmasıyla birlikte giderek kontrollü, planlı ve bilinçli davranışlar sergilemeye başlarlar. Son yıllarda önemi giderek artmakta olan öz-düzenleme becerileri için erken çocukluk yılları kritik bir öneme sahiptir. Erken çocukluk döneminde gerek okulda gerekse sosyal çevrede çocuklardan beklenen; akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilme, duygularını ve davranışlarını kontrol edebilme, sosyal normlara uyumlu hareket edebilme gibi beceriler, öz-düzenleme becerileri ile ilişkilendirilmektedir (Bronson, 2000b).

Alanyazında öz-düzenleme kavramı araştırıldığında çok boyutlu bir yapı olduğuna dair genel bir kanı olduğu görülmektedir. Bu çok boyutlu yapıdan kaynaklı olarak öz-düzenleme kavramı ile ilgili farklı tanımlar bulunmaktadır (McClelland ve Cameron, 2012; McClelland, Ponitz, Messersmith ve Tominey, 2010; Vohs ve Baumeister, 2004). Öz-düzenleme kavramının çok boyutlu bir yapı olarak ifade edilmesinin temel sebebi, araştırmacılar tarafından bilişsel perspektif ve kişilik perspektifi olmak üzere iki farklı şekilde ele alınmasıdır. Öz-düzenleme kavramını bilişsel perspektif üzerinden ele alanlar, üst-biliş kavramına ve yürütücü işlev becerilerine odaklanırken (Kerr ve Zelazo, 2004); kişilik perspektifinden ele alanlar ise mizaç ve çaba gerektiren kontrol becerilerine odaklanmaktadır (Kochanska, Murray ve Harlan, 2000). Yapılan araştırmalar öz-düzenleme becerilerinin çocukların erken akademik becerileri üzerinde kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Cole, Martin ve Dennis, 2004; Kochanska ve diğ., 2000). Öz-düzenleme kavramı ile ilgili olarak eğitim ortamları bağlamında yapılan araştırmaların yürütücü işlev becerilerini içeren bilişsel perspektife odaklandığı görülmektedir (Bayındır ve Ural, 2016). Düşük öz-düzenleme beceri düzeyine sahip çocuklar, sağlıklı bir kişilik gelişimi oluşturmalarını ve öğrenmelerini etkileyen; olumlu akran ilişkileri kurabilme ve

bunu sürdürebilme, bir duruma odaklanabilme, verilen yönergeleri takip edebilme ve olumsuz dürtülerini kontrol edebilme gibi konularda zorluk yaşamaktadır. Bu türden sorun yaşanması okul öncesi kadar erken bir dönemde bile çocukların akademik ve sosyal geri çekilmesine sebep olabilmektedir (Blair ve Diamond, 2008; McClelland ve Tominey, 2015). Tüm bunların yanında öz-düzenleme becerilerinin öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğuna dair kanıtlar da bulunmaktadır. Araştırmalar öz-düzenleme becerilerini etkin olarak kullanabilen çocuklarda, eğitim ortamlarına uyumun, motivasyonun, öğrenmeye katılımın, öğretmen ve akranlarla olumlu ilişkiler kurabilmenin yüksek seviyede seyrettiğini göstermektedir (McClelland ve Tominey, 2015; Veijalainen, Reunamo ve Alijoki, 2017). Veijalainen ve diğ., (2017) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların öğretmen puanlamasına dayalı olarak ölçtükleri öz-düzenleme becerileri ile farklı gelişim alanları arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Yüksek düzeyde öz-düzenleme becerisi sergileyen çocukların diğer çocuklara oranla daha az desteğe gereksinim duydukları, sosyal becerilerinin kuvvetli olduğu, sosyal çevreye daha kolay uyum sağlayabildikleri ve esneklik gösterebildikleri, akran ilişkilerinde daha başarılı oldukları, iletişim kurma ve öğrenme kapasitelerinin, motor becerilerinin daha iyi bir düzeyde olduğu saptanmıştır. Yapılan bu araştırma, okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerilerinin bahsedilen etkilerini destekler niteliktedir. Ayrıca araştırmalar, çocukluk döneminde geliştirilen öz-düzenleme becerilerinin bireyin tüm yaşamını etkilediğini, öz-düzenleme becerisi gelişmiş olan bireylerin iş ve sosyal yaşamlarında daha başarılı olduklarını ve duygu-durum bozukluğunu içeren psikolojik sıkıntıları daha az yaşadıklarını göstermektedir (Duckworth ve Seligman, 2005; Tangney, Baumeister ve Boone, 2004). Bu bağlamda çocukların öz-düzenleme becerilerinin incelenmesinin ve hangi erken deneyimlerle ilişkili olduğunun araştırılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde oyuna dayalı aktivitelerin öz-düzenleme becerilerini desteklemede etkili olduğu görülmektedir (Tuğrul, 2015). Araştırmalar, oyun oynamanın ve oyuna dayalı etkinliklerin uzun süreli dikkat, mantıksal akıl yürütme, kişinin kendi duygu ve düşüncelerini yansıtabilmesi, dürtülerin engellenmesi, kişinin duygu ve düşüncelerini kontrol edebilmesi gibi becerileri desteklediğini göstermektedir (Berk, 2013). Oyun, uzun yıllardır erken çocukluk döneminde çocuğun çeşitli alanlardaki gelişimine etkisi olan bir kavram olarak vurgulanmıştır. Bugün ise, çocukların geçmiş yıllardaki akranlarıyla aynı oyun seviyesine ulaşamadıkları görülmektedir. Bu sebeple erken çocukluk döneminde oyun kavramının önemini genel bir şekilde belirtmek yerine

oyunun kendi içinde ayrılan çeşitli türlerine ve bu türlerin çocukların gelişimine yönelik potansiyel faydalarına dikkat etmek gerekmektedir (Bodrova, Germeroth ve Leong, 2013).

Batı dünyası, çocukların serbest oyun oynamasının tüm gelişim alanları üzerinde etkili olduğu görüşünü savunmaktadır. Araştırmalar, çocukların kendi kendilerine başlattıkları oyunların çocukların sadece renkleri, sayıları ve şekilleri öğrenme gibi bilişsel becerilerine değil tüm gelişim alanlarına katkı sağladığı görüşünü doğrulamaktadır. Uzun yıllardır yapılan araştırmalar, insanların tam potansiyellerine ulaşabilmelerinin ve potansiyellerini açığa çıkarabilmelerinin erken çocukluk döneminde oyun oynamaktan geçtiğini vurgulamaktadır. Alanyazında oyun içeriklerinin karmaşıklığının erken çocukluk dönemi boyunca çocuğun yaşıyla doğru orantılı olarak değiştiği yaygın olarak kabul edilen bir görüştür (Goldstein, 2012).

Bebeklerin ilk oyun deneyimleri bakım verenlerinin onlarla ce-ee gibi oyunlar oynaması ve çeşitli yollarla onları güldürmeye çalışmasıyla ortaya çıkmaktadır. Fakat bu oyunlar bebeğin kendisi tarafından başlatılmadığı için gerçek bir oyun deneyimi oluşturmamaktadır. Bebeklerin oynadıkları ilk gerçek oyunlar, çevrelerindeki nesnelere keşfettikleri bağımsız oyunlardır. Yaşın büyümesiyle çevrelerini keşfetmeye başlayan çocuklar keşfe dayalı oyunlar oynarken; iki üç yaş civarında çevrelerini kendilerinin yönettikleri ve kontrol ettikleri (topla oynayabilme, bisiklet binebilme, sallanabilme vb.) ustalık gerektiren oyunlar oynamaktadır. İki yaşından sonra, tek başına oynanan bağımsız oyunu, çocuğun akranlarının yanında oynadığı, onların ne yaptıklarıyla ilgilendiği ancak etkileşim halinde olmadıkları oyun türü olan paralel oyun izlemektedir. Paralel oyun, çocukların üç-dört yaşlarında oynamaya başladıkları akranlarıyla etkileşim içinde oldukları sosyal oyuna zemin hazırlamaktadır. Sosyal oyun, çocuğun akranlarıyla birlikte bloklardan kule inşa ettikleri basit oyunlardan koşarak yarış yapma gibi daha sert içerikli oyunlara ve çocukların hayal güçlerine dayanarak kendilerinin yarattıkları, çeşitli roller canlandırdıkları karmaşık oyunlara -sosyo-dramatik oyun- kadar her şeyi içermektedir (Goldstein, 2012).

Yapılan araştırmalar, çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanmaları sayesinde, serbest zaman dilimlerinde gönüllü katılımları ile gelişen sosyo-dramatik oyunun çocukların öz-düzenleme becerilerini önemli derecede desteklediğini göstermektedir (Calabrese, 2003; Elias ve Berk, 2002). Çocukların farklı roller alıp canlandırdıkları, birbirleriyle etkileşim halinde olarak oyun sahneleri geliştirdikleri sosyo-dramatik oyun, çocuklara birbirleri arasındaki düşünce ayrılıklarını tartışma ve isteklerini uzlaşma içinde senkronize etme imkânı sağlayarak sosyal bir anlayış kazandırmaktadır (Calabrese, 2003; Lillard, 1998; Savina, 2014). Bu kişiler arası tartışma süreci çocuklara

sosyal anlayış kazandırmanın yanı sıra olumsuz dürtülerin engellenmesini sağlayarak, onların öz-düzenleme becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Ayrıca, çocuğun sosyo-dramatik oyun içerisinde farklı rollere bürünmesi, dünyayı rolünü canlandığı kişinin gözünden görmesine olanak sağlar ve bu da bürünülen karakterin zihinsel durumlarının çocuk tarafından yansıtılmasıyla sonuçlanır. Çocuğun oyununu bu biliş düzeyinde oynaması kendi düşünce ve duygularına karşı mesafeli durmasını ve onları düzenlemesini gerektirmektedir (Lillard, 1998; Savina, 2014).

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, sosyo-dramatik oyun ve öz-düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi saptayan çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Cavanaugh, Clemence, Teale, Rule ve Montgomery, 2017; Carlson, White ve Davis-Unger, 2014; Gilpin, Brown ve Pierucci, 2015; Goldstein ve Lerner, 2017; Hoffmann ve Russ, 2012; Lindsey ve Colwell, 2013; McClelland ve diğ., 2019; Slot, Mulder, Verhogen ve Lesemon, 2017; Thibodeau, Gilpin, Brown ve Meyers, 2016; Walker, Flear, Veresov ve Duhn, 2019). Ulusal alanyazın incelendiğinde ise, son yıllarda okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerilerine ilişkin yapılan araştırmaların artmakta olduğu görülmektedir (Adagideli, 2018; Adagideli, Saraç ve Ader, 2015; Çelik ve Kamaraj, 2020; Erol ve İvrendi, 2018; Ertürk-Kara ve Gönen, 2015; Fındık-Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014; İvrendi, 2011; İvrendi, 2016; İvrendi ve Erol, 2018; Sop, 2016; Tutkun, Tezel-Şahin ve Işıktekiner, 2016; Tuzcuoğlu, Efe-Keskin, İlçi-Küsmüş ve Cengiz, 2019; Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz, 2015). Ancak yine ulusal alanyazın sosyo-dramatik oyun ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar bağlamında incelendiğinde, doğrudan sosyo-dramatik oyun oynamanın öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisine yönelik bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Buradan hareketle, sosyo-dramatik oyunun öz-düzenleme becerileri üzerine etkisine yönelik yapılan bir araştırmaya rastlanılmaması ve öz-düzenleme becerilerinin çocukların gelişim alanlarına çok yönlü katkı sağladığı düşünüldüğünde, bu konunun ülkemizde de incelenmesi gerektiği bu araştırmanın temel dayanağını oluşturmaktadır.

1.1. Problem Durumu

1.1.1. Problem Cümlesi

“Çocukların öz-düzenleme becerileri onların oynadığı sosyo-dramatik oyunun boyutlarına göre farklılaşmakta mıdır?” ifadesi bu çalışmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.1.2. Alt Problemler

1. Çocukların öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin alt boyutları (engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği) sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik araca göre farklılaşmakta mıdır?
2. Çocukların öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin alt boyutları (engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği) sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik yerine koymaya göre farklılaşmakta mıdır?
3. Çocukların öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin alt boyutları (engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği) sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik karmaşıklığa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Çocukların anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin alt boyutları (dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış) sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik araca göre farklılaşmakta mıdır?
5. Çocukların anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin alt boyutları (dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış) sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik yerine koymaya göre farklılaşmakta mıdır?
6. Çocukların anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin alt boyutları (dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış) sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik karmaşıklığa göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının öğretmen ve anne görüşlerine dayalı öz-düzenleme becerilerinin (dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol) sosyo-dramatik oyunun boyutlarına (sembolik araç, sembolik yerine koyma, sembolik karmaşıklık) göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem, öz-düzenleme becerilerinin gelişimi için kritik bir dönemdir. Öz-düzenleme becerisi iyi gelişmiş olan beş-altı yaş çocukları; sırasını bekleyebilme,

oyuncağını arkadaşıyla paylaşabilme, başka bir arkadaşının elinde gördüğü ilgisini çeken bir objeyi arkadaşının elinden alma dürtüsünü kontrol edebilme ve sınıf içi rutinlerini takip edebilme, sınıf kurallarına uyabilme gibi becerileri sergileme kapasitesine sahiptir (Berk ve Meyers; 2013; Blair, 2002). Bahsedilen bu kapasiteleri davranışlarıyla gösterebilen çocuklar, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kontrol edebilme konusunda, bu davranışları sergilemekte zorluk çeken çocuklara göre önemli ilerlemeler kaydetmişlerdir. Çocuğun bu davranışları sergileyebilmesi, yürütücü işlevlerin kapsamında bulunan dikkatin sürdürülebilmesi, dürtülerin engellenebilmesi, düşünce ve davranışların esnek bir şekilde, amaçlanan uygun davranışa doğru yönlendirilmesini içeren zihinsel süreçleri gerektirmektedir (Berk ve Meyers, 2013; Welsh, Friedman ve Spieker, 2008).

Vygotsky (1978), sosyo-dramatik oyunların çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişmesi için zengin çevresel deneyimler sağladığını ifade etmektedir. Sosyo-dramatik oyun, grupta oynanan ve daha çok gerçek yaşamdan konuları içeren, oyun temasının en az iki oyun arkadaşının katılımıyla şekillendiği ve oyun esnasında katılımcıların sözel ve eylemsel olarak etkileşim halinde olduğu bir oyun türüdür. Çocuklar üç yaş civarında sosyo-dramatik oyun oynamaya başlar ve hayali olarak başkalarının rolüne girer. Çocuk hayalindeki durumu canlandırmak için, bir nesneyi hayali bir başka nesnenin yerine kullanabilir ve gerçek yaşamını hayali oyunu aracılığıyla canlandırabilir (Smilansky, 1968). Sosyo-dramatik oyun, sembolik nesne kullanımı, akranlarla sözel etkileşimde bulunarak role bürünme ve bu sayede temsili düşünebilme gibi temel dinamikleri içermesi sayesinde öz-düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Bergen, 2002; Bodrova, 2008; Vygotsky, 1978). Vygotsky, sosyo-dramatik oyunun kazanımlarından biri olan öz-düzenleme becerilerinin gelişmesiyle birlikte çocuğun, istediği, keyif aldığı durumu başarmak için özerk bir şekilde düşünüp dürtülerini ve davranışlarını kontrol altına alıp, kendi öz-disiplinini sağlayabildiğini ifade etmektedir. Sosyo-dramatik oyun esnasında sürekli olarak oyunun sosyal normlarına uygun davranışlar sergileme ile kendi dürtüsel davranışlarına göre davranma eğilimi arasında kalan çocuk, çoğu zaman sosyal normlara göre davranmayı tercih etmekte ve kendi davranışlarına isteyerek sınırlama getirebilmektedir (akt. Meyers ve Berk, 2014). Bunun yanında çocuğun sosyo-kültürel çevreden edinilen deneyimlere dayalı olarak yarattığı hayali sahnelerde sembolik nesnelere kullanması da, kullanılan nesnenin hâlihazırda var olan anlamının değişmesine ve bu sayede çocuğun, kurguladığı sahne içerisinde kullanacağı nesneyi gerçek anlamından bağımsız olarak kullanıp, eylemde bulunabilmesine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda, düşünce alanı somut gerçeklikten giderek ayrılmaya başlayan çocuk daha fazla soyut

düşünebilir ve dürtülerini kontrol altına alarak, onlar yerine uygun alternatif yanıtlar üretebilir (Vygotsky, 1978). Ayrıca, oyunun sosyal normlarına uyum sağlayarak kendi davranışlarına isteyerek sınırlama getirebilme ve sembolik nesne kullanma, sembolik eylemlerde bulunabilme gibi dinamikler sayesinde alternatif uygun yanıtlar üretebilme becerisi gelişen çocuk, başladığı bir işi başarıyla tamamlayabilmeyi de öğrenmektedir. Tüm bunların yanında sahneleri sürekli olarak değişen sosyo-dramatik oyunlar çocukların akranlarıyla iş birliği içerisinde plan yapabilme, organize edebilme, karar verebilme ve problem çözebilme gibi yürütücü işlev kapasiteleri ile yakından ilişkili olan üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarına da olanak sağlamaktadır (Bodrova, 2008; Prairie, 2013; Trawick-Smith, 2017; Vygotsky, 1978). Son yıllarda yapılan güncel araştırmalar da Vygotsky'nin ve diğer araştırmacıların görüşleriyle paralel olarak, sosyo-dramatik oyunun öz-düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir (Berk ve Meyers, 2013).

Erken çocukluk döneminde sosyo-dramatik oyun ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma için ilgili konunun çalışıldığı yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelenmiştir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda, yurt dışı araştırmalarda sosyo-dramatik oyun ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar sıklıkla görülürken, yurt içi araştırmalarda doğrudan bu konuya yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Erken çocukluk döneminin önemli deneyimlerinden olan sosyo-dramatik oyun ve öz-düzenleme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma çocukların sosyo-dramatik oyunlarını daha iyi anlamak açısından da önem taşımaktadır. Sosyo-dramatik oyun ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin video kayıtlarına dayalı olarak incelendiği bu araştırmanın bu doğrultuda yapılacak ileriki çalışmalara kaynak olma niteliği taşıyacağı ve ayrıca yurt içi alanyazında bu bağlamda gözlenen açığı kapatmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma İzmir iline ait iki ilçe ile sınırlıdır.
- Araştırma 2018-2019/2019-2020 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar; 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde İzmir ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bir ortaokula ve bir ilkokula ait anasınıflarına devam eden 5-6 yaş çocukları sınırlıdır.

- Araştırma ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öz-Düzenleme Becerisi: Bireyin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını amaçlarına yönelik olarak kontrol edebilmesi ve uygun olarak düzenleyebilmesi olarak ifade edilmektedir (Vohs ve Baumeister, 2004; Zimmerman, 2000).

Yürütücü İşlevler: Bir araya gelerek öz-düzenleme becerilerinin oluşmasını sağlayan engelleyici kontrol (inhibitory control), çalışma belleği (working memory) ve dikkat (attention) gibi bilişsel becerileri içeren bir mekanizmadır (Blair ve Razza, 2007; Rueda, Posner ve Rothbart, 2005).

Sembolik/Simgesel Oyun: Çocukların henüz sözel olarak ifade edemedikleri ve semboller olmadan düşünemedikleri fikirlerini ortaya çıkarabilme fırsatı sağlayan, hayal güçlerine dayalı olarak rol canlandırma, oyunda kullanılan nesnelere temsili anlam yükleme gibi boyutlar içeren oyun türü olarak ifade edilmektedir (Göncü, 2019; Piaget'den aktaran DeVries, 2001).

-Mış gibi Oyun: Çocuğun tek başına ya da akranlarıyla birlikte, mevcut durumundan başka bir yerde veya başka bir zamandaymış gibi davranarak farklı rollere büründüğü bir oyun türüdür. Bu oyun türü, eylemlerin ve nesnelere sembolik olarak dönüşümünü içermekle birlikte, oyun seviyesinin artmasıyla paralel olarak kişiler arası sözel etkileşimle birlikte senaryo oluşturma, doğaçlama yapma ve rol canlandırma gibi eylemleri içermektedir (Bergen, 2002; Lillard ve diğ., 2013).

Dramatik Oyun: Çocukların gerçek yaşam deneyimlerinden esinlenip, -mış gibi yaparak rol canlandırdıkları, bunu yaparken dramatik oyun boyunca taklitçi konuşmadan veya sembolik nesnelere ve eylemlerden yararlandıkları oyun türüdür (Smilansky, 1968).

Sosyo-dramatik Oyun: Çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanmaları sayesinde, en az iki kişinin çoğunlukla gerçek yaşamı içeren temalardan yola çıkarak birlikte oynadığı ve sözel etkileşim içinde bulunduğu, gönüllü katılım ile gerçekleşen oyun formudur (Calabrese, 2003; Smilansky, 1968). Literatürdeki farklı araştırmalarda, -mış gibi oyun, sosyo-dramatik oyun ve sembolik oyun kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Göncü, 2019).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Öz-Düzenleme Nedir?

Öz-düzenleme bireylerin hareketlerini ve tepkilerini kontrol etme becerisi olarak ele alınmakta olup, sağlıklı kişilik gelişimi için önem taşımaktadır. Öz-düzenleme süreçleri erken kişilik oluşumu ve davranışsal uyum açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu süreçler, bireyin fiziksel, duygusal, bilişsel ve kişiler arası alanlarında gözlenebilmektedir (Calkin ve Fox, 2002).

Öz-düzenleme yetişkinlerin yanı sıra çocukların da düşünceli, dikkatli ve amaçlı davranışlar gerçekleştirebilmelerini sağlayan kapsamlı bir iç mekanizmadır. Öz-düzenleme iki işleve sahiptir. Bu işlevlerden birincisi, kişinin dürtülerini kontrol edebilme/kontrol altına alabilme yeteneğini içermesidir. İkincisi ise, kişinin bir şeyler yapabilme kapasitesini içermesidir. Öz-düzenleme becerisine sahip olan çocuklar hazlarını erteleyebilir ve ani dürtülerinin eyleme geçtikten sonraki sonuçlarını yeteri kadar düşünebilmeleri için veya onun yerine daha uygun alternatif eylemler düşünebilmek için bu dürtülerini baskılayabilirler (Bodrova ve Leong, 2008).

Öz-düzenleme bir göreve odaklanmaktan, bilgiyi hatırlamaktan ve bir eylemi, tepkiyi sınırlamaktan oluşur. Bu davranışlara sınıf ortamında çok sık rastlanılmaktadır. Örneğin; sınıf yaşamında mevcut olan ve birbirini takip eden sınıf rutinlerine uyma, dikkatli olma, uygun davranışlar gösterme gibi eylemler örnek olarak gösterilebilir (Ponitz ve diğ., 2008; İvrendi, 2011).

Çocukların kendi davranışlarını düzenlemek için sahip oldukları öz-düzenleme becerisi, çocukların yaşına göre farklılık göstermektedir. Dolayısıyla ebeveynler ve eğitimciler çocukların yönergeleri takip etme ve dikkat süreleri konusunda bilinçli olup, beklentilerini gelişimsel farklılık faktörünü dikkate alarak belirlemelidir (İvrendi, 2011; Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes, 2011). Psikoloji biliminde araştırmacılar öz-düzenlemenin doğasını ve gelişimini çok çeşitli yollarla açıklamışlardır. Bazı teorilere göre öz-düzenleme kavramı, duygusal ya da bilişsel gelişim gibi farklı gelişim alanlarına odaklanarak açıklanırken; bazı teorisyenler de öz-düzenlemeyi tek bir gelişim alanına odaklanarak açıklamanın alternatif yollarını sunmuşlardır.

Ancak teorik yaklaşımlara genel çerçeveden bakıldığında, yaklaşımların çeşitli teorileri bünyesinde barındırdığı görülmektedir. Bu bakımdan öz-düzenlemenin teorik

çerçevesinin de başlıca teorik perspektiflere dayandığı ve alternatif yaklaşımlarla karşılaştırıldığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öz-düzenleme kavramının genellikle psikanalitik, davranışçı, sosyal öğrenme, sosyal-bilişsel, bilişsel gelişim ve bilgi işleme perspektiflerinden ele alındığı görülmektedir (Bronson, 2000a).

Vygotsky'nin öz-düzenleme yaklaşımı ise yukarıda belirtilen perspektiflere bir alternatif ve aynı zamanda belirtilen teorilere kıyasla küçük çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişimi için daha açık yönergeler sunmaktadır. Vygotsky diğer teorik yaklaşımların aksine, öz-düzenlemeyi bilişsel ve sosyal-duygusal olarak bileşenlere ayırmamış, insanın üst düzey zihinsel işlevlerinin birbirinden ayrılmaz bileşenleri olarak ifade etmiştir. Vygotsky yaklaşımına göre, öz-düzenleme kişinin bilinçli davranışlar sergileyebilmesidir ve bu becerilerin kazanımı çocuk gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Vygotsky'ye göre öz-düzenleme becerilerinin kaynağı çocukların bulunduğu sosyal etkileşimlerdir. Çocuklar sosyal etkileşimlerde buldukça önce bu becerileri içselleştirmeye ve daha sonra bağımsız olarak kullanmaya başlarlar. Vygotsky'nin öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde sosyal etkileşimi vurgulamasının temel sebebi, bu becerilerin sınıf ortamında kendiliğinden ya da çocuğun olgunlaşmasıyla doğru orantılı olarak gelişim göstermeyeceğini dikkat çekmektir. Vygotsky yaklaşımına göre öz-düzenleme, eğitim ortamı veya oyun gibi sosyal bağlamlarda formal ya da informal yollarla öğretilen ve öğrenilebilen bir beceridir. Bununla birlikte aileler ve akran grupları gibi sosyal bağlamlar da öz-düzenlemenin öğrenimi için kritik bir önem taşımaktadır. Vygotsky yaklaşımını benimseyenler için, öz-düzenleme becerileri sosyal bağlamlar tarafından desteklenmezse, çocuklar sürekli olarak değişim gösteren çevresel uyaranlara bilinçsiz ve amaçsız şekilde yönlenmeye devam edeceklerdir (Bodrova ve Leong, 2006).

Yukarıda da ifade edildiği gibi öz-düzenleme becerisinin gelişimsel ve öğrenilebilir bir kavram olduğu unutulmamalıdır. Aynı sinirsel köklere sahip olduğu bilinen bilişsel ve duygusal öz-düzenleme becerileri, çocukların yaşlarının artması ve beyinlerinin gelişmesiyle paralel olarak gelişim göstermektedir. Diğer bir ifadeyle çocuklar düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını giderek öz-denetimli bir şekilde kontrol edebilmektedir. Bilişsel ve duygusal öz-düzenleme mekanizmalarının beyinde bağlı olduğu sinir kökleri ne kadar çok uyarılırsa çocuğun öz-düzenleme becerilerinin de o sıklıkla gelişim göstereceği belirtilmektedir (Bodrova ve Leong, 2008).

Vygotsky'e (1978) göre, çocuklar akranlarıyla ve yetişkinlerle informal etkileşimlerde buldukça öz-düzenlemeli davranışlar sergilemeyi öğrenirler ve bu

etkileşim arttıkça da bu beceriler gelişim gösterir. Araştırmalar da küçük çocukların akranları ve öğretmenleriyle olan etkileşimlerinin niteliği üzerinde öz-düzenleme becerilerinin yordayıcı etkisi olduğunu ve öz-düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemede eğitim ortamlarının dolayısıyla da eğitimcilerin önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitim ortamlarında akranlarıyla ve öğretmenleriyle nitelikli etkileşimler kurabilen çocuklar, diğerlerine göre daha iyi bir seviyede akademik ve sosyal gelişim göstermektedir. Çocukların düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını düzenleyebilme kapasiteleri sınıf ortamı içerisinde eğitimcilerin mevcut desteklerine göre farklılık gösterebilmektedir (Williford, Vick-Whittaker, Vitiello ve Downer, 2013). Bu bağlamda öğrenilebilir bir kavram olduğu bilinen öz-düzenleme becerilerini desteklemek oldukça önem taşımaktadır. Alanyazında öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesi ile ilgili çeşitli stratejilere ilerleyen kısımlarda yer verilmiştir.

Erken çocukluk döneminde öz-düzenlemenin gelişimi ve bu gelişime aracılık eden mekanizmalar ile ilgili öneriler içeren çeşitli psikolojik teoriler olduğu için (Bronson, 2000a) literatürde öz-düzenleme kavramına ilişkin fikir birliğine varılamayan birçok tanım bulunmaktadır (Vohs ve Baumeister, 2004; McClelland ve Cameron, 2012; McClelland ve diğ., 2010). Öz-düzenlemeye ilişkin sıklıkla karşılaşılan tanımlardan biri Rothbart ve Bates tarafından önerilmiştir. Rothbart ve Bates'e (1998) göre, öz-düzenleme becerileri, uyum gösterme, uygun olmayan davranışların engellenmesi, duygu kontrolü, davranışların düzenlenmesi, dikkat kontrolü, hazzın ertelenmesi gibi kavramları içermekte ve bireysel farklılıklardan etkilenmektedir.

Jahromi ve Stifter'e (2008) göre öz-düzenleme en geniş anlamıyla; davranış düzenlemesi veya davranış kontrolü ve bir hedefin izlenmesi amacıyla aktif bastırma süreci olarak tanımlanmaktadır.

Skibbe ve diğ. (2011) öz-düzenlemeyi; dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol mekanizmalarını içeren davranışların düzenlenmesi olarak ifade etmektedir. McClelland ve Tominey'e (2015) göre bu mekanizmalar, öz-düzenleme becerileriyle ilgili olarak sıklıkla karşımıza çıkan yürütücü işlev becerileri kapsamında bulunmaktadır.

Calkins ve Williford (2009) ise öz-düzenlemeyi, kişinin duygu ve davranışlarını kontrol etme becerisi, akademik ve sosyal başarının anahtarı olarak ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırmalar Calkins ve Williford'un (2009) tanımını destekler nitelikte olarak, çocukların erken çocukluk döneminde sahip oldukları öz- düzenleme becerisinin ileriki yıllarda ki akademik başarılarını (Blair ve Razza, 2007; Matthews, Ponitz ve Morrison, 2009; McClelland, Accock ve Morrison, 2006) ve sosyal yaşamlarını anlamlı

olarak etkilediğini ortaya koymuştur (Benavides-Nieto, Romero-López, Quesada-Conde ve Corredor, 2017; Duckworth ve Seligman, 2005; Moffitt ve diğ., 2011; Tangney, Baumeister ve Boone, 2004).

Blair ve Diamond'a (2008) göre öz-düzenleme temel olarak, bireyin duygusal, motivasyonel ve bilişsel uyarılma seviyelerini koruduğu, pozitif sosyal ilişkiler, üretkenlik, başarı ve olumlu benlik algısı olarak yansıyan, pozitif uyum ve adaptasyon sağlayan bilişsel ve davranışsal süreçleri ifade etmektedir.

Öz-düzenleme ifade edilirken, dürtü kontrolü ve öz-denetim sıklıkla karşılaşılan kavramlardır. Bu kavramlar genellikle uygun olmayan davranışların engellenmesi, bir etkinliğe katılımın ertelenebilmesi veya bir ödülü bekleyebilme becerilerini tanımlamak için kullanılmaktadır. Yine öz-düzenlemeyle birlikte karşımıza çıkan öz-yönelim ve bağımsızlık gibi kavramlar da kontrol becerisi ve başlanılan bir aktiviteyi sürdürebilme becerilerini tanımlamak için kullanılmaktadır.

Uzun yıllardır üzerinde çalışılan öz-düzenleme kavramına ilişkin araştırmalar incelendiğinde, farklı teorilere dayandırılmasından dolayı farklı tanımlarda karşımıza çıkan öz-düzenlemenin son yıllarda yapılan araştırmalarda görece uzlaşma sağlanan ifadelerle tanımlandığı görülmektedir (Ertürk-Kara, Yıldız ve Fındık, 2018; McCabe, Cunnington ve Brooks-Gunn, 2004; Rademacher ve Koglin, 2018). Yapılan tanımlar incelendiğinde; öz-düzenleme en genel anlamıyla kişinin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını amaçlarına yönelik olarak kontrol edebilmesi ve uygun olarak düzenleyebilmesi olarak ifade edilmektedir (Vohs ve Baumeister, 2004; Zimmerman, 2000).

2.1.2. Öz-Düzenlemenin Boyutları

Alanyazın incelendiğinde, öz-düzenlemenin disiplinlerarası olarak birçok şekilde kavramsallaştırıldığı görülmektedir ancak genellikle biliş, duygu ve davranış bünyesinde barındıran bir kavram olarak ifade edilmektedir (McClelland ve diğ., 2010; McClelland ve diğ., 2019). Vygotsky geleneğinde de öz-düzenleme, bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel öz-düzenleme olarak bir bütün halinde ele alınmaktadır (Bodrova ve Leong, 2007). Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2007) öz-düzenlemeyi yürütücü işlevleri içeren bilişsel düzenleme, duygu düzenleme ve dürtülerin fiziksel olarak kontrol edilebilmesini içeren davranışsal düzenleme olarak açıklamaktadır. Öz-düzenleme becerilerinin çocuğun eğitim ortamlarındaki akademik ve sosyal başarısı üzerindeki etkilerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, genel olarak bu üç boyutun ele alındığı görülmektedir (Blair ve Raver, 2015; Bronson, 2000a; Ertürk Kara ve diğ., 2018).

2.1.2.1. Bilişsel öz-düzenleme ve yürütücü işlevler. Son yıllarda giderek artmakta olan beyin araştırmalarında, nöro-bilimciler temel fiziksel ve bilişsel kontrol süreçlerinin altında yatan beyin mekanizmalarını yürütücü işlevler kavramı adı altında incelemektedirler (Wagner ve Heatherton, 2011). Bir araya gelerek öz-düzenleme becerilerinin oluşmasını sağlayan bilişsel beceriler genellikle yürütücü işlevler veya üst bilişsel beceriler olarak adlandırılmaktadır. Bahsedilen bu beceriler, davranışları, duyguları, düşünceleri istenen son duruma doğru, hedefe yönelik bir yürütme içinde birleştirmektedir (Blair, 2002). Beyin frontal lobunun geniş bir alanını kapsayan prefrontal korteks, dikkat kontrolünü, çalışma belleğini, engelleyici kontrolü kapsayan yürütücü işlev mekanizmalarının kullanım süreçlerinde yer almaktadır. Bireylerin sosyal davranışlarını, düşüncelerini, duygularını ve dürtülerini kontrol edebilme becerilerini kapsayan öz-düzenleme becerilerinin işlevselleşebilmesi, beynin prefrontal korteksinin sürece katılımıyla gerçekleşmektedir (Wagner ve Heatherton, 2011). Yapılan araştırmalardan ulaşılan genel sonuca göre, frontal lobun hasarlı olması, kişinin özellikle bilişsel kontrol ve davranış düzenleme becerisi açısından günlük işleyişlerini yerine getirememesi gibi problemlerle ilişkilendirilmektedir (Finley, 2014).

Yürütücü işlevler çocukların yaşamında her alanda karşılarına çıkan, kısa ve uzun vadeli katkıları olan bir yapı olarak öne çıkmaktadır (McClelland, Acock, Piccinin, Rhea ve Strallings, 2013; McClelland ve Cameron, 2018). Yürütücü işlevlerin bebeklik döneminden itibaren erken çocukluk dönemi boyunca çocuk gelişimi üzerinde etkili olduğu ve yaşam boyu kendini gösterdiği yapılan çok sayıda bilimsel araştırma tarafından kanıtlanmıştır (Anderson, 2002; Espy ve Kaufmann, 2002; Luciano, 2003; Welsh ve diğ., 2006). Alanyazında yürütücü işlevler kavramına ait farklı tanımlar bulunmasına rağmen, yürütücü işlevlerin amaca ve geleceğe yönelik davranışlar için bilişsel süreçleri içerdiği konusunda genel bir kanı bulunmaktadır. Bu bilişsel süreçler genel anlamda dikkatin düzenlenmesini, dürtülerin kontrol edilebilmesini, hazzın ertelenebilmesini, çalışma belleğinde bulunan bilgilerin koordinasyonunu ve davranışın düzenlenebilmesi için organize etme, sıralama ve planlama kapasitelerini içermektedir (Blair, 2002; McCabe ve diğ., 2004; Welsh ve diğ., 2006). Öz-düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalarda bilişsel süreç ile yakından ilişkilendirilen üç temel yürütücü işlev mekanizması bulunmaktadır (McClelland ve diğ., 2019; Ponitz ve diğ., 2008). Bu mekanizmalar birbirinden farklı ancak birbiriyle bir döngü içerisinde hareket eden üç bileşene sahiptir. Bu bileşenler Skibbe ve diğ.'nin (2011) öz-düzenleme tanımında belirtilen; dikkat, çalışma belleği ve

engelleyici kontroldür. Blair'e (2016) göre, yürütücü işlevler; çalışma belleği, engelleyici kontrol ve dikkatin esnekliği ile ilişkili genel psikolojik süreçleri ifade etmektedir. Bu üç yürütücü işlev becerisi hem çocukların hem de yetişkinlerin her tür hedeflerini gerçekleştirebilmelerinin temelini oluşturmaktadır. Yürütücü işlevler bireylerin birçok beyin aktivitesi için hava trafik kontrolü görevi görmektedir (Raver ve Blair, 2016).

Araştırmalar yürütücü işlevlerin her boyutunun akademik süreçlere katkı sağladığını ortaya koysa da, özellikle dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol mekanizmalarının çocuğun davranışları üzerindeki etkisinin erken çocukluk yıllarındaki akademik ve sosyal başarılar üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Blair ve Raver, 2015; McClelland ve Cameron, 2012; McClelland ve diğ., 2019). Örneğin, -mış gibi oyun oynayan bir çocuk, oyununu oynarken dikkatini oyununa vermiştir ve oyunun bir sonraki aşamasında ne yapması gerektiği konusunda zihnini sürekli bir biçimde işlevsel olarak kullanmaktadır, diğer bir ifadeyle belleği aktif olarak çalışmaktadır. Bununla birlikte çocuk oyun oynadığı esnada öğretmeni ya da bakım vereni çocuğa başka bir şey yapması için seslendiğinde, çocuk dikkatinin yönünü değiştirerek ona söylenene odaklanır. Bu da çocuğun haz aldığı bir eylemi bırakmasını, diğer bir ifadeyle dürtülerini veya arzularını kontrol etmesini gerektirir (McClelland ve Cameron, 2018). Bu örnek çocuğun oyununa ait günlük bir rutini üzerinden verilmiştir ancak bu beceriler yukarıda da belirtildiği gibi çocuğun hayatının her alanında (McClelland ve diğ., 2013; McClelland ve Cameron, 2018) karşısına çıkabilmektedir. Çocuğun günlük rutinleri, onların problem çözebilme, plan yapabilme ve başladıkları bir işi tamamlayabilmeleri için düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmelerine yardımcı olan yürütücü işlevlerin temel önemini göstermektedir (McClelland ve Cameron, 2018). Bater ve Jordan'ın (2017) çocukların günlük rutinleri ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, çocukların sınıf ortamlarındaki günlük rutinlerinin öz-düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmaları da bu ifadeyi destekler niteliktedir.

Dikkat, günlük yaşamımızda yer alan hemen hemen her eylemin gerçekleştirilmesi için gerekli olan çeşitli bilişsel işlevlerle ilişkili çok boyutlu bir yapıdır. Dikkat, kişiye amaca yönelik olarak gerçekleştireceği eyleme ait bilgiyi seçme imkânı sağlayarak, kişiyi uygun eylemi gerçekleştirmeye yönlendiren ve bunun yanında kişinin düşüncelerini, duygularını, davranışlarını düzenleyen kontrol mekanizması olarak ifade edilmektedir (Conejero ve Rueda, 2017). Dikkat, çocuğun daha sonra hatırlamak ve kullanmak için bilgiyi alma, alırken dikkat etme ve bilgiyi işleme sürecini yansıtmaktadır (McClelland ve

Tominey, 2015). Ruff ve Rothbart'a (2001) göre, bazı eylemler kolay olması, kişinin o eylem hakkında pratiğinin olması ya da eylemi gerçekleştirirken hızlı olunması gibi unsurlardan dolayı daha az dikkat gerektirirken; bazı eylemler de gerçekleştirildiği süre boyunca fazla dikkat vermeyi gerektirmektedir. Bu bağlamda önem verilmesi gereken konu amaca yönelik dikkatin nasıl düzenlenmesi gerektiği üzerinedir.

Dikkatin düzenlenmesi, dikkati sürdürmeyi ve odaklanmayı, dikkat dağıtıcı ya da durumla ilgisiz uyarınları görmezden gelmeyi, amaca yönelik eylemi sürdürebilmeyi ve bu eylem boyunca dikkati koordine edebilmeyi, kişinin gerektiğinde dikkatini bir nesneden başka bir nesneye ya da bir olaydan başka bir olaya yöneltebilmesi gibi kapasiteleri içermektedir (Harris, Robinson, Chang ve Burns, 2007; Johnson, Conture ve Walden, 2012). Dikkat düzenleme sistemlerinin gelişimi, okul öncesi dönemde bulunan bir çocuğun yeni karşılaştığı duygusal ve stresli durumları başarılı bir şekilde ele alıp, atlatabilmesi konusunda oldukça önem taşımaktadır. Çocuğun dikkatini amaca yönelik olarak değiştirebilmesi ya da sürdürmesi çocuğa stres faktörleri ve diğer uyarınlarla başa çıkma konusunda yeni yollar sağlamaktadır (Ruff ve Rothbart, 2001; Smith-Donald ve diğ., 2007). Bahsedilen dikkat düzenleme becerileri aynı zamanda, çocuğun birbiriyle çatışan durumları daha iyi ele almasına, bilgiyi aklında tutmasına ve bir sonraki eylemini planlayabilmesi için bir uyarana odaklanmasına ya da gerekli durumlarda dikkatinin yön değiştirmesine yardımcı olmaktadır (Smith-Donald ve diğ., 2007).

Dikkatin amaca yönelik eyleme odaklanması ya da gerektiğinde yön değiştirmesi alanyazında yürütücü dikkat olarak ifade edilmektedir (Eisenberg ve Spinrad, 2004; Ertürk Kara ve diğ., 2018; Smith-Donald ve diğ., 2007). Bireyin dikkatini amacına yönelik, gönüllü olarak düzenlemesinin ve sürdürmesinin (yürütücü dikkat) yanı sıra kişinin gerçekten istemese bile yapması gereken bir görevi yerine getirmesi kapasitesini (engelleyici kontrol) ifade eden çaba gerektiren kontrol kavramı, yürütücü dikkati ve engelleyici kontrolü içeren düzenleyici bir yapıdır. Örneğin, gerçekte oyun oynamak isteyen bir çocuğun başka bir yere odaklanması gerektiğinde bunu gerçekleştirebilmesi gibi (Eisenberg ve Spinrad, 2004; Eisenberg ve diğ., 2004; Smith-Donald ve diğ., 2007).

Çocuğun dikkat dağıtıcı unsurlara karşı dikkatini sürdürebilmesi, çevresindeki arkadaşlarını rahatsız etmemesi, gerçekten istemese de tamamlaması gereken etkinliği bitirebilmesi ve bulunması gereken ortamda gerektiği kadar durabilmesi için kendini zorlaması çaba gerektiren kontrol becerisi sayesinde gerçekleşmektedir. Bahsedilen bu beceriler çocukların öz-düzenleme becerilerinin oluşumunda ve gelişiminde temel yapı taşı görevi görmektedir (Eisenberg, 2005). Çaba gerektiren kontrol becerisi çocukların

duygusal ya da davranışsal düzenleme konusundaki sorunları ile ilişkilendirilmektedir. Çaba gerektiren kontrol becerisine yeteri kadar sahip olamayan çocuklarda -diğer bir ifadeyle dürtüsel davranışlar sergileyen- duygusal açıdan öfke, endişe sahibi olma gibi duygu durumları görülürken; fiziksel açıdan ise agresif olma, vurma gibi davranış bozuklukları görülmektedir. Eğer çocuk bu beceriye sahipse, dürtüsel davranışlarını kontrol altına alabileceğinden davranışlarını amaca yönelik olarak düzenleyebilecektir. Bu bağlamda çocuğun çaba gerektiren kontrol becerisine sahip olması, sosyal yaşamında ve akran ilişkilerinde dışlanma, geri çekilme gibi problemler yaşamaması konusunda oldukça önemlidir (Eisenberg ve diğ., 2000; Eisenberg ve diğ., 2004). Yapılan araştırmalar, çaba gerektiren kontrol becerisi normal gelişim gösteren hemen hemen her çocuğun yaşamın ilk beş yılında üst düzey bir seviyede gelişim gösterdiğini ortaya koysa da, biyolojik ve çevresel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıkların olduğunu da belirtmiştir (Eisenberg, 2005).

Çalışma belleği ise zihinsel olarak bilgiyi işlemeyi ve hafızada tutmayı sağlayan bir yapıdır (McClelland ve Tominey, 2015). Bireyin öz-düzenleme hedeflerini zihinsel olarak temsil eden çalışma belleği, yürütücü işlev ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi daha fazla güçlendirebileceği için bu bağlamda önem teşkil eden bir mekanizmadır. Çalışma belleği, dikkatin kontrol edebildiği bilişsel çalışma alanı olarak işlev görmekte olup, çeşitli bilgilerin kısa süreli olarak depolanabildiği ve işlenebildiği, ayrıca diğer yürütücü mekanizmaların içinde de çalışabilen bir dinamiktir (Finley, 2014). Çalışma belleği ile ilgili alanyazın incelendiğinde, kavramın sıklıkla kısa süreli bellek kavramı ile birlikte kullanıldığı görülürken (Gathercole ve Alloway, 2006; Nadel ve Hardt, 2011; akt. Aben, Stapert ve Blokland, 2012), çalışma belleğinin kısa süreli bellek kavramının teorik çerçevesini oluşturan daha kapsamlı bir yürütücü işlev becerisi olduğunu ya da çalışma belleği kavramının kısa süreli belleğin güncel ifadesi olarak kullanıldığını belirten çalışmalar da mevcuttur (Aben, Stapert ve Blokland, 2012).

Baddeley'e (1992) göre çalışma belleği kavramı, hatırlanacak olan sınırlı miktarda bilginin zihnimizde korunabilmesi ve bu bilginin kontrollü bir şekilde kullanılabilmesi olarak ifade edilirken, kısa süreli bellek ve çalışma belleği arasındaki ilişki de kısa süreli belleğin çalışma belleğinin önemli bir bileşeni olarak açıklanmıştır (Baddeley, 2000). Bu bağlamda çalışma belleği; öğrenme, akıl yürütme ve algılama gibi bilişsel işlevler için kritik bir öneme sahiptir. Bunların dışında, çok yönlü görevlerin düzenlenmesi, görevler arasındaki geçişlerde dikkat değişikliğinin etkili bir biçimde sağlanabilmesi ve gerektiğinde uzun süreli belleğin aktifleştirilmesi için gereklidir. Buradan yola çıkarak,

çalışma belleğinin kişinin öz-düzenleme hedeflerini zihinsel olarak temsil eden ve sürdüren, bu sayede kişinin hedefine ulaşmasını mümkün kılan mutlak gerekli ve oldukça önemli bir bileşen olduğunu söylemek mümkündür (Finley, 2014). Erken çocukluk döneminde çocuklardan devamlı olarak çalışma belleğini kullanmaları, kuralları hatırlamaları ve yönergeleri takip etmeleri istenir. Çocukların aldıkları bilgiler bir tek adımdan oluşan bir yönerge şeklinde basit olabileceği gibi çoklu yönergelerden de oluşabilir. Örneğin, bir çocuk okuldan eve geldiğinde yemeğini yemeden önce ellerini yıkaması gerektiğini hatırlar ya da çoklu yönergeler aracılığı ile de aynı süreci takip edebilir. Çocuk, okula gelince ilk olarak ayakkabılarını değiştirmesi, ceketini asması, ellerini yıkaması gerektiğini ve daha sonra öyle yemeği için arkadaşlarına katılması gerektiğini bilip, uygulayabilir (McClelland ve Tominey, 2015). Çalışma belleğinin erken çocukluk döneminde hızlı bir şekilde işlediğini, amaca yönelik davranışlarda ve üst düzey problem çözme becerisinde oldukça önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Raver ve Blair, 2016).

Diğer bir yürütücü işlev mekanizması olan engelleyici kontrol ise, kişinin dürtülerini durdurabilmesi, kontrol altına alabilmesi ve o dürtü yerine, o dürtüye uyarlanabilir başka bir yanıt verebilme becerisidir. Örnek verecek olursak, bir çocuğun konuşmak için bağırarak yerine, elini kaldırıp söz istemesi bir engelleyici kontrol becerisidir (McClelland ve Tominey, 2015). Raver ve Blair (2016), engelleyici kontrol becerisini, ani tepki ve dürtüsel yanıtlar içeren davranışlar yerine daha iyi ve esnek düşünerek yanıt verme becerisi olarak ifade etmektedir. Engelleyici kontrol, dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelmeyi ve zihinsel, fiziksel ve sözel olarak dürtüsel tepkiler vermektен kaçınmayı içermektedir (Diamond, 2006; Reet, 2015; Rothbart ve Posner, 1985). Engelleyici kontrol becerisinin zekâ, dikkat, bellek ve okuduğunu anlama gibi birçok bilişsel beceriye ve bu becerilerdeki bireysel farklılıkların gelişimine katkıda bulunduğu düşünülmektedir (Carlson ve Moses, 2001). Bunun yanında engelleyici kontrol becerisi, kişinin duygu düzenleme ve sosyal beceri gelişimine de katkı sağlamaktadır (Carlson ve Moses, 2001; Kochanska, Murray, Jacques, Koenig ve Vandegest, 1996; Kopp, 1982). Sınıf arkadaşlarının gürültülü etkileşimlerine rağmen dikkatini verip başladığı işi tamamlayabilen ya da oyununu sürdürebilen çocuk engelleyici kontrol becerisinin kullanımına uygun bir örnektir (Russell, 2015).

Küçük çocuklar, dürtüsel davranışlar sergilemelerini engelleyen, hedeflerine ulaşmalarına ve yanlış davranışlardan kaçınmalarına yardımcı olan engelleyici kontrol becerilerini hızlı bir şekilde geliştirme kapasitesine sahiptirler. Örneğin, kurallı bir oyun

oynayan çocuk yalnızca oyun oynamakla kalmayıp bu oyunu kazanmak istiyorsa kaçınması gereken bazı davranışlar olacaktır. Oyunu kazanmasına yarayacak bir obje başka bir arkadaşında bulunabilir ama oyunun kuralları gereği o objeyi arkadaşından alma dürtüsünü bastırması gerekmektedir (Raver ve Blair, 2016).

Yaşamın ilk altı yılı, özellikle okul öncesi dönemi içeren üç ve altı yaş aralığı olmak üzere, engelleyici kontrol becerisinin gelişimi açısından kritik bir dönemdir. (Carlson ve Moses, 2001; Kochanska ve diğ., 1996; Kopp, 1982). Engelleyici kontrol becerisi, bebeklerde birinci yaşın sonlarına doğru görülen nesne devamlılığının kazanımı ile başlamaktadır. Bebeklerin bir anda ortadan kaybolan oyuncaklarına tekrar ulaşmak için oyuncağın ilk başta olduğu yere doğru yönelme dürtülerini engellemeleri, engelleyici kontrol becerilerinin oluşmaya başladığını göstermektedir. Zaman geçtikçe yaşın, deneyimlerin ve prefrontal korteksin gelişimiyle çocuklar eylemlerini ve düşüncelerini daha iyi bir şekilde kontrol edebilmektedir (Reet, 2015). Okul öncesi dönemde engelleyici kontrol becerisi iki şekilde değerlendirilmektedir. Bunlardan birincisi onlara bir herhangi bir konuda görev verildiğinde dürtüsel tepkilerini geciktirme ya da tamamen baskılayabilmeleridir. İkincisi ise çocuğun içinde içsel çatışma yaratan iki durum arasında dürtüsel tepkiler vermektен kaçınmasıdır. Örneğin, öğretmenin oyun zamanının bittiğini hatırlatması ve çocuğun o anda oyununa devam etmek istiyor olması çocuğun içinde çatışma yaratan bir durumdur. Böyle bir durumda çocuğun dürtüsel tepkilerden kaçınıp uygun alternatif yanıtlar verebilmesi gerekmektedir (Carlson ve Moses, 2001). Küçük çocukların kuralları ya da sahneleri sürekli değişen -miş gibi oyunlar oynamaları engelleyici kontrol becerisinin gelişimi açısından oldukça önemlidir (Raver ve Blair, 2016). Engelleyici kontrolün çocuklar ilk sembolik eylemlerini sergilemeden kısa bir süre önce gelişmeye başlaması da, engelleyici kontrolün -miş gibi yapma eylemini kolaylaştırmaya yardımcı olduğu hipotezini doğrulamaktadır (Reet, 2015). Engelleyici kontrol, bir durumun hızlı olarak fark edilip akılda tutulması, analiz edilmesi ve uygun bir yanıt hazırlanması için zaman sağlayan bir mekanizma olması sebebiyle kişinin öz-düzenlemesinde temel bir rol oynamaktadır (Barkley, 1997). Bunun yanında engelleyici kontrol, bir duruma ait süreçleri ya da oyuna ait kuralları takip edebilme, hatırlayabilme gibi birçok yönden diğer yürütücü işlev mekanizmaları olan dikkat ve çalışma belleğiyle bağlantılıdır (Raver ve Blair, 2016).

Öz-düzenleme becerileri çevresel uyaranlara dayalı dışsal mekanizmalardan ziyade; kuralları, zihinsel imgeleri, duyguları ve amaçları içeren içsel temsiller tarafından yönlendirilmektedir. Bu içsel temsiller yürütücü işlev mekanizmalarından olan çalışma

belleğinde korunurken; içsel temsillerin temelini oluşturan bilgiler ise öz-düzenlemenin temelini oluşturan dikkat sayesinde belleğimize alınmaktadır (Barkley, 1997; Posner ve Rothbart, 2007; Savina, 2014). Yukarıda sözü edilen üç yürütücü işlev becerisi birbirinden farklıdır ancak sıklıkla birbirleri ile beraber kullanılmaktadır. Bir çocuk engelleyici kontrol becerisini kullanabilmek için, çalışma belleğini kullanmaya ihtiyaç duyar. Zihninde, dürtüleri yerine kullanabileceği uygun alternatif yanıtları hatırlamak için de ilk etapta bilgiye dikkat etmiş olmalıdır. Çocuklar, yürütücü işlev becerilerini kullanarak, olumlu yeni davranışlar geliştirebilmektedir (McClelland ve Tominey, 2015). Tüm bu yürütücü işlevlerin gerçekleşmesi, öz-düzenleme becerilerinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır.

2.1.2.2. Duygusal öz-düzenleme. Duygular bireylere kendileri, çevreleri ve çevreyle olan ilişkileri ile ilgili çok değerli bilgiler sağlar. Çocuğun sosyal veya bireysel hedefleriyle uyumlu olarak davranışlarını yönetirken aynı zamanda duygusal durumunu tanımlama, belirleme, anlama ve bütünleştirme becerisi, duygu düzenlemenin özünü oluşturmaktadır (Zeman, Cassano, Perry-Parrish ve Stegall, 2006). Duygular kişilere özel birçok his ve düşünceden oluştuğu ve aynı zamanda alanyazında duygu düzenleme kavramı ile aynı anlamda kullanılan birden fazla kavram bulunduğu için, çeşitli tanımlara rastlamak mümkündür. Duygu düzenleme, evrensel duygu durumları, stres ve her çeşit duygusal tepki ile birlikte öfke, korku, mutluluk gibi belirli duyguların düzenlenmesini içeren bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Koole, Van Dillen ve Sheppes, 2011). Alanyazında yaygın olarak kullanılan bir başka tanım ise Thompson (1994) tarafından ifade edilmektedir. Duygu düzenleme, kişinin amaçlarını gerçekleştirebilmek için duygusal tepkilerin, özellikle yoğun ve geçici özellikte olan duyguların izlenmesinden, değerlendirilmesinden ve düzeltilmesinden oluşmaktadır (Thompson, 1994, s.27-28; Thompson ve Calkins, 1996; Zeman ve diğ., 2006).

Sosyal-duygusal yaklaşıma göre, öz-düzenleme becerisi genellikle kontrol edebilmeyi, olumlu veya olumsuz duyguları ifade edebilmeyi ve diğer bireylerle sosyal normlara göre çeşitli şekillerde etkileşim içinde bulunabilmeyi gerektirmektedir. Bunların dışında, kişinin duygusal açıdan zorlu durumlara uyum sağlayabilme, belirli bir bağlamda uygunsuz olarak algılanan davranışlarını engelleyebilme becerilerini de içermektedir (Whitebread ve Basilio, 2012). Duygusal gelişim, duyguların ifadesi, anlaşılması ve düzenlenmesindeki değişiklikleri içermektedir. Burada belirtilen duyguların düzenlenmesi yürütücü işlev becerileri ile yakından ilişkilidir (Bell ve Wolfe, 2004; Carlson ve Wang,

2007; Eisenberg ve Spinrad, 2004). Carlson ve Wang'a (2007) göre, bilişsel süreçleri içeren yürütücü işlevler duygu düzenlemesinde rol oynamaktadır çünkü duygular bir kişinin düşünmesine, öğrenmesine ve eylemlerini organize etmesine yardımcı olabilmektedir. Eisenberg ve Spinrad (2004), duygu düzenlemenin çaba gerektiren kontrol becerisini içerdiğini ifade etmektedir. Bu ifadeye göre kişi dürtüsel yanıtlar vermek yerine, duygularını, düşüncelerini veya davranışlarını gönüllü bir biçimde kontrol edebilmektedir. Duygu düzenleme becerisi de tıpkı geleceğe ve amaca yönelik davranışlar için gerekli olan düşüncelerin ve eylemlerin bilinçli kontrolünü içeren yürütücü işlevler gibi yaşla doğru orantılı olarak gelişim göstermektedir. Çocuklar okul öncesi dönemde gelişim gösteren sırasını bekleyebilme, akranlarına vurma gibi dürtülerini kontrol edebilme ve zor durumlarla pes etmeden başa çıkabilme gibi öz-düzenleme becerilerine sahip olmalıdırlar. Alanyazın incelendiğinde, çocuklarda yürütücü işlev ve duygu düzenleme becerileri ile -miş gibi oyun arasında ilişki olduğu görülmektedir (Hoffmann ve Russ, 2012). Vygotsky'ye (1978) göre, çocukların -miş gibi oyun içerisinde kendi kurallarını yaratmaları ve bu kurallara uymaları, öz-düzenleme ve dürtü kontrolü kapasitelerinin gelişimini desteklemektedir. -Mış gibi oyun, çocukların duygusal deneyimlerini sembolik olarak oluşturmalarına ve bu oluşumları oyunlarına uygun bir şekilde uyarlamalarına olanak sağlayarak, duygusal deneyimleri harekete geçirme imkânı sunmaktadır. Bu sayede duygusal öz-düzenlemenin gelişimini desteklemektedir (Hoffmann ve Russ, 2012; Howes ve Matheson, 1992).

Duygu düzenleme becerisi, çocukların sağlıklı gelişimini, sosyal ortamlara, eğitim ortamlarına ve akran ilişkilerine uyumunu, akademik becerilerini ve yeterliliklerini, spor becerilerini, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını desteklemektedir (Callear, Harvey, Bimler ve Catto, 2018; Hoffman ve Russ, 2012). Çocukların duyguları yönetme ve düzenleme kapasiteleri, (Örneğin; akranlarıyla oyun oynayan bir çocuğun oyun anında ortaya çıkan olumsuz duygusunu kontrol edebilmesi gibi.) onların duygu düzenleme becerilerini ifade etmektedir. Duygu düzenlemeye ilişkin bu ifade, çocukların yalnızca duygularını nasıl düzenlediğini değil, duygusal düzenlemenin bilişsel işlevleri ve sosyal etkileşimi nasıl düzenlediğini de vurgulamaktadır (Raver ve Blair, 2016). Erken çocukluk döneminde ki duygu düzenleme becerileri temel olarak, çocukların yönergeleri takip edebilme potansiyellerini, dikkatini uğraştığı duruma odaklayabilmesini, akranlarıyla ve öğretmeniyle iş birliği içinde hareket edebilmesini kapsamaktadır (Rubin, Coplan, Nelson, Cheah ve Legace-Seguin'den aktaran Whitebread ve Basilio, 2012). Erken çocukluk döneminde etkili duygusal öz-düzenleme becerileri, çocuğun gelişiminin şekillenmesinde

etkili olan olumlu etkileşimleri engelleme veya teşvik etme potansiyeline sahiptir (Séguin ve MacDonald, 2018). Duygular yaşamın temel bileşenleri olmalarına rağmen çocukların gelişimsel dönemlerinde bazı zorluklar yaşanabilmektedir (Tobin, Sansosti ve McIntyre, 2007). Duygu düzenleme bozuklukları çocukların uygunsuz davranışlar sergilemelerine ve anksiyete gibi duygu-durum bozuklukları yaşamalarına sebep olabilmektedir (Callear ve diğ., 2018; Gratz ve Roemer, 2004). Yapılan araştırmalar da düşük duygu düzenleme becerilerinin davranışsal problemlere yol açabildiğini göstermektedir (Eisenberg, Fabes, Guthrie ve Reiser'dan aktaran Séguin ve MacDonald, 2018). Buradan yola çıkarak duygusal ve davranışsal öz-düzenleme becerilerinin birbirleriyle yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.2.3. Davranışsal öz-düzenleme. Davranışçı teorisyenler davranışsal öz-düzenleme alt boyutunda, öz-düzenlemenin öğrenilebilir bir beceri olduğunu ve bu öğrenmede büyük ölçüde çocuğun çevresinin ve dış kaynakların etkili olduğunu savunmaktadırlar. Çocuklarda davranışsal öz-düzenlemenin gelişimi, çocukların davranışlarının sonuçlarını değerlendirebilmelerini ve bu doğrultuda uygun amaçlar belirleyebilmelerini öğrenmelerini gerektirmektedir. Bunlara ek olarak, çocuklar kendilerine etkili yönergeler verip, dürtü kontrollerini sağlayabilmeli ve onlara verilen yönergeleri takip edebilmelidir (Bronson, 2000b).

Daha önce de bahsedildiği gibi öz-düzenleme becerileri kavramında çok sık rastlanılan yürütücü işlevler (dikkat, engelleyici kontrol ve çalışma belleği), öz-düzenleme becerilerinin bilişsel boyutunu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, davranışsal öz-düzenleme, çocuğun gerçek hayattaki davranışlarında yürütücü işlev süreçlerinin dışı vurumu olarak ifade edilebilmektedir (McClelland ve Cameron, 2012; Yamamoto ve Matsumura, 2017). Erken çocukluk döneminde başarılı bir davranışsal öz-düzenlemeye sahip olabilmek, yürütücü işlevlerin birlikte kullanımını gerektirmektedir. Öğretmen çocuklara etkinliğin bir sonraki adımında neler yapılması gerektiğini söylerken, çocukların aynı zamanda materyallerini hazırlayabilmesi ya da temizleyebilmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Birçok beceriyi içeren yürütücü işlevler temel olarak bilişsel alanda çalışılmaktadır. Ancak yürütücü işlevler, düşünme süreçlerini düzenlerken aynı zamanda çocukların davranışlarını kendilerinin kontrol edebilmesi için de gereklidir (McClelland, Cameron, Wanless ve Murray, 2007). Buradan yola çıkarak, yürütücü işlevlerin ve davranışsal öz-düzenlemenin birbirinden bağımsız düşünülemediği ileri sürülebilir.

Eğitim ortamlarında sıklıkla gözlemlenen davranışsal öz-düzenleme becerileri, çocukların kendi davranışları için bağımsız bir şekilde kendi planlarını oluşturmalarını ve eylemde bulunmalarını içermektedir. Çocukların akranlarıyla etkileşim içinde olduğu, amaçsızca dolaşabildiği, işini veya oyununu kendisinin seçebildiği eğitim ortamları, birçok davranış düzenleme becerisinin yüksek oranda görüldüğü ve geliştii yerlerdir (McClelland ve diğ., 2007). Davranış düzenleme becerileri, çocukların okula hazır oluşunu ve uyumunu etkileyen en önemli faktörlerden birisidir (Doğruyol, Türküler-Aka ve Enisoğlu-Tilbe, 2018). Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock (2009) yaptıkları çalışmanın bir boyutunda, anaokullarındaki eğitim ortamı kalitesinin, çocukların eğitim ortamı davranışlarına uyumuna ne ölçüde katkı sağladığını incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları eğitim ortamlarının kalitesinin, özellikle de eğitimcilerin etkili sınıf yönetiminin, çocukların daha üst düzeyde davranışsal öz-düzenleme becerileri göstermelerinde etkili olduğunu ve aynı zamanda sınıfta görev dışında kalma ve oyundan kopma sürelerini azalttığını göstermektedir.

2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Öz-Düzenlemenin Gelişimi

Sosyal standartlara uygun davranabilme ve bireyin davranışlarını bilişsel, sosyal, duygusal ihtiyaçlara göre düzenleyebilme becerisi, yaşamın ilk yıllarında gelişim ve sosyalleşmenin ayırt edici özelliklerindedir (Kochanska, Coy ve Murray, 2001). Erken çocukluk döneminde oluşan ve bu dönem boyunca gelişim gösteren öz-düzenleme becerilerinin kazanılması çeşitli çevresel ve gelişimsel süreçleri içermektedir (Blair ve Raver, 2015; McClelland, Geldhof, Cameron ve Wanless, 2015; akt. McClelland ve diğ., 2019).

Bebeklik dönemindeki reflekslerin ortadan kalkmasıyla çocuklarda istemli kontrol davranışları görülmeye başlanmaktadır (Tutkun, Tezel-Şahin ve Tekiner, 2016). Kopp'a (1982) göre, 6-12 aylık dönem içerisinde çocuğun davranışları üzerinde istemli kontrolü oluşmaya başlanmaktadır. Ayrıca çocuk bu dönemde, kendisine bakım sağlayan kişinin isteklerine de uyum sağlamaya başlanmaktadır. Kontrol dönemi olarak bilinen, 12 ila 18 ayları arasında, çocuk öz-düzenleme becerilerine benzer davranışlar göstermeye başlanmaktadır. Çocuk, bakım sağlayanı tarafından belirtilmiş, gösterilmiş olan bir davranışı başlatmak, sürdürmek, düzenleyebilmek ve davranışını fiziksel hareketleriyle durdurabilmek için kontrol becerisine kazanmakta ve sergilemektedir. Bu dönemde gösterilen kontrol davranışları, öz-düzenlemeye geçişin oluşmaya başladığını göstermektedir. Yaşamın ikinci yılında çocuğun öz-denetimi oluşmaya başlanmaktadır.

Öz-düzenleme ve öz-denetim kavramları anlam olarak birbirinden çok farklı olmamakla birlikte, birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Çünkü iki kavram da gelişim, temsili düşünme ve çalışma belleği ile ilişkilidir. Öz-denetim, çocuğun yeni bir duruma karşı eylemlerini yeniden uyarlaması gerektiğinde, bir davranışını ertelemesi ya da bir durumu beklemesi gerektiğinde, bunları gerçekleştirebilmek için sahip olduğu sınırlı bir kapasiteyi ifade etmektedir. Öz-denetim, 12-18 aylık dönem içerisinde gösterilen kontrol bileşeninden farklı bir kavramdır. Çocuk iki yaşından itibaren temsili düşünebilmektedir ve çağrışım yapmasını sağlayan bir belleğe sahiptir. Temsili düşünme, Piaget'in sınıflandırdığı bilişsel gelişim aşamalarına göre, işlem öncesi-sembolik dönemde oluşmaya başlamaktadır. Çocuk temsili düşünme sayesinde, nesnelere gerçek anlamları dışında kullanmaya başlar ve gerçek nesnenin yerine bir sembol kullanır. Ayrıca, nesne yok olsa bile, çocuk çalışma belleğini kullanarak, nesnenin devamlılığını sürdürür. Sözü edilen bilişsel mekanizmalar sayesinde, çocuk kendi bağımsız kişiliğini bütüncül bir şekilde anlayabilmekte ve bakım veren kişinin belirttiği kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışları kendi davranış biçimleriyle ilişkilendirebilmektedir. Öz-denetime sahip olan çocuk, yemeğini yerken, oyun oynarken, giyinirken davranışlarının bilincindedir ve davranışlarını yönetebilmektedir. Tüm bunların sonucunda çocuğun fiziksel ve sözel eylemleri, dış kaynaklar olmasa bile, sosyal kuralları yansıtmaya başlamaktadır. Burada dış kaynakları çocuğun ebeveyni, yakınları, bakım veren bireyleri temsil etmektedir. Yaşın artmasıyla, dış kaynaklardan iç kontrol kaynaklarına doğru bir geçiş olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, çocuk kontrol davranışlarını içselleştirmeye başlamaktadır. Bu durum, çocuğun öz-denetiminin geliştiği anlamına gelmektedir. Bu süreçte, çocuğun öz denetimi içselleştirebilmesi için, önce temel bir biliş düzeyine sahip olması gerektiği unutulmaması gereken önemli bir konudur (Kopp, 1982).

Yaşamın üçüncü yılında oluşum gösteren öz-düzenleme becerileri ise öz-denetimden farklı olarak; uyum sağlama, erteleme, bekleme gibi kavramlar kapsamında daha esnektir ve değişikliklere daha kolay uyum sağlayabilmektedir (Kopp, 1982). Üç-dört yaşlarında ve ana sınıfı yıllarında öz-düzenlemenin ortaya çıkması bazı süreçlerle bağlantılıdır. Bu süreçler Vygotsky'nin kendine yönelik konuşma olarak ifade ettiği; dil gelişimine paralel olarak gelişim gösteren, konuşma ve düşünmenin birleşmesiyle oluşan konuşmayı, çocukların akranlarının davranışlarını gözlemleyerek ve kontrol ederek kendi öz-düzenlemesini sağlayabilmeyi ve deneyimler sonucu oluşan kuralların benzer durumlara da uyarlanabilmesini içermektedir (Bodrova ve Leong, 2007). Bodrova ve Leong (2007), öz-düzenlemenin genellikle sosyal-duygusal gelişim alanı kapsamında ele

alındığını ancak Batılı psikologlara göre, öz-düzenlemenin hem sosyal-duygusal hem de bilişsel süreçleri içerdiğini ifade etmektedir.

Kopp (1982) de öz-düzenlemenin gelişiminde, erken çocukluk dönemindeki bilişsel gelişimin önemi vurgulamaktadır. Ayrıca duygusal öz-düzenleme ve bilişsel öz-düzenlemenin beyinde aynı sinir köklerine sahip olduğu ifade edilmektedir. Çocuklar yaşları arttıkça ve beyinleri geliştikçe duygularını ve düşüncelerini hızlı bir şekilde kontrol altına alabilmektedir. Bu sinir kökleri tekrar tekrar uyarılıp kullanılırsa, egzersiz yaptıkça gelişen kaslar gibi gelişmeye devam edecektir. Çocuğun ana sınıfına başlamasıyla öz-düzenleme becerilerinde gelişimsel ilerlemeler yaşanmaktadır (Bodrova ve Leong, 2007). Ana sınıfının sonunda ise, çocuklardan ağırlıklı olarak duygusal ve davranışsal öz-düzenleme becerileri olmak üzere bazı bilişsel öz-düzenleme becerilerine de sahip olmaları beklenmektedir (Bodrova ve Leong, 2008). Vygotsky'ye göre üç ve dört yaşlarında tepkisel davranışlar sergileyen çocuğun ana sınıfına başlamasıyla birlikte, tepkisel davranışları daha planlı ve bilinçli bir şekilde düşünerek sergilediği davranışlara doğru evrim göstermektedir. Öz-düzenleme bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlar halinde bir bütün olarak ele alınsa da, bu boyutlar aynı seviyede ve sürede gelişim göstermemektedirler. Çocuklar önce fiziksel daha sonra duygusal davranışlarını düzenlemeyi öğrenirken, yürütücü işlev mekanizmalarını içeren bilişsel öz-düzenleme becerilerini kullanabilmeleri ilköğretimin son kademesine kadar devam edebilmektedir (Bodrova ve Leong, 2007).

Çocukların sosyalleşmesi diğer bireyler aracılığıyla gerçekleşir ve bu etkileşimli süreçte öz-düzenleme kapasiteleri oluşmaya başlar. Öz-düzenleme becerisine sahip olmuş olan çocukların kontrol becerileri artık daha güçlüdür ve burada bilişüstü süreçlerin de devreye girdiği belirtilmektedir. Ayrıca, bilişsel gelişimle yakından ilgili olan dil gelişimi de bu süreçte önemli bir role sahiptir. Öz-düzenlemenin ortaya çıkmasında dil de oldukça etkilidir. Çocuklar, erken çocukluk döneminde yeteri kadar öz-düzenleme gerektiren davranışlar ile meşgul olmazlarsa, beyinlerinin ilgili alanları tüm potansiyelini kullanabilecek seviyede gelişim göstermeyebilir. Bu sebeple, erken çocukluk döneminde öz-düzenleme becerilerinin ebeveynler ve eğitimciler tarafından desteklenmesi gerekmektedir (Kopp, 1982).

2.1.4. Öz-Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi

Araştırmalar, öz-düzenleme becerilerinin çocukların okul hayatlarına başarılı bir geçiş yapabilmeleri için ihtiyaçları olan temel beceriler olduğunu göstermektedir.

Araştırmalar, öz-düzenleme becerilerinin çocukların sosyal yeterliliklerini (Blair, Granger ve Razza, 2005; Raver ve diğ., 2011) ve akademik başarılarını etkilediğini göstermektedir (Blair ve Razza, 2007; Ponitz ve diğ., 2008; Smith-Donald ve diğ., 2007). Blair'e (2002) göre erken çocukluk dönemi, doğumla birlikte başlayarak gelişim gösterdiği bilinen ve beynin prefrontal korteksinin giderek olgunlaşmasıyla gelişimsel değişiklik gösteren öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesi için kritik bir dönemdir. Yürütücü işlev kapasitelerinin ve öz-düzenleme becerilerinin küçük çocukların gelişimindeki önemi ve bu kapasitelerin nasıl geliştirilebileceği hakkında bilgi sahibi olmak için, çocukların bu becerilerinin ölçülmesinde yarar bulunmaktadır (Ackerman ve Friedman-Krauss, 2017). Bu dönemde öz-düzenleme becerilerinin öğretmenler ve ebeveynler tarafından nitelikli bir şekilde desteklenebilmesi için öncelikle çocuğun bu becerilerinin ölçülmesi, değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler sonucunda uygun destekleme yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir (Ertürk-Kara ve diğ., 2018).

Günümüzde yürütücü işlevler olarak kavramsallaştırılan mekanizmaların öncüsü olan frontal lobun nöropsikolojik değerlendirmelerinin tarihi geçmişine bakıldığında, 1980'li yıllara kadar çocukluk döneminde frontal lobun gelişiminin sınırlı olduğuna ilişkin algıdan dolayı, yapılan resmi değerlendirmelerin yalnızca yetişkinlerle sınırlı kaldığı görülmektedir. Ancak giderek yapılan araştırmalar sonucunda frontal lobun bebeklik ve erken yetişkinlik dönemi arasında geçen süre boyunca önemli seviyede gelişim gösterdiğinin görülmesi, beyin gelişimine ilişkin algının değişmesine sebep olmuştur (Zelazo, Blair ve Willoughby, 2016). Bununla birlikte çocuk gelişimine ilişkin teorilerin öncüsü olan Piaget, Vygotsky gibi bilim insanlarının da bu düzenleme mekanizmalarını yüzyılı aşkın süre boyunca çocuklarla ilişkili olarak ele aldığı, açıkladığı görülmesine rağmen (Fox ve Riconscente, 2008), resmi nicel değerlendirmelerin yapılması yukarıda bahsedilenlerle paralel olarak nispeten yakın bir tarihe dayanmaktadır. Beyin gelişimine ilişkin bu algının değişmesinin yürütücü işlevler ve öz-düzenleme becerilerinin erken çocukluk döneminde incelenmeye başlanmasında dönüm noktası oluşturduğu söylenebilir (Zelazo ve diğ., 2016).

Ackerman ve Friedman-Krauss'un (2017) yapmış olduğu çalışmaya göre, son yıllarda çocukların yürütücü işlev kapasiteleri ve öz-düzenleme becerilerinin farklı boyutlarını içeren en az 83 yeni değerlendirme aracı ortaya çıkmıştır. Alanyazında bu değerlendirme yöntemlerinin farkı disiplinlerden türemesi, kavramsal odaklarının ve hedeflenen değerlendirme ortamlarının farklı olması gibi unsurlardan dolayı, doğrudan yapılan değerlendirmeler, öğretmen ya da ebeveynin çocuğun öz-düzenleme becerilerine

yönelik hazırladığı raporlar ve gözlemsel araçlar olmak üzere üç farklı şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir (McCoy, 2019).

Doğrudan yapılan değerlendirmeler, genellikle çocukla bire bir uygulanan ya da bir grup çocuğa doğrudan uygulanan performansa dayalı görevleri içermektedir. Bu değerlendirme yöntemi başlangıçta laboratuvar ortamında yapılan psikolojik araştırmalar ve klinik çalışmalar için geliştirilmiş olsa da daha sonra bu görevlerin birçoğu içerdiği avantajlardan dolayı gerçek yaşam ortamlarında kullanıma yönelik olarak da uyarlanmıştır. Doğrudan yapılan değerlendirmelerin içerdiği avantajların başında, zaman açısından hızlı uygulanabilir olması gelmektedir. Ayrıca bu araçların geçmişi laboratuvar ortamına dayalı uzun süreli psikolojik ve klinik çalışmalara dayandığı için birçok aracın psikometrik özelliği kapsamlı olarak incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda araçların güvenilirlik, geçerlilik ve ölçüm değişmezliklerine ilişkin olumlu bulgular saptanmıştır (McCoy, 2019). 1970'li yıllarda Walter Mischel'in çocukların arzu ettikleri bir atıştırma yemeden ne kadar süre bekleyebildiklerini ve yeme dürtülerini engellemek için nasıl stratejiler izlediklerini incelediği ünlü Marshmallow Deneyi (Marshmallow Test) (Mischel, Ebbesen ve Roskoff-Zeiss, 1972), çocukların engelleyici kontrol ve dikkat kapasitelerini kapsayan çaba gerektiren kontrol becerilerini doğrudan değerlendirmeye klasik bir örnek teşkil etmektedir (Jones, Bailey, Barnes ve Partee, 2016). Bunun dışında 1960'lı yıllarda çocukların çalışma belleğini ve engelleyici kontrol becerilerini kullanmalarını içeren performansa dayalı geliştirilen bir başka görevde ise çocuklardan beklenen; uygulayıcının kaleme masaya iki kez vurması karşılığında çocukların bir kez masaya dokunmaları ya da tam tersi olarak uygulayıcının bir kez masaya vurması halinde çocukların iki kez masaya dokunmalarıydı. Burada çocuğun görevin kuralını hatırlaması çalışma belleğini, uygulayıcının yaptığı taklit etme dürtüsünü kontrol edebilmesi ise engelleyici kontrol becerisini doğrudan değerlendirmeye bir örnektir (Diamond ve Taylor, 1996; Smith-Donald ve diğ., 2007). Son yıllarda ise bilgisayar veya tablet aracılığı ile uygulanan performansa dayalı görevlerde, diğer yöntemlere göre daha kesin veriler sağlanması ve değerlendirmenin dijital yollarla yapılabilmesi gibi avantajlar içermesinden dolayı bir artış olduğu görülmektedir (McCoy, 2019).

Doğrudan yapılan değerlendirmelerin diğer yaklaşımlara göre nispeten daha nesnel olması ve kavramsal kesinlik taşıması açısından iki temel avantajı bulunmaktadır. Özellikle bilgisayar ya da tablet tabanlı yapılan doğrudan değerlendirmeler, uygulayıcıların yanlılığını en aza indirgeyen oldukça standartlaşmış uygulamalar ve objektif puanlamalar yapılmasına olanak sunmaktadır. Bunlara ek olarak, doğrudan değerlendirmelerden elde

edilen puanların genellikle normal dağılıma eğiliminde olması, araştırmalarda ve değerlendirmelerde kullanımı kolaylaştırmaktadır. Ayrıca doğrudan yapılan değerlendirmelerin kavramsal kesinliğinin olması, yürütücü işlev kapasitelerinin ve öz-düzenleme becerilerinin alt boyutları arasındaki ilişkilerin anlaşılması konusunda oldukça önem taşımaktadır. Ancak bununla birlikte bazı doğrudan değerlendirme araçları, değerlendirme sonucu yürütücü işlev ve öz-düzenleme becerilerine dayalı görevlerden alınan skorlar yalnızca ölçümü hedeflenen beceriyi değil, daha geniş oranda beceriyi yansıtabilmektedir. Örnek verecek olursak, çocuğun çalışma belleği kapasitesini değerlendirmek isteyen bir araştırmacının uyguladığı performansa dayalı görevin içeriğinde, çocuğun görevin yönergelerini anlaması için dikkat kapasitesini; belirtilen yönerge dışına çıkmaması içinde engelleyici kontrol kapasitesini kullanması gerekebilmektedir. Bu da değerlendirilmesi hedeflenen beceriler dışındaki becerilere ait bulgulara ulaşmayla sonuçlanabilmektedir. Bu durumun özellikle yürütücü işlev kapasiteleri ve öz-düzenleme becerilerinin sürekli olarak değişim gösterdiği ve görevleri tamamlamak için gerekli olan bazı temel becerilerin gelişim gösterdiği erken çocukluk döneminde yaygın olarak görüldüğü söylenebilir. Erken çocukluk döneminde doğrudan değerlendirmeler kullanılarak yapılan, öz-düzenleme becerileri alt boyutlarını inceleyen bazı çalışmaların da alt boyutlar arası ayırım yapmanın zorluğunu ortaya koyması, yukarıda belirtilen ifadeyi destekler nitelik taşımaktadır (McCoy, 2019).

Diğer bir değerlendirme yaklaşımı olan yetişkin raporları ise, öğretmenlerin, ebeveynlerin ya da bakım verenlerin çocukların günlük rutinlerini gerçekleştirdikleri çevreler bağlamında onların yürütücü işlev kapasiteleri ve öz-düzenleme becerilerine ilişkin raporlarından oluşmaktadır. Yetişkin raporlarının her birini tamamlamak formun kısa-uzun oluşu gibi etmenlerden kaynaklı olarak beş ila on beş dakika arasında sürebilmektedir. Bununla birlikte yetişkin raporlarına ilişkin yapılan birçok çalışma bu raporların güvenilirlik, geçerlilik, faktör yapıları ve ölçüm değişmezliği gibi psikometrik özellikleri bakımından yeterli ve tutarlı olduğunu göstermektedir. Yetişkin raporlarının uygulanan müdahalelerin etkilerine duyarlı olduğu görülmesine rağmen, okul öncesi dönemde doğrudan yapılan değerlendirmelere oranla daha az kullanıldığı görülmektedir. Günümüzde yürütücü işlev kapasiteleri ve öz-düzenleme becerilerini değerlendirmeye yönelik kullanılan yetişkin raporlarının, yapılan çalışmaların benimsemiş olduğu farklı yaklaşımlara dayalı olarak değişiklik gösterdiği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, öz-düzenleme becerilerini kişisel perspektiften ele alarak mizaç üzerine çalışan araştırmacıların, çocukların çaba gerektiren kontrol becerilerini değerlendirmek için

ebeveyn raporlarından yararlandıkları görülmektedir (McCoy, 2019). Rothbart, Ahadi, Hershey ve Fisher'ın (2001) çocukların davranışlarının değerlendirilmesine yönelik geliştirdiği, öz-düzenleme kapasitelerini yedili likert tipinde, ailelerin görüşlerine dayalı olarak ölçen ebeveyn raporu buna örnek olarak gösterilebilir. Diğer yandan birçok araştırmacının da çocukların düzenleme becerilerine odaklanmak yerine, öz-düzenlemeye ilişkin davranış bozukluklarını değerlendirmek için yetişkin raporlarından yararlandığı görülmektedir (McCoy, 2019). Gioia, Andrwes ve Isquith'in (1996) çocukların yaygın olarak sergiledikleri davranışsal bozuklukların aile veya öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesine yönelik geliştirmiş oldukları yürütücü işlevler envanteri de buna örnek olarak verilebilir.

McCoy'a (2019) göre, yetişkin raporları da doğrudan yapılan değerlendirmeler de olduğu gibi, kendi içerisinde birtakım avantajlar ve dezavantajlar barındırmaktadır. Yetişkin raporlarının yalnızca öğretmenin ya da ebeveynin zaman ayırıp doldurmasına dayalı olması ve maliyet gerektirmemesi, araştırmacılara oldukça pratik uygulama imkânı sunmaktadır. Ayrıca, bu raporların çocukların yakın çevresinde bulunan ve onları tanıyan yetişkinler tarafından doldurulması, çocukların düzenleyici becerilerinin farklı durumlar ve ortamlardaki işleyişinin göz önünde bulundurulmasına olanak sağlamaktadır. Bu da bağlamsal olarak kısıtlı değerlendirme imkânı sunan diğer yaklaşımlara kıyasla, yetişkin raporlarının çocukların düzenleme becerileri hakkında daha ayrıntılı sonuçlar vermesini sağlamaktadır. Kısacası yetişkin raporları çocukların bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçlerini içeren öz-düzenleme becerileri ile ilgili kapsamlı bir sonuç elde etmek isteyen araştırmacılara, düzenleyici boyutları bir ölçekte değerlendirme imkânı sunmaktadır. Ancak değerlendirme hedefi belirli bir öz-düzenleme becerisine yönelik olan araştırmacılar için, bu değerlendirme yaklaşımının hedeflenen beceriye yönelik doğrudan gözlem yapabilmeyi sınırlaması ve dolayısıyla istenenin aksine kapsamlı sonuçlar vermesi dezavantajlı bir durum oluşturabilir. Bununla birlikte öz-düzenleme becerilerini sergilemede yaşanan zorlukları klinik olarak inceleyen yetişkin raporları, bu becerileri sergilemede zorluk yaşayan çocukları ve klinik eşik seviyesinde olan çocukları belirlemede etkili olurken; bu becerileri normal bir aralıkta sergileyen çocukların belirlenmesinde ve becerilerinin dağılımının sergilenmesinde daha az etkili olabilmektedir. Yetişkin raporlarının yaygın olarak görülen bir diğer dezavantajı ise, raporların yetişkinler tarafından subjektif olarak doldurulması ihtimalidir. Örneğin, yetişkinler çocuklarının sosyal olarak kabul edilmesi ve değerlendirme sonuçlarının geleceklerini etkilemesi kaygısıyla raporları yanlı olarak doldurabilir veya çocuğun olumsuz davranışlarını

olduğundan daha az; olumlu davranışlarını ise olduğundan daha fazlaymış gibi raporlaştırabilir. Yetişkin raporlarının bu subjektiflik durumu, çocuk için aynı ölçeği kullanan öğretmen ve ebeveyn raporları arasında çıkan düşük korelasyon değerleriyle açıklanabilmektedir. Ayrıca yetişkin raporlarının, ebeveynlerin çocukların okul içi davranışlarını; öğretmenlerin ise çocukların ev içi davranışlarını gözlemleyememesi gibi sınırlılıkları, çocukları doğru ortamda gözlemleyememe gibi bir sorun yaratabilmektedir.

Doğrudan değerlendirmeler ve yetişkin raporlarına göre nispeten daha yeni olan ve bu sebeple az çalışılmış olan bir diğer değerlendirme yaklaşımı ise gözlemsel araçlardır. Gözlemsel araçlar, bağımsız bir uygulayıcının çocukların öz-düzenleme becerilerini birtakım etkinlikler ya da görevler aracılığıyla değerlendirmesine yönelik bir yaklaşımdır. Gözleme dayalı araçları uygulanması bahsedilen diğer değerlendirme yaklaşımlarına göre, hem birkaç dakikalık bir gözlem sürecini, hem de rapor doldurma süresini içerdiği için biraz daha zaman alabilmektedir. Bununla birlikte, kullanım açısından doğrudan değerlendirmelere ve yetişkin raporlarına göre daha az yaygın oldukları için, psikometrik özellikleri ve müdahale duyarlılıkları konusunda yapılmış az sayıda çalışma bulunmaktadır (McCoy, 2019). Ancak, yapılan çalışmalar da gözlemsel araçların psikometrik özelliklerinin pozitif bir düzeyde olduğunu göstermektedir (Daneri, Sulik, Raver ve Morris, 2018; McCoy, Jones, Hemenway, Koepp ve Wilder-Smith, 2017a; akt. McCoy, 2019).

Gözlemsel araçların da diğer değerlendirme yaklaşımlarıyla benzerlik gösteren artı ve eksi yönleri bulunmaktadır. Gözleme dayalı araçları uygulayan araştırmacılar, sınıf ya da aile ortamından olmadıkları için çocukla daha önceden bir ilişkisi bulunmayan kişilerdir. Bu durum, gözlemsel araçların yetişkin raporlarına göre daha fazla objektiflik içerdiği anlamına gelmektedir. Bu değerlendirme yaklaşımı objektif olması açısından, çocuğun davranışının geniş bir karşılaştırma grubu göz önünde bulundurarak değerlendirilmesine, puanlanmasına ve tüm bunları yaparken önyargılarından kaçınılmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca daha objektif bir değerlendirme yöntemi her zaman durumlar ve gruplar arasında daha anlamlı sonuçlar vermektedir (Heine, Lehman, Peng ve Greenholtz, 2002; McCoy, 2019). Bunun yanında gözlemsel araçların da aynı yetişkin raporlarında olduğu gibi kavramsal kesinliğe sahip olduğu ve yalnızca gözlenebilir davranışları ölçebildiği belirtilmektedir. Diğer bir ifadeyle, gözlenen davranışın gerçekleşmesine yol açan becerileri değerlendirme konusunda işlevsizdirler. Dezavantaj oluşturabilecek bir diğer durum ise, gözleme dayalı yapılan değerlendirme esnasında çocukların gözlemlendiklerini fark etmeleriyle birlikte davranışlarını kasıtlı olarak

düzenleme ihtimalleridir. Bu durum çocukların öz-düzenleme becerilerini olduğundan daha fazla ya da daha az sergilemeleriyle sonuçlanabilir (McCoy, 2019).

Alanyazın incelendiğinde, çocukların yürütücü işlev kapasitelerini ve öz-düzenleme becerilerini değerlendirme araçlarının yaygın olarak bulunduğu görülse de, bu becerilerini onların dikkat etmelerini, dürtüsel tepkilerden kaçınmalarını, duygularını düzenlemelerini ve plan yapmalarını gerektiren, günlük rutinlerini gerçekleştirdikleri çevrelerde ölçmeye dayalı az sayıda araç olduğu görülmektedir (McCoy, 2019). Mitsis, McKay, Schulz, Newcorn ve Halperin (2000) yapmış oldukları çalışmada, çocukların dikkat kapasiteleri, dürtüsel ve hiperaktif davranışları ebeveynler tarafından hem ev hem de okul ortamında; öğretmenler tarafından da okul ortamında değerlendirilmiş ve bu değerlendirme sonucunda ebeveynlerin okul ve ev ortamında yaptığı değerlendirme arasında öğretmenlerin okul ortamında yaptığı değerlendirmeye kıyasla daha yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucu da yetişkinlerin çocukların gün içerisinde davranışlarını sergilediği ortamlarda gözlem yapamamaları halinde, onların öz-düzenleme becerilerini doğru olarak değerlendirmelerinin zorlaşabileceğini göstermektedir. Alanyazında, günlük rutinlerin gerçekleştiği ortamlarda uygulanacak değerlendirme araçlarının seçiminde araştırmacılara rehber olabilecek ve bu araçların sınırlılığını hafifletebilecek bazı içerikler olduğu görülmektedir. Ölçme aracının gerçek dünyaya ilişkin davranışları ve bu davranışların sonuçlarını ele almasını içeren ekolojik geçerlilik, bu içeriklerden ilkidir. Yürütücü işlev kapasitelerini ve öz-düzenleme becerilerini eğitim ortamı ya da herhangi bir çevresel ortamda inceleyen ölçme aracının ekolojik olarak geçerli olabilmesi için, bu becerilerin sergilenmesinde gerekli olan dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol gibi kapasitelerin puanlarını temsil etmesi gerekmektedir. Ekolojik geçerlilik açısından eksik olan araçlar, genellikle bir müdahale aracılığıyla gelişim göstermesi hedeflenen davranıştaki gelişmeleri tespit etmede ve bu becerileri sergilemede desteğe ihtiyaç duyan çocukları belirlemede yetersiz kalabilirler. Diğer bir içerik ise, öz-düzenleme becerilerini değerlendiren araçlardan elde edilen puanların yorumlanabilirliğidir. Yorumlanabilir puanlar, somut davranışlarla kolayca ilişkilendirilebildiği için, araştırmacıların davranışların anlamlılık düzeyini belirleme ve karar verme konusundaki işlerini kolaylaştırır. Bu araçlar sayesinde araştırmacılar, aynı yaş grubundaki çocukların öz-düzenleme performanslarını karşılaştırarak, öz-düzenleme becerilerinde davranışsal problem yaşayan çocukların ek bir destek hizmetine yönlendirilip yönlendirilmemesi konusunda kolay karar verebilirler. Ayrıca araştırmacılar veya öğretmenler, öz-düzenleme becerilerindeki bireysel gelişmeleri uzun bir aralık boyunca takip etmek isteyebilirler ve bu

sonuçlara göre destekleme stratejilerini geliştirebilirler. Daha geniş kapsamlı ele alacak olursak, okul yetkilileri ya da bakanlıklar da bu gelişimleri göz önünde bulundurarak daha isabetli müdahalelerde bulunabilir, eğitim programlarını güncelleyebilirler. Tüm bu avantajlar göz önünde bulundurulduğunda, ölçme araçlarından elde edilen puanların yorumlanabilirliğinin oldukça önemli olduğu görülmektedir (McCoy, 2019). Değerlendirme yaklaşımlarının seçimlerinde araştırmacıların önem verdiği diğer bir içerik ise ölçeklendirilebilirliktir. Öz-düzenleme becerilerinin gelişiminin önemini anlamaya yönelik artan ilgiye paralel olarak, değerlendirme için standartlaştırılmış testlere duyulan talep de artmış ve çeşitli ölçme araçlarının geliştirilmesine sebep olmuştur. Artan talebi karşılamak için ise zaman ve maliyet açısından avantajlar içeren, yukarıda da bahsedilen çeşitli yaklaşımlardan yararlanılmıştır (Ackerman ve Friedman-Krauss, 2017; McCoy, 2019).

Özetle, doğrudan değerlendirme, yetişkin raporları ve gözlemsel yaklaşımların her biri deneysel özellikleri, kavramsal derinlikleri ve uygulama konusunda sınırlılıklar içermektedir ve her biri birbirinden farklı ve değerli özelliklere sahiptir. Bu durumda, çocukların öz-düzenleme becerilerini günlük rutinlerini gerçekleştirdikleri ortamlarda değerlendirmeyi hedefleyen araştırmacılar, belirledikleri hedeflerine en uygun olan değerlendirme yaklaşımını seçmeli ve hedeflerine ulaşma olasılıklarını en üst düzeye çıkarabilmek için de değerlendirme araçlarının içeriklerine dikkat etmelidirler (McCoy, 2019). Araştırmacıların bilinçli olarak seçimler yapmasının değerlendirme sonuçlarını etkileyeceği ve bu sonuçların da öz-düzenleme becerilerini destekleme stratejileri üzerinde rol oynayacağı unutulmamalıdır. Bu bağlamda öz-düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi konusunun, öz-düzenlemenin gelişim zincirinin kritik bir halkası olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.5. Okul Öncesi Dönemde Öz-Düzenleme Becerilerinin Desteklenmesi

Çocukların duygularını kontrol edebilmeleri, diğer bireylerle olumlu etkileşimler kurabilmeleri, uygun olmayan ve agresif davranışlardan kaçınabilmeleri ve öğrendikleri her yeni bilgiyi içselleştirebilmeleri için öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesi tüm çocukları düşünerek ve her bir çocuğun gelişimsel seviyelerini göz önünde bulundurarak, bütüncül yaklaşımlar uygulamayı gerektirmektedir (Bronson, 2000a). Her gelişim alanında olduğu gibi öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde de çocuklar arasında doğumdan itibaren bireysel farklılıklar gözlemlenmektedir. Örneğin, bazı bebekler uyuma ve uyanma rutinlerini kolay

bir şekilde düzene sokabilirken bazıları ise rutinelere uyum sağlama konusunda zorluk yaşayabilirler. Zaman içerisinde aile tutumu, okul yaşantıları ve akran ilişkileri gibi çevresel etmenlerin artmasıyla, bu bireysel farklılıklar olumlu ya da olumsuz olarak artış gösterebilmektedir. Bu bağlamda çocukların öz-düzenleme becerilerinin okul öncesi dönemde ve sonrasında onlarla ilgilenen yetişkinleri tarafından desteklenmesinde yarar bulunmaktadır (Bredenkamp, 2015). Çocukların bakım verenleri belirli bir durum için gereken kontrol davranışının fiziksel, sosyal-duygusal ve bilişsel yönlerini göz önünde bulundurmalıdır. Öz-düzenleme becerilerinin gelişimi bireysel farklılıklara göre değişim gösterdiği gibi, çocukların yaşlarına göre de farklılıklar göstermektedir. 0-6 yaş kapsayan bebeklik dönemi, ilk çocukluk dönemi ve okul öncesi dönemi için çocukların gereksinimleri farklı olacağından, gerek eğitimcilerin gerek bakım verenlerin (ebeveyn ya da çocuğun bir yakını) öz-düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalarını, bu durumu göz önünde bulundurarak oluşturması gerekmektedir (Bronson, 2000b).

Çocuklar yaşamlarının büyük bir bölümünü eğitim ortamları içerisinde geçirmektedir. Öz-düzenleme becerilerinin de öğrenilebilir-öğretilebilir beceriler olduğuna dair giderek artan bulgular bulunmaktadır. Öz-düzenleme becerilerini eğitim ortamlarında desteklemek için bazı stratejiler mevcuttur. Erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin bu stratejileri sınıf içerisinde uygulaması ve desteklemesi, çocukların öz-düzenleme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bodrova ve Leong, 2008). Alanyazın incelendiğinde, çocukların eğitim ortamları içerisinde öz-düzenleme becerilerini desteklemek için geliştirilen ve etkileri kanıtlanmış olan eğitim programları bulunduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi High Scope Perry Okul Öncesi Eğitim Programı (Schweinhart, 2003); diğeri ise Bodrova ve Leong tarafından geliştirilen Zihin Araçları Programı'dır (Youmans, Kirby ve Freeman, 2017). High Scope Perry Okul Öncesi Eğitim Programı, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişimine yardımcı olan öğrenme etkinliklerini kendilerinin ele almasına, planlamasına ve gerçekleştirmesine olanak sağlayan bir eğitim programı olarak, program içerisinde amaçlarına yönelik öğrenme sağlayan çocukların rolünü vurgulamaktadır. Öğretmen ve öğrenci oranının yüksek olduğu bu programda, öğretmenler çocukların oyuna dayalı öğrenme etkinliklerini desteklemek ve genişletmek için haftanın beş günü hem sınıf içerisinde hem de ev ziyaretleri sırasında uygulamada bulunmuşlardır. Öğretmenler bu eğitim programı kapsamında; öğrenme çevrelerini çocukların ilgi alanlarına göre düzenleme, çocukların kendi etkinliklerini planlamalarına, uygulamalarına olanak sağlayan günlük akışı sürdürme

ve çocukların aktivitelerini geliştirme konusunda daha detaylı düşünebilmeleri için onların oyunlarına katılıp uygun sorular yöneltme gibi uygulamalarda bulunmuşlardır. Öğretmenler çocukları seçim yapmalarını, problem çözebilmelerini sağlayan ve entelektüel, sosyal ve fiziksel gelişimlerine katkıda bulunan oyun aktivitelerine katılma konusunda teşvik etmişlerdir. Bu uygulamanın sonucunda, okul öncesi dönemde High Scope Perry Okul Öncesi Eğitim Programı'na katılmış çocukların ileriki yaşamlarında, katılım göstermemiş çocuklara göre, akademik, sosyal ve iş yaşantılarında daha başarılı sonuçlar elde ettiği saptanmıştır (Schweinhart, 2003).

Çocuklar düşünebilme, bir duruma dikkatini verebilme ve gerekli bilgileri hatırlama kapasitelerine sahiptirler ancak bahsedilen bu bilişsel kapasiteleri oldukça dürtüseldir. Diğer bir ifadeyle, çocuğun dikkatini verdiği iş ile yapması gereken iş birbirinden çok farklı olabilmektedir. Çocuklar dikkatlerini, hafızalarını ve problem çözme becerilerini kendi kendilerine kontrol etmede zorluk yaşadıkları için yeni bir bilgiyi çok fazla uyarana karşı karşıya kaldıklarında öğrenebilirler. Ancak çocuklar zihinsel kapasitelerini arttıran zihin araçlarına sahip olduklarında bahsedilen bilişsel becerilerini kontrol edebilir, dürtüsel davranışlar sergilemekten uzaklaşırlar ve tepkisel öğrenenler olmaktan ziyade amaca yönelik öğrenen olma yolunda gelişim gösterirler. Zihinsel işlevler Vygotsky tarafından düşük düzey ve ileri düzey zihinsel işlevler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Düşük düzey zihinsel işlevler, doğuştan gelen ve olgunlaşmaya bağlı olarak gelişim gösteren; hissetme, tepkisel dikkat, anlık bellek ve duyuşal-motor zekâ gibi bilişsel kapasitelerdir. İleri düzey zihinsel işlevler ise, öğrenilen ve öğretilebilen, birey tarafından kontrol edilen, amaçlı olan, kullanımı bireyin düşüncesine ve tercihine dayanan bilişsel kapasiteleri içermektedir. Güncel araştırmalarda Vygotsky'nin ifade ettiği ileri düzey zihinsel işlevler, üstbilgi ya da yürütücü işlevler olarak kullanılmaktadır. İleri düzey zihinsel işlevlere sahip çocuklar, çevrelerinde dikkat dağıtıcı unsurlar olsa bile dikkatlerini istenen uyarana odaklayabilir, davranışlarını amaçlarına yönelik olarak yönlendirebilirler. Örneğin, sosyo-dramatik oyun oynayan bir çocuk çevresinde gürültü çıkaran bir arkadaşı olsa bile, oyununu sürdürmek istediği için büründüğü rolden çıkmaz ve oyununu karakterin gözünden sürdürmeye devam eder. Ayrıca çocuklar zihin araçlarına sahip olduğunda eskiden tamamen öğretmenin sorumluluğunda olan öğrenme artık kendi sorumluluklarına geçer. Vygotsky'nin kültürel-tarihsel yaklaşımına göre, zihin araçlarının öğretmenler tarafından öğretilebilir olduğu ve çocukların öğrenme ve düşünme kapasitelerini geliştirdiği yapılan uygulamalar aracılığıyla kanıtlanmıştır (Bodrova ve Leong, 2007).

Çocukların yetişkinlerle veya akranlarıyla informal olarak etkileşimde bulunması öz-düzenleme becerilerinin öğrenilmesine olanak sağlamaktadır. Vygotsky yaklaşımına göre, çocuklar kendi öz-düzenleme becerilerini öğrenmeden önce diğerlerinin davranışlarını düzenlemeyi öğrenirler ya da onların davranışları diğerleri tarafından düzenlenir. Burada bahsedilen diğerlerinin içeriğini çocuğun akranları ve çevresindeki yetişkinler oluşturmaktadır. Diğerlerini düzenleme ilk aşamada genellikle aile üyeleri ya da öğretmen gibi çocuktan daha yetkin biriyle gerçekleşmektedir. Yetkin olan yetişkin yalnızca çocuğun yetersiz kaldığı bir durumda onun davranışlarını düzenlemesine rehberlik etmekle kalmayıp aynı zamanda ona öz-düzenleme becerilerini er ya da geç bağımsız olarak kullanabilmesini sağlayacak zihinsel araçlar sunmaktadır (Bodrova ve Leong, 2006). Üç-dört yaşlarında ve ana sınıfı yıllarında öz-düzenlemenin ortaya çıkması zihinsel araçların kullanımını gerektiren bazı süreçlerle bağlantılıdır. Bu süreçlerde Vygotsky'nin kendine yönelik konuşma olarak ifade ettiği, dil gelişimine paralel olarak konuşma ve düşünmenin birleşmesiyle oluşan konuşma oldukça önem taşımaktadır. Bu konuşma çocuğun kendine yönelik konuşmasını ve kendisine öz-yönergeler vermesini içermektedir. Kendine yönelik konuşma, çocukların öz-düzenleme becerilerinin kullanımı için zihin aracı sağlamaktadır. Çocuk, bu yaşa gelinceye kadar bakım verenlerinin ve öğretmenin onun davranışlarını düzenlemek için kullandığı yönergeleri benimser ve içselleştirir. Çocuğun yetişkinler aracılığıyla benimsediği bu yönergeler artık kendi davranışları için kural haline gelmeye başlar. Bu bağlamda yetişkinlerin çocuklar ile olan iletişimde onları kendine yönelik konuşmaya hazırlayacak basit ama belirli bir dil kullanmaları gerekmektedir. Örneğin, çocuğa hayır, yapma, etme gibi yönergeler vermek yerine; ellerini yıka, dişlerini fırçala gibi kısa ve belirli cümleler kurmak, çocuğun kendine yönelik konuşmasında öz-yönergeler vermesini destekler niteliktedir (Bodrova ve Leong, 2007). Ancak, Vygotsky yaklaşımına göre, diğerlerini düzenleme davranışının yalnızca yetişkinler tarafından çocuğa uygulanması çocuğun öz-düzenleme becerilerinin gelişmesi için yetersiz kalacaktır. Her öğretmen yalnızca yetişkin rehberliğinde kontrollü davranışlar sergileyebilen çocukların aslında sahte öz-düzenleme becerileri sergilediğini farkında olmalıdır. Öz-düzenleme becerilerinin tam anlamıyla gelişim gösterebilmesi için, çocukların akranlarının davranışlarını düzenleyebilmelerini ve amaçlı olarak hareket etmelerini sağlayacak diğerlerini düzenleme ortamlarında bulunması gerekmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde bulunan çocukların akran davranışlarını düzenleyebildiği, akranları tarafından kendi davranışlarının düzenlenebildiği ve kendi davranışlarını düzenleyebildikleri -miş gibi oyun gibi aktivitelere katılımı, öz-düzenleme becerilerinin

desteklenmesi açısından oldukça önemlidir. -Mış gibi oyun, kuralların düzenlenmesi ve kurallara uyulması aracılığıyla çocuklara, onların öz-düzenleme becerilerini destekleyen eşsiz bir bağlam sunar (Bodrova ve Leong, 2006).

Çocuk ana sınıfına başlamasıyla birlikte hayal gücü, sembolik işlev, zihinsel temsillere göre eylemde bulunma ve öz-düzenleme gibi birtakım gelişimsel ilerlemeler kaydetmektedir. Vygotsky ve Vygotsky'nin yaklaşımını benimseyenlere göre, -mış gibi/hayali oyun okul öncesi dönemin hâkim bir oyun türüdür. Çocuklar bu hâkim oyun türü içinde dönemin gelişimsel ilerlemelerini geliştirme imkânı bulmaktadırlar. Bahsedilen gelişimsel ilerlemeler, çocuk -mış gibi oyun ile meşgul oldukça ve sosyal çevre tarafından desteklendikçe gelişim gösterecektir. Vygotsky'ye göre gerçek bir oyun, çocukların hayali durumlar yaratarak bir senaryo oluşturmalarını, bu senaryo bağlamında roller alıp canlandırmalarını ve belirli roller tarafından belirlenen, oyuna ait birtakım kuralları içermektedir. Vygotsky, -mış gibi oyun oynayan çocukların canlandırdıkları rollere göre belirli bir amaca yönelik davranabildiklerini ifade etmektedir. -Mış gibi oyun, yaratılan hayali durumlara göre çocuğun davranışlarını yönlendirdiği ve bağımsız davranışlarını ilk defa gönüllü olarak kısıtladığı bir bağlamdır. Daha öncesinde dışsal uyaranlar aracılığı ile davranışlarını sınırlayan çocuk, -mış gibi oyunda ilk kez kendi davranışlarını kendi sınırlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, öz-düzenlemesini gerçekleştirmeye başlamaktadır. -Mış gibi oyun içerisinde senaryo gereği uyulması gereken kurallar hem her bir oyuncunun kendi davranışını kontrol etmesini hem de oyun arkadaşlarının davranışlarını kontrol etmesini gerektirir. Oyun sayesinde gerçekleşen bu bireysel ve karşılıklı kontrol edebilme kapasitesi, çocuğun öz-düzenleme becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, ilk etapta fiziksel eylemlerde (bir anneymiş gibi koluna çanta takması), sosyal davranışlarda (çocuğunu sinemaya götüren bir annenin sinema bileti almak için sırasını beklemesi) ve dil kullanımında (bebek rolünü canlandırırken sesini inceltme) kendini gösteren öz-düzenleme becerisi daha sonra dikkat ve çalışma belleği gibi ileri düzey bilişsel süreçlerde de işlemeye başlamaktadır (Bodrova ve Leong, 2007). Diamond, Barnett, Thomas ve Munro (2007) yılında yaptıkları bir çalışmada, zihin araçlarını; çocukların akranlarıyla bir oyun senaryosu planladıkları ve bu senaryo içerisinde çeşitli roller aldıkları, oyunun kurallarına dayalı olarak hem akranlarının davranışlarını kontrol ettikleri hem de oyunu sürdürebilmek için dürtüsel davranışlarını engelleyerek, kendi davranışlarını düzenledikleri sosyo-dramatik oyun ile iç içe geçmiş bir eğitim programı olarak uygulamışlardır. Bu uygulamanın sonucunda ise, Zihin Araçları Programı'nın çocukların yürütücü işlev becerilerine katkı sağladığı saptanmıştır.

Bodrova ve Leong (2008) çocukların öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesine yönelik öğretmenlerin kullanabileceği dört stratejiden söz etmektedir. Bu stratejiler şu şekildedir:

1) Sadece sorun yaşadığı düşünülen çocuklara değil, tüm çocuklara öz-düzenlemeyi ve öz-düzenleme becerilerini öğretmek: Tüm çocuklar kasıtlı ve amaçlı davranışlar sergileyerek birtakım bilgileri veya pratikleri edinebilmektedirler. Öğretmenler çocuklara bir bilgiyi ezberletmek yerine, çocukların bilgiyi içselleştirerek öğrenmesini sağlamalıdır. Çocuklara bekledikleri ve alışık oldukları şekilde sıralı bilgiler vermek, çocukların bilgiyi düzenleme becerilerini köreltebilir. Öğretmenlerin çocuklara farklı formlarda uygulamalar yaptırması, çocukların öz-düzenlemeyi öğrenmelerine önemli derecede katkı sağlayabilmektedir.

2) Çocuklara destekleyici fırsatlar yaratmak: Çocuklara belli bir davranış kuralını uygulamak ve bu kuralları, karşısına çıkan yeni durumlarda uygulayabilmesi için fırsatlar yaratmak, çocukların öz-düzenleme becerilerini destekleme konusunda büyük önem taşımaktadır. Çocuklar sürekli olarak yetişkinler tarafından kontrol edilebilir ve çocukların öz-düzenleme davranışlarını kazandığı düşünülebilir. Ancak çocuklar bu şekilde kendi öz-düzenlemelerini değil, yetişkinlerin onlar üzerindeki kontrol davranışlarını yansıtmaktadır. Çocukların davranış kurallarını kendilerinin özümsemesi gerekmektedir. Bu kapsamda eğitimciler, çocuklara üç farklı yolla, bu beceriyi kazandırabilmektedir. Erken çocukluk döneminde, çocuğun çevresindeki yetişkinlerin, çocuğa rol model olması, çocukların öğrenmelerinde çok etkilidir. Çocuk aynı zamanda sadece yetişkinleri değil, akranlarını izleyerek de öğrenebilmektedir. Çocuk bu kapsamda ilk olarak, çevresindeki yetişkinler veya başka bir çocuk tarafından uygulanan bir kuralı izleyebilir. Bu duruma eğitim ortamı içerisinde yaşanan bazı rutinler örnek oluşturabilir. Örneğin, eğitim ortamı içerisinde, öğretmen söz almak isteyen öğrencilerini onlara ismiyle hitap ederek belirtir. Bunu gören çocuk, konuşması için öğretmenin onun ismini söylemesi gerektiğini bilir ve bu kuralı içselleştirebilir. İkinci aşamada, çocuklar kuralları kendi içlerinde, arkadaşlarıyla birlikte belirlemelidirler. Örneğin bir oyun içerisinde, belirlenen kurallara uymayan çocuklar, bir sonraki oyunda oynama hakkını kaybedebilmektedir. Son olarak ise, çocuklar kendi kurallarını uygulayabilmelidirler. Bu duruma örnek verecek olursak, arkadaşlarının oyununa katılmak isteyen bir çocuk, önce meşgul olduğu sorumluluğunu bitirmesi gerektiğini ve daha sonra arkadaşlarının oyununa katılabileceğini bilmelidir.

3) Çocuklara öz-düzenlemelerini gerçekleştirebilmeleri için ilgili görsel ve somut çağrıştırıcı/anımsatıcı materyaller sunmak: Erken çocukluk döneminde çocuklar, soyut düşünemedikleri için, öğrenmelerini somut materyaller aracılığıyla gerçekleştirmektedirler. Çocuğun öz-düzenlemeyi öğrenebilmesi, tıpkı diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi görsel ve somut materyallerle gerçekleşmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin gerekli materyalleri sağlayarak, çocukların öğrenmelerini desteklemesi gerekmektedir. Örneğin, hatırlamada problem yaşayan çocuklar için, kendi eşyaları üzerine isimleri yazılabilir ve bu şekilde çocuk her seferinde kendi adını görecektir ve bu konuda daha dikkatli olacaktır.

4) Eğitim programının önemli bölümlerini oyun oynayarak geçirmek: Erken çocukluk döneminde öğrenme için, oyun sihirli bir güçtür ve çocuklar en iyi birbirleriyle oynayarak, etkileşim içinde bulunarak ve gözlem yaparak öğrenmektedirler. Bu kapsamda, tıpkı diğer oyunlarda olduğu gibi hayali oyunların, -mış gibi oyunların çocukların öz-düzenleme becerilerini kazanmalarında önemli bir etkisi vardır. Öğretmenler, çocukların kendi düzenlemelerini kendilerinin yaptığı, diğer bir ifadeyle, öz-düzenleme becerilerinin desteklendiği -mış gibi oyunları eğitim ortamlarında uygulamalı ve çocukları bu konuda teşvik etmelidirler.

2.1.6. Sosyo-Dramatik Oyun

Yaşamın ilk yıllarında çocukların gelişiminde ve öğrenmesinde oldukça önemli olan ve etkili bir rolü bulunan oyunu açıklamak için farklı tanımlar bulunmaktadır. Oyun sürekli olarak değişen ve farklı ortamlarda, farklı şekillerde oluşum gösteren, çok yönlü bir kavramdır (Fromberg, 2002). Johnson, Christie ve Wardle (2005), oyunun somut bir nesne, yer ya da eylem olmadığını, tam aksine soyut bir kavram ve akıcı bir süreç olduğunu belirtirken oyunun tanımını yapmaktansa, oyunu örneklerle açıklamanın ve tasvir etmenin daha kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Günlük yaşantımızdan herhangi bir aktivite, bizim onu nasıl ele aldığımıza bağlı olarak oyun olabilmektedir. Çocuklar oyunu yalnız, akranlarıyla birlikte, başka bireylerle, aileleriyle veya nesnelere ve kendi hayal dünyalarına dayalı olarak oynayabilmektedirler (Fromberg, 2002).

Alanyazın incelendiğinde, çocukların hayal güçlerine dayalı olarak oynadıkları oyunların sıklıkla sembolik (simgesel) oyun, hayali oyun, -mış gibi oyun olarak açıklandığı ve bu kavramların birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Göncü, 2019). Aynı zamanda bu oyun türü bilişsel gelişimle çok yakından ilişkilendirilmektedir (Garner ve Bergen, 2008; Trawick-Smith, 2013). Piaget'e (2000) göre, sembolik oyun, çocuk

oyununun tepe noktası olarak ifade edilmektedir (s. 57). Çocuğun gerçek yaşamına karşılık gelen sembolik oyunda gerçeklik oyun esnasında kendiliğinden, hayal gücünü kullanarak, gönüllü bir şekilde oluşan bir kavramdır ve sembolik oyun gerçek hayatın özümsemesine olanak sağlayan bir oyun türüdür (Piaget ve Inhelder, 2000). Smilansky'ye (1968) göre, çocuk iki yaşından sonra sembolik oyunlar oynamaya başlar ve hayali olarak başkalarının rolüne girer. Çocuk hayalindeki durumu canlandırmak için, bir nesneyi hayali bir başka nesnenin yerine kullanabilir ve gerçek yaşamını hayali oyunu aracılığıyla canlandırabilir. Örneğin, çocuk bir blok ya da lego parçasını, bir sandviç yiyormuş gibi kullanabilir (Bergen, 1998). Wolfgang, Mackender ve Wolfgang, çocukların hayali oyunlarında kendi duygularını, düşüncelerini; nesnelere, materyallerin, jest ve mimiklerin kullanımıyla ifade ettiklerini belirtmiştir. Ailelerin de çocuklarını desteklemesi ve cesaretlendirmesiyle iki yaş civarında, çocuklar sembolik oyunlarında telefonla konuşuyormuş gibi ya da bazı nesnelere yemek pişiriyormuş gibi yaparlar (akt. Gioia ve Tobin, 2010).

Smilansky'ye (1968) göre çocuğun tek başına oynadığı dramatik oyununun dışında, grupta oynanan ve daha çok gerçek yaşamdan konuları içeren sosyo-dramatik oyun, oyun temasının en az iki oyun arkadaşının katılımıyla şekillendiği ve oyun esnasında katılımcıların sözel ve eylemsel olarak etkileşim halinde olduğu bir oyun türüdür. Sosyo-dramatik oyun; çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanmaları sayesinde, çocukların gönüllü katılımı ile gelişen bir oyun formudur. Bu oyun formunu diğer oyun formlarından ayıran birtakım özellikler bulunmaktadır. Sosyo-dramatik oyunda çocuklar farklı roller alır, birbirleriyle etkileşim halinde olurlar. Ayrıca bu oyunda, çocuklar zengin çevre ortamında farklı manipülatifler kullanırlar (Calabrese, 2003). Yukarıda bahsedilen sözel etkileşim rol oynamanın ayrılmaz bir parçasıdır. Oyun esnasında gerçekleşen sözel etkileşim bir bütün olarak oyunun işbirliği içerisinde planlanabilmesi ve sürdürülebilmesi için gerekli olmakla birlikte aynı zamanda yetişkin konuşmalarının taklit edilebilmesi ve oyuncu çocukların nesnelere, eylemleri sembolik olarak nereye koyduklarını ifade edebilmeleri açısından oldukça önem taşımaktadır. Gerçek yaşantılarından ya da hayali durumundan yola çıkarak rol canlandıran çocuk, sosyo-dramatik oyun esnasında -miş gibi yaparak temsili davranışlarda bulunmaktadır. Smilansky, -miş gibi yapma ve temsili davranışın sosyo-dramatik oyunun temel bileşenlerinden olduğunu söylemekte ve -miş gibi yapmanın temsili davranışın oluşumuna hizmet ettiğini ifade etmektedir. Sosyo-dramatik oyunda -miş gibi yapmanın ana mekanizması ise çocuğun sözel ifadeleridir. İşlem öncesi dönemde bulunan çocuğun temsili ve hayali ifadeleri oyun esnasında benmerkezci bir

biçimde ortaya çıksa da, sosyo-dramatik oyun oynadıkça artan sözel etkileşimler çocuğa sosyal etkileşim, işbirliği ve problem çözme becerisi kazandırmaktadır (Smilansky, 1968).

Sosyo-dramatik oyun birtakım bileşenlerle karakterize edilmektedir. Sosyo-dramatik oyunda çocuklar zamana, mekâna ve çağrışım yapan-anımsatan nesnelere sahiptir. Sosyo-dramatik oyun, önceden tanımlanmış temalara göre gelişmektedir ve her ne kadar hayali bir ifade dünyası veya hayal gücü ile ilişkili olsa da temelinde çocuğun gerçek yaşam deneyimleri yer almaktadır. Ancak sosyo-dramatik oyunun zenginliği yalnızca yukarıda bahsedilen bileşenlerin varlığına bağlı olmamakla birlikte, kullanılan şemaların ve bileşenlerin ne ölçüde kullanıldığı ve geliştirildiği ile de ilgilidir. Sosyo-dramatik oyunda çocukların kişisel özgürlüğü önem teşkil etmektedir ancak oyuncu çocukların oyunun devamlılığı ve akıcılığını sağlayabilmek için birbirlerini anlamaları ve uzlaşma sağlamaları gerekmektedir (Smilansky, 1968; Smilansky ve Shefatya; 1990). Sosyo-dramatik oyun çocuklara, canlandırabilecekleri karaktere bürünüp onu anlamaları ve bu sayede kendilerini başkalarının yerine koyabilmeleri, nesnelere gerçek anlamları dışında kullanarak soyut düşünme becerisini kazanmaları, oyunlarını giriş, gelişme ve sonuç biçiminde yapılandırma ve oyun davranışlarını düzenleyebilmeleri gibi katkılar sağladığından dolayı, çocukların ileriki sosyal yaşamlarının yanında okuldaki öğrenmelerini de desteklemektedir (Hanline, Milton ve Phelps, 2008).

2.1.6.1. Sosyo-dramatik oyunun gelişimi. Oyun hakkında önemli görüşleri ileri süren Piaget ve Vygotsky oyunun gelişimi, çocuk gelişimi ve eğitimi üzerine yararları konusunda birçok çalışmaya ışık tutmuşlardır. Piaget ve Vygotsky sembolik oyunu çocukların gerçek hayatta yaşadıkları deneyimleri, çoğunlukla sahip olmadıkları sosyal rolleri çeşitli nesnelere aracılığıyla yorumladıkları oyun türü olarak tanımlamaktadır (Göncü, 2019). Piaget'e göre sembolik oyunun gelişimsel kökenleri bilişsel gelişimle yakından ilişkilidir. Çocuğun ilk yaşantısıyla kazandığı şemalar yeni yaşantıları için bir çerçeve niteliği taşımaktadır. Çocuk yeni yaşantılarını zihninde var olan şemalarına yerleştirerek anlamlandırmaya çalışır (Yeşilyaprak, 2010). Piaget'e göre oyun, tam bu noktada yaşanmış deneyimleri anlamlandırma isteğiyle oluşmaktadır. Çocuk yeni yaşantılarını zihninde var olan şemalara yerleştirip bir özümseme süreci yaşadktan sonra, bu deneyimi yeniden anlamlandırma arzusuna girer (akt. Göncü, 2019). Piaget'e göre çocukların gelişmekte olan temsillerini kullanarak yaşadıkları bu anlamlandırma süreci sembolik oyunun temsili özümseme halidir. Göncü'ye (2019) göre sembolik oyun oynayan çocuk, oyununu oynadığı esnada dikkatini vererek gözlemlemiş olduğu önceki yaşantısını

tekrar hatırlamakta ve bu yaşantısını yeniden canlandırarak pekiştirmektedir. Buradan hareketle Piaget sembolik oyunun henüz nesne, materyal desteğinden bağımsız olmadan yürütülen bilişsel işlevler için eyleme dayalı destek sağladığını ileri sürmektedir. Ayrıca çocuk önceki yaşantısını tekrar gözlemleyerek yeni bir canlandırma yaptığında bu canlandırmayı kendi istek ve arzularına göre tekrar düzenleyebilmektedir. Bu düzenleme sonucunda kendini yeni oluşumun mimarı olarak gören çocuk yaratıcı olmanın vermiş olduğu hazdan ve güç duygusundan mutluluk duymaktadır. Vygotsky de aynı Piaget gibi sembolik oyunun kaynağını geçmiş yaşantılardan aldığı görüşünü kabul etse de, daha çok gelecek yaşantılara yönelik olduğu görüşünün üzerinde durmaktadır. Örneğin, Vygotsky öğretmencilik oyununu oynayan bir çocuğun öğretmenmiş gibi yapmasının yalnızca yaşamış olduğu deneyimlerden kaynaklanmadığını aynı zamanda kendi gelecek yaşantısına dair birtakım fikirler oluşturduğunu ifade etmektedir. Vygotsky'ye göre oyun Potansiyel Gelişim Alanı'nın yaratılmasına olanak sunmaktadır (Göncü, 2019). Potansiyel Gelişim Alanı Vygotsky (1978) tarafından, çocuğun bağımsız problem çözebilmesiyle belirlenen gerçek gelişim düzeyi ve yetişkin rehberliği altında veya kendisinden daha yetkin bir akranın desteği ile işbirliği içerisinde problem çözebilmeyle belirlenen potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafe şeklinde tanımlanmaktadır (s.86). Potansiyel Gelişim Alanı kavramı yalnızca Vygotsky'nin çocuk gelişimi teorisine ilişkin bir kavram olmaktan ziyade, çocuk gelişimine ilişkin önemli bir süreci ifade etmektedir (Chaiklin, 2003). Vygotsky'ye göre çocuğu sembolik oyun oynamaya yönlendiren çocuğun gerçekleştiremediği arzularıdır. Çocuğun gerçekleştiremediği arzuları ve güdüleriyle sembolik oyuna yönelmesi çocuğun potansiyel gelişim düzeyinde işlev gösterebilmesine imkân tanımakta ve bu da sembolik oyunu çocukların potansiyel gelişimlerini gösterebilecekleri bir alan yapmaktadır (akt. Göncü, 2019). Vygotsky'nin (1978) Potansiyel Gelişim Alanı'na ilişkin yaptığı tanımda çocuğun bir problemi çözerken duyabileceği yetişkin ya da akran desteğinden bahsedilmektedir. Sembolik oyun ise tam bu noktada, çocuğun hayali durumundan oluşarak çocuğa içsel bir destek ve yönlendirme sağlamasıyla Potansiyel Gelişim Alanı oluşmasına hizmet etmektedir.

Vygotsky'ye göre sembolik oyunun Potansiyel Gelişim Alanı olarak işlev göstermesinin iki sebebi bulunmaktadır. Birincisi çocuğun hayali durumuna göre anlamlandırdığı oyununda canlandığı rolün kuralları tarafından yönlendirilmesidir. Çocuk gerçek dünyasında sahip olmadığı bir rolü canlandırırken, o role ait kuralları kendi anladığı ve yorumladığı şekilde uygulamaktadır ve bu şekilde gelişen bir sembolik oyun sayesinde, gerçek yaşamdaki toplumsal rollere ilişkin farkındalık geliştirmektedir. İkincisi

ise, anlamın nesne ve eylemler arasındaki ilişkisi ile ilgilidir. Vygotsky'ye göre küçük çocuklar için anlam yalnızca somut nesne ve eylemler oldukça vardır (Göncü, 2019). Sembolik oyunda çocuklar çağrışım yapan-anımsatan nesnelere sahiptir. Buradaki çağrışım yapıcı ya da anımsatıcı nesnelere, çocuğun bir tahta bloğu telefon gibi kullanması veya bir kutuyu araba olarak kullanması şeklinde örneklendirilebilir (Smilansky, 1968). Çocuk oyun esnasında nesnelere sembolik olarak birbiri yerine kullandıkça nesne ve anlam ilişkisi birbirinden ayrılır. Nesne ve anlam ilişkisinin birbirinden ayrılması, çocuğun örneğin telefon nesnesi için ahşap blok kavramını kullanabileceğini fark etmesini ve bu sayede kavram anlayışının gelişmesini sağlamaktadır (Göncü, 2019).

Özetle, Piaget ve Vygotsky'nin sembolik oyuna ilişkin teorileri incelendiğinde, iki teori arasında benzerlikler ve farklılıklar bulunmakla birlikte daha çok birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu görülmektedir. Her iki teorisyen de sembolik oyunu gerçek yaşantıların yeniden anlamlandırılıp yorumlanması ile oluşan zevk verici ve gerilimi azaltan bir etkinlik olarak ifade etmektedir. Piaget sembolik oyunun kaynağının temel olarak gerçek yaşantılar olduğunu savunurken; Vygotsky de sembolik oyunun kaynağının gerçek yaşantılar olduğunu kabul etmiş ve bir boyut daha ekleyerek, geçmiş yaşantıların gelecek yaşantıların bir yordayıcısı olduğu görüşünü savunmuştur. Piaget daha çok çocuğu sembolik oyuna yönlendiren geçmiş yaşantıların özümsemesi ve temsili olarak ifade ettiği gelişimsel kökenlere odaklanırken, Vygotsky sembolik oyunun geçmiş yaşantıların yordadığı gelecek yaşantılara yönelik gelişimsel sonuçlarına odaklanmıştır. Öte yandan, çocukların oyunlarını genellikle akranlarıyla ya da çevrelerindeki başka insanlarla kurduğu düşünöldüğünde, çocukların oyunlarının grup içerisinde geliştiğı sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak Piaget ve Vygotsky oyunu grup içerisinde gelişen sosyal bir kavram olarak ele almaktan ziyade, çocukların bireysel güdüleriyle şekillendiğı üzerinde durarak sembolik oyunu çocuğun bireyselliğı üzerinden ele almışlardır (Göncü, 2019).

Oyunu sosyo-költürel bir etkinlik olarak ele alan Göncü'ye (2019) göre, sembolik oyunun sosyal bir doğası olmasının üç temel sebebi bulunmaktadır. Birincisi, Piaget ve Vygotsky'nin de ifade ettiğı gibi çocukların gerçek yaşantılarını tekrar anlamlandırma isteğıyle sembolik oyuna yöneldiğı ancak çocuğun bu eğilime sebep olan yaşantısını tek başına yaşamadığı aksine başkalarıyla birlikte paylaştığı zaman dilimlerinde oluşan ortak etkileşimler sonucu ortaya çıktığıdır. İkincisi ise, çocuğun sembolik oyun esnasında kullandığı nesnelere neden seçtiğı ve onları neyin temsili için kullandığı ile ilgilidir. Çocuğun sahip olduğı költür, içinde yaşadığı ortam ve birlikte olduğı insanlar çocuğun sembolik oyununda kullanacağı nesnelere ve ne için kullanacağını etkilemektedir. Bu

bağlamda çocuğun sosyal yaşantısının sembolik oyununun oluşumunda oldukça etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Sonuncusu ve sembolik oyunun sosyal doğasıyla doğrudan ilişkili olan kavram iletişimidir. Çocuk sembolik oyun esnasında fikirlerini, isteklerini oyun arkadaşlarıyla paylaşıyorsa o oyun sosyal bir oyun olma özelliği taşımaktadır. Sembolik oyunu sosyal bir oyun türü olarak kavramsallaştıran ve sosyo-dramatik oyun olarak bahseden Smilansky'ye (1968) göre de sosyo-dramatik oyun, benmerkezci davranışlar sergileyen çocuğun işbirliği ve sosyal etkileşim yeteneğine sahip bir bireye dönüşmesine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda birden fazla çocuğun oyun esnasında sürekli bir etkileşim ve yardımlaşma içerisinde bulunması çocukların kendilerini ifade etme kapasitelerini arttırmakta ve bireysel potansiyellerini genişletmeyi öğretmektedir.

2.1.6.2. Sosyo-dramatik oyunun desteklenmesi. Çocuklar üç-dört yaş civarında belirli roller üstlendikleri, nesnelere kendi işlevinin dışında kullandıkları ve birbirleriyle etkileşim halinde oldukları daha karmaşık oyunlar oynamaya başlarlar (Coople ve Bredekamp, 2009; Kavanaugh, Eizenman ve Harris, 1997). Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Birliği (The National Association for the Education of Young Children) yüksek seviyede oynanan karmaşık oyunların -sosyo-dramatik oyun- çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine fayda sağladığını belirtmektedir (Coople ve Bredekamp, 2009). Sembolik oyunun daha karmaşık hali olan, rollerin ve oyun kurallarının takibini gerektiren sosyo-dramatik oyun, çocukların ileriki okul yaşamlarında kullanacakları öğrenme (Bredekamp, 2015; Prairie, 2013) ve öz-düzenleme becerilerini dolayısıyla yürütücü işlevlerinin kapasitesini geliştirmektedir (Bodrova, 2008; Bredekamp, 2015; Diamond ve Lee, 2011).

İlgili araştırmalar sosyo-dramatik oyunun çocukların sembolik düşünme kapasiteleri ve öz-düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Örneğin, evcilik oyunu oynayan bir grup içerisinde kucağına oyuncak bebeğini alan, koluna da çantasını takan bir çocuk oyunda kendini anne olarak düşünüp anneymiş gibi davranır ve sembolik düşüncesini geliştirir. Aynı zamanda bu canlandırmayı yaparken ilgisini dağıtabilecek potansiyel unsurları gözetmeksizin ona keyif veren oyunun devamlılığı açısından rolünde kalıp, dürtülerini kontrol edebilir bu da onun öz-düzenleme becerilerinin gelişiminin desteklendiğini gösterir (Leong ve Bodrova, 2012; Prairie, 2013). Sosyo-dramatik oyunda çocuklar bir nesneyi işlevi dışında kullanabildiği gibi olmayan bir nesneyi varmış gibi hayal ederek oyunlarına devam edebilmektedir. Çocuk her iki durumda da, gerek -miş gibi yapılan nesnenin gerekse var olmayan nesnenin anlamını zihninde tutar.

Anlamın nesneden ayrılmasını sağlayan bu sembolik ya da hayali kullanım, tıpkı öğretmeni tarafından okunan kitabı dinleyen bir çocuğun duyduğu kelimelerin sayfada yer alan görselleri, nesnelere ve eylemleri temsil ettiğini anlaması gibi sembolik düşünme becerilerinin zeminini hazırlamaktadır. Buna ek olarak, sosyo-dramatik oyunun sembolik nesne kullanımı, role bürünme, akranlarla sözel etkileşimde bulunma gibi temel dinamikleri çocuğun ileriki sosyal ve okul yaşantısında kullanacağı problem çözme, matematik ve kelime kapasitesini genişlettiği için okuma-yazmaya hazırlık gibi akademik becerilerinin gelişimi desteklemektedir (Bergen, 2002; Bodrova, 2008; Prairie, 2013). Aynı zamanda sosyo-dramatik oyunun diğer bir kazanımı olan öz-düzenleme becerilerinin gelişmesiyle birlikte çocuk, istediğini, keyif aldığı durumu başarmak için özerk bir şekilde düşünüp dürtülerini ve davranışlarını kontrol altına alıp, kendi öz-disiplinini sağlayabilmektedir. Sosyo-dramatik oyun esnasında canlandırdığı role ve bu role ait kurallara bağlı kalan çocuk bu sayede sosyal normlara da uyum sağlamayı, başladığı bir işi tamamlamayı öğrenmektedir. Akranlarıyla iş birliği içerisinde plan yapıp, kararlar alabilen çocuğun karar verme becerileri de gelişmektedir (Bodrova, 2008; Prairie, 2013).

Sosyo-dramatik oyunun bahsedilen tüm bu kazanımları çocukların ileriki tüm yaşamları boyunca başarılı olabilmeleri için ihtiyaç duyacakları becerileri geliştirmektedir (Prairie, 2013). Smilansky 1960'lı ve 1970'li yıllarda yapmış olduğu bir araştırmada, sosyo-dramatik oyuna katılımı yetersiz olan dezavantajlı ailelerin çocuklarını gözlemlemiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların sosyo-dramatik oyunlara katılımının olmamasının veya az olmasının nedenini, yetişkinlerin çocukların oyunlarına yeterli katılımı, desteği sağlamamaları ve çocuklarla iletişim kurmamaları olarak görmüştür. Çocukların, -miş gibi oyuna başlamak için yeterli deneyim ve becerilere sahip olmadığı görülmüştür. Erken çocukluk döneminde eksik deneyim ve beceriye sahip olan çocukların ileriki okul yaşamlarında da dezavantajlı duruma düşmesi muhtemeldir. Akranlarının oyun yoluyla geliştirebildikleri beceriler, bu çocuklarda yetersiz durumda olacaktır. Bu sebeple, Smilansky sosyo-dramatik oyunun yetişkinler tarafından desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir (Lindon, 2001). Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Birliği'nin yayınlamış olduğu rapora göre günümüzde gelişen ve artan teknoloji kullanımı ile birlikte medya başında ve yetişkinlere yönelik aktivitelerle daha fazla zaman geçiren çocuklarda, hayal gücüne, sembolik düşünmeye ve zengin sosyal etkileşime dayanan bu oyun türünün görülme sıklığı azalmaktadır. Bu bağlamda çocukların öz-düzenleme becerilerine ve bilişsel, sosyal, duygusal ve dilsel gelişim alanlarına önemli ölçüde katkı sağlayan bu oyun türünün geliştirilmesi konusunda çocuğun yakın çevresi ve okul öncesi eğitim kurumlarına

önemli görevler düşmekte, taraflarınca gerekli desteğin sağlanması gerekmektedir (Coople ve Bredekamp, 2009).

Çocukların serbest oyun zamanlarında oynama gereksinimlerini karşılayan öğrenme merkezleri (MEB, 2013) özellikle dramatik oyun ve blok merkezi bağlamında düşünüldüğünde dramatik/sosyo-dramatik oyunların doğal bir şekilde meydana geldiği alanlar olarak belirtilmektedir. Çocukların oyun temalarını geliştirebilmeleri için öğretmenlerin günlük eğitim akışı içerisinde yeterli serbest zaman dilimine yer vermeleri gerekmektedir. (Prairie, 2013). Hewes'e (2010) göre, serbest oyun çocukların kendilerini kontrol ettikleri ve yönettikleri oyun türüdür ve bu oyun türü yapacak daha önemli bir şey olmadığında gerçekleşmektedir (s.1). Serbest zamana yeteri kadar önem verilmemesi öğretmenlerin de bu oyun türüne odaklanmalarını ve gereken önemi vermelerini azaltabilmektedir (Prairie, 2013). Oyunu desteklemek için öncelikle bakım verenlerin ve öğretmenlerin iyi birer gözlemci olması gerekmektedir (İvrendi, 2017; Prairie, 2013). Çocukların oynadıkları sosyo-dramatik oyun temaları genellikle kendi gerçek yaşamlarından konuları içerdiği için, öğretmenler çocukların oyun esnasındaki eğilimlerini ne kadar iyi gözlemlerse oluşabilecek yeni oyun temalarını desteklemek için de o kadar hazırlıklı olacaklardır (Prairie, 2013). Bununla birlikte öğretmenlerin sağlayacağı destekleyici materyallerin çocuklar tarafından hayal ettikleri şekilde, amaçlarına yönelik olarak, çeşitli varyasyonlarda kullanılabilmesi adına açık uçlu ya da yapılandırılmamış materyaller olması oldukça önemlidir (Bodrova ve Leong, 2007; Prairie, 2013). Oyun sürecinde iyi birer gözlemci olan öğretmenler, oyun temalarının içerisinde edindikleri yaşantıları bir öğrenme fırsatı olarak görüp, müfredat ile birleştirebilir. Doğal bir şekilde kendiliğinden gelişen oyun ortamını öğrenme fırsatı haline getiren öğretmen, çocukların ileriki oyun temalarının gelişmesine katkıda bulunur.

Öğretmenler oyun gözlemini çeşitli şekillerde yapabilmektedir. Bunun bir yolu öğretmenin oyun dışında kalarak oyun temalarını, çocukların rollerini, oyunun karmaşıklığını ve çocukların yeteneklerini gözlemlemesi ve daha sonra yapılacak tartışmalarda kullanmak üzere notlar almasıdır (Banarjee, Alsalman ve Alqafari, 2015; Bodrova, 2008; Prairie, 2013). Diğer bir yolu da öğretmenin oyun içerisinde çocuğun oyun arkadaşı olarak aktif bir şekilde rol almasıdır (Banarjee ve diğ., 2015). Ancak öğretmenin çocukların oyunlarına katılım gösterdiği durumlarda oyun akışının bozulmaması için öğretmenin oyun kurucu olan çocukların liderliğinde olması, başrolde ziyade yardımcı bir rol üstlenmesi ve oyun esnasında oyun arkadaşı olarak sunduğu bir fikrin çocuklar tarafından istenmeyebileceği özgürlüğünü onlara hissettirmesi gibi durumlar öğretmenin

oyuna aktif katılımında oldukça önemlidir. Yetişkin katılımı çocukların kendi yaratıcılıklarını kullanarak geliştirdikleri temaları kısıtlamayacak seviyede olmalıdır. Oyun dışında kalarak yapılan gözlem ve oyuna aktif katılım dışında, öğretmen oyuncu olmadan da oyuna katılım gösterebilmektedir. Öğretmen oyuncu olmadan katılım gösterdiği durumlarda oyunun gelişmesi ve genişlemesi adına çocuklara oyun esnasında bazı önerilerde bulunabilir, çeşitli sorular sorabilir. Örneğin, oyunda kedi rolünde olan çocuğun miyavladığını duyan öğretmen, kediyeye; kedicik miyavladığını duyuyorum ne istediğini merak ettim, gibi bir cümle yönelttiğinde kedi rolünde olan çocuğun aklında bir şey istemek yoksa bile öğretmenin yönlendirmesiyle oyununu geliştirir ve istediği şeyi eylemleriyle gösterir. Bu ve benzeri yönergeler çocukların oyunlarını özgür bir şekilde geliştirmelerini sağlayacaktır (Prairie, 2013).

Sosyo-dramatik oyunun kazanımları düşünüldüğünde, bu oyun türünün okul öncesi dönemde yetişkinler tarafından desteklenmesi oldukça önem taşımaktadır (Hewes, 2010; Prairie, 2013). Öğretmenler bilinçli bir şekilde davranarak çocukların ileriki okul yıllarında ve tüm yaşantıları boyunca kullanacakları sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerin desteklenmesine katkıda bulunan sosyo-dramatik oyun için zaman ve yer planlamalıdır (Banarjee ve diğ., 2015; Prairie, 2013; Smilansky ve Shefatya, 1990). Özetle öğretmenler dramatik ya da sosyo-dramatik oyunlar için çocuklara yapılandırılmamış ve yeterli zaman dilimi vermeli, çeşitli oyun temalarıyla onları desteklemeli ve oyunları için uygun materyaller sağlamalıdır. Ayrıca öğretmenler çocukların oyun planlama sürecine katılabilir, bu süreçte onlara oyun sahneleri hakkında rehberlik edebilir, oyunla ilgili tartışmalara katılıp çocukların diğer becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunabilir ve anlaşmazlıkları uygun yollarla çözüme çocuklara model olarak birbirlerine rehberlik etmeleri konusunda cesaretlendirebilir (Bodrova ve Leong, 2007; Prairie, 2013).

2.1.7. Sosyo-Dramatik Oyun ve Öz-Düzenleme Becerileri

Okul öncesi dönem, güncel araştırmalarda sıklıkla yürütücü işlevler olarak adlandırılan öz-düzenleme becerilerinin oluşumu için kritik bir dönemdir. Öz-düzenleme becerisi iyi gelişmiş olan beş-altı yaşlarında bir çocuk sırasını bekleyebilme, oyuncu arkadaşıyla paylaşabilme, başka bir arkadaşının elinde gördüğü ilgisini çeken bir objeyi arkadaşının elinden alma dürtüsünü kontrol edebilme ve sınıf içi rutinlerini takip edebilme, sınıf kurallarına uyabilme gibi kapasitelere sahiptir (Blair, 2002; Meyers ve Berk, 2014). Bahsedilen bu kapasiteleri davranışlarıyla gösterebilen çocuklar, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kontrol edebilme konusunda, bu davranışları sergilemekte zorluk çeken

çocuklara göre önemli ilerlemeler kaydetmişlerdir. Çocuğun bu davranışları sergileyebilmesi, yürütücü işlevlerin kapsamında bulunan dikkatin sürdürülebilmesi, dürtülerin engellenebilmesi, düşünce ve davranışların esnek bir şekilde, amaçlanan uygun davranışa doğru yönlendirilmesini içeren zihinsel süreçleri gerektirmektedir (Meyers ve Berk, 2014; Welsh ve diğ., 2008).

Sosyo-dramatik oyun ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki ile ilgili alanyazında, psikoloji ve eğitim psikolojisi alanında çalışmalar yapmış olan bilim insanlarının iki kavram arasındaki ilişki ile ilgili görüşleri bulunmaktadır. Freud (1961) psiko-analitik teorisinde -mış gibi oyun oynamanın çocuğun duygu düzenleme becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Freud'un bu görüşüne göre, -mış gibi yapılan oyunlar çocuklara yaşadığı endişeleri ve korkuları oyun esnasında canlandırma imkânı sunmaktadır. Çocuklar gerçek hayatlarında endişelerini tetikleyen durumları oyun esnasında tekrar yaşamakta ancak, oyunda gerçek yaşamın aksine roller yön değiştirerek canlandırılabilir. Rollerin yön değiştirmesi çocuğa yoğun bir şekilde yaşadığı endişelerinin üstesinden gelme imkânı sunmaktadır. Örneğin, dışıye gitmekten korkan bir çocuk, oyun esnasında bir diş doktoruymuş gibi yapabilir. Bu sefer hasta kendisi değildir. Bu canlandırma çocuğa onu rahatsız eden deneyimin üstesinden gelmeyi ve yaşadığı olumsuz duygularını kontrol etmeyi öğretmektedir (akt. Meyers ve Berk). Erikson ise Freud'un görüşünü genişleterek, çocukların hayali oyunlar oynamasının kendi sosyal yaşamlarındaki rolleri keşfetmelerine olanak sağladığını ileri sürmüştür. Erikson'un bu görüşüne göre, çocuklar çeşitli roller canlandırıp sosyo-dramatik oyun oynadıkça, işbirliği içerisinde olmaları gereken ve davranışlarını kurallara uygun olarak düzenlemeleri gereken küçük çaplı sosyal bir alan yaratmış olurlar. Çocuklar gerçek yaşamla iç içe geçmiş olan bu sosyal alana katılımları sayesinde, hem sosyal normlara uygun olarak hareket etmeyi öğrenirler hem de gelecek yaşamlarındaki sosyal rollerine ilişkin bir öngörü kazanmış olurlar (akt. Meyers ve Berk, 2014).

Piaget ise, yukarıda belirtilen görüşleri kabul etmekle birlikte, -mış gibi oyunun çocuğun geliştirmekte olan sembolik kapasitesine hizmet ettiğini ifade etmektedir. Piaget'in bu görüşüne göre, çocuk sembolik oyunda, gerçek yaşam deneyimlerini tekrar eder ve tekrar edilen bu deneyimler çocuğun zihinsel temsil kapasitesini geliştirir (akt. Meyers ve Berk, 2014). Meyers ve Berk'e (2014) göre Piaget'in bahsetmiş olduğu zihinsel temsil kapasitesi çocuğun öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde önem arz etmektedir. Ancak Piaget, zihinsel temsil kapasitesini geliştiren sembolik oyunun çocuğun geliştirmekte olan bilişine çok fazla bir katkı sağlamadığını, çocuğun sembolik oyunda geçmiş deneyimleri

sonucunda özümsemiş olduğu sembolleri kullandığını ve bunları pekiştirdiği görüşünü savunmaktadır. Vygotsky ise Piaget'in aksine sembolik oyununun çocukların biliş düzeylerinin gelişiminde ve özellikle öz-düzenleme becerileri üzerinde oldukça etkili olduğunu savunmaktadır (akt. Meyers ve Berk, 2014). Vygotsky'nin (1978) sosyo-kültürel teorisine göre öz-düzenleme becerisi, sosyo-dramatik oyunların belli başlı kazanımlarından birisidir. Çocukların çevre ve canlılar gibi dışsal kaynaklarla etkileşim kurması, sosyo-kültürel çevreden edindiği deneyimleri ve becerileri içselleştirmesini sağlamaktadır. Vygotsky'ye (1978) göre, sembolik oyunun öz-düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunan iki temel özelliği bulunmaktadır. Bunlardan birincisi sosyo-kültürel çevreden edinilen deneyimlere dayalı olarak yaratılan hayali sahnelerde sembolik nesnelere kullanılmasıdır. Çocuk telefonla konuşuyormuş gibi yapmak için oyuncak bir telefon yerine bir blok kullandığında o nesnenin hâlihazırda var olan anlamı değişir ve bu sayede çocuk, kurguladığı sahne içerisinde kullanacağı nesneyi gerçek anlamından bağımsız olarak kullanıp, eylemde bulunabilir. Bu bağlamda oyun esnasında hayali sahnelerin sembolik nesnelere kullanılarak yaratılması, çocuğun zihninde yer alan düşüncelerinin somut gerçeklikten ayrılmasına olanak sağlar. Düşünce alanı somut gerçeklikten ayrılarak giderek daha fazla düşüncelerini kullanmaya başlayan çocuk, dürtülerinin üstesinden gelebilir ve alternatif eylemler üretebilir duruma gelir. Vygotsky'ye göre ikinci temel özellik ise, sembolik oyunun özünde sosyal normlara uygun olarak davranmayı barındırmasıdır. Sembolik oyun esnasında sürekli olarak oyunun sosyal normlarına uygun davranışlar sergileme ile kendi dürtüsel davranışlarına göre davranma eğilimi arasında kalan çocuk, çoğu zaman sosyal normlara göre davranmayı tercih etmektedir (akt. Meyers ve Berk, 2014). Vygotsky, sembolik oyunu çocuğun kendi eylemlerine isteyerek sınırlama getirdiği ilk bağlam olarak ifade etmektedir. Vygotsky'nin bu görüşlerine göre, sembolik oyun çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirebilmeleri açısından önemli bir fırsat sağlamaktadır.

Güncel araştırmalar da Vygotsky'nin görüşleriyle paralel olarak, sosyo-dramatik oyunun öz-düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir (Meyers ve Berk, 2014). Elias ve Berk (2002) çocuğun sosyo-dramatik oyun oynadıkça, sosyal normları ve bu normlara uyum sağlamayı öğrendiğini ve bu sayede davranışlarını sosyal normlara uygun olarak düzenleyebilme becerisi kazandığını ifade etmektedir. Öz-düzenleme becerisi olarak adlandırılan bu işlev, yukarıda da bahsedildiği gibi diğer oyun formlarından ayrı olarak, hayali durumlar üretme ve aslında gerçek hayatta karşılığı olan ancak oyun esnasında -mış gibi yapılan belirli durumları içermektedir. Bodrova ve Leong

(2007), sosyo-dramatik oyunun, çocukların hayal güçlerini kullanmalarını sağlaması, oyun esnasında oyunla ilgili süreçleri tekrar tekrar düşünmelerine fırsat vermesi ve bürünülen role göre davranabilmeyi gerektirmesi gibi özellikleri açısından, öz-düzenleme becerilerini desteklediğini ifade etmektedir.

Zengin çevresel uyaranlara maruz kalmayan ve olumsuz ortamlarda yetişen çocukların bilişsel, davranışsal ve dikkat kontrolünde ciddi eksiklikler sergiledikleri ve yürütücü işlev becerilerinin erken yaşta bozulma ihtimalinin olduğu görülmektedir (Thibodeau ve diğ., 2016). Vygotsky (1978), güncel araştırmalarda sosyo-dramatik oyun olarak adlandırılan karmaşık seviyedeki -miş gibi oyunların, çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişmesi için zengin çevresel deneyimler sağladığını ifade etmektedir. Vygotsky'ye göre -miş gibi oyun, çocuklara o anda mevcut olmayan nesnelere ya da eylemler yerine alternatif düşünme imkânı sağlayan bir araç görevi görmektedir. Çocuklar okul öncesi dönem çağına geldiklerinde oyunların karmaşıklık seviyesi artar ve nesne kullanımını sembolik bir hâl alır (Thibodeau ve diğ., 2016; Woolley ve Tullos, 2008). Bu dönemde çocukların oyun temaları karmaşıklaştıkça daha soyut bir hâl alır ve bu da oyun içeriklerinin giderek zenginleşmesini sağlar. Örneğin, bir çocuk o anda orada obje olarak bulunmasa da bir et pişiriyormuş ve onu yiyormuş gibi yapabilir ya da hayali bir top sektiriyormuş gibi yapabilir (Thibodeau ve diğ., 2016).

Alanyazın incelendiğinde, özellikle yurt dışında yapılmış olan çalışmalarda, sosyo-dramatik oyunun öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen önemli çalışmalar olduğu görülmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerileri ve sosyo-dramatik oyun arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalar yurt dışı alanyazın kapsamında incelendiğinde, ulaşılan çalışmalar; öz-düzenleme becerileri-oyun/sosyo-dramatik oyun; yurt içi alanyazın kapsamında incelendiğinde ise öz-düzenleme becerileri ve oyun başlığı altında toplanarak aşağıda sunulmuştur.

2.2.1. Öz-Düzenleme Becerileri ve Oyun/Sosyo-Dramatik Oyun ile ilgili Araştırmalar

Alanyazında öz-düzenleme ve sosyo-dramatik oyunun farklı açılardan incelendiği görülmektedir. Örneğin, sosyo-dramatik oyunların çocukların öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkileri (Goldstein ve Lerner, 2017); üç yaş grubu çocukların doğal oyun ortamlarında bilişsel ve duygusal öz-düzenleme becerilerinin gözlemlenmesi (Slot ve diğ.,

2017) ve çocukların hayali oyunları ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Thibodeau ve diğ., 2016) gibi yönleri araştırılmıştır.

McClelland ve diğ., (2019) yılında sosyo- ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen 157 çocuğun dâhil olduğu Red Light Purple Light isimli müdahale programının ve aynı programın revize edilmiş halinin, çocukların öz-düzenleme becerileri ve erken okur-yazarlık ve matematik becerilerini içeren akademik becerileri üzerine etkilerini inceledikleri, deneysel modelde bir çalışma yapmışlardır. Uygulanan müdahale programının içeriği, çocuğun öz-düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan müzikli ve hareketli oyunlardan oluşmaktadır. Revize edilmiş modelde çocuktan -mış gibi eylemlerde bulunması beklenen yönergeler de yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda, revize edilmiş müdahale programı uygulanan grup ile müdahale programının ilk hali uygulanan her iki grubunda öz-düzenleme becerileri gelişme eğilimi göstermiştir ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılmamıştır. Bununla birlikte müdahale programının revize edilmiş halinin uygulandığı grubun öz-düzenleme becerilerinde önemli gelişmeler görülmüştür. Ayrıca müdahale programının her iki versiyonunun da, çocukların matematik becerilerini kontrol grubuna kıyasla geliştirdiği sonucuna ulaşıırken; erken okur-yazarlık performansları arasında gruplar arasında anlamlı bir farka ulaşılmamıştır.

Walker ve diğ., (2019) yapmış oldukları çalışmada çocukların yürütücü işlev becerilerini sosyo-dramatik oyun bazlı bir müdahale programı ile incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 227 okul öncesi dönem çocuğu, 10 öğretmen ve 10 öğretmen asistanının katıldığı deneysel modelde bir araştırmadır. Araştırmanın ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırıldığında, çocukların yürütücü işlev kapasitelerinin son-test sonuçlarında, ön-test sonuçlarına göre önemli gelişmeler olduğu saptanmıştır.

Veraksa ve diğ., (2019) yaptıkları çalışmada normal gelişim gösteren, sosyo-ekonomik olarak orta düzeyde olan ailelerden gelen 5-6 yaş grubu 80 çocuğun Batman filmindeki farklı rolleri canlandırmalarının yürütücü işlevler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın üzerinde durduğu konu, bürünülen roller gözünden canlandırmalar yapma ve yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bu bağlamda araştırmada üç deney grubu ve bir kontrol grubu ile birlikte çalışılmıştır. Deney gruplarının her birine ailelerin çocuklar arasında en çok bilinen kurgusal karakterlere ilişkin açıklamalarına dayanarak belirli karakterlerin rolleri verildikten sonra her gruptan canlandığı karakterleri hayal etmeleri ve çeşitli yönergelerle onlarmış gibi yapmaları istenmiştir. Gruplar sırasıyla; kahraman/iyi karakter, bilge karakter ve kötü adam karakterlerine ait özellikleri canlandırmışlardır. Araştırmanın sonucunda ise, bilge

karakteri canlandıran grubun sadece bilişsel esneklik kapasitesinde önemli gelişmeler gösterdiği sonucuna ulaşılırken, kahraman/iyi karakteri canlandıran grup dışındaki tüm grupların engelleyici kontrol kapasitelerinde önemli gelişmeler gösterdiği görülmüştür.

Shiu, Wang ve Chen (2018), 94 çocuğun dâhil olduğu küçük çaplı bir müdahale programının, çocukların öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen yarı deneysel modelde bir çalışma yapmıştır. Uygulanan müdahale programı, öğrenim merkezlerine gitmeden önce merkezlerde oynanacak oyunları planlama, oyun oynama zamanından sonra temizlik şarkıları söyleme daha sonra çember zamanında oyun oynama ve hikâye anlatma zamanı gibi çeşitli aktiviteleri içermektedir. Araştırmanın sonucunda, deney grubu ve kontrol grubu arasında öz-düzenleme becerilerinin gelişimi ve kazanımı açısından deney grubu lehine önemli farklar olduğu görülmüştür.

Broekhuizen, Slot, van Aken ve Dubas (2017) yapmış oldukları araştırmada, okul öncesi sınıf ortamında duygusal ve davranışsal destek gören çocukların oyunlarında sergiledikleri olumlu ruh hali ve sosyal katılımları arasındaki ilişkinin davranışsal öz-düzenleme becerilerine bağlı olup olmadığı incelemiştir. Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini incelemek için serbest oyun zamanlarında çocukların oyunlarını video-kayda alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, düşük davranışsal öz-düzenleme becerisine sahip çocukların yüksek davranışsal öz-düzenleme kapasitesine sahip akranlarına kıyasla duygusal ve davranışsal destekten daha fazla yarar sağlayarak, olumlu ruh hallerinin ve sosyal katılımlarının geliştiği görülmüştür.

Goldstein ve Lerner (2017) yaptıkları araştırmada, sosyo-dramatik oyunların çocukların öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada deneysel bir müdahale programı uygulanmış; kontrol gruplarından biri belli bir süre hedefe yönelik yapı-inşa oyunları ile oynarken, diğer kontrol grubuna müdahale programıyla ilişkili hikâye kitapları okunmuştur. Deney grubunda bulunan çocuklar ise sosyo-dramatik oyun oynamışlardır. İki kontrol ve bir deney grubunun olduğu araştırmada deney grubunda bulunan çocukların duygu düzenleme becerilerinin kontrol grubunda bulunan çocuklara oranla daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Ayrıca sosyo-dramatik oyuna katılım gösteren çocukların zaman içerisinde grup içerisinde daha pozitif sosyal davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Sosyo-dramatik oyunun çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirdiği ve desteklediği yönünde bulguları içeren başka araştırmalar da bulunmaktadır (Cavanaugh, Clemence, Teale, Rule ve Montgomery, 2017; Galyer ve Evans, 2001).

Slot ve diğerlerinin (2017) yaptıkları çalışmanın amacı üç yaş grubu çocukların doğal oyun ortamlarında bilişsel ve duygusal öz-düzenleme becerilerini gözlemlemek ve nitelikli sosyo-dramatik oyunların gözlemlenen öz-düzenleme becerilerine katkısını incelemektir. Araştırmanın sonucunda, nitelikli sosyo-dramatik oyun ile bilişsel öz-düzenleme becerileri arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunurken duygusal öz-düzenleme becerileri ile daha az ilişki bulunmuştur. Sonuçlar doğal ortamlardaki nitelikli sosyo-dramatik oyunların çocukların öz-düzenleme becerilerini desteklediğini vurgulamaktadır.

Timmons, Pelletier ve Corter (2016) yaptıkları çalışmada, çocukların öz-düzenleme becerilerinin, küçük grup/büyük grup katılımları ve oyun/oyun geçişleri bağlamında nasıl farklılaştığını incelenmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda ise, çocukların öz-düzenleme becerilerini küçük gruplarda ve oyun ortamında hem daha fazla hem de daha anlamlı olarak kullandıkları görülmüştür.

Thibodeau ve diğ., (2016), yaptıkları çalışmada çocukların hayali oyunları ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiyi deneysel olarak incelemişlerdir. Araştırmada üç ve beş yaş grubu arasında 110 çocuğa yenilikçi bir oyun müdahale programı uygulanmıştır. Program, -miş gibi/hayali oyun; hayali olmayan oyun olarak iki kategoride uygulanmıştır. Uygulamanın sonucunda, -miş gibi oyun uygulamasına maruz kalan çocukların yürütücü işlev becerilerinde gelişim görülürken, kontrol grubunda geleneksel eğitim almaya devam eden çocukların yürütücü işlev becerilerinde bir gelişim veya değişim gözlemlenmiştir.

Gilpin, Brown ve Pierucci (2015), hayali oyun oynayan çocukların akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde duygu düzenleme becerisi gösterip göstermedikleri inceledikleri araştırmanın sonucunda; hayali oyunlara katılan çocukların akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde duygu düzenleme davranışı sergiledikleri bulunmuştur.

Barker ve diğ., (2014), erken çocukluk döneminde az miktarda yapılandırılmış aktivitelerin çocuklara daha fazla öz yönelimli yürütücü işlev becerilerini uygulama fırsatı sağlayıp sağlamadığını incelemişlerdir. Araştırmanın verileri çocuklarının günlük aktiviteleri konusunda ebeveynlere uygulanan anket ve çocuklara uygulanan öz yönelimli yürütücü işlev ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, az yapılandırılmış aktivitelerle daha fazla zaman geçiren çocukların öz yönelimli yürütücü işlev becerileri daha yüksek bulunurken, yapılandırılmış aktiviteler çocukların öz yönelimli yürütücü işlev becerilerinin zayıf bir yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Carlson ve diğ., (2014), sıfır-dört yaş aralığındaki 104 çocuğun yürütücü işlev dinamikleri ve hayali temsil edebilme düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmanın

sonucunda, yürütücü işlev dinamiklerinin hayali temsil edebilme becerileriyle ilişkisi oldukça yüksek bulunmuştur. Araştırmanın bulguları, yürütücü işlev becerilerinin, hayali temsil edebilme yeteneğini ve manipülatif oluşturmayı desteklediğini vurgulamaktadır.

Lindsey ve Colwell (2013), farklı formlardaki -mıŖ gibi oyunların, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duyuşsal yeterlilikleri üzerindeki yordayıcılığı incelenmiştir. 122 okul öncesi dönem çocuğunun katıldığı çalışmada çocukların sosyal-duygusal yeterlilikleri; çocuklarla yapılan görüşmeler, annelerin çocuklarının duyu düzenleme becerilerini belirlemeye yönelik anket ve çocukların -mıŖ gibi oyun oynadıkları zaman dilimlerinde akranlarıyla olan iletişimi iki yıl boyunca gözlemlenerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, sosyo-dramatik oyunların çocukların duyu düzenleme becerilerinin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hoffmann ve Russ (2012) çocuklarda mıŖ gibi oyun, yaratıcılık ve duyu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. -MıŖ gibi oyun, çocukların oyunda bilişsel ve duyuşsal süreçlerini ölçmeye yarayan Oyunun Etkisi Ölçeği (Affect in Play Scale) kullanılarak; yaratıcılık, hikâye anlatımı kullanılarak; duyu düzenleme becerileri ise ailelerin doldurduğu Duygu Düzenleme Kontrol Listesi (Emotion Regulation Checklist) değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, -mıŖ gibi oyun, yaratıcılık ve duyu düzenleme becerileri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kelly ve Hammond (2011) yaptıkları çalışmada, sembolik oyunda yürütücü işlev dinamiklerinin, özellikle engelleyici kontrolün, rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, çocukların engelleyici kontrol yetenekleri ile sembolik oyunları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Alberston ve Shore (2009) yaptıkları çalışmada, çocukların sosyo-dramatik oyunlarında kullandıkları nesnelere hayali ve gerçek anlamlarını hatırlayabilme düzeylerini, yürütücü işlevler ve çalışma belleği kapasitesi ile birlikte incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, 37-59 aylık çocukların nesnenin gerçek anlamını daha iyi hatırladığı görülmüştür. Çocukların en az bir ifadeyi hatırlaması yaş değişkeni ve sözel beceriler kapsamında da değerlendirildiğinde, yalnızca yürütücü işlevler ve çalışan bellek ile ilgili bulunmuştur. Hem gerçek hem hayali anlam için, bellek, yalnızca yürütücü işlevler ile ilişkili bulunmuştur. Araştırmanın bulguları, çocukların sosyo-dramatik oyunlarda kullandıkları sembolik nesnelere gerçek ve hayali anlamını ayırt edebildiğini ortaya koymaktadır.

Whitebread ve diğ., (2009), öğrenmenin oyun aktiviteleri ile desteklenebilecek belirli yönlerini araştırmak ve belirtilen oyun aktivitelerini özellikle sosyo-dramatik oyun

ve öz-düzenleme becerileri bağlamında araştırmayı amaçlamışlardır. Bulgular sonucunda, çocukların oynadığı oyunların özellikle nesnelere veya akranları içeren sosyo-dramatik oyunların çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişimine ve üst bilişsel becerilerine katkı sağladığı saptanmıştır.

Moore ve Russ (2008) yaptıkları çalışmada, -miş gibi oyuna yönelik bir müdahale programının Hoffmann ve Russ'un (2012) çalışmasına benzer olarak; okul öncesi dönem çocuklarının, duygu düzenleme ve yaratıcılık becerilerine etkisini incelenmiş ve araştırmanın sonucunda, müdahale programının çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Cemore ve Herwig'in (2005) yapmış olduğu, okul öncesi dönemde hazzı erteleyebilme becerisi ve -miş gibi/hayali oyunlarla zaman geçirme arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmaya üç ve beş yaş arası 39 çocuk katılmıştır. Çocukların oyunları, öğretmen anketi, anne görüşmesi, çocuk görüşmesi yapılarak ve çocukların doğal sınıf ortamındaki halleri video-kayıt alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, -miş gibi/ hayali oyunlarla daha fazla zaman geçiren çocukların; daha az zaman geçiren çocuklara göre hazzı erteleyebilme becerilerinin daha uzun soluklu olduğu görülmüştür.

Elias ve Berk (2002), erken çocukluk döneminde sosyo-dramatik oyun ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ve aradaki ilişkinin dürtüsel ve dürtüsel olmayan çocuklar için farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Çocukların öz-düzenleme becerileri, temizlik zamanlarında değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, sosyo-dramatik oyunun öz-düzenleme becerilerinin güçlü ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ayrıca sürecin başında akranlarının gerisinde olan dürtüsel özelliğe sahip çocukların, sosyo-dramatik oyun sayesinde avantajlı bir duruma geldiği görülmüştür.

2.2.2. Öz-Düzenleme Becerileri ve Oyun ile ilgili Araştırmalar

Aksoy ve Tozduman-Yaralı (2017) yapmış oldukları çalışmada, çocukların cinsiyetlerine göre oyun becerileri ve bununla birlikte oyun becerileri ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 60-72 aylık 64 çocuk katılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında, çocukların öz-düzenleme becerilerini ölçmek için okul öncesi öz-düzenleme ölçeği, oyun becerilerini ölçmek için ise oyun becerileri değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, oyun becerilerinin ve öz-düzenlemenin alt boyutu olan olumlu duygunun cinsiyete göre farklılaşmadığını gösterirken; kızların genel olarak öz-düzenleme becerilerinde erkeklere göre daha gelişmiş oldukları ve öz-düzenlemenin dikkat/dürtü alt boyutunda daha iyi bir performans sergilediklerini

göstermiştir. Bununla birlikte, çocukların oyun becerileri ile öz-düzenlemenin olumlu duygu alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Sezgin ve Demiriz (2017), oyun bazlı eğitim programının çocukların davranışsal öz-düzenleme becerileri üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma, ön-test son-test kontrol gruplu desene dayalı deneysel modelde yürütülmüştür. 54 çocuktan oluşan deney grubunun davranışsal öz-düzenleme becerilerini belirlemeye yönelik olarak Baş-Ayak Parmakları-Dizler ve Omuzlar (Head-Toes-Knees-Shoulders) öz-düzenleme ölçeği ve öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik olarak Çocuk Davranış Derecelendirme Ölçeği (Child Behavior Rating) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubu ve kontrol grubu arasında son test puanlarında deney grubu lehine önemli farklar bulunmuştur. Oyun bazlı eğitim programının, çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür.

İvrendi (2016), çocukların yalnız oynanan oyunlara, etkileşimli oyunlara ve yetkin oyunlara katılımlarının öz-düzenleme ve sayı duyarlılığı becerilerini etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırmaya yaş grubu aralığı ortalama 68 aylık olan 149 çocuk katılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında, revize edilmiş Akran Oyun Ölçeği (Peer Play Scale), Ponitz ve diğ. (2008) tarafından geliştirilen, İvrendi (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Baş-Ayak Parmakları-Dizler ve Omuzlar (Head-Toes-Knees and Shoulders) Öz-düzenleme Ölçeği ve Sayı Hissini Değerlendirme (Assesing Number Sense) Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların oyunları serbest zaman dilimleri boyunca gözlenmiş ve öz-düzenleme ve matematik becerileri ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda, çocukların akran oyunlarına katılımının sayı duyarlılığına sahip olma şansını ve öz-düzenleme becerilerini önemli derecede geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle, etkileşimli oyun çocukların öz-düzenleme becerilerine ve sayı duyarlılığı becerilerine önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Bu bulgular, akranla oynanan oyunların; çocukların öz düzenleyici gelişimini ve matematik becerilerini desteklemedeki önemini göstermektedir.

Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İlişkisel tarama modelinde olan çalışmaya 60-72 aylık 224 çocuk katılmıştır. Bulgular, çocukların oyun becerileri ile sosyal yetkinlikleri arasında pozitif, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük alt boyutu arasında negatif ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca çocukların oyun becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin değişkenlik-olumsuzluk alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Elde

edilen bulgulara göre, 60-72 aylık çocukların saldırganlıkları ve anksiyete durumları ve değişkenlik ve olumsuzlukları azaldıkça oyun becerileri artmaktadır.

Ülkemizde çocukların öz-düzenleme becerileri ile ilgili yapılmış diğer araştırmalar; öz-düzenleme becerileri ve ilkokula hazırbulunuşluk ve okul ilişkileri (çocuk-öğretmen ve akran) arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar (Adagideli, 2018; Sop, 2016; Şepitçi-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2019; Yıldız, Ertürk-Kara, Fındık-Tanrıbuyurdu ve Gönen, 2014); öz-düzenleme becerileri ve matematik becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar (Adagideli, 2017; Adagideli, 2013; İvrendi, 2016; İvrendi; 2011); öz-düzenleme becerileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar (Dağgöl, 2016; Eke, 2017; Gündüz, 2015; Kurbet, 2010; Öztapak ve Özyürek, 2018; Uykan ve Akkaynak, 2019); öz-düzenleme becerileri ve davranış problemleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar (Sop, 2016; Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar, 2017); duyu düzenleme becerileri ile ilgili araştırmalar (Arı ve Yaban, 2016; Koçyiğit ve diğ., 2015); duyu düzenleme becerileri ve yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar (Gündüz, 2015; Şahin ve Arı, 2016); öz-düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen araştırmalar (Ertürk-Kara ve Gönen, 2015; Tutkun, Tezel-Şahin ve Işıktekiner, 2017) gibi çeşitli konularda ele alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma tarama modelinde betimsel ve nicel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar olayı olduğu gibi araştırmaya ve mevcut durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile bu evren içinden belirlenen geniş gruplar (örneklem) üzerinde yürütülen araştırmalarda kullanılan bilimsel araştırma yöntemidir (Karasar, 2018). Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının öğretmen ve anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin sosyo-dramatik oyunun boyutlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2018-2019 / 2019-2020 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bir ortaokula ait iki sabahçı ve iki öğlenci ve bir ilkokula ait iki sabahçı ve bir öğlenci anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu 54 çocuktan oluşmaktadır. Ancak yapılan normallik testi sonuçlarına göre veri grubunda bulunan uç değerler çıkarıldıktan sonra, öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri veri gurubunda 51, anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri veri grubunda 48 katılımcı analizlere dâhil edilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan çocuklara ait demografik değişkenler Tablo 3.1'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocuklara Ait Demografik Değişkenler

Değişkenler	Grup	Öğretmen Veri Grubu-Sayı	Öğretmen Veri Grubu-Yüzde	Anne Veri Grubu-Sayı	Anne Veri Grubu-Yüzde	
Yaş	5 yaş	37	72.5	36	75	
	6 yaş	14	27.5	12	25	
	Toplam	51	100	48	100	
Cinsiyet	Kız	37	72.5	36	75	
	Erkek	14	27.5	12	25	
	Toplam	51	100	48	100	
Kardeş Sayısı	Kardeş Yok	13	25.5	13	27.1	
	1 Kardeş	28	54.9	27	56.3	
	2 Kardeş ve Üstü	10	19.6	8	16.7	
	Toplam	51	100	48	100	
Doğum Sırası	1. Çocuk	29	56.9	30	62.5	
	2. Çocuk	14	27.5	12	25.0	
	3. Çocuk	8	15.7	6	12.5	
	Toplam	51	100	48	100.0	
Anne Öğrenim Durumu	Okuma yazması var (İlkokul mezunu değil)	1	2			
	İlkokul	4	7.8	3	6.3	
	Ortaokul	11	21.6	12	25	
	Lise	23	45.1	24	50	
	Yükseköğrenim (Önlisans ve Lisans)	9	17.6	6	12.5	
	Toplam	48	94.1	45	93.8	
	Kayıp Veriler	3	5.9	3	6.3	
	Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	6	11.8	6	12.5
		Ortaokul	12	23.5	12	25
		Lise	18	35.3	18	37.5
Yükseköğrenim (Ön lisans ve Lisans)		13	25.5	10	20.8	
Toplam		49	96.1	46	95.8	
Aile Aylık Gelir*	Kayıp Veriler	2	3.9	2	4.2	
	Ortalama Gelirin Altı	33	64.7	30	62.5	
	Ortalama Gelirin Üstü	17	33.3	17	35.4	
	Toplam	50	98	47	97.9	
Okul Öncesi Eğitim Devam	Kayıp Veriler	1	2	1	2.1	
	Bir yıl	37	72.5	36	75	
	İki yıl ve +	14	27.5	12	25	
Toplam	51	100	48	100		

*Ortalama gelir: öğretmen veri grubu=3104,56 TL, anne veri grubu=3200,60 TL

Tablo 3.1 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri çalışma grubuna ait çocukların %72.5'inin 5 yaşında, %27.5'inin 6 yaşında olduğu; %72.5'inin kız, %27.5'inin erkek olduğu görülmektedir. Çocukların sahip olduğu kardeş sayıları ve doğum sıraları incelendiğinde, yarısından fazlasının bir kardeşi olduğu ve doğum sırası olarak birinci çocuk olduğu görülmektedir. İlkokul ve yükseköğrenim mezunu olan babaların, annelere göre daha fazla olduğu; annelerin ve babaların yarıya yakınının lise mezunu olduğu görülmektedir. Ailelerin aylık gelirlerinin %64.7'sinin ortalama gelirin altında kaldığı, %33.3'ünün ortalama gelirin üstünde kaldığı; çocukların %72.5'inin okul öncesi eğitime bir yıldır devam ettiği; %27.5'inin ise iki yıl ve üstü olarak

devam ettiği görülmektedir. Anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri çalışma grubuna ait çocukların %75'inin 5 yaşında, %25'inin 6 yaşında olduğu; %75'inin kız, %25'inin erkek olduğu görülmektedir. Çocukların yarısından fazlasının bir kardeşinin olduğu ve doğum sırası olarak birinci çocuk olduğu görülmektedir. İlkokul ve yükseköğrenim mezunu olan babaların, annelere göre daha fazla olduğu; annelerin yarısının, babalarında yarıya yakınının lise mezunu olduğu görülmektedir. Ailelerin aylık gelirlerinin %62.5'inin ortalama gelirin altında kaldığı, %35.4'ünün ortalama gelirin üstünde kaldığı; çocukların %75'inin okul öncesi eğitime bir yıldır devam ettiği; %25'inin ise iki yıl ve üstü olarak devam ettiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocukların sosyo-demografik özelliklerini saptamak için kişisel bilgi formu, çocukların öz-düzenleme becerilerini öğretmen ve anne görüşlerine dayalı olarak belirlemek için 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Öğretmen Formu (İvrendi ve Erol, 2018); 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Anne Formu (Erol ve İvrendi, 2018) ve sosyo-dramatik oyunlarını ölçebilmek için Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği (Hanline, Milton ve Phelps, 2008) olmak üzere dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu çalışma grubuna dâhil edilen çocukların yaşlarını, cinsiyetlerini, kardeş sayılarını, doğum sıralarını, anne ve babalarının öğrenim durumlarını, ailelerinin aylık gelirlerini ve okul öncesi eğitime devam yıllarını belirlemek için kullanılmıştır. Bu form çocukların bilgi dosyaları incelenerek doldurulmuştur.

3.3.2. 4/6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)

Araştırmada çocukların öz-düzenleme becerilerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemek için, İvrendi ve Erol (2018) tarafından geliştirilen 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (öğretmen formu) kullanılmıştır. Bu ölçme aracı 22 maddeli ve beşli likert tipi bir ölçektir. Üç alt boyuttan oluşmaktadır: dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin geçerlik değeri, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) .94 ve Bartlett Küresellik Testi değerinin .000 ($p < .05$) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanmış olup,

alt boyutlarına yönelik iç tutarlılık katsayıları ise .91 ile .87 arasında değişim göstermektedir. Alt boyutların Cronbach Alfa değerleri engelleyici kontrol alt boyutu için .91, dikkat alt boyutu için .91 ve çalışma belleği alt boyutu için .87 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışma için 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri (Öğretmen Formu) aracının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin tümü için Cronbach Alpha değeri .96, engelleyici kontrol alt boyutu için .95, dikkat alt boyutu için .96 ve çalışma belleği alt boyutu için .95 olduğu belirlenmiştir.

3.3.3. 4/6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)

Araştırmada çocukların öz-düzenleme becerilerinin anne görüşlerine dayalı olarak belirlemek için, Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (anne formu) kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeli ve beşli likert tipi bir ölçektir. Dört alt boyuttan oluşmaktadır: dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol duygu ve engelleyici kontrol-davranış. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin geçerlik değeri, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) .87 ve Bartlett Küresellik Testi değerinin .000 ($p < .05$) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .90 olarak hesaplanmış olup, alt boyutlarına yönelik iç tutarlılık katsayıları ise .75 ile .89 arasında değişim göstermektedir. Alt boyutların Cronbach Alfa değerleri dikkat alt boyutu için .89, çalışma belleği alt boyutu için .82, engelleyici kontrol-duygu alt boyutu için .77 ve engelleyici kontrol-davranış alt boyutu için .75 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışma için 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri (Anne Formu) aracının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin tümü için Cronbach Alpha değeri .87, dikkat alt boyutu için .71, çalışma belleği alt boyutu için .68, engelleyici kontrol-duygu .77 ve engelleyici kontrol-davranış alt boyutu için .61 olduğu belirlenmiştir.

3.3.4. Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği

Araştırmada çocukların sosyo-dramatik oyunlarının değerlendirilmesi için Hanline, Milton ve Phelps (2008) geliştirmiş oldukları, Karaman'ın (2012) Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını gerçekleştirdiği Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği; sembolik araç, sembolik yerine koyma ve sembolik karmaşıklık olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Sembolik araç, çocuğun oyununu neye veya kime yönlendirdiği ile ilgili olan bir boyuttur (Hanline, Milton ve Phelps, 2008). Sembolik araç boyutunda oynama seviyesi arttıkça çocuğun oyunda gerçekleştirdiği eylemler kendisine

yönelimli olmaktan çıkarak nesnelere ve akranlarına yönelmektedir. Sembolik yerine koyma, çocukların oyunda kullandıkları nesnelere somutluğu veya soyutluğu ile ilgili bir boyuttur (Hanline, Milton ve Phelps, 2008). Sosyo-dramatik oyunun bu boyutunda çocuk nesnelere ilk başta gerçek anlamları ile kullanırken, seviye arttıkça gerçek anlamları ile kullanılacak eylemler dışında kullanmaya ve giderek hiç nesne aramadan o nesne hayali olarak varmış gibi yaparak oynamaya başlar. Sembolik karmaşıklık ise, oyunda kullanılan şemaların sayısı ve bu şemaların birbiri içerisinde ilişkili olmasını kapsayan bir boyuttur. (Hanline, Milton ve Phelps, 2008). Kısacası sosyo-dramatik oyunun karmaşıklık seviyesi olarak ifade edilebilir. Sembolik karmaşıklık seviyesinin artması birden fazla şemanın daha iyi organize edilmesini gerektirir.

Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği'nin dil geçerlik çalışmalarında ölçekteki maddeler üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve geri bildirimler doğrultusunda her maddeyi en iyi şekilde temsil eden Türkçe karşılıkları elde edilmiştir. Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemeye yönelik olarak bağımsız gözlemciler arası uyum Kendall's tau-b korelasyon katsayısı sonucuna göre sembolik araç boyutunun puanlamaları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=0.760$; $p=0.000$; $p<0.01$); sembolik yerine koyma boyutunun puanlamaları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=0.793$; $p=0.000$; $p<0.01$); sembolik karmaşıklık boyutunun puanlamaları arasında da yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=0.710$; $p=0.000$; $p<0.01$) olduğu görülmüştür. Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği'nin güvenilirliğini saptamak için test tekrar test puanları arasındaki ilişki Spearman Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Sembolik araç boyutunun test tekrar test puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=0.704$, $p<0.01$); sembolik yerine koyma boyutunun test tekrar test puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=0.770$; $p=0.000$; $p<0.01$); sembolik karmaşıklık boyutunun test tekrar test puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0.695$; $p=0.000$; $p<0.01$).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulamaları 2018-2019/2019-2020 eğitim öğretim yıllarında İzmir il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınarak bir ortaokula bağlı iki sabahtı ve iki öğlenci ve bir ilkokula bağlı iki sabahtı ve bir öğlenci olmak üzere toplam yedi anasınıfında gerçekleştirilmiştir.

Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) çalışma grubuna dâhil olan okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukları için öğretmenleri tarafından

doldurulmuş ve doldurulan ölçekler üç hafta sonra araştırmacı tarafından geri alınmıştır. Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) öğretmenler tarafından çalışma grubuna dâhil olan okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının annelerine ulaştırılmıştır ve doldurulan ölçekler üç hafta sonra araştırmacı tarafından geri alınmıştır.

3.4.1. Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği'nin Uygulanması

Video çekimleri 2018-2019/2019-2020 eğitim öğretim yılında, çocukların oyun zamanında sosyo-dramatik oyun türünü oynayan çocuklara yönelik olarak yapılmıştır. Video çekimlerine başlamadan önce araştırmacı çekimlerin yapılacağı anasınıflarına gidip kendini tanıtmış, çocuklarla tanışmış ve çocukların kendi duygusal durumlarının ve oyunlarının araştırmacının yabancı bir kişi olmasından etkilenmemesi için araştırmacı sınıf içerisinde çocuklarla birlikte vakit geçirmiştir. Ardından video çekimlerine başlanmış ve çocukların sosyo-dramatik oyunları altı hafta boyunca haftanın üç ila beş günü arasında toplam 62 kez videoya kaydedilmiştir. 62 video-kaydı içerisinde toplam 68 çocuk bulunmaktadır. Ancak 14 çocuk oynadığı oyun türünü sosyo-dramatik oyun olarak devam ettirmemesi ya da oyununu sürdürmemesi sebebiyle kodlanamamıştır. 54 çocuğun video-kaydı yapılmıştır. Video çekimlerinin yapıldığı okullarda anasınıflarında ikili eğitim sisteminin uygulanıyor olmasından ve iki sabahçı ve iki öğlenci anasınıfı olmasından kaynaklı olarak çocukların oyun zamanı çakışmıştır. Bu sebeple video çekimleri sınıf içerisindeki uygun bir mekânda bir sınıfta araştırmacı tarafından yapılırken diğer sınıfta araştırmacının eğitmiş olduğu Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans programında öğrenim görmekte olan üçüncü sınıf öğrencisi tarafından yapılmıştır. Bu araştırma yardımcısının eğitimi için öncelikle araştırmacı çalışmanın konusu ve sosyo-dramatik oyunun nasıl bir oyun türü olduğu ile ilgili araştırma yardımcısına yüz yüze olarak açıklamalar yapmıştır. Ayrıca araştırma yardımcısı çekimler başlamadan önce sosyo-dramatik oyunu daha iyi anlayabilmesi için araştırmacı tarafından önerilen kaynakları okumuştur. Çekim süreci başladığında ise araştırma yardımcısı, ilk olarak çekimlere başlayan araştırmacıyı gözlemlemek için araştırmacının yanında bulunmuştur. Video-kayıtların ilk iki günü gözlem yapan araştırma yardımcısı daha sonraki gün çekimlere başlamıştır. Araştırma yardımcısı bağımsız gözlemciler arası uyumu belirlemek için araştırmacıdan bağımsız olarak yapacağı kodlama sürecine başlamadan önce, araştırmacı ve araştırma yardımcısı birlikte bir gün yedi saat boyunca çalışmıştır. Araştırmacı bir çocuğun video kaydına dayalı olarak yaptığı kodlamayı, araştırma yardımcısına video-kayıt ile paralel olarak anlatmış ve daha sonra birlikte tekrar kodlama yapmışlardır. Bu eğitim sürecinden sonra

araştırma yardımcısı bağımsız olarak farklı bir çocuğun oyununu kodlamış ve araştırmacıya göstermiştir. Araştırma yardımcısının yaptığı kodlama araştırmacının yapmış olduğu kodlama ile karşılaştırılmıştır. Araştırma yardımcısının araştırmacıyla benzer düzeylerde kodlama yaptığı araştırmacı tarafından onaylandıktan sonra bağımsız gözlemciler arası uyumu belirlemek için kodlama süreci başlamıştır.

Video çekimleri esnasında küçük boyutlu aksiyon kameraları kullanılmıştır ancak küçük boyutlu da olsa çocukların daha önce sınıf içerisinde görmeye alışık olmadıkları bir nesne olması itibariyle onlar için dikkat çekici bir nitelik taşımaktadır. Bu durumdan kaynaklı olarak doğabilecek ilgi değişimi, dikkat dağınıklığı gibi oyunun kalitesini düşürebilecek potansiyel unsurları en yüksek düzeyde ortadan kaldırabilmek için çocuklardan gelen sorular karşılığında kamera hakkında açıklamalar yapılmıştır. Video kayıtları serbest zaman etkinliklerinde ortalama 35 dakika boyunca sürmüştür. Kayıtlar esnasında çocukların oyunlarına müdahale edilmemiştir. Video kayıtları veri analizleri için araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Video kaydının süresine göre oyunun ilk 3 ya da 5 dakikası çocuğun oyuna adapte olmasını sağlamak için kodlanmamıştır. Kodlamalar 30 dakika üzerinden yapılmıştır ve ilk dakikadan itibaren her bir dakika ölçekteki düzeylere göre kodlanmış ve her bir dakika bir veri olacak şekilde kullanılmıştır.

Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği'nde 1'den 4'e kadar 4 seviye bulunmaktadır. Veri grubunun seviyelere dağılımı incelendiğinde sembolik yerine koyma alt boyutunda 1. seviyede çocuk bulunmuyorken 2. seviyede bulunduğu görülmüştür. Bu sebeple üç seviye halinde gruplama yapılmıştır. 1. ve 2. seviye düşük, 3. seviye orta ve 4. seviye ise yüksek seviyeyi göstermektedir. Seviye 1; 1 puan, seviye 2; 1 puan, seviye 3; 2 puan, seviye 4; 3 puan şeklinde puanlama yapılmıştır. Oyunun videoda gözlemlenen her bir dakikası sembolik araç, sembolik yerine koyma ve sembolik karmaşıklığın gözlenen en yüksek düzeyine göre kaydedilmiş ve verilerin analizinde her boyut için çocuğun ulaştığı en yüksek seviye kullanılmıştır.

3.4.1.1. Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği'nin güvenilirliği. Araştırmada Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek için bağımsız gözlemciler arası uyum ölçütü kullanılmıştır. Bağımsız gözlemciler arası uyum ölçütü, birden fazla gözlemcinin birbirinden bağımsız olarak aynı şeyleri ölçmeye çalıştıkları durumlarda kullanılan bir güvenilirlik ölçütüdür (Karasar, 2018). Çalışmada yer alan videoların %25'i (Hanline, Milton ve Phelps, 2008) video çekimlerini araştırmacı ile birlikte yapan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan lisans dördüncü sınıf öğrencisi bir

gözlemci tarafından izlenmiştir. Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği'ne göre kodlamalar yapılmış ve gözlemcilerin ayrı ayrı elde ettikleri puanların Kappa uyum indekslerine bakılmıştır. Kappa uyum indeksi .85 olarak hesaplanmıştır. Karasar (2018), bağımsız gözlemciler arası uyumun genellikle 0.70'in altında çıkması durumunda toplanan verilerin kullanılamayacağını ifade etmektedir. Bu çalışmada uyum indeksinin .85 olarak çıkması bağımsız gözlemciler arası uyumun iyi bir düzeyde olduğunu ve toplanan verilerin kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 24 (Statistical Package for Social Sciences) paket program aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz çalışmasına başlanmadan önce alt problemlere ilişkin toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonucuna ilişkin bulgulara Tablo 3.2 ve Tablo 3.3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Statistic	Kolmogorov-Smirnov ^a	
		<i>sd</i>	<i>p</i>
Engelleyici Kontrol Ortalama	.121	51	.061
Dikkat Ortalama	.110	51	.173
Çalışma Belleği Ortalama	.178	51	.000

Tablo 3.2 incelendiğinde Z skorları bakımından öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri ölçme aracının alt boyutlarından elde edilen puanlardan engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutuna ait verilerin normal dağılım gösterdiği ($Z = .121; .110; p > .05$); çalışma belleği alt boyutuna ait verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir ($Z = .178; p < .05$).

Tablo 3.3. Anne Görüşlerine Göre Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Statistic	Kolmogorov-Smirnov ^a	
		<i>sd</i>	<i>p</i>
Dikkat Ortalama	.126	48	.056
Çalışma Belleği Ortalama	.219	48	.000
Engelleyici Kontrol Duygu Ortalama	.154	48	.006
Engelleyici Kontrol Davranış Ortalama	.110	48	.197

Tablo 3.3 incelendiğinde Z skorları bakımından anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri ölçme aracının alt boyutlarından elde edilen puanlardan dikkat ve engelleyici kontrol davranış alt boyutuna ait verilerin normal dağılım gösterdiği ($Z = .126; .110; p > .05$); çalışma belleği ve engelleyici kontrol duygu alt boyutuna ait verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir ($Z = .219; .154; p < .05$).

Yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları incelendiğinde, alt problemlere ilişkin toplanan verilerin bir kısmının normal dağılım gösterdiği, bir kısmının ise normal dağılım göstermediği görülmektedir. Analizlerde bağımlı değişkene ait verilerin Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları dikkate alınmış ve normal dağılım gösteren alt boyutlar için One-Way ANOVA, normal dağılım göstermeyen alt boyutlar için Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde alt problemlere ilişkin yapılan analizlere ait bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların öğretmen görüşlerine göre öz düzenleme becerilerinin engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleği; anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin ise dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış değişkenlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Bağımlı Değişkenlere Ait Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Değişkenler	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SS</i>
Öğretmen Görüşlerine Göre Öz-Düzenleme Becerileri			
Engelleyici Kontrol	51	3.57	.82
Dikkat	51	3.69	.75
Çalışma Belleği	51	4.38	.62
Anne Görüşlerine Göre Öz-Düzenleme Becerileri			
Dikkat	48	4.04	.59
Çalışma Belleği	48	4.66	.39
Engelleyici Kontrol-Duygu	48	4.08	.66
Engelleyici Kontrol-Davranış	48	3.57	.74

Tablo 4.1 incelendiğinde, çocukların öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri faktörlerinden çalışma belleği faktörünün en yüksek ortalamaya sahip olduğu, engelleyici kontrol faktörünün ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Çocukların anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri faktörlerinden çalışma belleği faktörü en yüksek ortalamaya sahipken, engelleyici kontrol-davranış faktörünün en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik araca göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutunda One-Way ANOVA, çalışma belleği alt boyutunda Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.2 ve Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.2. *Çocukların Öğretmen Görüşlerine Göre Öz-Düzenleme Becerilerinin Engelleyici Kontrol ve Dikkat Alt Boyutlarının Sosyo-Dramatik Oyunun Boyutlarından Biri Olan Sembolik Araca Göre ANOVA Sonuçları*

Değişkenler	Varyansın	Kareler	Kareler		F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı	sd	Ortalaması			
Engelleyici Kontrol	Gruplararası	.339	2	.170	.243	.786	Fark Yok
	Gruplariçi	33.544	48	.699			
	Toplam	33.883	50				
Dikkat	Gruplararası	2.180	2	1.090	1.988	.148	Fark Yok
	Gruplariçi	26.321	48	.548			
	Toplam	28.501	50				

Tablo 4.2 incelendiğinde, çocukların öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin engelleyici kontrol [$F(2, 48) = .243; p > .05$] ve dikkat [$F(2, 48) = 1.988; p > .05$] alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik araca göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tablo 4.3. *Çocukların Öğretmen Görüşlerine Göre Öz-Düzenleme Becerilerinin Çalışma Belleği Alt Boyutunun Sosyo-Dramatik Oyunun Boyutlarından Biri Olan Sembolik Araca Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Değişkenler	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Çalışma Belleği	Düşük Seviye	4	35.63	2	2.132	.344	Fark Yok
	Orta Seviye	30	25.88				
	Yüksek Seviye	17	23.94				

Tablo 4.3 incelendiğinde, çocukların öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin çalışma belleği [$\chi^2(2) = 2.132; p = .344; p > .05$] alt boyutunun sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik araca istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik yerine koymaya göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutunda One-Way ANOVA, çalışma belleği alt boyutunda Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.4 ve Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. *Çocukların Öğretmen Görüşlerine Göre Öz-Düzenleme Becerilerinin Engelleyici Kontrol ve Dikkat Alt Boyutlarının Sosyo-Dramatik Oyunun Boyutlarından Biri Olan Sembolik Yerine Koymaya Göre ANOVA Sonuçları*

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler		Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Toplamı	sd				
Engelleyici Kontrol	Gruplararası	.536	2	.268	.386	.682	Fark Yok
	Gruplariçi	33.347	48	.695			
	Toplam	33.883	50				
Dikkat	Gruplararası	.254	2	.127	.216	.806	Fark Yok
	Gruplariçi	28.247	48	.588			
	Toplam	28.501	50				

Tablo 4.4 incelendiğinde, çocukların öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin engelleyici kontrol [$F(2, 48) = .386; p > .05$] ve dikkat [$F(2, 48) = .216; p > .05$] alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik yerine koymaya göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tablo 4.5. *Çocukların Öğretmen Görüşlerine Göre Öz-Düzenleme Becerilerinin Çalışma Belleği Alt Boyutunun Sosyo-Dramatik Oyunun Boyutlarından Biri Olan Sembolik Yerine Koymaya Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Değişkenler	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Çalışma Belleği	Düşük Seviye	2	18.25	2	2.743	.254	Fark Yok
	Orta Seviye	22	22.98				
	Yüksek Seviye	27	29.04				

Tablo 4.5 incelendiğinde, çocukların öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin çalışma belleği [$\chi^2(2) = 2.743; p = .254; p > .05$] alt boyutunun sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik yerine koymaya göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik karmaşıklığa göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutunda One-Way ANOVA, çalışma belleği alt boyutunda Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.6'da ve Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.6. *Çocukların Öğretmen Görüşlerine Göre Öz-Düzenleme Becerilerinin Engelleyici Kontrol ve Dikkat Alt Boyutlarının Sosyo-Dramatik Oyunun Boyutlarından Biri Olan Sembolik Karmaşıklıkla Göre ANOVA Sonuçları*

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler		F	p	Anlamlı Fark
		Toplamı	sd			
Engelleyici Kontrol	Gruplararası	5.000	2	4.155	.022*	3-2
	Gruplariçi	28.882	48			
	Toplam	33.883	50			
Dikkat	Gruplararası	5.467	2	5.697	.006*	3-2; 1-2
	Gruplariçi	23.034	48			
	Toplam	28.501	50			

* $p < .05$; $p < .01$

Tablo 4.6 incelendiğinde, çocukların öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin engelleyici kontrol [$F(2, 48) = 4.155$; $p < .05$] ve dikkat [$F(2, 48) = 5.697$; $p < .01$] alt boyutunun sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik karmaşıklıkla göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc Tukey testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testinin sonucuna göre; engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutu için sosyo-dramatik oyunun sembolik karmaşıklık boyutunda yüksek seviyede oyun oynayan çocukların ortalama puanlarının orta seviyede oyun oynayan çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca dikkat alt boyutu için sosyo-dramatik oyunun sembolik karmaşıklık boyutunda düşük seviyede oyun oynayan çocukların ortalama puanlarının orta seviyede oyun oynayan çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.7. *Çocukların Öğretmen Görüşlerine Göre Öz-Düzenleme Becerilerinin Çalışma Belleği Alt Boyutunun Sosyo-Dramatik Oyunun Boyutlarından Biri Olan Sembolik Karmaşıklıkla Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Değişkenler	Grup	n	Sıra Ortalaması		χ^2	p	Anlamlı Fark
			sd				
Çalışma Belleği	Düşük Seviye	8	26.63	2	2.615	.270	Fark Yok
	Orta Seviye	16	21.28				
	Yüksek Seviye	27	28.61				

Tablo 4.7 incelendiğinde, çocukların öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin çalışma belleği [$\chi^2(2) = 2.615$; $p = .270$; $p > .05$] alt boyutunun sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik karmaşıklıkla göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik araca göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için dikkat ve engelleyici kontrol davranış alt boyutunda One-Way ANOVA, çalışma belleği ve engelleyici kontrol duygu alt boyutunda Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.8’de ve Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.8. *Çocukların Anne Görüşlerine Göre Öz-Düzenleme Becerilerinin Dikkat ve Engelleyici Kontrol-Davranış Alt Boyutlarının Sosyo-Dramatik Oyunun Boyutlarından Biri Olan Sembolik Araca Göre ANOVA Sonuçları*

Değişkenler	Varyansın	Kareler	Kareler		F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı	sd	Ortalaması			
Dikkat	Gruplararası	.087	2	.044	.119	.888	Fark Yok
	Gruplariçi	16.516	45	.367			
	Toplam	16.603	47				
Engelleyici Kontrol-Davranış	Gruplararası	.152	2	.076	.132	.877	Fark Yok
	Gruplariçi	25.967	45	.577			
	Toplam	26.120	47				

Tablo 4.8 incelendiğinde, çocukların anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin dikkat [$F(2, 45) = .119; p > .05$] ve engelleyici kontrol-davranış [$F(2, 45) = .132; p > .05$] alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik araca göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tablo 4.9. *Çocukların Anne Görüşlerine Göre Öz-Düzenleme Becerilerinin Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol Duygu Alt Boyutlarının Sosyo-Dramatik Oyunun Boyutlarından Biri Olan Sembolik Araca Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Değişkenler	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Çalışma Belleği	Düşük Seviye	5	23.50	2	.043	.979	Fark Yok
	Orta Seviye	28	24.79				
	Yüksek Seviye	15	24.30				
Engelleyici Kontrol-Duygu	Düşük Seviye	5	29.90	2	1.712	.425	Fark Yok
	Orta Seviye	28	25.32				
	Yüksek Seviye	15	21.17				

Tablo 4.9 incelendiğinde, çocukların anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin çalışma belleği [$\chi^2(2) = .043; p = .979; p > .05$] ve engelleyici kontrol-duygu [$\chi^2(2) = 1.712; p = .425; p > .05$] alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik araca göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik yerine koymaya göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için dikkat ve engelleyici kontrol davranış alt boyutunda One-Way ANOVA, çalışma belleği ve engelleyici kontrol duygu alt boyutunda Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.10'da ve Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.10. *Çocukların Anne Görüşlerine Göre Öz-Düzenleme Becerilerinin Dikkat ve Engelleyici Kontrol-Davranış Alt Boyutlarının Sosyo-Dramatik Oyunun Boyutlarından Biri Olan Sembolik Yerine Koymaya Göre ANOVA Sonuçları*

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		F	p	Anlamlı Fark
		Toplamı	sd	Ortalaması				
Dikkat	Gruplararası	.070	2	.035	.095	.909	Fark Yok	
	Gruplariçi	16.533	45	.367				
	Toplam	16.603	47					
Engelleyici Kontrol-Davranış	Gruplararası	1.708	2	.854	1.574	.218	Fark Yok	
	Gruplariçi	24.412	45	.542				
	Toplam	26.120	47					

Tablo 4.10 incelendiğinde, çocukların anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin dikkat [$F(2, 45) = .095; p > .05$] ve engelleyici kontrol-davranış [$F(2, 45) = 1.574; p > .05$] alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik yerine koymaya göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tablo 4.11. *Çocukların Anne Görüşlerine Göre Öz-Düzenleme Becerilerinin Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol Duygu Alt Boyutlarının Sosyo-Dramatik Oyunun Boyutlarından Biri Olan Sembolik Yerine Koymaya Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Değişkenler	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Çalışma Belleği	Düşük Seviye	2	32.50	2	1.127	.569	Fark Yok
	Orta Seviye	19	22.66				
	Yüksek Seviye	27	25.20				
Engelleyici Kontrol-Duygu	Düşük Seviye	2	18.25	2	1.252	.535	Fark Yok
	Orta Seviye	19	27.00				
	Yüksek Seviye	27	23.20				

Tablo 4.11 incelendiğinde, çocukların anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin çalışma belleği [$\chi^2(2) = 1.127; p = .569; p > .05$] ve engelleyici kontrol-duygu [$\chi^2(2) = 1.252; p = .535; p > .05$] alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik yerine koymaya göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik karmaşıklığa göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için dikkat ve engelleyici kontrol davranış alt boyutunda One-Way ANOVA, çalışma belleği ve engelleyici kontrol duygu alt boyutunda Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.12 ve Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.12. *Çocukların Anne Görüşlerine Göre Öz-Düzenleme Becerilerinin Dikkat ve Engelleyici Kontrol-Davranış Alt Boyutlarının Sosyo-Dramatik Oyunun Boyutlarından Biri Olan Sembolik Karmaşıklığa Göre ANOVA Sonuçları*

Değişkenler	Varyansın	Kareler		Kareler		F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı	sd	Ortalaması				
Dikkat	Gruplararası	1.173	2	.586	1.710	.192	Fark Yok	
	Gruplariçi	15.431	45	.343				
	Toplam	16.603	47					
Engelleyici Kontrol-Davranış	Gruplararası	3.426	2	1.713	3.397	.042*	3-1	
	Gruplariçi	22.693	45	.504				
	Toplam	26.120	47					

* $p < .05$

Tablo 4.12 incelendiğinde, çocukların anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin dikkat alt boyutunun sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik karmaşıklığa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [$F(2, 45) = 1.710; p > .05$]. Çocukların anne görüşlerine göre öz düzenleme becerilerinin engelleyici kontrol-davranış alt boyutunun ise sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan karmaşıklığa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır [$F(2, 45) = 3.397; p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc Tukey testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testinin sonucuna göre; sosyo-dramatik oyunun sembolik karmaşıklık boyutunda yüksek seviyede oyun oynayan çocukların ortalama puanlarının düşük seviyede oyun oynayan çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.13. *Çocukların Anne Görüşlerine Göre Öz-Düzenleme Becerilerinin Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol Duygu Alt Boyutlarının Sosyo-Dramatik Oyunun Boyutlarından Biri Olan Sembolik Karmaşıklıkla Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Değişkenler	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Çalışma Belleği	Düşük Seviye	6	15.75	2	2.906	.234	Fark Yok
	Orta Seviye	17	25.29				
	Yüksek Seviye	25	26.06				
Engelleyici Kontrol-Duygu	Düşük Seviye	6	11.83	2	5.904	.052*	2-1 ve 3-1
	Orta Seviye	17	25.09				
	Yüksek Seviye	25	27.14				

*p= .05

Tablo 4.13 incelendiğinde, çocukların anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin çalışma belleği alt boyutunun sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik karmaşıklıkla göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [$\chi^2(2)= 2.906$; $p= .234$; $p>.05$]. Çocukların anne görüşlerine göre öz düzenleme becerilerinin engelleyici kontrol-duygu alt boyutunun ise sosyo-dramatik oyunun boyutlarından biri olan sembolik karmaşıklıkla göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır [$\chi^2(2)= 5.904$; $p=.052$; $p=.05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tüm seviyelerin olası ikilileri Mann-Whitney U testi ile kıyaslanmıştır. Mann-Whitney U testi sonucunda, anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin engelleyici kontrol-duygu alt boyutunun sosyo-dramatik oyunun sembolik karmaşıklık boyutu düşük seviyesi ve orta seviyesi arasında istatistiksel olarak orta seviyede oyun oynayan çocuklar lehine; düşük seviye ve yüksek seviyesi arasında istatistiksel açıdan yüksek seviyede oyun oynayan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın istatistik analizlerinden elde edilen bulgular temel alınarak varılan sonuçlara, bu sonuçların alanyazında yer alan çalışmalar bağlamında tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının öğretmen ve anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri alt boyutları sosyo-dramatik oyunun boyutlarına göre incelendiğinde, öz-düzenleme becerilerinin dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun alt boyutlarından olan sembolik araç alt boyutuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Sembolik araç, çocuğun oyununu neye veya kime yönlendirdiği ile ilgili olan bir boyuttur (Hanline, Milton ve Phelps, 2008). Sembolik araç boyutunda oynama seviyesi arttıkça çocuğun oyunda gerçekleştirdiği eylemler kendisine yönelimli olmaktan çıkarak nesnelere ve akranlarına yönelmektedir. Sembolik araç boyutundaki bu ilerleme; Smilansky'nin (1968) belirttiği gibi, çocuğun oyun içerisinde akranlarıyla sözel etkileşimde bulunması ve gerçek hayatta sahip olmadığı rollere bürünmesi -miş gibi yapması- buna paralel olarak da büründüğü karakterin gözünden oyununu sürdürmesiyle gelişmektedir.

Alanyazında -miş gibi oyun ve dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrolü içeren yürütücü işlevler (öz-düzenleme becerileri) arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardan elde edilen bulgular ile bu çalışmadan elde edilen bulgular arasında bazı boyutlarla ilgili olarak tutarsızlık olduğu görülürken (Cabrera, Karberg, Malin ve Aldoney, 2017; Carlson ve Moses, 2001; Carlson ve diğ., 2014; Elias ve Berk, 2002; Gilpin, Brown ve Pierucci, 2015; McClelland ve diğ., 2019; Pierucci, O'Brien, McInnis, Gilpin ve Barber, 2014; Slot ve diğ., 2017; Thibodeau ve diğ., 2016; Veraksa ve diğ., 2019); sınırlı sayıda çalışma ile de tutarlılık gösterdiği görülmüştür (Baron, Malmberg, Evangelou, Nesbitt ve Farran, 2020; Faja ve diğ., 2016, Lillard ve diğ., 2013). McClelland ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmanın bir boyutunda çocuklara uygulanan öz-düzenleme becerilerine yönelik bir müdahale programının, çocukların dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol kapasitelerini içeren öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada birbiriyle bağlantılı ancak içerik ve yönergeler bakımından farklılıklar içeren müdahale programlarından oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, çocukların -miş gibi davranışlarda bulunmasını gerektiren, diğerine göre daha kapsamlı olan müdahale programı uygulanan çocukların daha yüksek düzeyde öz-düzenleme performansı

sergilediği saptanmıştır. -Mış gibi eylemlerde bulunabilme sembolik araç boyutuyla ilgilidir ve yapılan araştırmanın sonucunda da -mış gibi eylemlerde bulunmanın çocukların öz-düzenleme becerilerini desteklediği görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular yukarıda bahsedilen araştırmanın bulguları bağlamında değerlendirildiğinde bulgular arası bir tutarsızlık olduğu görülmektedir. Thibodeau ve diğerleri (2016) yaptıkları deneysel çalışmada -mış gibi oyunun çalışma belleği ve dikkat performansını desteklediği bulgusuna ulaşmaları bu çalışmadan elde edilen bulguyla tutarsızlık gösterirken; engelleyici kontrol performansı ön-test son-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Pierucci ve diğerleri (2014) yapmış oldukları çalışmada hayali oyunun yapısını hayali düşünme, konuşma, hayali figürlerin varlığına inanç, hayali-sembolik oyuncaklar kullanma ve -mış gibi yapma bağlamında ele alarak yürütücü işlev becerileriyle ilişkisini incelemişlerdir. Bu araştırmanın sonucunda hayali düşünme ve konuşma ile dikkat; hayali durumların ya da varlıkların var olabileceğine olan inanç ile de engelleyici düşünme arasında önemli derecede ilişki bulunurken, -mış gibi eylemlerde bulunma ve yürütücü işlev becerileri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bu bağlamda hayali düşünme ve konuşma ile dikkat arasında bulunan ilişki bu çalışmadan elde edilen bulguyla tutarsızlık gösterirken; -mış gibi yapma ve yürütücü işlevler arasında ilişki bulunamaması ise tutarlılık göstermiştir. Carlson ve diğ., (2014), -mış gibi oyun ve yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında -mış gibi yapabilme ve yürütücü işlevlerin üç boyutu arasında da pozitif yönde korelasyon bulmuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulgular Carlson ve arkadaşlarının yapmış olduğu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Yapılan çalışmadan elde edilen bulgular, alanyazında yapılmış olan ilgili araştırmaların bulguları ele alınarak yorumlandığında bazı bulgular arasında tutarsızlık olduğu görülmektedir. Bu tutarsızlık çeşitli sebeplerden kaynaklanabilir. Singer ve Singer (1981), araştırmacıların, öğretmenlerin ve ebeveynlerinin çocukların oyunlarına yönelik gözlemleri sonucunda oyunlar arasında önemli ölçüde bireysel farklılıklar sergilendiğini ifade etmektedir. Singer ve Singer (1981), hayali oyuna yönelik ölçümden yüksek puan alan çocukların oyunlarında kendi yarattıkları hayali senaryolara, hayali arkadaşlara ve rol canlandırmalarına yer verdiğini belirtirken, düşük puan alan çocukların ise oyunlarının daha çok bloklarla oynanan yapı-inşa oyunları ve kutu oyunlarından olduğunu belirtmişlerdir. İvrendi ve Işıkoğlu-Erdoğan'a (2015) göre, bireysel farklılıkların yanında kültürel farklılıklar da oynanan oyunlar ve oyunların nasıl oluştuğu, ne şekilde oynandığı konusunda etkili bir faktördür. Oyun her çocuğun sergilediği bir davranış olması itibarıyla

evrensel bir nitelik taşısa da, oyunun kültürler arasında farklılığı içermesi göz ardı edilemeyecek bir durumdur. Bu farklılıklar fiziksel ve sosyal çevre, yetişkinlerin oyun algısı ve ideolojik inançlardan kaynaklı olabilmektedir. Türkiye ve Batı dünyasında oyunla ilgili yapılmış olan araştırmaların sonuçları da ebeveynlerin ve öğretmenlerin oyuna katılımı ya da ne kadar desteklediği, çocukların neler ile nasıl oynadığı gibi konularda farklılıklar içermektedir. Bu durum düşünüldüğünde, yurt dışında yapılmış olan çalışmalardan elde edilen bulgular ile bu çalışmadan elde edilen bazı bulguların tutarsızlık göstermesinin sebebinin bireysel ve kültürel farklılıklar gibi çeşitli unsurlar olabileceği düşünülmektedir. İvrendi, Cevher-Kalburan, Sandseter, Storli ve Sivertsen'in (2019), Türk ve Norveçli çocukların, öğretmenlerin ve annelerin oyun algıları üzerine yapmış oldukları çalışmanın sonucunda; iki kültür arasında oyuna ilişkin yapılan tanımların ve çocukların oyunda kullandıkları materyallerin benzerlik ve farklılıklar içerdiği, oyuna farklı bir alternatif olabilir mi konusunda verilen yanıtlarda da farklılıklar olduğu ancak iki kültürde de çoğunlukla oyunun bir alternatifi olamayacağı algısının hâkim olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, Norveçli çok sayıda öğretmen, çocukların oyunlarında dramatik materyalleri kullandığını belirtirken; Türk öğretmenlerin çoğu çocukların bloklarla oynadığını ifade etmiştir. Kültürler arası karşılaştırmalı olarak çalışılan bu çalışmadan elde edilen bulgular da oyunun kültürler arası farklılığı içerdiğini destekler nitelik taşımaktadır. Ayrıca yapılan bu çalışmada, çocukların sosyo-dramatik oyunları video-kayıt alınırken, sınıf içerisinde yapılan informal gözlemler sırasında sınıftaki diğer çocukların çoğunun İvrendi ve diğ. (2019) çalışmasıyla paralel olarak bloklarla oynadıkları gözlemlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise, çocuklarının öğretmen ve anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri alt boyutları sosyo-dramatik oyunun boyutlarına göre incelendiğinde, öz-düzenleme becerilerinin dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun alt boyutlarından olan sembolik yerine koyma alt boyutuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığıdır. Elde edilen bu bulgu alanyazında sembolik yerine koyma ve dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrolü içeren yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi inceleyen çoğu araştırmadan elde edilen bulgularla tutarsızlık gösterirken (Carlson, Davis ve Leach, 2005; Carlson ve diğ., 2014; Nader-Grosbois ve Vieillevoe, 2012; Simpson ve diğ., 2017; Slot ve diğ., 2017; Vieillevoe ve Nader-Grosbois, 2008); sınırlı sayıda çalışma ile tutarlılık göstermiştir (Bijvoet-van ve Hoicka, 2019; Hopkins, Smith, Weisberg ve Lillard, 2016). Alanyazın incelendiğinde, Simpson ve diğerleri (2017) yapmış oldukları çalışmalarında çocuğun bir nesneye ilişkin tanıdık bir eylemi aynı nesneyi kullanarak tanıdık olmayan bir eylem olarak

gerçekleştirebilmenin az da olsa bir engelleyici kontrol kapasitesi gerektirdiği bulgusuna ulaşırken; Carlson ve diğ., (2005) yaptıkları araştırmada çocukların nesnelere yükledikleri anlam gerçek anlamından uzaklaştıkça, diğer bir ifadeyle soyutlaştıkça, çocukların yeni ve farklı durumlar karşısında alternatif yanıtlar üretebilme olasılıklarının yükseldiği bulgusuna ulaşmışlardır. Vieillevoye ve Nader-Grosbois (2008) ve Nader-Grosbois ve Vieillevoye (2012) yaptıkları çalışmalarında sosyo-dramatik oyun kapsamında yer alan sembolik yerine koyma kapasitesinin çocukların bilişsel öz-düzenlemelerini desteklediği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ile tutarsız bulgular gösteren araştırmalar doğrudan sembolik yerine koymanın öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisi üzerine odaklanan çalışmalar değildir. Sembolik yerine koyma, sosyo-dramatik oyunun kapsamına ait olduğu için araştırmalarda incelenen bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna ek olarak sosyo-dramatik oyun, çocukların gerçek yaşamda belirli eylemlere karşı geliştirdikleri duygu durumlarını tekrar ele alarak değerlendirme fırsatı sunduğundan duygu düzenleme becerilerinin gelişimini kolaylaştıran bir araçtır. Çocukların zihinlerindeki duygu durumlarını büründükleri rolün perspektifinden -miş gibi yaparak canlandırmaları ya da bu rolü bir nesneye yüklemeleri onların duygu düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Duygular bir kişinin düşünmesine, öğrenmesine ve eylemlerini organize etmesine yardımcı olduğundan yürütücü işlev kapasiteleri duygu düzenlemesinde etkili bir rol oynamaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular belirtilen ifadelerle örtüşmemektedir. Ancak Petersen ve Holodynski (2020), yapmış oldukları çalışmalarında sosyo-dramatik oyunun çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisini bulamamışlardır. Araştırmanın bulgusu, bu çalışmadan elde edilen bulgu ile örtüşmektedir.

Sembolik yerine koyma çocukların oyunda kullandıkları nesnelere somutluğu veya soyutluğu ile ilgili bir boyuttur (Hanline, Milton ve Phelps, 2008). Vygotsky (1978) küçük çocukların anlaması için somut nesnelere ya da eylemler olması gerektiğini belirtmiştir. Sembolik oyunlar oynadıkça anlam ve nesne ilişkisi birbirinden ayrılır ve çocuklar nesnelere somuttan soyuta doğru anlamlar yükleyebilirler. Sosyo-dramatik oyunun bu boyutunda çocuk nesnelere ilk başta gerçek anlamları ile kullanırken, seviye arttıkça gerçek anlamları ile kullanılacak eylemler dışında kullanmaya ve giderek hiç nesne aramadan o nesne hayali olarak varmış gibi yaparak oynamaya başlar. Çocuğun sembolik düşünme kapasitesinin artması çocukların çeşitli durumlar karşısında alternatif yanıtlar üretebilmesine katkı sağlayacağından öz-düzenleme becerilerinin gelişimini de desteklemektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların bu ifadeler ve yapılan

araştırmalardan elde edilen bulgular ile örtüşmemesinde etkili olabilecek çeşitli sebepler aşağıda ele alınmıştır.

Öğretmen ve anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri alt boyutlarının sosyo-dramatik oyunun sembolik araç ve sembolik yerine koyma alt boyutlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaması, ülkeler arası kültürel farklılıklardan ve örneklem grubunda bulunan çocukların bireysel farklılıklarından kaynaklanmış olabileceği gibi çocukların oynadığı sosyo-dramatik oyunun seviyesi ve yetişkin desteği gibi etmenlerden de kaynaklanmış olabilir. Daha ayrıntılı yorumlayacak olursak, çocukların oynamış olduğu sosyo-dramatik oyunun seviyesi, canlandırılan karakterin hayata dair bakış açısını yeterli seviyede ele alacak kadar gelişmemiş olabilir. Sosyo-dramatik oyun seviyesinin yeteri kadar gelişmemiş olması nesnelere yüklenen anlamlarında daha çok somut seviyede kalmasına yol açmış olabilir. Bu da çocukların sembolik araç ve sembolik yerine koyma boyutlarında düşük seviyelerde oynamış olmasıyla sonuçlanmış olabilir. Robertson'un (2016) yapmış olduğu çalışmada araştırmaya katılan çocukların üçte ikisinin düşük seviyede sosyo-dramatik oyun davranışları göstermesi (az gelişmiş rol canlandırmaları, kısa süren, tekrarlayan davranışlar içeren ve detaylara yeteri kadar yer verilmeyen oyun sahneleri) bu düşünceyi desteklemiştir. Bununla birlikte sosyo-dramatik oyuna etkili yetişkin desteğinin sağlanıp sağlanmadığı da göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir etkidir.

Coople ve Bredekamp'a (2009) göre sosyo-dramatik oyun, çocukların öz-düzenleme becerilerine önemli ölçüde katkı sağladığı için bu oyun türünün geliştirilmesi konusunda çocuğun yakın çevresi ve okul öncesi eğitim kurumlarına önemli görevler düşmekte, taraflarınca gerekli desteğin sağlanması gerekmektedir. Çocukların çevresindeki yetişkinler, onların oyun deneyimlerini zenginleştirebilme ya da engelleyebilme potansiyeline sahip kişilerdir. Çocukların günlük zaman dilimlerinin önemli bir kısmını geçirdikleri eğitim ortamlarında, oyun fırsatlarının zenginliği ve oyuna ayrılan zaman konusunda belirleyici rolde olan öğretmenlerin, oyuna karşı yaklaşımı oldukça önem taşımaktadır (Fromberg'ten aktaran İvrendi, 2017). Öğretmenlerin oyuna katılımı uzun yıllardır tartışmalı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Psikanalitik yaklaşıma göre, oyun çocuğa gerçek hayatında yaşadığı içsel çatışmaları tekrar yaşama fırsatı sunan ve bu çatışmaların üstesinden gelebilmesini sağlayan bir bağlamdır. Bu bağlamda, öğretmenin oyuna müdahalede bulunmaması gerektiği, literatürde uzun yıllardır süregelen bir gelenek olarak yer almaktadır (Isaacs'ten aktaran Johnson ve diğ., 2005). Bu yaklaşıma göre

öğretmenin oyundaki rolü, çocuklar için oyun sahneleri hazırlamak ve onların duygusal durumları ile ilgili bilgi sahibi olabilmek için oyun gözlemi yapmak ile sınırlı kalmıştır. Aksi takdirde, öğretmenlerin oyuna farklı şekillerde katılımıyla, çocukların oyunlarının bozulabileceği, öğretmenin oyundaki varlığından kaynaklı olarak çocukların gerçek duygularını ortaya çıkaramayabilecekleri ve oyunun iyileştirici gücünün etkisini kaybedebileceği ifade edilmektedir (Johnson ve diğ., 2005). Ancak daha sonraları yapılan araştırmalarla birlikte, öğretmenin oyuna müdahalede bulunmaması yerine, uygun şekilde ve zamanda katılım göstermesinin çocuk için çeşitli boyutlarla ilgili olarak oldukça önemli olduğu, araştırmacılar ve eğitimciler tarafından fikir birliğine varılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Johnson ve diğ., 2005; Smilansky, 1968; Tarman ve Tarman, 2011; Vygotsky, 1978). Çocukların oyununun daha çok zenginleşebilmesi, oyun esnasında doğal öğrenme ortamlarının oluşabilmesi ve çocukların bilişsel, duygusal, davranışsal becerilerinin gelişimine ve bu becerilerin gelişmesiyle paralel olarak öz-düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlanması gibi boyutlar düşünüldüğünde öğretmenlerin oyuna katılımı oldukça önem taşımaktadır (Akşin-Yavuz, 2017; İvrendi, 2017; Tarman ve Tarman, 2011). Öğretmenlerin oyuna katılımının yukarıda belirtilen şekilde olumlu etkileri olabileceği gibi, eğer doğru zaman ve uygun yaklaşım belirlenmezse olumsuz etkileri de olabilir. Örneğin, öğretmenler oyuna katılımları sırasında oyun kontrolünün kendilerinde olduğu yönetici role bürünürlerse (Johnson ve diğ., 2005) veya çocuklara yapılandırılmış bilişsel etkinlikler sunarlarsa çocukların oyununa olumsuz etkide bulunarak, oyunun bozulmasına yol açmış olurlar (Tarman ve Tarman, 2011). Bu doğrultuda öğretmenler çocukların sosyo-dramatik oyunlarına uygun zamanı ve şekli belirleyerek katılım göstermelidirler (İvrendi, 2017). Loizou, Michaelides ve Georgiou'nun (2019) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyo-dramatik oyunlarına rehberlik etmelerinin çocukların oyun senaryolarını ve rol canlandırmalarını geliştirmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaştıkları da yukarıda belirtilen ifadeleri güncel olarak destekler nitelik taşımaktadır.

Araştırmalar, öğretmenlerin çocukların oyunlarına çeşitli rollerde katılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu roller Johnson ve diğ. (2005) tarafından kolaylaştırıcı ve istikrarsız roller olarak iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Johnson ve diğ. (2005) öğretmenin oyundaki kolaylaştırıcı rollerini, gözlemci, sahne yönetmeni, yardımcı oyuncu ve oyun lideri olarak belirtirken; istikrarsız rollerini ise, öğretmenin çocukların oyununa odaklanmadığı ve desteklemediği katılımsız rol ve oyun kontrolünün öğretmenin kendisinde olduğu yönetici/yeniden yönlendirici rol olarak ifade etmektedir. Bahsedilen bu

roller, öğretmenin oyuna hiç katılım göstermemesi ve öğretmenin oyunun tüm kontrolünü kendi elinde tutarak yönetici pozisyonunda katılım göstermesi aralığında bir süreklilik göstermektedir. Bu aralıkta süreklilik gösteren öğretmen rolleri ve bu rollerin çocukların oyun kalitesi üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde, gözlemci, sahne yönetmeni, yardımcı oyuncu ve oyun lideri gibi kolaylaştırıcı rollerin çocukların oyunlarının karmaşıklık seviyesinin artması ve oyunlarının zenginleşmesi konusunda oldukça kritik bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Daha ayrıntılı yorumlayacak olursak, oyunda gözlemci bir role sahip olan öğretmen, oyuna dâhil olmadan oyun alanının yakınlarında bulunarak çocukların davranışlarını gözlemler, sözel ifadelerini dinler ve genellikle kendi sözel olmayan ifadelerle oyunlarını destekler (Johnson ve diğ., 2005). Bununla birlikte, çocukların oynadıkları sosyo-dramatik oyun temaları genellikle kendi gerçek yaşamlarından konuları içerdiği için, öğretmenler çocukların oyun esnasındaki eğilimlerini ne kadar iyi gözlemlerse oluşabilecek yeni oyun temalarını desteklemek için de o kadar hazırlıklı olacaklardır (Prairie, 2013). Sahne yönetmeni rolünü benimseyen öğretmen ise, gözlemci rolde olduğu gibi çocukların oyununu, oyun alanının içine dâhil olmadan desteklemektedir. Ancak bu rolde gözlemci rolden farklı olarak sahne yönetmeni olan öğretmen, çocuklara oyuna hazırlık aşamasında ve oyun esnasında yardımda bulunabilir, onlara oyuna yönelik hazırlayıcı yaşantılar sunabilir. Örneğin, öğretmen, oyun esnasında çocukların istediği materyalleri onlara sağlayabilir, çocukların kendileri için kostümler hazırlamasına, sembolik nesnelere oluşturmaya ve oyun ortamlarını düzenlemesine yardımcı olabilir. Ayrıca devam eden bir sosyo-dramatik oyun içerisinde, oyun temasıyla ilişkili bir senaryo önerisinde bulunarak sosyo-dramatik oyunun karmaşıklık seviyesinin artmasına yardımcı olabilir. Oyunun içine tam olarak dâhil olmadan oyunun desteklediği gözlemci ve sahne yönetmeni rollerinin dışında, öğretmenin oyunun içine aktif bir katılımcı olarak dâhil olduğu yardımcı oyuncu rolünde öğretmen çocuklarla eşit oyun haklarına sahiptir. Bu rolü benimseyen öğretmenler oyun teması içerisinde çocuklar için daha önemli olan öncelikli roller yerine yardımcı rolleri alırlar. Örneğin, doktorculuk oynayan bir grup çocuğun sosyo-dramatik oyununa dâhil olan yardımcı oyuncu öğretmen, bu oyunda doktor rolünü canlandırmak yerine hasta rolünü canlandırmayı tercih eder ve sosyo-dramatik oyunun akışında çocukların liderliğinde kalmaya dikkat eder. Buna ek olarak, yardımcı öğretmen rolünü benimseyen öğretmenin çocukların sosyo-dramatik oyununa katılım gösterebilmesi için oyunun her seferinde çocuklar tarafından başlatılmış olması şart değildir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen de kendisi tarafından başlattığı bir sosyo-dramatik oyuna çocukları davet edebilir. Örneğin, öğretmen çocuklara karnının çok

acıktığını söyleyerek onları öğle yemeği için bir restorana davet edebilir. Böyle bir örnekte öğretmenin dikkat etmesi gereken ise, sosyo-dramatik oyun başladıktan sonra, oyunun kontrolünün çocuklara geçmesi gerektiğidir. Yardımcı oyunculukta olduğu gibi oyun lideri rolünde de, çocukların oyununa öğretmen tarafından aktif bir katılım söz konusudur. Oyun lideri rolünü benimseyen öğretmenler, çocukların sosyo-dramatik oyunlarını zenginleştirmek ve sosyo-oyunlarının seviyelerini geliştirmek için daha planlı girişimlerde bulunurlar. Öğretmenler bu girişimleri çocuklara yeni oyun temaları önererek ya da mevcut temalarını genişletmek ve geliştirmek için çeşitli varyasyonlarda kullanılabilecekleri materyaller sağlayarak gerçekleştirebilmektedirler. Oyun lideri rolü, öğretmenler tarafından sıklıkla çocukların kendi başlarına bir oyun başlatmakta ve sürdürmekte zorlandıkları ya da oyun esnasında oyuna karşı olan ilgilerini kaybetmeye başladıkları durumlarda tercih edilmektedir (Johnson ve diğ., 2005).

Öğretmenlerin çocukların sosyo-dramatik oyunlarına katılmasının yanında, sosyo-dramatik-oyun alanlarının yaratılması, incelenmesi ve düzenlenmesi de çocukların rahat ve kaliteli bir şekilde oyun oynayabilmesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Öğretmenler dramatik oyun merkezlerinde çocukların ilgisini çekecek ve rol canlandırabilme becerilerini destekleyecek tematik oyun merkezleri oluşturulabilir (Fromberg, 2002; Tarman ve Tarman, 2011). Bununla birlikte öğretmenlerin sağlayacağı destekleyici materyallerin çocuklar tarafından hayal ettikleri şekilde, amaçlarına yönelik olarak, çeşitli varyasyonlarda kullanılabilmesi adına açık uçlu ya da yapılandırılmamış materyaller olması gerekmektedir (Bodrova ve Leong, 2007; Prairie, 2013). Öğretmenlerin çocuklara eğitim ortamlarında sağlaması gereken bu desteği, ebeveynler de ev ortamında sağlamalıdır. Bu ifadelerden yola çıkarak, sosyo-dramatik oyunun desteklenmesinin öz-düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde elde edilen bulgular yeterli yetişkin desteğinin sağlanmadığını düşündürmektedir. Bununla birlikte elde edilen bulgular öğretmenlerin sosyo-dramatik oyunlara katılımı açısından yorumlandığında, çocukların sosyo-dramatik oyun seviyesinin karmaşıklığının artması konusunda oldukça etkisi bulunan ve öğretmenin doğrudan aktif katılımını gerektiren yardımcı oyuncu ve oyun lideri rollerinin, öğretmenler tarafından yeteri kadar benimsenmediğini düşündürmüştür. Bunlara ek olarak, sosyo-dramatik oyun çekimlerinin yapıldığı günlerde sınıfın genel dinamiği, çocukların duygu durumu, motivasyon, odaklanma gibi durumlar da etkili olmuş olabilir.

Ulaşılan bir diğer bulgu ise, çocukların öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin çalışma belleği alt boyutunun sosyo-dramatik oyunun alt boyutlarından olan

sembolik karmaşıklığa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; dikkat ve engelleyici kontrol alt boyutlarının ise sembolik karmaşıklık alt boyutuna göre yüksek seviyede oyun oynayan çocuklar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığıdır. Sosyo-dramatik oyun, sembolik oyunun olgunlaşmış ve daha kapsamlı hâli olarak düşünüldüğünde bu çalışmadan elde edilen bulgu alanyazında engelleyici kontrol becerisi ve sosyo-dramatik oyun arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Cabrera ve diğ., 2017; Carlson ve diğ., 2014; Reet, 2015; Simpson ve diğ., 2017; Slot ve diğ., 2017). Diğer taraftan Thibodeau ve diğ., (2016) yaptığı çalışmada -mış gibi oyunun dikkat performansını desteklediği bulgusuna ulaşmaları bu çalışmadan elde edilen bulguyla tutarlılık gösterirken; engelleyici kontrol performansı ön-test son-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması bulgusuyla tutarsızlık göstermektedir. Carlson ve diğ., (2014) yaptıkları çalışmada özellikle bu çalışma ile ilgili önemli bir sonuca ulaşmışlardır. Elde edilen bulgular alanyazınla tutarlı olarak bilişsel öz-düzenleme ile yakından ilişkilendirilen yürütücü işlev kapasitelerinin çocuğun temsili düşünme becerisinde etkili rol oynadığını gösterirken, bunun yanında çocuğun -mış gibi yapabilmesindeki temel etkinin çocuğun engelleyici kontrol becerisi olduğunu düşündürmüştür. Vygotsky'ye (1967) göre, bir çocuğun sosyo-dramatik oyunun en başında zihninde hayali bir senaryo oluşturabilmesi çocuğun gerçeğe dayalı dürtülerini bastırmasından geçmektedir. Bu ifade araştırmadan elde edilen bulgu ile örtüşmektedir. Alanyazın incelendiğinde, oyun seviyesinin artmasının öz-düzenleme becerilerini desteklediğine yönelik bulgulara ulaşan çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir (Elias ve Berk, 2002; Gilpin ve diğ., 2015; İvrendi, 2016; Slot ve diğ., 2017; Walker ve diğ., 2019). Baron, ve diğ., (2020) yapmış oldukları çalışmada Zihin Araçları Programı kapsamında ele aldıkları -mış gibi oyun ile çocukların yürütücü işlev becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulamazken, yapılan ayrıntılı analizler sonucunda yürütücü işlev kapasiteleri zaten yüksek seviyede olan çocukların -mış gibi oyun performanslarının da daha kapsamlı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Slot ve diğ., (2017) yapmış oldukları çalışmalarında -mış gibi oyun ile bilişsel ve duygusal öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı seviyede pozitif bir ilişki bulurken, yüksek seviyeli -mış gibi oynamanın çocukların yürütücü işlev kapasitelerini sürekli olarak kullanmalarını sağladığını da belirtmişlerdir. Gilpin ve diğ., (2015) yapmış oldukları çalışmada yüksek seviyede oynanan hayali oyunun çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu araştırmalar, mevcut araştırmadan yüksek seviyede sosyo-dramatik oyun oynayan çocuklar lehine elde edilen bulguyla tutarlılık göstermektedir.

Öz-düzenlemeye ilişkin aynı boyutlar anne görüşlerine göre incelendiğinde ise, öz-düzenleme becerilerinin dikkat ve çalışma belleği alt boyutunun sosyo-dramatik oyunun alt boyutlarından olan sembolik karmaşıklığa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülürken; engelleyici kontrol duygu ve engelleyici kontrol davranış alt boyutlarının sembolik karmaşıklık alt boyutuna göre yüksek seviyede oyun oynayan çocuklar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu Cabrera ve diğerlerinin (2017) yapmış olduğu çalışmadan elde edilen bulgu ile tutarlılık göstermektedir. Hoffmann ve Russ'un (2012), yapmış oldukları çalışmada karmaşık sosyo-dramatik oyun ve çocukların anne görüşlerine göre duygu düzenleme becerileri (olumlu ve olumsuz duygular sergileme) arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken; yürütücü işlevler arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Cabrera ve diğ. (2017) yaptıkları araştırmada annelerin çocuklarıyla oynadıkları oyunun türünü somutluktan soyutluğa doğru puanlayarak ölçmüş ve araştırmanın sonucunda çocuklarıyla hayali oyun oynayan annelerin çocuklarında diğerlerine göre daha yüksek seviyede duygu düzenleme becerisine sahip olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar, çocuklarıyla yüksek seviyede oyun oynayan annelerin çocuklarına bürünülen farklı karakterlerin zihinsel temsillerini gerektiren sosyal rolleri canlandırma fırsatı tanıdığını belirtmektedir. Çocukların büründükleri karakterlerin perspektiflerine göre canlandırmalar yapmaları onların kendi davranışlarını gönüllü bir biçimde düzenlemesine katkı sağlayacaktır (Bergen, 2002). Bu ifade elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Sembolik karmaşıklık, oyunda kullanılan şemaların sayısı ve bu şemaların birbiri içerisinde ilişkili olmasını kapsayan bir boyuttur. (Hanline, Milton ve Phelps, 2008). Kısacası sosyo-dramatik oyunun karmaşıklık seviyesi olarak ifade edilebilir. Sembolik karmaşıklık seviyesinin artması birden fazla şemanın daha iyi organize edilmesini gerektirir. Küçük Çocukların Eğitimi Birliği (The National Association for the Education of Young Children) yüksek seviyede oynanan karmaşık oyunların -sosyo-dramatik oyun- çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine fayda sağladığını belirtmektedir (Coople ve Bredekamp, 2009). Bodrova, Germeroth ve Leong (2013), sosyo-dramatik oyunun karmaşıklığının artmasının çocuğun öz-düzenleme becerilerini geliştireceğini belirtmektedir. Bu ifade elde edilen bulgu ile örtüşmektedir. Ayrıca karmaşık bir sosyo-dramatik oyunda çocuklar daha fazla sembolik ya da hayali nesnelere kullanır, rol canlandırmaları ve konuşmaları daha çok sergiler. Bu ifade yukarıda belirtilen sembolik araç ve sembolik yerine koyma boyutlarında oynama seviyesinin sembolik karmaşıklıkla ilişkili olduğu düşüncesini destekler niteliktedir.

Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının öğretmen ve anne görüşlerine dayalı öz-düzenleme becerileri ile sosyo-dramatik oyun arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada çocukların öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutunun; anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış alt boyutunun sosyo-dramatik oyunun sembolik karmaşıklık boyutuna göre yüksek seviyede oyun oynayan çocuklar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda sosyo-dramatik oyunun öz-düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç önceden yapılmış olan yurt dışı araştırmalardan elde edilen bulgularla paralel olarak sosyo-dramatik oyunun öz-düzenleme becerileri ile ilişkisine yönelik ek bulgular sunmaktadır.

5.2. Öneriler

Yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında çocukların öz-düzenleme becerileri ile sosyo-dramatik oyun arasında sosyo-dramatik oyunun boyutları olan sembolik araç ve sembolik yerine koyma ile anlamlı ilişki bulunamazken; sembolik karmaşıklık ile anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgudan sosyo-dramatik oyunun çocukların öz-düzenleme becerilerini desteklediği sonucu çıkarılabilir. Bu sonuçlardan hareketle uygulamaya ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Yapılan araştırmanın sonucu, sosyo-dramatik oyun ile çocukların öğretmen ve anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde öğretmenlerin ve ebeveynlerin desteğinin önemli rol oynayacağı çıkarımında bulunulmuştur. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfların öğretmenleriyle yapılan informal konuşmalarda öğretmenlerin öz-düzenleme becerileri kavramını öz-bakım becerileri kavramıyla karıştırdığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlere ilk olarak çocukların öz-düzenleme becerileri ve nasıl geliştirilebileceği ile ilgili hizmet içi eğitimleri verilmesinin öz-düzenlemenin ne olduğunu ve nasıl geliştirilebileceğini öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler ve ebeveynler çocukların oyun yaşantılarını zenginleştirebilecek veya engelleyebilecek kişilerdir. Ebeveynler çocuklarına ev ortamlarında oyun için hazırlayıcı yaşantılar sunmanın, çocuklarıyla birlikte oyun oynamanın yanı sıra iyi de birer gözlemci

olmalıdırlar. Çocuklarının hayali oyunlara mı yoksa gerçekliği içeren oyunlara mı yönelik olduklarına dikkat etmelidirler. -Mış gibi/hayali oyun oynamanın çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirici rolü yapılan bilimsel araştırmalar tarafından ispatlanmıştır. Ebeveynler özellikle gerçeğe yönelik oyun oynamaya meyilli çocuklarını fantastik temalar içeren oyunlara teşvik etmelidir, fantastik temalar üretmekten kaçınmamalıdır. Bu bağlamda ebeveynler gerçeğe yönelik oyun oynayan çocukların -mış gibi oyunlarını inşa etmelerinde destekleyici rol üstlenebilirler. Çocuklar günlerinin büyük bir bölümünü okul öncesi eğitim kurumlarında geçirdiklerinden bu noktada ebeveynler kadar öğretmenlere de önemli roller düşmektedir. Öğretmenler ebeveynlere göre çocukların oyun yaşantılarının yeterliliği ve zenginliği konusunda daha karar verici bir role sahiptir (İvrendi, 2017). Öğretmen öncelikle sosyo-dramatik oyuna önem verirse bilinçli bir şekilde çocukların oyun yaşantılarını zenginleştirebilir. Sosyo-dramatik oyun çocukların genellikle serbest oyun zamanlarında oynadıkları bir oyun türü olduğundan öğretmenlerin çocuklara yeterli miktarda yapılandırılmamış esnek bir zaman dilimi tanıması gerekmektedir. Sosyo-dramatik oyun, içerdiği bir takım bileşenlerden dolayı oyuna başlanmadan önce de zaman ayrılması gereken bir oyun türüdür. Çocuklar sosyo-dramatik oyuna başlamadan önce, oyun arkadaşlarını bulur ve bir araya gelirler. Daha sonra, iş birliği içerisinde tartışarak sosyo-dramatik oyun temalarına ve canlandıracakları rollere karar verirler. Sosyo-dramatik oyun süreci, oyun senaryosu oluşturulduktan sonra, oyun alanının düzenlenmesi ve oyunda kullanılacak materyallerin hazırlanması gibi eylemlerle devam eder. Bahsedilen tüm bu eylemler, çocukların oyuna başladıktan sonraki gerekli olan süreden çok daha fazla zaman alacağı için, öğretmenler kaliteli ve karmaşık bir sosyo-dramatik oyuna hazırlık zamanını da göz önünde bulundurmalı, çocuklara yeterli ve yapılandırılmamış bir zaman dilimi sağlamalıdır.

Önceki kısımlarda da ifade edildiği gibi öğretmenlerin sosyo-dramatik oyunlara nitelikli katılımının oyunların karmaşıklık seviyesini olumlu anlamda etkilediği düşünüldüğünde, öğretmenlerin çocukların oyunlarına katılımı oldukça önem taşımaktadır. Öğretmenler oyun ve grup dinamiğine göre, gözlemci, sahne yönetmeni, yardımcı oyuncu ve oyun lideri rollerinden uygun olanını seçerek çocukların oyunlarına katılım göstermelidirler. Bahsedilen oyuna ilişkin kolaylaştırıcı öğretmen rollerinden, yardımcı oyuncu ve oyun lideri rolleri çocukların oyunlarına aktif katılımı gerektirdiğinden, sosyo-dramatik oyunun gelişimi açısından daha etkili sonuçlar ortaya koyabilir. Öğretmenler, bunu göz önünde bulundurarak, çocukların oyunlarına onların liderliğinde kalarak, yan rollerde dâhil olabilir ya da kendi başlattıkları sosyo-dramatik oyunlara çocukları davet

edebilir. Örneğin, öğretmen çocuklara beslediği kedisinin hasta olduğunu ve onu veteriner götürmesi gerektiğini söyleyebilir. Bu durumda çocuklarla birlikte sınıfta bir veteriner merkezi oluşturulabilir ve bir çocuk veteriner rolünü üstlenebilir. Bunun dışında öğretmen, çocukların sosyo-dramatik oyunlarını sürdürmekte zorlandığını veya sosyo-dramatik oyun esnasında oyuna karşı olan ilgilerinin azaldığını fark ederse, oyunun bir katılımcısı olarak oyuna heyecan katacak yeni senaryolar ekleyebilir. Örneğin, hayali bir araba yolculuğu yapan bir grup çocuğun giderek oyundan koptuğunu fark eden, yolcu rolünde olan öğretmen, ileride bir trafik polisi gördüğünü, araba kazası olmuş olabileceğini söyleyerek oyunu yeniden canlandırabilir. Buna ek olarak, sosyo-dramatik oyununu sürdürmede zorluk yaşayan çocukların bu durumu yaşaması, oyun temasına ilişkin deneyim eksikliğinden de kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenler böyle durumlarda, çocukların sosyo-dramatik oyunları için hazırlayıcı yaşantılar sağlayabilir ve öğrenme ortamları oluşturabilir. Örneğin, daha önce bankaya gitmemiş bir çocuk, banka temalı bir sosyo-dramatik oyunu sürdürmekte zorlanabilir. Böyle bir durumda, okul yönetimi ve öğretmen tarafından herhangi bir bankaya alan gezisinin düzenlenmesi ya da bir banka çalışanın eğitim ortamına gelip, çocukları bilgilendirmesi sosyo-dramatik oyuna hazırlayıcı yaşantılar sağlamaya bir örnek oluşturabilir.

Sosyo-dramatik oyuna öğretmen katılımının yanında, öğretmenler çocuklara temel oyun araç gereçleri dışında ne kadar çok yapılandırılmamış, açık uçlu materyaller sağlarsa çocuklar da o materyalleri kendi sembolik düşüncelerine göre şekillendirebilir ve amaçlarına yönelik olarak kullanabilir. Öğretmenlerin önem vermesi gereken bir diğer konu ise, kaliteli ve rahat katılımlı bir sosyo-dramatik oyun için oyun ortamlarının düzenlenmesi gerektiğidir. Öğretmenler, eğitim ortamlarında bulunan dramatik oyun merkezlerini çocukların ilgilerini çekecek şekilde tematik olarak düzenleyebilir, postane, kütüphane, banka, manav ve benzeri farklı içerikler oluşturabilirler.

Özetle, öğretmenler yeterli zaman dilimini sağlayarak, güvenli ve donanımlı dramatik oyun merkezleri yaratarak çocukların oyunlarını geliştirmeli ve desteklemelidirler. Bununla birlikte, oyun gözlemi yapmanın yanı sıra çocukların sosyo-dramatik oyunlarının karmaşıklık seviyesinin zenginleşmesi için öğretmenlerin çocukların oyunlarına doğru zamanda ve uygun şekilde katılım göstermesi gerekmektedir. Ancak öğretmenler bu katılımı gösterirken, çocukların yaratıcılık becerilerinin gelişimini de göz önünde bulundurmalı ve gerektiğinden fazla müdahaleci olmamaya da özen göstermelidirler (Tarman ve Tarman, 2011).

Ayrıca öğretmenler günlük eğitim akışları içerisinde; çeşitli yönergeler içeren oyunlarla çocukların öz-düzenleme becerilerini destekleyen alanyazın içerisinde yer alan müdahale programlarını uygulayabilirler.

Çocukların erken çocukluk döneminde sahip oldukları öz-düzenleme becerisinin ileriki yıllardaki akademik başarılarını ve sosyal yaşantılarını anlamlı olarak etkilediği yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu bağlamda okul öncesi eğitim programları düzenlenirken yapılan araştırmaların sonuçları göz önünde bulundurularak düzenlenmeli; öz-düzenleme becerilerine yönelik kazanımlar ve etkinlikler artırılmalı; öğretmenlerin serbest zaman dilimini etkili kullanması için çalışmalar yapılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın çalışma grubu okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukları ile sınırlı tutulmuştur. Konu ile ilgili yapılacak gelecek araştırmalar, sosyo-dramatik oyunun görülmeye başlandığı 3-4 yaş grubu çocukları ile yapılabilir. Ayrıca benzer çalışmalar farklı illerde ve sayıca daha geniş çalışma gruplarına uygulanabilir.

Bu araştırma çocukların öz-düzenleme becerilerini belirlemek için öğretmen ve anne görüşlerine dayalı formlar kullanılan nicel bir araştırmadır. Çocukların öz-düzenleme becerileri sınıf içerisindeki günlük rutinlerinde yer alan büyük grup saatlerinde ya da serbest oyun saatlerinde sınıf içi gözlem gibi nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak ölçülebilir. Ayrıca öz-düzenleme becerilerine yönelik sosyo-dramatik oyuna dayalı müdahale programları uygulanarak deneysel çalışmalar yapılabilir. Deneysel çalışmalarda uygulanacak sosyo-dramatik oyun bazlı müdahale programı öz-düzenleme becerileri ölçülmeden önce birkaç defa tekrar edilebilir. Çünkü çocuklar daha önceden aşına olmadıkları rolleri canlandırmada ve oyunlarını detaylandırmada sıkıntı yaşayabilirler. Bu bağlamda esas uygulamaya geçilmeden önce sosyo-dramatik oyun senaryosunun birkaç defa tekrar edilmesi, esas uygulama esnasında çocukların öz-düzenleme kapasitelerini daha sağlıklı yansıtılmalarını sağlayabilir.

Gelişmiş oyunlar çocukların gelişim alanlarını ve öz-düzenleme becerilerini desteklemede oldukça etkili olduğu için diğer araştırmalar yüksek seviyede sosyo-dramatik oyun oynayan çocuklar ile yapılabilir. Bu sayede sosyo-dramatik oyunun öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkileri daha ayrıntılı saptanabilir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde sembolik yerine koyma ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma

sayısı oldukça sınırlıdır. Sembolik ya da hayali nesne kullanımının çocuğun üst bilişini geliştirdiği düşünüldüğünde, bu konu gelecekte yapılacak araştırmalarda ele alınabilir.

Çocuklar günlerinin önemli bir bölümünü sınıf ortamında geçirdikleri için öğretmenlerin sosyo-dramatik oyuna değer vermesi, yer vermesi ve desteklemesi çocukların öz-düzenleme becerileri ve öz-düzenleme becerilerinin kazanımıyla sosyal ve akademik becerilerinin kazanımına yardımcı olacağından oldukça önemlidir. Ancak öncelikle öğretmenlerin sosyo-dramatik oyuna ilişkin algıları konulu bir çalışma yapılması öğretmenlerin sosyo-dramatik oyuna ilişkin bilinçlerinin saptanması konusunda önemli olacaktır. Alanyazında sosyo-dramatik oyuna öğretmen katılımı çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Örneğin, Bodrova ve Leong (1998) yetişkinlerin sosyo-dramatik oyunun iskeletini oluşturmadaki rolünü vurgularken; Berk, Mann ve Ogan (2006) yanlış yetişkin rehberliğinin sosyo-dramatik oyunun niteliğini olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Ogan ve Berk (2009) yaptıkları bir araştırmada çocukların -mı gibi senaryolarını canlandırmalarına öğretmenin yönergeleriyle doğrudan rehberlik etmesinin çocuğun yürütücü işlev kapasitelerini daha az etkilediği bulgusuna ulaşırken; öğretmenin çocuğun oyun liderliğini takip ederek, çocuğun daveti üzerine destekleyici bir rehber olarak katılım göstermesinin çocukların yürütücü işlev kapasiteleri üzerinde önemli gelişmeler sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda gelecek araştırmalarda öğretmenlerin sosyo-dramatik oyuna katılımı ve öz-düzenleme becerileri konulu çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aben, B., Stapert, S., & Blokland, A. (2012). About the distinction between working memory and short-term memory. *Frontiers in Psychology*, 3. doi: 10.3389/fpsyg.2012.00301
- Ackerman, D. J., & Friedman-Krauss, A. H. (2017). Preschoolers' executive function: Importance, contributors, research needs and assessment options. *ETS Research Report Series*, 2017(1), 1–24.
- Adagideli, F. H. (2013). *Investigation of young children's metacognitive and self-regulatory abilities in mathematics activities*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Adagideli, F. H., Saraç, S., & Ader, E. (2015). Assessing preschool teachers' practices to promote self-regulated learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 423–440.
- Adagideli, F. H. ve Ader, E. (2017). Matematiksel problem çözme etkinliklerinde küçük çocukların üstbilişsel düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 193-211.
- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, A. B. ve Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz-düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455. doi:10.24315/trkefd.304124
- Akşin-Yavuz, E. (2017). Oyunda anne-babanın ve öğretmenin rolü. A. Önder ve H. Arslan-Çiftçi (Ed.), *Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme* içinde (1. baskı, s. 355-381). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Albertson, K., & Shore, C. (2009). Holding in mind conflicting information: pretending, working memory, and executive control. *Journal of Cognition and Development*, 9(4), 390-410. doi: 10.1080/15248370802678240
- Anderson, V. (2002). Executive function in children: Introduction. *Child Neuropsychology*, 8, 69-70.
- Arı, M. ve Yaban, E. H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141. doi: 10.16986/HUJE.2015014655
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255, 556–559.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417–423.
- Banerjee, R., Alsalman, A., & Alqafari, S. (2016). Supporting sociodramatic play in preschools to promote language and literacy skills of English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 299-305.

- Barker, J. E., Semenov, A. D., Michaelson, L. E., Provan, L. S., Snyder, H. R., & Munakata, Y. (2014). Less-structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in Psychology*, 5. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00593
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York, NY: Guilford Press.
- Baron, A., Malmberg, L. E., Evangelou, M., Nesbitt, K., & Farran, D. (2020). The play's the thing: Associations between make-believe play and self-regulation in the tools of the mind early childhood curriculum. *Early Education and Development*, 31(1), 66-83.
- Bater, L. R., & Jordan, S. S. (2017). Child routines and self-regulation serially mediate parenting practices and externalizing problems in preschool children. *Child & Youth Care Forum*, 46(2), 243-259.
- Bayındır, D. ve Ural, O. (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 119-132.
- Bell, M. A., & Wolfe, C. D. (2004). Emotion and cognition: An intricately bound developmental process. *Child Development*, 75, 366–370.
- Benavides-Nieto, A., Romero-López, M., Quesada-Conde, A. B., & Corredor, G. A. (2017). Basic executive functions in early childhood education and their relationship with social competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 471-478.
- Bergen, D. (1998). Stages of play development. In: D. Bergen (Ed.), *Play as a medium for learning and development* (pp. 70-92). Olney, MD: Association for Childhood Education International.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 2-12.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. (çev. A. Dönmez). Ankara: İmge.
- Berk, L.E., Mann, T., & Ogan, A. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In: D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play=Learning: How Play Motivates And Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth* (pp. 74–100). New York, NY: Oxford University Press.
- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function: Status of research and future directions. *American Journal of Play*, 6(1), 98-110.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127.
- Blair, C. (2016). Executive function and early childhood education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 102-107.

- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, *20*, 899-911.
- Blair, C., Granger, D., & Peters Razza, R. (2005). Cortisol reactivity is positively related to executive function in preschool children attending Head Start. *Child development*, *76*(3), 554-567.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, *66*, 711–731. doi: 10.1146/annurev-psych-010814-015221
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, *78*, 647–663. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, *16*(3), 357-369.
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation-Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, *6*(1), 111-123.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (1998). Adult influences on play: The Vygotskian approach. In: D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from Birth to Twelve and Beyond: Contexts, Perspectives and Meanings* (pp. 277–288). New York, NY: Garland Press.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). Self-regulation as a key to school readiness: How early childhood teachers can promote this critical competency. In: M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical Issues in Early Childhood Professional Development*, (pp. 203-224). ABD, Paul H. Brookes Publishing.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Play and early literacy: A Vygotskian approach. In: K. A. Roskos & J. F. Christie (Eds.), *Play and Literacy in Early Childhood: Research from multiple perspectives* (2 nd ed., pp. 185-200). New York: Routledge.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten: Can we keep all the crickets in the basket?. *Young Children on the Web*, *19*, 1-3.
- Bredenkamp, S. (2015). Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar(2. Baskı). (çev. ed. H. Z. İnan ve T. İnan). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal Çalışma Basım Tarihi 2014).
- Broekhuizen, M. L., Slot, P. L., van Aken, M. A., & Dubas, J. S. (2017). Teachers' emotional and behavioral support and preschoolers' self-regulation: Relations with social and emotional skills during play. *Early Education and Development*, *28*(2), 135-153.
- Bronson, M. B. (2000a). Recognizing and supporting the development of self-regulation in young children. *Young Children*, *55*, 32-37.
- Bronson, M. B. (2000b). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.

- Bijvoet-van den Berg, S., & Hoicka, E. (2019). Preschoolers understand and generate pretend actions using object substitution. *Journal of experimental child psychology, 177*, 313-334.
- Cabrera, N. J., Karberg, E., Malin, J. L., & Aldoney, D. (2017). The magic of play: Low-income mothers' and fathers' playfulness and children's emotion regulation and vocabulary skills. *Infant Mental Health Journal, 38*(6), 757-771.
- Calabrese, N. M. (2003). Developing quality socio-dramatic play in the classroom for young children with language delays. *Australasian Journal of Early Childhood, 28*(3), 33-36.
- Calkins, S. D., & Fox, N.A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development & Psychopathology, 14*, 477-498.
- Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. In: O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of Child Development and Early Education: Research to Practice* (pp. 172-198). New York: Guilford Press.
- Callear, A., Harvey, S. T., Bimler, D., & Catto, N. (2018). Profiling children's emotion regulation behaviours. *British Journal of Developmental Psychology, 36*(4), 540-556.
- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child development, 72*(4), 1032-1053.
- Carlson, S. M., Davis, A. C., & Leach, J. G. (2005). Less is more: Executive function and symbolic representation in preschool children. *Psychological science, 16*(8), 609-616.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development, 22*(4), 489-510.
- Carlson, S. M., White, R. E., & Davis-Unger, A. C. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development, 29*, 1-16. doi: org/10.1016/j.cogdev.2013.09.001
- Cavanaugh, D. M., Clemence, K. J., Teale, M. M., Rule, A. C., & Montgomery, S. E. (2017). Kindergarten scores, storytelling, executive function, and motivation improved through literacy-rich guided play. *Early Childhood Education Journal, 45*(6), 831-843. doi: 10.1007/s10643-016-0832-8
- Cemore, J. J., & Herwig, J. E. (2005). Delay of gratification and make-believe play of preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education, 19*(3), 251-266. doi: 10.1080/02568540509595069
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: A. U. Kazulin, A. Kozulin, V. S. Ageyev, B. Gindis, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 39-64). UK: Cambridge University Press.

- 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.
- Conejero, A., & Rueda, M. R. (2017). Early development of executive attention. *Journal of Child and Adolescent Behavior, 5*(341). doi: 10.4172/2375-4494.1000341
- Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd ed., pp. 22205-4101). Washington, DC: NAEYC.
- Çelik, B. ve Kamaraj, I. (2020). 60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Üzerinde Çocuk Katılımlı Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 51*(51), 1-17.
- Dağgül, H. C. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- DeVries, R. (2001). Transforming the “play-oriented curriculum” and work in constructivist early education. In: A. Göncü & E. L. Klein (Eds.), *Children in play, story, and school* (pp. 72-106). New York, NY: Guilford Press.
- Diamond, A. (2006). The early development of executive function. In: E. Bialystok & F. I. M. Crick (Eds.), *Lifespan cognition: Mechanisms of change* (pp. 70–95). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science, 318*(5855), 1387-1388.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science, 333*(6045), 959-964.
- Diamond, A., & Taylor, C. (1996). Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to “Do as I say, not as I do”. *Developmental psychobiology, 29*(4), 315-334.
- Doğruyol, B., Türküler-Aka, B., ve Enisoğlu-Tilbe, E. (2018). Okul tipinin okul öncesi dönem davranış düzenleme becerileri üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 23-35. doi: 10.16986/HUJE.2017027050
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science, 16*(12), 939-944.
- Eisenberg N. (2005). Temperamental effortful control (self-regulation). In: R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters, (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development [online]*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 15.<http://www.childencyclopedia.com/documents/EisenbergANGxp-Temperament.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development, 75*(2), 334-339.

- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B., ... & Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child development*, 71(5), 1367-1382.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., & Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child development*, 75(1), 25-46.
- Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Özel sayı]. *International Congress Of Eurasian Social Sciences (ICOESS)*, 8(28).
- Elias, C., & Berk, L. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for socio-dramatic play?. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238.
- Erol, A. ve İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 178-195.
- Ertürk-Kara, H. G. ve Gönen, M. (2015). Examination of children's self regulation skill in terms of different variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1224-1239.
- Ertürk-Kara, H. G., Yıldız, T. G. ve Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz-düzenleme izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Espy, K. A., & Kaufmann, P. M. (2002). Individual differences in the development of executive function in children: Lessons from the delayed response and A-not-B tasks. In: D.L Molfese & V.J. Molfeses (Eds.), *Developmental Variations in Learning: Applications to Social, Executive Function, Language, and Reading Skills*. (pp. 113-137). Mahwah, NJ: LEA.
- Faja, S., Dawson, G., Sullivan, K., Meltzoff, A. N., Estes, A., & Bernier, R. (2016). Executive function predicts the development of play skills for verbal preschoolers with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 9(12), 1274-1284.
- Fındık-Tanrıbuyurdu, E., & Yıldız, T. G. (2014). Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA): Adaptation Study for Turkey. *Education & Science*, 39(176).
- Finley, S. K. (2014). *Assessing executive function as it relates to self-regulation in healthy young adults*. Unpublished Master Thesis, The University of Tennessee at Chattanooga, Chattanooga, TN.
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373-389.
- Fromberg, D. P. (2002). *Play and meaning early early childhood education*. New York: Allyn and Bacon.
- Galyer, K. T., & Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children, *Early Child Development and Care*, 166(1), 93-108. doi:10.1080/0300443011660108

- Garner, B. P. ve Bergen, D. (2008). Play development from birth to age four. In: D. P. Fromberg ve D. Bergen (Eds.), *Play from Birth to Twelve: Contexts, Perspectives, and Meanings* (pp. 11-20). New York: Routledge.
- Gilpin, A. T., Brown, M. M., & Pierucci, J. M. (2015). Relations between fantasy orientation and emotion regulation in preschool. *Early Education and Development, 26*(7), 920-932. doi: 10.1080/10409289.2015.1000716
- Gioia, G. A., Andrus, K., & Isquith, P. K. (1996). *Behavior rating inventory of executive function-preschool version (BRIEF-P)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Gioia, K. A., ve Tobin, R. M. (2010). The role of socio-dramatic play in promoting self-regulation. In: C. E. Schaefer (Ed.). *Play Therapy for Preschool Children* (pp. 181-198). Washington, DC: American Psychological Association.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Goldstein, T. R., & Lerner, M. D. (2017). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental science, 21*(4), 1-13. doi: 10.1111/desc.12603
- Göncü, A. (2019). *Oyunda büyümek çocuk gelişimi ve eğitime sosyokültürel bakış*. (çev. A. Turan). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları. (Orjinal çalışmanın basım tarihi 2007).
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41-54.
- Yıldız, T. , Ertürk-Kara, H. G., Fındık-Tanrıbuyurdu, E. ve Gönen, M. (2014). Öz-düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 329-338. doi: 10.15390/EB.2014.3648
- Gündüz, G. (2015). *Self-regulation in turkish preschoolers: Relations with family context and socio-emotional competence*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Hanline, M. F., Milton, S., & Phelps, P. C. (2008). A longitudinal study exploring the relationship of representational levels of three aspects of preschool socio-dramatic play and early academic skills. *Journal of Research in Childhood Education, 23*(1), 19-28. doi: 10.1080/02568540809594643
- Harris, R. C., Robinson, J. B., Chang, F., & Burns, B. M. (2007). Characterizing preschool children's attention regulation in parent-child interactions: The roles of effortful control and motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*(1), 25-39.
- Heine, S. J., Lehman, D. R., Peng, K., & Greenholtz, J. (2002). What's wrong with cross-cultural comparisons of subjective Likert scales?: The reference-group effect. *Journal of personality and social psychology, 82*(6), 903-918. doi: 10.1037/0022-3514.82.6.903

- Hewes, J. (2010). Learning through play: a view from the field. Voices from the field. In: R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. Dev. Peters, & M. Bovin (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. www.child-encyclopedia.com/pages/pdf/hewesangps.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Hoffman, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175-184.
- Hopkins, E. J., Smith, E. D., Weisberg, D. S., & Lillard, A. S. (2016). The development of substitute object pretense: the differential importance of form and function. *Journal of Cognition and Development*, 17(2), 197-220.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961.
- İvrendi, A. (2011). Influence of self-regulation on the development of children's number sense. *Early Childhood Educational Journal*, 39(4), 239-247.
- İvrendi, A. (2016). Choice-driven peer play, self-regulation and number sense. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 895-906. doi:10.1080/1350293X.2016.1239325
- İvrendi, A. (2017). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*. doi:10.1080/09575146.2017.1403416
- İvrendi, A., Cevher-Kalburan, N., Sandseter, E. B. H., Storli, R., & Sivertsen, A. H. (2019). Children, mothers, and preschool teachers' perceptions of play: Findings from Turkey and Norway. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 32-54.
- İvrendi, A. ve Erol, A. (2018). 4-6 Yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (Öğretmen formu). 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, 29-31 Mart, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- İvrendi A., & Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2015). Play in Turkey. In: J. L. Roopnarine, M. Patte, J. E. Johnson, & D. Kushner, (Eds.), *International Perspectives on Children's Play*. Open University Press/McGraw Hill Education ISBN: 978-0335262885
- Johnson, K. N., Conture, E. G., & Walden, T. A. (2012). Efficacy of attention regulation in preschool-age children who stutter: A preliminary investigation. *Journal of Communication Disorders*, 45(4), 263-278.
- Jahromi, L. B., & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 125-150.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. New York: Allyn and Bacon.
- Jones, S. M., Bailey, R., Barnes, S. P., & Partee, A. (2016). *Executive function mapping project executive summary: Untangling the terms and skills related to executive function and self-regulation in early childhood*. Unpublished Working Report, Harvard University Graduate School Of Education, Boston.

- Karaman, S. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş çocuklarının matematik becerileri ile sosyodramatik oyunun boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kavanaugh, R. D., Eizenman, D. R., & Harris, P. L. (1997). *Young children's understanding of pretense expressions of independent agency*. *Developmental Psychology*, 33(5), 764–770. doi:10.1037/0012-1649.33.5.764
- Kelly, R., & Hammond, S. (2011). The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 21–27.
- Kerr, A., & Zelazo, P. D. (2004). Development of hot executive function: The children's gambling task. *Brain and Cognition*, 55(1), 148–157.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), 1091-1111.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental psychology*, 36(2), 220.
- Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T. Y., Koenig, A. L., & Vandegeest, K. A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child development*, 67(2), 490-507.
- Koçyiğit, S. , Sezer, T. Ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 209-218.
- Koole, S. L., Van Dillen, L. F., & Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. In: R.F. Baumeister ve K.D. Vohs, (Eds.), *Handbook of Self-regulation: Research, Theory and Applications* (2 nd ed., pp. 22-40). New York: The Guilford Press.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarının duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Leong, D. J., & Bodrova, E. (2013). Assessing and scaffolding make-believe play/online. https://www.researchgate.net/publication/292513144_Assessing_and_scaffolding_make-believe_play sayfasından erişilmiştir.
- Lillard, A. S. (1998). Playing with a theory of mind. In: O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education* (pp. 11–33). Albany: State University of New York Press.

- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological bulletin*, *139*(1), 1-34.
- Lindon, J. (2001). *Understanding children's play*. United Kingdom: Nelson Thornes.
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, *59*(3), 330-360.
- Loizou, E., Michaelides, A., & Georgiou, A. (2019). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: Creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care*, *189*(4), 600-612. doi: 10.1080/03004430.2017.1336165
- Luciano, M. (2003). The neural and functional development of human prefrontal cortex. In: M. de Haan & M.H. Johnson (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Development*. (pp. 157-180). New York: Psychology Press.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of educational psychology*, *101*(3), 689-704. doi: 10.1037/a0014240
- Meyers, A. B., & Berk, L. E. (2014). Make-believe play and self-regulation. In: E. Brooker, M. Blaise ve S. Edwards (Eds.), *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. London: Sage Publications.
- McCabe, L. A., Cunnington, M., & Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self-regulation in young children: Individual characteristics and environmental contexts. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 340-356). The Guilford Press.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*(4), 471-490.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(2), 314-324.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 136-142.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2018). Developing together: the role of executive function and motor skills in children's early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, *46*, 142-151.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S., & Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence: Links to school readiness. In: O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education*. (pp. 113-137). Charlotte, NC: Information Age.

- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E., & Tominey, S. L. (2010). Self-regulation: The integration of cognition and emotion. In: K. L. Fingerman, C. Berg, J. Smith, & T. C. Antonucci (Eds.), *Handbook of Life-Span Development*. (pp. 509-553). Hoboken, NJ: Wiley and Sons.
- McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (2015). *Stop, think, act: integrating self-regulation in the early childhood classroom*. London: Routledge.
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., Hatfield, B. E., Purpura, D. J., Gonzales, C. R., & Tracy, A. N. (2019) Red light, purple light! Results of an intervention to promote school readiness for children from low-income backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 10(2365), 1-15. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02365
- McCoy, D. C. (2019). Measuring young children's executive function and self-regulation in classrooms and other real-world settings. *Clinical child and family psychology review*, 22(1), 63-74.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Raskoff Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204-218.
- Mitsis, E. M., McKay, K. E., Schulz, K. P., Newcorn, J. H., & Halperin, J. M. (2000). Parent-teacher concordance for DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder in a clinic-referred sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(3), 308-313.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... Sears, M. R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Moore, M., & Russ, S. W. (2008). Follow-up of a pretend play intervention: effects on play, creativity, and emotional processes in children. *Creativity Research Journal*, 20(4), 427-436. doi: 10.1080/10400410802391892
- Nader-Grosbois, N., & Vieillevoys, S. (2012). Variability of self-regulatory strategies in children with intellectual disability and typically developing children in pretend play situations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(2), 140-156.
- Ogan, A., & Berk, L. E. (2009). Effects of two approaches to make-believe play training on development of self-regulation in head start children. *Paper Presented at The Biennial Meeting of The Society for Research on Child Development*, Denver, CO.
- Öztabak, M., & Özyürek, A. (2018). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 385-395.
- Petersen, P. & Holodynski, M. (2020). Bewitched to be happy? The impact of pretend play on emotion regulation of expression in 3- to 6-year-olds. *The Journal of Genetic Psychology*, 1-16. doi: 10.1080/00221325.2020.1734909

- Piaget, J. ve Inhelder, B. (2000). *The psychology of the child*. (çev. H. Weaver) New York: Basic Books.
- Pierucci, J. M., O'Brien, C. T., McInnis, M. A., Gilpin, A. T., & A. B. (2014). Fantasy orientation constructs and related executive function development in preschool: Developmental benefits to executive functions by being a fantasy-oriented child. *International Journal of Behavioral Development*, 38(1), 62-69.
- Ponitz, C. E. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141-158.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). *Educating the human brain*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Prairie, A. P. (2013). Supporting Sociodramatic Play in Ways That Enhance Academic Learning. *YC Young Children*, 68(2), 62-68.
- Rademacher, A., & Koglin, U. (2019). The concept of self-regulation and preschoolers' social-emotional development: a systematic review. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2299-2317.
- Raver, C. C., & Blair, C. (2016). Neuroscientific insights: Attention, working memory, and inhibitory control. *The Future of Children*, 26(2), 95-118.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362-378.
- Reet, J. V. (2015). Conflict inhibitory control facilitates pretense quality in young preschoolers. *Journal of Cognition Development*, 16(2), 333-350. doi:10.1080/15248372.2013.833924.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972.
- Robertson, N. (2016). The complexity of preschool children's dramatic play behaviour and play styles in Australia: A mixed methods study. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 10(2), 71-92.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child development*, 72(5), 1394-1408.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In: N. Eisenberg (Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 105-176). New York: Wiley.

- Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (1985). Temperament and the development of self-regulation. In: L. Hartlage & C. F. Telzrow (Eds.), *The neuropsychology of individual differences: A developmental perspective* (pp. 93–123). New York: Plenum.
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 573-594. doi:10.1207/s15326942dn2802_2
- Ruff, H. A., & Rothbart, M. K. (2001). *Attention in early development: Themes and variations*. Oxford University Press.
- Russell, B. M. (2015). Supporting play and executive function-It's how children learn. *TexasChildQuarterly*, 39(3). https://www.childcarequarterly.com/pdf/winter15_play.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Savina, E., (2014) Does play promote self-regulation in children?. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1692-1705. doi: 10.1080/03004430.2013.875541
- Schweinhart, L. J. (2003). Benefits, costs, and explanation of the high/scope Perry preschool program. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development.
http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/PerrySRCD_2003.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Séguin, D. G., & MacDonald, B. (2018). The role of emotion regulation and temperament in the prediction of the quality of social relationships in early childhood. *Early child development and care*, 188(8), 1147-1163.
- Sezgin, E. ve Demiriz, S. (2017). Effect of play-based educational programme on behavioral self-regulation skills of 48-60 month-old children. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1100-1113. doi:10.1080/03004430.2017.1369972.
- Shiu, S. P., Wang, S. H., & Chen, Y. J. (2018). The effects of a small scale intervention to develop self-regulation in kindergarten children. *Early Child Development and Care*, 190(3), 333-347. doi: 10.1080/03004430.2018.1471474
- Simpson, A., Upson, M., & Carroll, D. J. (2017). Where does prepotency come from on developmental tests of inhibitory control?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 18-30.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (1981). *Television, imagination, and aggression: A study of preschoolers*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 42–49.
- Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. M. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26(6), 1-21. doi: 10.1002/icd.2038

- Smilansky S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged children*. Wiley, New York.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. USA: Psychosocial & Educational Publications.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Sop, A. (2016). *Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, G. ve Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 1-9.
- Şepitci-Sarıbaş, M., ve Gültekin-Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 12(63), 867-883.
- Tangney, J. P., Baumeister, R.F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-322.
- Tarman, B., & Tarman, I. (2011). Teachers' involvement in children's play and social interaction. *İlkogretim Online*, 10(1), 325-337.
- Thibodeau, R.B., Gilpin, A.T., Brown, M.M., & Meyers, B.A. (2016). The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 145, 120-138.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs for the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.
- Thompson, R.A., & Calkins, S.D. (1996). The double-edged sword: Emotion regulation in high risk children. *Development and Psychopathology*, 8, 163-182.
- Timmons, K., Pelletier, J., & Corter, C. (2016). Understanding children's self-regulation within different classroom contexts. *Early Child Development and Care*, 186(2), 249-267. doi: 10.1080/03004430.2015.1027699
- Tobin, R. M., Sansosti, F. J., & McIntyre, L. L. (2007). Developing emotional competence in preschoolers: A review of regulation research and recommendations for practice. *California School Psychologist*, 12, 105-118.
- Tozduman-Yaralı, K., & Güngör-Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3), 856-870.

- Trawick-Smith, J. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim [Çok kültürlü bir bakış açısı]* (5. Baskı). (çev. ed. B. Akman) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orjinal Çalışma Basım Tarihi 2010).
- Tuğrul, B. (2015). Okul öncesi eğitimde oyun. A. B. Aksoy (Ed.), *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim* içinde (s. 5-15). Ankara: Hedef CS Yayın.
- Tutkun, C., Tezel Şahin, F. Ve Tekiner, I. (2017). Okul öncesi eğitimi alanı: 4-5 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer, (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde (s. 447-585). Ankara: Pegem Akademi.
- Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K. E., Küsmüs, G. İ., & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi [Özel Sayı]. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 607-623. doi: 10.21733/ibad.613920
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 589–598.
- Uykan, E., & Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn tutumları ile çocukların öz-düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(3), 1620-1644.
- Veijalainen, J., Reunamo, J., & Alijoki, A. (2017). Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 89-107.
- Veraksa, A. N., Gavrilova, M. N., Bukhalenkova, D. A., Almazova, O., Veraksa, N. E., & Colliver, Y. (2019). Does Batman™ affect EF because he is benevolent or skilful? The effect of different pretend roles on pre-schoolers' executive functions. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2019.1658091
- Vieillevoye, S., & Nader-Grosbois, N. (2008). Self-regulation during pretend play in children with intellectual disability and in normally developing children. *Research in developmental disabilities*, 29(3), 256-272.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation. . In: R.F. Baumeister ve K.D. Vohs, (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory Andapplications* (pp. 1-10). New York: The Guilford Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Socio-cultural theory. Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, D. D., & Heatherton, T. F. (2011). Giving in to temptation: the emerging cognitive neuroscience of self-regulatory failure. In: R.F. Baumeister ve K.D. Vohs, (Eds.), (2004). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory Andapplications* (pp. 41-63). New York: The Guilford Press.
- Walker, S., Flear, M., Veresov, N., & Duhn, I. (2019). Enhancing executive function through imaginary play: A promising new practice principle. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(2), 114-126.

- Welsh, M. C., Friedman, S. L., & Spieker, S. J. (2006). Executive functions in developing children: Current conceptualizations and questions for the future. In: K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbook on Early Childhood Development*. Malden, MA: Blackwell.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Journal of Curriculum and Teacher Education, Monograph Issue: Learn to learn. Teaching and evaluation of self-regulated learning*, 16(1), 15–34.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play?. *Educational & Child Psychology*, 26(2), 40-90.
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development*, 24(2), 162-187.
- Woolley, J. D., & Tullos, A. (2008). Imagination and fantasy. In: M. Haith & J. Benson (Eds.), *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (pp. 117-127). Oxford, UK: Elsevier.
- Yamamoto, N., & Imai-Matsumura, K. (2017). Gender differences in executive function and behavioural self-regulation in 5 years old kindergarteners from East Japan. *Early Child Development and Care*, 189(1), 56-67. doi:10.1080/03004430.2017.1299148
- Yaralı, K. T., & Aytar, F. A. G. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranışlarının Öz Düzenleme Becerileri Yönünden İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2010). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Youmans, A. S., Kirby, J. R., & Freeman, J. G. (2017). How effectively does the full-day, play-based kindergarten programme in Ontario promote self-regulation, literacy, and numeracy? *Early Child Development and Care*, 188(12), 1788-1800. doi: 10.1080/03004430.2017.1287177
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education. (NCER 2017–2000)*. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/ncer/pubs/20172000/pdf/20172000.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155–168.
- 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). Elsevier Academic Press.

EKLER**Ek 1. Araştırma İzin Belgesi**

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.01-E.23635152
Konu : Özge ÖZCAN'ın
Araştırma İzni

07/12/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) Pamukkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 06/11/2018 tarihli ve 93282220-302.08.01/E.21669 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Özge ÖZCAN'ın, "Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Sosyo-Dramatik Oyunları ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, İlimiz Karabağlar, Konak, Balçova ve Buca İlçelerinde bulunan anaokullarında ve anasınıflarında uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen ilçe okullarında 2018-2019 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞI
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Araştırma Değerlendirme Formu
- 2- Anket Formları

OLUR
07/12/2018

Ahmet Ali BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Fevzi Paşa Mah.452 Sok No:15 Konak-İZMİR
Elektronik Ağ: strateji35_1@meb.gov.tr
e-posta:

Bilgi için:
Tel: 0 (232) 280 36 31
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evnaksorgu.meb.gov.tr> adresinden 886d-2ead-3bf9-b09d-054e kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.21705084
Konu : Özge ÖZCAN'ın
Araştırma İzni

04/11/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) Özge ÖZCAN'ın 30/10/2019 tarihli dilekçesi.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Özge ÖZCAN'ın, "Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Sosyo-Dramatik Oyunları ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, İlimiz Karabağlar, Konak, Balçova ve Buca İlçelerinde bulunan anaokullarında ve anasınıflarında uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen ilçe okullarında 2019-2020 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Harun YAZAR
Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- 1- Araştırma Değerlendirme Formu
- 2- Anket Formları

OLUR
04/11/2019

Erhan GÜNAY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR
Elektronik Ağ:
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni
Tel: 0 (232) 280 36 31
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2531-0414-319f-99dd-ffaa kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği Kullanım İzni



selin karaman <selinkarama@hotmail.com>

27 Kas 2018 Sal 01:37



Alıcı: ben ▾

Merhaba Özge,

Sosyodramatik oyun ölçeğini kullanabilirsin.Kullanım izni yazısının bir formatı var mıydı? Doldurmam gereken bir form şeklinde miydi?

İyi çalışmalar...

Samsung cihazımdan gönderildi

----- Orjinal mesaj -----

Kimden: Ozge Ozcan <ozgeozcan21@gmail.com>

Tarih: 27 11 2018 00:37 (GMT+03:00)

Alıcı: selinkarama@hotmail.com

Konu: Sosyo-dramatik oyun ölçeği

...

Ek 3. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)

4-6 YAŞ ÇOCUKLARINA YÖNELİK ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ (Ö FORMU)

1. Kıdem yılınız..... 2. Yaşınız: 3. Sınıfınızdaki çocuk sayısı:.....

4. Mış gibi oyunlar (Evcilik, doktoreculuk, tamirci gibi) oynar mı? () Evet () Hayır
Cevabınız “Evet” ise ne kadar sıklıkla oynar:

() Hiçbir zaman () Nadiren () Bazen () Sıklıkla () Her zaman

5. Çocuğun öz-düzenleme becerileri hakkındaki görüşünüz nedir?

() Hiç Gelişmemiş () Gelişmemiş () Gelişmekte () Gelişmiş () Çok İyi Gelişmiş

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1	Duygu ve düşüncelerini rahatça ortaya koyar.	1	2	3	4	5
2	Başkalarının duygularının nedenlerini ve sonuçlarını söyler.	1	2	3	4	5
3	Kalabalık karşısında kendini ifade eder.	1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5

Ek 4. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)
4-6 YAŞ ÇOCUKLARINA YÖNELİK ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ
(A FORMU)

1. **Mış gibi oyunlar (Evcilik, doktorculuk, tamircilik gibi) oynar mı?** () Evet () Hayır
 Cevabınız “Evet” ise ne kadar sıklıkla oynar:
 () Hiçbir zaman () Nadiren () Bazen () Sıklıkla () Her zaman
2. **Çocuğun öz-düzenleme becerileri hakkındaki görüşünüz nedir?**
 () Hiç Gelişmemiş () Gelişmemiş () Gelişmekte () Gelişmiş () Çok İyi Gelişmiş
3. **Çocuğun cinsiyeti:** () Kız () Erkek
4. **Çocuğun doğum tarihi:**/...../..... (Gün, Ay ve Yıl olarak belirtiniz; örnek; 25/05/2012)
5. **Çocuğun okul öncesi eğitimi kurumlarına devam yılı:**
6. **Ailenin geliri:**..... (Örnek; 2960 TL)

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1	Olayları önceliğine göre sıralar.	1	2	3	4	5
2	Hedefe ulaşmak için aşama aşama gerekli düzenlemeleri yapar.	1	2	3	4	5
3	Verilen yönergeleri takip eder.	1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5

Ek 5. Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği

Skor	Sembolik Araç	Sembolik yerine koyma	Sembolik Karmaşıklık
1	<p>Çocuk eylemi yapan kişidir. Çocuk tanıdık bir aktiviteyi eylemin nesnesi olarak kendi kendine gerçekleştirir gibi yapar.</p> <p>Örnekler: -Çocuk saçını taramış gibi yapar. - Çocuk oyuncak telefona cevap verirmiş gibi yapar.</p>	<p>Çocuk belli bir durumda eylemi taklit etmek için gerçek bir nesne kullanır.</p> <p>Örnekler: -Çocuk bir oyuncağı yıkarıymış gibi yaparken gerçek bir yıkama gereci kullanır. - Çocuk oyun oynarken gerçek bir elbise ve ayakkabı kullanır.</p>	<p>Çocuk ya kendi kendine, ya bir nesneyle ya da akranıyla izole bir sembolik eylemi gerçekleştirir.</p> <p>Örnekler: -Çocuk uyurmuş gibi yapar. - Çocuk telefonda konuşmuş gibi yapar.</p>
2	<p>Çocuğun hareketlerini yönelttiği başka bir kişi vardır. Çocuk basit bir hareketi oyundaki bir akranına ya da bir nesneye yöneltirmiş gibi yapar.</p> <p>Örnekler: -Çocuk bir oyuncak bebeği besler. - Çocuk bir oyuncak arabayı yerde iter.</p>	<p>Çocuk gerçek bir nesneyi, o nesnenin işlevini taklit etmek için kullanır; bu nesne gerçeğine benzeyebilir, ancak genellikle gerçeğinden daha küçüktür.</p> <p>Örnekler: -Çocuk plastik bir meyveyi yiyormuş gibi yapar. -Çocuk sandalyeyi bir uçak koltuğu gibi kullanır.</p>	<p>Çocuk 2 veya daha fazla nesneyi ya da aynı obje veya fikri kullanan akranlarından yararlanır; aynı hareket farklı nesnelere veya akranlarla tekrarlanır.</p> <p>Örnekler: -Çocuk kendini besler, sonra oyuncak bebeği veya arkadaşını besler. - Çocuk birçok oyun arkadaşından bilet toplarmış gibi yapar.</p>
3	<p>Çocuk aktif olarak bir rolü üstlenmiş gibidir; bir oyuncağa ya da bir nesneye rol yükleyebilir.</p> <p>Örnekler: -Çocuk bir hayvanmış gibi hareket eder. -Çocuk minyatür bir atı, onun üzerinde gidiyormuş gibi kullanır.</p>	<p>Çocuk nesnelere başka işlevler yükleyerek aslında olmadıkları şeyler gibi kullanır.</p> <p>Örnekler: -Çocuk katlanmış bir battaniyeyi bebek gibi kullanır. - Çocuk bir ayakkabının topuğunu çekiç gibi kullanır.</p>	<p>Çocuk 2 veya daha fazla nesneyi ya da aynı obje veya fikri kullanan akranlarından yararlanır; aynı hareket farklı nesnelere veya akranlarla tekrarlanır.</p> <p>Örnekler: -Çocuk kendini besler, sonra oyuncak bebeği veya arkadaşını besler. - Çocuk birçok oyun arkadaşından bilet toplarmış gibi yapar.</p>
4	<p>Çocuk bir rol üstlenmez, ama diğerlerinin sahne yönetmenidir. Çocuk arkadaşlarının ve oyuncaklarının rol üstlendiği sahneyi yönetir.</p> <p>Örnekler : -Anne bebeğe</p>	<p>Çocuk hiç gereç kullanmaz, hiçbir fiziksel dayanağı olmayan tamamen hayali bir gereç kullanır. Aslında orda olmayan bir şeyle oynuyor ve konuşuyor gibi yapar.</p>	<p>Çocuk bütün bir senaryoyu veya yaşam sahnesini oynar. Bu sahne gerçekçi olabileceği gibi, bir dizi olay veya bir temayla ilişkili sembolik temaları</p>

	sahip olan çocuk oyuncak bebeği yıkar. - Çocuk, başka bir çocuğu diğer çocukların doktoru olması için yönlendirir.	Örnekler: -Çocuk olmayan bir kurabiyeyi yiyormuş gibi yapar - Çocuk filmiş gibi yapar ve kolunu da hortum olarak kullanır.	içeren hayali bir sahne de olabilir. Örnekler: -Çocuk balık tutarmış gibi yapar, onu restoranın mutfağına pişirilmesi için getirir, sonra restorana gidip oturur ve bir balık sipariş eder.
--	--	--	--

Ek 6. Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği Örnek Uygulama Formu

Skor	Sembolik Araç	Sembolik yerine koyma	Sembolik Karmaşıklık
1	<p>*D1) Ütü yapıyormuş gibi yapar. D2) Ütü yapıyormuş gibi yapar. D3) Ütülediği kıyafetleri sepete koyuyormuş gibi yapar. D4),D5),D6) D7) Saçını kurutuyormuş gibi yapar. D8) Saçına sprej sıkıyormuş gibi yapar. D10) Kahve pişiriyormuş gibi yapar. D12) Markete gidiyormuş gibi yapar. D14) Markete gelmiş gibi yapar. D15) Aldığı yiyecekleri satın alıyormuş gibi yapar. D16) Aldıklarının parasını ödüyormuş gibi yapar. D19) Ekmek kızartıyormuş gibi yapar. D20) Hastaneye gidiyormuş gibi yapar. D30) Pastaya mum dikeyormuş gibi yapar.</p>		<p>D8) Saçına sprej sıkıyormuş gibi yapar. D12) Markete gidiyormuş gibi yapar. D16) Aldıklarının parasını ödüyormuş gibi yapar. D19) Ekmek kızartıyormuş gibi yapar. D20) Hastaneye gidiyormuş gibi yapar. D25) Bebeğin boğazını muayene ediyormuş gibi yapar. D26) Bebeğin ateşini ölçüyormuş gibi yapar. D27) Steteskopla bebeğin göğsünü dinliyormuş gibi yapar. D28) Bebeğin kilosunu tartıyormuş gibi yapar. D29) Bebek arabasını sürüyormuş gibi yapar. D30) Pastaya mum dikeyormuş gibi yapar.</p>
2	<p>D22) Bebek arabasını sürer. D29) Bebek arabasını sürer.</p>	<p>D1) Ütü yapmak için oyuncak bir ütü kullanır. D2) Ütü yapmak için oyuncak bir ütü kullanır. D3) Ütü yapmak için oyuncak bir ütü kullanır. D4), D5), D6) D7) Saçını kurutmak için oyuncak bir saç kurutma makinası kullanır. D8) Oyuncak sprej şişesini saç spreji olarak kullanır. D14) Oyuncak yiyecekleri kullanarak alışveriş yapar. D15) D19) Oyuncak ekmek dilimlerini gerçek ekmekmiş gibi kullanır. D22) Oyuncak bebek arabasını gerçek bebek arabası gibi kullanır. D25) Plastik dil çubuğunun gerçek bir muayene aracı olarak kullanır. D26) Oyuncak ateş ölçeri gerçek ateş ölçer gibi kullanır. D27) Oyuncak steteskobu gerçek bir</p>	<p>D7) Saçını kurutuyormuş gibi yapar ve ardından oyuncak cımbızla kaşlarını temizliyormuş gibi yapar. D10) Kahve pişiriyor gibi yapar ve ardından masaya oturup kahvesini içiyormuş gibi yapar. D14) Markete gelmiş gibi yapar ve alışveriş yapmaya başlar. D22) Bebek arabasını sürüyormuş gibi yapar ve ardından hastaneye gelmiş gibi yapar.</p>

		steteskop gibi kullanır. D28) Oyuncak kantarı gerçek kantar gibi kullanır. D29) Oyuncak bebek arabasını gerçek bebek arabası gibi kullanır. D30) Oyuncak mumu gerçek mum yerine koyar.	
3	D23) Hastaneye gelince doktormuş gibi yapar ve odasına geçer. D25) Doktor rolünde eline dil çubuğu alarak bebeğin boğazını muayene ediyormuş gibi yapar. D26) Doktor rolünde ateş ölçerle bebeğin ateşini ölçüyormuş gibi yapar. D27) Steteskobunu takıp, bebeğin göğsünü dinliyormuş gibi yapar. D28) Doktor rolünde bebeğin kilosunu tartıyormuş gibi yapar ve kaç kilo olduğunu söyler.	D10) Oyuncak blokları kahve olarak kullanır. D16) Oyuncak blokları para olarak kullanır. D23) Oyuncak bebek küvetini bebeği yatırmak için sedye olarak kullanır.	D1) Ütüleyeceği örtüyü masanın üzerine serer, örtüyü ütülüyormuş gibi yapar ve ütiledikten sonra katlayıp kaldırır. D3), D4), D5), D6) D2) Yıkamış çamaşırları çamaşır makinesinden çıkarır ve ütü masasına getirir. D15) Marketten aldığı yiyecekleri sepetine koyar, kasaya gidir ve aldıklarını satın alıyormuş gibi yapar.
4			D23) Bebeği hastalanmış ve hastaneye götürüyormuş gibi yapar. Hastaneye gelince doktor rolüne girer ve bebeği sanki hastasıymış gibi muayene eder.

*D1) , D2), bir çocuk için kodlanan her bir dakikayı temsil etmektedir. Belirtilmeyen dakikalarda sosyo-dramatik oyun davranışı gözlemlenmediği için kodlaması yapılmamıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Özge
Soyadı	Özcan
E-Mail Adresi	ozgeozcan21@gmail.com
Eğitim	
İlköğretim	İzmir- Konak Hacı Şakir Eczacıbaşı İlköğretim Okulu (2001-2009)
Lise	İzmir- Karabağlar Naci Şensoy Anadolu Lisesi (2009-2013)
Yükseköğretim (Lisans)	Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programı (2013-2017)
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı (2017-2020)
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	YÖKDİL
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	Kasım, 2019
Alınan Puan	78.75
Mesleki Deneyim	
2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi	İzmir Karabağlar Şehit Komando Er Fatih Özcan İlkokulu- Okul Öncesi Öğretmeni