

T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

62-72 AY ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ
ÜZERİNDE EĞİTİCİ DRAMA PROGRAMININ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Sevgi KIYAKER

YÜKSEK LİSANS TEZİ
OKUL ÖNCESİ ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ PROGRAMI

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Işık KAMARAJ

İSTANBUL, Ocak 2017

T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

62-72 AY ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ
ÜZERİNDE EĞİTİCİ DRAMA PROGRAMININ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Sevgi KIYAKER
(132036008)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
OKUL ÖNCESİ ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ PROGRAMI

Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih :

Tezin Savunulduğu Tarih :

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Işık KAMARAJ _____

Diğer Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Mesude ATAY _____

: Yrd. Doç. Dr. Erhan ALABAY _____

İSTANBUL, Ocak 2017

T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

62-72 AY ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ
ÜZERİNDE EĞİTİCİ DRAMA PROGRAMININ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Sevgi KIYAKER
(132036008)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
OKUL ÖNCESİ ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ PROGRAMI

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Işık KAMARAJ

İSTANBUL, Ocak 2017

KABUL VE ONAY

T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

62-72 AY ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ ÜZERİNDE EĞİTİCİ DRAMA PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Sevgi KIYAKER
(132036008)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
OKUL ÖNCESİ ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ PROGRAMI

Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih :

Tezin Savunulduğu Tarih : 23.01.2017

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Işık KAMARALI

Diğer Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Mesude ATAY

: Yrd. Doç. Dr. Erhan ALABAY

İSTANBUL, Ocak 2017

TEŞEKKÜR

Çalışmalarım süresince değerli yardım ve katkılarıyla beni teşvik eden, kıymetli tecrübelerinden faydalandığım ve her vazgeçmek istediğimde beni motive eden, değerli zamanını bana bolca harcayan, tezimde en az benim kadar çaba gösteren, uzun ve meşakatlı bu zorlu yolculukta benimle birlikte yürüyen değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Işık KAMARAJ'a sonsuz teşekkürler.

Çalışmalarım boyunca istatistik konusunda beni aydınlatan ve bilgilendiren, her türlü yardımı ve desteği gördüğüm sevgili arkadaşım Mdr. Yrd. Murat ÖNER'e çok teşekkürler. Ayrıca istatistik çalışmalarımızda yardımını esirgemeyen değerli hocam Öğr. Gör. Cahit CENGİZHAN'a çok teşekkürler.

Çalışmalarım boyunca bilgilerini bizden esirgemeyen ve Okan Üniversitesi ile ilgili her türlü sıkıntımı çözen değerli hocamız Prof. Dr. Mesude ATAY'a çok teşekkürler.

Çalışmalarımın uygulamalarını gerçekleştirdiğim Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul bünyesinde görevli anasınıfı öğretmenlerimize, sınıflarını bana açtıkları, her türlü yardımı, desteği ve sevgilerini benden esirgemedikleri için çok teşekkürler. Okulun her türlü imkanından yararlanmamı sağlayan değerli İdareci arkadaşlarımıza, yardımlarını esirgemeyen anasınıfı stajyerlerine ve personeline çok teşekkürler. Çalışmalarımı gerçekleştirmemi sağlayan sevgili anasınıfı öğrencilerimize ve ailelerine çok teşekkürler.

Çalışmalarım süresinde bana destek, sevgi, umut aşıl原因an, güç veren her zaman yanımda olan sevgili babama, anneme ve kardeşlerime sonsuz teşekkürler. Benim en sıkıntılı anlarımda beni dinleyen ve güç veren sevgili dostum Semra KARAKURT ABASS'a ve aynı sıkıntıları paylaştığımız ve dertleştiğimiz değerli yüksek lisans arkadaşlarıma çok teşekkürler.

Çıktığım bu zorlu yolculukta öz düzenleme kavramıyla beni tanıştıran değerli hocamın bana inancı sayesinde bitirdiğim bu tezin, geleceğin kıymetli çocuklarının ve bu konuda çalışacak araştırmacıların yolunu aydınlatmasını bütün içtenliğimle diliyorum.

Öğretmenler

Cumhuriyet Sizden Fikri Hür

Vicdanı Hür, İrfanı Hür Nesiller

İster.

Mustafa Kemal ATATÜRK.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
ÖZET.....	xvii
ABSTRACT	xix
KISALTMALAR	xxi
TABLOLAR LİSTESİ.....	xxii
BÖLÜM 1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	2
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	3
1.3. ALT PROBLEMLER	3
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.4.1. Alt Amaçlar	3
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.6. SAYILTILAR	5
1.7. SINIRLILIKLAR.....	5
1.8. GENEL TANIMLAR.....	5
1.8.1. ÖZ DÜZENLEME ALT BOYUTLARI TANIMLARI.....	6
BÖLÜM 2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR	9
2.1. ÖZ DÜZENLEME	9
2.1.1. Öz Düzenleme Tanımı.....	9
2.1.2. Öz Düzenleme Kuramları.....	11

2.1.2.1. Bandura Sosyal Öğrenme Kuramı.....	11
2.1.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramına Göre Öz Düzenleme.....	13
2.1.2.3. Vygotsky Sosyal Kültürel Öğrenme Kuramı	14
2.1.2.4. Vygotsky Teorisinde Zihnin Araçları Kullanımı	16
2.1.2.5. Vygotsky Teorisinde Öz Düzenleme	17
2.1.3. Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelleri	19
2.1.3.1. Zimmerman’ın Sosyal Bilişsel Öz Düzenleme Modeli.....	19
2.1.3.2. Pintrich’in Öz Düzenleme Modeli	21
2.1.3.3. Winne’nin Dört Aşamalı Öz-Düzenleme Modeli	22
2.1.3.4. Borkowski’nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli	23
2.1.3.5. Boekaerts’in Uyarlanabilen Öğrenme Modeli	24
2.1.3.6. Kanfer’in Üç Aşamalı Öz Düzenleme Modeli.....	25
2.1.4. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması	25
2.1.5. Öz Düzenleme Becerisinin 0-3 Yaş Gelişim Evresi	27
2.1.6. Öz Düzenleme Becerisinin 3-6 Yaş Gelişim Evresi	29
2.1.7. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programında Öz Düzenlemeli Öğrenme	30
2.1.8. Dünya’da Okul Öncesi Eğitim Programları ve Öz Düzenleme İlişkisi.....	32
2.1.8.1. High/Scope Okul Öncesi Eğitim Programında Öz Düzenleme....	32
2.1.8.2. Montessori Programında Öz Düzenleme	33
2.1.8.3. Reggio Emilia Programında Öz Düzenleme	34
2.2. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE OYUN	35
2.2.1. Oyun Tanımı ve Türleri.....	35
2.2.2. Öz Düzenleme Becerisinde Oyunun Etkisi	36
2.3. EĞİTİCİ DRAMA.....	37

2.3.1. Eğitici Dramanın Tanımı.....	37
2.3.2. Eğitici Dramanın Önemi.....	38
2.3.3. Okul Öncesi Eğitimde Eğitici Dramanın Yararları	39
2.3.4. Eğitici Dramada Oyunun Önemi	41
2.3.5. Eğitici Dramanın Yapısı ve Uygulama Aşamaları	42
2.3.5.1. Tartışma Bölümünün Faydaları ve Öz Düzenleme İlişkisi	46
2.3.5.2. Destekleyici Etkinlikler ve Öz Düzenleme İlişkisi	48
2.3.6. Eğitici Dramada Aile Katılımı.....	49
2.3.7. Aile Katılımı ve Öz Düzenleme İlişkisi	50
2.3.8. Eğitici Drama ve Öz Düzenleme İlişkisi	51
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	53
2.4.1. Öz Düzenleme İle İlgili Yurt İçi Kaynaklar.....	54
2.4.2. Öz Düzenleme İle İlgili Yurt Dışı Kaynaklar	61
2.4.3. Eğitici Drama İle İlgili Yurt İçi Kaynaklar	65
2.4.4. Eğitici Drama İle İlgili Yurt Dışı Kaynaklar	74
BÖLÜM 3. YÖNTEM.....	79
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	79
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	79
3.2.1 Araştırmanın Deney ve Kontrol Grubu Oluşturma Süreci	
Aşamaları	80
3.3.VERİLERİN TOPLANMASI	86
3.3.1. Ölçme Araçları	87
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu	88
3.3.1.2. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)	88
3.3.1.3. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Pilot Uygulama Çalışması .	90
3.3.1.4. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçek Uygulama Süreçleri	91

3.3.2. Eğitici Drama Uygulamaları	92
3.3.2.1. Hazırlık Süreçleri	92
3.3.2.2. Pilot Uygulama.....	93
3.3.2.3. Uygulama Süreci	95
3.3.3. Aile Katılım Çalışmaları.....	99
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	100
BÖLÜM 4. BULGULAR.....	102
4.1. UYGULAYICI DEĞERLENDİRME FORMU BULGULARI	102
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” Ön Test ve Son Test Çalışmalarına İlişkin Bulgular	102
4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması	106
4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırmalı Son Test Değişkenine İlişkin Bulgular	107
4.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Gelişim Puanlarına Göre “UygulayıcıDeğerlendirme Formunun” Son Test Çalışmasında Karşılaştırılması	108
4.2. ÇOCUĞUN PERFORMANSINI DEĞERLENDİREN UYGULAYICI REHBERİNİN BETİMLEYİCİ/TANIMLAYICI İSTATİSTİKİ ANALİZLERİ.....	110
4.2.1. Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Analizleri	110
4.2.2. Deney Grubu Ön Test-Son Test Analizleri	113
4.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Analizleri	116
BÖLÜM 5. TARTIŞMALAR	119
5.1. UYGULAYICI DEĞERLENDİRME FORMU TARTIŞMALARI..	119

5.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” Ön Test ve Son Test Çalışmalarına İlişkin Tartışmalar	119
5.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması	121
5.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırmalı Son Test Değişkenine İlişkin Tartışmalar	121
5.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Gelişim Puanlarına Göre “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” Son Test Çalışmasında Karşılaştırılması	122
5.2. PERFORMANS GÖREVLERİNİN BETİMLEYİCİ/TANIMLAYICI İSTATİSTİKİ ANALİZLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMALAR.....	124
5.2.1. Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Analizi Tartışmaları	124
5.2.2. Deney Grubu Ön Test-Son Test Analizi Tartışmaları	125
5.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Analizi Tartışmaları ...	125
BÖLÜM 6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	128
6.1. SONUÇLAR.....	128
6.1.1. Uygulayıcı Değerlendirme Formunun Verilerine İlişkin Sonuçlar	128
6.1.2. Performans Görevlerinin Verilerine İlişkin Sonuçlar	128
6.1.2.1. Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Analizi Sonuçları	128
6.1.2.2. Deney Grubu Ön Test-Son Test Analizi Sonuçları	129
6.1.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Analizi Sonuçları	129
6.2. ÖNERİLER.....	130
KAYNAKÇA	133
İnternet Kaynakları	151
EKLER.....	152

EK 1. ETKİNLİK ÖRNEKLERİ (GÜNLÜK PLANLAR)	152
EK. 2 : ETKİNLİK FOTOĞRAFLARI	171
Ek 2.1: Oyun Etkinlikleri	171
Ek 2.2: Eğitici Drama Etkinlikleri	172
Ek 2.3: Eğitici Dramada Tartışma	173
Ek 2.4: Destekleyici Etkinlikler	174
Ek 2.5: Aile Katılımı Etkinlikleri	175
EK 3.1: ÖLÇEK ONAYI	176
EK 3.2: OKUL ÖNCESİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ UYGULAYICI RAPORU	177
KİŞİSEL BİLGİ FORMU	179
Bölüm 1.	179
EK 3.3: VELİ İZİN FORMU ÖRNEĞİ	180
VELİ İZİN FORMU	180
EK 3.4: MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ONAYI	181
EK 4: DEĞERLENDİRME FORMLARI	183
DENEY GRUBU KİŞİSEL BİLGİLER	183
KONTROL GRUBU KİŞİSEL BİLGİLER	184
DENEY GRUBU ÖN TEST UYGULAYICI DEĞERLENDİRME FORMLARI	185
DENEY GRUBU SON TEST UYGULAYICI DEĞERLENDİRME FORMLARI	186
KONTROL GRUBU ÖN TEST UYGULAYICI DEĞERLENDİRME FORMLARI	187
KONTROL GRUBU SON TEST UYGULAYICI DEĞERLENDİRME FORMLARI	188

DENEY GRUBU ÖN TEST PERFORMANS GÖREVLERİ FORMLARI.....	189
DENEY GRUBU SON TEST PERFORMANS GÖREVLERİ FORMLARI.....	190
KONTROL GRUBU ÖN TEST PERFORMANS GÖREVLERİ FORMLARI.....	191
KONTROL GRUBU SON TEST PERFORMANS GÖREVLERİ FORMLARI.....	192
ÖZ GEÇMİŞ.....	193



ÖZET

62-72 AY ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ ÜZERİNDE EĞİTİCİ DRAMA PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışma, okul öncesi dönem 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerilerinin (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) kazandırılmasında eğitici drama programının etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nicel araştırma tekniği kullanılarak yapılmış olan bu çalışmada, gerçek deneme modellenmiş öntest-sontest, deney-kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı, bahar dönemi İstanbul ili Anadolu yakası Maltepe ilçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim bünyesinde bulunan 21 deney, 21 kontrol grubu olmak üzere toplam 42 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada bulunan deney ve kontrol grupları, "Amaçlı Örneklem Yöntemi" ile belirlenmiştir. Aynı zamanda öz düzenleme ön-test analiz sonuçları ve çocukların dönem sonu gelişim puanlarına göre, kız erkek oranı eşitlenerek gruplar oluşturulmuştur. Çalışmada, ebeveynlerin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacının hazırlanmış olduğu "Kişisel Bilgi Formu" ve okul öncesi dönem 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerilerini (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) belirlemek amacıyla Ezgi Fındık-Tanrıbuyurdu (2012) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" (OÖDÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek "Çocuğun Performansını Değerlendiren Uygulayıcı Rehberi" ve "Uygulayıcı Değerlendirme Formu" olarak iki bölüme ayrılmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan öz düzenleme alt boyutlarına (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) yönelik eğitici drama programı uygulanmıştır. Program, 10 haftada 20 etkinlik şeklinde gerçekleştirilmiştir. Programın içeriğinde; oyun, eğitici drama ve eğitici drama programı aşamalarından tartışma bölümleri, destekleyici etkinlikler ve aile katılımı süreçleri yer almıştır. Aynı zamanda program içeriğine uygun, oyun ve drama etkinlikleri arasında geçişi kolaylaştırıcı ve hatırlama becerisini destekleyici bir "Zihin Aracı" da kullanılmıştır. Vygotsky teorisinden yararlanılarak oluşturulmuş zihnin aracı araştırmacının yapmış olduğu bir şarkı olarak çocuklara öğretilmiştir. Program

bütününde yer alan bütün etkinliklerde öz düzenleme alt boyutlarından “Dikkat-Dürtü Kontrolü” ve “Olumlu Duygu” süreçleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Kontrol grubu çocuklarına, öğretmenleri tarafından günlük planda yer alan program akışı gerçekleştirilmiştir. Verilerin istatistik analizinde “SPSS” 18.0 bilgisayar programı yardımıyla cinsiyet, yaş, ekonomik durum, anne-baba öğrenim durumu, kardeş sayısı ve demografik bilgilerine ilişkin dağılımları frekans ve yüzde değerleri olarak verilmiştir. Deney ve kontrol grubu öz düzenlemenin “Dikkat-Dürtü Kontrolü” ve “Olumlu Duygu” puanları ön-test-son-test karşılaştırmalarında “Wilcoxon İşaretli Sıralı Testi”, non-parametrik testlerden “Mann Whitney-U” ve “Kruskal-Wallis Testi” kullanılmıştır. Araştırma bulgularının sonuçlarında, öz düzenleme becerilerini destekleyici eğitici drama programının uygulandığı deney grubunun “Uygulayıcı Değerlendirme Formu” son-test “Dikkat-Dürtü Kontrolü” puanları ve “Performans Görevleri” verileri “Hazzı Erteleme”, “Yönerge Takibi Yürütücü Kontrol”, “Sosyal Uyum” puanlarının kontrol grubunun son test sonuçlarına göre anlamlılık değeri yüksek çıkmıştır ($p<0.05$). Bu çalışmada eğitici drama programının 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme alt boyutlarında yapılan son-test analiz sonuçlarında deney ve kontrol gruplarının “Uygulayıcı Değerlendirme Formunda” tüm değişkenlerin son-test “Olumlu Duygu” puanlarının anlamlılık değeri düşük çıkmıştır. “Performans Görevleri” verilerine göre “Hazzı Erteleme”, alt boyutunun dört performans değerlendirmesinde (oyuncak paketleme, şekerleme saklama, oyuncak bekleme, dil üzerinde şekerleme saklama) “Yönerge Takibi/ Yürütücü Kontrol”, alt boyutunun iki performans değerlendirmesinde (denge tahtası, kalem tıklatma) “Sosyal Uyum” alt boyutunun iki performans değerlendirmesinde (kule toplama, oyuncak ayırma) alt boyutlarında deney grubunun anlamlılık değeri; kontrol grubuna göre yüksek çıkmıştır ($p<0.05$). Sonuç olarak bu çalışma, okul öncesi dönem 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisinin gelişiminde, uygulanmış olan eğitici drama programının etkili olduğunu göstermektedir. Bu durumun, okul öncesi dönem 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerileri gelişiminde uygulanan eğitici drama programlarının ilerideki akademik gelişimi de etkileyeceği yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Öz Düzenleme, Dikkat- Dürtü Kontrolü, Olumlu Duygu, Okul Öncesi Eğitim, Eğitici Drama.

ABSTRACT

STUDY ON THE EFFECTS OF EDUCATIONAL DRAMA PROGRAM ON THE SELF REGULATION SKILLS IN 62-72 MONTH OLD CHILDREN

This study was conducted to evaluate the effect of educational drama program on developing self-regulation skills (Attention-Impulse Control and Positive Emotion) in 62-72 month old preschool children. In this study, qualitative research technique, true experimental model pre-test, post-test design and experiment-control group testing model was used. The study group consists of 42 children 21 of whom were selected for the experiment and 21 of whom were selected for the control group in the pre-primary classes in the public primary schools in Maltepe District in Istanbul for the 2015-2016 school year. The experiment and control groups in the study were selected using "purposive sampling" . At the same time, the number of girls and boys were the same in these groups based on the self regulation pre-test analysis results and development points of the children at the end of the semestre. In the study, the Turkish version of "Preschool Self Regulation Assessment (PSRA)" adapted by Ezgi-Fındık Tanrıbuyurdu (2012) was used to identify self-regulation skills (Attention-Impulse Control and Positive Emotion) in 62-72 month old preschool children and the "Personal Information Form" developed by the researcher to obtain demographics of the parents was also used. This scale comprises two parts: "assessor guide for the tasks the child is expected to perform" "Assessor Report Examiner Rating Scale". An educational drama program for the sub-dimensions (Attention-Impulse Control and Positive Emotion) prepared by the researcher was used for the children in the experiment group. The program consisted of 20 activities in 10 weeks. There were plays, educational drama and discussion sessions, supportive activities and parent interaction processes as parts of the educational drama program. Additionally, "Tools of the Mind" curriculum appropriate for the program content was used to support memory skills and facilitate transition from play to drama activities. The tool of the mind was taught to the children via a song written by the researcher according to the Vygotsky theory. All activities were developed taken into account the self regulation sub-dimensions "Attention-Impulse Control" and "Positive Emotion" processes. The children in the control group followed the their regular daily

program given by their teachers. The "SPSS" 18.0 program was used for the statistical analysis of the data and the distribution of sex, gender, economical status, parents' education status, number of siblings and demographics information was shown as frequency and percentage values. The Wilcoxon Signed Rank Test and non-parametric "Mann-Whitney-U" and "Kruskal-Wallis Test" were used for pre-test post-test comparisons of self-regulation "Attention-Impulse Control" and "Positive Emotion" scores of the experiment and control group. In the study results, the "Experimenter Evaluation Form" post-test Attention-Impulse control scores and "Performance Tasks" data and "Delayed Gratification", "Ability to Follow Instructions Executive Control", "Socialization" scores of the experiment group which received the educational drama program to support self-regulations skills were found to be significantly higher than the post-test results of the control group ($p < 0.05$). In this study, the significance value of the post-test "Positive Emotion" scores of all variables in the "Experimenter Evaluation Form" of the experiment and control groups of 62-72 month old children in the education drama program was low. The scores the experiment group in the evaluation of four tasks of the sub-dimension "Delayed Gratification (Toy Wrap, Snack Delay, Toy Wait and Tongue Task) and in the evaluation of two tasks of the sub-dimension "Ability to Follow Instructions" (Balance Beam, Pencil Tap) and in the evaluation of the two task of the sub-dimension "Socialization (Tower Cleanup, Toy Sorting) were significantly higher than those of the control group ($p < 0,05$). As a conclusion, the study results show that the education drama program is effective in developing self-regulation skills in 62-72 month old preschool children. The researcher conclude that such educational drama programs used to develop self regulation skills in 62-72 month old preschool children will have an impact in their future academic development.

Keywords: Self Regulation, Attention-Impulse Control, Positive Emotion, Preschool Education, Education Drama.

KISALTMALAR

- OÖDÖ** : Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği.
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı.
ARK : Arkadaşları
AKT : Aktaran
F : İstatistiklerin varyans analizi ile anlamlılığını sınamada kullanılan değer
N : Frekans (Örneklem Büyüklüğü)
P : Anlamlılık Derecesi (Manidarlık)
Z : Anlamlı Farklılık
U : Mann Whitney U-Testi
% : Yüzde Değeri
X² : Ki Kare
 \bar{X} : Aritmetik Ortalama
SS : Standart Sapma
SPSS : Statistical Package For Social Sciences
VD : Ve Diğerleri
MİN : Minimum
MAKS : Maksimum
PROF : Profesör
DOÇ : Doçent
YRD : Yardımcı
DR : Doktor

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1.	Öz Düzenleme Modellerinin Üç Aşamalı Karşılaştırılması.....	26
Tablo 3.2.	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	82
Tablo 3.3.	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaşlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	82
Tablo 3.4.	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ekonomik Duruma Göre Frekans ve Yüzde Değerleri	83
Tablo 3.5.	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annenin Eğitim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	84
Tablo 3.6.	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	84
Tablo 3.7.	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kardeş Sayısına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	85
Tablo 3.8.	Kontrol ve Deney Gruplarının Ön-test Puanlarının Uygulayıcı Değerlendirme Formu Ortalamalarının İlişkisiz örneklem için Mann Whitney U-Testi Karşılaştırmaları	86
Tablo 3.9.	Performans Görevlerinin Uygulanması, Talimatlar ve Ölçüm Metotları.....	90
Tablo 4.10.	“Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Öntest-Sontest) Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları .	102
Tablo 4.11.	“Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” “Dikkat/Dürtü Kontrolü” Alt Boyutuna Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Öntest-Sontest) Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları	103
Tablo 4.12.	“Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” “Olumlu Duygu” Alt Boyutuna Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Öntest-Sontest) Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları	104
Tablo 4.13.	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test – Son test Ortalamalarının Karşılaştırılması	106
Tablo 4.14.	Öğrencilerin, Son test Uygulamasında, “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” alt boyutları olan “Dikkat/Dürtü Kontrolü” ve “Olumlu Duygu” ile İlgili Verilerin, Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Görüş Farklılıkları ..	107
Tablo 4.15.	Deney ve Kontrol Gruplarının Gelişim Puanlarına Göre Son Test Puanlarının Analizleri	108
Tablo 4.16.	Performans Görevlerinin Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Analizleri	110
Tablo 4.17.	Performans Görevleri Deney Grubu Ön Test-Son Test Analizleri	113
Tablo 4.18.	Performans Görevleri Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Analizleri	116

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında yaşanan her alandaki değişim ve gelişimin sonucu olarak ortaya çıkan kavramlardan biri de hayat boyu öğrenmedir. Kişilerin ihtiyaç duydukları anda yanlarında bir öğreticinin olmadığı durumlarda öğrenme sürecine başlayabilmeleri ve kalıcı öğrenmeler sağlayabilmeleri için kendi öğrenmelerini etkin bir şekilde düzenleyebilmeleri gerekmektedir. Son yıllarda öğrenmeye verilen önem ve hayat boyu öğrenme kavramına bağlı olarak ortaya çıkan sonuç kişilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleme ihtiyacını zorunlu kılmıştır. Bu durum öz düzenlemeye dayalı öğrenme boyutunu ön plana çıkarmıştır (Altun, 2005, s. 1).

Teknoloji ve bilgi sistemlerinin günümüzde gösterdiği hızlı değişimler politikadan ekonomiye pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanını da etkilemiştir. Bilgi sürecindeki temel değişimler, eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesine sebep olmuştur. Akıl ve gözlemlenilen bilginin geçerliliğini sürekli koruyamamasından dolayı bilgi yüklemeye dayalı geleneksel eğitim anlayışının yerine öğreneni merkeze alan yaklaşımların ön plana çıkmasını sağlamıştır. Bu durumdan dolayı ortaya çıkan öğrenci merkezli çağdaş eğitim anlayışı, öğretmenin ve öğrenenin eğitim sürecindeki rollerini değiştirmiştir. Öğretmenden, bilgi aktarandan çok öğrenmeyi kolaylaştıran, rehberlik eden ve destekleyen birey olmasını sağlamıştır. Öğrenenden ise kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması beklenmiştir. Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime dönen bu değişimle birlikte; bağımsız hareket edebilen, eleştirel düşünebilen, öz değerlendirme yapabilen öğrenme süreci üzerinde etkili olabilen, kişilerin yetiştirilmesi önem kazanmaya başlamıştır. Bu süreç öğrencinin öğrenme süreci üzerinde etkili olma konusunu yani “öz düzenleme” kavramını gündeme getirmiştir (Üredi ve Üredi, 2007, s. 2).

“Günümüz çocuklarının, bir yandan yaşadığımız çağın güçlükleriyle bireysel olarak başa çıkabilmeleri, diğer yandan da yaşadıkları toplumun varlığını sürdürebilmesinde yeni itici güç olmaları amaçlanıyorsa, verilen eğitimin onlardaki yaratıcılık, kendine güven, inisiyatif alma, bağımsız düşünme, özdenetim ve sorun çözme potansiyellerini geliştirebilmesi gerekmektedir. Hızla değişen ve hem ulusal, hem de uluslararası düzeyde rekabetin sertleştiği dünyamızda ayakta kalabilmenin, insan belleğine daha çok ezbere dayanan bilgi depolanmasına değil, sözü edilen niteliklere

sahip olunmasına bağlı olduğu açıktır. Bu niteliklerin çocuk ve gençlere kazandırılması içinse, anlatmak, dikte etmek gibi geleneksel eğitim yöntemlerinden çok, aslında J.J.Rousseau'nun öne sürdüğü görüşler eskiden beri bilinmekle birlikte, nasıl uygulanabileceği birçok eğitimci tarafından çok açık olarak algılanamayan, "sosyal ve fiziksel doğal çevrede yaşayarak eğitim" tekniklerinden yararlanılabilir. Söz konusu tekniklerden biri, "eğitici drama" tekniğidir" (Önder, 2012, s. 3).

1.1. PROBLEM DURUMU

Çağımızın çocuk merkezli eğitim anlayışı ile birlikte ortaya çıkan öz düzenlemeli öğrenme kavramını araştırmalarında (Zimmerman, 1990; Bodrova ve Leong, 2010; Whitebread ve O'Sullivan, 2012) sıklıkla yer veren uzmanlar tarafından bu becerinin kazandırılmasında etkili olan programların belirlenmesi süreci gündeme gelmiştir. Öz düzenleme becerisinin doğumdan itibaren kazandırılmasının gerekliliği araştırmalarda (Kochanska ve ark. 2000; Kopp ve Neufeld, 2003; Eisenberg, 2010; Posner ve Rothbard, 2000) vurgulanmış olmasına rağmen öz düzenleme becerisini destekleyen öğretim programlarına ise henüz yer verilmeye başlanmıştır. Literatürde bu konuyla ilgili yapılmış alan araştırmaların çoğu oyunun öz düzenleme becerisi üzerine etkilerinden bahsedmektedir (Berk, Mann ve Ogan, 2005; Mathews, 2008; Hoffman ve Russ, 2012; Whitebread ve O'Sullivan, 2012; Savina, 2014). Bu çalışmalarda sosyo-drama, hayali oyun, kurallı oyun, rol oyunlarının öz düzenleme becerisi üzerinde kalıcı etkilerinden söz edilmektedir. Ülkemizde ise bu alanla ilgili Sezgin'in (2016), okul öncesi çocuklarda oyunun öz düzenleme becerisi üzerine etkilerini araştıran ve Sedef'in (2012), 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama yoluyla bilimsel süreç becerileri ve öz düzenlemeleri üzerindeki etkilerini araştıran iki çalışma bulunmaktadır. Oyuna en yakın öğretim yöntemleri arasında görülen drama eğitim programı ile ilgili sınırlı sayıda araştırmalarda (Mathews, 2008; Berg, Mann ve Ogan, 2005) çocuğun öz düzenleme becerilerinin gelişiminde bu programın etkili bir yöntem olduğu ve desteklenmesi gerektiği ayrıca öz düzenleme ve drama programı ile ilgili yeterli sayıda araştırmaların olmaması bu alanla ilgili çalışmaların arttırılmasının gerekliliği araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Okul öncesi dönem 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) üzerinde eğitici drama programı etkili midir? sorusu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

1.3. ALT PROBLEMLER

Bu araştırmada aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

- Okul öncesi dönem 62-72 ay çocuklarında uygulanan eğitici drama programı, öz düzenleme becerisinde yer alan kavramların (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) kazandırılmasında etkili midir?
- Okul öncesi dönem 62-72 ay çocuklarında öz düzenleme becerisinin kazandırılmasında eğitici drama programı uygulanan çocuk grubuyla (deney grubu), sadece okul öncesi eğitim programı uygulanan çocuk grubu (kontrol grubu) arasında fark var mıdır?
- Okul öncesi dönem 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi hangi düzeydedir?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma; okul öncesi dönem 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasında eğitici drama programının etkisini görmek amaçlanmıştır. Aynı zamanda eğitici drama programı yoluyla kazandırılmaya çalışılan öz düzenleme alt boyutlarına (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) araştırmacıların dikkatini çekmek ve araştırmacılara öz düzenleme alt boyutlarına uygun eğitim programlarının hazırlanmasına ilişkin kaynak oluşturmaktır.

Bu amaçlar çerçevesinde aşağıdaki denenceler sınanmıştır.

1.4.1. Alt Amaçlar

Bu araştırmada aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

- Deney-kontrol gruplarının öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinden almış oldukları ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Kontrol grubunun, öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinden almış oldukları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney grubunun, öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinden almış oldukları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney-kontrol gruplarının öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinden almış oldukları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinden almış oldukları son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının gelişim puanlarına göre öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yurt dışında 20 yıldan fazla bir süredir erken çocukluk eğitiminde çoğunlukla çocukların okula gitme istekliliği, sosyal-duygusal, davranışsal ve zihinsel yetenekleri üzerinde öz düzenleme ile ilgili araştırmalar yoğunlaşmıştır (Winne ve Hadwin, 1998; Graham ve Harris, 2000; Pintrich ve Zusho, 2002; Clarebout, Horz ve Schnotz, 2010; Tonks ve Taboada, 2011). Bu çalışmalarda çocuklardaki akademik beceri, sosyal-duygusal, davranışsal, zihinsel yeteneklerin gelişiminde öz düzenleme süreçlerinin etkili olduğu görüşü ifade edilmiştir. Günümüzde yapılmış olan çalışmalar bu alanın önemini ortaya koymuştur. Araştırmalarda bu alan ile ilgili yapılmış olan bir çok çalışma mevcuttur. Ancak bu araştırmalardan özellikle oyun ve drama yöntemi daha fazla ön plana çıkmıştır. Bu yöntemlerin içeriğinin öz düzenleme alt boyutlarını destekler nitelikte olduğu bir çok kaynakta da belirtilmiştir (Krafft ve Berk, 1998; Yang, 2000; Elias, 2002; Epstein, 2003; Berk, Mann ve Ogan, 2005; Mathews, 2008; Hoffman ve Russ, 2012; Whitebread ve O'Sullivan, 2012; Savina, 2014). Bu nedenle erken çocukluk eğitiminde öz düzenleme becerilerinin gelişiminde drama programının sıklıkla kullanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır ve bu programın öğretmenler tarafından

öğrenilip eğitim ortamında hayata geçirilmesi çocukların öz düzenleme gelişiminde önemli bir yer teşkil etmektedir.

Sonuç olarak diyebiliriz ki öz düzenleme becerisinin okul öncesi dönemde kazandırılması, ilkokuldaki öz düzenleme gelişimi ve akademik başarısı üzerinde etkili olması yönünden son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerisini kazandırırken, okul öncesi dönemde eğitici drama programından etkili bir yöntem olarak yararlanmaları açısından da bu araştırma son derece önemlidir.

1.6. SAYILTILAR

Bu çalışmada aşağıdaki sayıltılardan hareket edilmiştir.

- Araştırmada kullanılacak okul öncesi öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinin çocukların öz düzenleme becerisini objektif bir şekilde ölçtüğü kabul edilmiştir.
- Araştırmanın çalışma grubunun, evreni temsil edecek nitelikte olduğu kabul edilmiştir.

1.7. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

- Araştırmanın uygulama süreci 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlıdır.
- Araştırma İstanbul ili Maltepe ilçesi resmi ilkokul bünyesinde anasınıfında bulunan deney ve kontrol grubu 62-72 aylık toplam 45 çocuk ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan “Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirme Ölçeği”nin içerisinde yer alan uygulamalar ile sınırlıdır.
- Araştırmada uygulanan öz düzenlemeye yönelik eğitici drama programı 10 hafta devam eden toplam 20 oturum ile ve her oturum için de 45-50 dakika ile sınırlıdır.

1.8. GENEL TANIMLAR

Okul Öncesi Eğitim: “Okul öncesi eğitim; çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen sıfır-altı yaş arasındaki dönemi kapsayan ve

çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, bu doğrultuda kişiliğin şekillendiği ‘Erken Çocukluk Çağı’ diye de adlandırılan gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır” (Balat ve diğerleri, 2015, s. 9).

Drama: *“Yaşamdaki gerçek anların, uzmanlar tarafından bir grup çalışması içinde oynusu süreçlerle yeniden canlandırılması, oynanmasıdır” (Güner, 2008, s. 6).*

Egitici Drama: *“Önceden belirlenmiş açık ve net eğitim amaçları olan, tüm çocukların kendi öğretmenleri ile birlikte, daha çok büyük motor hareketlerle yaptıkları, ifade etmeye, rol oynamaya, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleridir” (Önder, 2012, s. 7).*

Öz Düzenleme: *Pintrich (2000) tarafından “öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç” olarak tanımlanan öz düzenleme; Risemberg ve Zimmerman (1992) tarafından “amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme” olarak tanımlanmaktadır. Kauffman’a (2004) göre ise öz düzenleme, öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası” olarak tanımlanmıştır (Altun, 2005, s. 22).*

1.8.1. ÖZ DÜZENLEME ALT BOYUTLARI TANIMLARI

Dikkat: *“Çevredeki birçok uyarandan, sadece o sıradaki ihtiyaçlar ve amaçlar doğrultusundakilerle ilgilenmeyi sağlayan, sinir sisteminin bir işlevidir” (Banich, 1997, Akt. Gözalan, 2013, s. 7).*

Dikkat: *“Karmaşık bir psikolojik işlev ile birlikte her türlü bilinçli nöropsikolojik işlevin, yakın bellek, amaçlı öğrenme ve düşünmenin optimal koşullanmasıdır. Dikkat, algılamadaki aktif ve seçici bir ögeye verilen isimdir” (Yaycı, 2007, Akt. Gözalan, 2013, s. 7).*

Dikkat: “Bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal bileşenlerini de göz önünde bulundurarak “belirli bir durum karşısında davranışlarını düzenleme becerisi” olarak tanımlanır ve öz düzenlemenin büyük bir bölümünü oluşturur” (Posner ve Rothbart, 2011, Akt. Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012, s. 26).

Dikkati düzenleme: *“Dikkatini sürdürme, dikkati dağıtan ilgisiz uyarıların görmezden gelme, amaca yönelik eylemde bulunmak üzere hazır olma, yerine getirilecek görev boyunca dikkatini koordine etme, hatırlama gibi becerileri içeren bilişsel işlevlerin bir parçası olarak tanımlanmaktadır” (Harris ve ark., 2007, Akt. Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012, s. 9).*

Duygu: *“Belli bir uyarı karşısında genellikle içsel olarak belirip davranışsal tepkilere yol açan yapılandırılmış hisler” olarak tanımlanır (Kervancı, 2008, Akt. Akçay ve Oruk, 2012, s. 4).*

Duygu: “Duygu kelimesi Latince “movere” (hareket etme) kökünden gelmektedir. Duygu; mutluluk, üzüntü, korku, nefret ya da hoşlanma gibi bilinci etkileyen, bilme ve bilinçli irade durumlarını fark etme ve birbirinden ayırmayı sağlayan bir durum olarak nitelendirilir. Aynı zamanda duyguyu bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi anlamında da kullanılmaktadır” (Gloman, 2007, Akt. Akçay ve Oruk, 2012, s. 4).

Olumlu Duygu: Mutlu ve neşeli olmak, takdir edilmek, rahatlamış hissetmek, güven duymak, kendiyi gurur duymak, coşkulu olmak olarak tanımlanmaktadır (<http://www.psikolojistambul.com/>. 02.12.2016).

Yürütücü işlevler: *“Dikkatin odaklanması ve yönlendirmesinde, davranışların kontrol edilmesinde, işleyen bellek ve dürtü kontrolünde, planlama, amaca yönelik etkinlik ve problem çözme gibi bilişsel süreçlerde görev alan bir mekanizma olarak tanımlanmaktadır” (Blair ve Razza, 2007, Akt. Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012, s. 30).*

Duygu düzenleme: *“Duyguların farkında olma, duygu durumlarını kontrol etme (üzüntü, sevinç, öfke, korku) dikkat ve davranışları organize etme, engellerle baş etme*

konusunda kararlılık ve cesaret gösterme, problem çözüme, planlama, neden-sonuç ilişkisi kurma, kişiler arası iletişimde süreci kolaylaştıran bir araç olarak tanımlanmaktadır” (Cole ve ark., 2004, Akt. Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012, s. 12).

Dürtü: *“Sıklıkla istenmeyen sonuçlara ve uygun olmayan durumlara neden olan zamansız ifade edilmiş ve risk taşıyan yaygın bir eylem bütünüdür” (Özdemir, Selvi ve Aydın, 2012, s. 294).*

Dürtü: “Ortama uygun olmayan veya aşırı riskli, yeterince planlanmamış ve genelde istenmeyen sonuçlara yol açan çeşitli davranışlardır. Dürtüsellik, dikkatsizlik sabırsızlık, yenilik arama, risk alma, heyecan ve zevk arama, zarar görme ihtimalini düşük hesaplama ve dışa dönüklük gibi özellikleri içinde barındıran eylemler bütünüdür” (Özdemir, Selvi ve Aydın, 2012, s. 294).

Dürtüsellik: *“Planlamadan ve düşünmeden eylemde bulunma hareketi olarak tanımlanmaktadır” (Hoyle, 2010, Toner, Holstein ve Hetherington, 1977, Akt. Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012, s. 37).*

Hazı erteleme: *“Bireyin anlık bir hazzı erteleyerek amacına yönelik bir davranışı sergilemek için çaba göstermesi” olarak tanımlanmaktadır (Mischel, Shoda ve Rodriguez, 1989, Akt. Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012, s. 35).*

Davranışı düzenleme: *“Davranışı gerçekleştirmeden önce düşünme, davranışı planlama, dürtüsel davranmama, hayal kırıklıklarının üstesinden gelme, tepkilerini kontrol etme, sabır gösterme, sırasını bekleme gibi süreçler olarak tanımlanmaktadır” (Smith-Donald ve ark., 2007, Akt. Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012, s. 16).*

BÖLÜM 2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. ÖZ DÜZENLEME

2.1.1. Öz Düzenleme Tanımı

Literatürde öz düzenleme kavramı ile ilgili bir çok tanım bulunmaktadır. Ancak bu tanımlardan öz düzenleme üzerine önemli etkileri olan araştırmacıların tanımlarına aşağıda yer verilmiştir.

Bandura öz düzenlemeyi, düşünce, duygu, motivasyon ve davranışın büyük etkisi ile kişisel kimliğin gelişmesinde merkez rol oynayan kişisel etkinlik mekanizması olarak tanımlamıştır (Oruç, 2012, s. 20).

Vygotsky kuramında, öz düzenleme sürecinin gelişiminde konuşma (speech) üzerinde önemle durmuştur. Vygotsky'e göre bir kelimenin anlamı içselleştirildiğinde çocukların kendi etkinliklerine rehberlik etme, planlama, izleme becerileri giderek artar. Bu kuramda iki önemli nokta göze çarpmaktadır: Bilgi ve kendini denetlemenin kaynağı olarak içsel konuşma (inner-speech) ve dilsel becerilerin gelişimine araç olması amacıyla yetişkin ve çocukların birbirleriyle olan karşılıklı diyaloglarıdır. Kuramda öz düzenleme süreci, içsel konuşma çerçevesinde ele alınmıştır. Öğrenci, çevresindekilere aldırılmadan ya da belli bir karşılık beklemeden yalnızca kendi hakkında konuşmaktadır. Vygotsky'e göre bu konuşma, içsel konuşmanın dışa vurulmuş halidir. O'na göre içsel ve dışsal konuşma, sosyal-dilsel sürecin karşılıklı iki tarafıdır. Dışsal konuşma düşünceleri kelimelere dönüştürmek, içsel konuşma kelimeleri düşüncelere dönüştürmektir ve konuşma içselleştiğinde "öz düzenleme" başlamış demektir (Oruç, 2012, s. 43).

Zimmerman öz düzenlemeyi, zihinsel bir yetenek yada akademik bir beceri olarak değil öğrenenlerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri öz yönetimli bir süreç olarak tanımlamıştır (Zimmerman, 2012, Akt. Aydın ve Atalay, 2015, s. 46).

Borkowski öz düzenlemeyi, birkaç sürecin birbirleriyle etkileşimi sonucu oluştuğunu varsaymaktadır. Bunlardan birincisi "öğrencilerin öz yeterlilik duygularının öz düzenlemeli öğrenmenin gelişmesi açısından önemli bulmasıdır. Aynı zamanda strateji seçiminin öz yeterliliğin ve öz düzenlemeli öğrenmenin gelişmesinde etkili

olduğunu vurgulamıştır. Bu yüzden, öz düzenlemeli öğrenme gelişiminin, öğrenciler bir öğrenme stratejisini kullanmayı öğrendiklerinde başladığından bahseder. Dolayısıyla öğrenciler, bu stratejinin özellikleri ile ilgili bilgileri devamlı olarak edinirler, zamanla başka öğrenme stratejilerini de bilme ve kullanma ihtiyacı hissederler ve yeni öğrenme stratejilerini farklı öğrenme ortamlarında da kullanabilirler. Öz düzenlemeli öğrenme, öğrencinin bulunduğu duruma göre uygun öğrenme stratejisini seçtiği ve kendi performansını yönettiği zaman ortaya çıkmaktadır” (Borkowski, 2002, Akt. Sarı ve Akınoğlu, s. 141).

Pintrich öz düzenlemeyi, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlamıştır (Pintrich, 2000, Akt. Üredi ve Üredi, 2007, s. 4).

Schunk ve Ertmer öz-düzenlemeyi, kişinin öğrenmesi ve motivasyonu için ihtiyaç duyduğu düşünceleri, duyguları üretmesi ve bu duygu ve düşünceler doğrultusunda eylemlerini planlayarak sistematik bir biçimde uygulaması olarak tanımlamışlardır (Schunk ve Ertmer, 2000, Akt. Üredi ve Üredi, 2007, s. 4).

Genel olarak yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, öğrencinin öğrenme stratejilerini geliştirip, zamanı yöneterek, çevresel koşulları ve zorlukları düzenleyerek, gerekirse yardım alarak, kendine özgü bir öğrenme becerisi geliştirebilmesi sürecini “öz düzenleme” olarak tanımlayabiliriz.

Yurt dışında öz-düzenleme kavramı ile ilgili 1990’dan günümüze kadar yapılan araştırmalara bakıldığında üniversite düzeyinde; Volet (1991), Barker ve Olson (1995), Paas ve Merrienboer (2007), Beno ve Bizri (2013), lise düzeyinde, Miller (2000) Mc Whaw ve Abrami (2001), Nota vd (2004), Cheng (2011), ortaokul düzeyinde, Pintrich ve De Groot (1990), Wolters ve Pintrich (1998), Darr ve Fisher (2004), Him (2006), ilkokul 5. Sınıf öğrencileriyle Dignath, Buettner ve Langfeldt (2008), Kitsantas, Steen ve Huie (2009) çalışmalarına rastlanmış olmasının yanısıra ilköğretim-lise düzeyini kapsayan Zimmerman ve Martinez Pons’un (1990) 5.8. ve 11. sınıf öğrencileriyle yapılmış bir çalışmada bulunmaktadır.

Yurt içinde 2004’den günümüze kadar öz-düzenleme kavramı ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında üniversite düzeyinde, Canda (2005), Altun (2005), Tandoğan (2007), Baş (2007), Kert (2008), Kalaycı (2010), Elaldı (2013), lise düzeyinde,

Türkmen (2004), Karahan (2012), ortaokul düzeyinde, Arslan (2008), Tonguç (2013), ilkokul 5.sınıf öğrencileri düzeyinde, Karakaş (2009), Güdübaş (2012), Demircan (2014) çalışmalarına rastlanmıştır.

2.1.2. Öz Düzenleme Kuramları

Eğitim alanında öz düzenlemeye yönelik öğrenme üzerine farklı birçok kuramsal yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlar; davranışçı, sosyal, bilişsel, bilgiyi işleme, sosyal-kültürel, fenomenolojik ve iradesel yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar içerisinde eğitimin öz düzenleme boyutunda ön plana çıkan ve en çok kullanılan sosyal bilişsel ve sosyal kültürel kuramlardır (Sakız ve diğerleri, 2014, s. 1). Aşağıda bu kuramların öncülerinden Albert Bandura'nın "Sosyal Öğrenme Kuramı" ve Vygostky'nin "Sosyo Kültürel Kuramı"na yer verilmiştir.

2.1.2.1. Bandura Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme, bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir. Öğrenmenin kalıcılığı, öğrenenin modeli gözlemleyerek davranışı taklit edebilme yeteneğine bağlıdır. Gözlemlenen davranışın sonunda, modelin almış olduğu ödül veya ceza gözlemleyen o davranışı taklit edip etmeme kararını etkilemektedir. Sosyal öğrenme sürecinde temel kavramlar "taklit, gözlem ve model alma"dır. Sosyal öğrenme teorisini ilk ortaya atan kişi "Albert Bandura"dır. Bandura'nın 1960'ların başında, öğrenmeye getirdiği yaklaşım sosyal-davranışçılıktır. Bandura'nın sistemi davranışçı ve bilişsel özellikler de taşımaktadır. Sosyal öğrenme kuramı bilişsel öğrenme kuramı ile analitik davranışçı kuramın birleşmesi sonucu ortaya çıkmış olan bir kuramdır. Davranışçılık, doğal ortamlarda meydana gelen şeyleri ifade etmektedir. Hiç kimseye, istedik davranışlarının sıklığını arttırmak için sürekli ödül verilmez. Genellikle kişiler kendi davranışlarını kendileri yönetir ve kontrol eder. Davranışçılık genellikle ilk tepkilerin nasıl kazanıldığını açıklamaz. Birey çoğu davranışı hiç pekiştirilmeden gösterir. Eğer davranışın ortaya çıkması için pekiştirme gerekli ise, davranışın ilk olarak nasıl ortaya çıktığının açıklanması gerekir. Davranışçılık sadece doğrudan öğrenmeyle, yani sonuçların hemen gözlemlendiği durumlarla ilgilenir; dolaylı öğrenmeyle ilgilenmez. Yani sonuçların hemen değil gerektiğinde etkinliğe dönüştürüldüğü öğrenme türü ile ilgilenmez. Bu sınırlılıklarından dolayı Bandura, "Sosyal Öğrenme Kuramı"nı ortaya atmıştır. Bu kurama göre çevre insan davranışlarını etkilediği gibi insan davranışları da

çevreyi etkiler. Bu ilkeye Bandura "Geri Dönüştürücü/Karşılıklı Belirleyicilik" (reciprocal determinism) adını vermiştir. Bandura kişiliğin oluşmasında çevre, davranış ve kişinin psikolojik süreçlerinin etkilediğinden bahsetmiştir. Bu psikolojik süreçler imajları ve dil kullanımını sağlamıştır. Bu noktadan sonra Bandura'nın "Sosyal Öğrenme Teorisi" oluşmuştur. Burada en önemli iki kavramdan "Gözlemle Öğrenme" (Modelleme kavramı) ve öğrenme süreçlerinin öğrenci tarafından yönetiminden bahsedilmiştir (Filiz ve diğerleri, 2014, s. 77).

Gözlem yoluyla öğrenme süreçleri sırasıyla şunlardır:

Dikkat (Attention): Gözlemci model aldığı davranışa dikkat etmeli, davranışı görmeli, duymalı veya duyu organları ile hissetmelidir (Filiz ve diğerleri, 2014, s. 77).

Hatırda Tutma (Retention): İhtiyaç duyulduğunda taklit edilen modelin davranışlarının belleğe görsel, sözel ya da sembolik olarak kodlanmasıdır (Filiz ve diğerleri, 2014, s. 77).

Davranışın Oluşumu (Realism): Bireyin gözlemlediklerini kendi davranışına dönüştürmesi çabasıdır. Davranış, taklit ettiği modelin aynısı olmak zorunda değildir (Filiz ve diğerleri, 2014, s. 77).

Güdülenme (Motivation): Modelin davranışı sonucu ödüllendirilmesi veya cezalandırılması sürecidir. Performans için öz yeterlilik duygusudur (Filiz ve diğerleri, 2014, s. 77).

Sosyal öğrenmenin dayandığı temel ilkeler sırasıyla şunlardır:

Karşılıklı Belirleyicilik: Bandura'ya göre bireysel faktörler, birey ve çevre davranışını karşılıklı olarak etkilemekte ve değiştirmektedir (Filiz ve diğerleri, 2014, s.78).

Sembolleştirme Kapasitesi: Bandura insanların, dünyanın kendisinden çok bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulduklarını; bu temsilcileri kullanarak dünyayı sembolik olarak algıladıklarını savunmaktadır (Filiz ve diğerleri, 2014, s. 78).

Öngörü Kapasitesi: İnsanlar geçmişte yaşadıklarını, düşünce ve sembollerle zihinlerinde kodlayarak geleceğe dönük planlar yapma kapasitesine sahiptirler. İnsanlar beklentilerini karşılamak için hedefler oluştururlar ve ileriye dönük planlar yaparlar. Gelecekte başkalarıyla karşılaşacakları durumlarda nasıl bir yol izlemesi gerektiği ile ilgili ön hazırlık yaparlar. Yani insanlar önce düşünüp sonra davranışa geçerler (Filiz ve diğerleri, 2014, s. 78).

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: İnsanlar hem kendi yaptıkları hem de başkalarının davranış ve sonuçlarından öğrenirler. Sadece kendi yaptıkları davranışlardan öğrenmesi insanın öğrenme kapasitesini daraltır. İnsanların diğer bireylerin deneyimlerinden yararlanması gerekir. Bu durum öğrenme kapasitesini ve hızını yükseltmektedir (Filiz ve diğerleri, 2014, s.78).

Öz Düzenleme Kapasitesi: Sosyal öğrenme kuramının temel ilkelerinden biri de bireyin kendini biçimlendirme potansiyeli olduğunu kabul etmesidir. İnsanlar kendi hayatlarını kontrol edip düzenleyebilirler. Beslenme, çalışma, dinlenme, eğlenme biçimleri gibi kişisel durumlarda insanlar kendi yaşantılarını başkalarının yaşantılarından farklı olarak ayarlayabilirler. Ayrıca insanlar bir etkinlik veya iş için kendilerine göre hedefler belirleyip, motive ederek çalışabilirler (Filiz ve diğerleri, 2014, s. 78).

Öz Yargılama Kapasitesi: Sosyal öğrenme kuramının son ve en önemli ilkesidir. İnsanlar kendileri hakkında düşünür ve düşündüklerini açıklayabilir. Bireyler kendi fikirlerini ve düşüncelerini uyguladıktan sonra sonuçları değerlendirir ve kendisini yargılayabilir. İnsanın kendinin farkında olması ve kapasitesi ile yapacağı iş arasında değerlendirme yapması, bireyin öğrenme sürecinde önemli bir durumdur (Filiz ve diğerleri, 2014, s.78).

Kıyasaca Albert Bandura'nın "Sosyal Öğrenme Kuramı", davranışçılık ve bilişsel kuram arasında bir köprü görevi görmüştür. Bandura'ya göre insanlar sadece doğrudan tecrübe ettiklerini değil diğer insanların davranışlarının sonuçlarına bakarak kendilerine göre değerlendirip daha etkili bir öğrenme sağlayabilirler. Bandura bu teorisini iki önemli kavram olan gözlem yoluyla öğrenme süreçleri; dikkat, hatırd tutma, davranışın oluşumu, güdülenme ve sosyal öğrenme temel ilkeleri; karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme, öngörü, dolaylı öğrenme, öz düzenleme ve öz yargılama kapasitesi ile açıklamıştır.

2.1.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramına Göre Öz Düzenleme

Sosyal öğrenme kuramı, öz düzenleme kavramının eğitim literatürüne girişinde etkili olan bir kuramdır. Bu kuramın temelleri Albert Bandura tarafından 1977 tarihinde çeşitli fobilere sahip bireylerle yapılan terapi çalışmalarına dayalı olarak ortaya çıkmıştır (Sakız ve diğerleri, 2014, s. 2).

Bandura, insanların sadece başkalarının davranışlarını modelleyerek değil kendi kendilerini gözlemesi ve değerlendirmesiyle öğrendiklerini varsaymıştır. Öz düzenleyici öğrenmede bireylerin içsel standartlarına sahip olması ve kendi performansları üzerinde kendilerini değerlendirme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bandura öz düzenlemeyi, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim için gerekli görmüştür (Bredekamp, 2015, s. 124). Açıklamak gerekirse bireylerin davranışlarının kontrol edilmesinde dıştan verilen pekiştireçler ve cezalar değil bireyin içsel süreçleri (pekiştireçleri) önemlidir. Birey başkalarını ve kendi yaşantılarını gözleyerek ödüllenen davranışları seçer ve performans standartlarını geliştirir. Daha sonra birey kendi performansını geliştirdiği performans standartları ile karşılaştırarak davranışı hakkında karara ulaşır. Davranışı standartlara uygun ise, kendini pekiştirir ve davranışını sürdürür; Diğer türlü kendini cezalandırır ve davranışını değiştirir. Bandura'ya göre birey kendi davranışlarını etkili olarak kontrol edebilir. Dışarıdan başka birisinin kontrolüne ihtiyacı yoktur (Senemoğlu, 2012, s. 229).

Bireyin öz düzenleme gelişimi, davranışlarını yönetmesi, kontrol etmesi ve kendini motive ederek çevresini hedefler doğrultusunda düzenlemesinden geçer. Sonuç olarak Bandura öz düzenlemede bireylerin sadece model alarak değil kendini gözlemleyerek ve değerlendirerek öğrendiğini savunarak buna “Öz Düzenlemeli Öğrenme” adını vermiştir. Bu kuram çocukların öğrenme yöntemlerini açıklamaktadır. Çocuklar gözlem yaparak ve gözlemlediklerini modelleyerek öğrenirler. Bandura, çocuklardaki öğrenme sürecinin başkalarının davranışlarını model alarak ve bu davranışların ödüllendirilip, cezalandırılmasına bakarak dolaylı yoldan öğrendiklerinden bahsetmiştir ve bu yüksek seviyedeki bilişsel becerilerin okul öncesi çocuklarda gelişmekle birlikte ilkökul yılları boyunca daha da ilerleme gösterdiğini ifade etmiştir. Buna bağlı olarak çocukların eğitimiyle doğrudan bağlantılı olan bireylerin bilinçli model örnekleri oluşturmaları gerekmektedir. Çocukların öz düzenleme becerilerini geliştiren öğretim yöntemleri ve stratejiler belirlenerek bu beceriler erken yaşlarda öğretilmesi son derece önemlidir.

2.1.2.3. Vygotsky Sosyal Kültürel Öğrenme Kuramı

Vygotsky'nin “Sosyal-Kültürel Öğrenme kuramı” “bireylerin zihinsel fonksiyonlarını bağlam temeli süreçler yoluyla anlamaya çalışmıştır. Bu yaklaşım bireyi içinde bulunduğu sosyal çevreyi bütüncül bir sistemin birbirleri ile etkileşim halinde

olan ortak elemanları olarak görmüştür. Vygotsky'nin sosyal kültürel kuramı üç temel prensibe dayanmaktadır. Bu prensiplerden ilki, sembol ve araç kullanımının düşünceyi geliştirme ve değiştirmedeki rolü ile ilgilidir. Özellikle dil, konuşma, yazma ve sayılar gibi tarihi sosyal-kültürel araçların düşünceyi şekillendiren önemli araçlar olduğundan bahsetmiştir. İkinci prensip, bireylerin davranışlarını düzenleyen ve kontrol eden bilinç kavramı ile ilgilidir. Vygotsky bireylerin öngöründe bulunmalarını plan yapmalarını ve belirli amaçlar doğrultusunda davranmalarını sağlayan bilincin özünün bireylerin çevreleri ile etkileşimlerinde aranması gerektiğini vurgulamıştır. Üçüncü prensip ise, öğrenme ile ilgili olguların nasıl araştırılacağına dair yöntemlerle ilgilidir. Vygotsky, olguların hareket ve değişim içeren süreçler olarak incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır” (Sakız ve diğerleri, 2015, s. 14-15).

Vygotsky'nin sosyal kültürel kuramını çocuklar açısından değerlendirdiğimizde, çocukların kültürün içerisinde sosyal etkileşimler yolu ile öğrendikleri fikrini savunduğunu görmekteyiz. Vygotsky çocukların öğrenmedeki bu gelişimini sağlayan belli başlı kavramların olduğundan bahsetmiştir. Bu kavramlar, yakınsak gelişim alanı, yetişkin ve akran desteği, bilginin sosyal yapılandırılması, dil ve diğer sembol sistemleri, öz düzenleme, yürütücü işlevler ve oyun kavramlarıdır (Bredekamp, 2015, s. 117-118).

Bu kavramlar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır:

Yakınsak Gelişim Alanı: Çocuğun kendi başına yapabileceği seviye ile bir yetişkin yardımıyla yapabileceği seviye arasındaki mesafedir (Bredekamp, 2015, s. 117-118).

Destek Verme: Çocukların bağımsız olarak yapamayacakları öğrenme görevlerini bir yetişkin tarafından yapılan yardım, rehberlik ve yönlendirmesidir (Bredekamp, 2015, s.117-118).

Bilginin Sosyal Yapılandırılması: Bir problemi çözmek için işbirliği içinde düşünmeyi ve çalışmayı içeren öğretim stratejisidir (Bredekamp, 2015, s. 117-118).

Dil ve Diğer Sembol Sistemleri : Çocukların iletişim kurmak için kullandıkları her türlü işaret sembol ve sesler bütünüdür. Daha sonra çocuklar özel konuşma (sesli düşünerek oluşturulan bilginin daha sonra iç sesli düşünerek oluşturma sürecidir) aracılığıyla kendi kendileriyle konuşup öz düzenleme becerilerini geliştirmek için dili kullanırlar (Bredekamp, 2015, s. 117-118).

Öz Düzenleme: Bir duruma göre düşünce, duygu ve davranışları kontrol edebilme ve uyum sağlama yeteneğidir (Bredekamp, 2015, s. 117-118).

Yürütücü İşlevler: Bilişsel süreçleri izleme ve önceden düşünme ve planlama, dikkat etme/odaklanma duyguları kontrol edebilme yeteneğidir (Bredekamp, 2015, s. 117-118).

Oyun: Belli bir amaca yönelik olan ya da olmayan, kurallı veya kuralsız gerçekleştirilen fakat her durumda çocuğun isteyerek hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek yaşamın bir parçası ve etkin bir öğrenme sürecidir (Dönmez ve diğerleri, 1981, Akt. Gözalan, 2013, s. 37).

Kısacası Vygotsky Sosyal-Kültürel Öğrenme Kuramı'nda bireyin öğrenmeyi sosyo-kültürel bir çevreyle iletişime geçerek oluşturduğundan bahsetmiştir. Kuramını üç temel prensibe dayandırmıştır. Bunların ilki, sembol ve araç kullanımının düşünceye etkisi ikincisi, birey davranışını düzenleyen ve kontrol eden bilinç kavramı üçüncüsü, öğrenme olgularının araştırma yöntemleri ile ilgili olandır. Vygotsky çocuklarda öğrenmenin sosyal etkileşim yoluyla olduğundan bahsetmiştir. Bu öğrenme süreçlerinin oluşumunda belli başlı kavramlardan söz etmiştir. Bu kavramlar sırasıyla, yakınsak gelişim alanı, yetişkin ve akran desteği, bilginin sosyal yapılandırması, dil ve diğer sembol sistemleri, öz düzenleme, yürütücü işlevler ve oyun kavramlarıdır.

2.1.2.4. Vygotsky Teorisinde Zihnin Araçları Kullanımı

Zihnin araçları, Rus psikolog Lev Vygotsky tarafından çocukların üst düzey zihinsel becerilerini nasıl elde ettiklerini açıklamak için geliştirilmiştir. Zihnin araçları; üst düzey zihinsel beceriler öğrenme ve öğretme sonucu kazanılan bilişsel süreçlerdir. Bu işlevler, aracılı algı, odaklanmış dikkat, bilinçli bellek, mantıksal düşünmeyi kapsamaktadır. Örneğin; turkuaz mavisine gök mavisini farklı kategorilere yerleştirdiğimizde aracılı algıyı kullanmış oluruz. Odaklanmış dikkat, olağan dışı ve dikkat çekici olmasada herhangi bir uyarana odaklanmaktır. Birşeyi hatırlamak için kullanılan stratejilere bilinçli bellek denir. Mantık ve başka stratejiler kullanılarak zihinsel olarak problem çözme becerisine mantıksal düşünme denir. Vygotsky'e göre öğrenmenin, gelişimin ve öğretimin amacı sadece bir grup bilgiyi kazanmak ve aktarmak değil, içine zihnin araçlarının kazanımında dahil etmektir. Yetişkinler çocukları araçlarla donatırlar ve çocuklar bu araçları kendi davranışlarını ustalaştırmak, bağımsızlık kazanmak ve ileri gelişimsel düzeye ulaşmak için içselleştirmede

kullanılır. Zihnin araçları, bizim başkalarından öğrendiğimiz, değiştirdiğimiz ve başkalarına aktardığımız fikirlerdir. Zihinsel araçlar, ilk çağda mağara duvarlarında yer alan simgelerden modern bilimde ve matematikte kullanılan kavramlara doğru ilerlemiştir. Zihnin araçları, fiziksel araçlar gibi icat edilip, kullanılıp, öğretilir. Gelişimin erken zamanlarında dışsal ve fiziksel görünümlü olan araçlar daha ilerideki gelişimsel aşamada dış destek olmadan zihinde yer alabilir (bir zihin aracının somut görünümü, manavdan elma almayı hatırlamak için eline ip bağlamak gibi). Zihnin araçları insanların hem çevresini hem davranışlarını yönetmesine yardımcı olur (Bodrova ve Leong, 2007, s. 5-7).

Zihnin araçları, zihinsel yeteneklerimizi arttırmada, hatırlama, problem çözme, akıl yürütme ve daha iyi düşünmede bize destek olurlar. Zihnin araçları, bilişsel gelişimde yetenekleri ilerletmekten ziyade daha karmaşık ve önemli işlemlere sahiptir. Öğretmenlerin görevi, bilgi ve becerilerin doğrudan öğretilmesinden çok “çocuğu zihnin araçları ile donatmak” olmalıdır. Çocuklar bu araçlardan yoksun olduklarında, nasıl öğreneceklerini bilemezler. Bir amaç doğrultusunda odaklanamazlar. Burada, çocuklardaki öğrenmelerinin verimliliğini ve kalıcılığını azaltır. O halde öğretmenin görevi, çocuklara aktif kullanıcılar olarak bağımsızlığa giden yolu açmak olmalıdır. Vygotsky'nin fikirleri, gelişimsel süreci incelemeye ve bir çocuğun gelişimini ilerleten ve zenginleştiren daha yaratıcı yollar bulmaya yardımcı olan bir yaklaşımı oluşturur (Kargı ve diğerleri, 2012, s. 7-8).

Kısaca, Vygotsky çocukların üst düzey zihinsel becerilerin nasıl kazandırılması gerektiği ile ilgili açıklama yapmak için zihnin araçlarını geliştirmiştir. Bu üst düzey zihinsel beceriler; aracılı algı, odaklanmış dikkat, bilinçli bellek, mantıksal düşünme süreçleridir. Zihnin araçları zihinsel yeteneklerin (hatırlama, problem çözme, muhakeme, iyi düşünme) artmasında önemli rol oynar. Bu yüzden okul öncesi çocukların öz düzenleme gelişiminde (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) ve bağımsız öğrenen bireyler olabilmesi için eğitimciler ve aileleri tarafından zihnin araçlarının kullanımının öğretilmesi son derece önemlidir.

2.1.2.5. Vygotsky Teorisinde Öz Düzenleme

Vygotsky için öğrenme, başkalarından talimat ve bilgi almayı içerir. Başkalarının yardımı olmadan düşünmek ve sorunları çözebilmek, ancak çocuğun işaretleri içselleştirmesiyle mümkün olur. Bu yeteneğe de “öz düzenleme” denir (Oruç, 2012, s.

42). Vygotsky tarafından öz düzenlemede üzerinde durulan mekanizma içsel konuşmadır. İçsel konuşma, özellikle zor bir işle karşı karşıya kaldıklarında, sık sık kendileriyle konuşan küçük çocuklarda görülür. Daha sonraki yıllarda içsel konuşma sessizleşir, ancak hala çok önemlidir. Araştırmalar göstermiştir ki içsel konuşma yetisini kapsamlı bir şekilde kullanan çocuklar karmaşık işleri diğer çocuklardan daha etkili bir biçimde öğrenmektedirler. Vygotsky, diğer insanların konuşmalarını öğrenip daha sonra bu konuşmaları kendilerine yardım etmek için kullanan çocukların problemleri çözebildiklerini öne sürmüştür. Bilişsel gelişimde psikolojik süreçlerden çok, insan ve kültür arasındaki etkileşim etkilidir. Çocuğun bilişsel gelişiminde içinde bulunduğu ‘sosyal çevrenin’ önemli rolü vardır. Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevredir. Bilişsel gelişimde yetişkinler ve diğer çocukların etkisi büyüktür. Çocuklar, yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla işbirliği içinde birlikte çalıştıklarında bilişsel gelişimleri beslenir. Akranlar ve yetişkinlerin yaptıkları veya çocuğa öğrettikleri çocuğun zihin gelişimini etkiler. Çocuk problem çözerken, kendi bilgilerini kullanabileceği gibi, akranlarının veya yetişkinlerin yardımından da yararlanabilir. Vygotsky’ye göre tüm psikolojik süreçler, insanlar arasında, çoğu zaman çocuk ve yetişkinler arasında paylaşılan sosyal süreçlerle başlar. Bunun en açık örneği “dil” dir. Bilişsel gelişim, başkaları tarafından düzenlenen davranışlardan, bireyin kendi kendine düzenlediği davranışlara doğru bir ilerleme gösterir. Bu durum öz düzenleme becerisinin gelişimini destekler. Vygotsky’ye göre; öğretmenlerin görevi dışsal denetimi giderek azaltıp çocuğun içsel denetimini beslemek ve kendi kendini düzenlemesini (öz düzenleme) desteklemektir. Öğretmen öğrencileri aşırı derecede bağımsız bırakmamalıdır. Kontroller, çocukların öğrendiklerini içselleştirmelerini sağlamalı, onları bağımsız düşünürler ve problem çözücüler haline getirmelidir (<http://sosyokltrlkuram.blogspot.com.tr/>, 13.10.2016).

Kısaca Vygotsky’ye göre çocuklarda öz düzenleme (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) gelişiminde içsel konuşma (küçük çocuklarda sesli düşünme, yaş büyüdükçe kendi içinde düşünmeye döner) çocukların karşılaştıkları problemleri çözmelerine yardımcı olmuştur. Aynı zamanda sosyal çevreleriyle kurmuş olduğu ilişkiler ve işbirliği de bu gelişime katkı sağlamıştır. Çocukların çevresiyle iletişimde

kullandığı dil onun önce başkalarını düzenlemesini sonra kendini düzenlemesini öğreterek öz düzenleme gelişimini desteklemiştir.

2.1.3. Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelleri

Literatürde yer alan belli başlı öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelleri sırasıyla şunlardır: (1) Zimmerman'ın öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli (2) Pintrich'in öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, (3)Winne'nin öz düzenleme modeli, (4) Borkowski'nin süreç odaklı bilişsel modeli, (5) Boekearts'ın uyarlanabilir öğrenme modeli, (6) Kanfer'in üç aşamalı öz düzenleme modelidir.

Aşağıda bu modeller ile ilgili bilgiler yer almıştır.

2.1.3.1. Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz Düzenleme Modeli

Zimmerman öz düzenlemeye yönelik öğrenme modelini Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirmiştir. Zimmerman modelinde öz düzenlemeyi, kişinin hedeflerine ulaşması için, duygu, düşünce ve davranışlarını planlaması ve düzenlemesini içeren döngüsel bir süreç olarak tanımlamıştır (Zimmerman, 2002, Akt. Demircan, 2014, s. 20).

Zimmerman öğrenme ortamlarında geliştirdiği birçok araştırmanın bulgularına dayanarak öz düzenleme üzerine bir model geliştirmiştir. Bu modelini üç evreye ve alt süreçlerine ayırarak incelemiştir. Zimmerman öz düzenleme modelinin üç evresini, ön düşünme (forethought), performans ya da iradenin kontrolü (performance or volitional control) ve öz yansıma (self-reflection) olarak adlandırmıştır (Zimmerman, 2000, Akt. Sakız ve diğerleri, 2014, s. 5).

Aşağıda bu modelin üç evresi ve alt süreçleri yer almıştır.

1.Ön Düşünme Evresi: Bireyin bir öğrenme sürecine başlamadan önce öğrenme için çaba sarfetmesi, hedefler koyması ve öğrenme ortamını hazırlaması, öğrenme öncesi etkinlik süreçlerini belirlemesidir. Bu evrede ilk olarak öğrenme ile ilgili amaçlar belirlenir. Amaç belirleme, “öğrenme performansını arttırmak için alınan kararlara” denir (Schunk, 2001). İkinci olarak bu amaçları gerçekleştirmek için stratejilerin planlanması gerekmektedir. Stratejiler, “hedeflerin uygulanmasında ve öğrenmede başarıyı sağlamak için seçilen ve uygulanan yöntemlerdir”. Üçüncü olarak öz-yeterlilik inançlarıdır. Bandura (1986) öz yeterlik kavramını; “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir biçimde yapabilme

kapasitesine ilişkin kendi yargısı” olarak tanımlamıştır. Öz yeterlilik, bireyin belirlemiş olduğu hedefleri etkin bir şekilde gerçekleştirmesine dönük inancıdır. Amaçlar ve öz yeterlik seviyesi arasında karşılıklı olarak birbirini etkileyen bir ilişki söz konusudur. Öz yeterlik seviyesi düşük olan bireyler başarısızlık durumlarında, geri çekilmeyi tercih ederken, öz yeterlik seviyesi yüksek olan bireyler çabalarını arttırmakta ve çevreyi daha çok kontrol edebildiğinden karşılaştığı zorluklarla daha fazla mücadele edebilmektedir (Zimmerman, 2000). Dördüncü olarak hedefe yönelme yer almaktadır. Bireylerin motivasyonlarını devamını sağlamaya, sonuçlara odaklanmayı ifade etmektedir (Zimmerman, 2000). Son olarak bireylerin beklentileri yer almaktadır. Uzun ya da kısa süreli ortaya konulan hedefler gerçekleştiğinde bireyde bir tatmin ve takdir beklentisi oluşur (Zimmerman, 2000). Hedeflerin gerçekleşmesinden sonra öğrencinin ödüllendirilmesi, hedef belirleme sürecini ve performansı olumlu yönde arttırmaktadır (Demircan, 2014, s. 20).

2. Performans ve İradenin Kontrolü Evresi: Zimmerman’ın bu modelinin ikinci evresi iki alt süreçten oluşmaktadır. Bunlar öz kontrol ve öz gözlem süreçleridir (Zimmerman, 2000). Öz kontrol sürecinde öğrenciler bir görevi nasıl yapacağına karar verir, zihinde canlandırır ve görevi gerçekleştirmek için dikkatini yoğunlaştırır ve uygun stratejileri belirler. İkinci olarak ise, öz gözlem aşaması vardır. Öğrenci bu stratejide sistematik bir biçimde kendi performansını izler ve kayıt eder. Gözlem sonuçlarını kayıt etmek, gerektiği zaman kendini ve öğrenmesini izleyebilmeyi, önceden önlem alabilmeyi sağlamaktadır. Öz gözlem, öğrencilerin varolan davranışlarının bilinçli bir şekilde değerlendirip, geliştirmelerini destekler (Schunk, 2009). Öğrencinin öz gözlem süreci, kendisini daha iyi anlamasına, performansının artmasına ve iradenin kontrolüne yardımcı olmaktadır (Zimmerman, 2000, Akt. Demircan, 2014, s. 20).

3. Öz Yansıma Evresi: Zimmerman’ın bu üçüncü evresinde öğrenciler gösterdikleri performansı en baştaki standartları ile karşılaştırıp bir öz değerlendirme yaparlar (Zimmerman ve schunk, 2004). Bu kısım iki evreden oluşmaktadır. Birincisi, sürecin sonunda kazanılan öğrenme ile ilgili deneyimlerini, kendince değerlendirilmesini ifade eden öz değerlendirmedir. İkincisi, öğrencinin öğrenme sonuçlarına bakarak kendisine tepki verdiği evredir. Öz değerlendirme aşamasında öğrenciler, en başta belirledikleri hedeflerini, davranışlarını ve uygulamış oldukları stratejilerinde öğrenciler olumsuz bir durumla karşılaştıklarında öğrenmeyle ilgili bir

tatminsizlik durumu yaşarlar ve kendilerine tepkide bulunurlar. Gösterdikleri olumlu ya da olumsuz tepki öğrencinin görevi sürdürmesini ve içsel ilgisini artırıp azaltabilir. (Zimmerman, 2000). Kendi kendine tepki verme, öğrenme aşamasında öğrencilerin uyguladıkları stratejilerin olumlu veya olumsuz durumları ile ilgili geri bildirim vermektedir. Bunlar kendini düzenleme, dikkate odaklanma ve kendi kendine kavramadır (Pintrich, 2000). Öğrenciler kendi yeteneklerini performans sırasında değerlendiremeyebilirler. Öğrencilerin kendilerini değerlendirme sürecinde, ilerleme gösterdikleri performanslarını, daha önceki performanslarıyla karşılaştırma yapmalıdırlar. Schunk (2009) göre, öğretmenler öğrencilerin uygulamaları hakkında düzenli aralıklarla geri bildirimler vermelidirler. Öğrencilerin daha fazla pratik yapmaları sağlanarak öz düzenleme stratejilerini düzenlemeleri sağlanabilir. Öğrencilerin kendi performanslarını izlemeleri, öğrenmedeki gelişimlerini değerlendirmeleri yeteneklerini artırır. Bu algı da öğrencinin öz yeterliliğini ve öz-düzenleme stratejilerini, öğrenme isteklerini artırır (Demircan, 2014, s. 20).

Kısaca, Zimmerman bu modelinde öz düzenlemeyi genel olarak üç evreye ayırarak incelemiştir. Bu evreleri ön düşünme, performans, irade kontrol evresi ve öz yansıtma olarak adlandırmıştır. Ön düşünme evresinde öğrenci bir göreve başlamadan önce hedefler belirler ve planlar. Performans ve irade kontrol evresinde öğrenci görevi gerçekleştirme sürecinde stratejiler belirler ve bunları gözlemler ve kayıt altına alır. Öz yansıtma evresinde ise, öğrenciler göstermiş oldukları performanslarını değerlendirip sonuçlarına bakarak kendi davranışlarını düzenlerler.

2.1.3.2. Pintrich'in Öz Düzenleme Modeli

Pintrich öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelini ön düşünce, izleme, kontrol ve yansıtma olarak dört aşamaya ayırmaktadır. Her aşamanın içinde, öz düzenleme aktiviteleri olan bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve bağlamsal alanlarda düzenlemeler yer almaktadır (Pintrich, 2000, Akt. Aydın ve Atalay, 2015, s. 43).

Pintrich modelinde, birçok farklı motivasyonel yapının öz düzenleme ile ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Modelde, hedeflere yönelik çalışma, biliş, motivasyon süreçleri ve öğrenci davranışlarını düzenleme çabaları üzerine araştırmalarda bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda kendilerine belli hedefler koyan öğrencilerin daha fazla öğrenmeye ve anlamaya açık olduklarını göstermiştir. Ayrıca öğrenme ortamının gözlemlenerek,

uygun değişikliklerin yapılması öz düzenlemenin önemli bir boyutu olduğunu vurgulamıştır (Pintrich, 2000, Akt. Aydın ve Atalay, 2015, s. 43).

Pintrich'in öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelinin aşamaları aşağıda sıralanmıştır.

Ön-Düşünce Aşaması: Bu aşamada hedefleri belirleme, süreci planlanlama, zaman ve çaba yönetimi ve öğrencilerin kendisini tanıma süreçleri yer alır (Pintrich, 2000, Akt. Eker, 2012, s. 22).

İzleme Aşaması: Bu aşama, üst bilişsel farkındalık. Yani öğrencinin performans sürecini, görev ve şartlardaki değişimi izlediği, yardım ihtiyacı gibi durumların farkına vardığı evredir (Pintrich, 2000, Akt. Eker, 2012, s. 22).

Kontrol Aşaması: Bu aşama, bireyin bilişsel süreçlerinin etkililiğini arttırabilmek için bazı düzenlemeler yapması gereken kısımdır. Uygun öğrenme stratejilerinin seçildiği ve sürece uyarlandığı evredir. Görevde değişiklik yaparak, gözden geçirmelerin yapıldığı ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yardımı bulmasının beklendiği evredir (Pintrich, 2000, Akt. Eker, 2012, s. 22).

Tepki ve Yansıtma Aşaması: Bu aşamada öğrenci, kendisinin belirlemiş olduğu olduğu hedef ve performans arasında farkları değerlendirip bununla ilgili gerekli düzenlemeyi yapar. Öğrencinin kendini, görevi ve şartları değerlendirdiği tepkide bulunduğu evredir. Aynı zamanda bilişsel kararları, duyuşsal tepkileri, seçim yapmayı içermektedir (Pintrich, 2000, Akt. Eker, 2012, s. 22).

Kısaca, Pintrich'in öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli ön düşünce, izleme, kontrol, yansıtma aşamalarından oluşmaktadır. Bu modelin ön düşünme evresi; belirlenmiş hedefler, planlama, zaman, çaba gösterme ve öğrencinin kendini tanıması sürecidir. İzleme evresi, öğrencinin üst biliş farkındalığı, motivasyon, davranışlarını izlediği kısımdır. Kontrol aşaması evresi, öğrencinin bilişsel, motivasyonel, davranışsal süreçlerini seçip uyarladığı ve gözden geçirdiği kısımdır. Tepki ve yansıtma evresinde ise belirlemiş olduğu hedefler doğrultusunda görevlerini ve şartlarını değerlendirdiği kısımdır.

2.1.3.3. Winne'nin Dört Aşamalı Öz-Düzenleme Modeli

Winne'nin öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeline göre öz düzenleme, "öğrenenin sahip olduğu bilişsel stratejileri, öğrenme görevinin gerekleri doğrultusunda

kullanabilmesini sağlayan ve üst biliş tarafından yönlendirilen davranışların bütünü olarak tanımlanmaktadır” (Winne ve Perry, 2000, Akt. Oruç, 2012, s. 24).

Modelde öz düzenleme; “bir öğrenme süreci olup görev verildiği zaman öğrencilerin bu görevi yerine getirmek için kullandıkları bilişsel taktik ve stratejilerin uygulandığı davranışlar” olarak ele alınmaktadır (Winne ve Perry, 2000). Winne’nin öz-düzenlemeli modeli dört aşamadan oluşmaktadır (Winne ve Hadwin, 1998, Akt. Oruç, 2012, s. 24).

1. Görevin belirlenmesi: Öğrenenin görev hakkında oluşturduğu algılardır (Aydın ve Atalay, 2015, s. 44).

2. Hedeflerin belirlenmesi ve nasıl ulaşılabileceğinin planlanması: Öğrencinin hedeflerine karar verip planlamasıdır (Aydın ve Atalay, 2015, s. 44).

3. Belirlenen taktik ve stratejilerin uygulanması: Kısa süreli bellekte bulunan bilgiyi yapılandırabilmek için strateji ve teknikler kullanılmasıdır (Aydın ve Atalay, 2015, s. 44).

4. Üst bilişin düzenlenmesi: Öğrencinin kendi kontrolü altında üst biliş stratejilerini düzenlenmesidir (Aydın ve Atalay, 2015, s. 44).

Kısaca Winne öz düzenleme öğrenme modelini, öğrenenin bilişsel stratejilerini öğrenmede kullanabilmesini sağlayan üst bilişin yönlendirdiği davranışlar olarak tanımlamıştır. Model, görevin belirlenmesi, hedeflerin belirlenip planlanması, belirlenen taktik ve stratejilerinin uygulanması, üst bilişin düzenlenmesi olarak dört aşamadan oluşmaktadır.

2.1.3.4. Borkowski’nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli

Borkowski, genelleme stratejisi ile öğrencilerin başarı ya da başarısızlığını anlamlandırmak için bir model geliştirmiştir. Borkowski modelinde, etkili strateji kullananların özelliklerini tanımlamıştır. Bu tanımlamaya göre bilişsel, motivasyonel, kişisel ve durumsal öğelerin bütünleşmesi bilgiyi zihinsel olarak doğru işlemeye sebep olmaktadır. Borkowski, öğrencide süreç ile birlikte öz düzenleme becerisinin geliştiğinden bahsetmiştir. Çocukta öz düzenleme becerisinin gelişimi ancak çocuğun öğretilen öğrenme stratejisini kullandığı zaman başlar. Çocuklar, zamanla bu stratejiler hakkında birçok bilgiyi edinirler. Fakat bazı bilgilerin öğrenilmesinde mevcut stratejiler yetersiz olduğunda yeni stratejilerin öğrenilmesi gerekmekte ve buna bağlı olarak zamanla öğrenci daha fazla stratejiye sahip olmaktadır. Çocuk karşılaştığı problemin

çözümü için uygun olan stratejileri seçebildiği ve duruma göre kendini izlemeyi öğrendiği zaman öz düzenleme becerisi de ortaya çıkmış olur (Altun, 2005, s. 15-16).

Kısaca Borkowski modelinde, etkili strateji kullanımı özelliklerinden bilişsel ve motivasyonel durumlardaki değişimlerin öğrencide öz düzenleme becerisini geliştirdiğinden söz etmiştir. Ayrıca çocuklar bu stratejileri kullanmaya başladıkları andan itibaren öz düzenlemenin gerçekleştiğinden bahsetmiştir.

2.1.3.5. Boekaerts'in Uyarlanabilen Öğrenme Modeli

Boekaerts (1997), bireyin öğrenme durum ve görevine ilişkin yaptığı değerlendirmeler ve bu değerlendirmelere dayalı olarak geliştirdiği algılar doğrultusunda, belirlediği öğrenme hedeflerini merkeze alan “Uyarlanabilir Öğrenme Modeli” adını verdiği bir model geliştirmiştir. Modele göre öğrenci, bir öğrenme görevi ile karşılaştığında, görevi üstlendiği taktirde ne çeşit kazanımlar elde edeceğine veya kaybedeceğine dönük değerlendirmeler yapar. Bu değerlendirmelerden, geliştirilen algılar, öğrencinin süreç esnasında alacağı tutum ve davranışları belirler. Öğrenci bir taraftan bilgi ve becerisini arttırırken, diğer taraftan egosuna zarar vermeyecek biçimde sürecin ilerlemesini ister. Algıların şekillenmesi üç bilgi kaynağı tarafından olur. “Öğrenme durumu ve öğrenme ortamı ilk kaynağı, öğrencinin konu alanına ilişkin sahip olduğu bilgi ve beceri ikinci kaynağı, öğrencinin öz-sistemi üçüncü kaynağı oluşturur” (Boekaerts ve Niemivirta, 2000, s. 428). Bu üç kaynaktan gelen bilginin değerlendirilmesi sonucu, öğrenen risk analizi yapar, bazı öğrenme hedeflerini belirler ve bir stratejik plan yapar. Öz düzenleme süreci ise bireyin bilgi ve becerisini arttırmaya yönelik belirlemiş olduğu hedefler ve egosunu koruyabilmek arasında denge kurma çabası olarak tanımlanır. Boekaerts değerlendirmeyi merkeze alan bir model oluşturmuştur. Öğrenci tarafından öğrenme ortamının algılanması, alan özgü biliş bilgisi, öz sistem ve ilgili motivasyonel faktörlerin değerlendirmeleri etkileyeceği düşünülmektedir. Değerlendirmelerin, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını etkilemesi söz konusudur. Olumlu yüklenen değerlendirmeler alan bilgisi, beceri ve bireysel kaynakların genişletilmesine, olumsuz değerlendirmelerin de kaynak kaybını önleyen ego korumasına yol açtığı söylenebilir (Vardar, 2011, Akt. Kılıç, 2016, s. 19).

Kısaca, Boekaerts öz düzenleme öğreniminde değerlendirmeye dönük öğrenme merkezlerini hedefleyen bir model geliştirmiştir. Bu değerlendirme süreçlerinin

öğrencide, olumlu yönde bilgi, beceri gelişimine; olumsuz yönde ise, kendisine zarar vermeyecek şekilde egonun korunması sürecine girmektedir.

2.1.3.6. Kanfer'in Üç Aşamalı Öz Düzenleme Modeli

Kanfer (1970)'in üç aşamalı öz düzenleme modelinde ilk süreç, öz izlemedir (self-monitoring). Bu aşama, kişinin kendi davranışlarını gözlemlemesi ve kaydetmesine dayanır. İkincisi süreç, öz değerlendirme (self-evaluation). Öz değerlendirmede gözlenen davranış kişinin içsel değer ya da kriterleriyle karşılaştırılır ve farklılık derecesi not edilir. Yani kişinin kendi kendini değerlendirme sürecidir. Süreç, kişinin kendi davranışı hakkında bilinç sahibi olmasıdır. Kişinin hedefleri ile şimdiki durumu arasındaki farklılığın belirlenmesi öz düzenleme için gerekmektedir. Üçüncü süreç olan öz pekiştirmede (self-reinforcement) kişi sözlü ifadeleri ya da dışsal ödülleri bir motivasyon aracı olarak kullanır. Motivasyon mevcut davranışların sürdürülmesini sağlar” (Brown, 1998, Akt. Aydın ve Atalay, 2015, s. 49).

Kısaca Kanfer'in öz düzenleme modeli üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar öz-izleme, öz- değerlendirme, öz-pekiştirme. Bu modelde kişinin bilinçli olarak kendini gözlemleyip, değerlendirdiği ve motive ettiği bir süreçte öğrenmenin oluştuğundan bahsedilmektedir.

2.1.4. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme modellerinin temel ortak noktaları bulunmaktadır. Bu ortak noktalar sırasıyla şunlardır:

1. Aktif ve Yapısal Varsayım: Bütün öz düzenleme modellerinin tamamı öğrenciyi aktif yapısal katılımcılar olarak görürler. Öğrencilerin kendi amaçlarını, bilgi elde etme stratejilerini yapılandırdıkları kabul edilir (Pintrich, 2000, Akt. Aydın ve Atalay, 2015, s. 38).
2. Kontrol Potansiyeli Varsayımı: Bütün öz düzenlemeli öğrenme modellerinde öğrencilerin kendilerini gözlemleyebildiğini, kontrol edebildiğini, bilişsel ve motivasyonel davranışlarını düzenleyebildiğini varsayar (Pintrich, 2000, Akt. Aydın ve Atalay, 2015, s. 38).
3. Amaç, Kriter ve Standart Varsayımı: Bütün modeller bireylerin öğrenme için hedeflerini belirleyebileceğini, bu hedeflerine yönelik süreçlerini izleyebileceğini

ve daha sonra amaçlarına ulaşmak için biliş, motivasyon ve davranışlarını düzenleyebileceğini varsayar (Pintrich, 2000, Akt. Aydın ve Atalay, 2015, s. 38).

4. Öz Düzenleme Faaliyetlerinin, Kişisel ve Çevresel Şartlar ile Başarı ve Performans Arasında Arabuluculuk Görevi Üstlendiği Varsayımı: Bireylerin öğrenmelerini etkileyen faktörler sadece kültürel, demografik ya da kişisel özellikleri değildir. Bunların yanında kişinin biliş, motivasyon ve davranışları da öz düzenlemeyi etkilemektedir (Pintrich, 2000, Akt. Aydın ve Atalay, 2015, s. 38).

Bu açıklamalar doğrultusunda, öz düzenlemenin yapısının öğrencilerin kendi öğrenmelerinde kullanmak için belirli hedeflerinin olduğu, öğrencinin bilişini, motivasyonunu ve davranışını gözlemlemek, kontrol etmek ve düzenlemek için harekete geçtiği, aktif yapısalcı bir süreç olarak tanımlanır (Pintrich, 2000, Akt. Aydın ve Atalay, 2015, s. 38).

Aşağıda öz düzenleme modellerinin üç aşamalı karşılaştırılması tablo 2.1.' de verilmiştir.

Tablo 2.1.Öz Düzenleme Modellerinin Üç Aşamalı Karşılaştırılması

Modeller	Hazırlık Aşaması	Performans	Değerlendirme
Zimmerman'ın Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli	Ön görüş, kendi kendine motivasyon	Performansını kontrol etme ve kendi öğrenmeleri ile ilgili gözlem yapma	Kendi kendine yansıtma
Pintrich'in Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli	Ön düşünce, harekete geçme ve planlama	Öğrenmeleri düzenleme ve kontrol etme	Tepkide bulunma ve yansıtma
Borkowski' nin Süreç odaklı bilişsel modeli	Görev analizi, stratejilerin seçimi	Stratejileri kullanma, gözden geçirme ve düzenleme	Performans hakkında dönüt verme
Boekaerts'in Uyarlanabilir öğrenme modeli	Tanıma, açıklama, birinci ve ikinci değerlendirme,	Belirlediği öğretimsel amaçları için çaba gösterme	Performans hakkında dönüt verme
Winne' nin Dört aşamalı öz düzenleme modeli	Görev tanımı, amaçların kurulması ve planlama	Strateji ve taktikleri uygulama	Biliş bilgisi fark etme ve düzenleme
Kanfer'in 3 aşamalı Öz düzenleme modeli	Amaçların gözlenmesi Öz gözlem	İçsel ve dışsal motivasyon sağlama	Öz değerlendirme

(Puustinen ve Pulkkinen, 2001, Akt. Eker, 2014)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde bütün modellerin hazırlık, performans ve değerlendirme aşamalarından oluştuğu görülmüştür. Hazırlık aşamasında; ön görüş,

planlama, motivasyon, amaç belirleme, gözleme ve değerlendirme süreçleri yer almıştır. Performans aşamasında; performansını gözleme ve kontrol etme, strateji izleme, iç ve dış motivasyon sağlama süreçleri yer almıştır. Değerlendirme aşamasında ise kendini yansıtmaya, performansı ile ilgili dönüt verme, kendini değerlendirme yer almıştır.

Öz düzenlemeye dayalı öğrenmede, Zimmerman, Pintrich, Winne, Barkowski, Boekaerts, Kanfer modellerinde öz düzenlemenin birbirinden farklı yönlerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Öz düzenlemeli öğrenmede, Kanfer ve Pintrich motivasyona daha fazla vurgu yapmıştır. Winne öğrenmede bilişsel faktörlere odaklanmıştır. Borkowski öğrenmede strateji seçiminin öneminden bahsetmiştir. Boekaerts öz düzenlemeli öğrenmede değerlendirmeye vurgu yapmıştır. Zimmerman ise sosyal bilişsel yönünün öğrenmede etkisini dile getirmiştir. Sonuç olarak bütün modellerde öz düzenlemeli öğrenimin kazanımında farklı yönlerine vurgu yapılmış olsada ortak amaçları öğrencinin öz düzenleme beceri gelişimini olumlu yönde desteklemek olduğu görülmüştür.

2.1.5. Öz Düzenleme Becerisinin 0-3 Yaş Gelişim Evresi

Öz düzenleme gelişimi, genetik ve çevresel etkenlerin birbirleriyle etkileşimi ile ilişkilidir. Çocukların öz düzenlemedeki bireysel farklılıkları, yaşamlarının ilk bir veya ikinci yılından sonra görünür hale gelmektedir. Çocuklar yeni doğan evresinde refleksleri aracılığıyla hareket ederler. Fakat zamanla dışsal bir kontrol olmadan davranışlarını düzenleyebildikleri bir içsel davranış kontrol aşamasına doğru gelişim gösterirler. Küçük bebekler duygularını düzenlemede kendisiyle ilgilenen bireye bağımlı haldedir. Zamanla yaşamın ilk yıllarında kendilerini nasıl sakinleştireceklerini öğrenirler (yani kendileri düzenlemeyi öğrenirler). Yeni doğandaki değişim, motor ve bilişsel olgunlaşma ile ortaya çıkar (Kopp ve Neufeld, 2003, Akt. Özden, 2013, s. 16-17).

Bebeklikte öz düzenleme gelişimi ikinci ayında başlar ve beş evre halinde ilerleme gösterir. Birinci evresi, nörofizyolojik düzenleme evresidir. Bebek refleksleri ile hareket edererek onları düzenlemeye çalışır. Bebeğin hareketleri ikinci aydan üçüncü aya doğru daha tahmin edilebilir olmaya başlar. Bu süreçte çocukla ilgilenen kişinin görevi bebeğin değişken hallerini, desteklemek ve düzenini sağlamaya çalışmaktır (Kopp, 1982, Akt. Özden, 2013, s. 16-17). İkinci evresi duyu-motor düzenleme

evresidir. Bebek bu devrede üçüncü aydan 12. aya kadar çevresinde gerçekleşen olaylara göre davranışını değiştirebilme yeteneği ortaya çıkar. Bu davranış düzenlemesi bebeğin istemli davranışı veya motivasyonu sonucu değil; bebek tarafından tesadüf sonucu bulunur (Kopp, 1982, Akt. Özden, 2013, s. 16-17). Üçüncü evresinde; 12 ile 18. aylar arasında çocuk tarafından sosyal ve kontrol becerileri fark edildiği andan itibaren çocuk etkinlik başlatma ve sonlandırma becerisini göstermeye başlar (Kopp, 1982, Akt. Özden, 2013, s. 16-17). Dördüncü evresinde, 18 ile 24. aylar arasında çocukta temsili düşünme başlar ve çocuk anıları biriktirmeye başlar. Bu bilişsel becerilerin gelişmesi çocuğun önceki olayları hatırlamasına ve bunlara göre davranışlarını düzenlemesine sebep olur. Çocuk bu dönemde kendisiyle ilgilenen birey olmadığı zamanlarda sosyal olarak kabul edilebilir şeylerin neler olduğunu hatırlar ama bu hatırlananları yeni durumlara uyarlamada kısıtlılıklar vardır (Kopp, 1982, Akt. Özden, 2013, s. 16-17). Beşinci evresinde; Kopp (1982) göre çocukta öz düzenlemenin başlangıç devresi iki yaş dönemidir. Çocuklardaki öz düzenleme becerisi başkalarına göre hareket ettiği ve dışarıdan onu izleyen biri olmadan davranış gösterebildiği okul öncesi dönemlerine kadar tam olarak ortaya çıkmadığından bahseder. Grolnick, Deci, and Ryan, (1997) göre, çocuklar zamanla kurallar ve hedefe dönük planlar kullanarak içsel öz düzenleme becerisine sahip olurlar (Özden, 2013, s. 16-17).

Eisenber (2010) göre, bebekler ve okul öncesi çocuklar yönetici işlevlerde zamanla daha fazla gelişim gösterirler. Bu işlevler, çaba gerektiren kontrol becerisinin önemli bir kısmını oluşturur. Araştırmacı 9 ve 12 aylık çocukların sepetteki oyuncacı alabilmek için görme hattının belirleyici olduğundan bahsetmiştir. Eğer çocuk kutunun açık olan kısmındaki oyuncacı hareketi baktığı yönde değilse oyuncakla ilgilenmemektedir. Fakat üç ay geçtikten sonra çocuklar oyuncacı içinde bulunduğu kutunun önce kapalı tarafına bakıp sonra açık tarafına ilerlemiş ve oyuncacı içinden almışlardır (Posner ve Rothbard, 2000). Araştırmacılar bu becerinin, kasıtlı davranış ve planlama yapmada, hazırlık süreci olduğunu açıklamışlardır (Özden, 2013, s. 16-17).

Kochanska ve ark. (2000) göre, çabaya dayalı kontrolün beş kısmı bulunmaktadır: Bunlar; motor aktiviteyi yavaşlatma, erteleme, sesi alçaltma ve dikkati yönlendirme, işaret verilen bir aktiviteyi durdurma veya başlatma süreçleridir. Çabaya dayalı kontrolde, çocuklarda 22-33 aylar arasında boylamsal verileri kullanarak anlamlı düzeyde kazanımlar olduğunu bulmuşlardır. Çocuklardaki ketleyici kontrolü ölçmek

için kullanılan hazzı erteleme görevleri olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların sürpriz hediye için bekleme sürelerinin 2 yaştan 4 yaşa doğru fazlalaştığı ve bu kontrolün okul yıllarında gelişimini sürdürdüğünden bahsetmişlerdir. Fakat erişkinliğe doğru gelişim hızının azaldığından da bahsetmişlerdir (Özden , 2013, s. 16-17).

2.1.6. Öz Düzenleme Becerisinin 3-6 Yaş Gelişim Evresi

3-6 yaş dönemi öz düzenleme gelişimi, birkaç sürece bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlar sırasıyla; kendine yönelik konuşmanın kullanımı, diğerlerini düzenleme ile ilgilenme ve kuralların içselleştirilmesi sürecini içermektedir (Bodrova ve Leong, 2010, s. 209).

Kendine Yönelik Konuşmanın Kullanımı Süreci: 3-6 yaş dönemi, çocukların kendi kendine konuşmayı kullandıkları aynı zamanda kendine yönelik konuşmanın üst noktaya ulaştığı yıllardır. Kendine yönelik konuşma öz düzenleme becerisi için çocuklara bir zihin aracı sağlar. Bu dönemde, yetişkinlerin çocukların davranışlarını düzenlemek için kullandıkları dil, çocuklar tarafından taklit edilerek kendi davranışlarını düzenlemek için kullanılır. Bu durumda, çocuklar yetişkinlerin talimatlarını kendi eylemleri için kurallara dönüştürerek, içselleştirme sürecini başlatırlar (Bodrova ve Leong, 2010, s. 209).

Diğerlerini Düzenleme ile İlgilenme Süreci: Çocuklar kendi davranışlarını öz düzenlemesini yapmadan önce başkalarının davranışlarını düzenlemeye kalkarlar. Örneğin; çocukların konulan kuralları kendileride bozdukları halde başkalarının kuralları bozduklarını erken fark ederler. Kuralları kendilerine uygulamadan önce diğerlerine uygulamaya çalışırlar. Bu durum kuralların genelleştirilmesi yönünde ilk adımdır. Yetişkin çocuğun yapmakta zorlandığı davranışlara yerinde müdahale ve rehberlik yaptığı taktirde, öğrencinin öz düzenleme becerisi gelişecektir (Bodrova ve Leong, 2010, s. 210).

Kuralların İçselleştirilmesi Süreci: 3-6 yaş döneminde öz düzenlemenin temelini oluşturan deneyime dayalı genelleştirilmiş kurallar anasınıfı dönemi sonunda yerleşmiş hale gelir. Üç yaşındaki çocuklar belirli sınırlamaları hatırlayabilir. Ama onları yetişkin bazında değerlendiremez. Örneğin; üç yaşındaki çocuk annesi tarafından bir arkadaşına vurulmaması gerektiği hatırlatıldığında bunu başka bir arkadaşına da vurulmaması gerektiğinin genellemesini yapamaz. Ama beş yaşına doğru çocuklar başkalarına da

vurmaması kuralının genellemesini yapabilir hale gelmektedirler (Bodrova ve Leong, 2010, s. 210).

2.1.7. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programında Öz Düzenlemeli Öğrenme

Günümüz eğitim politikalarının temel amaçlarından biri, bilgiyi direk alan değil; kendine göre yorumlayıp özümseyip, bağımsız öğrenebilen, yani “öğrenmeyi öğrenen” bireyler yetiştirmektir. Türkiye’de ise öz düzenleme becerisi ile ilgili temel kavramlara, Milli Eğitim Bakanlığı’nın genel amaçlarında ve Okul Öncesi Eğitim Programında dolaylı olarak yer aldığını görmekteyiz. Milli Eğitim Bakanlığı’nın genel amaçları ve Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan öğrenci merkezli yaklaşımların içeriğine baktığımızda; öğrencilerin problem çözebilen, bağımsız düşünebilen ve öğrenebilen bireyler olarak yetişmesine vurgu yapılmaktadır. Bu özelliklerin kazandırılmasında öz düzenleme becerisinin önemli bir yer teşkil ettiği ve aşağıda yer alan kısımlarla da öz düzenleme becerisini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının genel amaçlarından öz düzenlemeyle ilgili bölümler sırasıyla şunlardır:

2. *“Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişilik ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir”* (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2012, s. 10).

3 *“İlgi, istidad ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve iş görme alışkanlığı kazandırmak süretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve topluluğun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak”*(Okul Öncesi Eğitim Programı, 2012, s. 10).

Bireyin bağımsızlaşma süresi, öz düzenleme becerilerinin erken yaşta kazandırılmasıyla mümkün olabilmektedir. Birey öz düzenleme becerilerinden strateji geliştirme, planlama, zaman yönetimi, çevresini düzenleme, dikkatini yoğunlaştırma ve yardım arama gibi süreçleri kazandığı zaman Milli Eğitim Bakanlığı’nın genel amaçlarına uygun bağımsız öğrenen bireyler olacaklardır.

Okul Öncesi Eğitim Programı temel ilkelerinden öz düzenleme becerisiyle ilgili bölümler sırasıyla şunlardır:

1. “Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır” (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2012, s. 11).

2. “Okul öncesi eğitim, çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel alanlardaki gelişimini desteklemeli, öz-bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir” (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2012, s. 11).

3. “Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır” (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2012, s. 11).

7. “Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygusu ve davranışları geliştirilmelidir” (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2012, s. 11).

8. “Eğitim çocuğun, kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır” (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2012, s. 11).

9. “Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir” (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2012, s. 11).

10. “Çocuklarla iletişimde, onların kişiliklerini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir” (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2012, s. 11).

11. “Çocukların bağımsız davranışları desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici desteği sağlanmalıdır” (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2012, s. 11).

12. “Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir” (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2012, s. 11).

13. “Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirebilmelidir” (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2012, s. 11).

16. “Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir” (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2012, s. 11).

Okul öncesi dönem çocuğun sosyal ve akademik gelişiminde öz düzenleme becerisi önemli bir yer teşkil etmektedir. Ancak bu program içerisinde öz düzenleme becerisini doğrudan değil; dolaylı olarak yer aldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim programı incelendiğinde, öz düzenleme modellerinin içerisinde yer alan süreçlerden; akran işbirliği, yardım arama, çaba yönetimi, öz değerlendirme, empati gelişimi, öz

denetim, çevresel düzenleme ve strateji oluşturma gibi süreçleri görmekteyiz. Bunun yanı sıra öz düzenleme alt boyutlarından Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu süreçlerini ayrıntılı bir ifadeyle açıklayan cümlelere programın bu bölümünde tam olarak belirtilmediği görülmektedir. Ancak alanın uzmanları tarafından okul öncesi eğitim programının yenilenmesi sürecinde öz düzenleme alt boyutları ile ilgili bir bölümünde yer alması bu konudaki eksikliği giderebilir.

2.1.8. Dünya’da Okul Öncesi Eğitim Programları ve Öz Düzenleme İlişkisi

Aşağıda maddeler halinde Dünya’da yaygın olarak kullanılan okul öncesi eğitim programlarından bazılarının öz düzenleme ile olan ilişkisine bakılmıştır.

2.1.8.1. High/Scope Okul Öncesi Eğitim Programında Öz Düzenleme

High/Scope okul öncesi eğitim programı, yoksul mahallelerde yaşayan okul öncesi dönemdeki çocukların gelecekte okullarda başarılı olmasını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Özel malzeme, materyal ya da çevre istemeyen eğitimsel bir süreç ve felsefe yaklaşımına dayanmaktadır. Bu programda çocuklar kendilerinin seçtikleri çalışmalarını planlayabilen, başlatabilen, düşünebilen; bireysel olarak akranlarıyla ve yetişkinlerle etkili bir şekilde çalışabilen; daha sonraki eğitimsel deneyimlerinde başarılı öğrenciler olmaları için olanak sağlayan problem çözücü ve karar verici bireyler olarak yetişmelerini sağlayan bir programdır (Balat ve diğerleri, 2015, s. 117).

Bilaloğlu (2009), çalışmasında, okul öncesinde High/Scope programını yapılmış olan araştırmalar doğrultusunda incelemiştir. Araştırmasının sonucunda, High/Scope okul öncesi eğitim programının çocuğu merkeze alan bir program olduğu ve çocuklara etkin öğrenme fırsatları sunan ve olumlu yetişkin-çocuk etkileşimi sağlayan; çocuklarda bağımsız düşünme, inisiyatif, tutarlılık ve yaratıcılık gibi önemli becerilerin gelişimini destekleyen bir program olduğunu bulgularında ifade etmiştir. Ayrıca okul öncesi çocuklarda akademik becerileri geliştirdiğini de vurgulamıştır.

High/Scope programının en önemli kısmını oluşturan “planla, yap, değerlendir kısmı” yani çocuğun okulda gün içerisinde yapılacak olanları planlaması, izlemesi, düzenlemesi ve uygulaması kısmıdır. Sonrasında gelen hatırlama sürecinde gün içerisinde yapmış olduklarını değişik yöntemlerle değerlendirmesi istenmektedir. Bu programın içerisinde yer alan süreçlerin öz düzenleme modelleri stratejilerinden planlama yapma, çevreyi düzenleme, öz denetim, hatırlama, strateji geliştirme, öz

değerlendirme süreçlerini program içeriğinde görmekteyiz. Ayrıca öz düzenleme alt boyutlarından Dikkat ve Duygu Düzenleme süreçleri içerisinde yer alan planlama, problem çözme, dikkat, hatırlama stratejilerini de desteklediğini söyleyebiliriz.

2.1.8.2. Montessori Programında Öz Düzenleme

Montesori programı 1907 yılında Dr. Maria Montessori tarafından İtalya’da oluşturulmuştur. Yaklaşımında çocuk öğrenme etkinliklerinin merkezi ve lideridir. Bu yöntemde eğitim doğal bir süreç içermektedir. Çocuk kendi iç dünyasını dinleyerek hareket eder ve böylece kendini denetleyerek öğrenme sağlar. Bu programda çocuklara araştırma yapma, deneme, hatalarını düzeltme için fırsat verilmelidir. Duyu organları ile materyallerin şekillerin ve renklerin bilinmeyen yönlerini keşfetmeleri için özgür bir ortam oluşturulmalıdır. Bu özgür ortam içerisinde çocuklar yaşadıkları deneyimler sayesinde öğrenme ve bilmenin zevkini tadarlar (Balat ve diğerleri, 2015, s. 117).

Montessori yaklaşımı ile ilgili araştırmalara baktığımızda;

Koçyiğit, Kayılı ve Erbay (2010), Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkilerini görmek için yapmış oldukları araştırmalarının sonuçlarında bu yöntemin beş-altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerini artırdığını ifade etmişlerdir.

Kuşçu, Bozdaş ve Doğru (2014), Montessori eğitiminin 4-6 yaş okul öncesi çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisini görmek için yapmış oldukları araştırmalarında bu yöntemin çocuklarda geleneksel eğitim alan diğer öğrencilere göre sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme sürecinde daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir.

Ervin ve diğerleri (2010), araştırmasında Montessori eğitimi alan 5-6 yaş ana okulu çocuklarının kendini düzenleme yeteneklerini incelemiştir. Araştırmasının sonuçlarında Montessori programının çocukların kişisel gelişimini olumlu yönde etkilediği ve onların akademik performanslarını ve kendini düzenleme becerilerini (oto kontrol, öz yeterlilik, dikkat) geliştirdiğini çalışmalarında ifade etmişlerdir.

Montesori programı, içeriğine baktığımızda çocuğun bir olgu hakkında kendi anlayışını geliştirerek öğrendiğini düşünmektedir. Bu programın içerisinde yer alan öğrencinin kendini denetlemesi ve kendi öğrenmesini gerçekleştirme süreci öz düzenlemenin tanımlarında yer alan öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alarak planlama yapması ve kontrol etmesi süreciyle benzerlik içermektedir. Ayrıca bu

programda öz düzenleme alt boyutlarının dikkat kontrolü süreçlerinden; dikkatini sürdürme, koordine etme, amaca yönelik hareket etme boyutları yer almaktadır. Duygu düzenleme stratejilerinden; planlama yapma, kendini izleme, çevreyi organize etme, problem çözme, hatırlama boyutları mevcuttur. Davranış düzenleme süreçlerinden; kendini değerlendirme, dürtü kontrolü, sabır gösterme, sırasını bekleme gibi süreçler yer almaktadır.

2.1.8.3. Reggio Emilia Programında Öz Düzenleme

Reggio Emilia programında çocuğun büyüme evresinde gelişimini sekteye uğratan bir duvar olduğundan bahseder. Bu duvar yetişkin tarafından konulmuş ama çocuk tarafından anlaşılmamış ve benimsenmemiş katı ve gelenekçi eğitim anlayışıdır. Bu sebeple çocuğun gelişimini engelleyen bu katı duvarları çocuğun kendisinin yıkmasını sağlamaktır. Bu programın ana teması çocuğa somut yaşantılar yoluyla yeni keşifler yapmasına fırsat vermektir. Reggio eğitimcileri “çocuğun yüz dili” adını verdikleri bir görüş olduğundan bahsetmişlerdir. Bu görüş, çocukların somut yaşantıları sembolik ifadeye dönüştürdüğü çok fazla dili olduğundan bahseder. Çocuklar resim, heykel, dramatik oyun gibi sembolik yollarla kendilerini ifade ederler. Bu programda projeler önemli bir yer teşkil etmektedir. Projeler yoluyla çocukların kendi öğrenmelerini gerçekleştirirler. Öğretmenler burada rehberdir. Okulları onu çevreleyen toplum ile bütünlük içerisinde dizayn edilmiştir (Balat ve diğerleri, 2015, s. 123).

Glassman ve Whaley (2000), çalışmalarında yürümeye başlayan bebekler ve okul öncesi 3-6 yaş arasında olan çocukların proje tabanlı Reggio Emilia programıyla kendi öğrenme deneyimlerini kazandıkları ve sosyal uyum becerilerinde artış olduğunu ifade etmişlerdir.

Gerlach (2008), yaptığı araştırmalar doğrultusunda proje tabanlı öğrenme sürecinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini desteklediğini belirtmiştir.

Reggio Emilia okul öncesi eğitim programı içeriğine baktığımızda öz düzenleme alt boyutları, dikkat kontrolü süreçlerinden; dikkatini sürdürme, koordine etme, amaca yönelik hareket etme boyutları yer almaktadır. Duygu düzenleme stratejilerinden; planlama yapma, kendini izleme, neden-sonuç ilişkisi kurma, problem çözme, hatırlama boyutları mevcuttur. Davranış düzenleme süreçlerinden; davranışı düşünme, planlama, dürtü kontrolü gibi süreçleri görmekteyiz. Öz düzenlemenin önemli bileşenlerinden biri de çocuğun kendi öğrenme süreçlerini yönetmesini sağlamaktır. Bu yaklaşımda da

projeler yoluyla çocuğun bağımsız öğrenenler olmaları hedeflenmiştir Bu sebepten dolayı Reggio Emilia yaklaşımının çocuklarda öz düzenleme gelişimine katkıları olduğu söylenebilir.

2.2. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE OYUN

2.2.1. Oyun Tanımı ve Türleri

Literatürde yer alan oyun ile ilgili bazı tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Oyun, “belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı veya kuralsız gerçekleştirilen fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan gerçek hayatın bir parçası ve en etkin öğrenme sürecidir” (Dönmez ve diğerleri, 1981, Akt. Gözalan, 2013, s. 37).

Diğer bir tanımda, oyun çocuklar tarafından seçilip, başlatılıp, yönetilen eğlenceli bir aktivite olarak tanımlanır (Bredenkamp, 2015, s. 126).

Vygosty’e göre oyun, çocukların hayali bir durum yaratarak buna uygun roller alması ve oynaması ve belirliği kurallar doğrultusunda hareket etmesidir. Vygotsky hayali durumların kuralları oluşturduğundan söz eder (Bodrava ve Leong, 2010, s. 213).

Oyun sürecinde; işlevsel, yapı-inşa, sembolik, kurallı oyunlar olarak farklı türleri bulunmaktadır. Bu oyun türlerinin tanımı sırasıyla şunlardır.

İşlevsel oyunlar: Bu oyun türlerinde bebekler ve yeni yürüyenler, öncelikle nesnelere, sonrasında ise o nesnelere kullanan bireylere odaklanarak işlevsel oyunlara katılırlar. Örneğin, bir bebeğin yetişkinin gösterdiği şekilde çingirayı tekrarlayarak oyun sürecine katılması gibi (Bredenkamp, 2015, s. 126).

Yapı-inşa oyunları: Bu oyunlar işlevsel oyunlar gibi başlar ve çocuklar nesnelere yeni şeyler yaratmak için sembolik olarak kullanır. Örneğin, çocuğun çorabı kullanarak kukla veya benzeri ürünler oluşturmaya çalışmasını örnek verebiliriz (Bredenkamp, 2015, s. 126).

Sembolik oyunlar: Çocuklar bir objeyi başka bir objeye dönüştürmek veya göstermek için kullanırlar. Rol oyunları sembolik oyunların bir türüdür. Örneğin, bir sopa sihirli bir değneğe dönüşebilir (Bredenkamp, 2015, s. 126).

Kurallı Oyunlar: Çocukların, ortak bir amaç doğrultusunda birlikte oynamak için önceden belirlenmiş kuralları takip ettikleri oyun türlerindedir. Örneğin, saklambaç, kızma birader oyunlarını gösterebiliriz (Bredekamp, 2015, s. 126).

Kısaca oyun, çocukların kendi istekleriyle başlattıkları kurallı yada kuralsız her yönden gelişimlerini sağlayan bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilir. Oyunların, işlevsel, yapı-inşa, sembolik, kurallı oyunlar olmak üzere farklı türleri de bulunmaktadır.

2.2.2. Öz Düzenleme Becerisinde Oyunun Etkisi

Tominey ve Mc Clelland (2011), bu araştırmalarında, okul öncesi çocuklarında kurallı ve grup oyunlarının çocuklardaki öz düzenleme alt boyutlarında bulunan dikkat ve dürtü kontrollerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öz düzenlemeye dönük oyun etkinliklerinin okul öncesi müfredat programında yer verilerek bu konuyla ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Sezgin (2016), yapmış olduğu çalışmasında 48-60 aylık okul öncesi çocuklarından deney ve kontrol grubu oluşturarak hazırlamış olduğu “Oyun Temelli Davranışsal Öz Düzenleme Eğitim Programı”nın öz düzenleme alt boyutlarını (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) desteklediğini ifade etmiştir. Çocukların davranışsal öz düzenleme gelişimlerine yönelik etkinliklerin sistemli olarak ele alınmasının okula hazır olma ve akademik becerilerin geliştirilmesi açısından gerekli olduğunu çalışmasında ayrıca vurgulamıştır.

Gözalın (2014), çalışmasında deney ve kontrol grubu oluşturarak yapmış olduğu “Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı”nın 5 ve 6 yaş çocuklarının dikkat ve dil beceri düzeylerini arttırmada etkili olduğunu ifade etmiştir.

Vygotsky’e göre özellikle kurallı oyunlar esnasında çocuklar kaybetme ve geçici başarısızlık deneyimleriyle karşılaşır. Bu durum çocuklarda engellenmeyi ve geçici başarısızlık duygusunu kabul etmeyi öğretir. Bu süreçte çocuk kazanmak için kendini motive eder ve ortaya çıkan engelleri aşmak için çözüm yolları bulmaya çabalar. Ayrıca kurallı oyunlar paylaşma ve işbirliğine dayalı etkinlikler olduğu için çocuklarda akademik öğrenme sürecini de geliştirir (Bodrova ve Leong, 2007, s. 224).

Araştırmalarda oyunların çocuklarda dil gelişimi, öz düzenleme, dikkat, yaratıcılık, problem çözme, sosyal ve duygusal becerilere katkıda bulunduğu belirtilmiştir (Berk, Mann ve Ogan, 2005; Bodrova ve Leong, 2013; Diamont ve Lee,

2011). Ayrıca oyunların çocukların okula hazırlanma sürecini desteklediğinden de bahsedilmiştir (Frost, Wortham ve Reifel, 2012).

Yukarıda oyunun önemini anlatan açıklamalar ve ilgili araştırmalar doğrultusunda oyunun öz düzenleme süreçlerini desteklediği söylenebilir.

Ayrıntılı bir şekilde açıklamak gerekirse, öz düzenleme alt boyutlarından dikkat becerilerinin; dikkatini sürdürme, dikkati dağıtan ilgisiz uyaranları görmezden gelme, amaca yönelik eylemde bulunmak üzere hazır olma, yerine getirilecek görev boyunca dikkatini koordine etme, hatırlama becerilerini desteklediği söylenebilir. Aynı şekilde öz düzenleme alt boyutlarından duyu düzenleme süreçleri içerisinde yer alan duyu farkındalığı ve kontrolünün gelişimi, dikkat ve davranışları organize etme, engellerle baş etme konusunda kararlılık ve cesaret, planlama, problem çözme becerilerini desteklediği söylenebilir. Aynı zamanda çocukların oyun kuralları esnasında kendini sınırlayarak yani dikkat-dürtü kontrolü sağlayarak oyun kurallarına uygun hareket etmesi kendinde öz düzenleme sürecini başlatır. Bu durum öz düzenleme alt boyutlarından davranış yönetimi süreçlerinden davranışı gerçekleştirmeden önce düşünme, dürtüsel davranmama, hayal kırıklıklarının üstesinden gelme, tepkisel davranmama, sabırlı olma, sırasını bekleme becerilerini desteklediği söylenebilir.

2.3. EĞİTİCİ DRAMA

2.3.1. Eğitici Dramanın Tanımı

Literatürde drama ile ilgili şu tanımlara yer verilmiştir:

Brian Way eğitimde dramayı, “bireylerin uslarını, duygularını, dillerini, bedenlerini, duyuların, duyarlılıklarını daha etkin kullanmalarına yardımcı olan, bu yolla da bireylerin kendilerini besleyen kaynakların (yaşantılar ve yaşantılar yoluyla elde edilmiş bilgi) farkına varmalarını ve bu kaynakları daha verimli kullanmalarını sağlayarak onların bireysel gelişimlerini olanak sağlayan bir süreç olarak tanımlamıştır” (Akt. Metinnam, 2011, s. 17).

İnci San dramayı, “Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duyu ve yaşantıların

gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması ve canlandırılması” olarak tanımlamıştır (Akt. Bağdatlı, 2010, s. 33).

Dorothy Heathcote dramayı, “kişinin etkin olarak karakter yerine davranışlarıyla, anında keşfettiği ve ortamın doğal kurallarına uyması esasına dayanan rol durumlarıdır. İzleyen yerine katılımcı olmayı amaçlayan yaşamı hareketlendiren ve yeniden yaratan düşsel açılar ve anlardır” şeklinde tanımlamıştır (Akt. Bağdatlı, 2010, s. 34).

Eğitici drama tanımlarına bakmak gerekirse;

Lindvaag ve Moen’in (1980), genel tanımlarına göre, “eğitim amaçlı drama; özel olarak düzenlenen yaşantıları somut bir şekilde hissetme yolu ile, sosyal, evrensel ve soyut kavramların, tarih, edebiyat gibi konuların canlandırılarak anlamlı hale getirildiği, öğrenildiği bir eğitim tekniğidir” (Akt. Önder, 2012, s. 6).

Eğitici drama; “mümkün olduğunca esnek olmakla birlikte, temel kuralları önceden ve dışarıdan belirlenmiş, bir grupta yaşanan, yetişkin bir lider (örneğin bir öğretmen) tarafından yönlendirilen ya da en azından başlatılan ve çocuklar tarafından bir grup oyunu gibi algılanabilen etkinlikler bütünüdür” (Önder, 2012, s. 6-7).

Eğitici drama; “önceden belirlenmiş açık ve net eğitim amaçları olan, tüm çocukların kendi öğretmenleri ile birlikte, daha çok büyük motor hareketlerle yaptıkları, ifade etmeye, rol oynamaya, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleridir” (Önder, 2012, s. 7).

Yurt dışında okul öncesi alanında sosyo-drama, hayali oyun, kurallı oyun, rol oyunları ile öz düzenleme ilişkisini araştıran araştırmalar (Berk, Mann ve Ogan, 2005; Mathews, 2008; Hoffman ve Russ, 2012; Whitebread ve O’Sullivan, 2012; Savina, 2014) mevcuttur. Ancak yurt içinde okul öncesi alanında drama ve öz düzenleme ilişkisini araştıran bir araştırmaya henüz rastlanmamıştır.

2.3.2. Eğitici Dramanın Önemi

İnsan kişiliğinin temellerinin atıldığı dönem 0-6 yaş dönemidir. Drama çocuk merkezli eğitimde önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu eğitimde öğretmen-öğrenci ilişkisi ve öğrencilerin arkadaşları ile olan ilişkileri verilen eğitim-öğretimin verimliliğini artırır. Dramanın amacı toplumda hoşgörülü, birbirini anlayan, demokratik bireyler yetiştirmektir (MEB. 2013, s. 9).

Dramanın her eğitim sisteminde ve kademesinde uygulanabilmesi onun önemini artırmaktadır. Drama, aynı zamanda bir sanat formu olarak verdiği haz ve doyum

açısından da çok önemlidir. Drama; öğrenme becerisinin zihinsel, sosyal ve psikomotor yeteneklerle bütünleşmesi açısından da büyük önem taşır. Öğrenme süreçlerinde bulunan bir çok beceriler dramaya yoluyla kazanılır. Dramada etkinlikler ve katılımcıların kazandırdığı değerlerle birlikte düşünüp hareket edilir. Bu yönüyle de drama, kişilerin duygu ve düşüncelerine değer verir (MEB. 2013, s. 9).

Drama bilişsel becerilerin ve kişilik özelliklerinin geliştirilmesinde önemli bir eğitim modelidir. Dramanın en önemli özelliklerinden biri, bireyde hareket, duyu, dil, düşünce, iletişim ve duygunun bir araya gelmesini sağlamaktadır. Bireyde duygudaşlık kültürü oluşturmayı amaçlar (MEB. 2013, s. 9).

Dramanın işlevlerinden en önemlisi duyarlılık eğitimidir. Dramada var olan pek çok yaratıcı süreç bulunmaktadır. Bu süreçler ile birlikte birey kendisinde olan yetenekleri farkeder, en verimli olabileceği alanı seçer. Bu alanda düşünen, zevkle çalışan, üreten, mutlu ve dengeli, kendine ve topluma yararlı, öz güveni gelişmiş, doğru ve sağlıklı kararlar alabilen, başkalarıyla birlikte çalışma alışkanlığı kazanmış, demokratik çağdaş birey hâline gelir. Drama aynı zamanda bireyin sosyalleşmesini sağlayan ve toplumsal gerçekleri en iyi anlatan yöntemlerden biridir (MEB. 2013, s. 9).

Kısaca drama, okul öncesi çocuğunun kişilik gelişimini olumlu yönde geliştirmektedir. Bireylerin kendini ve yeteneklerini keşfetmesini sağlamaktadır. Ayrıca bireylerin toplumda sağlıklı kişiler olarak yetişmesine katkı sağlaması açısından önemlidir.

2.3.3. Okul Öncesi Eğitimde Eğitici Dramanın Yararları

Okul öncesi dönemde eğitici drama yönteminin bir çok yararları bulunmaktadır. Bu maddelere sıralı şekilde aşağıda yer verilmiştir.

1. *“Problemlere duyarlı olmayı sağlar (MEB. 2013, s.10).*
2. *Fikir akıcılığı sağlar. Serbest düşünme becerisi kazandırır (MEB. 2013, s.10).*
3. *Zihinsel uygulamalarda esneklik sağlar (MEB. 2013, s.10).*
4. *Orijinal fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar. Yaratıcılık ve estetik gelişimlerini Sağlar (MEB. 2013, s.10).*
5. *Etkili zihinsel süreçlere sahip olmayı sağlar (MEB. 2013, s.10).*
6. *Durumları belirleme kapasitesini ve dikkati artırır, yoğunlaşmayı sağlar (MEB. 2013, s.10).*

7. *Deneyimlere açık olmayı sağlar* (MEB. 2013, s.10).
8. *Hayal gücünü kullanmayı ve doğaçlamalarla anında eğitim sağlar* (MEB. 2013, s.10).
9. *Bazı çocukların bastırıldığı rahatsız edici duyguların drama veya oyun sırasında ortaya çıkmasına yardım eder* (MEB. 2013, s.10).
10. *Öğretmenin sosyal ve öğrenme problemlerini teşhis etmesine yardımcıdır* (MEB. 2013, s.10).
11. *Programın her alanında her konunun öğretiminde kullanılır* (MEB. 2013, s.10).
12. *Hem görsel hem de sunuşsal sanatlar için kullanılabilir* (MEB. 2013, s.10).
13. *Kendini ve başkalarını anlama becerisini geliştirmeye yardımcıdır. İletişim becerilerine olumlu katkı sağlar* (MEB. 2013, s.10).
14. *Kendine güven duyma, destekleme, karar verme becerisi kazandırır* (MEB. 2013, s.10).
15. *Çocukların ahlaki değerleri keşfetmelerine olanak tanır* (MEB. 2013, s.10).
16. *Beden dilini kullanmayı sağlar* (MEB. 2013, s.10).
17. *Duygularının farkına varma ve duygularını ifade etmeyi sağlar* (MEB. 2013, s.10).
18. *Çocukların arkadaşları ve öğretmenleriyle olumlu ilişkilerine olumlu katkılar sağlar* (MEB. 2013, s.10).
19. *Çocuğun değerlendirme yapma becerisini geliştirir* (MEB. 2013, s.10).
20. *Drama, bireyin bilinçlenmesi, toplumsal bir varlık olabilmesi konusunda geliştirici özelliğe sahiptir* (MEB. 2013, s.10).
21. *Drama, eğitimde sınıf ortamında soyut ders konularının somut hâle getirilerek kavranmasını sağlar* (MEB. 2013, s.10).
22. *Öğrencilere öğrenmeyi -kılıcı olabilmesi için- ilgi çekici hâle getirir* (MEB. 2013, s.10).
23. *Dil gelişiminde; konuşurken kendine güven duymanın gelişmesi, kelime hazinesinin artması, fikirlerin ifade edilmesi, insanlarla ilişki kurma becerisinin kazanılması, farklı durumlarda farklı dilin kullanılması,*

tanımlama, tartışma ve değerlendirme becerisinin gelişmesini sağlar”
(MEB. 2013, s.10).

Kısaca; eğitici drama yönteminin yukarıdaki maddelerden de anlaşıldığı üzere, çocukların sosyal gelişim, zihinsel gelişim, psiko-motor gelişim, dil gelişimi, duygusal gelişim becerilerinin gelişiminde etkili bir yöntem olduğu görülmektedir.

2.3.4. Eğitici Dramada Oyunun Önemi

Eğitici dramada oyun önemli bir yer teşkil etmektedir. Oyun; çocuğun, yaşamsal etkinlikleri kadar önemlidir. Çocuk oyun sayesinde zihinsel, sosyal, duygusal, gelişim alanlarında sağlıklı bir gelişim gösterir. Çocuk oyunda, kendisini, yaşadığı sosyal çevreyi tanır. Çocuk; oyun yoluyla, yardımlaşma, paylaşma, sosyal toplum kurallarını öğrenir. Oyun aynı zamanda, kız ve erkek çocuklar arasındaki cinsiyet farkının azalmasını ve birbirlerini tanımalarını sağlar (Asımoğlu, 2012, s. 37).

Drama ile oyun arasındaki ilişkiler; güven duyma, karar verme ve iletişim kurma yetisidir. Dramanın kökeninde oyun kavramı vardır. Eğitici dramanın grup oyunlarında kültürel ve evrensel oyunlara da yer verilir. Grup oyunlarında çocuklar belli bir konu üzerinde oynar, analiz eder ve rolleri değiştirirler. Çocuk oyunları sayesinde dramaya geçişte dikkati toplamak ve yaratıcılığı geliştirerek bilgiye geçişini kolaylaştırmak amaçlanır (Asımoğlu, 2012, s. 37).

“Eğitici dramanın çıkış noktası oyunlar, çocuk oyunlarıdır. Oyun, bir çocuk için vazgeçilmez bir hayat unsurudur. Ancak oyunun çok çeşitli ve yönlü bir etkinlik olması oyuna getirilen tanım ve yaklaşımları da çeşitlendirmektedir. Oyun sözcüğünü Türkçe’de ve tüm dillerde görmek mümkündür. Dramatik oyun, bir grup oyunudur ve gerektiğinde liderin örgütlediği, kendisinin de yer aldığı bir etkinlik biçimidir. Dramatik oyun, çocuğa baskı yapılmaksızın önerilen temalar çerçevesinde doğaçlama temeline dayanan ve belli gereksinimlere yanıt veren bir etkinliktir. Dramatik oyun bir tiyatro değildir ve çocukların kendilerini kolay ifade ettikleri doğal yollardan biridir. Dramatizasyon, daha çok metine dayalı başta çocuklar olmak üzere bireylerin öykünme, devinim, dille ifade gibi güçlerine dayanan, doğal, kültürel ve toplumsal tüm olayların, imgelerin daha yoğun olduğu bir ortamda oynandığı bir öğrenme yoludur”
(Adıgüzel, 2006, Akt. Asımoğlu, 2012, s. 37).

Drama uygulamalarında çok fazla değişik oyunlara başvurulabilir. Çocuklar oyun kurallarını belirlerken birbirleriyle karşılıklı konuşarak farklı düşüncelerini ortaya

koyarlar. Oyun süreci esnasında sorgulamayı, planlama yapmayı, problem çözmeyi ve kendisini ve çevresini değerlendirmeyi öğrenirler. Çocuklar grup içerisinde ait olma hissi yaşarlar. Kendilerini tanır, başkalarını tanır ve sosyal uyum bilinci gelişir (Asımoğlu, 2012, s. 37).

Kısaca oyun çocuğun yaşamında önemli bir yer teşkil eder. Çocuk oyun sayesinde hayatı öğrenir ve toplumsallaşması kolaylaşır. Aynı zamanda oyun dramaya geçiş sürecini kolaylaştıran ve öğrencinin dikkati arttıran ve eğlendiren bir süreç olarak görülebilir.

2.3.5. Eğitici Dramanın Yapısı ve Uygulama Aşamaları

Eğitici drama; hareket, duyu, dil ve iletişim, düşünce ve duygunun bir araya geliş sürecidir. Aynı zamanda bu süreci oluşturan aşamaları içinde barındıran bir yapıya sahiptir (Önder, 2009, s. 69).

Eğitici drama yönteminin uygulama aşamaları sırasıyla eğitici dramayı başlatma, drama oyunu, tartışma, destekleyici etkinlikler kısımlarından oluşmaktadır. Aşağıda bu aşamalar ile ilgili kısaca genel bilgilere yer verilmiştir.

- 1. Eğitici Dramayı Başlatma:** Eğitici dramaya başlatma sürecinde daha önce yapılmış olan bir etkinliğin bitmesini beklemek veya yeni bir etkinlik süreci olarak dramaya başlangıç yapmak olarak tanımlanabilir. Önder'e (2009) göre, eğitici drama süreci başlangıcında öğretmen tarafından çocuklara drama oyununun adı, süreci, rolleri anlatılarak görev dağılımı yapılması gerekmektedir. Eğitici drama aşamasında çocuğun gelişim süreçlerinden dil ve iletişim, duyu, düşünce, hareket ve duyu süreçleri ağırlık kazanmaktadır. Ancak başlangıç sürecinde öğretmen anlatımından dolayı dil ve iletişim süreci diğer gelişim süreçlerine göre daha fazla ön plandadır (Önder, 2009, s. 68).
- 2. Drama Oyunu:** Bu süreçte oynanacak olan drama oyununun tanımı yapılır. Ardından drama oyunu gerçekleştirilir. Öğretmen tarafından drama oyununa başlamadan önce çocuklara zarar verici davranışları önlemek için kurallar anlatılmalıdır. Eğer istenirse öğretmen çocukların motivasyonunu sağlamak için drama oyunu sürecine rol alarak katılabilir. Bu aşamada çocuğun gelişim alanlarından hareket, duyu, dil, iletişim ve düşünce süreçleri ağırlık kazanmaktadır. Ancak drama oyunu temeli "hareketlere dayalı rol oynama" gibi yapma olduğundan hareket unsuru ön plandadır (Önder, 2009, s. 68).

3. Tartışma: Eğitici drama etkinliği tartışma bölümü ile tam olarak amacına ulaşmaktadır. Çocukların çevrelerini anlamlandırmaları için düşünme becerilerini harekete geçirmeleri gerekir. Çocukların drama oyunu sürecinde yaşananların zihinde kodlanması, anlamlı hale gelmesi ve yeni durumlara uyarlanabilmesi ancak öğretmenin soru cevap yöntemiyle yapılan tartışma bölümüyle gerçekleşmektedir. Bu aşamada da dil ve iletişim, düşünce, duyu, duyu ve hareket süreci ağırlıktadır. Ancak tartışma bölümünde dil ve iletişim yönü daha fazla ön plana çıkmaktadır (Önder, 2009, s. 69).

Tartışma bölümünün sorularının farklı düzeylerde sorulması dramada istenen sonuçlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Tartışma bölümünün altı farklı düzeyi bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla şunlardır:

a) Zihinde Canlandırma Düzeyi: Bu düzeyde, drama oyununun bitiminin hemen ardından tartışma bölümü başlangıcından önce, çocukların drama oyununda yaşadıklarını zihinde canlandırmaya davet etme süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç tartışma bölümüne hazırlık sürecidir ve yaklaşık 2-3 dakika sürmesi yeterlidir. Bu süreçte çocukların yerde uzanmaları veya oturmaları istenebilir. Öğretmen tarafından drama oyunu özetlenerek zihinde canlandırma süreci tamamlanır. Bu süreçte çocuklar gözleri kapalı bir şekilde yaşadıklarını zihinlerinde hayal ederler ve içselleştirirler. Böylece hatırlama becerileri ve problem çözme, yaratıcı düşünme becerileri gelişir (Önder, 2009, s. 70).

Tartışma bölümünde yer alan zihinde canlandırma düzeyinin içeriğinde öz düzenleme alt boyutlarından dikkat becerilerinden; dikkatini sürdürme, dikkati dağıtan ilgisiz uyarınları görmezden gelme, amaca yönelik eylemde bulunmak üzere hazır olma, yerine getirilecek görev boyunca dikkatini koordine etme, hatırlama süreçleri görülmektedir. Duygu düzenleme becerilerinden; dikkat ve davranışları organize etme, problem çözme süreçleri görülmektedir. Davranış düzenleme becerilerinden; davranışı gerçekleştirmeden önce düşünme, dürtüsel davranmama, sabır gösterme süreçleri görülmektedir.

b) Tanımsal Düzey: Bu düzeyde çocukların oynadıkları drama oyununu anlatmaları istenmektedir. Öğretmen tarafından değişik soru teknikleri ile (örn: Drama oyununda kimler vardı? Başka neler oldu vb.) çocukların hatırlamaları ve düşünmeleri sağlanır. Tanımsal düzeye yeterince zaman ayrılması çocukların drama oyununu anlamlandırması bakımından ve daha sonra gelecek olan düzeylerin amacına ulaşması açısından önemlidir (Önder, 2009, s. 71).

Tartışma bölümünde yer alan tanımsal düzeyin içeriğinde öz düzenleme alt boyutlarından dikkat becerilerinden; dikkatini sürdürme, dikkati dağıtan ilgisiz uyanları görmezden gelme, yerine getirilecek görev boyunca dikkatini koordine etme, hatırlama süreçleri görülmektedir. Davranış düzenleme becerilerinden; dürtüsel davranmama, sabır gösterme, sırasını bekleme süreçleri görülmektedir.

c) Duygusal Düzey: Bu düzeyde çocuklara drama oyunu sırasında yaşadıkları duygular ile ilgili sorular sorularak anlatmaları istenmektedir. (Örneğin. sokakta kedi yavrusunu üşümüş görünce ne hissettin? gibi). Çocukların kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanımaları için bu düzey önemlidir. Ayrıca duygular yoluyla hatırlama becerileri kolaylaşmaktadır. Bu düzeyden verim alınabilmesi için çocukların duygu tanımlamalarını bilmeleri gerekmektedir (Önder, 2009, s.72).

Tartışma bölümünde yer alan duygusal düzeyin içeriğinde öz düzenleme alt boyutlarından dikkat becerilerinden; dikkatini sürdürme, dikkati dağıtan ilgisiz uyanları görmezden gelme, yerine getirilecek görev boyunca dikkatini koordine etme ve hatırlama süreçleri görülmektedir. Duygu düzenleme becerilerinden; duygularının farkında olma süreçleri görülmektedir. Davranış düzenleme becerilerinden; hayal kırıklıklarının üstesinden gelme, dürtüsel davranmama, sabır gösterme, sırasını bekleme süreçleri görülmektedir.

d) Bilişsel Düzey: Bu düzeyde incelenenecek olan konu, kavram, sosyal değer, ilke, kural, olgusal bilgi (mevsimler, bitkiler gibi) alanlara yönelik soruların yer aldığı kısımdır. (Örneğin öykü hangi mevsimde

geçiyor? gibi) Bu sorular yoluyla çocuklara yeni sözcükler, olay, olgu kavramlar kazandırılmaya çalışılır (Önder, 2009, s.72).

Tartışma bölümünde yer alan bilişsel düzeyin içeriğinde öz düzenleme alt boyutlarından dikkat becerilerinden; dikkatini sürdürme, dikkati dağıtan ilgisiz uyarınları görmezden gelme, yerine getirilecek görev boyunca dikkatini koordine etme ve hatırlama süreçleri görülmektedir. Davranış düzenleme becerilerinden; dürtüsel davranmama, sabır gösterme, sırasını bekleme süreçleri görülmektedir.

- e) **Yaşantısal Düzey** : Bu düzeyde çocuklara katıldıkları oyunlardaki bazı roller ve olaylarla ilgili gerçek hayatta yaşadıkları olayları hatırlamalarını sağlayan soruların sorulduğu kısımdır. (Örneğin siz hiç aslan gördünüz mü? gibi) Yaşantısal düzeyle çocukların drama oyunuyla yaşadıklarıyla gerçek hayatta yaşadıkları ile bağlantı kurmaları sağlanır (Önder, 2009, s .73).

Yaşantısal düzeyin içeriğinde öz düzenleme alt boyutlarından olan dikkat becerilerinden; dikkatini sürdürme, dikkati dağıtan ilgisiz uyarınları görmezden gelme, yerine getirilecek görev boyunca dikkatini koordine etme ve hatırlama süreçleri görülmektedir. Davranış düzenleme becerilerinden; dürtüsel davranmama, sabır gösterme ve sırasını bekleme süreçleri görülmektedir.

- f) **Geliştirme düzeyi**: Bu düzeyde drama oyununa katılan çocuklara sorulan sorular yoluyla kendilerine sunulan gerçeğin ötesini tahmin etmeye, yaratıcılıklarını kullanarak problemlerini çözmelerini sağlamaktır. (Örneğin zürafanın boynu neden uzundur? gibi) Geliştirme düzeyi ile çocukların yaratıcılıkları ve problem çözme becerileri gelişmektedir (Önder, 2012, s.82).

Geliştirme düzeyinde, öz düzenleme alt boyutlarından olan dikkat becerilerinden; dikkatini sürdürme, dikkati dağıtan ilgisiz uyarınları görmezden gelme, yerine getirilecek görev boyunca dikkatini koordine etme, hatırlama süreçleri görülmektedir. Duygu düzenleme süreçlerinden; problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma süreçleri görülmektedir. Davranış düzenleme becerilerinden; dürtüsel

davranmama, sabır gösterme ve sırasını bekleme süreçleri görülmektedir.

Kısaca eğitici drama uygulama aşamaları; eğitici dramayı başlatma, drama oyunu, tartışma ve destekleyici etkinlik kısımlarından oluşmaktadır. Eğitici dramanın tartışma bölümü ise altı farklı düzeyden oluşmaktadır. Bunlar zihinde canlandırma düzeyi, tanımsal düzey, duygusal düzey, bilişsel düzey, yaşantısal düzey, drama oyununu geliştirme düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca eğitici drama uygulama aşamalarının çocukların öz düzenleme alt boyutlarının (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) gelişiminde destekleyici nitelikte olduğuda görülmektedir.

2.3.5.1. Tartışma Bölümünün Faydaları ve Öz Düzenleme İlişkisi

Eğitici drama yönteminde kullanılan tartışma bölümünün okul öncesi çocuklar üzerinde bir çok faydası bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla aşağıda sıralanmıştır.

- Çocukların dikkatini çekerek dinleme becerilerini geliştirmek (Önder, 2009, s. 74).
- Çocukları aktif katılımcı bireyler olmasında katkı sağlamak (Önder, 2009, s. 74).
- Öğretmen ve öğrenciler arasında iki yönlü iletişim sağlamak (Önder, 2009, s. 74).
- Konunun önemli noktaları ile ilgili dikkat çekerek farkındalık oluşturmak (Önder, 2009, s. 74).
- Çocuğun anlama ve anlatma becerisini geliştirmek (Önder, 2009, s. 74).
- Çocukların duygu ve düşüncelerini anlamak (Önder, 2009, s. 74).
- Çocukların konuşma becerilerini geliştirmek (Önder, 2009, s. 74).
- Çocukların karar verme becerilerini geliştirmek (Önder, 2009, s. 74).
- Bir konuyu daha ayrıntılı bir şekilde araştırmak ve incelemek (Önder, 2009, s. 74).
- Çocuğu bilgilendirmek (Önder, 2009, s. 74).
- Çocuğun soru sormaya özendirme ve bu becerisini geliştirmek (Önder, 2009, s. 74).
- Çocuğun bir düşünceyi veya çalışma ürününü geliştirmesini sağlamak (Önder, 2009, s. 74).

Nicol ve Macfarlane (2006), tartışma yönteminin tüm öğretim süreçlerinin bir bölümünde kullanılarak öz düzenlemeye katkı sağlayabildiğinden bahsetmişlerdir. Tartışma yöntemi öğrencinin çalışmalarda analiz ve sentez, değerlendirme süreçlerini geliştirmektedir. Aynı zamanda öğretmen tarafından çalışmaların sonucunda verilen geri bildirimler yoluyla öğrencilerin kendilerinin beklenti ve standartlarını anlamalarına, doğru ve yanlışlarını kontrol etmelerine ve kendi sorunları için daha hızlı cevaplar bulmalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Ertmer, Newby ve MacDougall (1996) göre, öğretmenlerin strateji odaklı tartışmalar yapmaları ve grupla problem çözmeye dayalı etkinlikleri öğrencilerin strateji kullanımını geliştirmektedir. Ayrıca karar verme olanakları sağlayarak da öz düzenleme becerilerinin arttığını ifade etmişlerdir.

Ilgaz (2014) araştırmasında, drama oyunlarından sonra yapılan değerlendirme ve destekleme çalışmalarının Önder (1995) tarafından önerilen 6 aşamalı değerlendirme/ tartışma soruları ve destekleyici etkinlikler yoluyla yapılmasının, diğer yaklaşımlara (sadece drama oyunları ile yetinilmesi ve hiç drama oyunu yapılmaması) göre duygu durumu kavramlarının (öfke, sevinç, kızgınlık vb.) en üst düzeyde öğrenilmesini sağladığını ifade etmiştir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda eğitici drama aşamalarından tartışma bölümünün, çocukların sosyal-duygusal, dil ve zihinsel gelişim süreçlerini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Ayrıca tartışma bölümü düzeyleri, faydaları ve ilgili araştırmalardaki açıklamalara dayanarak bu bölümün öz düzenleme (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) süreçlerini de desteklediği söylenebilir. Daha detaylı açıklamak gerekirse; tartışma bölümünün zihinde canlandırma, tanımsal, duygusal, bilişsel, yaşantısal, geliştirme düzeylerinin öz düzenleme alt boyutlarından dikkat becerileri içerisinde yer alan dikkatini sürdürme, dikkati dağıtan ilgisiz uyarınları görmezden gelme, amaca yönelik eylemde bulunmak üzere hazır olma, yerine getirilecek görev boyunca dikkatini koordine etme ve hatırlama becerilerini desteklediği söylenebilir.

Aynı şekilde öz düzenleme alt boyutlarından duygu düzenleme süreçleri içerisinde yer alan duygu farkındalığı gelişimi, dikkat ve davranışları organize etme, planlama, problem çözme ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini desteklediği söylenebilir.

Son olarak eğitici dramanın tartışma bölümünün zihinde canlandırma, tanımsal, duygusal, bilişsel, yaşantısal, geliştirme düzeylerinin öz düzenleme alt boyutlarından davranış düzenleme süreçlerinden; davranışı gerçekleştirmeden önce düşünme, dürtüsel davranmama, tepkilerini kontrol etme, sabırlı olma, sırasını bekleme becerilerini desteklediği söylenebilir.

2.3.5.2. Destekleyici Etkinlikler ve Öz Düzenleme İlişkisi

Eğitici dramada tartışma bölümünün tamamlanmasının hemen ardından ele alınmış olan konu, kavram, nesne olay veya durumun birkaç öğretim tekniği ile çalışılan kısım olarak nitelendirilir. Bu aşamada; resim, şarkı, parmak oyunu, tekerleme, çalışma sayfası, boyama, kesme yapıştırma yoğurma maddeleri gibi öğretim teknikleri kullanılabilir. Seçilecek olan öğretim tekniğinin eğitici drama oyununda işlenmiş olan konu, kavram, nesne ile ilgil bağlantısı olması gerekmektedir. Destekleyici etkinlikler yoluyla çocukların eğitim boyutunu içselleştirmesi kolaylaşmaktadır. Ayrıca eğitici drama çalışma süreci daha zengin içerikli hale gelmektedir. Destekleyici etkinliklerin başarılı olması için eğitici drama oyunu çalışmasına geçilmeden önce plan ve programın yapılması ve malzemelerinin hazırlanmış olması gerekmektedir. Ayrıca çalışma süresince öğretmen tarafından değişik soru teknikleri yardımıyla çocukların farklı düşünme becerileri de desteklenmelidir (Önder, 2012, s. 82).

Aşağıda destekleyici etkinliklerin çocukların gelişim alanlarına katkılarına yer verilmiştir.

- **Fiziksel gelişim alanı;** çocukta bedensel koordinasyonu ve beden gücünü geliştirir. Büyük, küçük kas gelişimini destekler (MEB. 2009, s. 5-6).
- **Bilişsel gelişim alanı;** çocukta dikkat, algı, hatırlama, el göz koordinasyonu, akıl yürütme, problem çözme gibi zihinsel işlevlerin gelişimini etkiler, neden-sonuç ilişkisi ve yaratıcılığı geliştirir, neyi neden nasıl yaptığı konularını sorgulayarak zihinsel aktivitelerini harekete geçirir, sorun çözme ve bağımsız düşünme ve karar verme becerisini geliştirir (MEB, 2009, s. 5-6).
- **Sosyal-duygusal gelişim alanı;** çocuk duygusal ve ruhsal doyum sağlar, sosyalleşir, öğrenmeye karşı güdüsü gelişir, işbirliği, paylaşım ve toplum kurallarını öğrenir, hayal gücü gelişir ve ilgi alanlarını keşfederek kendisini tanımasına yardımcı olur (MEB. 2009, s. 5-6).

- **Dil gelişimi alanı;** çocukların ifade edici dil ve alıcı dil gelişimini destekler, bilgi dağarcığını geliştirir, okuma yazmaya hazırlar (MEB, 2009, s. 5-6).

Yukarıdaki açıklamalara dayanarak eğitici drama boyutunda destekleyici etkinliklerin daha çok öz düzenleme alt boyutlarından dikkat becerileri içerisinde yer alan dikkatini sürdürme, dikkati dağıtan ilgisiz uyarınları görmezden gelme, amaca yönelik eylemde bulunmak üzere hazır olma, yerine getirilecek görev boyunca dikkatini koordine etme, hatırlama becerileri görülmektedir.

Aynı şekilde öz düzenleme alt boyutlarından duygu düzenleme süreçleri içerisinde yer alan duygu farkındalığı gelişimi, dikkat ve davranışları organize etme, planlama, problem çözme ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri görülmektedir.

Son olarak öz düzenleme alt boyutlarından davranış düzenlemede; davranışı gerçekleştirmeden önce düşünme, dürtüsel davranmama, tepkilerini kontrol etme ve sabır gösterme becerilerini görmekteyiz.

2.3.6. Eğitici Dramada Aile Katılımı

Aile katılımı çocuğun gelişimi, öğrenmesi akademik hayattaki başarısı için gereklidir. Çocuk ailenin bir ferdidir. Çocuk ve aile ayrılmaz bütünlük içerir. Çocuğun ilk eğitim sürecini gerçekleştirdiği yer ailedir. Bu yüzden okul öncesi eğitimde aile katılımı önemli yer teşkil etmektedir. Okullarda değişik alanlarda eğitim çalışmaları içerisinde aile katılımları gerçekleştirilmektedir. Aynı zamanda okullardaki eğitici drama çalışmalarında da aile katılımı gerçekleştirilebilir.

Okul öncesi eğitimde anne ve babaları eğitici drama çalışmaları sürecine katmak eğitimin etkili ve kalıcı olması açısından son derece önemlidir. Eğitici drama çalışmalarında aileler çeşitli boyutla eğitim sürecine katılabilir. Bunlar sırasıyla aşağıda sıralanmıştır (Önder, 2012, s. 83).

- Okulda öğretmenler tarafından toplantılar yapılarak, yüzyüze görüşmeler ve yazılı metinler yoluyla eğitici drama uygulama çalışmaları hakkında aileler bilgilendirilebilir (Önder, 2012, s. 83).
- Okulda uygulanmış olan eğitici drama örneklerinin ebeveynlere, ayrıntılı bir şekilde açıklanmış yazılı kaynaklar yoluyla gönderilerek evlerde yapılması sağlanabilir (Önder, 2012, s. 83).

- Okulda uygulanan bazı eğitici drama malzemelerinin ebeveynler tarafından temin edilip okula gönderilmesi sağlanabilir (Önder, 2012, s. 84).
- Okulda uygulanan eğitici drama etkinliklerinin bazı destekleyici etkinlikleri, ebeveyn ve çocuk işbirliği ile gerçekleştirilip okula gönderilmesi sağlanabilir (Önder, 2012, s. 84).
- Anne ve babanın birlikte veya ayrı ayrı okula gelip eğitici drama çalışmalarına katılmaları sağlanabilir. Ebeveynler eğitici drama ile ilgili destekleyici etkinlik çalışmalarını okulda uygulayabilir (Önder, 2012, s. 84).

Kısaca okuldaki eğitici drama süreçlerine aileler değişik boyutlarda destek sağlayabilir. Bu durum eğitici drama çalışmalarının kalıcılığını arttırması ve çocuğun gelişiminde olumlu yönde katkılar sağlaması açısından önemlidir.

2.3.7. Aile Katılımı ve Öz Düzenleme İlişkisi

Bernier, Carlson, Whipple (2010), çalışmalarında 12-25 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde ebeveyn-çocuk ilişkilerinin rolünü araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına dayanarak ebeveynlerin çocukla ilişkilerinde gerekli duyarlılık göstermesi, zeka gelişimini desteklemesi, çocuğa özerklik (doğru zamanda ve yerde çocuğa bağımsızlık verme davranışı) sağlaması çocuğun öz düzenleme kapasitelerini (Dikkat-Dürtü-Olumlu Duygu) geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Özden (2013), bu çalışmasında, ilköğretim 6.7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ebeveynleri tarafından uygulanan psikolojik ve kişisel kontrol davranışlarının ergenlerin yaşadığı duygusal güçlükler karşısında etkili olup olmadığı ve aile çocuk arasında var olan ilişkilerin niteliğinin ergenlerin öz düzenleme becerilerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ebeveynlerin psikolojik ve kişisel kontrol davranışlarının ergenlerin öz düzenleme becerilerini (öz denetim ve duygu düzenleme) ve duygusal süreçlerini etkilediğini saptamıştır.

Metin (2010), araştırmasında, ebeveyn davranışlarının 3-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarında kendini denetleme, duygu düzenleme becerilerine etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak ebeveyn davranışlarının 3-6 yaş çocuklarında kendini denetleme ve duygu düzenleme becerilerini desteklediğini ifade etmiştir.

Araştırmalarda, ebeveynler yoluyla çocukların eğitimi evde desteklendiğinde çocukların akademik başarıları ve sosyal becerileri gelişmektedir. Aynı zamanda yaşadıkları çevreleriyle daha az davranış sorunları ile karşılaşmaktadırlar ve daha uyumlu bireyler olma yönünde gelişim göstermektedirler (Halgunseth, Peterson, Stark ve Moodie, 2009; Epstein ve ark., 2009; Sheldon, 2009).

Ayrıca Vygotsky'in çalışmalarında; ailelerin evde çocukların günlük rutin olarak yapmış oldukları (diş fırçalama, yatma zamanı, oyun zamanı, ders çalışma zamanı) etkinlikleri bir takvim haline getirip çocukla birlikte planlayıp, bir program oluşturup çocukların öz düzenlemelerine (planlama, zaman yönetimi, dikkat) destek sağlanabileceğinden bahsedilmiştir (Bedrova ve Leong, 2007).

Özellikle öğrencilerin aileleriyle birlikte yapmış oldukları çalışmalar öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme süreçlerini desteklemektedir. Ebeveyn ve çocuk belirlemiş oldukları hedefler doğrultusunda hareket eder, motivasyonlarını güçlendirirler ve bu sayede öğrencilerde planlama, problem çözme, zaman yönetimi, analiz, sentez becerileri gelişir (Aydın ve Atalay, 2015).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda aile katılım süreçlerinin çocukların öz düzenleme alt boyutlarını (Dikkat-Dürtü Kontrolü, Olumlu Duygu) etkilediği söylenebilir.

Ayrıntılı bir şekilde açıklamak gerekirse öz düzenleme alt boyutlarından dikkat becerileri içerisinde yer alan; dikkatini sürdürme, amaca yönelik eylemde bulunmak üzere hazır olma, yerine getirilecek görev boyunca dikkatini koordine etme, hatırlama becerileri görülmektedir.

Aynı şekilde öz düzenleme alt boyutlarından duygu düzenleme süreçleri içerisinde yer alan; duygu farkındalığı gelişimi, dikkat ve davranışları organize etme, planlama, problem çözme ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri görülmektedir.

Son olarak öz düzenleme alt boyutlarından davranış düzenlemede; davranışı gerçekleştirmeden önce düşünme, dürtüsel davranmama, tepkilerini kontrol etme ve sabır gösterme becerileri görülmektedir.

2.3.8. Eğitici Drama ve Öz Düzenleme İlişkisi

Eğitici drama ve öz düzenleme arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabilmek için Vygotsky'nin sosyo-dramatik oyunda öz düzenleme gelişimine bakmak gerekmektedir.

Vygotsky teorisinde oyunu bilişsel, duygusal ve sosyal bir süreç olarak görür. Araştırmalarında okul öncesi ve ilkökul döneminde oyunu dramatik ve mış gibi oyunlarla sınırlamıştır. Vygotsky oyunu üç bileşenli olarak tanımlamıştır (Bodrova ve Leong, 2007, s. 213).

- Çocuklar oyunlarda hayali bir durum yaratırlar.
- Belirli roller alarak onları oynarlar.
- Bu roller tarafından oluşturulmuş bir dizi kuralı takip ederler.

Oyunda yaratılan hayali durumlar, belirli açılardan eylemlerini yönlendiren ve yönelten çocuğun bağımsız davranışlarını ilk kısıtlayıcısıdır. Çocuklar bu süreçte kendi davranışlarına kısıtlamalar koyarlar. Bu durum çocuklarda öz düzenlemenin çıkış noktası olarak değerlendirilir (Örneğin: kamyon şoförü rolündeki çocuğun kamyonu durdurmadıkça şoför rolüne devam etmesi gibi). Oyun süresinde öz düzenleme gelişimi çocuğun oyun kurallarını takip etmesi ve oyun arkadaşlarının da birbirlerinin kurallarına uyup uymadıklarını takip etmelerinden dolayı mümkün olmaya başlar (Bodrova ve Leong, 2007, s. 214).

Başlangıçta çocuğun öz düzenleme becerisi, fiziksel eylemlerde (Çocuğun polis rolünde sabit durması gibi) sosyal davranışta (Çocuğun oyun esnasında rolünün gelmesini beklemesi vb. gibi) dil kullanımında konuşmanın özelliklerini değiştirmesi ile (çocuğun baba rolünde ses tonunu değiştirmesi gibi) ortaya çıkar (Bodrova ve Leong, 2007, s. 214).

Vygotsky'e göre çocuklar dramatik oyunlar esnasında kısa ve uzun süreli amaçlardan oluşan karmaşık bir sistem geliştirirler (Örneğin: uçak oyunu oynamak için çocukların önce mekan oluşturup ona uygun malzemeleri yapmaları gibi). Çocuklar bu oluşturdukları karmaşık sistem sayesinde tepkilerini bir amaçlı davranışa yöneltmek kendi eylemlerinin farkına varmaya başlarlar. Aynı zamanda oyun esnasında çocuklar ben merkezlikten uzaklaşıp empati kurmayı öğrenirler (Örneğin: Doktor rolündeki çocuğun hasta rolündeki diğer çocuğun duygularını anlaması gibi) (Bodrova ve Leong, 2007, s. 215).

Vygotsky bakış açısına göre sosyo-dramatik oyunlar öz düzenleme gelişiminde önemli bir yer teşkil etmektedir. Aynı zamanda günümüzde yapılan araştırmalarda (Krafft ve Berk, 1998; Yang, 2000; Elias, 2002; Epstein, 2003; Berk, Mann ve Ogan,

2005; Mathews, 2008; Hoffman ve Russ, 2012; Whitebread ve O'Sullivan, 2012; Savina, 2014) bunu destekler niteliktedir.

Şimdiye kadar yapılmış olan açıklamalar, eğitici drama programının (yapısı ve uygulama aşamaları, önemi, yararları) öz düzenlemenin alt boyutlarını (Dikkat-Dürtü Kontrolü, Olumlu Duygu) olumlu yönde desteklediği yönündedir.

Eğitici drama programıyla desteklenen öz düzenlemenin alt boyutlarının tanımsal süreçleri sırasıyla şunlardır.

- **Dikkat:** Dikkatini sürdürme, dikkati dağıtan ilgisiz uyarınları görmezden gelme, amaca yönelik eylemde bulunmak üzere hazır olma, yerine getirilecek görev boyunca dikkatini koordine etme, hatırlama (Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012, s. 9).
- **Duygu düzenleme:** Duyguların farkında olma, duygu durumlarını kontrol etme (üzüntü, sevinç, öfke, korku) dikkat ve davranışları organize etme, engellerle baş etme konusunda kararlılık ve cesaret gösterme, problem çözme, planlama, neden-sonuç ilişkisi kurma (Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012, s. 12).
- **Davranış Düzenleme:** Davranışı gerçekleştirmeden önce düşünme, davranışı planlama, dürtüsel davranmama, hayal kırıklıklarının üstesinden gelme, tepkilerini kontrol etme, sabır gösterme, sırasını bekleme (Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012, s. 19).

Sonuç olarak hayali oyunlarda çocukların aldıkları role uygun bir şekilde kendilerini düzenlemeleri ve rolün kurallarına uygun hareket etmeleri için kendilerini sınırlamaları gerekir. Ayrıca sosyo-dramatik oyunlar yoluyla çocuklar hem kendilerini hemde başkalarını düzenlerler. Böylece çocuklar oyun süreci içerisinde kendilerini kontrol etmeyi öğrenirler. Bu durum çocuktaki öz düzenlemenin alt boyutları tanımlı içerisinde yer alan bir çok sürecin ortaya çıkmasıyla mümkün olabilmektedir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öz düzenleme becerisi ve eğitici drama programı ile ilgili yurt içi ve yurt dışı yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Öz Düzenleme İle İlgili Yurt İçi Kaynaklar

Gündüz (2015), çalışmasında, ülkemizde bulunan çocuklarda yönetici işlevler ve ketleyici kontrol adı verilen öz düzenleme becerilerini ve bu becerilerin ebeveynlik davranışları ve psikolojik etkileri ile çocuğun sosyo-duygusal davranışlarının arasındaki ilişkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Türkiye’de yaşayan 3-5 yaş arası 186 çocuk, aileleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Yapısal eşitlik modellemesi ile yapılan araştırmanın veri analizleri için araştırmacı tarafından hazırlanmış anne ve babaya ait Kişisel Bilgi Formları (Muthén ve Muthén, 1998–2011, Akt. Gündüz, 2015) “Sosyal Beceri Ölçeği SED” Anne Davranışlarına Dönük (duygu durumu, çocuk yetiştirme) Anketleri ve Duygu Durum Testi hazırlanmış ve bilgisayar ortamında “SPSS” programı yardımıyla yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, “SED” ve annenin depresif duygu değişimlerinin çocukların sosyo-duygusal davranışlarında ebeveynlik davranışları ve öz düzenleme becerilerinin arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aynı şekilde, öz düzenlemenin işlevlerinden yönetici işlevler ve ketleyici kontrol becerileri ile ebeveynlik davranışları aracılığıyla sosyo-duygusal yetkinlik ile olan dolaylı ilişkileri arasında bir anlamlılık bulunamamıştır. Çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde ebeveynin psikolojik ve sosyo-ekonomik durumlarının farklı mekanizmalar aracılığıyla etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Gönen ve Kara (2015), çalışmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır. (1) 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ne düzeydedir? (2) 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinde yaşa göre anlamlı bir fark var mıdır? (3) 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır? (4) 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinde doğum sırasına göre anlamlı bir fark var mıdır? (5) 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinde anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır? (6) 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinde baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır? Araştırmanın örneklem grubu, tabakalı örneklem yöntemiyle Ankara’nın belirli bölgelerinde (Keçiören, Çankaya, Yenimahalle, Mamak, Etimeskut) 14 sınıftan toplamda 120 çocuk seçilmiştir. Araştırma verileri için araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Öz düzenleme

Değerlendirme Ölçeği” (Fındık-Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız 2014, Akt. Gönen ve Kara, 2015) kullanılmıştır. 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin seviyesini belirlemek amacıyla Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nden elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Çocuğun öz düzenleme becerisinin yaşına, cinsiyetine göre farklılığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Çocuğun öz düzenleme becerisinin doğum sırasına, annesinin ve babasının öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların öz düzenleme becerisinin dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu ancak cinsiyete göre farklılaşmadığı; ağabeyi/ablası olan çocukların olumlu duygu puanlarının daha düşük, dikkat dürtü puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. 48-60 aylık çocukların olumlu duygu puanlarının 60-72 aylık çocuklara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Anne öğrenim durumunun yüksek olduğu çocukların dikkat/dürtü puanları yüksek çıkmıştır. Ancak baba öğrenim durumu yüksek olan çocukların hem dikkat/dürtü hem olumlu duyguda; anne öğrenim durumuna göre olan çocukların puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz (2015), çalışmalarında, okul öncesi dönemdeki çocukların annelerine bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu, İstanbul Anadolu yakasında 2014-2015 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 224 çocuktan oluşturulmuştur. Verilerin elde edilmesinde LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çorapçı ve diğerleri (2010) tarafından yapılmış olup Ural ve diğerleri tarafından aktarılan (2015) “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” (SYDD-30); Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılan Ural ve diğerleri tarafından aktarılmış olan (2015) “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve çocukların bağlanma biçimlerini belirlemek amacıyla Bretherton, Ridegeway ve Cassidy (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Uluç (2009) tarafından yapılan ve Ural ve diğerleri tarafından aktarılmış olan (2015) “Oyuncak Öykü Tamamlama Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerine

güvensiz bağlanan çocukların; güvenli bağlanan çocuklara göre anksiyete-içedönüklük düzeylerinin daha yüksek olduğu, ayrıca duygu düzenleme becerilerinin anneye bağlanma biçimine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra güvensiz bağlanma biçiminin erkek çocuklarda daha fazla görüldüğü ve yine erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla kızgın-saldırgan davranış sergiledikleri bulunmuştur.

Keleş (2014), çalışmasında, 48-60 aylık çocuklar için Öz Düzenleme Batarya'sının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması ve Kültürel-Tarihsel Kuram bağlamında hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programı'nın okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocukların öz düzenleme gelişimleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma iki farklı gruba, tarama ve deneme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklem grubu, Sakarya iline bağlı bağımsız anaokulunda bulunan iki deney (Grup I ve Grup III) ve iki kontrol (Grup II ve Grup IV) grubu olmak üzere dört farklı gruptan oluşmuştur. Araştırma grubunu, 31 deney grubu, 32 kontrol grubu olmak üzere toplam 63 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, Kültürel-Tarihsel Kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 ay aralığındaki çocukların öz-düzenleme gelişimlerini 3 boyutta desteklediği saptanmıştır: Çalışma belleği ve planlama açısından sunulan uyarıların (Londra Kulesi Testi gibi) yanı sıra sistemli bir eğitim programının uygulanması durumunda, çocukların bu alanda ilerlemeler gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra başlatma/bastırma boyutu ve doyum erteleme boyutu açısından Vygotsky'nin görüşleri doğrultusunda hazırlanan eğitim programının etkili olduğu saptanmıştır. Ancak motor kontrol boyutunun uygulama etkisine ya da eğitim programı etkisine rastlanmamıştır.

Koç (2014), çalışmasında, bir öz düzenleme stratejilerinden biri olan, yardım isteme sürecinin, yapılmış olan araştırmalar doğrultusunda öğrenme süreci üzerinde etkisini görmeyi amaçlamıştır. Araştırmasında öz düzenlemenin önemli bir stratejisi olan yardım isteme sürecinin özellikleri ve önemi hakkında bilgiler vermiştir. Kısaca “öz düzenlemede yardım isteme sürecinin öğrenenin kendi öğrenmesinde karşılaştığı zorluklarla baş etmek için sosyal çevreyi kaynak olarak kullanmasıdır” tanımı çalışmada yapılmıştır. Araştırmacı diğer öz düzenleme stratejilerine göre yardım isteme sürecinin karmaşık ve sosyal etkileşimli bir süreç olduğundan bahsetmiştir. Araştırmacı,

öz düzenlemede yardım isteme süreci ile ilgili yurt dışında fazlasıyla araştırma olmasına rağmen; Türkiye’de bu konuyla ilgili yeterince çalışmanın olmadığından ve araştırmaların arttırılması gerektiğinden de bahsetmiştir.

Ertan (2013), çalışmasında, okul öncesi dönemde duygusal düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasındaki ilişkiyi, literatüre dayanarak incelemeyi amaçlamıştır. Duygusal düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasındaki ilişkiye çaba sarf ederek kendini denetleme sürecini de dâhil etmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, İstanbul-Kadıköy ve Beşiktaş ilçelerinde MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören ve küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 6 anaokulundaki 4-6 yaşlarında 45 çocuk oluşturmuştur. Grup 25 kız, 20 erkek çocuktan oluşmuştur. Veriler, (Halpern 1997-Uyarlama Eyüpoğlu vd. 2006, Akt. Ertan, 2013) çocukların duygu düzenleme becerileri öğretmenleri tarafından (Shields ve Cicchetti, 1997-Uyarlama Kapçı vd. 2009, Akt. Ertan, 2013) “Duygu Düzenleme Ölçeği” ile değerlendirilmiştir “Vignette Okul Öncesi Dönemde Çocukların Baş Etme Stratejilerini Değerlendirme Bataryası” ve (Kochanska ve arkadaşları 1996-Uyarlama Yerlioğlu 2010, Akt. Ertan, 2013) “Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme Bataryası”, baş etme stratejilerini ve çaba sarf ederek kendini denetleme becerisinin ölçümü için bu ölçekler kullanılmıştır. Bilgisayar ortamında yapılan analiz sonuçlarına göre, çocukların duygu düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, duygusal düzenleme becerisi yüksek olan çocukların çaba sarf ederek kendini denetleme performanslarının da yüksek olduğunu, aynı şekilde baş etme stratejilerini sıklıkla kullanan çocukların, çaba sarf ederek kendini denetleme becerilerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal düzenleme ile çaba sarf ederek kendini denetleme arasındaki ilişkinin benzeri, baş etme stratejileri ile çaba sarf ederek kendini denetleme arasında da olduğu sonucuna varılmıştır.

Kara, Gönen, Planta (2013), çalışmasında, Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı’nın Türkiye’de geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak, Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ile çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemeyi araştırmışlardır. Araştırma örneklem grubu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde Milli

Eğitim Bakanlığına bağlı 48-72 aylık çocukların eğitim gördüğü resmi 120 okul öncesi eğitim sınıfı seçilmiştir. Araştırmanın modeli taramaya dayalı nicel bir çalışmadır. Araştırmada okul öncesi eğitim ğretmenlerinin demografik özelliklerini incelemek için araştırmacılar tarafından hazırlanmış Kişisel Bilgi Formundan; çocukların öz düzenleme becerisini belirlemek adına (Ezgi Fındık-Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014, Akt. Kara, Gönen ve Planta, 2013) Okul ncesi z Düzenleme leği'nden; ğretmen ocuk arasındaki etkileşiminin niteliğini saptamak için (Pianta ve ark., 2008, Akt. Kara, Gönen ve Planta, 2013) Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'ndan yararlanılmıştır. Analizlerin sonucunda yapılan gözlemlerde ve "SDPA'nın uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmış ve geçerli ve güvenilir bir lme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçları göre, ğretmen ocuk etkileşiminin niteliğinin duygusal destek ve sınıf organizasyonu boyutunda orta, eğitimsel destek boyutunda ise düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen ocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin öğretmenlerin mesleki deneyimi ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına bağlı olarak farklılaştığı grlmştir. Çocukların z düzenleme becerisinin ise ğretmen ocuk etkileşimi ile dikkat dürtü kontrolü alt boyutuyla olumlu ve yüksek, olumlu duygu alt boyutu ile olumlu ve düşük korelasyon gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin özellikle eğitimsel destek boyutunda desteğe ihtiyaçları olduğu ve öğretmenleri birbir destekleyecek bir koçluk sisteminin geliştirilmesi ile niteliğin arttırılabileceği araştırmacılar tarafından önerilmiştir.

Fındık-Tanrıbuyurdu (2012), çalışmasında, erken çocukluk döneminde çocukların öz düzenlemelerini değerlendirmek üzere Amerika'lı araştırmacılar Smith-Donald ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilmiş olan "Okul ncesi z Düzenleme leği" (OÖDÖ)'nin Türkiye'deki çocuklara uygun hale getirilerek, geçerlilik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasını amaçlamıştır. Araştırma rneklem grubu, Ankara'nın merkez ilçelerinden tabakalı örnekleme modeli ile seçilen okullara devam eden 48-72 aylık 233 ocuk seçilerek çalışmalar uygulanmıştır. Araştırma verileri, "Okul ncesi z Düzenleme leği (OÖDÖ)" ile toplanmıştır. Ölçek, performansa dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir lme aracıdır ve çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere dair "uygulayıcı rehberi" ve "uygulayıcı değerlendirme formu" olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. Uygulamalar, araştırmacı tarafından her çocukla birebir

yapılmıştır. Veri girişleri “SPSS” ortamında girilerek öz düzenlemenin iki faktörlü “Dikkat/Dürtü Kontrolü” ve “Olumlu Duygu” alt boyutları belirlenerek sonuçlar analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)'nin Türkiye'deki çocukların öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Güdubaş (2012), çalışmasında; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı düşünme şekillerinin, öz düzenleme becerilerini etkilediği şeklinde oluşturulan teori kapsamında, yapısal eşitlik modeliyle test edilmesini incelemiştir. Araştırmanın evrenini; Eskişehir ilindeki 131 ilköğretim okulunda okuyan (120 kamu-11özel) toplam 8501 [8157-kamu, 344-özel] 5. sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma örneklemini ilköğretim okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik yapısına göre (Üst-Orta-Alt) 9 kamu ilköğretim okulunda öğrenim gören 474 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada “Yapılandırmacı Düşünme Envanteri” ve “Öz Düzenleme Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Anova, t testi, korelasyon analizi, çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Aynı zamanda yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde uygun modeller araştırmak, gizli ve gözlenen değişkenlerdeki ölçüm hatasını birleştirmek amacıyla “Path” analizi de kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 5.sınıf öğrencilerin davranışsal başa çıkma ve doğal iyimserlik yapılandırmacı düşünme şekillerinin öz düzenleme becerilerini olumlu olarak etkilediği, bireysel batıl inanç, ön yargı, dogmatik düşünme biçiminden oluşan yapılandırılmış düşünme şekillerinin öz düzenlemeyi olumsuz etkilediği görülmüştür.

Çiltaş (2011), çalışmasında; öğrencilerin sadece okul dönemlerinde değil, hayat boyu öğrenmelerinde önemli bir rol oynayan öz düzenleme öğretiminin önemine vurgu yaparak bir derleme çalışması yapmıştır. Bu çalışmada yurt içi ve yurt dışı literatür taramaları yaparak öz düzenleme öğretiminin tanımını yapmış (öz düzenleme: kişinin kendisini tanıma işi ve kendi kendine öğrenebilmesi yolunda kullanabildiği her türlü işlem, teknik, taktik ve stratejilerdir) ve özellikleri hakkında bilgi vermiştir. Öğrencilere öz düzenleme becerilerini kazandırmaya yönelik uygulamalara ilişkin önerilerde bulunarak eğitimcilerin öz düzenlemeye dönük eğitim çalışmalarına yer vermeleri gerektiğinden bahsetmiştir.

Erdoğan (2011), çalışmasında; öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerinin başarıya etkisini incelemiştir. Araştırma grubunu, Ankara ilindeki bir üniversitede farklı sınıflarda okuyan 568 öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışmada, öz düzenlemenin akademik başarıya etki düzeyi, öz düzenlemenin değişik sınıflarda gelişim gösterip göstermediği, akademik başarıları yüksek ve düşük öğrencilerin sıklıkla kullandıkları öz düzenleme becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda sonuçlara paralel olarak öneriler geliştirilmiştir.

Arsal (2009), çalışmasında, öz düzenleme öğretiminin, ilköğretim matematik programında yer alan kesirler ve ondalık sayılar ünitelerindeki akademik başarıya ve matematiğe karşı tutuma etkisini belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Araştırma, ilköğretim 4. sınıfa devam eden 60 öğrenci ile uygulanmıştır. Araştırmada Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996) tarafından geliştirilen ve Arsal, (2009) tarafından uyarlanarak kullanılan öz düzenleyici öğretim modeli, kesirler ve ondalık sayılar öğretim etkinliklerine uyarlanmış ve 6 hafta uygulanmıştır. Öz-düzenleyici öğretim etkinlikleri, deney grubu öğrencilerine araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise programda yer alan günlük planlar öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Araştırma sonunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin, kesirler, ondalık sayılar ünitesindeki akademik başarılarının ve matematiğe karşı tutum puanlarının; kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sarı ve Akınoğlu (2009), çalışmasında, bireylerin hayat boyu öğrenmeleri ve akademik başarıya temel olması açısından son derece önemli olan öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımına ilişkin kuramsal bir bakış açısı sunmayı amaçlamışlardır. Araştırmada, öz düzenlemeli öğrenme tanımları, modelleri, modellerin temel aldığı teoriler, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine sahip öğrenenlerin özellikleri, öğrenenlerin bu özelliklere sahip olması için oluşturulması gereken öğrenme ortamlarında öğretmenin rolü ele alınmış; öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmaların odak noktaları belirlenerek yapılacak araştırmalara ışık tutulmaya çalışılmıştır.

Yurt içinde öz düzenlemeye yönelik yapılmış olan araştırmaların yanı sıra (Sezgin 2016; Alaylı 2015; Kara 2014; Yılmaz 2013; Uygun 2012; Vardar 2011; Çölok 2010; Polat 2009; Özkan 2008; Baş 2007; Canca 2005; Türkmen 2004) farklı değişkenler

açısından bir çok çalışmaya da rastlanmıştır. Çalışmalarda, öz düzenlemenin akademik başarı üzerindeki etkilerinden, okul öncesi öz düzenleme ölçek geliştirme süreçlerinden, yabancı dil, ebeveyn ve öğretmen açısından öz düzenlemenin gelişimi ile ilgili araştırmalardan bahsedilmiştir. Çalışmaların sonuçlarında, öz düzenleme öğretim yöntemlerinin çocuklarda akademik başarıyı ve dil becerisini geliştirdiği ayrıca öğretmen ve ebeveyn davranışlarının öz düzenleme süreçlerini etkilediğinden bahsedilmiştir.

Öz düzenleme ile ilgili yurt dışı alan araştırmalarına aşağıda yer verilmiştir.

2.4.2. Öz Düzenleme İle İlgili Yurt Dışı Kaynaklar

Willis ve Dinehart (2014), bu çalışmada; erken çocukluk (early childhood) döneminde öz düzenleme (self-regulation) becerisini geliştirici düşünce pratiklerinden meditasyon, farkındalık ve okul olgunluğunu incelemişlerdir. Araştırmaların sonucunda, düşünce pratiklerinin çocukların öz düzenlemelerini ve ilerideki akademik becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Erken çocukluk eğitiminde hazırlanacak olan eğitim programlarının bu doğrultuda hazırlanması ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Berhenke (2013), tarafından yapılan çalışmada; okul öncesi çocuklarının akademik başarılarını arttırmak ve geliştirmek için izlenecek olan yöntemler araştırılmıştır. Öz düzenleme ile (dikkat, algı, bellek, kalıcılık, kendini kontrol) motivasyon arasındaki ilişki ve öz düzenleme öğretiminde öğretmen etkini incelenmiştir. Aşağıda bulunan şu sorulara da yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi çocuklarında öz düzenleme ve motivasyon arasında ilişki var mıdır?
2. Öz düzenleme ve motivasyon arasındaki farklar nelerdir?
3. Öğretmenler öz düzenleme ve motivasyon geliştirici yöntemleri etkinliklerinde kullanıyor mu?

Araştırma grubunu; Amerika'da bulunan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-5 yaş arasında 140 anaokulu çocuğu oluşturmuştur. Çocuklar üzerinde bireysel değerlendirme, grup çalışmaları gözlemleri, öğretmen raporları kullanılarak çocuklardaki öz düzenleme ve motivasyon değerleri araştırılmıştır. Çalışmaların sonucunda motivasyon ve inancın öz düzenlemenin bir parçası olduğu, matematik ve

okuma yazma üzerinde öz düzenleme becerilerinin etkili olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra gelecekte yapılacak olan çalışmalara kaynak niteliği taşıdığı da belirtilmiştir.

Mohamed (2012), çalışmasında, okul öncesi çocuklarda zihin teorisi (theory of mind) yani kısaltılmışı “TOM”(çocukların hem kendi, hem de diğerlerinin davranışlarını anlama teorisidir) adı verilen yeni oluşturulan teori üzerinden üst biliş (metacognition) kognitif beceri (cognitive) (algılama, anlama, hatırlama, öğrenme, bilme gibi zihinsel süreçlerin tümü) ve öz düzenleme (self regulation) arasındaki ilişkiyi araştırırken cinsiyetin ve yaşın önemi var mıdır? sorusuna cevap aramıştır. Araştırmaya güney Mısır’da bulunan 4-5 yaş arası 87 okul öncesi çocuk katılmıştır. Çalışmada yaşın farkını belirlemek için eğitim-öğretim yılının 1. döneminden alınan 4-5 yaş çocuk grubundan seçilmiştir. Eğitim öğretimin yılının 2. dönemine gelindiğinde ise, 5 yaş çocuk grubundan seçilmiştir. Araştırmacılar tarafından seçilen öğrenci gruplarıyla bir yıl boyunca çalışılmış ve gözlemlenmiştir. Kullanılan zihin araçları, iki akıl teorisi görevi, 3 kognitif beceri ve öz düzenleme görevinden oluşmuştur. Kognitif beceri ve öz düzenleme süreçleri (Dikkat, Dürtü Kontrolü ve Olumlu Davranış) bağımsız öğrenme gelişimi kistasları kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışma sırasında sorular “t testi” ve aşamalı çoklu regresyon analizi (SPSS 18,0) kullanılarak cevaplandırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında çalışma değişkenlerinin (TOM teorisi, üst biliş, öz düzenleme) toplam sonuçlarının cinsiyetten etkilenmediği görülmüştür. Fakat daha büyük çocuklarda öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bradley, Galvin, Atkinson ve Tomatino (2012), çalışmalarında; öğretmenler için program geliştirmek amacıyla okul öncesi çocuklarının sosyo-duygusal-öz düzenleme ve empati becerilerini geliştirmek ve rehberlik etmek için Californiya’da Health Med. Enstitüsü tarafından geliştirilmiş olan HeadSmart (EHS) programının sonuçlarını incelemişlerdir. Program 2006-2007 yıllarında Amerika’da bulunan Göl kent bölgesindeki 19 okul öncesi eğitim kurumunda bulunan 3-6 yaş çocuk gruplarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya toplamda 375 öğrenci katılmış ve seçilmiş olan 3 okuldan 66 öğrenci deney grubu olarak belirlenmiştir. Kalan 16 okuldan 309 öğrenci kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol grupları bir öğretim yılı boyunca araştırmacılar tarafından izlenmiştir. Araştırma analiz sonuçları için araştırmacıların

hazırlamış olduğu 50 maddelik değerlendirme testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, programın uygulandığı deney grubu ğrencilerinin sosyo-duygusal öz-düzenleme ve empati becerilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek sonuçlar elde edilmiştir.

Skibbea, Connor, Morrison ve Jewkes (2011), çalışmalarında; öz düzenleme kelime bilgisi ve dil gelişimi yönünden toplamda 46 öğrenciyi iki yıl boyunca izlemişlerdir. Araştırmada, Amerika'nın Teksas eyaletine bağlı bir okul öncesi eğitim kurumunda, 23 erkek, 23 kız çocuğu belirlenmiştir. Çalışmada “Hiyerarşik Doğrusal Modelleme Yöntemi” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere ailelere dağıtılan demografik bilgi formları yardımıyla cinsiyet, yaş, ırk, eğitim, ekonomik durum hakkında bilgiler toplanmıştır. Daha sonrasında bu bilgiler bilgisayar yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, gelişim yaşına bağlı olarak bu becerilerin geliştiği görülmüştür. Okul öncesinde verilen eğitimin çocukların öz düzenlemeli dil gelişimlerini desteklediği ortaya çıkmıştır. Bu gelişimde cinsiyet açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Irk, ekonomik durum, eğitim açısından anlamlılık değerlerinde az bir fark ortaya çıkmıştır. Çalışmada okul öncesinden başlayarak öz düzenlemeli kelime bilgisi gelişiminin önemli olduğundan bahsedilmiştir. Bu konuyla ilgili yeni programların oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır.

Zumbrunn, Tadlock ve Roberts (2011), çalışmalarında; bir litaretür taraması yardımıyla, yararlanmış oldukları araştırmacıardan yola çıkarak (Zimmerman, 2008; Wolters, 2011; De Bruin, Thiede ve Camp, 2011; Harris, Friedlander, Sadler, Frizzelle, ve Graham, 2005) z düzenlemenin akademik başarıya etkisini, motivasyon ile ilişkisini ve öz düzenleme stratejilerini arttırıcı yöntemlerden bahsetmişlerdir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin akademik başarıda motivasyonlarının artması için hayat boyu öz düzenleme (SRL) becerisine sahip bireyler olarak yetişmeleri gerektiğinden söz etmişlerdir. Öğretmenlerin bu öz düzenleme stratejilerini öğrenmeleri ve öğrenciyi buna göre yönlendirmeleri gerektiği de vurgulanmıştır.

Dignath, Buettner ve Langfeldt (2008), bu araştırmada, son zamanlarda öz düzenlemenin önem kazanması sebebiyle 30 makale içerisinde yer alan 48 sonucu

karşılaştırmışlardır. Erken çocuklukta motivasyon, biliş, üst biliş düşünme seviyelerinde ve öz düzenleme öğrenme modellerinde yapılan araştırmaların ne düzeyde olduğuna bakılmıştır. Araştırmaların sonuçlarına göre, erken çocuklukta öz düzenlemeye dayalı eğitim programlarının öğrencilerin akademik başarılarında etkili olduğu vurgulanmıştır. Öz düzenlemeye yönelik uygulanmış eğitim programlarının erken çocuklukta dikkat, motivasyon, üst biliş becerilerini desteklediği görülmüştür. Bu programların uygulama esnasında öğretmen etkisi, sınıf ortamı, yaş düzeyi süreçlerinin etkili olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada, ileride yapılacak olan akademik araştırmalar için de önerilerde bulunulmuştur.

Jager, Jansen ve Reezigt (2005), çalışmalarında; okuduğunu anlama üzerine Hollanda'da ilköğretim okulları bünyesinde geliştirilen yeni yaklaşımlar doğrultusunda dikkat ve üst bilişi geliştirici doğrudan öğretim yöntemiyle (anlamli okuma için strateji geliştirme yöntemi) farklı öğretim yöntemlerini karşılaştırmışlardır. Araştırma, Hollanda'da bulunan bilişsel çıraklık ilköğretim okulunda toplamda 287 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma için 20 öğretmen araştırmacılar tarafından yeni programla eğitilmiştir. Deney ve kontrol grubu oluşturularak yapılmış olan bu çalışmada araştırmacılar tarafında hazırlanmış üst bilişe dayalı bir anket öğrencilere uygulanmıştır. Sonuç olarak, okuduğunu anlamada öğretmenlerin yeni yaklaşımlar doğrultusunda doğrudan öğretim yaptıkları deney grubunun dikkat ve üst biliş seviyeleri bu programın yürütülmediği kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu yeni yaklaşımları öğrenerek eğitim ortamlarında kullanmaları gerektiği vurgusu yapılmıştır.

Whitebread, Anderson, Coltman, Page, Pasternak ve Sanjana (2005), çalışmalarında; öz düzenleme becerisinin ileride akademik düzey ve okula gitme isteğini arttırmada kritik rol oynadığı aynı zamanda çocukların bu becerilerini arttırmak için meditasyon ve farkındalık bilinci eğitimi verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Zimmerman (1990), çalışmasında; akademik öğrenmede öz düzenleme süreçlerini belirlemek için son zamanlarda çalışmaların yoğunlaştığından bahsetmiştir. Öz düzenleme becerileri süreçlerinin belirlenmesinde diğer araştırmacılarla tartışmaya açık

olduğundan bahsetmiştir. Öz düzenleme süreçlerinin başarıyı etkilediğinden ve bu konuda araştırmaların artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Öz düzenlemeye yönelik diğer yurt dışı alan araştırmalarına bakıldığında (Winne, P. H., ve Hadwin, A. F.,1998; Graham, S. ve Harris, K. R., 2000; Pintrich ve Zusho, 2002; Clarebout, G., Horz, H., ve Schnotz, W., 2010; Tonks, S. M., ve Taboada, A., 2011) bu çalışmaların; öz düzenleme ve geliştirme stratejilerine, öz düzenlemenin üst biliş, dikkat, motivasyon, dil gelişimi, akademik başarıya olan ilişkilerine bakıldığı görülmüştür. Yapılmış araştırmaların sonuçlarında; öz düzenlemeli öğretim programları ile yürütülen çalışmaların çocukların dikkat, motivasyon, üst biliş, dil gelişimi, akademik becerilerini arttırdığı belirlenmiştir. Okul öncesine yönelik öz düzenleme çalışmalarının artırılması ve geliştirilmesi gerektiği de vurgulanmıştır.

2.4.3. Eğitici Drama İle İlgili Yurt İçi Kaynaklar

Kaya, Günay ve Aydın (2016), çalışmalarında, değerler eğitiminde drama yönteminin öğrencilerin değerlere ilişkin farkındalıklarını arttırmadaki etkisini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma için Diyarbakır il merkezindeki 6 farklı anaokulundan 11 okul öncesi öğretmeni seçilmiştir. Öğretmenlerin değerler eğitimi dersi işleyip işlemedikleri, işliyorsa nasıl işledikleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgulardan yararlanarak değerler eğitimi konularının drama yöntemi ile işlenmesinin etkililiğine dair yarı deneysel bir çalışma uygulanmıştır. Bu amaçla bir anaokulunun iki sınıfı deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Gruplara araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan “Resimli Kartlar Farkındalık Testi” uygulanmıştır. Gene deney ve kontrol grubu velilerine araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan “Aile Davranış Değerlendirme Formu” uygulanmıştır. Veriler, “SPSS” 20.0 paket programı ile analiz edilmiş ve drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi dersinin öğrencilerin değerlere ilişkin farkındalıklarını arttırmada etkili olduğu saptanmıştır.

Ulubey ve Toraman (2015), çalışmalarında; alanda yapılmış deneysel çalışmaların bir araya getirilerek yaratıcı dramının akademik başarıya etkisini ve araştırma bulgularının sentezlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmalara Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Arama Sistemi, ProQuest Citations, Google Akademik ve EBSCO

bilimsel veri tabanlarından ulaşılmıştır. Drama, yaratıcı drama, başarı ve akademik başarı gibi anahtar sözcükler kullanılarak, 23 makale, 37 yüksek lisans ve 5 doktora tezi olmak üzere toplam 65 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma verileri analizleri “Comprehensive Meta-Analysis (CMA)” ve “DataAnalysis and Statistical Software (STATA)” programına aktarılarak çözümlenmiştir. Araştırmada, metaanaliz kapsamına alınan çalışmalar arasında heterojenite olması nedeniyle rastgele etkiler modeliyle etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırma sonuçları yaratıcı drama yönteminin akademik başarıyı arttırdığını ve ders alanına göre farklılaştığı ancak öğretim kademesi ile yayın türünde farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Yaman, Danacı ve Eran (2015), çalışmalarında; anaokullarında eğitim gören 4-5 yaş çocuklarının kişisel/sosyal, dil, ince-kaba motor gelişimlerinde yaratıcı drama programının etkilerini görmeyi amaçlamışlardır. Araştırma örneklem grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı, Düzce Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında toplam 15 sınıf oluşturmuştur. 4-5 yaş grubu 300 çocuk tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Çalışma, zayıf deneysel (tek grupta öntest-sontest düzeni) yöntem kullanılarak yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan 5 haftalık, 30 dk geçmeyecek şekilde eğitim programları uygulanmıştır. Bu programlar, doğaçlama, rol oynama, oyunlar, ritüel, pandomim, özel mülkiyet, anılar, dramatizasyon gibi drama tekniklerinden faydalanarak oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasında ‘Denver II Gelişimsel Tarama Testi’ kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, çalışmayla ilgili olan grubun ön-test, son-test puanları arasında anlamlılık bulunmuştur. Araştırma sonuçlara göre, çocukların 4 temel gelişim alanlarından kişisel/sosyal, dil, ince motor, kaba motor gelişimlerini geliştirecek yöntemlerden birinin de drama programı olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, çocukların en ileri seviyede gelişim gösterdikleri boyutun dil gelişimi olduğu vurgulanmıştır. Çocukların gelişimlerinin desteklenmesi için yaratıcı drama yönteminin desteklenmesi gerektiği de ifade edilmiştir.

Ilgaz (2014), çalışmasında; eğitici drama uygulamalarından sonra 6 aşamalı değerlendirme ve destekleme çalışmalarına katılan çocukların, duygu durumu kavramlarını (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş, şaşkın) öğrenmelerinde, yalnızca drama oyununa katılan çocuklarla ve drama oyunlarına katılmayan çocukların aralarındaki başarı düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2012-

2013 eğitim-öğretim yılı, İstanbul ili Esenler ilçesi MEB 50. Yıl Tuna İlköğretim Okulu anasınıfında bulunan 5-6 yaş grubu 41 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada 14 çocuk 1. Deney Grubu, 13 çocuk 2. Deney Grubu ve diğer 14 çocuk Kontrol Grubu olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Araştırma verilerinin toplanması için; seçkisiz atama yöntemiyle Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Grupları oluşturulmuştur. Çocuklara “Demografik Bilgiler Formu” ve “Duygu Kavramları Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmada ön-test programın uygulanması, son-test ve izleme testlerinin yapılması şeklinde bir sıra izlenmiştir. Araştırmalar drama oyunlarından sonra yapılan değerlendirme ve destekleme çalışmaları, Önder (1995) tarafından önerilen 6 aşamalı değerlendirme/ tartışma soruları ve destekleyici etkinlikler yoluyla yapılmıştır. Sonuç olarak, bu yöntemin diğer yaklaşımlara göre (sadece drama oyunları ile yetinilmesi ve hiç drama oyunu yapılmaması) duygu durumu kavramlarını yüksek düzeyde öğrenilmesini sağlamıştır.

Akın (2014), çalışmasında, Türkiye’de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ve okullarda gerçekleştirilen dramayla ilgili bilimsel araştırmaların amaç, yöntem ve bulgular açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmacının birçok veri tabanlarından ulaştığı, (YÖK Ulusal Tez Merkezi- Google Akademi) 2002-2013 tarihleri arasında incelediği 42 araştırmanın büyük bir kısmında, dramanın okuldaki matematik, fen ve teknoloji, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ile dil derslerine etkisini incelemek olduğu görülmüştür. Bununla beraber, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yürütülen çalışmaların sayısının az olduğu ve bu çalışmaların öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumları, görüşleri ve drama yoluyla gelişimleri üzerinde odaklandığı anlaşılmıştır. Ayrıca çoğu araştırmanın nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirildiği ortaya çıkmış ve araştırmadan elde edilen sonuçlar ve uluslararası alan yazın tartışılarak gelecekteki araştırmalara ve uygulamalar için önemli bir kaynak teşkil edeceği sonucuna varılmıştır.

Pekdemir (2014), çalışmasında; beşinci sınıfa devam eden çocukların çoklu zekâ alanlarını değerlendirmek, drama eğitiminin çocukların sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal, özedönük-içsel ve doğa zeka alanlarında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Ankara ili, Altındağ ilçesinde bulunan iki ortaokulun beşinci sınıflarına devam eden 30 çocuk deney grubu, 35 çocuk kontrol

grubu olmak üzere toplam 65 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, "Genel Bilgi Formu" ve Seber tarafından geliştirilen "Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Deney grubuna "Drama Eğitim Planı" uygulanmıştır. Araştırma verileri, t testi ve ANAVO testi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların çoklu zeka alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, özedönük-işsel alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Çoklu zeka alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal ve doğa zeka alanları alt boyutlarına bakıldığında ön test ve son test puanları arasındaki farkın ise anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Çakmakçı ve Özabacı (2013), çalışmalarında, ilköğretim 4 sınıf öğrencilerinin günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmeye ilişkin karar verme becerilerinin kazandırılmasında drama dersinin etkisini görmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir il merkezindeki özel bir ilköğretim okulunda, 4. sınıfa devam eden 4-A ve 4-B sınıflarında okumakta olan toplam 50 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deneysel işlemlerde araştırmacı tarafından geliştirilen "Yapılandırılmış (deney grubuna) ve Yapılandırılmamış (kontrol grubuna) Drama Dersi Eğitim Programları" kullanılmıştır. Öğrencilerin karar verme becerileri ile ilgili değişim/gelişimleri ön-test ve son-test ile ortaya koyabilmek için Karakaş (1999)'ın geliştirdiği "Karar Verme Becerisi Değerlendirme Ölçeği (KVBDO)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin KVBDO'den elde ettikleri karar verme becerilerindeki (son-test ve ön-test) puanlarındaki cinsiyet açısından anlamlı olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamış, ancak deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem sonucunda elde ettikleri son test puanlarında, deney grubu lehine pozitif ve anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna dayanılarak yapılandırılmış drama eğitim programının öğrencilerin karar verme becerisini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Gözalan (2013), çalışmasında, araştırmacı tarafından hazırlanan “Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının” 5 ve 6 yaş çocukların dikkat ve dil becerilerine olan etkisinin araştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Karaman il merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokullarında yarım gün öğrenim gören 5-6 yaş grubu 62 çocuk oluşturmuştur. Deneme modelinde olan araştırmanın verilerini toplamak amacıyla, çocukların dikkat becerilerini belirlemek amacıyla “Frankfurter Tests Für Fünfjährige-Konzentration-FTF-K (5 Yaşındaki Çocuklar için Konsantrasyon Testi)”, dil becerilerini belirlemek amacıyla da “Peabody-Picture-Vocabulary Test (Peabody Resim Kelime Testi)” ve araştırmaya katılan öğrencilerin, demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Deneme grubunda yer alan çocuklara, 10 hafta, hafta da 2 kez ve 30-40 dakika süren “Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı” uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırma verileri SPSS 15.0 for WINDOWS istatistik paket programı kullanılmıştır. Deneme ve kontrol grubundaki öğrencilerin dikkat ve dil beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için bağımsız t- testi, grupların kendi içerisindeki ilerlemelerin kaydedilmesi amacıyla (öntest-sontest) bağımlı t testi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, deney ve kontrol grubundaki çocukların dikkat ve dil beceri düzeylerinde farklılık olduğunu ve yalnız deney grubundaki öğrencilerin dikkat ve dil beceri düzeylerindeki artışın daha yüksek olduğu ve sonuç olarak “Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının” 5 ve 6 yaş çocuklarının dikkat ve dil beceri düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Sedef (2012), çalışmasında, yaratıcı drama uygulamalarının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri, bilimsel yaratıcılıkları ve öz-düzenlemelerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklem grubu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Denizli ilinde bir devlet okulunda 7. sınıfa devam eden 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, deney grubu 16 ve kontrol grubu 16 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada deneysel araştırma modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere, fen ve teknoloji derslerinde yaratıcı drama kullanmaya yönelik etkinliklerle öğretim yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ise planda yer alan eğitim-öğretim

programı uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında bilimsel süreç becerileri, bilimsel yaratıcılıkları ve öz düzenlemeleri karşılaştırılmıştır. Verilerin analizinde ve yorumlanmasında “SPSS 16.0 istatistik programı ile Mann Whitney U ölçümü, Wilcoxon işaret Sıralaması Testi” kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Joseph C. Burns, James R. Okey ve Kevin C. Wise (1982) tarafından geliştirilen ve Özkan, Aşkar ve Geban (1989) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği, Hu ve Adey (2002) tarafından geliştirilen Ölçek Hilal Aktamış (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği ve İsrail (2007) tarafından geliştirilen İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öz-düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yaratıcı drama yöntemini içeren etkinliklerin kullanıldığı deney grubunda öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, bilimsel yaratıcılıklarının ve öz-düzenlemelerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre olumlu bir şekilde arttığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara dayanılarak eğitimciler ve araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Ulutaş (2011), çalışmasında, oyun ve drama kavramlarının okul öncesi dönem drama-oyun ilişkisine bakmıştır. Araştırma, tarama modeli betimsel bir çalışmadır. Araştırma ile ilgili alan taramaları yapılarak oyun, oyunun önemi, drama, dramanın önemi ve okul öncesi eğitimde drama-oyun ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında okul öncesi dönem çocuklarının bu iki alandan en iyi şekilde yararlanmaları için gereken önemin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yaşar ve Aral (2011), çalışmalarında, Türkiye’de okul öncesi drama alanında yapılmış lisansüstü tezlerin dağılımlarını incelenmişlerdir. Tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini, YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından 1990-2010 yılları arasında onaylanan ve arşivlenen, konu bölümü eğitim ve öğretim olarak sıralanan 318 lisansüstü eğitim tezi oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme, okul öncesinde drama alanında yapılmış 33 yüksek lisans ve 7 doktora tezi olmak üzere toplam 40 lisansüstü tez dâhil edilmiştir. Doküman analiz tekniği kullanılarak yapılan araştırma sonucunda, ilk yapılan yüksek lisans tezlerinin dramanın okul öncesinde kullanımı üzerine yoğunlaştığını göstermektedir. Daha sonraki çalışmalarda dil ve iletişim becerileri, sosyal-duygusal gelişim, bakış açısı alma becerileri, müzik, fen ve

matematik eğitimi, yaratıcılık, beslenme ve rol oynama temalarına yer verildiği ve drama uygulamaları konusunda öğretmen görüşlerinin incelendiği belirlenmiştir. Doktora tezlerinde ise, dil gelişimi, sosyal gelişim, matematik yeteneği, işitsel muhakeme ve işlem beceri ile yaratıcılık temalarına yer verildiği ve okul öncesi eğitim öğretmenleri ile öğretmen adaylarının eğitimde dramaya ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin incelendiği saptanmıştır.

Aslan (2008), çalışmasında, “Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi”nin, 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma örneklem grubu, 2007–2008 öğretim yılının güz yarısında Aydın ili Söke ilçesinde MEB’e bağlı bir ilköğretim okulunun iki anasınıfına devam eden 6 yaş grubu 34 çocuk oluşturmuştur. Araştırma öntest-sontest kontrol grublu, deneme modelindedir. İlgili model uyarınca, deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki grup için, Arı ve Çağdaş (1999) tarafından geliştirilen “Davranış Derecelendirme Ölçeği”nin “İşbirliği, Sosyal İlişkiler 1 (Olumlu İlişkileri Sürdürme) ve Sosyal İlişkiler 2 (Grupla İlişkileri Sürdürme) Davranışları Alt Ölçekleri” doldurulmuştur. Deney grubundaki çocuklara 12 hafta boyunca toplam 40 etkinlikten oluşan “Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi” uygulanmıştır. Kontrol grubunda günlük eğitim-öğretim etkinlikleri dışında bir program uygulanmamıştır. 12 haftalık sürenin sonunda deney ve kontrol gruplarına aynı ölçekler son-test olarak tekrar uygulanmış ve toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. Çocukların, “Davranış Derecelendirme Ölçeği”nin “İşbirliği, Sosyal İlişkiler 1 (Olumlu İlişkileri Sürdürme) ve Sosyal İlişkiler 2 (Grupla İlişkileri Sürdürme) Davranışları Alt Ölçekleri” öntest puan ortalamalarının anlamlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi, sontest puan ortalamalarının anlamlı düzeyini belirlemek amacıyla ise Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının Alt Ölçekleri”nden aldıkları ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmüştür Sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarıyla ilgili “Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi” uygulaması sonrasında, deney ve kontrol grubu çocuklarının ön-test puanları kontrol altına alındığında “İşbirliği, Sosyal İlişkiler 1 (Olumlu İlişkileri Sürdürme) ve Sosyal İlişkiler 2 (Grupla İlişkileri Sürdürme)

Davranışları Alt Ölçekleri” son-test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmuştur.

Güner (2008), çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin, programlarının içerisinde değişik zamanlarda yer verip, uyguladıkları eğitici drama çalışmaları ile 5-6 yaş grubu çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklem grupları, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Bayrampaşa ve Kadıköy ilçelerinde bulunan 3 resmi ilköğretim okulunun anasınıflarına devam eden 211 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma için tarama türlerinden ilişkisel tarama modeli ve kesit alma yöntemi uygulanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitici drama uygulamalarına programlarında hangi sıklıkta yer verdiğini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmış sınıflar hakkındaki ön bilgi formu kullanılmıştır. Çocukların sosyal-duygusal uyumlarını ölçmek amacı ile de Önder, Güven, Sevinç, Aydın ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen "Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği"nin, Işık (2006) tarafından 60-72 aylık çocuklar için uyarlanan formu Güner (2008) tarafından aktarılarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının, cinsiyetine, yaşına ve eğitici dramaya katılma sıklıklarına göre sosyal duygusal uyum düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Haftada 1-2 saat eğitici drama uygulamalarına katılan çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ile haftada 3-4 saat eğitici drama uygulamalarına katılan çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiş yalnız haftada 1-2 saat ve 3-4 saat eğitici drama çalışmalarına katılan 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeyleri ile haftalık olarak yapılan drama uygulamaları çalışmalarına katılmayan çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri açısından anlamlı şekilde farklılık oluştuğu sonucuna varılmıştır.

Önder (2006), çalışmasında, eğitici drama uygulamalarının 6 yaş grubu çocukların benlik algısı üzerindeki etkilerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmasında, deney ve kontrol gruplarını İstanbul ili Pendik’de bulunan özel bir anaokulunda 12 kız 12 erkek toplamda 24 öğrenci oluşturmuş ve araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deneysel modeli belirlenmiştir. Araştırma için Alev Önder (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Harter ve Pike’nin (1984) “Küçük Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda uygulanan eğitici drama programının,

çocukların benlik algısı üzerinde olumlu yönde bir değişikliğe yol açtığını ve üç hafta sonra tekrarlanan ölçümler sonucunda da elde edilen olumlu yöndeki benlik algısının kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Tanrıseven (2000), çalışmasında, ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle, problem çözme stratejisi olarak drama kullanımının, öğrencilerin başarı ve hatırlama düzeyine etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, İstanbul ili kartal ilçesi Marmara İlköğretim Okulu'nun 5-B ve 5-E sınıfında okuyan 76 öğrenci oluşturmuştur. Sınıflardan 5-E 38 öğrenci deney grubu 5-B 38 öğrenci kontrol grubu seçilmiştir. Araştırmada deneme ve tarama modeli kullanılmıştır. Veri girişleri için araştırmacı tarafında uzman görüşleri alınarak hazırlanan 19 soruluk “Kişisel Bilgi Formu” ve öğrencilerin problem çözme davranışlarını ölçmek için “Hatırlama Testi” kullanılmıştır. Bu bilgi formları öğrencilere öntest-sontest olarak uygulandıktan sonra bilgisayarda SPSS programında “bağımsız örnek t testi ve eşlenik çift örneklem t testi” kullanılarak analizi yapılmıştır. Araştırmasında, dramanın problem çözme başarısını arttırmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu ve hatırlamayı olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmasında problem çözme başarısını etkileyen faktörler olarak; öğrencinin, derslerine yardım eden kişiye, derste işlenen konuların tekrar sıklığına, matematik dersini çalışma şekline ve matematik problemlerini çözerken probleme uygun şekil veya şema çizme sıklığına göre, problem çözme başarısının, farklılaştığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Eğitici drama üzerine yapılan diğer yurt içi çalışmalara bakıldığında (Özgül 2015; Ilgaz 2014; Duran 2012; Erdoğan 2010; Kara 2009; Güner 2008; Kamaraj 2004; Atar 2003; Akın 2002) değişik değişkenler açısından sınırlı sayıda bilimsel nitelikli çalışmalara yer verildiği görülmüştür. Yapılan bilimsel çalışmaların çoğunun (Hamuroğlu 2016; Kan 2015; Mantaş 2014; Oğuz 2013; Akkaya 2012; Yıldırım 2011; Bergil 2010; Orta 2009; Bayrakçı 2007; Cömertbay 2006; Boran 2005; Hamamcı 2002; İpek 1998; İsmihan 1992) drama ve yaratıcı drama odaklı olduğu görülmüştür. Çalışmaların sonuçlarına bakıldığında dil ve iletişim becerileri, sosyal-duygusal gelişim, bakış açısı alma becerileri, müzik, fen ve matematik eğitimi, yaratıcılık, beslenme ve rol oynama temalarına yer verildiği ve drama uygulamaları konusunda öğretmen

görüşlerinin incelendiği görülmüştür. Eğitimin kalıcılığını arttırdığı ve desteklediği de belirtilmiştir. Ancak buna rağmen okul öncesi alanında yapılmış bu araştırma tezinin konusu ile ilgili birebir benzerlik gösteren bir yurt içi bilimsel bir alan çalışmasına rastlanmamıştır. Bu yüzden yurt içi alan araştırmalarında öz düzenlemenin alt boyutlarına (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) benzerlik içeren ve destekleyecek nitelikte olan çalışmalara yer verilmiştir.

Tez konusu ile ilgili yapılmış olan yurt dışı araştırmalarına aşağıda yer verilmiştir.

2.4.4. Eğitici Drama İle İlgili Yurt Dışı Kaynaklar

Savina (2014), çalışmasında; oyun yoluyla taklit becerisi ve kurallı oyunların çocukların öz düzenleme becerisi üzerine etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada üç önemli kısımdan bahsedilmiştir. Bunlardan ilki, çocukların oyun oynarken kendi itici davranışlarını kısıtlamayı, kendi itici ve içten gelen davranışlarını dolaylı ve gönüllü davranışa dönüştürme sürecini takip etmeyi öğrenmesidir. İkincisi, oyunun çocukları özgürleştirip objeleri kullanarak yapmış oldukları davranışlarını istedikleri gibi yönlendirmeleridir. Üçüncüsü, çocukların davranışları yönlendirecek iç semboller geliştirmesidir. Araştırmalarında, oyunun çocuklarda sözlü oto kontrolün bir çok noktasında yardımcı olduğu, onlara kolaylıklar sağladığı yönündedir. Örneğin, çocukların farklı bakış açılarını çözmek, roller hakkında anlamaya varmak, yeni kurallar bulmak amacıyla partnerleriyle sürekli bir diyalog halinde olmaları gibi... Araştırmada ayrıca çekingenlik, çalışan hafıza ve özel konuşma üzerinde çeşitli etkileri keşfedilmiş bazı amprik (deneysel) araştırmalar da gözden geçirilmiş ve oyun pratikleri için dolaylı anlatımın günümüzdeki durumu bu araştırmada tartışılmıştır.

Bodrova, Germeroth ve Leong (2013), çalışmalarında, Amerika'nın Virginia Üniversitesindeki öğretim görevlilerinin (Lillary vd.) Ocak 2013 tarihinde yayınlanan psikoloji eğitim bülteni dergisinde rol oyunlarının çocuk gelişimindeki önemini vurgulayan çalışmalarını Vygotsky teorisi kullanarak Haziran 2013 tarihinde Amerikan oyun bülteni dergisinde oyun ve öz düzenleme açısından değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmacılara göre oyun ve çocuk gelişimi arasında özellikle empati, öz düzenleme, akıl yürütme fonksiyonları, yaratıcılık açısından doğrudan bir ilişki olduğunu varsayarlar ve kabul ederler. Yazarlara ve diğer çocuk oyununu

destekleyen araştırmacılara göre ve öğretmenler içinde erken çocukluk sınıfları kritik bağlamda önemlidir. Ancak okullarda yürütülen akademik faaliyetlerin yerini oyunun almasında her zaman net bir tavır almaları Lillary ve diğer yazarlar açısından zor bir durumdur. Çocuğun oyun gelişiminde bilişsel olan ve bilişsel olmayan oyunların yetersiz bir Şekilde açıklanması yapılan araştırmaları zorlaştıracadı düşünülmüştür. Bu yüzden olgunlaşmış oyun ve olgunlaşmamış oyun arasındaki farkı belirlemek için Vygotsky'nin teorilerinden yararlanarak sorunların kaynağını bulmalarına ve bu teoriden yararlanarak gözlemsel bir ölçüm aracı yaratmayı ve eğimcilerin eğitim uygulamalarına yardımcı olmayı düşünmüşlerdir.

Hoffmann ve Russ (2012), çalışmalarında, 5-10 yaş arası kız çocuklarında yaratıcılık, hayali oyun ve duygu düzenleme ve yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın rneklem grubunu, Amerika'da özel bir okulda bulunan 61 kız ğrenci oluşturmuştur. Gruplar arasından 5 yaş grubundan 12 ğrenci 1. sınıftan, 7 yaş grubundan 11 ğrenci 2. sınıftan , 8 yaş grubundan 9 ğrenci 3. sınıftan , 9 yaş grubundan 10 ocuk 4. sınıftan, 10 yaş grubundan 19 ğrenci 5. sınıftan alınmıştır. Araştırma grubu için sosyo-ekonomik düzeyi orta seviyede bir grup belirlenmiştir.

Hayali oyunlarda çocukların bilişsel ve duygusal süreçlerini ölçmek amacıyla oyun leği (APS) testi kullanılmıştır. Hayali oyunlarda çocukların farklı düşünme becerilerini ölçmek amacıyla "Alternatif Kullanım Testi" (the Alternate Uses Test) kullanılmıştır. Hikaye anlatıcılığında yaratıcılığı ölçmek amacıyla Wisconsin CartSorting Task (WCST; R. K. Heaton, 1981). "Wisconsin Kart Sıralama Testi" kullanılmıştır. Duygu düzenleme becerisini ölçmek için ise Emotion Regulation Checklist (ERC; Shields ve Cicchetti, 1998) (ERC) zerine "WKET-64" testi kullanılmıştır. Bu testlerin bilgisayar ortamında yapılmış olan analiz sonuçlarında hayali oyunlarda hikye anlatımında yaratıcılık ile yürütücü işlevler arasında anlamlılık değeri yüksek çıkmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucunda ise hayali oyun yaratıcılık ve duygu düzenleme işlevlerinin de birbirleri ile doğrudan ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Whitebread ve O'Sullivan (2012), çalışmalarında, okul öncesi çocuklarının sosyal rol oyunları içerisinde metacommunicaton (oyun içerisinde çocuğun geliştirdiği

stratejiler) gelişiminin kavramsal, gelişimsel, işlevsel düzeylerinin üst biliş ve öz düzenleme arasındaki ilişkisine bakmışlardır. Araştırmacılara göre, sosyal rol oyunlarının temsili yönleri ve olumlu gelişimsel sonuçlar arasındaki ilişki iyi araştırılmış olsa da, sosyal rol oyunlarının içindeki stratejilerin büyük ölçüde araştırılan çalışmanın içerisinde yeterince ön plana çıkmadığı belirtilmiştir. Çocukların öğrenme ve gelişimlerinin genel işlevleri hakkında yapılan açıklamalarda sosyal rol oyunları stratejilerinin gelişiminde, üst biliş ve öz düzenlemenin erken gelişiminde önemli bir yer teşkil etmektedir. Sosyal rol oyunlarında doğal olarak yetişkin desteği ve katılımı tartışılan bir durumdur. Sosyal rol oyunlarında eğitim potansiyellerinin hayata geçirilmesi çeşitli yönlerden pedagojik yeniliklerin desteklenmesi ve özellikle sosyal rol oyunlarının bileşenlerini tanıtmak gerektiği vurgulanmıştır. Sosyal rol oyunlarında stratejiler için önemli olan kavramsal, işlevsel, pedagojik kavramları gözden geçirilirken gerekli özenin gösterilmesi gerektiği, stratejiler kavramının gelişimi için daha fazla araştırma yapılması ve çocuk rol oyunlarının hangi şartlarda ortaya çıktığının araştırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Tominey ve Mc Clelland (2011), çalışmasında, kurallı ve grup oyunlarının oto kontrol davranış problemleri olan 4-5 yaş çocukları üzerindeki öz düzenlemelerine etkisinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma örneklemini, Amerika Oregon şehrinde Anaokulu Çocuk Gelişim Merkezi'nde bulunan 4-5 yaş grubu 65 çocuktan oluşmaktadır. Çocuklardan 39'u kız, 26'sı erkektir. Rastgele tabaklama yöntemiyle 16 çocuk deney grubunu, diğer 16 çocukta kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna otuzar dakikalık 16 çalışma iki hafta arayla öğrencilere uygulanmıştır. Kontrol grubu ise kendi plan ve program dâhilinde çalışmalarına devam etmiştir. Çalışmada çocukların verilecek olan komutlara göre kendilerini kontrol ettikleri grup oyunları (trafik ışıkları dur oyunu, don oyunu) ve hareketlerini müziğin ritmine göre ayarladıkları oyunlar (davul ritmine göre dans etme oyunu, orkestra şefi ol ve grubu yönet oyunu) araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. "HTKS" (Ponitz ve ark. 2009, Akt. Tominey Mc Clelland, 2011) "Çocuk Davranış Özdenetim Değerlendirme Ölçeği" kullanılmış ve araştırmacılar tarafından demografik bilgi formu (çocuğun, yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve ekonomik durum) hazırlanmıştır. Veri analizleri bilgisayara girilerek iki değişkenli korelasyon şeklinde hesaplanmış ve deney grubu lehine bir sonuç elde

edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öz düzenlemeye dönük oyunların çocuklardaki dikkat ve dürtü kontrollerini arttırdığı ve okul öncesi müfredat programında yer verilerek bu konuyla ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Matthews (2008), çalışmasında, okul öncesi hazırlık sınıflarında sosyo-dramatik oyun ile öz düzenleme arasındaki ilişkinin araştırması amaçlamıştır. Araştırma örneklem grubunu, Amerika’da bulunan Maina adlı kırsal bir kasabada bulunan Brigance anaokulundan 38 çocuk seçilmiştir. Kullanılan veri araçları okul öncesi çocukların serbest zaman oyunlarını değerlendirmek için (Smilansky ve Shefatya, 1990, Akt. Matthews, 2008) “Smilansky” adlı bir ölçek kullanılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin çocukların öz düzenlemelerini değerlendirmeleri için (BRIEF-P, Gioia, Espy, ve Isquith, 2003, Akt. Matthews, 2008) “Okul Öncesi Yönetici İşlev Davranış Değerlendirme Ölçeği (BRIEF-P)” ve (Brigance, 2005, Akt. Matthews, 2008) “Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” kullanmışlardır.

Aşağıda şu 3 soruya cevap aranmıştır.

1. Okul öncesinde öz düzenleme için sosyo-dramatik oyunun seviyesi ne olmalıdır?
2. Sosyo-dramatik oyun etkinlikleri anaokulu hazırlık sınıflarında okul öncesi için yeterli mi?
3. Anaokulları için öz düzenleme etkinlikleri hazırlanırken okul öncesi seviyesi tahmin edilebilir mi?

Bilgisayar yardımıyla girilen analiz sonuçlarının sosyo-dramatik oyun ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin belirlenmesi için “Hazırlık Değerlendirme ölçeği” ve “BRIEF-P” Ölçeği ve “Smilansky (SSEDS)” ölçeği kullanılarak çoklu regresyonlarına bakılmıştır. Öz düzenlemenin alt birimlerinden olan bellek, planlama, organize etme, sıra takibi, problem çözümü, dikkat, sözlü iletişim, üst biliş açısından değerlendirilerek (hazırlık, planlama, problem çözümü) toplam sonuçlarına bakılmış ve aralarındaki ilişkinin anlamlılık düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, sosyo-dramatik oyunların öz düzenleme alt birimlerinden olan dikkat dağınıklığını azalttığı, problem çözme becerisini kolaylaştırdığı ve ayrıca sorun çözme becerisinde kendi kendini kontrol ve düzenlemede etkili olduğu ve olumlu duygu düzeylerini geliştirdiği, akademik başarıyı da arttırdığı sonucuna varılmıştır. Erken çocukluk

eğitiminde sosyo-drama yoluyla öz dñzenleme becerileri okul öncesi eğitimde yaygınlaştırılıp gelişim seviyelerine uygun bir şekilde öz dñzenleme seviyeleri belirlenmelidir. Buna uygun sosyo-drama etkinlikleri hazırlanıp okul öncesi yönetmeliğine eklenmesi ve araştırmalar için daha fazla ek maddi destek sağlanarak daha fazla araştırmaların yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Berk, Mann ve Ogan (2005), çalışmalarında; okul öncesinde hayali oyunla öz dñzenleme becerisi üzerine yapılan araştırmalardan bir derleme çalışması yapmışlardır. Çalışmada özellikle Vygotsky'nin çocukta sosyo-kültürel ve iç sesin önemli olduğunu ve yaratıcı oyunun öz dñzenleme becerisi üzerindeki olumlu etkilerinden bahsetmişlerdir.

Drama üzerine yapılmış olan yurt dışı alan çalışmalarının yanı sıra değişik değişkenler açısından bir çok araştırmaya da rastlanmıştır (Krafft ve Berk, 1998; Yang, 2000; Elias, 2002; Epstein, 2003). Çalışmalarda sosyo-dramatik, kurallı, hayali oyun ile öz dñzenleme, akademik gelişim, dil ve üst biliş ile ilişkisine bakılmıştır. Sonuç olarak sosyo-dramatik, kurallı, hayali oyun ile desteklenmiş çalışmaların erken çocukluk eğitiminde öz dñzenleme, akademik, dil, üst biliş gelişim alanlarını geliştirdiği görölmüştür.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, uygulama süreci ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, okul öncesi dönem 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmış bir çalışmadır. Bu çalışmada nicel araştırma tekniği kullanılmıştır. Nicel araştırma, “olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türüdür” (Karasar, 2012, s. 60).

Araştırmada, okul öncesi dönem 62-72 ay çocuklarında, eğitici drama programının öz düzenleme becerilerine etkilerini görmek ve uygulanan programın etkinliklerine dâhil edilen çocuklarla, bu eğitim programına dâhil edilmeyen çocukların süreçleri arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla gerçek deneme modellerinden “Öntest-Sontest Deney-Kontrol Gruplu Deneme Modeli” kullanılmıştır. “Öntest- sontest kontrol gruplu deneme modelinde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Her grup için öntest – sontest puanlarındaki yüzde artışlar bulunarak ortalama artışlar karşılaştırılır, ya da öntest puanlarını ‘birlikte değişen’ olarak kullanıp, sontest puanlarıyla, birlikte değişkenlik çözümlemesi gerçekleştirilir. Önce öntest puanları karşılaştırılır, arada önemli bir ayrım yoksa, yalnızca sontest puanları kullanılarak ortalamalar arası farklar sınırlanır” (Karasar, 2012, s. 99).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma evrenini, 2015–2016 bahar dönemi eğitim öğretim yılı, İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlarda 62-72 ay grubu okul öncesi eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde, araştırmacının ikamet ettiği bölgeye yakınlığı ve ulaşımın kolay sağlanması sebebiyle İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan Maltepe ilçesi ve bu bölgedeki okullar seçilmiştir.

Araştırma için İstanbul ili Anadolu yakası Maltepe ilçesi bünyesinde anasınıfları bulunan resmi okullar internet üzerindeki “MEB” sayfasından taranmıştır. Toplamda 53 adet okul belirlenmiştir. Bu kurumların yetkilileriyle telefon görüşmeleri yapılmıştır. Bu telefon görüşmelerinin sonucunda araştırma için uygun şartlara sahip beş okul belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından ziyaretleri bizzat yapılarak incelenmiştir. Okul seçiminde şu noktalara dikkat edilmiştir. Araştırmacıya ulaşım kolaylığı sağlaması, araştırma için uygun fiziksel mekânı bulunması ve öğrencilerin yaş gruplarına göre ayrılmış olmasıdır. Bu kriterlere en uygun olan okulun anasınıfı bünyesinde bulunan 62-72 aylık öğrenciler çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015–2016 bahar dönemi eğitim-öğretim yılı, İstanbul ili Anadolu yakası Maltepe ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilkokul bünyesindeki anasınıflarında bulunan 45 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmacı tarafından, araştırma öncesinde ailelere dağıtılan “Veli Bilgilendirme ve Onay Formu” için iki veliden araştırmaya katılım izni alınamamış ve bir öğrencinin de okuldan ayrılmış olması sebebiyle örneklem grubu sayısı “45” den “42” ye düşmüştür. Çalışma grubu için seçilmiş olan okulun altı anasınıfı şubelerinde yaş gruplarına göre ayrılmış 3-6 yaş öğrenci grupları bulunmaktadır. Bu yaş grupları içerisinde 62-72 ay öğrenci grupları deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu seçimi “Amaçlı Örneklem Yöntemin”e örnek teşkil etmektedir. Amaçlı örnekleme, “araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır” (Karasar, 2012, s. 60).

3.2.1 Araştırmanın Deney ve Kontrol Grubu Oluşturma Süreci Aşamaları

Araştırmanın deney ve kontrol grubu oluşturma süreci aşamaları aşağıda sıralanmıştır.

- Araştırmanın deney ve kontrol grubu oluşturma esnasında öğretmen değişkenini kontrol altında tutabilmek, çalışmanın objektifliğini arttırabilmek ve gerçekçi sonuçlar elde edebilmek amacıyla çalışma için

seçilmiş olan okulun anasınıfında bulunan 62-72 ay öğlen grubu E ve F şubeleri arasından öğrenciler seçilmiştir.

- Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi sürecinde ilk olarak öğretmenleri tarafından hazırlanan güz dönem sonu gelişim raporları araştırmacı tarafından öğretmen görüşleri alınarak her öğrenci için toplam gelişim puanları 100 üzerinden değerlendirilmiştir. “1-20-en düşük, 21-40-düşük, 41-60-orta, 61-80-iyi, 81-100-çok iyi” şeklinde değerlendirilerek araştırmada puanlanmıştır. Gelişim raporu; öğrencilerin tüm gelişim alanlarında (Sosyal, Duygusal, Fiziksel, Bilişsel, Özbakım, Dil gelişim alanları) eğitim-öğretim süreci içerisinde göstermiş oldukları performanslarının öğretmenler tarafından her iki dönem sonunda gözlemlenerek rapor haline getirilmesi sürecidir.
- İkinci olarak, öğrencilere uygulanmış olan “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” (OÖDÖ) içerisinde yer alan “Performans Görevleri Formu” ve Uygulayıcı Değerlendirme formu” ölçeklerinin ön-test puanlarının “SPSS” yardımıyla veri girişlerinin analizleri yapılarak “0-35 en düşük, 36-38 düşük, 39-41 orta, 42-45 iyi, 46-49 çok iyi” şeklinde derecelendirmesi yapılmıştır.
- Üçüncü olarak, deney ve kontrol grupları seçiminde öğretmenler tarafından hazırlanmış olan “gelişim puanları” ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçek” (OÖDÖ) puanları bilgisayar ortamında “SPSS” programı yardımıyla karşılaştırılmıştır. Çıkan sonuçlar doğrultusunda gelişim seviyelerine bakılmıştır. Öğrencilerin kız erkek oranı eşitliği sağlanmıştır. Sonrasında deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubu öğrenci sayısı “21” kontrol grubu öğrenci sayısı “21” olarak belirlenmiştir. Toplamda 42 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik veriler aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Kişisel bilgi formundan elde edilen verilere göre; örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, ekonomik durumu, annenin ve babanın eğitim durumu tablolar halinde verilmiştir.

Örneklemede yer alan çocukların cinsiyete göre frekans dağılımları ve yüzdeleri Tablo 3.2.'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	Deney grubu		Kontrol grubu	
	Frekans (n)	Yüzde (%)	Frekans (n)	Yüzde (%)
Kız	10	47,6	10	47,6
Erkek	11	52,4	11	52,4
Toplam	21	100,0	21	100,0

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi örneklem grubundaki deney grubu öğrencilerinin 10'u (%47,6) kız; 11'i (%52,4) erkek olmak üzere toplam 21 öğrenciden oluşmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin 10'u (%47,6) kız; 11'i (%52,4) erkek olmak üzere toplam 21 öğrenciden oluşmaktadır.

Öğrencilerin yaşına göre sayısal dağılımları ve yüzdeleri Tablo 3.3.'de yer almaktadır.

Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaşlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	Deney grubu		Kontrol grubu	
	Frekans (n)	Yüzde (%)	Frekans (n)	Yüzde (%)
62-67 ay	10	47,6	11	52,4
68-72 ay	11	52,4	10	47,6
Toplam	21	100,0	21	100,0

Tablo 3.3.'de görüldüğü gibi örneklem grubundaki deney grubu öğrencilerinin 10'u (%47,6) 62-67 ay; 11'i (%52,4) 68-72 ay olmak üzere toplam 21 öğrenciden oluşmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin 11'i (%52,4) 62-67 ay; 10'u (%47,6) 68-72 ay olmak üzere toplam 21 öğrenciden oluşmaktadır.

Öğrencilerin ekonomik duruma göre sayısal dağılımları ve yüzdeleri Tablo 3.4.'te yer almaktadır.

Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ekonomik Duruma Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Ekonomik durumu	Deney grubu		Kontrol grubu	
	Frekans (n)	Yüzde (%)	Frekans (n)	Yüzde (%)
Alt (2,500 ve altı)	2	9,5	-	-
Orta (2,501-4,000)	6	28,6	12	57,1
Üst (4,001 ve üstü)	13	61,9	9	42,9
Toplam	21	100,0	21	100,0

Tablo 3.4.'te görüldüğü gibi örneklem grubundaki deney grubu öğrencilerinin 2'si (%9,5) Alt (2,500 ve Altı); 6'sı (%28,6) Orta (2,501-4,000); 13'ü de (%61,9) Üst (4,001 ve Üstü) ekonomik duruma sahip toplam 21 öğrenciden oluşmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin 12'si (%57,1) Orta (2,500-4,000); 9'u da (%42,9) Üst (4,001 ve Üstü) ekonomik duruma sahip toplam 21 öğrenciden oluşmaktadır.

Öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre sayısal dağılımları ve yüzdeleri Tablo 3.5.'te yer almaktadır.

Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annenin Eğitim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Annenin Eğitim durumu	Deney grubu		Kontrol grubu	
	Frekans (n)	Yüzde (%)	Frekans (n)	Yüzde (%)
Okur yazar değil	-	-	-	-
Okur yazar	-	-	-	-
İlkokul	4	19,0	3	14,3
Ortaokul	3	14,3	-	-
Lise	10	47,6	10	47,6
Üniversite	4	19,0	8	38,1
Yüksek lisans	-	-	-	-
Doktora	-	-	-	-
Toplam	21	100,0	21	100,0

Tablo 3.5.'te görüldüğü gibi örneklem grubundaki deney grubu öğrencilerinin annelerinin 4'ü (%19,0) ilkokul; 3'ü (%14,3) ortaokul; 10'u (%47,6) lise; 4'ü (%19,0) üniversite mezunu olmak üzere toplam 21 ebeveynden oluşmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin 3'ü (%14,3) ilkokul; 10'u (%47,6) lise; 8'i (%38,1) üniversite mezunu olmak üzere toplam 21 ebeveynden oluşmaktadır.

Öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre sayısal dağılımları ve yüzdeleri Tablo 3.6.'da yer almaktadır.

Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Babanın Eğitim durumu	Deney grubu		Kontrol grubu	
	Frekans (n)	Yüzde (%)	Frekans (n)	Yüzde (%)
Okur yazar değil	-	-	-	-
Okur yazar	-	-	-	-
İlkokul	-	-	4	19,0
Ortaokul	3	14,3	1	4,8
Lise	10	47,6	8	38,1
Üniversite	5	23,8	8	38,1
Yüksek lisans	3	14,3	-	-
Doktora	-	-	-	-
Toplam	21	100,0	21	100,0

Tablo 3.6.'da görüldüğü gibi örneklem grubundaki deney grubu öğrencilerinin babaların 3'ü (%14,3) ortaokul; 10'u (%47,6) lise; 5'i (%23,8) üniversite; 3'ü (%14,3) yüksek lisans mezunu olmak üzere toplam 21 ebeveynden oluşmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin babalarının 4'ü (%19,0) ilkokul; 1'i (%4,8) ortaokul; 8'i (%38,1) lise; 8'i (%38,1) üniversite mezunu olmak üzere toplam 21 ebeveynden oluşmaktadır.

Örnekleme yer alan çocukların kardeş sayısına göre frekans dağılımları ve yüzdeleri Tablo 3.7.'de yer almaktadır.

Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kardeş Sayısına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	Deney grubu		Kontrol grubu	
	Frekans (n)	Yüzde (%)	Frekans (n)	Yüzde (%)
Hiç	5	23,8	3	14,3
1 kardeş	13	61,9	13	61,9
2 kardeş	2	9,5	4	19,0
3 kardeş	1	4,8	1	4,8
Toplam	21	100,0	21	100,0

Tablo 3.7.'de görüldüğü gibi örneklem grubundaki deney grubu öğrencilerinin 5'i (%23,8) hiç kardeşi olmayan; 13'ü (%61,9) 1 kardeşi; 2'si (%9,5) 2 kardeşi; 1'i de (%4,8) 3 kardeşi olan öğrenciden oluşmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin 3'ü (%14,3) hiç kardeşi olmayan; 13'ü (%61,9) 1 kardeşi; 4'ü (%19,0) 2 kardeşi; 1'i de (%4,8) 3 kardeşi olan öğrenciden oluşmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları aşağıda Tablo 3.8.'de karşılaştırılmış ve gruplar arasında anlamlı farklılığın olmaması, çalışmanın sağlıklı yapılması açısından bir ön koşul oluşturmuştur.

Kontrol ve Deney Gruplarının Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 3.8. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön-test Puanlarının Uygulayıcı Değerlendirme Formu Ortalamalarının İlişkisiz örneklem için Mann Whitney U-Testi Karşılaştırmaları

Bu bölümde kontrol ve deney gruplarının “Uygulayıcı Değerlendirme Formlarının” ön-test çalışmalarına ilişkin frekans, sıra ortalama, ortalama, u ve p değerlerine yer verilmiştir.

OÖDÖ Ön-Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	\bar{x}	U	P
Uygulayıcı Değerlendirme Formu	Kontrol	21	21,48	28,90	220,000	,990
	Deney	21	21,52	29,52		
Dikkat/Dürtü Kontrolü	Kontrol	21	23,05	17,10	188,000	,380
	Deney	21	19,95	17,00		
Olumlu Duygu	Kontrol	21	20,62	11,81	202,000	,639
	Deney	21	22,38	12,52		

Tablo 3.8.’de kontrol ve deney gruplarının “Uygulayıcı Değerlendirme Formu” ortalamaları arasında ilişkisiz örneklem için yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu da örneklem grubundaki kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin ön-test bulgularının ortalamalarındaki benzerliğin, çalışma için seçilen grupların uygun olduğunu göstermektedir.

3.3.VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma uygulamalarına başlamadan önce İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 25 Şubat 2016 tarihi onaylı izin belgesi alınmıştır. (Ek. 3.4).

Araştırmacı tarafından, araştırmanın konusu, deney ve kontrol grupları tanıtımı ve aile katılım süreçleri ile ilgili bilgi verilmesi amacıyla öğrenci ebeveynlerine bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantı için 26 Şubat 2016 tarihinde “15:00-17:00” saatleri arasında okulun konferans salonu kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından yürütülen toplantıda, deney ve kontrol grubu ğrenci ebeveynlerine 62-72 ay çocuklarında öz düzenleme becerisinin eğitici drama programı yoluyla uygulanma süreci aşamaları anlatılmıştır. z düzenleme becerisini ölçmek amacıyla kullanılacak olan “Okul ncesi z Düzenleme lek” (OÖDÖ) bilgileri verilmiştir. Aile katılım süreçleri hakkında bilgilendirmelerde bulunulmuştur.

Araştırmacı tarafından, ebeveynlere ilk olarak deney grubu öğrencileri ile haftanın iki günü (arşamba-Perşembe) 10 hafta boyunca öz düzenlemeye yönelik eğitici drama programı uygulamaları anlatılmıştır. Uygulama örneklerinden hazırlanmış sekiz adet ev ödevleri olduğundan bahsedilmiştir. Her hafta cuma günleri yazılı notlar aracılığıyla gönderilecek ev ödevleri için daha önce okullara gönderilmiş olan resim defterlerinin kullanımı anlatılmıştır. Ailelere, evlere gönderilen resim defterlerine çocuklarıyla birlikte ev ödevleri yapıldıktan sonra sınıf öğretmenlerine ulaştırmaları istenmiştir.

Araştırmacı tarafından kontrol grubu velilerine, deney grubu öğrencileri ile yürütülmüş öz düzenlemeye yönelik eğitici drama programı etkinliklerinin kontrol grubu öğrencilerine uygulama süreci anlatılmıştır. Deney ve kontrol grupları ğrencilerine “Okul ncesi z Düzenleme lek” (OÖDÖ) son-testinin tamamlanmasının hemen ardından kontrol grubu öğrencilerine eğitimde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla hızlandırılmış (haftada beş gün) z düzenlemeye yönelik eğitici drama programı etkinliklerinin yürütüleceğinden bahsedilmiştir. Araştırmacı tarafından, daha önceden hazırlanmış olan sekiz adet ev ödevini ve resim defterlerini haftanın  günü (Pazartesi-Salı-arşamba) evlere göndererek aile katılım süreçlerinin hızlandırılmış olarak tamamlanacağı anlatılmıştır.

Araştırmacı tarafından, deney ve kontrol grubu ğrenci velilerine toplam sayısı kırk beş olan “Veli Bilgilendirme ve Onay Formu” dağıtılmıştır. Veliler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Toplantı bitiminde toplamda kırk beş form olarak velilerden geri alınmıştır.

3.3.1. lme Araçları

Araştırmada nicel veri toplama araçlarından, araştırmacı tarafından hazırlanmış anne babaların demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik “Kişisel Bilgi Formu” ve okul öncesi 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme beceri seviyelerini ölçmek amacıyla “Okul ncesi z Düzenleme leği” (OÖDÖ) kullanılmıştır. Aşağıda bu veri araçları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu ebeveynlerin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Kişisel bilgi formu iki bölümden oluşmaktadır.

Formun birinci bölümü, anne-babanın ad-soyadı, eğitim durumu (okur-yazar değil-okur-yazar-ilkokul-ortaokul-lise-üniveriste-yüksek-lisans ve üstü) çocuk sayısı (açık uçlu soru) ailenin ekonomik durumunu (alt-orta-üst) içeren 6 maddelik demografik bilgi sorularından oluşmuştur. Formun ikinci bölümü, programın çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerini görmek amacıyla ebeveynlerin görüş ve önerilerini belirtmelerini isteyen açık uçlu bir sorudan oluşmuştur.

Araştırmacı tarafından, 42 adet kişisel bilgi formunun birinci bölümü, deney ve kontrol grubu velilerine 10 Mart 2016 tarihinde evlerine gönderilerek doldurmaları istenmiştir. Toplamda 42 adet olarak velilerden geri alınmıştır. Araştırmacı tarafından, 42 adet kişisel bilgi formunun ikinci kısmı 06 Haziran 2016 tarihinde deney ve kontrol grubu velilerine gönderilmiştir. Fakat eğitim-öğretim dönem sonunun yaklaşması ve öğrenci devamsızlığı sebebiyle yalnızca beş veliden görüş alınabilmiştir.

3.3.1.2. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)

Okul Öncesi Öz Düzenleme ölçeği (OÖDÖ), performansa dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir ölçme aracıdır. Bu ölçek Smith-Donalt ve arkadaşları tarafından (2007) Amerika'da geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkiye'de geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi bünyesinde görev yapan Doç. Dr. Tülin Güler danışmanlığında, Araştırma Görevlisi Ezgi Fındık-Tanrıbuyurdu tarafından yapılmıştır. Araştırma, 2011-2012 tarihleri arasında Ankara merkezde bulunan okul öncesi öğrenimine devam eden 48-72 aylık 233 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırmacının ölçeğin betimsel analizlerinden elde edilmiş bulgularında çocukların ölçeğin genelinden aldıkları ortalama puanın 38.72 olduğu belirtilmiş ve ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puanın 48 olduğu ve çalışmaya katılan 233 çocuğun öz düzenlemelerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda ise ortalamasının 26.50 olduğu belirtilmiş En yüksek puanın 30 olduğu bu alt boyutta da çocukların ölçeğin genelinde olduğu gibi yüksek düzeyde öz düzenleme gösterdikleri ifade edilmiştir. Olumlu Duygu alt boyutunda çocukların ortalama puanlarının 12.22 olduğu belirtilmiş ve bu boyutta alınabilecek en yüksek puanın 18

olduğu belirtilmiştir. Çalışmada çocukların ölçeğin tamamı ve Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda yüksek performans gösterdiği belirtilmiştir. Uygulamalar sonunda veriler analiz edilmiş ve ölçeğin iki faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Söz konusu iki faktörlü yapı, toplam varyansın %52'sini açıklamıştır. Ölçeğin yapılan uygulamalar sonucunda güvenilirlik katsayısı (α) .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutu için güvenilirlik katsayısı .88 ve Olumlu Duygu alt boyutunda içine .80 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara bakılarak ölçeğin Türkiye'deki çocukların öz düzenleme becerisinin ölçebilecek nitelikte olduğu geçerliliği ve güvenilirlik çalışmalarıyla tespit edilmiştir. Uyarlaması yapılarak Türkiye'de bulunan çocuklara uygun hale getirilmiştir.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere dair “Çocuğun Performansını Değerlendiren Uygulayıcı Rehberi” ve “Uygulayıcı Değerlendirme Formu” olarak iki temel bölümden oluşmaktadır.

Ölçeğin birinci bölümünü oluşturan “Çocuğun Performansını Değerlendiren Uygulayıcı Rehberi” çocukların öz düzenlemeye yönelik performanslarını ölçmek amacıyla toplamda dokuz maddeden oluşmaktadır. İlk üç maddesi çocukların yönergeleri takip etme süreçlerini (yürütücü kontrol) belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bunlar denge tahtası, kalem tıkladma, kule yapma görevleridir. Diğer üç maddesi çocukların hazzı erteleme düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bunlar, oyuncak paketleme/bekleme, şekerleme saklama, dil üzerinde şekerleme tutma görevleridir (Murray ve Kochanska, 2002; Smith-Donald ve ark., 2007). Son üç maddesi, çocukların sosyal uyum becerilerini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Bunlar, kule toplama, oyuncak ayırma, oyuncu geri verme görevleridir (Akt. Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012).

Ölçeğin ikinci bölümünü oluşturan “Uygulayıcı Değerlendirme Formu” ise, Leiter-R Sosyal-Duygusal Puanlama Ölçeği ve Problem Davranış Tanılama Gözlem Programı kodlama sisteminden (Disruptive Behaviour-Diagnostic Observation Schedule-DB-DOS) uyarlanarak geliştirilmiştir. Uygulayıcı değerlendirme formu uygulayıcıya çocuğun duygu, dikkat ve davranışlarını uygulayıcı ve çocuk etkileşimine dayanarak değerlendirme olanağı sunmaktadır. “Uygulayıcı Değerlendirme Formu” 16 maddeden oluşmaktadır. İlk 10 maddesi dikkat-dürtü kontrolü süreçlerini içermektedir. Diğer 6 maddesi ise sosyal uyum süreçlerini içermektedir. Uygulayıcı Değerlendirme

formu 0' dan (sıfır) 3'e (üç) kadar maddelenmiş puanlama sisteminin kullanıldığı rubrik tipi bir ölçme aracıdır. 0 (sıfır) en düşük 3 (üç) en yüksek puanı göstermektedir. Fakat çalışmanın güvenilirliğini artırmak için 16 maddenin içerisinde ters kodlanmış 3 adet (b-4, e-1, e-2) maddeler içermektedir 0 (sıfır) en yüksek 3 (üç) en düşük puan olacak şekilde sıralanmıştır (Fınıdık-Tanrıbuyurdu, 2012).

Tablo 3.9. Performans Görevlerinin Uygulanması, Talimatlar ve Ölçüm Metotları

Boyut	Performans Görevi	Çocuklar İçin Açıklama Talimatlar	Ölçüm Metodu
Hazı Erteleme (Dürtü kontrolü)	Oyuncak Paketleme	Çocuk Sürpriz Oyuncak Paketlenirken Arkasına Bakmadan Bir Dakika Bekler.	1 Dk
	Şekerleme Saklama	Çocuk Fincanın Altında Saklanmış Olan Şekeri Belirtilen Süreye Kadar Bekler.	1-4
	Oyuncak Bekleme	Çocuk Paketlenmiş Olan Sürpriz Oyunağa Belirtilen Süreye Kadar Dokunmadan Bekler.	1 Dk.
	Dil Üzerinde Şekerleme Tutma	Çocuk Belirtilen Süreye Kadar Şekeri Dilin Üzerinde Bekletir.	40sn
Yönerge Takibi/ Yürütücü Kontrol (Dikkat)	Denge Tahtası	Çocuk Yere Çizilen Çizgi Üzerinde Ayakları Birleştirip Yürür.	Yürüme Süresi
	Kule Yapma	Çocuk Küp Şeklinde Olan Legoları Üst Üste Dizer.	Süre
	Kalem Tıkkatma	Çocuk Öğretmen İki Kez Vurduğunda Bir Kez Vurur.	%
Sosyal Uyum	Kule Toplama	Çocuk Dağıttığı Blokları Toplar.	0-1
	Oyuncak Ayırma	Çocuktan Birbirinden Farklı Olan Olan Oyuncaklar İçerisinde Aynı Olanları Gruplaması İstenir.	Süre
	Oyuncağı Geri Verme	Çocuğun Oynadığı Sürpriz Oyuncağı Bir Dakika Süresi Dolduğunda Vermesi İstenir.	1 Dk

(Smith-Donald ve ark, 2006)

3.3.1.3. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Pilot Uygulama Çalışması

Araştırmacı tarafından, öz düzenlemeye yönelik eğitici drama uygulamalarına başlamadan üç hafta önce “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçek” uygulama süreçleri ile

ilgili pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama da araştırmacının deneyim kazanması ve ölçek uygulama esnasında oluşacak eksikleri gidermek amacıyla yapılmıştır. Pilot uygulamalar için Maltepe ve Kadıköy ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki resmi ilkokul bünyesindeki anasınıfı bölümünde okuyan 62-72 aylık altı anasınıfı öğrencisi seçilmiştir. Öğrenciler sınıf listesinden rastgele kız erkek oranı eşitlenerek seçilmiştir. Araştırmacı tarafından anasınıflarının yemekhanelerinde sessiz ve uygun bir ortam oluşturulmuştur. Daha önce araştırmacının hazırlamış olduğu ölçek uygulama materyalleri kullanılarak okul öncesi öz düzenleme ölçeği bireysel olarak uygulanmıştır. Bu ölçek deneme uygulamaları sonucunda eksikler not edilerek çalışma tamamlanmıştır.

3.3.1.4. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçek Uygulama Süreçleri

Araştırmacı tarafından “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçek” uygulama çalışmalarına başlamadan önce ölçeğin Türkçeye uyarlanmasını sağlayan Araştırma Görevlisi Ezgi Fındık-Tanrıbuyurdu ile görüşülerek gerekli yazılı izin alınmıştır (Ek.3.1) kendisiyle internet (Skype) yoluyla iletişim kurularak ölçek uygulanması ile ilgili gerekli bilgiler alınmıştır. Ölçek uygulamalarında kullanılmış olan kaynaklar ve video kayıtları mail aracılığıyla kendisinden temin edilmiştir. Araştırmacı tarafından, ölçek ile ilgili kaynaklar incelenmiş video kayıtları izlenmiştir. Ölçek uygulama materyalleri ölçek materyal listesine uygun olarak hazırlanmıştır. Daha sonrasında ölçek uygulamaları ile ilgili pilot çalışmalar yürütülerek son hazırlıklar tamamlanmıştır.

Araştırmacı tarafından, asıl ölçek uygulamalarının yapılacağı kurumda ölçeğin uygulama sürecinde kullanılmak üzere mekan araştırması yapılarak uygun mekan belirlenmiştir. Ölçek uygulamalarında kullanılmak üzere anasınıflarının artık malzeme odası seçilmiştir. Araştırmacı tarafından mekanda, çocukların çevredeki uyarlardan etkilenmemesi, çalışmalardan maksimum düzeyde verim alabilmek adına sessiz bir ortam oluşturulmuştur. Ölçek uygulama materyalleri, araştırmacının kolayca ulaşabileceği ancak çalışma grubu öğrencilerinin göremeyeceği şekilde mekana yerleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrenciler sırayla uygulama yapılacak mekana araştırmacı tarafından getirilmiştir. Ölçekte yer alan görevler doğrultusunda öğrencilere yönergeler verilmiştir. Ölçekler her çocuğa 20 dakika süreyle uygulanmıştır. Uygulama süresince araştırmacı öğrencilerle sıcak ve uygun bir ses tonuyla konuşmuştur. Geremediği müddetçe sohbeti başlatmamıştır. Öğrencilere,

toplamda 10 maddeden oluşan çocuğun öz düzenleme performansını ölçen “Çocuğun Performansını Değerlendiren Uygulayıcı Rehberi” uygulanmıştır. Çocuk, değerlendirme ortamından ayrıldıktan sonra araştırmacı uygulayıcı rehberine kodlamış olduğu verilere bakarak çocuğun “Dikkat-Dürtü Kontrolü” ve “Olumlu Duygu” süreçlerini 16 maddeden oluşan “Uygulayıcı Değerlendirme Formu” ile değerlendirmiştir.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ön-testi; toplamda 42 öğrenciye 29 Şubat-11 Mart 2016 tarihleri arasında uygulanmıştır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği son-testi; toplamda 42 öğrenciye 18 Mayıs-3 Haziran 2016 tarihleri arasında uygulanmıştır.

3.3.2. Eğitici Drama Uygulamaları

Okul öncesi öz düzenlemeye yönelik eğitici drama programı etkinlik örneklerinin hazırlık süreçlerine aşağıda yer verilmiştir.

3.3.2.1. Hazırlık Süreçleri

Hazırlık aşamasında araştırmacı tarafından şu süreçler takip edilmiştir:

- Eğitici drama programı uygulama örneklerinin hazırlanmasında yerli ve yabancı birçok kaynağa başvurulmuş ve literatür taraması yapılmıştır.
- Eğitici drama programı uygulama süreçlerinden önce ailelerden, programın uygulaması için seçilmiş olan okuldan ve Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli izinler araştırmacı tarafından alınmıştır.
- Eğitici drama uygulama örnekleri okul öncesi öz düzenleme becerisinin alt boyutlarının (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) içeriğine uygun hazırlanmıştır.
- Eğitici drama uygulama örnekleri 2015 tarihli “MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”nin kazanımlarına uygun hazırlanmıştır.
- Eğitici drama programı uygulama örnekleri alanında uzman bir öğretim üyesi ve tez danışmanı gözetiminde incelenerek son halini almıştır (Ek.1)
- Eğitici drama programı uygulama süreçlerinden önce araştırmacı tarafından çalışmalarda kullanılacak materyaller hazırlanmıştır.
- Eğitici drama programı uygulama süreçlerinden önce pilot uygulamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır.

- Eğitici drama programı uygulamaları bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

3.3.2.2. Pilot Uygulama

Araştırmacı tarafından, okul öncesi öz düzenlemeye yönelik eğitici drama uygulama örneklerine başlamadan önce pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama için seçilmiş olan eğitici drama örnekleri ile okul öncesi öz düzenleme becerisi alt bölümlerini (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) ve okul öncesi programında yer alan kazanımları ne kadar desteklediğine bakılmıştır. Eğitici drama örnekleri, 62-72 aylık öğrencilerin gelişim seviyelerine uygunluğuna bakılmış ve araştırmacının eğitici drama örnekleri uygulama sürecinde karşılaştığı güçlükleri gidermek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama için seçilmiş olan eğitici drama örnekleri İstanbul Anadolu Yakası Maltepe İlçesi resmi ilkokul bünyesinde bulunan Ana-A şubesi 62-72 ay grubu 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar haftada bir gün 14-28 Mart 2016 tarihleri arasında uygulanmıştır. Uygulanan drama örnekleri “Sarkaçlı Saat (Önder, 2012), Mankenlerimizi Giydiriyoruz, Mevsimleri Sandığa Koyduk” adlı çalışmalardır.

Etkinlik 1.

Materyal: -

Yaş grubu: 62-72 ay

Süre: 20 Dakika

Etkinliğe katılan çocuk sayısı: 20

Kazanımlar: B.G.(k.1, k-2, k-3, k-17) D.G. (k-5, k-7, k-8) S.D.G. (k-3, k-5, k-7, k-10, k-12, k-15) M.G. (k-2).

Sarkaçlı Saat Draması: Araştırmacı tarafından çocukların rahat bir şekilde yere uzanmaları ya da yere oturmaları sağlanır. Çocuklardan gözlerini kapatmalarını sarkaçlı bir saat düşünmelerini ve saatin sarkacı hareket ederken hayal etmelerini ve tıpkı bir sarkaçlı saat gibi hareket etmeleri istenir. Hareket ederken birden durmalarını araştırmacı ona kadar sayarken hareket etmemeleri istenir. Çocukların bu sefer gözlerini açıp aynı hareketi önce yavaş sonra hızlı tempoyla yapmaları istenir. Çalışma sonunda ne hissettikleri ile ilgili sohbet edilir.

Etkinlik 2.

Materyal: Grafon kâğıtları, kumaş parçaları, şapkalar, çantalar, değişik takılar, değişik renkte fularlar, yüz boyaları, kalın ipler, değişik tokalar, kravatlar, evrak çantaları, kol saatleri, aynalar.

Yaş grubu: 62-72 ay

Süre: 30 Dakika

Etkinliğe katılan çocuk sayısı: 20

Kazanımlar: B.G.(k.1, k-2, k-3, k-5, k-7, k-8, k-10, k-12, k-15, k-17, k-18, k-19) D.G. (k-5, k-7, k-8, k-10) S.D.G. (k-3, k-5, k-7, k-8, k-12) M.G. (k-4).

Mankenlerimi Giydiriyoruz Draması: Araştırmacı tarafından öğrenciler üçerli gruplara ayrılır. Her grubun önüne içinde değişik malzemelerin olduğu birer sepet bırakılır. Üçerli gruplardan eşit bir şekilde mankenlik rolünü üstlenecek kız ve erkek çocuğu seçilir. Her gruptan manken rolünü üstlenmeyen çocuklara modacı oldukları, bir defileye hazırlanmaları gerektiği ve mankenlerini giydirmeleri istenir. Bir müzik eşliğinde çocuklar öğretmen müziği kesene kadar modellerini giydirmeleri istenir. Çalışma bitiminde her gruba neler yaptıkları ile ilgili sorular sorulduktan sonra öğrencilere bir defile yaparak bu çalışmalarını sunmaları istenir:

Etkinlik 3.

Materyal: Renkli şemsiye, siyah şemsiye siyah yağmurluk, renkli yağmurluk, renkli atkı, siyah atkı, beyaz bere, renkli bere, beyaz eldiven, renkli eldiven, siyah güneş gözlüğü, renkli güneş gözlüğü, güneş kremi, saksı, tohum, mevsim kartları

Yaş grubu: 62-72 ay

Süre: 30 Dakika

Etkinliğe katılan çocuk sayısı: 20

Kazanımlar: B.G.(k.1, k-2, k-3, k-5, k-7, k-8, k-10, k-17, k-18, k-19) D.G. (k-5, k-7, k-8, k-10) S.D.G. (k-3, k-5, k-7, k-10) M.G. (k-3, k-4).

Mevsimleri Sandığa Koyduk Draması: Araştırmacı tarafından sınıfın ortasına bir sandık getirilir. İçinde mevsim geçişlerini andıran giysiler bulunmaktadır. Öğrencilerden biri ayrılarak geriye kalan bir kısım öğrencilere ağaç rolü verilir. Diğer geriye kalan öğrencilerde mevsimlerin özelliklerini anlatan resimlerdeki olayları canlandırmaları istenir. Tek olan çocuğun diğer çocukların canlandığı mevsimi tahmin edip sandığın içinde mevsimlerin özelliklerini yansıtan ama siyah ve beyaz

olmayan doğru eşyaları alması istenir. Araştırmacı tarafından o mevsimin özelliklerini anlatan sorular tek olan öğrenciye sorulur ama öğrencinin cevaplarken evet dememesi gerekmektedir. Oyunda farklı mevsimlerin tahmini, seçilen çocuklar tarafından yapıldıktan sonra çalışma bitirilir.

3.3.2.3. Uygulama Süreci

Eğitici drama programı üç ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla oyun, eğitici drama, aile katılım çalışmalarıdır. Programda bu bölümleri destekler nitelikte “zihnin aracı” kullanımı, tartışma bölümünün içerisinde yer alan zihinde canlandırma ve değerlendirme sorularına yer verilmiştir. Aşağıda programın içeriği ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

Oyun: Çocukların drama süreçlerine geçişlerinde çalışmalarda gösterecekleri performanslarını arttırmak, farklı sınıflardan gelen çocukların birbirleri ile kaynaşmasını sağlayarak onları rahatlatmak ve eğlenceli vakit geçirmelerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Oyunlar programın başlangıcında drama uygulamalarına geçmeden önce uygulanmıştır. Oyun süreleri 20 dakikayı geçmeyecek şekilde ayarlanmıştır. Oyunlar 62-72 ay çocuklarının gelişim seviyelerini, drama programını ve öz düzenleme alt boyutlarını (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) destekler nitelikte hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından oyunlar için birçok materyal hazırlanmış ve çalışmalarda kullanılmıştır. Oyunlarda yarışmalı ve grup oyunlarına yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından 16 oyun deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

Zihnin Aracı: Öğrencilerin oyundan dramaya geçiş süreçlerini kolaylaştıran, öğretici ve hatırlatma sürecini artırıcı bir araçtır. Zihnin aracı, obje ya da zihinde canlanan herhangi bir meta, bir etkinlik süreci gibi kullanılabilir. Araştırmacı tarafından zihnin aracı, öz düzenleme alt boyutlarını (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) ve eğitici drama çalışmalarını destekler nitelikte hazırlanmıştır. Araştırmacı zihnin aracı olarak bir şarkı oluşturmuştur. Zihin aracı olarak şarkı seçilmesinin sebebi, çocukların verilen kavramları daha hızlı, kolay hatırlamalarını sağlamak ve eğlenerek öğrenmelerine destek olmak içindir. Zihnin aracı şarkısı araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine öğretilmiştir. Araştırmacı her seferinde 16 drama etkinlik konusunun içeriğine uygun bir şarkı oluşturmuştur. Araştırmacı öğrencilerle birlikte ayakta daire şeklinde ya da yere oturarak şarkıyı söylemiştir. Zihin aracı şarkısı süresi beş dakikayı geçmeyecek şekilde ayarlanmıştır.

Eğitici Drama Etkinlikleri: Eğitici drama etkinliklerinin uygulanma aşamaları için Prof. Dr. Alev Önder tarafından yazılan “Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri” (2012) ve “Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları” (2009) kitaplarındaki yapı kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından okul öncesinde öz düzenlemeye yönelik eğitici drama etkinlikleri kolaydan zora, iki veya üç aşamalı olarak yürütülmüştür. Eğitici drama etkinlikleri okul öncesi çocuklarının gelişim seviyelerine, öz düzenleme alt boyutlarına (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) ve okul öncesi programının kazanımlarına, eğitici drama uygulamaları süreçlerine uygun olarak hazırlanmıştır. Eğitici drama etkinlikleri otuz dakikayı geçmeyecek şekilde ayarlanmıştır. Eğitici drama uygulamaları öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleşmiştir. Çalışmalarda her çocuğun katılımı sağlanmış ve katılmak istemeyen çocuklara bir zorlama yapılmamıştır. Çalışmaların eğlenceli bir şekilde yürütülmesi sağlanmıştır. Araştırmacı bazı eğitici drama uygulamalarında gerekli görülen rollerde “katılımcı lider” olarak çocuklarla birlikte çalışmalara katılmıştır. Çalışmalar bütün grup çalışması, iki, üç, dörtlü gruplar şeklinde uygulanmıştır. Çalışmaların uygulama süreçlerinden önce bir çok materyal araştırmacı tarafından hazırlanmış ve çalışmalarda kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından 16 eğitici drama etkinliği deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında araştırmacı tarafından video kayıtları yapılmış ve fotoğrafları çekilmiştir. Daha sonrasında bu kayıtlar incelenerek bir sonraki drama uygulamalarındaki eksiklikler giderilmiştir. Eğitici drama uygulamalarına öz düzenlemenin alt boyutlarından dürtü kontrolü daha fazla ağırlıklı, dikkat ve olumlu duygu düzeylerini de içeren çalışmalarla başlangıç yapılmıştır. İlk beş çalışma tez danışmanı gözetiminde araştırmacı tarafından bu şekilde hazırlanmıştır. Sonraki beş çalışma ise dikkat kontrolü ağırlıklı dürtü-olumlu duygu düzeylerini içeren çalışmalar olmuştur. Son altı çalışma ise dikkat-dürtü ve olumlu duygu süreçlerini eşit düzeyde içerecek bir şekilde hazırlanmıştır.

Tartışma Bölümü: Bu bölüm; tartışma kısımlarının zihinde canlandırma düzeyi, tanımsal düzey, duygusal düzey, bilişsel düzey, yaşantısal düzey ve geliştirme düzeylerine göre hazırlanmış sorularından oluşmaktadır.

Zihinde Canlandırma Düzeyi: Bu aşamada araştırmacı tarafından öğrenciler daire şeklinde yere oturtulmuştur. Öğrencilerin gözlerini kapatmaları gerektiği

söylenmiştir. Klasik müzik açılarak drama uygulama süreçleri başından sonuna kadar sözlü yönergelerle hatırlatma yapılmış çocukların bunları zihinlerinde canlandırmaları istenmiştir. Bu süreçte çocuklara konuşmamaları ve yaptıkları çalışmalarını hayal etmeleri söylenmiştir. Bu süreç iki-üç dakikayı geçmeyecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Zihinde canlandırma düzeyi, çocukların tartışma sorularına geçiş sürecini kolaylaştıran, onları rahatlatan, hatırlama ve konsantrasyon ile ilgili zihin becerilerini artıran bir çalışmadır.

Tartışma: Zihinde canlandırma sürecinin ve drama çalışmalarının sorularla değerlendirildiği bir kısımdır. Bu kısım araştırmacı rehberliğinde çocuklarla birlikte uygulanmıştır. Tartışma kısmı 20 dakika süresince, öğrenciler daire şeklinde yere ya da sandalyeye oturtularak gerçekleştirilmiştir. Çalışma esnasında çocukların birbirlerini dikkatli dinlemeleri, birbirlerine zarar vermemeleri söylenmiştir. Tartışma soruları çocukların gelişim seviyelerini, eğitici drama programını ve öz düzenleme alt boyutlarını destekler nitelikte hazırlanmıştır. Tartışma soruları zihinde canlandırma, tanımsal, duygusal, bilişsel, yaşantısal, geliştirme düzeylerine uygun olarak hazırlanmıştır. Öğrencilere bu tartışma düzeylerinin her aşaması için mutlaka iki soru sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar mümkün olduğunca araştırmacı tarafından not edilmiş ve video kayıtları yapılmıştır. Daha sonra bu kayıtlar incelenerek tartışma sorularındaki eksikler giderilmiştir.

Destekleyici Etkinlikler: Okul öncesi öz düzenlemeye yönelik uygulanmış olan eğitici drama çalışmalarını destekler nitelikte hazırlanmıştır. Destekleyici etkinlikler çalışma sayfaları, resim çalışmaları, oyun hamurları ve şarkılar gibi çeşitli etkinlik örnekleri ile zenginleştirilmiştir. Etkinlikler yirmi dakikayı geçmeyecek şekilde ayarlanmıştır. Etkinlikler araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Etkinlikler bütün öğrencilerin katılımıyla gerçekleşmiştir. Etkinlikler genellikle masa çalışmaları olarak ayarlanmıştır. Araştırmacı tarafından 16 destekleyici etkinlik öğrencilere uygulanmıştır. Destekleyici etkinlikleri uygulama esnasında video kayıtları yapılmış ve fotoğrafları çekilmiştir. Daha sonrasında bu kaynaklar incelenerek destekleyici etkinliklerin eksiklikleri giderilmiştir.

Okul öncesine öz düzenlemeye yönelik uygulama örnekleri toplamda on altı oyun, on altı drama ve on altı destekleyici etkinlikten oluşmuştur. Ayrıca sekiz adet anne-baba ve çocuk katılımıyla etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı tarafından öz düzenlemeye yönelik eğitici drama uygulamaları, 17 Mart-16 Mayıs 2016 tarihleri arasında deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamalar, 15:00-16:30 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerine uygulamalar haftada iki gün (arşamabe-Perşembe) oyun-eğitici drama-destekleyici etkinlikler ve aile katılımı şeklinde gerçekleştirilmiştir. Toplamda 80-100 dakika süre ile çalışmalar yürütülmüştür. Uygulamalar 10 haftada 20 etkinlik olacak şekilde planlanarak uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından deney grubu öğrencileriyle çalışmaların yürütülmesi esnasında sınıfın öğretmenleri tarafından 17-Mart-16 Mayıs 2016 tarihleri arasında kontrol grubu öğrencileriyle okul öncesi eğitim günlük planlarında yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Bu günlük planda yer alan etkinlikler saat 15:00-16:30 saatleri arasında haftada iki gün 10 hafta süresince yürütülmüştür.

Kontrol grubunun günlük planlarında yer alan etkinlikleri sırasıyla şunlardır.

- Serbest oyun etkinlikleri: Öğrenciler öğrenme merkezlerine yönlendirilerek öğretmenleri gözetiminde oynamaları sağlanmıştır.
- Fen doğa-bahçe etkinlikleri: Çocuklar okulun parkının bahçesinde bulunan bahçe ekim yerine götürülerek öğretmenleri rehberliğinde bahçelerine değişik bitki tohumları ekmeleri sağlanmış ve düzenli aralıklarla bahçeye çıkılarak öğrenciler tarafından bahçeyi sulama aktiviteleri gerçekleştirilmiştir.
- Kitap okuma saati: Öğrencilerin öğrenme merkezlerinde bulunan bir hikaye kitabını seçmeleri sağlanarak öğretmenleri tarafından hikayeler okunmuştur.
- Resim ve suluboya etkinlikleri: Öğrencilere resim malzemeleri veya suluboya malzemeleri dağıtılarak özgün resimler yapmaları istenmiştir. Daha sonrasında çocukların bu çalışmalarını anlatmaları istenmiştir.
- Sanat faaliyetleri: Öğrencilerin ellerine değişik artık malzemeler verilerek istedikleri özgün ürünleri ortaya çıkarmaları sağlanmıştır.
- Müzik etkinlikleri: Öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları şarkılar müzik aletleri kullanılarak söylenmiştir.
- Oyun hamuru faaliyetleri: Öğrencilerin oyun hamurlarını kullanarak özgün çalışmalar oluşturmaları sağlanmıştır.

Kontrol grubunun her iki sınıftan oluşturulmuş karma bir grup olması nedeniyle yapılandırılmış bir günlük plan programı uygulanamamıştır. Bunun yerine çocukların

birbirleriyle kaynaşabilecekleri etkinliklere daha çok yer verilmiştir. Bu sebeple sınıf öğretmenleri tarafından esnek bir günlük plan programı hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından son-test ölçek uygulamaları süreçlerinin tamamlanmasının hemen ardından eğitimde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla kontrol grubu öğrencileri ile eğitici drama uygulamalarına başlanmıştır. Fakat dönem sonunun yaklaşması, öğrenci devamsızlığı sebebiyle kontrol grubu öğrencileriyle programın bütünü gerçekleştirilememiştir. Kontrol grubu öğrencileri ile beş eğitici drama uygulaması (Sarkaçlı Saat Draması, Fareler ve Kedi Draması, Mankenlerimizi Giydiriyoruz Draması, Robotlar Draması, Mevsimleri Sandığa Koyduk Draması) üç aile katılımı ödevi (Kız-Erkek Modeli Çalışması, Hayvanların Yaşam Alanları, Özgün Robotlar Yapalım) uygulanabilmiştir. Bu uygulamalar kontrol grubuna 6-10 Haziran 2016 tarihleri arasında, saat 15:00-16:00 saatleri arasında uygulanmıştır. Eğitici drama uygulamaları kontrol grubu öğrencilerine hızlandırılmış program şeklinde haftanın beş günü uygulanabilmiştir. Uygulama süreçleri zaman yetersizliği ve öğrencilerin yıl sonu şenlik hazırlıkları sebebiyle programın içeriğinde yer alan eğitici drama çalışmaları ve aile katılım süreçleri ile sınırlandırılmıştır.

Uygulanmış olan “öz düzenleme aşamalarına (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) yönelik eğitici drama örnekleri fotoğrafları ektedir (Ek.2).

3.3.3. Aile Katılım Çalışmaları

Okul öncesi öz düzenlemeye yönelik uygulanmış eğitici drama programının arasından seçilen sekiz etkinlik aile katılımı ile uygulanmıştır.

Uygulanan aile katılım çalışmaları sırasıyla şunlardır :

- 1. Zamanı Yönetelim Bir Haftamızı Birlikte Planlayalım:** Aile çocuk ile birlikte bir haftalık yapacakları programı, saat ayarlaması yaparak, resim defterlerine yapmaları istenmiştir.
- 2. Kız Erkek Modeli Çalışması:** Aile çocuk işbirliği ile resim defterlerine her türlü artık malzemeler kullanarak kız ve erkek modellerini oluşturup yapmaları istenmiştir.
- 3. Hayvanların Yaşam Alanları:** Aile çocuk işbirliği ile resim defterlerine hayvanların yaşam alanlarını resim yoluyla anlatmaları istenmiştir.
- 4. Akıllı Tavşan Sorunu Nasıl Çözmeli:** Aile ve çocuk işbirliği ile resim defterlerine, tavşan hikayesinde geçen tavşanın doğum günü pastası için

annesinin topladığı havuçların hepsini tavşanın yemesinden sonra annesinin havuçlu kek yapmak için tavşanın sorunu nasıl çözeceğini resmetmeleri istenmiştir.

5. Özgün Robotlar Yapalım: Aile çocuk işbirliği ile resim defterlerine artık malzemeler yardımıyla özgün robotlar oluşturmaları istenmiştir.

6. Evdeki Bir Sorun Nasıl Çözülmeli: Ailelerin çocuklarıyla evde karşılaştıkları bir sorunu çocukla birlikte değişik çözüm önerilerini düşünerek resmetmeleri istenmiştir.

7. Kendi Müzeni Oluştur: Aile çocuk işbirliği ile resim defterlerine kendi müzelerini oluşturup yapmaları istenmiştir.

8. Oluşan Bir Problemi Nasıl Çözmeliyiz: Bir problem durumu yazılı notlar aracılığıyla gönderilerek aile çocuk işbirliği yoluyla çözümleri üzerinde düşünüp resim defterlerine aktarmaları istenmiştir.

Araştırmacı tarafından aile katılım ödevleri yazılı küçük notlar aracılığıyla ailelere gönderilmiştir. Aile katılım ödevleri için resim defterleri kullanılmıştır. Ödevler her hafta cuma günleri evlere gönderilmiştir. Ailelerden, çocuk ile birlikte resim defterlerine yapılmış olan ödevleri sınıf öğretmenlerine teslim etmeleri istenmiştir. Aile katılım ödevleri tek tek araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Aile katılım ödevleri 17 Mart-16 Mayıs tarihleri arasında uygulanmıştır.

Uygulanan aile katılım örnekleri fotoğrafları ektedir (Ek.2.5).

3.4.VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 18.0 istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Uygulayıcı Değerlendirme Formlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde ilişkili bağımsız değişkenler için Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek testi yapılarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test uygulamalarının karşılaştırılmalarında ortalama değerler hesaplanarak yapılmıştır.

İlişkisiz bağımsız ortalamalar arasındaki farkı test etmek için, deney ve kontrol grubunun sayısı otuzdan az olduğu için parametrik olmayan (non-parametrik) istatistik teknikler kullanılmış olup ikili değişkenlerden Mann Whitney U-Testinden ikiden fazla olan değişkenler içinse Kruskal-Wallis Testinden yararlanılmıştır. Anlamlılık testlerinde (0,05) anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplar arası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılır (Büyüköztürk, 2013, s. 169).

“Çocuğun Performansını Değerlendiren Uygulayıcı Rehberi” uygulamasından elde edilen verilerin analizinde ise ön- test ve son-test aşamalarındaki ortalama ve standart sapma verilerinin maksimum ve minimum değerler aralıklarına bakılarak betimleyici/tanımlayıcı istatistiki tabloları oluşturulmuştur. Performans Görevlerinin Uygulanmasından üç alt boyuta ayrılmış ve bu boyutlardaki değişimlere göre tartışmalar ve sonuçlar elde edilmiştir.



BÖLÜM 4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrenciler ile ilgili Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) kullanılarak araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda bulgular ayrı ayrı analiz edilerek tablolar halinde gösterilmiştir. Çıkan sonuçlara göre yorumlar yapılmıştır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön-test son-test gruplarının Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek testi yapılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin gelişim puanlarına göre ön test ve son test değerlendirmelerinin arasındaki farklılıklar Kruskal-Wallis Testi analizleriyle ölçülmüştür. Ön test ve son test grupları arasındaki farklılık da Mann Whitney U-Testi ile ölçülmüş, ayrıca ön- test ve son-test değerlendirmelerinin ortalamaları karşılaştırılarak tablolar halinde gösterilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ alınmıştır.

4.1.UYGULAYICI DEĞERLENDİRME FORMU BULGULARI

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” Ön Test ve Son Test Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Deney ve Kontrol grubunun “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” ön test ve son test çalışmaları Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek testi yapılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.10. “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Öntest-Sontest) Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları

OÖDÖ	Gruplar	Ölçümler	N	\bar{x}	SS	z	p
Uygulayıcı Değerlendirme Formu Öntest-Sontest Puanları	Deney	Öntest	21	29,52	3,28	-4,020	,000*
		Sontest	21	40,52	2,66		
	Kontrol	Öntest	21	28,90	5,11	-3,928	,000*
		Sontest	21	37,38	4,51		

Tablo 4.10.’da görüldüğü gibi deney grubunu oluşturan öğrencilerin “Uygulayıcı Değerlendirme Formundan” aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek

testi sonucunda ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı ($z = -4,020$; $p = ,000$) bulunmuştur. Bu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin “Öntest” analizinde öz düzenleme toplam puan ortalamalarının $\bar{x} = 29,52$ olduğu görülmektedir. “Sontest” analizinde ise öz düzenleme toplam puan ortalamalarının da $\bar{x} = 40,52$ olduğu görülmektedir.

Yani, grup uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin sontest analizlerinde öz düzenleme becerileri artış göstermiştir.

Tablo 4.10.’da incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin “Uygulayıcı Değerlendirme Formundan” aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı ($z = -3,928$; $p = ,000$) bulunmuştur. Bu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin “Öntest” analizinde öz düzenleme toplam puan ortalamalarının $\bar{x} = 28,90$ olduğu görülmektedir. “Sontest” analizinde ise öz düzenleme toplam puan ortalamalarının da $\bar{x} = 37,38$ olduğu görülmektedir.

Yani, grup uygulamaları sonunda kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sontest analizlerinde öz düzenleme becerileri artış göstermiştir.

Tablo 4.11. “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” “Dikkat/Dürtü Kontrolü” Alt Boyutuna Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Öntest-Sontest) Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları

OÖDÖ	Gruplar	Ölçümler	N	\bar{x}	SS	z	p
Dikkat/Dürtü Kontrolü	Deney	Öntest	21	17,00	1,55	-4,034	,000*
		Sontest	21	28,48	1,78		
Öntest-Sontest Puanları	Kontrol	Öntest	21	17,10	1,84	-4,025	,000*
		Sontest	21	25,86	2,71		

Tablo 4.11.’de görüldüğü gibi deney grubunu oluşturan öğrencilerin “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” “Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki fark

istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı ($z = -4,034$; $p = ,000$) bulunmuştur. Bu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin öntest “Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunda ortalamalarının $\bar{x} = 17,00$ olduğu görülmektedir. Sontest ortalamalarının da $\bar{x} = 28,48$ olduğu görülmektedir.

Yani, grup uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin “Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunun sontest analizlerinde öz düzenleme becerileri artış göstermiştir.

Tablo 4.11. incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” “Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı ($z = -4,025$; $p = ,000$) bulunmuştur. Bu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin öntest “Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunda ortalamalarının $\bar{x} = 17,10$ olduğu görülmektedir. Sontest ortalamalarının da $\bar{x} = 25,86$ olduğu görülmektedir.

Yani, grup uygulamaları sonunda kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin “Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunun sontest analizlerinde öz düzenleme becerileri artış göstermiştir.

Tablo 4.12. “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” “Olumlu Duygu” Alt Boyutuna Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Öntest-Sontest) Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları

OÖDÖ	Gruplar	Ölçümler	N	\bar{x}	SS	z	p
Olumlu Duygu Öntest-Sontest Puanları	Deney	Öntest	21	12,52	3,14	-1,001	,317
		Sontest	21	12,04	1,88		
	Kontrol	Öntest	21	11,81	3,75	-1,195	,232
		Sontest	21	11,52	2,96		

Tablo 4.12.’de görüldüğü gibi deney grubunu oluşturan öğrencilerin “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” “Olumlu Duygu” alt boyutunun öntest ve sontest puanları

arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı ($z = -1,001$; $p = ,317$) bulunmamıştır.

Öğrencilerin öntest Olumlu Duygu alt boyutunda öz düzenleme puanlarının ortalaması ise $\bar{x} = 12,52$ olarak belirlenmiştir. Sontest öz düzenleme puanlarının ortalaması ise $\bar{x} = 12,04$ olarak belirlenmiştir.

Grup uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin “Olumlu Duygu” alt boyutunun sontest analizlerinde öz düzenleme becerilerinde artış göstermemiştir.

Tablo 4.12. incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” “Olumlu Duygu” alt boyutunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı ($z = -1,195$; $p = ,232$) bulunmamıştır.

Öğrencilerin öntest “Olumlu Duygu” alt boyutunda öz düzenleme puanlarının ortalaması ise $\bar{x} = 11,81$ olarak belirlenmiştir. Sontest öz düzenleme puanlarının ortalaması ise $\bar{x} = 11,52$ olarak belirlenmiştir.

Grup uygulamaları sonunda kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin “Olumlu Duygu” alt boyutunun sontest analizlerinde öz düzenleme becerilerinde artış göstermemiştir.

4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması

Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test – Son test Ortalamalarının Karşılaştırılması

OÖDÖ	Ön Test		Son Test	
	Kontrol (\bar{x})	Deney (\bar{x})	Kontrol (\bar{x})	Deney (\bar{x})
Uygulayıcı Değerlendirme Formu	28,90	29,52	37,38	40,52
Dikkat/Dürtü Kontrolü	17,10	17,00	25,86	28,48
Olumlu Duygu	11,81	12,52	11,52	12,05

Tablo 4.13.'te görüldüğü üzere, ön-test kontrol grubu ortalamaları da sırasıyla “Uygulayıcı Değerlendirme Formu” ($\bar{x}=28,90$), “Dikkat/Dürtü Kontrolü” ($\bar{x}=17,10$), “Olumlu Duygu” ($\bar{x}=11,81$) şeklinde belirlenmiştir. Ön-test deney grubu ortalamaları, sırasıyla “Uygulayıcı Değerlendirme Formu” ($\bar{x}=29,52$), “Dikkat/Dürtü Kontrolü” ($\bar{x}=17,00$), “Olumlu Duygu” ($\bar{x}=12,52$) şeklinde belirlenmiştir.

Sontest kontrol grubu ortalamalarına bakıldığında da sırasıyla “Uygulayıcı Değerlendirme Formu” ($\bar{x}=37,38$), “Dikkat/Dürtü Kontrolü” ($\bar{x}=25,86$), “Olumlu Duygu” ($\bar{x}=11,52$) sonucuna ulaşılmıştır. Son-test deney grubu ortalamaları ise sırasıyla “Uygulayıcı Değerlendirme Formu” ($\bar{x}=40,52$), “Dikkat/Dürtü Kontrolü” ($\bar{x}=28,48$), “Olumlu Duygu” ($\bar{x}=12,05$) şeklinde olduğu görülmektedir.

Böylece deney grubundaki öğrencilerin, son testte OÖDÖ'nin “Uygulayıcı Değerlendirme Formunda” ortalama değerlerinde artış olduğu gözlenmektedir. Buna karşın kontrol grubunun ortalama değerinin artışı deney grubuna göre daha az olduğu görülmüştür. Fakat “Olumlu Duygu” boyutundaki analizler sonucunda belirgin bir artış veya belirgin bir düşüş gözlenmemektedir.

4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırmalı Son Test Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.14. Öğrencilerin, Son test Uygulamasında, “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” alt boyutları olan “Dikkat/Dürtü Kontrolü” ve “Olumlu Duygu” ile İlgili Verilerin, Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Görüş Farklılıkları

OÖDÖ Mann Whitney U-Testi	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
“Uygulayıcı Değerlendirme Formu”	Deney	21	26,93	565,50	106,5	,004*
	Kontrol	21	16,07	337,50		
Dikkat/Dürtü Kontrolü	Deney	21	27,45	576,50	95,5	,001*
	Kontrol	21	15,55	326,50		
Olumlu Duygu	Deney	21	23,60	495,50	176,5	,263
	Kontrol	21	19,40	407,50		

Tablo 4.14.’te görüldüğü gibi son test uygulamasında, “OÖDÖ” ile ilgili “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” tüm maddeleri için deney ve kontrol grupları arasında yapılan Mann Whitney U-Testi sonucuna göre $p < 0.05$ düzeyinde ($p = 0,004$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

“Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutu için deney ve kontrol grupları arasında yapılan Mann Whitney U-Testi sonucuna göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. “Olumlu Duygu” alt boyutunda ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık belirlenememiştir.

Deney ve kontrol grubunun ortalamaları incelendiğinde ise deney grubunun ortalamaları hem toplam “Uygulayıcı Değerlendirme Formunda” hem de alt boyutlarda daha başarılı bir sonuç elde edilmiştir.

4.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Gelişim Puanlarına Göre “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” Son Test Çalışmasında Karşılaştırılması

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarının gelişim puanlarına göre “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” son test çalışmalarına ilişkin “frekans, ortalama, sıra ortalaması, ki-kare ve “p” değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.15. Deney ve Kontrol Gruplarının Gelişim Puanlarına Göre Son Test Puanlarının Analizleri

OÖDÖ Kruskal-Wallis Testi	Gruplar	Gelişim Puanları	N	(\bar{X})	Sıra Ort.	χ^2	P
Uygulayıcı Değerlendirme Formu	Deney	1-20 Puan	-	-	-	,221	,895
		21-40 Puan	-	-	-		
		41-60 Puan	1	41,00	12,00		
		61-80 Puan	12	40,17	10,46		
		81-100 Puan	8	41,10	11,89		
	Kontrol	1-20 Puan	-	-	-	6,205	,045*
		21-40 Puan	-	-	-		
		41-60 Puan	4	33,25	5,38		
		61-80 Puan	7	36,29	9,71		
		81-100 Puan	10	39,80	14,15		
Dikkat/Dürtü Kontrolü	Deney	1-20 Puan	-	-	-	2,891	,236
		21-40 Puan	-	-	-		
		41-60 Puan	1	27,00	6,50		
		61-80 Puan	12	28,00	9,63		
		81-100 Puan	8	29,38	13,63		
	Kontrol	1-20 Puan	-	-	-	3,419	,181
		21-40 Puan	-	-	-		
		41-60 Puan	4	23,25	6,00		
		61-80 Puan	7	26,14	11,64		
		81-100 Puan	10	26,70	12,55		
Olumlu Duygu	Deney	1-20 Puan	-	-	-	3,384	,184
		21-40 Puan	-	-	-		
		41-60 Puan	1	14,00	19,50		
		61-80 Puan	12	12,17	11,83		
		81-100 Puan	8	11,63	8,69		
	Kontrol	1-20 Puan	-	-	-	5,730	,057
		21-40 Puan	-	-	-		
		41-60 Puan	4	10,00	8,13		
		61-80 Puan	7	10,14	7,86		
		81-100 Puan	10	13,10	14,35		

Tablo 4.15.'te görüldüğü gibi deney grubuna uygulanan son testte, “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” tümü için öğrencilerin gelişim puanları arasında yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucuna göre $p < 0.05$ düzeyinde ($p = ,895$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Deney grubu son test değerlendirmesinde gelişim puanı 41-60 olan öğrencilerin verilerinin ortalaması (41,00) puan olup, gelişim puanı 61-80 olan öğrencilerin ortalamaları (40,17) puan, gelişim puanı 81-100 olan öğrencilerin ortalaması (41,10) puan olmuştur. Bulgulara göre gelişim puanlarına göre tüm öğrenciler aynı öz düzenleme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Ancak anlamlı farklılık görülmesi de gelişim puanı 81-100 puan olan öğrencilerin öz düzenleme becerileri diğer öğrencilere oranla daha üst düzeyde olduğu görülmektedir.

Yine deney grubu için “Dikkat/Dürtü Kontrolü” ve “Olumlu Duygu” alt boyutlarına göre yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucuna göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bulgulara göre gelişim puanlarına göre tüm öğrenciler, aynı öz düzenleme becerisine sahip olduklarını göstermişlerdir. Alt boyutlardan “Dikkat/Dürtü Kontrolü” için gelişim puanı 81-100 puan olan öğrencilerin öz düzenleme becerileri diğer öğrencilere oranla daha üst düzeyde olduğu görülmektedir. “Olumlu Duygu” alt boyutunda ise gelişim puanı 41-60 puan olan öğrencilerin öz düzenleme becerileri diğer öğrencilere oranla daha üst düzeyde olduğu görülmektedir.

Kontrol grubuna uygulanan son testte, “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” tümü için öğrencilerin gelişim puanları arasında yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucuna göre $p < 0.05$ düzeyinde ($p = ,045$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kontrol grubu son test değerlendirmesinde gelişim puanı 41-60 olan öğrencilerin verilerinin ortalaması (33,25) puan olup, gelişim puanı 61-80 olan öğrencilerin ortalamaları (36,29) puan, gelişim puanı 81-100 olan öğrencilerin ortalaması (39,80) puan olmuştur. Bulgulara göre gelişim puanlarına göre 81-100 olan öğrenciler daha yüksek öz düzenleme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Yine kontrol grubu için “Dikkat/Dürtü Kontrolü” ve “Olumlu Duygu” alt boyutlarına göre yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucuna göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bulgulara göre gelişim puanlarına göre tüm öğrenciler, aynı öz düzenleme becerisine sahip olduklarını göstermişlerdir. Alt boyutlardan “Dikkat/Dürtü Kontrolü” ve “Olumlu Duygu” için gelişim puanı 81-100 puan olan öğrencilerin öz düzenleme becerileri diğer öğrencilere oranla daha üst düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2. ÇOCUĞUN PERFORMANSINI DEĞERLENDİREN UYGULAYICI REHBERİNİN BETİMLEYİCİ/TANIMLAYICI İSTATİSTİKİ ANALİZLERİ

4.2.1. Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Analizleri

Tablo 4.16. Performans Görevlerinin Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Analizleri

Boyut	Performans Görevi	Ön Test		Son Test		Minimum Ve Maksimum Hedeflenen Aralıklar	
		(\bar{x})	Ss	(\bar{x})	Ss	Min.	Maks.
Hazır Erteleme	Oyuncak Paketleme	47,24	18,26	44,71	17,50	0.0 S	N(>60 S)
	Şekerleme Saklama	3,93	,24	3,95	,22	2	4
	Oyuncak Bekleme	50,95	18,30	57,81	10,04	0.0 S	N(>60 S)
	Dil Üzerinde Şekerleme Tutma	24,14	12,48	19,33	10,58	0.0 S	N(>40 S)
Yönerge Takibi/ Yürütücü Kontrol	Denge Tahtası	13,76	5,13	14,05	6,46	-7.0	13.5
	Kule Yapma	1,00	,00	1,00	,00	0	1
	Kalem Tıkladma	12,43	4,89	14,48	2,09	0%	100% 16 Doğru Cevap
Sosyal Uyum	Kule Toplama	26,05	10,33	26,24	11,04	14 S	N(>120s)
	Oyuncak Ayırma	71,71	19,19	62,29	14,69	18 S	N(>120s)
	Oyuncağı Geri Verme	1,52	1,54	,00	,00	0.0 S	N(>60s)

Tablo 4.16.'da görüldüğü gibi "Performans Görevleri" üç alt boyut olan "Hazır Erteleme", "Yönerge Takibi/ Yürütücü Kontrol" ve "Sosyal Uyum" boyutları olarak kontrol grubu öğrencilerine hem ön test olarak hem de son test olarak uygulanmıştır.

"Hazır Erteleme" alt boyutunda dört uygulama yapılmıştır. Dört uygulamanın ön test ve son test ortalama verileri incelendiğinde şu sonuçlar elde edildiği görülmektedir:

"Oyuncak Paketleme" performansında ön test \bar{x} =47,24 saniye iken, son test ise \bar{x} =44,71 saniye olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer

aralıkları içinde yer almıştır. Son test uygulamasında “Oyuncak Paketleme” sırasında öğrenciler, oyuncağın paketleme aşamasında daha kısa sürede bakmış oldukları için bir düşüş görülmüştür.

“Şekerleme Saklama” performansında ön test $\bar{x}=3,93$ değerinde iken, son test ise $\bar{x}=3,95$ değerinde bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Son test uygulamasında “Şekerleme Saklama” performansında öğrenciler, tüm aşamalarda komutları yerine getirip şekeri daha fazla beklemişlerdir. Ön test aşamasında ise bazı öğrenciler şekeri son teste göre daha az bekledikleri görülmektedir.

“Oyuncak Bekleme” performansında ön test $\bar{x}=50,95$ saniye iken, son test ise $\bar{x}=57,81$ saniye olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Son test uygulamasında “Oyuncak Bekleme” sırasında öğrenciler, oyuncağa dokunmadan daha uzun süre beklemişlerdir.

“Dil Üzerinde Şekerleme Tutma” performansında ön test $\bar{x}=24,14$ saniye iken, son test ise $\bar{x}=19,33$ saniye olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Son test uygulamasında “Dil Üzerinde Şekerleme Tutma” sırasında öğrenciler, şekerlemeyi dillerinin üzerinde daha az süre bekletip daha çabuk yemişlerdir.

Kontrol grubunda “Hazzı Erteleme” alt boyutunun iki performans değerlendirmesinin son test uygulamalarında daha yüksek ortalamalar elde edildiği görülmektedir. İki performans değerlemesinde ise son test uygulamalarında düşüş gözlenmiştir.

“Yönerge Takibi/ Yürütücü Kontrol” alt boyutunda üç uygulama yapılmıştır. Üç uygulamanın ön test ve son test ortalama verileri incelendiğinde şu sonuçlar elde edildiği görülmektedir:

“Denge Tahtası” performansında ön test $\bar{x}=13,76$ saniye iken, son test ise $\bar{x}=14,05$ saniye olarak bulunmuştur. Son test uygulamasında “Denge Tahtası” uygulamasında yapılan üç aşamanın birinci aşaması ile son aşama arasındaki öğrencilerin yavaşlamalarının ortalamaları, daha uzun sürede olduğu için öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

“Kule Yapma” performansında ön test $\bar{x}=1,00$ değerinde, son test de $\bar{x}=1,00$ değerinde olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları

içinde yer almıştır. Kontrol grubu analizlerinin ön test ve son test uygulamasında “Kule Yapma” performansının ikisinde de aynı sonuca ulaşılmıştır. “Kule Yapma” etkinliğinin öz düzenleme açısından bir farklılık göstermediği görülmektedir.

“Kalem Tıklatma” performansında ön test $\bar{x}=12,43$ değerinde iken, son test ise $\bar{x}=14,48$ değerinde bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Son test uygulamasında “Kalem Tıklatma” performansında öğrenciler, tüm aşamalarda kalem komutlarını yerine getirip ön teste göre daha çok doğru bir şekilde yönerge takibi yapmışlardır.

Kontrol grubu analizlerinde “Yönerge Takibi/ Yürütücü Kontrol” alt boyutunda üç performans değerlendirmesinin iki boyutu olan “Denge Tahtası” ve “Kalem Tıklatma” boyutlarında son test uygulamalarında daha yüksek ortalamalar elde edildiği görülmektedir. Sadece “Kule Yapma” boyutunda bir farklılık görülmemektedir. Böylece kontrol grubu öğrencileri son test aşamasında “Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol” alt boyutlarının ikisinde öz düzenleme becerilerini arttırdığı belirlenmiştir.

“Sosyal Uyum” alt boyutunda üç uygulama yapılmıştır. Üç uygulamanın ön test ve son test ortalama verileri incelendiğinde şu sonuçlar elde edildiği görülmektedir:

“Kule Toplama” performansında ön test $\bar{x}=26,05$ saniye iken, son test ise $\bar{x}=26,24$ saniye olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Son test uygulamasında “Kule Toplama” sırasında öğrenciler, bu performansı daha uzun sürede gerçekleştirdikleri görülmektedir.

“Oyuncak Ayırma” performansında ön test $\bar{x}=71,71$ saniye iken, son test ise $\bar{x}=62,29$ saniye olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Son test uygulamasında “Oyuncak Ayırma” sırasında öğrenciler, bu performansı daha kısa sürede gerçekleştirdikleri görülmektedir.

“Oyuncağı Geri Verme” performansında ön test $\bar{x}=1,52$ saniye iken, son test ise $\bar{x}=0,00$ saniye olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Kontrol grubunun son test uygulamasında “Oyuncağı Geri Verme” sırasında öğrenciler, bu performansta tam süresinde geri vermişlerdir. Ancak bir dakikadan sonra oyuncacı geri vermeyenler ön test grubunda yer almaktadır.

“Sosyal Uyum” alt boyutunda üç performans değerlendirmesinin iki boyutunda son test uygulamalarında öğrenciler ön testlere göre çabuk yaparak daha yüksek ortalamalar elde ettikleri görülmektedir. “Kule Toplamada” ise daha geç toplamışlardır.

Böylece kontrol grubu öğrencileri “Sosyal Uyum” alt boyutunun ikisinde de öz düzenleme becerilerini artırdığı belirlenmiştir.

4.2.2. Deney Grubu Ön Test-Son Test Analizleri

Tablo 4.17. Performans Görevleri Deney Grubu Ön Test-Son Test Analizleri

Boyutlar	Performans Görevi	Ön Test		Son Test		Minimum Ve Maksimum Hedeflenen Aralıklar	
		(\bar{x})	Ss	(\bar{x})	Ss	Min.	Maks.
Hazır Erteleme	Oyuncak Paketleme	44,29	21,45	57,00	9,47	0.0 S	N(>60 S)
	Şekerleme Saklama	3,86	,28	4,00	,00	2	4
	Oyuncak Bekleme	55,29	14,90	60,0	,00	0.0 S	N(>60 S)
	Dil Üzerinde Şekerleme Tutma	22,24	12,11	27,38	9,57	0.0 S	N(>40 S)
Yönerge Takibi/ Yürütücü Kontrol	Denge Tahtası	13,24	4,90	14,76	5,32	-7.0 S	13.5 S
	Kule Yapma	1,00	,00	1,00	,00	0	1
	Kalem Tıklatma	14,14	2,56	15,29	,90	0%	100% 16 Doğru Cevap
Sosyal Uyum	Kule Toplama	25,81	11,84	19,81	10,90	14 S	N(>120s)
	Oyuncak Ayırma	68,38	22,21	55,67	15,43	18 S	N(>120s)
	Oyuncağı Geri Verme	1,57	,68	,00	,00	0.0 S	N(>60s)

Tablo 4.17.’de görüldüğü gibi “Performans Görevleri” üç alt boyut olan “Hazır Erteleme”, “Yönerge Takibi/ Yürütücü Kontrol” ve “Sosyal Uyum” boyutları olarak deney grubu öğrencilerine hem ön test olarak hem de drama çalışmalarından sonra uygulanmıştır.

“Hazır Erteleme” alt boyutunda dört uygulama yapılmıştır. Dört uygulamanın ön test ve son test ortalama verileri incelendiğinde şu sonuçlar elde edildiği görülmektedir:

“Oyuncak Paketleme” performansında ön test \bar{x} =44,29 saniye iken, son test ise \bar{x} =57,00 saniye olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Son test uygulamasında “Oyuncak Paketleme” sırasında öğrenciler, oyuncağın paketleme aşamasında daha uzun süre bekleyip bakmamışlardır.

“Şekerleme Saklama” performansında ön test $\bar{x}=3,86$ değerinde iken, son test ise $\bar{x}=4,00$ değerinde bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Son test uygulamasında “Şekerleme Saklama” performansında öğrenciler, tüm aşamalarda komutları yerine getirip şekeri beklemişlerdir. Ön test aşamasında ise bazı öğrencilerin şekeri beklemeyip yedikleri izlenmiştir.

“Oyuncak Bekleme” performansında ön test $\bar{x}=55,29$ saniye iken, son test ise $\bar{x}=60,00$ saniye olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Son test uygulamasında “Oyuncak Bekleme” sırasında öğrenciler, oyuncağa dokunmadan daha uzun süre beklemişlerdir.

“Dil Üzerinde Şekerleme Tutma ” performansında ön test $\bar{x}=22,24$ saniye iken, son test ise $\bar{x}=27,38$ saniye olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Son test uygulamasında “Dil Üzerinde Şekerleme Tutma” sırasında öğrenciler, şekerlemeyi dillerinin üzerinde daha uzun süre bekletip yememişlerdir.

“Hazzı Erteleme” alt boyutunda dört performans değerlendirmesinde de son test uygulamalarında daha yüksek ortalamalar elde edildiği görülmektedir. Böylece drama çalışmaları, öğrencide “Hazzı Erteleme” alt boyutlarının tümünde öz düzenleme becerilerini arttırdığı belirlenmiştir.

“Yönerge Takibi/ Yürütücü Kontrol” alt boyutunda üç uygulama yapılmıştır. Üç uygulamanın ön test ve son test ortalama verileri incelendiğinde şu sonuçların elde edildiği görülmektedir:

“Denge Tahtası” performansında ön test $\bar{x}=13,24$ saniye iken, son test ise $\bar{x}=14,76$ saniye olarak bulunmuştur. Son test uygulamasında “Denge Tahtası” uygulamasında yapılan üç aşamanın birinci aşaması ile son aşama arasındaki öğrencilerin yavaşlamalarının ortalamaları daha uzun sürede olduğu için öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

“Kule Yapma” performansında ön test $\bar{x}=1,00$ değerinde, son test de $\bar{x}=1,00$ değerinde olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Ön test ve son test uygulamasında “Kule Yapma” performansının ikisinde de aynı sonuca ulaşılmıştır. “Kule Yapma” etkinliğinin öz düzenleme açısından bir farklılık göstermediği görülmektedir.

“Kalem Tıklatma” performansında ön test $\bar{x}=14,14$ değerinde iken, son test ise, $\bar{x}=15,29$ değerinde bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Son test uygulamasında “Kalem Tıklatma” performansında öğrenciler, tüm aşamalarda kalem komutlarını yerine getirip ön teste göre daha çok doğru bir şekilde yönerge takibi yapmışlardır.

“Yönerge Takibi/ Yürütücü Kontrol” alt boyutunda üç performans değerlendirmesinin iki boyutu olan “Denge Tahtası” ve “Kalem Tıklatma” boyutlarında son test uygulamalarında daha yüksek ortalamalar elde edildiği görülmektedir. Sadece “Kule Yapma” boyutunda bir farklılık görülmemektedir. Böylece drama çalışmaları, öğrencide “Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol” alt boyutlarının ikisinde öz düzenleme becerilerini artırdığı belirlenmiştir.

“Sosyal Uyum” alt boyutunda üç uygulama yapılmıştır. Üç uygulamanın ön test ve son test ortalama verileri incelendiğinde şu sonuçlar elde edildiği görülmektedir:

“Kule Toplama” performansında ön test $\bar{x}=25,81$ saniye iken, son test ise $\bar{x}=19,81$ saniye olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Son test uygulamasında “Kule Toplama” sırasında öğrenciler, bu performansı daha kısa sürede gerçekleştirdikleri görülmektedir.

“Oyuncak Ayırma” performansında ön test $\bar{x}=68,38$ saniye iken, son test ise $\bar{x}=55,67$ saniye olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Son test uygulamasında “Oyuncak Ayırma” sırasında öğrenciler, bu performansı daha kısa sürede gerçekleştirdikleri görülmektedir.

“Oyuncağı Geri Verme” performansında ön test $\bar{x}=1,57$ saniye iken, son test ise $\bar{x}=0,00$ saniye olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Son test uygulamasında “Oyuncağı Geri Verme” sırasında öğrenciler, bu performansta tam süresinde geri vermişlerdir. Ancak bir dakikadan sonra oyuncağı gecikmeli olarak verenler ön test grubunda yer almaktadır.

“Sosyal Uyum” alt boyutunda üç performans değerlendirmesinin tüm boyutlarında son test uygulamalarında öğrenciler ön testlere göre çabuk yaparak daha yüksek ortalamalar elde ettikleri görülmektedir. Böylece drama çalışmaları, öğrencide “Sosyal Uyum” alt boyutlarının tümünde öz düzenleme becerilerini arttırdığı belirlenmiştir.

4.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Analizleri

Tablo 4.18. Performans Görevleri Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Analizleri

Boyut	Performans Görevi	Kontrol Grubu Son Test		Deney Grubu Son Test		Minimum Ve Maksimum Hedeflenen Aralıklar	
		(\bar{x})	Ss	(\bar{x})	Ss	Min.	Maks.
Hazı Erteleme	Oyuncak Paketleme	44,71	17,50	57,00	9,47	0.0 S	N(>60 S)
	Şekerleme Saklama	3,95	,22	4,00	,00	2	4
	Oyuncak Bekleme	57,81	10,04	60,0	,00	0.0 S	N(>60 S)
	Dil Üzerinde Şekerleme Tutma	19,33	10,58	27,38	9,57	0.0 S	N(>40 S)
Yönerge Takibi/ Yürütücü Kontrol	Denge Tahtası	14,05	6,46	14,76	5,32	-7.0	13.5
	Kule Yapma	1,00	,00	1,00	,00	0	1
	Kalem Tıkladma	14,48	2,09	15,29	,90	0%	100% 16 Doğru Cevap
Sosyal Uyum	Kule Toplama	26,24	11,04	19,81	10,90	14 S	N(>120s)
	Oyuncak Ayırma	62,29	14,69	55,67	15,43	18 S	N(>120s)
	Oyuncağı Geri Verme	,00	,00	,00	,00	0.0 S	N(>60s)

Tablo 4.18.'de görüldüğü gibi Deney ve Kontrol gruplarının son test uygulamalarının alt boyutlarına göre elde edilen “Performans Görevleri” karşılaştırıldığında şu sonuçlar elde edildiği görülmektedir:

“Oyuncak Paketleme” performansında kontrol grubu son test \bar{x} =44,71 saniye iken, deney grubu son test ise \bar{x} =57,00 saniye olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Deney grubu son test uygulamasında “Oyuncak Paketleme” sırasında öğrenciler, oyuncağın paketleme aşamasında daha uzun süre bekleyip bakmamışlardır.

“Şekerleme Saklama” performansında kontrol grubu son test \bar{x} =3,95 değerinde iken, deney grubu son test ise \bar{x} =4,00 değerinde bulunmuştur. İki değer de minimum ve

maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Deney grubu son test uygulamasında “Şekerleme Saklama” performansında öğrenciler, tüm aşamalarda komutları yerine getirip şekeri beklemişlerdir. Kontrol grubu ön test aşamasında ise bazı öğrencilerin şekeri beklemedikleri görülmektedir.

“Oyuncak Bekleme” performansında kontrol grubu son test $\bar{x}=57,81$ saniye iken, deney grubu son test ise $\bar{x}=60,00$ saniye olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Deney grubu son test uygulamasında “Oyuncak Bekleme” sırasında öğrenciler, oyuncağa dokunmadan daha uzun süre beklemişlerdir.

“Dil Üzerinde Şekerleme Tutma” performansında kontrol grubu son test $\bar{x}=19,33$ saniye iken, deney grubu son test ise $\bar{x}=27,38$ saniye olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Deney grubu son test uygulamasında “Dil Üzerinde Şekerleme Tutma” sırasında öğrenciler, şekerlemeyi dillerinin üzerinde daha uzun süre bekletip yememişlerdir.

“Hazzı Erteleme” alt boyutunda dört performans değerlendirmesinde de deney grubu son test uygulamalarında daha yüksek ortalamalar elde edildiği görülmektedir. Böylece kontrol grubu ve deney grubu son test karşılaştırmalarına bakıldığında, drama çalışmalarının, deney grubu öğrencilerinin “Hazzı Erteleme” alt boyutlarının tümünde öz düzenleme becerilerini artırdığı görülmektedir.

“Denge Tahtası” performansında kontrol grubu son test $\bar{x}=14,05$ saniye iken, deney grubu son test ise $\bar{x}=14,76$ saniye olarak bulunmuştur. Deney grubu son test uygulamasında “Denge Tahtası” uygulamasında yapılan üç aşamanın birinci aşaması ile son aşama arasındaki öğrencilerin yavaşlamalarının ortalamaları daha uzun sürede olduğu için öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

“Kule Yapma” performansında kontrol grubu son test $\bar{x}=1,00$ değerinde, deney grubu son test de $\bar{x}=1,00$ değerinde olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Kontrol ve Deney grubu son test uygulamasında “Kule Yapma” performansının ikisinde de aynı sonuca ulaşılmıştır. “Kule Yapma” etkinliğinin kontrol ve deney grubu son test uygulamalarında öz düzenleme açısından bir farklılık göstermediği görülmektedir.

“Kalem Tıklatma” performansında kontrol grubu son test $\bar{x}=14,48$ değerinde iken, son test ise $\bar{x}=15,29$ değerinde bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum

değer aralıkları içinde yer almıştır. Deney grubu son test uygulamasında “Kalem Tıklatma” performansında öğrenciler, tüm aşamalarda kalem komutlarını yerine getirip kontrol grubu son teste göre daha çok doğru yönerge takibi yapmışlardır.

“Yönerge Takibi/ Yürütücü Kontrol” alt boyutunda iki performans değerlendirmesinin deney grubu son test uygulamalarında daha yüksek ortalamalar elde edildiği görülmektedir. Sadece “Kule Yapma” boyutunda bir farklılık görülmemektedir.

Böylece kontrol grubu ve deney grubu son test karşılaştırmalarına bakıldığında, drama çalışmalarının, deney grubu öğrencilerinin ““Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol” alt boyutlarının ikisinde öz düzenleme becerilerini arttırdığı görülmektedir.

“Kule Toplama” performansında kontrol grubu son test $\bar{x}=26,24$ saniye iken, deney grubu son test ise $\bar{x}=19,81$ saniye olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Deney grubu son test uygulamasında “Kule Toplama” sırasında öğrenciler, bu performansı daha kısa sürede gerçekleştirdikleri görülmektedir.

“Oyuncak Ayırma” performansında kontrol grubu son test $\bar{x}=62,29$ saniye iken, deney grubu son test ise $\bar{x}=55,67$ saniye olarak bulunmuştur. İki değer de minimum ve maksimum değer aralıkları içinde yer almıştır. Deney grubu son test uygulamasında “Oyuncak Ayırma” sırasında öğrenciler, bu performansı daha kısa sürede gerçekleştirdikleri görülmektedir.

“Oyuncağı Geri Verme” performansında kontrol grubu son test $\bar{x}=0,00$ saniye iken, deney grubu son test ise $\bar{x}=0,00$ saniye olarak bulunmuştur. Kontrol grubu ve deney grubu son test uygulamasında “Oyuncağı Geri Verme” sırasında öğrenciler, bu performansta tam süresinde geri vermişlerdir.

“Sosyal Uyum” alt boyutunda iki performans değerlendirmesinin iki boyutunda deney grubu son test uygulamalarında öğrenciler kontrol grubuna göre daha çabuk yaparak yüksek ortalamalar elde ettikleri görülmektedir. “Oyuncağı geri vermede” bir farklılık görülmemektedir. Böylece kontrol grubu ve deney grubu son test karşılaştırmalarına bakıldığında, drama çalışmalarının, deney grubu öğrencilerinin “Sosyal Uyum” alt boyutlarında öz düzenleme becerilerini arttırdığı belirlenmiştir.

BÖLÜM 5.TARTIŞMALAR

Bu bölümde uygulayıcı değerlendirme formlarının istatistik analizlerine göre tartışmaları ve yorumları yapılmıştır.

5.1. UYGULAYICI DEĞERLENDİRME FORMU TARTIŞMALARI

5.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” Ön Test ve Son Test Çalışmalarına İlişkin Tartışmalar

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin uygulayıcı değerlendirme formundan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Öntest” analizinde öz düzenleme toplam puan ortalamalarının $\bar{x}=29,52$ olduğu görülmektedir. “Sontest” analizinde ise öz düzenleme toplam puan ortalamalarının da $\bar{x}=40,52$ olduğu görülmektedir.

Yani, grup uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin sontest analizlerinde öz düzenleme becerileri artış göstermiştir.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” “Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Öğrencilerin öntest “Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunda ortalamalarının $\bar{x}=17,00$ olduğu görülmektedir. Sontest ortalamalarının da $\bar{x}=28,48$ olduğu görülmektedir.

Yani, grup uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin “Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunun sontest analizlerinde öz düzenleme becerileri artış göstermiştir.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” “Olumlu Duygu” alt boyutunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin öntest “Olumlu Duygu” alt boyutunda öz düzenleme puanlarının ortalaması ise $\bar{x}=12,52$ olarak belirlenmiştir. Sontest öz düzenleme puanlarının ortalaması ise $\bar{x}=12,04$ olarak belirlenmiştir.

Grup uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin “Olumlu Duygu” alt boyutunun sontest analizlerinde öz düzenleme becerilerinde artış göstermemiştir.

Bu bulgulara göre deney grubundaki son test uygulamasından sonra yapılan değerlendirmelerin yüksek olması, öz düzenleme becerilerinin eğitici drama çalışmalarıyla arttığı yorumu yapılabilir. Yine “Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunda öz düzenleme becerilerinin yükseldiğı, ancak “Olumlu Duygu” alt boyutunda herhangi bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin “Uygulayıcı Değerlendirme Formundan” aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Öntest” analizinde öz düzenleme toplam puan ortalamalarının $\bar{x}=28,90$ olduğu görülmektedir. “Sontest” analizinde ise öz düzenleme toplam puan ortalamalarının da $\bar{x}=37,38$ olduğu görülmektedir.

Yani, grup uygulamaları sonunda kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sontest analizlerinde öz düzenleme becerileri artış göstermiştir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” “Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık da sontest lehine gerçekleşmiştir. Öğrencilerin öntest “Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunda ortalamalarının $\bar{x}=17,10$ olduğu görülmektedir. Sontest ortalamalarının da $\bar{x}=25,86$ olduğu görülmektedir.

Yani, grup uygulamaları sonunda kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin “Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunun sontest analizlerinde öz düzenleme becerileri artış göstermiştir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” “Olumlu Duygu” alt boyutunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin öntest “Olumlu Duygu” alt boyutunda öz düzenleme puanlarının ortalaması ise $\bar{x}=11,81$ olarak belirlenmiştir. Sontest öz düzenleme puanlarının ortalaması ise $\bar{x}=11,52$ olarak belirlenmiştir.

Grup uygulamaları sonunda kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin “Olumlu Duygu” alt boyutunun sontest analizlerinde öz düzenleme becerilerinde artış göstermemiştir.

Bu bulgulara göre kontrol grubundaki son test uygulamasından sonra yapılan değerlendirmelerin yüksek olması, öz düzenleme becerilerinin ikinci uygulamaya alışan öğrenciler tarafından benimsendiğı ve öğrencilerin gelişim hızlarının o yaşlarda hızlı olması ve verilen okul öncesi eğitimin de etkili olduğu yorumu yapılabilir. Yine

“Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunda öz düzenleme becerilerinin yükseldiği, ancak “Olumlu Duygu” alt boyutunda herhangi bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

5.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin, son testte OÖDÖ'nin “Uygulayıcı Değerlendirme Formlarında” ortalama değerlerinde artış olduğu gözlenmektedir. Buna karşın kontrol grubunun ortalama değerlerinde artış olsa da deney grubu kadar bir artış gözlenmemektedir. Fakat “Olumlu Duygu” boyutundaki analizler sonucunda deney ve kontrol grubunda belirgin bir artış veya belirgin bir düşüş gözlenmemektedir.

Buna göre deney grubundaki eğitici drama çalışmalarının öz düzenleme becerilerini geliştirdiği, kontrol grubuna göre daha da artış gözlendiği belirlenmiştir.

5.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırmalı Son Test Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi son test uygulamasında, “OÖDÖ” ile ilgili “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” tüm maddeleri için deney ve kontrol grupları arasında yapılan Mann Whitney U-Testi sonucuna göre $p < 0.05$ düzeyinde ($p = 0,004$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

“Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutu için deney ve kontrol grupları arasında yapılan Mann Whitney U-Testi sonucuna göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. “Olumlu Duygu” alt boyutunda ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu durumla ilgili eğitici drama programının “Olumlu Duygu” boyutunu bu çalışmada yeterli derecede etkilemediği söylenebilir. Yalnız gerek yurt içi gerek yurt dışındaki araştırmalarda (Sezgin 2016; Sedef 2012; Krafft ve Berk, 1998; Yang, 2000; Elias, 2002; Epstein, 2003; Berk, Mann ve Ogan, 2005; Mathews, 2008; Hoffman ve Russ, 2012; Whitebread ve Sullivan, 2012; Savina, 2014) oyun ve drama çalışmalarının olumlu duygu boyutu üzerinde anlamlı etkileri olduğu bulunmuştur. Bu durumda çıkan sonucun bu çalışmaya özgü olduğunu söylenebilir. Buna sebep olarak, eğitici drama programın içeriğinde yer alan etkinliklerin ağırlıklı olarak “Dikkat-Dürtü Kontrolü” boyutuna göre hazırlandığı, diğer boyut olan “Olumlu Duygu” boyutuna yeterli ağırlığın verilmediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Deney ve kontrol grubunun ortalamaları incelendiğinde ise deney grubunun ortalamaları hem toplam “Uygulayıcı Değerlendirme Formunda” hem de alt boyutlarda daha başarılı bir sonuç elde edilmiştir.

Böylece öz düzenleme becerilerinin drama çalışmalarının da etkisi ile deney ve kontrol gruplarının verileri arasında bir farklılık oluşturduğu söylenebilir.

Öz düzenleme becerilerinin eğitici drama çalışmaları ile desteklendiği araştırmalara bakıldığında yurt içinde bu alanda yapılmış olan çalışmaların sınırlı olduğunu görülmektedir. Bu araştırmalardan Sedef’in (2012) yaratıcı drama uygulamalarının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri, bilimsel yaratıcılıkları ve öz-düzenlemeleri üzerinde anlamlı bir farkındalık oluşturduğunu araştırmasında saptamıştır. Aynı zamanda drama süreçlerinin içeriğinde yer alan oyun ve öz düzenleme üzerine yapılmış olan Sezgin’in (2016) araştırmasında "Oyun Temelli Davranışsal Öz-Düzenleme Eğitim Programının" anaokula devam eden 48-60 ay arası çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinde etkili olduğunu saptamıştır. Yurt dışında ise sosyo-drama, hayali, rol oyunlarının öz düzenleme becerisi üzerine etkilerini anlatan yapılmış olan birçok araştırma da (Savina 2014; Bodrova, Germeroth ve Leong 2013; Hoffmann ve Russ 2012; Whitebread ve O’Sullivan 2012; Tominey ve Mc Clelland 2011; Matthews 2008; Berk, Mann ve Ogan 2005) bulunmaktadır. Bu araştırmaların sonuçlarında özellikle oyunun yanı sıra drama çalışmalarının öz düzenleme alt boyutları (Dikkat-Dürtü ve Olumlu Duygu) üzerinde etkili olduğunu ve bu alana yönelik çalışmaların sayısının artırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Sonuç olarak 62-72 ay çocuklarında öz düzenleme alt boyutlarının gelişiminde eğitici drama programının etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırma bulgularının sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir.

5.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Gelişim Puanlarına Göre “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” Son Test Çalışmasında Karşılaştırılması

Deney grubuna uygulanan son testte, “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” tümü için öğrencilerin gelişim puanları arasında yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucuna göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bulgulara göre, gelişim puanlarına göre tüm öğrenciler aynı öz düzenleme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Ancak anlamlı farklılık görülme de gelişim puanı 81-100 puan olan

öğrencilerin öz düzenleme becerileri diğer öğrencilere oranla daha üst düzeyde olduğu görülmektedir.

Yine deney grubu için “Dikkat/Dürtü Kontrolü” ve “Olumlu Duygu” alt boyutlarına göre yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucuna göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bulgulara göre gelişim puanlarına göre tüm öğrenciler, aynı öz düzenleme becerisine sahip olduklarını göstermişlerdir. Alt boyutlardan “Dikkat/Dürtü Kontrolü” için gelişim puanı 81-100 puan olan öğrencilerin öz düzenleme becerileri diğer öğrencilere oranla daha üst düzeyde olduğu görülmektedir. “Olumlu Duygu” alt boyutunda ise gelişim puanı 41-60 puan olan öğrencilerin öz düzenleme becerileri diğer öğrencilere oranla daha üst düzeyde olduğu görülmektedir. Buna sebep olarak küçük yaştaki çocuklarda rekabet ve başarı odaklı kaygı durumlarının büyük yaş gruplarında olduğu kadar etkili olmaması neden olarak gösterilebilir.

Kontrol grubuna uygulanan son testte, “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” tümü için öğrencilerin gelişim puanları arasında yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucuna göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bulgulara göre gelişim puanlarına göre 81-100 olan öğrenciler daha yüksek öz düzenleme becerisine sahip oldukları görülmektedir.

Yine kontrol grubu için “Dikkat/Dürtü Kontrolü” ve “Olumlu Duygu” alt boyutlarına göre yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucuna göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bulgulara göre gelişim puanlarına göre tüm öğrenciler, aynı öz düzenleme becerisine sahip olduklarını göstermişlerdir. Alt boyutlardan “Dikkat/Dürtü Kontrolü” ve “Olumlu Duygu” için gelişim puanı 81-100 puan olan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin diğer öğrencilere oranla daha üst düzeyde olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinde gelişim puanları öz düzenlemedeki artış için bir farklılık göstermemekle birlikte puanı 81-100 olan öğrenciler daha yüksek ortalamaya sahiptirler.

Kontrol grubu öğrencilerinde ise öz düzenleme açısından bir fark görülmüştür. Kontrol grubunda da puanı 81-100 olanlar daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğu görülmektedir.

Bu da gelişim puanlarını veren öğretmen gözlemleri ile yapılan bu çalışmadan elde edilen uygulama değerlendirme analizleri ile paralellik göstermektedir. Bunun sebebinin okul öncesi çocuklarının akademik gelişim seviyelerinin öz düzenlemede etkili olduğu düşünülebilir.

Literatürde yer alan bazı araştırmalarda gelişim ve zekanın öz düzenleme üzerindeki etkilerinden bahsedilmiştir. Whitman ve Thomas (1990), zeka ve gelişimde gerilik gösteren çocuklarda öz düzenleme becerilerinin diğer normal zeka seviyesine sahip çocuklara göre daha yavaş geliştiğini vurgulamışlardır. Bunun sebebinin, zeka seviyesinin çocuklardaki öz düzenleme gelişimini etkilediği yönündedir. Demircan (2014), 5. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öz düzenleme stratejileri ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Buna sebep olarak akademik beceri seviyesi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre başarısızlık karşısında motivasyonlarını koruyarak öz düzenleme stratejilerini daha çok kullanmaları olarak gösterilmiştir. Diğer araştırmalarda (Üredi ve Üredi 2005; Zimmerman ve diğerleri 1992; Cheng 2011) öğrencideki akademik gelişim seviyesinin öz düzenlemeyi etkilediği görüşünü destekler nitelikte bulunmuştur.

5.2. PERFORMANS GÖREVLERİNİN BETİMLEYİCİ/TANIMLAYICI İSTATİSTİKİ ANALİZLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMALAR

5.2.1. Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Analizi Tartışmaları

Kontrol grubunda “Hazzı Erteleme” alt boyutunun iki performans değerlendirmesinin son test uygulamalarında daha yüksek ortalamalar elde edildiği görülmektedir. İki performans değerlendirmesinde ise son test uygulamalarında düşüş gözlenmiştir.

Kontrol grubu analizlerinde “Yönerge Takibi/ Yürütücü Kontrol” alt boyutunda üç performans değerlendirmesinin iki boyutu olan “Denge Tahtası” ve “Kalem Tıkladma” boyutlarında son test uygulamalarında daha yüksek ortalamalar elde edildiği görülmektedir. Sadece “Kule Yapma” boyutunda bir farklılık görülmemektedir. Böylece kontrol grubu öğrencileri son test aşamasında “Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol” alt boyutlarının ikisinde öz düzenleme becerilerini artırdığı belirlenmiştir.

“Sosyal Uyum” alt boyutunda üç performans değerlendirmesinin iki boyutunda son test uygulamalarında öğrenciler ön testlere göre çabuk yaparak daha yüksek ortalamalar elde ettikleri görülmektedir. “Kule Toplamada” ise daha geç toplamışlardır. Böylece kontrol grubu öğrencileri “Sosyal Uyum” alt boyutunun ikisinde öz düzenleme becerilerini arttırdığı belirlenmiştir.

5.2.2. Deney Grubu Ön Test-Son Test Analizi Tartışmaları

“Hazzı Erteleme” alt boyutunda dört performans değerlendirmesinde de son test uygulamalarında daha yüksek ortalamalar elde edildiği görülmektedir. Böylece eğitici drama çalışmaları, öğrencide “Hazzı Erteleme” alt boyutlarının tümünde öz düzenleme becerilerini arttırdığı belirlenmiştir.

“Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol” alt boyutunda üç performans değerlendirmesinin iki boyutu olan “Denge Tahtası” ve “Kalem Tıklatma” boyutlarında son test uygulamalarında daha yüksek ortalamalar elde edildiği görülmektedir. Sadece “Kule Yapma” boyutunda bir farklılık görülmemektedir. Böylece eğitici drama çalışmaları, öğrencide “Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol” alt boyutlarının ikisinde öz düzenleme becerilerini arttırdığı belirlenmiştir.

“Sosyal Uyum” alt boyutunda üç performans değerlendirmesinin tüm boyutlarında son test uygulamalarında öğrenciler ön testlere göre çabuk yaparak daha yüksek ortalamalar elde ettikleri görülmektedir. Böylece eğitici drama çalışmaları, öğrencide “Sosyal Uyum” alt boyutlarının tümünde öz düzenleme becerilerini arttırdığı belirlenmiştir.

5.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Analizi Tartışmaları

Deney ve Kontrol gruplarının karşılaştırılmasında;

“Hazzı Erteleme” alt boyutunda dört performans değerlendirmesinde de deney grubu son test uygulamalarında daha yüksek ortalamalar elde edildiği görülmektedir. Böylece kontrol grubu ve deney grubu son test karşılaştırmalarına bakıldığında, eğitici drama çalışmaları, öğrencide “Hazzı Erteleme” alt boyutlarının tümünde öz düzenleme becerilerini arttırdığı görülmektedir.

“Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol” alt boyutunda iki performans değerlendirmesinin deney grubu son test uygulamalarında daha yüksek ortalamalar elde edildiği görülmektedir. Sadece “Kule Yapma” boyutunda bir farklılık görülmemektedir.

Böylece kontrol grubu ve deney grubu son test karşılaştırmalarına bakıldığında, eğitici drama çalışmaları, öğrencide “Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol” alt boyutlarının ikisinde öz düzenleme becerilerini arttırdığı görülmektedir.

“Sosyal Uyum” alt boyutunda iki performans değerlendirmesinin iki boyutunda deney grubu son test uygulamalarında öğrenciler kontrol grubuna göre daha çabuk yaparak yüksek ortalamalar elde ettikleri görülmektedir. “Oyuncağı geri vermede” bir farklılık görülmemektedir. Böylece kontrol grubu ve deney grubu son test karşılaştırmalarına bakıldığında, eğitici drama çalışmalarının, öğrencide “Sosyal Uyum” alt boyutlarında öz düzenleme becerilerini arttırdığı belirlenmiştir.

Literatürde “Haz Erteleme” “Yürütücü Kontrol” ve “Sosyal uyum” ile ilgili araştırmalara bakıldığında Şahin ve Arı'nın (2016) okul öncesi çocuklarda yürütücü işlevler ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında yürütücü işlevler "bilişsel esneklik" alt boyutu ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, yürütücü işlevler "soyutlama becerileri" alt boyutu ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun sebepleri olarak çocuklardaki strese bağlamışlardır. Casey ve diğerleri, (2011), haz erteleme davranışsal ve sinirsel ilişkilerinin incelendiği çalışmalarında okul öncesi dönemde daha düşük haz erteleme becerisine sahip çocukların, 20'li 30'lu yaşlarda kalıcı olarak düşük öz kontrol becerisine sahip başarısız bir performans sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Buna sebep olarak aile davranışları, ekonomik etkenler ve genetik faktörler gösterilmiştir. Tanrıverdi ve Erarslan (2015), okul öncesi çocukların sosyal uyum düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmış oldukları araştırmalarında her iki düzey arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Buna sebep olarak çocukların sosyal bir varlık olarak görülmeleri ve öğrenme süreçlerini sosyal ortamlar içerisinde yürütmeleri olarak gösterilmiştir. Güner (2008), okul öncesi çocuklarda eğitici drama yöntemiyle uygulanan programın sosyal uyum becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini çalışmasında ifade etmiştir. Buna sebep olarak drama çalışmalarının amaçlarında görülen çok yönlü sosyal bütünlük gelişimini hedeflemesi olarak görülmektedir. Hoffmann ve Russ (2012), 5-10 yaş arası kız çocukları ile yapmış oldukları araştırmalarında yaratıcılık, hayali oyun ile duygu düzenleme ve yürütücü işlevler arasında anlamlı derecede ilişki olduğunu saptamışlardır. Zabcı (2011), 6-10 yaş

çocuklarının dürtüsel geçiş dönemlerinin nasıl olduğunu incelemek için yapmış olduğu araştırmasında günümüz çocuklarında dürtüsel davranışların daha yerleşik olduğu ve erkek çocuklarının kız çocuklarına nazaran daha dürtüsel davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bunun sebepleri arasında beslenme hataları, şiddet içerikli teknoloji kullanımının yaygınlaşması olarak nitelendirilmiştir. Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla dürtüsel davranmasının sebepleri arasında da aile yetiştirme tutumları (erkek çocuklarının hatalarının göz ardı edilmesi, dürtüsel davranmalarına ailede teşvik ve bunu erkeklik göstergesi olarak görmeleri, kız çocuklarının davranışlarının baskılanması) gösterilmiştir.

Kısıtlı araştırmalar gösteriyor ki hazzı ertelemede, yürütücü kontrol becerisinde ve sosyal uyum beceri düzeylerini etkilemede de drama çalışmalarının katkısı olduğu görüşüdür. Bu sonuçlar öz düzenleme alt boyutlarında (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) drama çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.

BÖLÜM 6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇLAR

6.1.1. Uygulayıcı Değerlendirme Formunun Verilerine İlişkin Sonuçlar

1. Deney grubu son test uygulamasında “Uygulayıcı Değerlendirme Formuna” göre ve “Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunda öz düzenleme becerileri eğitici drama çalışmalarıyla artmıştır.
2. Deney grubu son test uygulamasında “Olumlu Duygu” alt boyutunda herhangi bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.
3. Kontrol grubu son test uygulamasında “Uygulayıcı Değerlendirme Formuna” göre ve “Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunda öz düzenleme becerileri artmıştır.
4. Kontrol grubu son test uygulamasında “Olumlu Duygu” alt boyutunda herhangi bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.
5. Deney grubundaki eğitici drama çalışmalarının öz düzenleme becerilerini geliştirdiği, kontrol grubuna göre daha da artış gözlemlendiği belirlenmiştir.
6. Böylece öz düzenleme becerileri, eğitici drama çalışmalarının da etkisi ile deney ve normal eğitim programındaki kontrol gruplarının verileri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.
7. Anlamlı farklılık görülmesi de gelişim puanı 81-100 puan olan öğrencilerin öz düzenleme becerileri diğer öğrencilere oranla daha üst düzeyde olduğu belirlenmiştir.
8. Kontrol grubuna uygulanan son testte, “Uygulayıcı Değerlendirme Formunun” tümü için öğrencilerin gelişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

6.1.2. Performans Görevlerinin Verilerine İlişkin Sonuçlar

6.1.2.1. Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Analizi Sonuçları

1. Kontrol grubu analizlerinde “Hazzı Erteleme” alt boyutunun iki performans değerlendirmesinin son test uygulamalarında daha yüksek ortalamalar elde

edildiği belirlenmiştir. İki performans değerlendirmesinde ise son test uygulamalarında düşüş belirlenmiştir.

2. “Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol” alt boyutunda üç performans değerlendirmesinin iki boyutu olan “Denge Tahtası” ve “Kalem Tıklatma” boyutlarında son test uygulamalarında daha yüksek ortalamalar elde edildiği belirlenmiştir.
3. “Sosyal Uyum” alt boyutunda üç performans değerlendirmesinin iki boyutunda son test uygulamalarında öğrenciler ön testlere göre çabuk yaparak daha yüksek ortalamalar elde ettikleri belirlenmiştir. “Kule Toplamada” ise daha geç toplamışlardır.
4. Böylece kontrol grubu öğrencileri “Sosyal Uyum” alt boyutunun ikisinde öz düzenleme becerilerini arttırdığı belirlenmiştir.

6.1.2.2. Deney Grubu Ön Test-Son Test Analizi Sonuçları

1. Deney grubu analizlerinde “Hazzı Erteleme” alt boyutunda dört performans değerlendirmesinde de son test uygulamalarında daha yüksek ortalamalar elde edildiği belirlenmiştir.
2. “Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol” alt boyutunda üç performans değerlendirmesinin iki boyutu olan “Denge Tahtası” ve “Kalem Tıklatma” boyutlarında son test uygulamalarında daha yüksek ortalamalar elde edildiği belirlenmiştir.
3. “Sosyal Uyum” alt boyutunda üç performans değerlendirmesinin tüm boyutlarında son test uygulamalarında öğrenciler ön testlere göre çabuk yaparak daha yüksek ortalamalar elde ettikleri belirlenmiştir.
4. Böylece eğitici drama çalışmaları, deney grubu öğrencilerinde “Hazzı Erteleme”, “Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol” ve “Sosyal Uyum” alt boyutlarının tümünde öz düzenleme becerilerini arttırdığı belirlenmiştir.

6.1.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Analizi Sonuçları

Deney ve Kontrol gruplarının karşılaştırılmasında;

1. “Hazzı Erteleme” alt boyutunda dört performans değerlendirmesinde de deney grubu son test uygulamalarında daha yüksek ortalamalar elde edildiği görülmektedir.

2. “Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol” alt boyutunda iki performans değerlendirmesinin deney grubu son test uygulamalarında daha yüksek ortalamalar elde edildiği görülmektedir.
3. “Sosyal Uyum” alt boyutunda iki performans değerlendirmesinin iki boyutunda deney grubu son test uygulamalarında öğrenciler kontrol grubuna göre daha çabuk yaparak yüksek ortalamalar elde ettikleri belirlenmiştir.

Sonuç olarak; deney grubuna uygulanan eğitici drama çalışmaları “Uygulayıcı Değerlendirme Formlarına” göre “Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunda öz düzenleme becerilerini arttırdığı belirlenmiştir. “Olumlu Duygu” alt boyutunda herhangi bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. “Performans Görevleri” verilerine göre deney grubu öğrencileri eğitici drama çalışmalarından sonra kontrol grubu öğrencilerine göre öz düzenleme becerilerini daha çok arttırdıkları belirlenmiştir.

6.2. ÖNERİLER

Bu araştırma; okul öncesi dönem 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme alt boyutlarının (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) gelişiminde eğitici drama programının etkili olduğu görüşünü destekler nitelikte bir çalışmadır. Araştırmanın uygulanma esnasında karşılaşılan durumlarla ve ileriye dönük araştırmalarla ilgili şu önerilere yer verilmiştir.

Uygulanan Programa Yönelik Öneriler

- Programda uygulanan “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçek” çalışmalarının içerisinde yer alan “Kule Dizme Etkinliği” yapılmış ön-test-son-test analiz sonuçlarında öz düzenleme boyutunda bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Bu etkinliğin öz düzenlemede farklılık yaratacak uygulamalarla değiştirilmesi ve geliştirilmesi önerilmektedir.
- Üniversitelerin öğretmen yetiştiren alanlarında öz düzenleme kavramı ve destekleyici öğretim programları oluşturulup ders olarak okutulabilir.
- Ülkemizde “Okul Öncesi Eğitim Program” içeriğinin öz düzenleme alt boyutlarını kavrayacak şekilde düzenlenmesi sağlanabilir.
- Okul öncesi alanında öz düzenleme gelişimini destekleyen eğitim programlarına yönelik uzmanların yetişmesi sağlanabilir.

- Okul öncesi eğitim programı içeriğinde, öz düzenleme alt boyutlarını destekler nitelikte eğitim programları geliştirilebilir.
- Okul öncesi alanında öz düzenleme gelişiminde önemli bir yer teşkil eden eğitici drama programları oluşturulabilir.
- Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine eğitici drama yoluyla öz düzenleme alt boyutlarının kazandırılmasına yönelik hizmet içi eğitim programları verilebilir.
- Okul öncesi alanında öz düzenleme kavramının değişik değişkenler (ekonomik, sosyal, bilişsel, akademik vb.) açısından daha fazla incelenmesi sağlanabilir.
- Öz düzenleme becerisi kazanımında sadece okul öncesi çocuklarını merkeze alan programlar değil aynı zamanda aileyi bu konuda bilgilendirecek eğitimlere de yer verilebilir.
- Öz düzenlemeye yönelik öğretmen ve aile eğitim programları oluşturulabilir.
- Öğrencilerin öz düzenlemelerinde eğitici drama programının etkilerini görmek amacıyla daha uzun yıllara dayanan araştırmalar yapılabilir.

Bu Konuyla İlgili Araştırma Yapacak Diğer Araştırmacılara Öneriler

Bu çalışmada:

- Yurt içinde okul öncesi öz düzenleme ve eğitici drama alanında yapılmış olan çalışmaların sınırlı olması sebebiyle bu alanda çalışmaların arttırılması önerilmektedir.
- Araştırmacılar tarafından öz düzenleme becerisini eğitici drama yoluyla anlatan eğitim ve uygulamaya dönük kaynak kitaplar oluşturulabilir.
- Araştırmacılar tarafından okul öncesi çocuklarının öz düzenleme beceri düzeylerini geliştiren eğitim programları ve eğitici drama etkinlikleri hazırlanabilir.
- Araştırmalarda öz düzenleme alt boyutlarının içeriğindeki “Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu” kavramları ayrı ayrı inceleme konusu yapılabilir.

- Araştırmacılar tarafından okul öncesi alanında ÷lkemize özgü öz düzenleme ölçekleri oluşturabilir.
- Araştırmacılar bireylerin tüm gelişim alanlarında ÷lkemize özgü öz düzenleme kriterleri oluşturabilir.
- Öz düzenleme gelişiminde bebeklik, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemi değişimleri daha fazla incelenebilir ve bunlara uygun drama programları geliştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Akçam, S. (2012). İlköğretim 6-7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akçay, C. & Coruk, A. (2012). Çalışma Yaşamında Duygular ve Yönetimi: Kavramsal Bir İnceleme. Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 1(1) 3-25.
- Akın, S. (2014). Review of Research on Drama in Turkish Schools and Pre-service Teacher Education, Elementary Education Online, 13(2) 468-480.
- Akın, Y. (2002). Altı Yaş Grubu Çocuklarında Başkasının Bakış Açısını Alma Yetisi Üzerinde Eğitici Drama Programının ve Aile Tutumlarının Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akkaya, M. (2012). Sosyal Bilgilerde Göç Konusunun Drama Yöntemiyle Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı / Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Akoğuz, A. & M. (2013). Okul Öncesi ve İlköğretim için Yaratıcı Drama Etkinlikleri, İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Alaylı, A. (2015). Sequential Development of Theory of Mind and Relations With Receptive Language, Self - Regulation, Aggressive Behavior and Social Competence in Hearing Impaired Turkish Children, Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Altun, S. (2005). Öğrencilerin Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme stratejilerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, A. (2008). İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Erişmeye, Kalıcılığa, Öz Yeterlik İnancına ve Öz Düzenleme Becerisine Etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

- Arslan, Z. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir İnceleme, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 10 (3),108.
- Asımoğlu, S. (2012). Yaratıcı Drama ve Orf Yaklaşımı Çerçevesinde Okul Öncesi Eğitimde Oyun Kavramı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul .
- Atar, G. (2003). Eğitici Draması Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Kullanmanın Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, S. & Atalay, D. T. (2015). Öz-Düzenlemeli Öğrenme, Pegem Akademi, Ankara.
- Balat, U.G., Akduman, G.G., Sakın, A., & Özdemir, A.A., ve diğerleri (2015). Okul Öncesi Eğitime Giriş. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Bağdatlı, İ. M. (2010). İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitici Dramanın Kullanımı, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/İlahiyat Fakültesi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Barker, J. A. & Olson, P. (1995). The Relationship Between Self-Regulation and Online Learning in a Blended Learning Context. International Review of Research in Open and Distance Learning, 5(2).
- Baş, T. (2007). Web Tabanlı Eğitime Yönelik Öz Düzenleme Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Bergil, S. A. (2010). İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Alternatif Bir Teknik: Yaratıcı Drama, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Tokat.
- Berhenke, L. A. (2013). Motivation, Self-Regulation, and Learning in Preschool. Michigan University (Education and Psychology), U.S.A.
- Berk, E.L. Mann, D.T. & Ogan, T.A. (2005). Make-Believe Play: Wellspring for Development of Self-Regulation, Play Learning 2(5).74.

- Bernier A, Carlson S.M & Whipple N. (2010). From External Regulation to Self-Regulation: Early Parenting Precursors of Young Children's Executive Functioning. *Child Development*, 81(1). 326-339.
- Bilaloğlu, G. R. (2004). Okul Öncesi Eğitimde High Scope Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 41-56.
- Blair, C. & Raver, C. C. (2012). Individual Development and Evolution: Experiential Canalization of Self-Regulation. *Developmental Psychology*, 48, 647-657.
- Bodrova, E. & Leong, J. D. (2007). (Haktanır, G. ve diğerleri, Trans.). *Tools of the Mind. Second Edition. Pearson (Prentice Hall) Education. New Jersey Columbus, Ohio.*
- Bodrova, E. Germeroth, C. & Leong, J.D. (2013). Play and Self-Regulation (Lessons from Vygotsky), *Amerikan Journal of Play* 6 (1).
- Bono, K. E. & Bizri, R. (2014). The Role of Language and Private Speech in Preschoolers' Selfregulation. *Early Child Development and Care*, 184 (5), 658 670.
- Boran, R. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Fen ve Doğa Etkinliklerinde Öğretmenlerin Dramayı Kullanma Konusuna Yönelik Görüşlerinin Analizi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bradley, T.R. Galvin, P. & Atkinson, M. Tomatino, D. (2012). Efficacy of an Emotion Self-regulation Program for Promoting Development in Preschool Children, *Glob Adv Health Med*. 1(1): 36-50. U.S.A.
- Bredekamp, S. (2014). (İnan, Z.H.& İnan, T. Trans). *Effective Practices in Early Childhood Education*, Pearson (Prentice Hall) Education. U.S.A.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-Regulation in Early Childhood: Nature And Nurture*. New York: Guilford Press.
- Cadima, J. Gamelas, A. M. McClelland, M. & Peixoto, C. (2015). Associations Between Early Family Risk, Children's Behavioral Regulation, and Academic Achievement in Portugal. *Early Education and Development*.708-728.
- Canca, D. (2005). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

- Casey, B.J. Somerville, L. H. Gotlib, I. H. & Ayduk, Ö. ve diğerleri. (2011). Behavioral and Neural Correlates of Delay of Gratification 40 Years Late. Proceeding of the National Academy of Sciences of the United States of America.
- Cheng, E.C.K (2011). The Role of Self-Regulated Learning in Enhancing Learning Performance. The International Journal of Research and Review, Childhood: Continuity and Change, Antecedents, and Implications for Social, 6(1). 1-16.
- Clarebout, G. Horz, H. & Schnotz, W. (2010). The Relations Between Self-Regulation and The Embedding of Support İn Learning Environments. Educational Technology Research and Development, 58 (5), 573-587.
- Cömertbay, B. (2006). Dramanın 5-6 Yas Grubu Çocuklarının Dil Edinimine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Çakmakçı, E. & Özabacı, N. (2013). Drama Yolu ile Karar Verme Becerisinin Kazandırılması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (44).
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz Düzenleme Üzerine Bir Çalışma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(5) 1-11.
- Çölok, F. (2010). An Investigation İnto Self-Regulation Strategies of Primary School English Language Learners, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Darr, C. & Fisher, J. (2004). Self-Regulated Learning in the Mathematics Class. Paper Presented at the Annual Conference of the New Zealand Association for Research in Education (NZARE), Palmerston North, 24 -26.
- Demircan, Y. (2014). 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinlik ve Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançların İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Demircan, Y. (2014). 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinlik ve Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Programları Anabilim Dalı, Mersin.

- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions Shown to aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science*, 333(6045).
- Dignaht, C. Buettner, G. & Langfeld, P.H. (2008) How Can Primary School Students Learn Self-Regulated Learning Strategies Most Effectively? A Meta-Analysis on Self-Regulation Training Programmes, *Educational Research Review* 3 (101–129), Germany.
- Dignath, C. & Buttner, G. (2008). Components of Fostering Self-Regulated Learning Among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264.
- Duran, İ. (2012). Okul Öncesinde Eğitici Dramanın Suça Karşı Bilinç Oluşturmaya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Polis Akademisi Başkanlığı / Güvenlik Bilimleri Enstitüsü / Suç Araştırmaları Anabilim Dalı. Ankara.
- Eisenberg, N. Spinrad T.L. & Eggum, N.D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and its Relation to Children's Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology* 6:495 – 525.
- Eker, C. (2012). Öz Düzenleme Sürecinde Günlüklerin Eğitici İşlevi, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Elaldı, Ş. (2013). Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri ile Destekli Tam Öğrenme Modelinin Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Üstbiliş Becerileri, Öz-Düzenleme Stratejileri, Öz-Yansıtma Becerileri, Öz-Yeterlik İnançları, Eleştirel Düşünme Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisi, Doktora çalışması, Fırat Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Elazığ.
- Elias, C. L. & Berk, L. E. (2002). Self-Regulation in Young Children: Is There A Role for Sociodramatic Play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 216-238.
- Epstein, A. S. (2003). How Planning and Reflection Develop Young Children's Thinking Skills. *Young Children*, Sept., 28-36.
- Epstein, J.L. vd. (2009). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erdoğan, S. (2010). Eğitici Drama Yönteminin Fen ve Teknoloji Dersi Vücudumuzda Sistemler Ünitesinde Öğrenci Başarısına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi

Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı / Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

- Ertan, N. (2013), Okul Öncesi Çağdaki Çocukların “Duygusal Düzenleme” ve “Başetme Stratejileri” Arasındaki İlişkinin, “Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme” Aracılığıyla İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü/Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Ertmer, P. Newby, T. J. & MacDougall, M. (1996). Students Responses and Approaces to Case-Based Instruction: The Role Of Rollectife Self-Regulation. American Educational Research Journal, 33(3), 719-752.
- Ertürk, G.H. (2013). Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliği ile Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Ervin, B. Wash, D., & Mecca, M. (2010). A. 3-Year Study of Self-Regulation in Montessori and Non-Montessori Classrooms. Montessori Life, 22, 22–31.
- Filiz, B.S. ve diğerleri (2014) Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Pegem Akademi, Ankara.
- Frost, J.L.Wortham, S.C. & Reifel, S.(2012). Play and Child Development (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Gerlach, D. L. (2008). Project-Based Learning as a Facilitator of Self-Regulation in a Middle School Curriculum. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- Glassman, M. and Whaley, K. (2000). Dynamic Aims: The Use of Long-Term Projects in Early Childhood Classrooms in Light of Dewey’s Educational Philosophy. Early Childhood Research and Practice, 2(1), 34-42.
- Gözüalan, E. (2013). Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Dikkat ve Dil Becerilerine Etkisi, Yüksrk lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Blimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bilim Dalı, Konya.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. Educational Psychologist, 35(1).
- Güdubaş, Ö. (2012). Öz-Düzenleme Becerisi ve Yapılandırmacı Düşünme: İlköğretim Öğrencileri Kapsamında Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması, Yüksek

- Lisans Tezi.Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı / Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir.
- Gündüz, S. (2015). Self-Regulation in Turkish Preschoolers: Relations with Family Context and SocioEmotional Competence, Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi Sosyol Bilimler Enstitüsü/Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Güner, Z. (2008). Eğitici Drama Uygulamalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal-Duygusal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul.
- Güner, Z.A. (2008). Eğitici Drama Uygulamalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal-Duygusal Uyumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımı ve Psikosoyal Gelişim. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3(1), 125-144.
- Halgunseth, L.C. Peterson, A. Stark, D.R., & Moodie, S.(2009). Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Programs: An Integrated Review of the Literature. Washington, DC. National Association for the Education of Children and the Pew Charitable Trusts.
- Hamamcı, Z. (2002). Bilişsel Davranışçıl Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Psiko-Dramanın Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmaların ve Temel İnançlar Üzerine Etkisi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitimde Psikolojik Hizmetleri, Ankara.
- Hamuroğlu. H.Ü. (2016). Ankara'daki Müzelerde Yaratıcı Drama Etkinlikleri ve Ankara Resim ve Heykel Müzesinde Yaratıcı Drama Önerisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Müze Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Him, Ng. M., (2006). Self-regulated Learning Strategies of Mathematically Gifted Students, Yüksek Lisans Tezi, The University of Hong Kong, Hong Kong.
- Hoffman, J. & Russ, S. (2012). Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children. American Psychological Association (Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts), 6(2) 175-184. U.S.A

- Hughes, C. Ensor, R., Wilson, A. & Graham, A. (2010). Tracking Executive Function Across the Transition to School: A Latent Variable Approach. *Developmental Neuropsychology*, 35, 20–36.
- Ilgaz, E. (2014). Eğitici Drama Oyunlarından Sonra Yapılan Değerlendirme Çalışmalarının 60-72 Aylık Çocukların Duygu Kavramlarını Kazanmaları Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul.
- Ingunn Størksen , Gerard T. Ellingsen , Shannon B. Wanless & Megan M. McClelland (2014). The Influence of Parental Socioeconomic Background and Gender on Self-Regulation Among 5-Year-Old Children in Norway. 663-684.
- İncesulu, A. & Kapısız, C. (2000). Bugün Ne Yapalım (Okul Öncesi Eğitim Programları). İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- İpek, A. (1998). Eğitimde Dramanın Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Gelişimleri Üzerinde Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- İsmihan, E. (1992). Dramatizasyonun Çocuk Eğitimindeki Rolü, Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Jager, B. Jansen, M. & Reezight, G. (2005). The Development of Metacognition in Primary School Learning Environments. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (2), 179 – 196. France.
- Kalaycı, E. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Siber Aylaklık Davranışları İle Öz Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Kamaraj, I. (2004). Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması ve Beş Yaş Çocuklarının Atılganlık Sosyal Becerisini Kazanmalarında Eğitici Drama Programının Etkisi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kan, A. (2015). Violence and Sexuality in İn-Yer-Face Drama: Sarah Kane's Phaedra's Love, Mark Ravenhill's Some Explicit Polaroids, and Anthony Neilson's Penetrator, Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İstanbul.

- Kara Ertürk, G.H. & Gönen, M (2015). Examination of Children's Self Regulation Skill In Terms of Different Variables, Hacettepe University Journal of Education, 11(4), 1224-1239.
- Kara, D. (2014). Role of Parenting and Self-Types on Intentional Self- and Emotion Regulation in Adolescence, Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kara, Ertürk H.G. Gönen, S.M. & Planta R. (2013). The Examination of the Relationship between the Quality of Teacher-Child Interaction and Children's Self-Regulation Skills* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Kara, Z. (2009).Yabancı Dil Eğitiminde Eğitici Drama Oyunları ve Teknikleri, Uygulamaya Yönelik Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı / Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı, Çanakkale.
- Karadeniz, G. (2004). Anaokulu Öğretmeninin Sevdiği Etkinlikler, Ankara: Nobel Yayınları.
- Karahan, O. (2012). Fen Lisesi Öğrencilerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Sahip Olma Durumlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı. Elazığ.
- Karakaş, N.(2009). İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinin Değerlendirme Sürecinde Ürün Dosyası Kullanımının Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri, Bilişsel Strateji Kullanımları ve Görüşleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel yayıncılık, Ankara.
- Kargı, E. ve diğerleri., (2012). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Pegem Akademi, Ankara.
- Kaya, Y. Günay, R. & Aydın, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Drama Yöntemi İle İşlenen Değerler Eğitimi Derslerinin Farkındalık Düzeyi Üzerindeki Etkisi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi, 6/1, 23-27.
- Keleş, S. (2014). Kültürel ve Tarihsel Kuram Bağlamında Hazırlanan Eğitim Programının 48-60 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Gelişimi Üzerine

- Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniveristesi Eğitim Bilimleri/okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Kert, B.S. (2008). Elektronik Performans Destek Sisteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Becerilerine Etkisi, Dktora Tezi, Anadolu Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Kılıç, Ş. (2016). İngilizce Okuma ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğretimin Etkililiği, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu.
- Kitsantas A. Steen, S. & Huie, F. (2009). The Role of Self-Regulated Strategies and Goal Orientation in Predicting Achievement of Elementary School Children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2 (1), 65-81.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harran, H. T. (2000). Effortful Control in Early Childhood: Continuity and Change, Antecedents, and Implications for Social Development. *Dev Psychol.* 36 (2), 220-32.
- Koç, C. (2014).Öğrenme Sürecinde Etkili Yardım İsteme: Bir Öz Düzenleme Stratejisi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (50), 139-160.
- Koçyiğit, S. Kayılı, G. & Erbay, F. (2010). Montessori Yönteminin Beş Altı Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 16-21.
- Kopp, C. B. & Neufeld, S. J. (2003). Emotional Development During Infancy. In R. J. Davidson, K. Effortful Control 281 R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook Of Affective Sciences* (Pp. 347–374). New York: Oxford University Press.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of Self-Regulation: A Developmental Perspective. *Developmental Psychology*, 18 (2), 199-214.
- Krafft, K. C. & Berk, L. E. (1998). Private Speech in two Preschools: Significance of Open-Ended Activities and Make-Believe Play for Verbal Self-Regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (4), 637-658.

- Kuşçu, Ö. Bozdaş, Y. & Doğru, S. Y. (2014). Montessori Eğitiminin Çocuklarda Sorumluluk Alma, Sırasını Bekleme, Başladığı İş Bitirme Becerisine Etkisinin Değerlendirilmesi, Değerler Eğitimi Dergisi, 12 (27), 307-322.
- Lengua, LJ, Kiff, C. Moran, LR, Zalewski, M., Thompson, SF, & Cortes, R. & Ruberry, E. (2014). Parenting Mediates the Effects of Income and Cumulative Risk on the Development of Effortful Control, Social Development.
- M.E.B. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve ilköğretim Kurumları Yönetmeliği, Ankara.
- Mantaş, S. (2014). Drama Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Gelişimi ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum.
- Matthews, B. S. (2008). The Relationship Among Self-Regulation, Sociodramatic Play, and Preschoolers' Readiness for Kindergarten, Counseling Psychology Dissertations, Paper 8.
- Mc Whaw, K. and Abhami, P. C. (2001). Student Goal Orientation and Interest: Effects on Students' Use of Self-regulated Learning Strategies, Contemporary Educational Psychology, 26: 311-329.
- MEB (2009). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi – Çocuk Etkinlikleri, Ankara: MEB Basımevi.
- MEB (2013). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi - Drama Çalışmaları, Ankara: MEB Basımevi.
- MEB (2012). Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Ay Çocuklar İçin). Ankara: MEB Basımevi.
- Metin, İ. (2010). The Effects of Dispositional Anger, Effortful Control and Maternal Responsiveness on Turkish Preschoolers' Emotion Regulation, Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Metinnam, İ. (2011). Yaratıcı Drama Alanında Brian Way'in Drama Anlayışının İncelenmesi, Yüksek lisans Tezi. Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı / Yaratıcı Drama Programı, Ankara.
- Miller, J.W. (2000). Exploring the Source of Self Regulated Learning: The Influence of Internal and External Comparisons. Journal of Instructional Psychology, 27: 47-52.

- Mistry, R. Benner, A. Biesanz, J. Clark, S. & Howes, C. (2010). Family and Social Risk, and Parental Investments During the Early Childhood Years as Predictors of Low-Income Children's School Readiness Outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 432-449.
- Mohamed, H.A. (2012). The Relationship between Metacognition and Self-regulation in Young Children. *Procedia social and Behavioral Sciences*, 477-486
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A model and Seven Principles of Good Feedback Practice, *Studies in higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nota, L. Soresi, S. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-Regulation and Academic Achievement and Resilience: A Longitudinal Study, *International Journal of Educational Research*, 41, 198-251.
- Oğuz, A. (2013). Yaratıcı Drama Yönteminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sanata Yönelik İlgilerine ve Sanat Eğitimi Dersi Başarılarına Etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Oruç, A. (2012). Öz düzenlemeli Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya ve Üst Bilişsel Düşünceye Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Orta, Z. (2009). Etkili İletişim Sürecinde Kişilerarası İletişim Becerileri ve Yaratıcı Drama Uygulama Örneği, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Dinler Tarihi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Önder, A. (2006). Eğitici Drama Uygulamalarının Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algısı Üzerindeki Etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı. 13.
- Önder, A. (2012). Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama. (9.Baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Özdemir, G. P. Selvi, Y. & Aydın, A. (2012). Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry 2012, 4 (3), 293-314.
- Özden, Ç. C. (2013). Ebeveyn Kontrol Davranışlarının Ergenlerin Öz Düzenleme Becerileri ve Duygusal Sorunları Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi / Sağlık Bilimler Enstitüsü / Psikiyatri Ana Bilim Dalı, Aydın.

- Özgül, V. (2015). 9 - 10. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretiminde Eğitici Dramanın Yeri ve Önemi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı / Almanca Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Özkan, Ş. (2008). Modeling Elementary Students Science Achievement: the Interrelationships Among Epistemological Beliefs, Learning Approaches, and Self-Regulated Learning Strategies. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Bölümü / Ortaöğretim Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Pekdemir, D. Z. (2014). Drama Eğitiminin 5. Sınıfa Devam Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarına Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü / Çocuk Gelişimi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Pena, D. (2000). Parent Involvement: Influencing Factors and Implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42-54.
- Pintrich, P. R. & Zusho, A. (2002). The Development of Academic Self-Regulation: The Role of Cognitive and Motivational Factors. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (Pp.249–284). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. and De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*. 82:33-40
- Polat, S. Z. (2009). The Effects of Problem Solving Approaches on Students' Performance and Self-Regulated Learning in Mathematics, Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü / Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Posner, M. & Rothbart, M. K. (2000). Developing Mechanisms of Self Regulation. *Development and Psychopathology*, 12, 427 – 441.
- Pratt, M.W, Kerig, P. Cowan, P. A, & Cowan, C.P (1988). Mothers and Fathers Teaching 3-Year-Olds: Authoritative Parenting and Adult scaffolding of Young Children's Learning, *Developmental Psychology*, 24 (6), 832-839.

- Raffelli, M. Crockett, L. J. & Shen, Y. (2005). Developmental Stability and Change in Self-Regulation From Childhood to Adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 54-75.
- Sakız, G. ve diğerleri (2014). Öğrenmeden Öğretime Öz düzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Sanders, M. G. Epstein, J. L. & Conners-Tadros, L. (1999). Report no. 32: Family Partnership with High-Schools-The Parents' Perspective. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- Sarı, A. & Akınoğlu, O. (2009). Öz Düzenlemeli Öğrenme: Modeller ve Uygulamalar, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29 (139-154).
- Savina, E. (2014). Does Play Promote Self-Regulation in Children?, *Early Child development and Care*, 184:11. U.S.A
- Sedef, A. (2012). Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Bilimsel Yaratıcılıklarına ve Öz-düzenlemelerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Ankara: Pegem Akademi.
- Sezgin, E. (2016). Çocukların Davranışsal Öz-Düzenleme Becerilerine Oyun Temelli Eğitimin Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Sheldon, S. B. (2009). Improving Student Outcomes with School, Family, and community Partnerships. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 40-56.
- Skibbea, E. L. Connor, M. C. & Morrison, J. F and Jewkes, M. A (2011). Schooling Effects on Preschoolers' Self-Regulation, Early Literacy, and Language Growth, *Early Child Res Q.* 26(1) 42-49. U.S.A
- Şahin, G. Arı, R. (2016). Okul Öncesi Çocukların Yürütücü İşlevleri ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Dergisi*. 3 (6). 1-9.
- Tandoğan, S. (2007). Öz-Düzenlemeli Harita (SOM) Kullanarak DDoS Saldırılarının Sınıflandırılması. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü / Elektrik-Elektronik Mühendisliği Anabilim Dalı. Eskişehir.

- Tanrıbuyurdu, F. E. (2012). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıseven, I. (2000). Matematik Öğretiminde Problem Çözme Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılması, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tanrıverdi, H. Erarslan, N. (2015). Okul Öncesi Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Düzeyleri ile Değer Kazanımları Arasındaki İlişki. KTÜ SBE Sos. Bil. Derg. 2015, (9): 9-23.
- Tonguç, D. (2013). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerinin ve Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin Matematik Başarısını Yordama Gücü. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı / İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir.
- Tonks, S. M. & Taboada, A. (2011). Developing Self-Regulated Readers Through Instruction for Reading Engagement. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance (Pp. 173-186). New York: Routledge.
- Töminey, L. Ş. & McClelland, M. M (2011). Red Light, Purple Light: Findings From a Randomized Trial Using Circle Time Games to Improve Behavioral Self-Regulation in Preschool, Early Education and Development, 22(3), 489–519. U.S.A
- Türkmen, H. (2004). Öğrenmede Öz-Düzenleme Yetkinlik Algısına İlişkin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Ulubey, Ö. & Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12-32 (195-220).
- Ulutaş, A. (2011). Okul Öncesi Dönemde Drama ve Oyunun Önemi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,- 4-2,
- Ural, O. Güven. G. & Sezer, T. ve diğerleri. (2015). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annelerine Bağlanma Biçimleri İle Sosyal Yetkinlik ve Duygu

- Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiyi İncelemesi, Hacettepe Üniveristesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(12).
- Uygun, M. (2012). Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Üredi, &, I. L. (2007). Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamının Oluşturulması, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (2), 2.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 250-560.
- Üstübal, Ö. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının Aile-Öğretmen Arasındaki İletişim ve İşbirliğine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Van den Boom, G. Paas, F. & Van Merriënboer, J. J. G. (2007). Effects of Elicited Reflections Combined with Tutor or Peer Feedback on Self-Regulated Learning and Learning Outcomes. *Learning and Instruction*, 17, 532-548.
- Vardar, K.A. (2011). Öz-Düzenleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Başarılarına, Öz-Düzenleme Stratejileri Kullanımına ve Tutumlarına Etkisi, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Bolu.
- Volet, S. E. (1991). Modeling and Coaching of Relevant Metacognitive Strategies for Enhancing University Students' Learning. *Learning and Instruction*. 1: 319-336
- Wellman, H. Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-Analysis of Theory of Mind Development: The Truth About False Belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Whitebread, D. & O'Sullivan, L. (2012). Preschool Children's Social Pretend Play: Supporting the Development of Metacommunication, Metacognition and Selfregulation, *International Journal of Play*, 1:2, 197-213.
- Whitebread, D. Anderson, H. Coltman, P. & Page, C. ve diğerleri (2005). Developing Independent Learning in the Early Years, *Education*, 3-13, 33, 40-50. U.S.A

- Whitman, Thomas L. (1990). Self-Regulation and Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, Vol 94 (4), Jan, 347-362.
- Willis E. & Dinehart H. L. (2014). Contemplative Practices in Early Childhood: Implications for Self-Regulation Skills and School Readiness, *Early Child Development and Care*, 184:4, 487-499. England.
- Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (1998) Studying as Self-Regulated Learning. in D. J.Hacker & J. Dunlosky (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*, the Educational Psychology Series. Mahwah, NJ: Erlbaum, (pp. 277–304).
- Wolters, C.A. and Pintrich, P. R. (1998). Contextual Differences in Student Motivation and Self-regulated Learning in Mathematics, English, and Socila Studies Classroom. *Instructional Science*. 26: 27-47.
- Yaman, E. Danacı Özözen, M. & Eran, N. (2015). Yaratıcı Dramanın 4-5 Yaş Çocuklarının Gelişim Özellikleri Üzerindeki Etkisi, *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 876-893.
- Yang, O. S. (2000). Guiding Children's Verbal Plan and Evaluation During Free Self-Regulation Play: An application of Vygotsky's Genetic Epistemology to the Early Childhood Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 28(1).
- Yaşar Can, M. & Aral, N. (2011). Türkiye'de Okul Öncesinde Drama Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 70-90.
- Yıldırım, Y. (2011). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Yılmaz, E. Yiğit, R. Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Özyeterlilik Düzeylerinin Akademik Başarı ve Bazı Değişkinler Açısından İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 23, 371-388.
- Yılmaz, Ö. (2013). Fen Öğretiminde Öğrenci Başarısını ve Öz-Düzenleme Becerilerini Geliştiren Sınıf Ortamının Oluşturulmasında Mobil Teknoloji Kullanımı, *Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı / Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı. Erzurum.

- Zabcı, N. (2011). Latans (Okul Çağı) Döneminde Çocukların Dürtüsel İşleyiş Özellikleri ve Projektif Testlerin Katkısı. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Psikoloji Anabilim Dalı. İstanbul.
- Zelazo, P. D. Muller, U. Frye, D. & Marcovitch, S. (2003). The Development of Executive Function in Early Childhood. Monographs of The Society for Research in Child Development, 68(3), Serial No. 274.
- Zimmerman, B.J. Bandura, A. and Martinez-Pons. M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. American Educational Research Journal. 29: 663-676.
- Zimmerman, J.B. (1990). Self-regulation Learning and Academic Achievement: An Overview, Educational Psychologist, 25 (1), 3-17.
- Zumbrunn, S. Tadlock, J. & Roberts, D. E. (2011). Encourage Self Regulated Learning in the Classroom, Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), U.S.A.

İnternet Kaynakları

<http://ilkogretim-online.org.tr>

http://cocukuniversitesi.ankara.edu.tr/?page_id=58

<http://www.jret.org/>

<http://deepblue.lib.umich.edu/>

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/>

<http://www.sciencedirect.com>

<http://oldweb.yeditepe.edu.tr> adresinden alınmıştır.

<http://www.du.edu/marsicoinstitute/pressroom/6-1-article-play-and-self-regulation.pdf> internet

<http://hdl.handle.net/2047/d10017045>

<http://www.tandfonline.com/loi/gecd20>

https://www.researchgate.net/profile/Megan_McClelland/publication/232902710

https://scholar.google.com.tr/schhp?hl=tr&as_sdt=0,5

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3833477/>

http://scholarscompass.vcu.edu/merc_pubs

http://researchrepository.murdoch.edu.au/15854/1/EarlyYears_04.pdf

<https://books.google.com.tr/>

EKLER

EK 1. ETKİNLİK ÖRNEKLERİ (GÜNLÜK PLANLAR)

Etkinlik Örneği 1.

Etkinlik Adı: Fareler ve kedi (Önder, 2012).

Yaş Grubu: 62-72 ay

Kullanılan Zihin aracı: Şarkı

Eğitici Dramada Uygulanan Yöntem ve Teknikler: Rol oynama, müzikle drama, paralel çalışma.

Çalışmaların Bütünde Uygulanan Genel Yöntem Teknikler: Soru-cevap yöntemi, anlatım yöntemi, tartışma yöntemi, probleme dayalı öğrenme yöntemi

Okul Öncesi Eğitim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı) Kazanım ve Göstergeler	
<p>Bilişsel Gelişim</p> <p>Kazanım 1: Nesne/Durum/Olaya dikkatini verir.</p> <p>Göstergeler: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</p> <p>Kazanım 2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.</p> <p>Göstergeler: Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.</p> <p>Kazanım 3: Algıladıklarını hatırlar Göstergeler: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler</p> <p>Kazanım 8: Nesne ya da varlıkların</p>	<p>Sosyal Duygusal Gelişim</p> <p>Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.</p> <p>Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.</p> <p>Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.</p> <p>Göstergeleri: Bşkalarının duygularını söyler. Bşkalarının duygularının nedenlerini söyler. Bşkalarının duygularının sonuçlarını söyler</p> <p>Kazanım 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla</p>

<p>özelliklerini karşılaştırır.</p> <p>Göstergeleri: Nesne/varlıkların sesini ayırt eder, karşılaştırır.</p> <p>Kazanım 10: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.</p> <p>Göstergeleri: Mekânda konum alır</p> <p>Kazanım 17: Neden/sonuç ilişkisi kurar Göstergeler: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.</p> <p>Kazanım 18: Zamanla ilgili kavramları açıklar.</p> <p>Göstergeleri: Olayları oluş zamanına göre sıralar.</p> <p>Kazanım 19: problem durumlarına çözüm üretir.</p> <p>Göstergeler: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.</p> <p>Dil Gelişimi</p> <p>Kazanım 1: Sesleri ayırt eder.</p> <p>Göstergeleri: Sesin geldiği yönü söyler. Sesin kaynağının ne olduğunu söyler. Sesin özelliğini söyler. Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler.</p> <p>Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır. Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Konuşmayı başlatır.</p>	<p>gösterir.</p> <p>Göstergeleri: Olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar.</p> <p>Kazanım 6: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.</p> <p>Göstergeleri: Haklarını söyler. Bşkalarının hakları olduğunu söyler.</p> <p>Kazanım 7: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.</p> <p>Göstergeleri: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.</p> <p>Kazanım 10: Sorumluluklarını yerine getirir.</p> <p>Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.</p> <p>Kazanım 12: Değişik ortamlardaki kurallara uyar.</p> <p>Göstergeleri: İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır.</p> <p>Kazanım 15: Kendine güvenir.</p> <p>Göstergeler: Grup önünde kendini ifade eder. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler.</p> <p>Motor Gelişim</p>
---	---

<p>Konuşmayı sürdürür.</p> <p>Konuşmayı sonlandırır.</p> <p>Sohbete katılır.</p> <p>Konuşmak için sırasını bekler.</p> <p>Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.</p> <p>Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.</p> <p>Göstergeleri:</p> <p>Sözel yönergeleri yerine getirir.</p> <p>Dinledikleri/izlediklerini açıklar.</p> <p>Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.</p> <p>Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.</p> <p>Göstergeleri:</p> <p>Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.</p> <p>Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır.</p> <p>Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler.</p> <p>Dinledikleri/izlediklerini drama yoluyla sergiler.</p> <p>Kazanım 10: Görsel materyalleri okur.</p> <p>Göstergeleri:</p> <p>Görsel materyalleri inceler.</p> <p>Görsel materyalleri açıklar.</p> <p>Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.</p>	<p>Kazanım 1: Yer değiştirme hareketleri yapar.</p> <p>Göstergeleri:</p> <p>Yönergeler doğrultusunda yürür.</p> <p>Yönergeler doğrultusunda koşar</p> <p>Kazanım 5: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.</p> <p>Göstergeleri:</p> <p>Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.</p> <p>Kazanım 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.</p> <p>Göstergeleri:</p> <p>Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.</p>
---	---

Etkinlik 1.

Süre: 20 dakika

Materyal: Fare kedi modelleri

Kedilerin Peynir Kapma Oyunu

Çocuklar iki gruba ayrılır öğretmen tarafından çocuklardan uzak bir kısma iki çocuğa yetecek kadar iki peynir parçası modeli konulur ve bir kalemle sınıfın boş bir kısmına başlangıç ve bitiş çizgisi çizilir. Çocuklara peynir modellerini kedi rolü yaparak ağızlarında taşımaları söylenir. Oyunda çocuklara ağızlarına almış oldukları peynir parçaları modellerini, başlangıç çizgisinden başlayarak karşıdaki varış çizgisine düşürmeden bırakmaları istenir.

Oyundan Eğitici Dramaya Geçiş Etkinliği 2**Zihin Aracı Şarkısı:**

Araştırmacı tarafından, çocuklar sınıf içerisinde daire şeklini almaları sağlandıktan sonra çocuklarla birlikte zihnin aracı şarkısı söylenir.

Kedinin Peyniri Şarkısı

Ben peynirimi korurken miyav miyav
Etrafi dikkatli dinlerim miyav miyav
Gözlerimle kulaklarımla miyav miyav
Miyav miyav miyav
Ben problem çözerken Miyav miyav
Düşünüp yaparım Düşünüp yaparım
Hatırlarım yapacaklarımı Miyav miyav
Mutlu mutlu olurum Miyav miyav
Miyav, miyav, miyav

Not: Araştırmacı tarafından, çocuklara öğretilen şarkı sözleri uygulanmış olan eğitici drama oyununa ve öz düzenleme alt boyutlarından dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu süreçleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Etkinlik 3.

Materyal: Trampet, an, mızık, düdük, kartondan yapılmış küp Şeklinde peynir parçası, sandık, Őapka, izme, sepet.

Süre: 30 dakika.

Fareler ve Kedi Draması (nder, 2012)

Öğrenciler dört gruba ayrıldıktan sonra her grubun müzik aracı belirlenir. Her grupta ğrenci sayısına göre eşit bir Şekilde (3 grup, 4 grup, 5 grup ocuk Şeklinde yapılabilir) dağılımları yapılır ve gruplar fare rolündedir. Öğrencilerden birine de kedi rolü verilir.

Grup: Trampet

Grup: an

Grup: Mızık

Grup: Düdük

Fare rolündeki öğrencilerin her grup için sınıfın uygun köşelerinde hazırlanmış kartondan yapılmış malzemelerin yanında hazır bir Şekilde beklemeleri sağlanır.

Hayali bir sandık

Eski bir Őapka

Eski bir izme

Eski bir sepet

Sınıfın ortasında kedi rolündeki ocuk uyur vaziyettedir. nnde kartondan yapılmış küp Şeklinde peynir parçası modeli durmaktadır. Öğretmen gruplara önceden belirlediği müzik aracını çaldığı zaman o gruba ait fare rolündeki öğrenciler buldukları yerden çıkıp koşarak kedinin önündeki peynir parçasını almaya çalışırlar. Bu arada kedi rolündeki ğrenci fareleri yakalamaya çalışır. Öğretmen müzik aracını çalmayı kestiği an fare rolündeki öğrenciler saklandıkları yerlerine geri dönerler. Kedi rolündeki çocuğun yakaladığı her ğrenci ya kedi rolünü alarak diğer farelerin yakalanmasını sağlar ya da yakalanan fare rolündeki ocuk bir sonraki oyunda kedi rolünü alabilir

Etkinlik 4.

Süre: 20 dakika

Materyaller: Resim kâğıtları, pastel boyalar

Fareler ve Kedi drama çalışması ile ilgili resim alışması

Öğrencilerin masalara geçmesi sağlandıktan sonra dağıtılan resim kâğıtlarına fareler ve kedilerle ilgili özgün resim çalışması yapmaları istenir. Daha sonra çalışmalar ile ilgili çocuklarla sohbet edilir.

Değerlendirme:

Zihinde canlandırma

Fareler ve kedi dramamızda neler yaptık hayal edelim? Oyunumuzdaki köşeler hangileriydi hatırlamaya çalışalım? Hangi müzik aletini birinci olarak çaldım? Bu sırada ne oldu? Hangi müzik aletini ikinci çaldım? Bu sırada ne oldu? Hangi müzik aletini üçüncü çaldım? Bu sırada ne oldu? Hangi müzik aletini dördüncü çaldım? Bu sırada ne oldu? Hatırlamaya çalışalım.

Tanımsal düzey

Drama oyununda hangi müzik aleti en başında –birinci- olarak çalındı?

Drama oyununda hangi müzik aleti sonra -ikinci, üçüncü olarak- çalındı?

Drama oyununda en son –dördüncü- olarak hangi müzik aleti çalındı?

Drama oyununda hangi eşyalar vardı söyler misin?

Drama oyununda hangi yiyecek vardı? Neler oldu anlatır mısın?

Duygusal düzey

Ben (öğretmen) müzik aracını çalarken kedi kendisini nasıl hissetmiş olabilir?

Ben (öğretmen) müzik aracını çalarken fareler kendilerini nasıl hissetmiş olabilir?

Ben (öğretmen) müzik aracını çalmayı kestiğim an kedi kendisini nasıl hissetmiş olabilir?

Ben (öğretmen) müzik aracını çalmayı kestiğim an fareler kendilerini nasıl hissetmiş olabilirler?

Bilişsel Düzey

Fareler kediye yakalanmadan peyniri alabilmek için neye dikkat etmeliler? Ne yapmalılar? Böyle bir durumda nelere dikkatli etmelidirler? (Kediye yaklaşırken sessiz olma, özellikle peyniri alırken sessiz olmaya devam etme, peyniri aldıktan sonra sessiz olmayı sürdürme, tüm bunları yaparken cesaretli olma)

Peki, sence kedi fareleri yakalamak için neye dikkat etmeli?

Yaşantısal Düzey

Okulda ne zamanlarda cesaretli olmaya daha çok ihtiyaç duyuyoruz?

Hangi durumlarda cesaretli olmak önemlidir?

Geliştirme Düzeyi

Eğer fareler kedinin yanından geçerken sessiz olmak yerine gürültü yapsalardı neler olabilirdi?

Fareler kedinin yiyeceğini hiç alamayıp aç kalsalardı ne yapmaları gerekirdi?

Etkinlik Örneği 2.

Etkinlik Adı: Mankenlerimizi Giydiriyoruz

Yaş Grubu: 62-72 ay

Kullanılan Zihin aracı: Şarkı

Eğitici Dramada Uygulanan Yöntem ve Teknikler: Rol oynama, müzikle drama, paralel çalışma, katılımcı liderlik.

Çalışmaların Bütünde Uygulanan Genel Yöntem Teknikler: Soru-cevap yöntemi, anlatım yöntemi, tartışma yöntemi, buluş yöntemi, beyin fırtınası yöntemi.

Okul Öncesi Eğitim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı) Kazanım ve Göstergeler

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/Durum/Olaya dikkatiniverir.

Göstergeler:

Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

Kazanım 2:Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Göstergeleri:

Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler.
İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.

Kazanım 3: Algıladıklarını hatırlar

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 3:Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Göstergeleri:

Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.

Nesneleri alışılmışın dışında kullanır.

Kazanım 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.

Göstergeleri:

<p>Göstergeler: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler</p> <p>Kazanım 5: Nesne ya da varlıkları gözlemler.</p> <p>Göstergeleri: Nesne/varlığın rengini söyler. Nesne/varlığın şeklini söyler.</p> <p>Kazanım 7: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar.</p> <p>Göstergeleri: Nesne/varlıkları şekline göre gruplar. Nesne/varlıkları büyüklüğüne göre gruplar. Nesne/varlıkları uzunluğuna göre gruplar. Nesne/varlıkları kullanım amaçlarına göre gruplar.</p> <p>Kazanım 8: Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.</p> <p>Göstergeleri: Nesne/varlıkların şeklini ayırt eder, karşılaştırır. Nesne/varlıkların büyüklüğünü ayırt eder, karşılaştırır. Nesne/varlıkların uzunluğunu ayırt eder, karşılaştırır. Nesne/varlıkların kullanım amaçlarını ayırt eder, karşılaştırır.</p> <p>Kazanım 10: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.</p> <p>Göstergeleri: Nesnenin mekândaki konumunu söyler. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.</p> <p>Kazanım 12: Geometrik şekilleri tanır.</p> <p>Göstergeleri:</p>	<p>Olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar.</p> <p>Kazanım 7: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.</p> <p>Göstergeleri: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.</p> <p>Kazanım 8: Farklılıklara saygı gösterir.</p> <p>Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.</p> <p>Kazanım 10: Sorumluluklarını yerine getirir.</p> <p>Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.</p> <p>Kazanım 12: Değişik ortamlardaki kurallara uyar.</p> <p>Göstergeleri: İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır.</p> <p>Kazanım 15: Kendine güvenir.</p> <p>Göstergeler: Grup önünde kendini ifade eder. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler.</p>
---	--

<p>Gösterilen geometrik şeklin ismini söyler.</p> <p>Kazanım 15: Parça-bütün ilişkisini kavrar.</p> <p>Göstergeleri:</p> <p>Parçaları birleştirerek bütün elde eder.</p> <p>Kazanım 17: Neden/sonuç ilişkisi kurar</p> <p>Göstergeler: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.</p> <p>Kazanım 18: Zamanla ilgili kavramları açıklar.</p> <p>Göstergeleri:</p> <p>Olayları oluş zamanına göre sıralar.</p> <p>Kazanım 19: problem durumlarına çözüm üretir.</p> <p>Göstergeler:</p> <p>Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Seçtiği çözüm yolunu dener.</p> <p>Motor Gelişim</p> <p>Kazanım 4: Küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapar.</p> <p>Göstergeleri:</p> <p>Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.</p>	<p>Dil Gelişimi</p> <p>Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.</p> <p>Göstergeleri:</p> <p>Konuşma sırasında göz teması kurar.</p> <p>Konuşmayı başlatır.</p> <p>Konuşmayı sürdürür.</p> <p>Konuşmayı sonlandırır.</p> <p>Sohbete katılır.</p> <p>Konuşmak için sırasını bekler.</p> <p>Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.</p> <p>Kazanım 7:</p> <p>Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.</p> <p>Göstergeleri:</p> <p>Sözel yönergeleri yerine getirir.</p> <p>Dinledikleri/izlediklerini açıklar.</p> <p>Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.</p> <p>Kazanım 8:</p> <p>Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.</p> <p>Göstergeleri:</p> <p>Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.</p> <p>Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır.</p> <p>Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler.</p> <p>Kazanım 10: Görsel materyalleri</p>
--	---

	<p>okur.</p> <p>Göstergeleri:</p> <p>Görsel materyalleri inceler.</p> <p>Görsel materyalleri açıklar.</p> <p>Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.</p>
<p>Etkinlik 1.</p> <p>Süre: 30 Dakika</p> <p>Materyal: Çoraplar, müzik çalar.</p> <p>Çoraplarda Desen Bulma Oyunu</p> <p>Çocuk sayısı kadar aynı çift renkte çoraplar sınıfın boş bir kısmına dağınık bir şekilde yerleştirilir. İki çocuk sırayla gelerek çalınan müzik kesilene kadar kendilerine ait olan çorapları bulmaları istenir. Her iki çocuk geldiğinde bulan çocukların çorapları dâhil edilerek karıştırılır ve oyuna tekrar devam edilir.</p> <p>Not: Araştırmacı tarafından, öğrencilerin evlerinde bulunan bir çift çoraba ebeveynlerin yardımıyla çorapların her birine birer desen oluşturmaları istenmiştir. Ebeveynlerden öğrencilerin çoraplarındaki desenleri dikkat becerilerini artırmak adına küçük yapımları söylenmiştir.</p> <p>Oyundan Eğitici Dramaya Geçiş Etkinliği 2</p> <p>Zihin Aracı Şarkısı:</p> <p>Araştırmacı tarafından, çocuklar sınıf içerisinde daire şeklini almaları sağlandıktan sonra çocuklarla birlikte zihnin aracı şarkısı söylenir.</p> <p>Ben Problem Çözerim Şarkısı</p> <p>Ben öğretmenimi tralay tralay Dikkatli dinlerim tralay tralay Gözlerimle, kulaklarımla tralay tralay tralay tralay tralay tralay</p> <p>Ben mankeni giydirirken tralay tralay</p>	

Düşünüp yaparım Düşünüp yaparım
Hatırlarım yapacaklarımı tralay tralay
Mutlu mutlu olurum tralay tralay
Tralay tralay tralay tralay

Not: Araştırmacı tarafından, oyunun bitiminin hemen ardından uygulanmış olan eğitici drama oyununa geçiş arasında hatırlatıcı ve rahatlatıcı zihin aracı olarak çocuklara bir şarkı öğretilmiştir. Araştırmacı, şarkı sözlerini öz düzenleme alt boyutlarından dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu kavramlarını içerecek şekilde oluşturmuştur.

Etkinlik 3

Süre: 30 dakika.

Materyal: Grafon kâğıtları, kumaş parçaları, şapkalar, çantalar, değişik takılar, değişik renkte fularlar, yüz boyaları, kalın ipler, değişik tokalar, kravatlar, evrak çantaları, kol saatleri, aynalar.

Mankenlerimizi Giydirelim Draması

1. Aşama: Öğrenciler üçerli gruplara ayrılır. Çalışma öncesi bütün çocukların siyah tayt ve siyah tişört giymeleri sağlanır. Her grubun önüne içinde değişik malzemelerin olduğu birer sepet bırakılır (grafon kâğıtları, kumaş parçaları, şapkalar, çantalar, değişik takılar, değişik renkte fularlar, yüz boyaları, kalın ipler, değişik tokalar, kravatlar, evrak çantaları, kol saatleri). Üçerli gruplardan eşit bir şekilde mankenlik rolünü üstlenecek kız ve erkek çocukları seçilir. Her gruptan manken rolü almayan çocuklara modacı rolü verilir. Önemli bir defileye hazırlanmaları gerektiğini ve seçilmiş olan mankenlerini giydirmeleri söylenir. Seçilen müzik eşliğinde çocuklar öğretmen müziği kesene kadar modellerini giydirmeleri istenir. Çalışma bitiminde her gruba neler yaptıkları ile ilgili sorular sorulduktan sonra öğrencilere bir defile yaptırarak, çalışmalarını sunmaları sağlanır.

2. Aşama: Çalışmanın diğer bir aşamasında dört çocuk gruplandırılıp ortalarına bir çocuk verilerek müzik eşliğinde giydirmeleri istenir. Çalışma bitiminde kullanılan eşyaların işlevlerine göre gruplandırılıp, düzenlenerek toplanması sağlanır. İstenirse drama oyunu içerisinde öğretmen moda evi sahibi rolünü alarak çalışmaya dâhil edilebilir.

3. Aşama: Çalışmanın üçüncü kısmında, çocukların evden getirdikleri aynalar kullanarak yüz boyalarıyla her çocuk kendi yüzünde müzik kesilene kadar istediği desenleri yaparlar ve çalışma bitiminde bununla ilgili bir defile sunarlar.

Etkinlik 4.

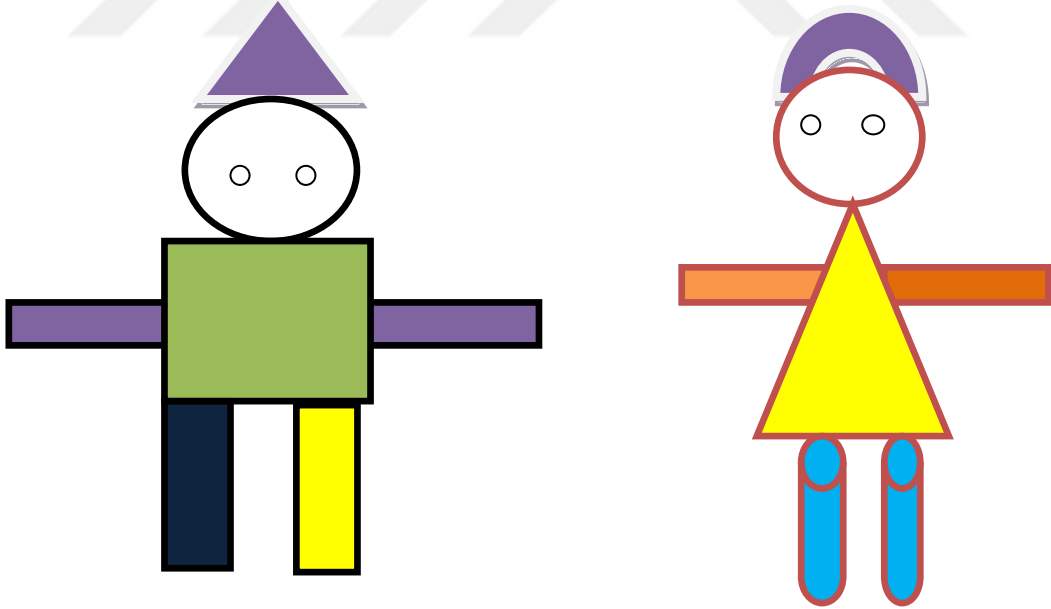
Materyal: Renkli kartonlar, üzerinde şekillerin çizilmiş olduğu renkli kâğıtlar ya da beyaz kâğıtlar, yapıştırıcı.

Süre: 30 Dakika

Şekiller: 2 orta büyüklükte daire, bir yarım daire, bir orta büyüklükte üçgen, bir orta büyüklükte kare, 4 adet ince uzun dikdörtgen, 2 adet ince silindir, 2 adet uzun ve orta kalınlıkta dikdörtgen, 4 adet küçük daire.

Kız Erkek Modeli Oluşturma Çalışması

Araştırmacı tarafından, öğrencilerin çalışma masalarına geçmeleri sağlandıktan sonra kız ve erkek çocuğu modellerini oluşturmak için şekiller dağıtılır. Öğrencilere müdahale edilmeden dağıtılan yarım parça renkli kartonların üstüne öğrencilerin şekilleri uygun şekilde yapıştırmaları istenir.



Not: Şekiller kız ve erkek çocuklarını temsil edecek şekilde hazırlandıktan sonra çalışma esnasında hiçbir şekilde öğrencilere müdahalede bulunulmaması gerekmektedir. Başlangıç ve bitiş için alarmlı bir saat kullanılabilir.

Değerlendirme:**Zihinde canlandırma**

Mankenlerimizi giydiriyoruz draması oyununda neler oldu hatırlamaya çalışalım? Hangi eşyaları kullandık hatırlamaya çalışalım?

Tanımsal düzey

Mankenlerimizi giydiriyoruz dramasında ilk olarak hangi arkadaşlarımız çalışmalarını sergiledi, üzerinde hangi kıyafetler vardı, söyler misin?

Mankenlerimizi giydiriyoruz dramasında ikinci olarak hangi arkadaşlarımız çalışmalarını sergiledi, üzerinde hangi kıyafetler vardı, söyler misin?

Mankenlerimizi giydiriyoruz dramasında üçüncü olarak hangi arkadaşlarımız çalışmalarını sergiledi, üzerinde hangi kıyafetler vardı, söyler misin?

Mankenlerimizi giydiriyoruz dramasında hangi kıyafetleri kullandık, söyler misin?

Mankenlerimizi giydiriyoruz dramasında kadın ve erkeklere ait olan kıyafetler hangileridir, söyler misin?

Duygusal düzey

Mankenlerimizi giydiriyoruz dramasında arkadaşına kıyafet oluştururken ne hissettin?

Mankenlerimizi giydiriyoruz dramasında model rolünde olmak sana ne hissettirdi?

Bilişsel Düzey

Mankenlerimizi giydiriyoruz dramasında arkadaşını kıyafet oluştururken nelere dikkat etmek gerekir?

Mankenlerimizi giydiriyoruz dramasında arkadaşına bakarak onu giydirdin, Peki, bakmak neden önemlidir, Peki dikkatli bakmak neden önemlidir?

Bugün neleri bakarak yaptın?

Yaşantısal Düzey

Mankenlerimizi giydiriyoruz dramasının sonunda yapılan sergiyi daha iyi izlemek için nasıl bakmamız gerekiyor?

Evde aileni nasıl giydirmek isterdin?

Geliştirme Düzeyi

Eğer öğretmenimiz, (arkadaşımız) bir şey anlatırken onu dikkatli dinlemeyip ona bakmazsak neler olabilir?

İnsanların neden kıyafetleri vardır?

Etkinlik Örneği 3.

Etkinliklerin Adı: Müze Gezisi Çalışması

Yaş Grubu: 62-72 ay

Kullanılan Zihin aracı: Şarkı

Eğitici Dramada Uygulanan Yöntem ve Teknikler: Rol oynama, katılımcı liderlik, zihinde canlandırma

Çalışmaların Bütünde Uygulanan Genel Yöntem Teknikler: Soru-cevap yöntemi, anlatım yöntemi, tartışma yöntemi.

Okul Öncesi Eğitim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı) Kazanım ve Göstergeler	
<p>Bilişsel Gelişim</p> <p>Kazanım 1: Nesne/Durum/Olaya dikkatini verir.</p> <p>Göstergeler: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</p> <p>Kazanım 2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.</p> <p>Göstergeleri: Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.</p> <p>Kazanım 3: Algıladıklarını hatırlar</p> <p>Göstergeler: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler</p> <p>Kazanım 5: Nesne ya da varlıkları gözlemler.</p> <p>Göstergeleri: Nesne/varlığın adını söyler. Nesne/varlığın kullanım amaçlarını söyler</p>	<p>Sosyal Duygusal Gelişim</p> <p>Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.</p> <p>Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.</p> <p>Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.</p> <p>Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler</p> <p>Kazanım 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.</p> <p>Göstergeleri: Olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar.</p>

<p>Kazanım 7: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar.</p> <p>Göstergeleri: Nesne/varlıkları kullanım amaçlarına göre gruplar</p> <p>Kazanım 8: Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.</p> <p>Göstergeleri: Nesne/varlıkların kullanım amaçlarını ayırt eder, karşılaştırır.</p> <p>Göstergeleri: Kazanım 10: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.</p> <p>Göstergeleri: Mekânda konum alır.</p> <p>Kazanım 17: Neden/sonuç ilişkisi kurar</p> <p>Göstergeler: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.</p> <p>Kazanım 18: Zamanla ilgili kavramları açıklar.</p> <p>Göstergeleri: Olayları oluş zamanına göre sıralar.</p> <p>Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir.</p> <p>Göstergeler: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.</p> <p>Dil Gelişimi</p> <p>Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.</p> <p>Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar.</p>	<p>Kazanım 7: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.</p> <p>Göstergeleri: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.</p> <p>Kazanım 10: Sorumluluklarını yerine getirir.</p> <p>Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.</p> <p>Kazanım 12: Değişik ortamlardaki kurallara uyar.</p> <p>Göstergeleri: İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır.</p> <p>Kazanım 14: Sanat eserlerinin değerini fark eder.</p> <p>Göstergeleri: Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar</p> <p>Kazanım 15: Kendine güvenir. Göstergeler: Grup önünde kendini ifade eder. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler.</p> <p>Kazanım 16: Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.</p>
---	---

<p>Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Sohbete katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinledikleri/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar. Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler. Dinledikleri/izlediklerini drama yoluyla sergiler. Kazanım 10: Görsel materyalleri okur. Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.</p>	<p>Göstergeleri: Toplumda farklı rol ve görevlere sahip kişiler olduğunu söyler. Motor Gelişim Kazanım 1: Yer değiştirme hareketleri yapar. Göstergeleri: Yönergeler doğrultusunda yürür. Kazanım 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. Göstergeleri: Değişik malzemeler kullanarak resim yapar. Kalemi doğru tutar. Kalem kontrolünü sağlar. Çizgileri istenilen nitelikte çizer. Kazanım 5: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. Göstergeleri: Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.</p>
<p>Etkinlik 2. Süre: 20 dakika Materyal: Müzik çalar</p>	

Müzedeki Objeler Olduk Oyunu

Çocuklara, müzede dans eden isimsiz objeler oldukları söylenir. Çalan müzikle birlikte dans ederlerken birden müzik kesilir ve öğrencilere müzede kullanılan bir objenin ismi söylenir. Çocuklar ikişerli gruplar halinde söylenen objeye uygun olarak canlandırmaları yaparlar (Ör: ikili heykeller olduk, ikili eski kitaplar olduk, vb.).

Oyundan Eğitici Dramaya Geçiş Etkinliği 2

Zihin Aracı Şarkısı:

Araştırmacı tarafından, çocuklar sınıf içerisinde daire şeklini almaları sağlandıktan sonra çocuklarla birlikte zihnin aracı şarkısı söylenir.

Kedinin Peyniri Şarkısı

Ben müzeyi gezerken
Dikkatli ederim hey hey
Ben müzede gezerken
Hatırlarım gördüklerimi hey hey
Mutlu mutlu olurum hey hey

Not: Araştırmacı tarafından, çocuklara öğretilen şarkı sözleri uygulanmış olan eğitici drama oyununa ve öz düzenleme alt boyutlarından dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu süreçleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Etkinlik 3.

Süre: 30 dakika

Materyal: Kâğıt biletler, masa, sandalye, şapkalar, çantalar, eski kitaplar, heykeller, giysiler

Müzeyi Gezelim Draması

Öğretmen tarafından çocuklara hayali olarak bir müze gezisi yapacakları söylenir. Müze draması çalışmasına geçmeden önce müze ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılır ve müzede kullanılan eşyalar hakkında çocuklardan fikir alınır. Öğretmen ve çocuklarla birlikte bir müze ortamı oluşturulur. Drama çalışmasına öğretmen de bir müze görevlisi olarak dâhil olur.

Hikâyeyi Canlandırılm

Çocuklar sizinle birlikte bir müzeyi gezmeye gideceğiz. Sizler müze ziyaretçilerisiniz. Herkes müzeye girmek için biletini alsın bakalım. Ben de turist rehberiyim. Müze görevlileri, müzeyi gezerken size yardımcı olacak bir haritanın olmadığını söyledi. Sadece sorularımız var elimizde. Eğer sorduğum sorulara cevap verebilirseniz müzeyi elimizde harita varmış gibi gezebileceğiz. Evet, şimdi herkes hazır mı soruları cevaplamak için? Dikkatlice dinliyor musunuz? Müzenin çeşitli bölümlerinde eskiden kullanılan eşyalar, eski kitaplar, giysiler ve heykeller var. Bunları hatırlamaya çalışın lütfen.

Ev Eşyaları

Müzenin giriş bölümünde eşyalar var ama eski kitaplar, giysiler, heykeller henüz yerleştirilmemiş. Acaba sizce bu bölüme neleri yerleştirebiliriz? Müzenin giriş bölümünde eşyalar var. Bu eşyaları görelim dendikten sonra bu bölümü beş kişilik gruplar halinde daha önce seçilmiş olan öğrenciler canlandırır. (Müze ziyaretçileri canlandırılan eserlere bakarlar. Hangi eşyaların olduğunu tahmin etmeye çalışırlar)

Kitap

Müzenin bu bölümünden çıkıp ikinci bölüme gelelim müzede eşyalar var ama giysiler ve heykeller yok acaba bu bölüme neleri yerleştirebiliriz? Dendikten sonra bu bölümü beş kişilik gruplar halinde daha önce seçilmiş olan öğrenciler canlandırır. (Müze ziyaretçileri canlandırılan eserlere bakarlar. Hangi eşyaların olduğunu tahmin etmeye çalışırlar)

Giysiler

Müzenin bu bölümünden çıkıp üçüncü bölüme gelelim müzede eşyalar, eski kitaplar var ama heykeller yok acaba bu bölüme neleri yerleştirebiliriz? Şimdi giysilerin olduğu bu bölümdeki giysileri beş kişilik gruplar halinde canlandıralım.(Müze ziyaretçileri canlandırılan eserlere bakarlar. Hangi eşyaların olduğunu tahmin etmeye çalışırlar)

Heykel

Müzenin bu bölümünden çıkıp en sonuncu bölüme gelelim müzede eşyalar, eski kitaplar, giysiler var peki bu bölüme başka neleri yerleştirebiliriz? Dendikten sonra bu bölümü beş kişilik gruplar halinde daha önce seçilmiş olan öğrenciler canlandırır. (Müze ziyaretçileri canlandırılan eserlere bakarlar. Hangi eşyaların olduğunu tahmin etmeye çalışırlar.)

Etkinlik: 3

Destekleyici Etkinlik

Süre: 20 dakika

Materyal: Çalışma sayfası, boya Kalemleri, makas yapıştırıcı

Çocuklara müze ile ilgili çalışma kâğıtları dağıtılır. Çalışma kâğıtlarında müze draması çalışmasında kullanılmayan objelerin resimleri vardır. Öğrencilerin bunları bulup işaretlemesi istenir. Daha sonra resim kâğıtları dağıtılır. Öğrencilerin bu sefer müzede kullanılan objeleri bulup yapıştırmalarını ve müzede kullanılan objelerin resimlerini yapmaları istenir.

Değerlendirme:**Zihinde canlandırma**

Müze gezisi dramasında neler olmuştu, hatırlamaya çalışalım? Müzede hangi bölümler ve eşyalar vardı, hatırlamaya çalışalım?

Tanımsal düzey

Müze gezisi dramasında ilk olarak müzenin hangi bölümünü gezdik ve hangi eşyalar bulunuyordu söyler misin?

Müze gezisi dramasında ikinci olarak müzenin hangi bölümünü gezdik ve hangi eşyalar bulunuyordu söyler misin?

Müze gezisi dramasında üçüncü olarak müzenin hangi bölümünü gezdik ve hangi eşyalar bulunuyordu söyler misin?

Duygusal düzey

Müzeyi gezerken ne hissettin, anlatır mısın?

Müzedeki eşyaları canlandırırken ne hissettin, anlatır mısın?

Bilişsel Düzey

Müzede neden eski eşyalar olur?

Müzelerde başka neler bulunur?

Yaşantısal Düzey

Sen hiç müzeye gittin mi?

Gittiğin bir müzeyi anlatır mısın?

Geliştirme Düzeyi

Müzeler neden vardır?

Senin bir müzen olsaydı içinde neler olmasını isterdin?

EK. 2 : ETKİNLİK FOTOĞRAFLARI

Ek 2.1: Oyun Etkinlikleri



Meslekler Oyunu



Kek Birleştirme Oyunu



Robotlar Oyunu



Havuç Dizme Oyunu

Ek 2.2: Eğitici Drama Etkinlikleri



Kendi Hikayemiz Draması



Gece-Gündüz Draması



Mankenlerimizi Giydiriyoruz Draması



Fareler ve Kedi Draması

Ek 2.3: Eğitici Dramada Tartışma



Ek 2.4: Destekleyici Etkinlikler



Kralın Halısı Etkinliği

Problem Çözebilirim Etkinliği



Gece-Gündüz Etkinliği

Saat Çalışması Etkinliği

Ek 2.5: Aile Katılımı Ekinlikleri



Zaman Yönetimi Etkinliği



Kendi Müzeni Oluştur Etkinliği



Kız-Erkek Modeli Etkinliği



Ben Problem Çözerim Etkinliği

EK.3: İZİN BELGESİ

EK 3.1: ÖLÇEK ONAYI

İLGİLİ MAKAMA

Türk çocuklarına uyarlaması Doç. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ danışmanlığında tarafımdan yapılan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Sevgi KIYAKER tarafından yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmasında herhangi bir sakınca yoktur. 25.11.2015.

Saygılarımla,



Ezgi FINDIK TANRIBUYURDU

EK 3.2: OKUL ÖNCESİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ UYGULAYICI RAPORU

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Raporu

Uygulayıcı Değerlendirme Formu

Öğrenci kod no:
Değerlendiren Kişinin Adı:
Tarih:

Çocuğun uygulama sırasında gösterdiği davranışı açıklayan tek bir seçeneği daire içine alınız.

A 1. Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar.

0 1 2 3

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

A 2. Konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir.

0 1 2 3

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

A 3. Dalgındır, değerlendirilme sürecine odaklanmada problem yaşar.

0 1 2 3

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

B 1. Her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar.

0 1 2 3

3. Çocuk uygulayıcıya cevap vermeden önce etkinlik ve yönergeleri düşünüyor gibi görünür.
2. Çocuk genellikle yönergeleri bekler ve takip eder; ancak zaman zaman yönergeler tamamlanmadan önce etkinliğe başlar.
1. Çocuk etkinliğe başlamadan önce sık sık "Ben söyleyinceye kadar bekle..." gibi hatırlatmalara ihtiyaç duyar.
0. Çocuk yönergelerin pek çoğunu kaçıır ve uygulayıcının hatırlatmaları ile yavaşlamaz.

B 2. Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır.

0 1 2 3

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

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

0 1 2 3

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

B 4. Çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanır.

0 1 2 3

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

B 5. Değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturur.

0 1 2 3

3. Çocuk herhangi bir yere tırmanmaz, dolapları açmaz, nesnelere eline almaz (vücut pozisyonu ara sıra uygun olmayabilir).

2. Çocuk (sandalyeden kayarak inmek de dahil) yerinden bir kere kalkar, hatırlatıldığında tekrar oturur.

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

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

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

0 1 2 3

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

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

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

0. Çocuk "kendi içine kapanmış" gibidir ve etkinliğe başlamakta zorluk yaşar.

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

0 1 2 3

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

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

1. Çocuk sohbet başlatmaz ve yavaş ısınır.

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

D 1. Başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında memnuniyet gösterir.

0 1 2 3

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

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

1. Çocuk etkinliği tamamladığında tepkisizdir.

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

D 2. Kendinden emindir.

0 1 2 3

3. Çocuk "Ben bunu biliyorum" gibi yorumlarla kendine güvendiğini gösterir, istekli ve enerjiktir.

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

1. Kendine daha az güveni olan çocuk tekrarlayan tereddütlü davranışlar gösterir ya da güven eksikliğine işaret eden sorular sorar.

0. Eğer çocuk kolay maddelerde tereddüt ediyor ya da isteksizlik gösteriyorsa kolayca vazgeçer (Örneğin, "Bunu yapamıyorum" der).

E 1. Muhalif davranışlar gösterir.

0 1 2 3

3. Çocuk uygulayıcının istek ya da yönergesine uymayı doğrudan reddeder.

2. Çocuk sınırları zorlar; ancak uygulayıcının yönlendirmelerine ya da isteğini tekrarlamasına yanıt verir.

1. Çocuk önce "Hayır" der, ancak sonra uygulayıcının ilk isteğini yerine getirir. Uygulayıcı "tekrar söylemek" zorunda kalmaz.

0. Çocuk asla aktif bir şekilde karşı gelen davranışlar göstermez.

E 2. Pasif uyumsuzluk gösterir.

0 1 2 3

3. Uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde bile, çocuk yönergeyi duymuyor gibi görünür.

2. Çocuk uygulayıcıyı görmezden gelir; ancak uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde ona karşılık verir.

1. Uygulayıcı yönergeyi tekrarlamaz; ancak çocuk yavaş tepki verdiği için çocuğun duyup duymadığını merak eder.

0. Çocuk yönergeleri duyar ve uygun şekilde karşılık verir.

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

0 1 2 3

3. Çocuk çok pozitifdir; kahkaha atar ve/veya uzun süre kıkırdar, çok gülümser ya da el çırpır.

2. Çocuk tekrar tekrar gülümser, olumlu sesler çıkarır ve kısa süreli kıkırdar.

1. Çocuk olumlu davranışlar göstermeyi ve keyifli ifadeler kullanmayı sürdürür.

0. Çocuk değerlendirme boyunca olumlu duygular göstermez.

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

0 1 2 3

3. Çocuk iki ya da daha fazla değerlendirme bölümünde uzun sürelerle olumlu duygular (kahkaha atma, gülümseme gibi) ortaya koyar.

2. Çocuk, içinde sürpriz ya da şekerleme OLMAYAN bir bölümde olumlu duygular ortaya koyar.

1. Çocuk YALNIZCA şekerleme ya da ödül aldığı anda olumlu duygular ortaya koyar.

0. Çocuk ödül ya da şekerleme aldığı anda BİLE olumlu duygular ortaya koymaz

EK.3.3 : KİŞİSEL BİLGİ FORMU ÖRNEĞİ

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bölüm 1.

1. Anne Adı soyadı:
2. Baba Adı Soyadı:
3. Çocuk Sayısı:

4. Anne Eğitim Düzeyi

- a) Okur-yazar değil
- b) Okur-yazar
- c) İlkokul mezunu
- d) Ortaokul mezunu
- e) Lise mezunu
- f) Üniversite mezunu
- g) Yüksek lisans ve üstü (doktora vb.)

5. Baba Eğitim Düzeyi

- h) Okur-yazar değil
- i) Okur-yazar
- j) İlkokul mezunu
- k) Ortaokul mezunu
- l) Lise mezunu
- m) Üniversite mezunu
- n) Yüksek lisans ve üstü (doktora vb.)
- o)

6. Aile ekonomik durumu

- a) Alt (2500 ve altı)
- b) Orta (2.501 ve 4,000 arası)
- c) Üst (4,000 ve üstü)

Bölüm 2 (Görüş ve Öneriler)

7. Drama Uygulamaları Değerlendirme

- Sevgili aileler **Yenişehir İlkokulu**'nun ana sınıfında ikinci dönem Mart ayı itibariyle uygulanmış olan öz düzenlemeyi destekler nitelikteki eğitici drama uygulamaları ile ilgili görüşlerinizi ve önerilerinizi çocuklarımızda gözlemlediğiniz değişimler nelerdir? (Aşağıdaki boşluğa yazabilirsiniz)

EK 3.3: VELİ İZİN FORMU ÖRNEĞİ

VELİ İZİN FORMU

Araştırma, Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümü'nden Yrd. Doç. Dr. Işık Kamaraj danışmanlığında, Okan Üniversitesi yüksek lisans öğrencisi Sevgi Kıyaker tarafından yürütülecektir. Bu çalışmada, okul öncesi dönem 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerilerinin eğitici drama programı yoluyla desteklemek amaçlanmıştır. Bu program, ██████████ İlkokulu'nun anasınıfı 62-72 ay öglenci grubunda, haftada iki gün (Çarşamba ve Perşembe) bir buçuk saat olmak üzere uygulanacaktır. Çalışmalar esnasında fotoğraf ve video kullanılacaktır. Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda çocuğumun, eğitici drama programı öncesi ve sonrasında uygulanacak olan "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçek" uygulama çalışmalarına ve öz düzenleme becerisine yönelik eğitici drama programına katılımına...

İzin veriyorum

Veli adı- Soyadı:

İmza:

Tarih :

İzin vermiyorum

Veli adı- Soyadı:

İmza:

Tarih :

EK 3.4: MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ONAYI



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.2152463

24/02/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Sevgi KIYAKER'e ait 22.02.2016 tarihli dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 23.02.2016 tarihli tutanağı.

Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Sevgi KIYAKER'in "**Beş Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerisi Üzerinde Eğitici Drama Programının Etkisinin İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında, ilimiz ██████████ anasınıfında öğrenim gören öğrencilere; eğitici drama yoluyla hazırlanmış öz düzenleme etkinlikleri programını uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
24/02/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 099f-3c06-374f-8adb-2a16 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.2189428
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

25.02.2016

Sayın: Sevgi KIYAKER

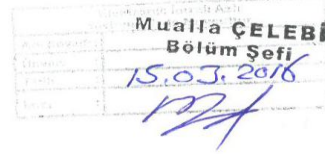
İlgi: a) 22.02.2016 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 24.02.2016 tarih ve 2152463 sayılı oluru.

"Beş Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerisi Üzerinde Eğitici Drama Programının Etkisinin İncelenmesi" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Murat ADALI
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler



İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c498-ec8a-3ce5-aaef-7ca6 kodu ile teyit edilebilir.

EK 4: DEĞERLENDİRME FORMLARI

DENEY GRUBU KİŞİSEL BİLGİLER

S.N	ADI	DENEY GRUBU	CİNSİYET	EKONOMİK	ANNE EĞİTİM	BABA EĞİTİM	DOĞUM TARİHİ	AYLARA GÖRE YAŞ	GELİŞİM PUANI	KARDEŞ SAYISI
1	K1	1	0	1	4	4	07.01.2010	72	70	3
2	K2	1	0	2	5	5	30.09.2010	65	80	0
3	K3	1	0	3	5	5	07.10.2010	64	90	1
4	E1	1	1	2	3	3	15.04.2010	69	80	1
5	K4	1	0	3	2	4	02.04.2010	69	80	1
6	K5	1	0	3	4	4	06.11.2010	63	80	2
7	K6	1	0	3	4	4	28.07.2010	66	80	1
8	K7	1	0	3	4	5	26.03.2010	70	90	0
9	K8	1	0	3	4	5	01.01.2010	72	90	1
10	K9	1	0	2	4	4	27.05.2010	68	100	0
11	K10	1	0	2	2	3	18.11.2010	63	80	1
12	E2	1	1	3	4	4	20.03.2010	70	90	1
13	E3	1	1	3	3	5	26.07.2010	66	60	1
14	E4	1	1	1	2	6	21.05.2010	68	70	1
15	E5	1	1	2	2	3	13.08.2010	66	70	2
16	E6	1	1	3	4	4	17.03.2010	70	80	1
17	E7	1	1	3	4	4	04.11.2010	63	80	0
18	E8	1	1	2	4	4	20.04.2010	69	80	1
19	E9	1	1	3	5	6	04.06.2010	67	90	1
20	E10	1	1	3	5	6	03.12.2010	62	100	0
21	E11	1	1	3	3	4	09.03.2010	70	100	1

KONTROL GRUBU KİŞİSEL BİLGİLER

S.N	ADI	KONTROL GRUBU	CİNSİYET	EKONOMİK	ANNE EĞİTİM	BABA EĞİTİM	DOĞUM TARİHİ	AYLARA GÖRE YAŞ	GELİŞİM PUANI	KARDEŞ SAYISI
1	K1	2	0	3	5	4	10.11.2010	63 ay	60	2
2	K2	2	0	3	4	4	15.12.2010	62 ay	80	1
3	K3	2	0	3	4	5	09.02.2010	71 ay	80	1
4	K4	2	0	2	2	2	15.04.2010	69 ay	90	2
5	K5	2	0	2	4	4	04.10.2010	64 ay	90	0
6	K6	2	0	2	2	2	12.03.2010	70 ay	90	1
7	K7	2	0	2	2	2	25.03.2010	70 ay	90	1
8	K8	2	0	3	4	4	26.08.2010	65 ay	100	3
9	E1	2	1	3	4	4	28.04.2010	69 ay	60	1
10	E2	2	1	2	4	2	05.05.2010	68 ay	60	1
11	E3	2	1	2	5	5	24.11.2010	63 ay	70	2
12	E4	2	1	2	5	4	19.05.2010	68 ay	80	1
13	E5	2	1	3	4	4	01.10.2010	64 ay	90	1
14	E6	2	1	2	5	3	14.09.2010	65 ay	90	0
15	K9	2	0	3	5	5	28.10.2010	64 ay	100	1
16	E7	2	1	2	5	5	01.11.2010	63 ay	60	0
17	E8	2	1	3	4	5	08.10.2010	64 ay	80	1
18	E9	2	1	2	4	5	27.05.2010	68 ay	70	2
19	E10	2	1	3	5	5	12.01.2010	72 ay	90	1
20	K10	2	0	2	5	5	12.04.2010	69 ay	100	1
21	E11	2	1	2	4	4	25.11.2010	63 ay	80	1

DENEY GRUBU ÖN TEST UYGULAYICI DEĞERLENDİRME FORMLARI

S.N	ADI	UYD1	UYD2	UYD3	UYD4	UYD5	UYD6	UYD7	UYD8	UYD9	UYD10	UYD11	UYD12	UYD13	UYD14	UYD15	UYD16
1	K1	2	2	1	2	2	2	1	3	2	1	1	2	0	0	0	0
2	K2	2	2	1	2	2	2	1	3	2	2	3	2	0	0	1	3
3	K3	3	2	1	2	2	2	1	3	2	1	2	2	0	0	1	2
4	E1	3	2	1	2	2	2	1	3	3	3	3	3	0	0	2	3
5	K4	3	2	1	2	2	2	1	3	2	1	2	2	0	0	1	2
6	K5	2	2	1	2	2	2	1	2	3	3	3	3	2	0	1	3
7	K6	3	2	1	2	2	2	1	3	2	1	1	2	0	0	0	0
8	K7	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2	0	0	1	2
9	K8	3	2	0	3	3	3	0	3	2	1	2	2	0	0	1	1
10	K9	3	2	1	2	2	2	1	3	3	2	3	2	0	0	2	3
11	K10	3	2	0	3	3	3	1	3	2	2	3	2	0	0	2	3
12	E2	3	2	1	2	2	2	1	3	2	2	3	2	0	0	2	3
13	E3	1	1	2	1	1	1	2	2	3	3	3	1	2	2	2	3
14	E4	2	2	1	2	2	2	1	3	3	2	3	3	0	0	1	3
15	E5	2	2	1	2	2	2	1	3	2	1	2	2	0	0	1	2
16	E6	2	2	1	2	2	2	1	3	2	2	3	2	0	0	1	3
17	E7	2	2	1	1	2	2	1	3	3	2	3	2	0	0	1	3
18	E8	2	2	1	2	2	2	1	3	2	2	3	2	0	0	1	3
19	E9	3	2	1	2	3	2	0	3	2	2	3	2	0	0	1	3
20	E10	3	3	0	2	2	2	1	3	2	1	3	2	0	0	1	3
21	E11	3	2	1	2	3	2	0	3	3	3	3	3	0	0	2	3

DENEY GRUBU SON TEST UYGULAYICI DEĞERLENDİRME FORMLARI

S.N	ADI	UYD1	UYD2	UYD3	UYD4	UYD5	UYD6	UYD7	UYD8	UYD9	UYD10	UYD11	UYD12	UYD13	UYD14	UYD15	UYD16
1	K1	3	3	3	2	2	2	1	3	2	2	2	2	3	3	1	3
2	K2	3	3	3	2	2	2	1	3	3	2	3	2	3	3	1	2
3	K3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	3	3	1	1
4	E1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	1	2
5	K4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	1	2
6	K5	3	3	1	2	2	2	1	3	3	3	3	2	3	3	1	3
7	K6	3	2	1	2	3	2	3	3	2	1	1	2	3	3	0	0
8	K7	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	2	3	3	1	2
9	K8	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	1	2
10	K9	3	3	3	3	2	2	1	3	2	2	2	2	3	3	1	2
11	K10	3	3	3	3	2	2	1	3	3	2	2	2	3	3	1	2
12	E2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	1	2
13	E3	3	3	3	2	3	2	1	3	3	2	3	2	3	3	2	2
14	E4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	1	2
15	E5	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	1	2
16	E6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	1	2
17	E7	3	3	1	2	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	1	2
18	E8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	1	2
19	E9	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	1	2
20	E10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	1	2
21	E11	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	2

KONTROL GRUBU ÖN TEST UYGULAYICI DEĞERLENDİRME FORMLARI

S.N	ADI	UYD1	UYD2	UYD3	UYD4	UYD5	UYD6	UYD7	UYD8	UYD9	UYD10	UYD11	UYD12	UYD13	UYD14	UYD15	UYD16
1	K1	2	2	1	2	2	2	1	3	2	2	2	2	0	0	1	2
2	K2	3	2	1	2	2	2	1	3	3	2	3	2	0	0	1	3
3	K3	2	2	1	2	2	2	1	3	2	1	2	2	0	0	0	0
4	K4	2	2	1	2	2	2	1	3	3	3	3	2	0	0	2	3
5	K5	3	3	2	2	2	2	1	3	2	2	3	2	0	0	2	3
6	K6	3	2	1	3	3	2	0	3	2	2	3	2	0	0	1	3
7	K7	3	2	0	3	3	3	0	3	3	2	3	3	0	0	1	3
8	K8	3	2	1	2	3	2	0	3	2	1	2	2	0	0	1	2
9	E1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	0	0	0	2	2	0	1
10	E2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	0	1	1	2
11	E3	2	2	1	2	2	2	1	3	2	1	2	2	2	0	1	2
12	E4	3	2	1	2	2	2	1	3	2	1	2	2	0	0	1	3
13	E5	3	2	1	2	2	2	1	3	3	2	3	2	0	0	2	3
14	E6	3	2	1	2	2	2	1	3	2	2	3	2	0	0	1	3
15	K9	3	2	1	3	2	2	1	3	2	2	3	2	0	0	2	3
16	E7	2	2	2	2	2	2	1	3	2	1	1	2	2	2	0	0
17	E8	2	2	1	2	2	2	1	3	2	2	3	2	0	0	1	3
18	E9	2	2	1	2	2	2	1	3	2	1	2	2	0	0	0	1
19	E10	3	2	1	2	2	2	1	3	3	3	3	3	0	0	2	3
20	K10	3	3	0	3	3	3	0	3	3	2	3	3	0	0	2	3
21	E11	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2	1	3

KONTROL GRUBU SON TEST UYGULAYICI DEĞERLENDİRME FORMLARI

S.N	ADI	UYD1	UYD2	UYD3	UYD4	UYD5	UYD6	UYD7	UYD8	UYD9	UYD10	UYD11	UYD12	UYD13	UYD14	UYD15	UYD16
1	K1	3	3	1	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	1	2
2	K2	3	2	1	3	3	2	1	3	3	3	3	2	3	3	2	3
3	K3	3	2	1	2	2	2	1	3	2	1	1	2	3	3	0	1
4	K4	3	3	1	3	3	2	1	3	3	3	3	2	3	3	2	2
5	K5	3	3	3	2	2	2	1	3	2	2	3	2	3	3	2	2
6	K6	3	2	1	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	1	2
7	K7	3	3	1	2	2	2	1	3	2	1	2	2	3	3	3	1
8	K8	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	2	3	3	1	2
9	E1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	3	2	2	1	2	2
10	E2	3	2	1	2	2	2	1	3	2	1	2	2	3	3	1	1
11	E3	3	3	1	3	2	2	3	3	2	1	2	2	3	3	0	1
12	E4	3	2	1	2	2	2	1	3	2	1	2	2	3	3	1	1
13	E5	3	2	1	2	2	2	1	3	2	2	3	2	3	3	1	2
14	E6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
15	K9	3	3	1	2	2	2	1	3	3	2	3	3	3	3	2	2
16	E7	2	2	1	2	2	2	1	3	2	1	2	2	3	3	0	0
17	E8	3	2	1	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	1	2
18	E9	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	2	3	3	1	1
19	E10	3	2	1	2	2	2	1	3	2	2	2	2	3	3	1	2
20	K10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
21	E11	3	2	1	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	1	2

DENEY GRUBU ÖN TEST PERFORMANS GÖREVLERİ FORMLARI

S.N	ADI	PF_DT	PF_KT	PF_KG	PF_KGT	PF_OA	PF_OP	PF_OB	PF_OGV	PF_ŞS	PF_ŞTG
1	K1	20	14	1	30	80	60	60	1	4	15
2	K2	13	15	1	60	95	60	60	1	4	10
3	K3	20	14	1	20	65	60	60	1	3,5	12
4	E1	15	13	1	30	60	60	60	2	4	20
5	K4	15	16	1	29	82	29	60	1	4	40
6	K5	8	10	1	30	45	45	60	2	3	40
7	K6	10	15	1	33	90	50	60	1	4	20
8	K7	15	16	1	25	71	60	60	1	3,5	40
9	K8	17	15	1	35	90	60	60	2	4	40
10	K9	11	14	1	29	90	60	60	1	3,5	20
11	K10	8	14	1	8	82	60	60	1	4	40
12	E2	7	15	1	8	64	5	60	2	4	20
13	E3	7	6	1	38	120	11	9	3	4	20
14	E4	10	16	1	30	38	3	12	2	4	10
15	E5	24	16	1	25	51	17	60	2	3,5	15
16	E6	21	16	1	30	58	33	60	3	4	20
17	E7	11	15	1	23	59	60	60	1	4	10
18	E8	11	10	1	20	58	60	60	2	4	10
19	E9	12	16	1	10	38	17	60	2	4	40
20	E10	9	16	1	18	70	60	60	1	4	15
21	E11	14	15	1	11	30	60	60	1	4	10

DENEY GRUBU SON TEST PERFORMANS GÖREVLERİ FORMLARI

S.N	ADI	PF_DT	PF_KT	PF_KG	PF_KGT	PF_OA	PF_OP	PF_OB	PF_OGV	PF_ŞS	PF_ŞTG
1	K1	21	15	1	18	80	60	60	0	4	35
2	K2	20	14	1	11	74	60	60	0	4	20
3	K3	11	15	1	24	48	60	60	0	4	15
4	E1	11	16	1	37	75	60	60	0	4	40
5	K4	22	15	1	45	77	60	60	0	4	40
6	K5	16	15	1	12	30	30	60	0	4	25
7	K6	20	16	1	30	52	60	60	0	4	10
8	K7	22	16	1	31	81	60	60	0	4	30
9	K8	14	15	1	15	67	60	60	0	4	25
10	K9	12	14	1	11	31	27	60	0	4	20
11	K10	5	16	1	31	50	60	60	0	4	20
12	E2	22	15	1	13	42	60	60	0	4	30
13	E3	11	13	1	14	55	60	60	0	4	35
14	E4	14	16	1	12	53	60	60	0	4	30
15	E5	7	16	1	34	53	60	60	0	4	40
16	E6	15	16	1	7	41	60	60	0	4	15
17	E7	11	14	1	18	65	60	60	0	4	20
18	E8	8	16	1	23	38	60	60	0	4	20
19	E9	15	16	1	8	50	60	60	0	4	40
20	E10	12	16	1	8	52	60	60	0	4	25
21	E11	21	16	1	14	55	60	60	0	4	40

KONTROL GRUBU ÖN TEST PERFORMANS GÖREVLERİ FORMLARI

S.N	ADI	PF_DT	PF_KT	PF_KG	PF_KGT	PF_OA	PF_OP	PF_OB	PF_OGV	PF_ŞS	PF_ŞTG
1	K1	8	8	1	14	80	60	60	1	4	40
2	K2	15	16	1	38	59	60	10	1	4	20
3	K3	13	16	1	17	53	60	60	1	4	40
4	K4	15	15	1	30	80	57	35	2	4	30
5	K5	12	16	1	30	62	60	60	2	4	10
6	K6	19	16	1	36	70	60	60	1	4	20
7	K7	8	15	1	28	82	60	60	2	4	30
8	K8	19	12	1	17	70	60	60	1	4	20
9	E1	16	9	1	38	70	22	55	8	3	10
10	E2	17	8	1	20	90	53	8	1	4	40
11	E3	9	13	1	10	96	24	60	1	4	15
12	E4	16	15	1	17	96	60	52	1	4	40
13	E5	8	14	1	22	75	15	60	1	4	10
14	E6	16	15	1	45	54	60	60	1	4	10
15	K9	10	12	1	20	38	60	60	2	4	20
16	E7	12	0	1	29	82	26	60	1	3,5	7
17	E8	8	16	1	28	120	15	10	1	4	17
18	E9	17	13	1	11	60	60	60	1	4	40
19	E10	9	16	1	45	55	42	60	1	4	13
20	K10	29	16	1	23	46	60	60	1	4	35
21	E11	13	0	1	29	68	18	60	1	4	40

KONTROL GRUBU SON TEST PERFORMANS GÖREVLERİ FORMLARI

S.N	ADI	PF_DT	PF_KT	PF_KG	PF_KGT	PF_OA	PF_OP	PF_OB	PF_OGV	PF_ŞS	PF_ŞTG
1	K1	7	13	1	25	54	60	60	0	4	10
2	K2	12	16	1	28	79	14	60	0	4	15
3	K3	20	15	1	26	60	30	60	0	4	40
4	K4	15	16	1	33	65	52	60	0	4	12
5	K5	12	15	1	24	59	60	60	0	4	20
6	K6	15	16	1	40	58	60	60	0	4	10
7	K7	11	13	1	31	72	60	14	0	4	25
8	K8	22	15	1	30	90	60	60	0	4	40
9	E1	6	12	1	7	49	11	60	0	3	10
10	E2	13	12	1	19	61	24	60	0	4	10
11	E3	16	16	1	33	85	32	60	0	4	10
12	E4	20	16	1	48	70	41	60	0	4	14
13	E5	9	13	1	24	60	39	60	0	4	15
14	E6	11	16	1	15	54	60	60	0	4	25
15	K9	15	13	1	19	42	60	60	0	4	30
16	E7	7	8	1	25	68	31	60	0	4	10
17	E8	10	16	1	44	89	20	60	0	4	15
18	E9	20	16	1	13	54	60	60	0	4	40
19	E10	6	16	1	10	36	45	60	0	4	25
20	K10	33	15	1	17	45	60	60	0	4	20
21	E11	15	16	1	40	58	60	60	0	4	10

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı: KIYAKER Sevgi

Doğum tarihi ve yeri: 06/09/1978

Medeni hali: Bekar

Telefon: 0505-581-22-47

e-posta: hayalci28@hotmail.com

Eğitim Derecesi

Lisans

Okul/Program

Marmara Üniversitesi
Okul Öncesi Öğretmenliği
Eğitim Programı

Mezuniyet yılı

2002

İş Deneyimi, Yıl

2002- devam ediyor

Çalıştığı Yer

Bostancı Halk Eğitim

Görev

Okul Öncesi Öğretmeni

Yabancı Dili

İngilizce

Hobiler

Gezi, Fotoğraf, Kitap okuma.

