



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

AÇIK UÇLU MATERYALLER İLE ÇOCUKLARIN OYUN DAVRANIŞLARINDA VE
YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİNDE ORTAYA ÇIKAN DEĞİŞİMİN İNCELENMESİ

Neşe AŞKAR

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

AÇIK UÇLU MATERYALLER İLE ÇOCUKLARIN OYUN DAVRANIŞLARINDA VE
YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİNDE ORTAYA ÇIKAN DEĞİŞİMİN İNCELENMESİ

EXAMINING OF THE CHANGE IN CHILDREN'S PLAY BEHAVIOR AND EXECUTİVE
FUNCTION SKILLS BY LOOSE PARTS MATERIALS

Neşe AŞKAR

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Neşe AŞKAR'ın hazırladığı "Açık Uçlu Materyaller ile Çocukların Oyun Davranışlarında ve Yürütücü İşlev Becerilerinde Ortaya Çıkan Değişimin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Selda ARAS	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Gözde ERTÜRK KARA	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Araştırmanın amacı, açık uçlu materyaller aracılığıyla çocukların oyun davranışları ve yürütücü işlev becerilerinde ortaya çıkan değişimi incelemektir. Çalışma, eylem araştırması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, öğretmen-araştırmacı rolündedir. Ankara ili Etimesgut ilçesinde bir anasınıfındaki 60-77 ay arası 24 çocuk, çocukların ebeveynleri, öğretmen araştırmacı ve İnanırcılık Komitesi üyeleri çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırma, durum saptama, uygulama süreci olarak iki evrede yürütülmüştür. Çocukların yürütücü işlev becerileri hakkında Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Görevleri (BADO), Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ), Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteriyle (ÇDYİE); oyun davranışları hakkında ise Yürütücü İşlev Becerileri Odaklı Oyun Davranışları (YİBOD) Kontrol Listesi ve Oyun Gözlem Formu (OGF) aracılığıyla veri toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Nicel verilerden kontrol listelerinin değerlendirmelerinde frekans ve ortalama değerleri hesaplanmıştır. Durum tespiti aşaması ve eylem döngülerinin tamamlanmasının ardından uygulanan ölçekler ön test- son test olarak değerlendirilmiştir. Normal dağılım koşulu sağlandığından grup içi karşılaştırmalarda “t testi” kullanılmış, elde edilen her anlamlı değer için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Müdahale sonrası çocukların yürütücü işlev becerilerinden işleyen bellek, bilişsel esneklik, dikkat, engelleyici kontrol, organizasyon ve planlama becerilerinde ve önemli düzeyde gelişim gözlenmiştir. Uygulanan eylem döngüleri sonrasında sergilenen oyun davranışları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde ise gözlenen değişimin olgunlaşmış oyun davranışlarına işaret ettiği tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: açık uçlu materyaller, açık uçlu materyallerle oyun, yürütücü işlev becerileri, oyun davranışları, eylem araştırması.

Bu tez, 221K271 no’lu proje ile TÜBİTAK 1002-Hızlı Destek Programı tarafından desteklenmiştir.

Abstract

The aim of the research is to examine the changes in children's play behaviors and executive function skills through loose parts. The study was conducted using an action research design, with the researcher taking on the role of teacher-researcher. The participants of the study consisted of 24 children aged 60-77 months from a kindergarten in Etimesgut district of Ankara, their parents, the teacher-researcher, and members of the Credibility Committee. The research was conducted in two stages: identification of the situation and implementation process. Data on children's executive function skills were collected using the Preschool Self-Regulation Scale (PSRS), Head-Shoulders-Knees-Toes Tasks (HSKT), Child Behavior Rating Scale (CBRS), and The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI). Data on play behaviors were collected using the Play Behavior Checklist Focused on Executive Function Skills (PBC-EFS) and the Play Observation Form (POF). The qualitative data was analyzed using inductive content analysis, and the quantitative data from the checklists was analyzed by calculating frequency and mean values. After the identification stage and completion of the action cycles, the scales were evaluated as pre-test and post-test. Since the normal distribution condition was met, paired t-tests were used for within-group comparisons, and effect sizes were calculated for each significant value obtained. After the intervention, significant improvements were observed in children's executive function skills, specifically in working memory, cognitive flexibility, attention, inhibitory control, organization and planning skills. When the observed changes in play behaviors following the implemented action cycles were evaluated from a holistic perspective, they indicated a shift towards mature play behaviors.

Keywords: loose parts, loose parts play, executive function skills, play behaviors, action research.

This thesis was supported with a grant by TUBITAK 1002 Short Term Funding Program with a project number 221K271.

Teşekkür

Emek emek dokuduğum, uzun zamandır hayalini kurduğum, kimi zaman zorlayıcı, kimi zaman keyif verici ve her zaman öğretici olan bu yolculuğumda yeni başlangıçlara adım atmanın heyecanı içindeyim... Bu yolculuğumda aramızda gerçek bir gönül bağı olduğuna inandığım; akademik birikimi, bilgisi, ilgisi, hoşgörüsü, güveni, nezaketi ve desteğiyle yoluma ışık tutan, değerli danışmanım Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU' na teşekkürlerimi sunarım. Her daim hayatımda olmanız dileğiyle...

Tez sürecimin ilerlemesini takip ederek sundukları geri bildirim ve önerileriyle desteklerini hiç esirgemeyen, karşılaştığım her zorlukta beni dinleyen, yardımcı olan, katkı sunan ve motive eden, eylem araştırmamın olmazsa olmazı İnanırcılık Komitesi üyelerim ve saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Gözde ERTÜRK KARA ve Doç. Dr. Selda ARAS' a; savunma jürimde yer alan ve değerli görüşleriyle katkılarını esirgemeyen Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ hocama teşekkürü borç bilirim.

Bu yolculuğa birlikte başladığımız, çalışmamın temellerini oluşturmamda destek olan ve bu desteğini tezimin son aşamalarına kadar devam ettiren değerli hocam Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ' a katkılarından ötürü teşekkür ederim.

Doktora tez sürecimde 1002-Hızlı Destek Programı kapsamında tezime desteklerinden dolayı TÜBİTAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Eylem araştırması süreci boyunca veri toplama, toplanan veriyi deşifre etme ve değerlendirme sürecinde bağımsız gözlemci/puanlayıcı/kodlayıcı rolleriyle bana yoldaşlık eden, yorulmak nedir bilmeyen, süreci kendi çalışması gibi benimseyen değerli meslektaşım Erdem YILMAZ' a sunduğu katkılardan ötürü teşekkür ederim.

Bir teşekkür de tez sürecinde benden desteğini esirgemeyen, sürece vazgeçilmez katkılar sunan Bilge Kağan İlkokulu 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Papatyalar Sınıfı çocuklarına ve değerli ebeveynlerine... Sağ olun, var olun...

Varlığı benim için en büyük armağan olan sevgili ailem... Annem Hatice TÜRKER, senin desteğın olmasa her şey ne kadar zor olurdu... Sevgili hayat arkadaşım, eşim, sevgilim Ahmet AŞKAR, varlığın, desteğın ve sonsuz sevgin benim için o kadar kıymetli ki... Canımdan öte sevdiğim yavrularım Melis Alkım AŞKAR ve Umay Ece AŞKAR, yolculuğum boyunca gösterdiğiniz fedakârlık, anlayış ve desteğınız için çok teşekkür ederim... Bu yolculukta sizler de en az benim kadar heyecanlandınız, yoruldunuz. İyi ki benim ailemsiniz... Sizin desteğınız ve sevginiz olmasa asla başaramazdım. Hepinize çok teşekkür ederim.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	8
Sayıtlılar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Oyun.....	11
Oyun Davranışları.....	15
Açık Uçlu Materyaller (Loose Parts).....	22
Açık Uçlu Materyallerin Kullanımına İlişkin Kuramsal Temel.....	24
Yürütücü İşlevler.....	27
Yürütücü İşlev Becerilerine Yönelik Kuramsal Temel.....	33
İlgili Araştırmalar.....	38
Bölüm 3 Yöntem.....	50
Araştırmanın Türü.....	50
Katılımcılar.....	52
Veri Toplama Süreci.....	81

Veri Toplama Araçları	82
Verilerin Analizi	89
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	99
Çocukların Müdahale Öncesi Yürütücü İşlev Becerileri Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	99
Çocukların Oyun Sürecinde Sergiledikleri Oyun Davranışlarına Yönelik Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	105
Çocukların Açık Uçlu Materyallerle Oyun Sürecinde Oyun Davranışlarında Gözlenen Değişime Yönelik Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	113
Açık Uçlu Materyallerle Oyun Sürecinde Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinde Yaşanan Değişime Yönelik Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	156
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	166
Sonuç.....	166
Öneriler	172
Kaynaklar	176
EK-A: Gözlem Kayıtları	ccii
EK-B: Ölçek Uygulama İzinleri	ccx
EK-C- OODÖ Uygulayıcı Değerlendirme Formu	ccxii
EK-Ç: BADO Ölçeği Uygulama Formu	ccxiv
EK-D: ÇDDÖ Formu.....	ccxxii
EK-E: ÇDYİE Formu.....	ccxxiii
EK-F: Oyun Gözlem Formu.....	ccxxv
EK-G: YİBOD Kontrol Listesi.....	ccxxvi
EK-H: Veli Onam Formu.....	ccxxviii
EK-I: Veli Gönüllü Katılım Formu.....	ccxxix
EK-İ: Çocuk Gönüllü Katılım Formu	ccxxx
EK-J: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	ccxxxı
EK-K: Etik Beyanı	ccxxxii

EK-L: Valilik İzni	ccxxxiii
EK-M: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	ccxxxiv
EK-N: Thesis/Dissertation Originality Report.....	ccxxxv
EK-O: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	ccxxxvi

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Çalışma Grubunun Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	53
Tablo 2 <i>Komite Üyeleriyle Yapılan Toplantı, Görüşme ve Yazışma Bilgileri</i>	56
Tablo 3 <i>Veri Toplama Tekniklerinin Araştırma Sorularına Göre Dağılımı</i>	82
Tablo 4 <i>Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Veri Kaynakları ve Veri Toplama Araçları</i>	95
Tablo 5 <i>Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Ön Test Puanlarının Cinsiyete ve Alt Boyutlara Göre Analizleri</i>	100
Tablo 6 <i>Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Görevleri Ölçeği (BADO) Ön Test Puanlarının Cinsiyete ve Alt Boyutlara Göre Analizleri</i>	100
Tablo 7 <i>Çocuk Davranışı Derecelendirme Ölçeği (ÇDDÖ) Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Analizleri</i>	101
Tablo 8 <i>Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Analizleri</i>	102
Tablo 9. <i>İkinci Eylem Döngüsü Kodlayıcılar Arası Uyuma İlişkin Kappa Analizi Sonuçları</i>	136
Tablo 10 <i>Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Son Test Puanlarının Cinsiyete ve Alt Boyutlara Göre Analizleri</i>	157
Tablo 11 <i>OÖDÖ Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının T Testi Sonuçları</i>	158
Tablo 12 <i>Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Görevleri-BADO Son Test Puanlarının Cinsiyete ve Alt Boyutlara Göre Analizleri</i>	159
Tablo 13 <i>BADO Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının T Testi Sonuçları</i> .	159
Tablo 14 <i>Çocuk Davranışı Derecelendirme Ölçeği- ÇDDÖ Cinsiyet Değişkenine Göre Son Test Betimsel Analizleri</i>	160
Tablo 15 <i>ÇDDÖ Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının T Testi Sonuçları</i> .	161
Tablo 16 <i>ÇDYİE Cinsiyete Göre Son Test Betimsel Analizleri</i>	162
Tablo 17 <i>ÇDYİE Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının T Testi Sonuçları</i>	163

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Yürütücü İşlev Modeli</i>	37
Şekil 2 <i>Müdahale Sonrası Devam Eden Etkiye İlişkin Sosyal Medya Paylaşımları</i>	55
Şekil 3 <i>Eylem Araştırması Döngüsü</i>	59
Şekil 4 <i>Eylem Araştırması Süreci</i>	60
Şekil 5 <i>Durum Tespiti Süreci İşlem Adımları</i>	61
Şekil 6 <i>Tercih Edilen Oyun Merkezi Takip Çizelgesi</i>	63
Şekil 7 <i>Birinci Eylem Döngüsü İşlem Adımları</i>	65
Şekil 8 <i>Öğrenme Merkezlerinin Yerleşimini Gösteren Sınıf Krokisi</i>	65
Şekil 9 <i>Sınıf İçi Açık Uçlu Materyaller Öğrenme Merkezinden Görseller</i>	66
Şekil 10 <i>Bina İçinde Yer Alan Açık Uçlu Materyallerle Oyun Alanından (Loose Parts Playground) Görseller</i>	67
Şekil 11 <i>Bahçede Yer Alan Açık Uçlu Materyallerle Oyun Alanından (Loose Parts Playground) Görseller</i>	67
Şekil 12 <i>Birinci Eylem Döngüsü Oyun Oturumları Örnek Görselleri</i>	68
Şekil 13 <i>İkinci Eylem Döngüsü İşlem Adımları</i>	70
Şekil 14 <i>İkinci Eylem Döngüsü Adımlarına İlişkin Görseller</i>	72
Şekil 15 <i>Oyun Planlama Uygulama Örneği</i>	73
Şekil 16 <i>İkinci Eylem Döngüsü Oyun Oturumları Örnek Görseller</i>	74
Şekil 17 <i>Üçüncü Eylem Döngüsü İşlem Adımları</i>	76
Şekil 18 <i>Üçüncü Eylem Döngüsü Uygulama Örneği Görselleri</i>	77
Şekil 19 <i>Okul Bahçesi Açık Oyun Alanları</i>	79
Şekil 20 <i>Nitel Veri Analizi Süreci Akış Diyagramı</i>	92
Şekil 21 <i>Durum Tespiti Sürecinde Yürütücü İşlev Becerileri Odağında Yapılan Oyun Gözlem Kayıtları MaxQDA 2020 Kod Haritası</i>	106
Şekil 22 <i>Eylem Döngüleri Süresince Fiziksel Oyun Davranışlarının Kontrol Listesi Madde Puan Ortalamalarının Dağılımı</i>	114
Şekil 23 <i>Eylem Döngüleri Boyunca Buluşsal Oyun Davranışlarının Kontrol Listesi Madde Puan Ortalamalarının Dağılımı</i>	118
Şekil 24 <i>Eylem Döngüleri Süresince Yapı-İnşa Oyun Davranışlarının Kontrol Listesi Madde Puan Ortalamalarının Dağılımı</i>	121
Şekil 25 <i>Eylem Döngüleri Süresince Sosyodramatik/Hayali Oyun Davranışlarının Kontrol Listesi Madde Puan Ortalamalarının Dağılımı</i>	125

Şekil 26 <i>Eylem Döngüleri Boyunca Çocukların Oyun Davranışları Kontrol Listesi Toplam Puanlarının Dağılımı</i>	129
Şekil 27 <i>Birinci Eylem Döngüsü Kapsamında Yapılan Oyun Gözlem Kayıtları MaxQDA Kod Haritası</i>	131
Şekil 28 <i>İkinci Eylem Döngüsü Kapsamında Yapılan Oyun Gözlem Kayıtları MaxQDA Kod Haritası</i>	136
Şekil 29 <i>Üçüncü Eylem Döngüsü Kapsamında Yapılan Oyun Gözlem Kayıtları MaxQDA Kod Haritası</i>	146

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

BADO: Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Görevleri

ÇDDÖ: Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği

ÇDYİE: Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

STEM: Science-Tecnology-Engineering-Mathematic

OGF: Oyun Gözlem Formu

OÖDÖ: Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırmalar Kurumu

UNICEF: United Nations Children's Fund

YİBOD: Yürütücü İşlev Becerileri Odaklı Oyun Davranışları

Bölüm 1

Giriş

Erken çocukluk dönemi, gelişimin en yoğun ve hızlı gerçekleştiği yaşam evresi olması nedeniyle kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemin en önemli uğraşlarından biri ise oyundur. Bir uğraş olarak oyunun, dünyaya uyum sağlamayı ve öğrenme deneyimleri yaratmayı kolaylaştıran bir ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Erken çocukluk dönemi oyun ortamlarında çocuğun kendisini ve dünyayı keşfetmesine yardımcı olacak doğru araçların sunulması, bu dönemin etkili bir şekilde değerlendirilebilmesine katkı sunar.

Oyun, her çocuk için meşru bir haktır. Oyun etkinlikleri, zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimin hayati bir yönünü temsil eder. Erken çocukluk dönemi oyun ortamlarında çocuğa sunulan materyaller çeşitlilik göstermektedir. Oyun materyalleri, çocuğun öğrenmesine ve gelişimine olumlu etki yaparak, zengin hayal gücü ile dünyayı daha eğlenceli bir şekilde keşfetmesini sağlar (Eren Öcal, 2021). Bu materyaller arabalar, yapbozlar, kutu oyunları, hayvan, insan figürleri, kitaplar, mutfak oyuncakları, bebekler ve dolgu oyuncaklar, kuklalar, bilim ve matematik alanlarına özgü malzemeler gibi yapılandırılmış ya da bloklar, legolar, mıknatıslı oyuncaklar gibi yapılandırılmamış malzemeleri içerebilir. Sıralanan bu malzemeler dışında televizyon kumandası, tencere kapağı gibi günlük yaşamda kullanılan eşyalar, doğada kendiliğinden var olan kozalak, dal parçası gibi malzemeler, boş şişeler, makaralar, havlu ruloları, kutular gibi atık materyaller ya da ponpon, kumaş-tül parçaları, boncuklar gibi üretilmiş parçalar da çocuklar için birer oyun materyali olabilir. Sınırları belirlenmiş bir kullanım ya da oyun yönlendirmesi olmayan bu malzemelerin en belirgin özelliği ise açık uçlu olmalarıdır. Açık uçlu materyaller, herhangi bir özel kullanım yönelimi olmaksızın manipüle edilebilen, birleştirilebilen, yeniden tasarlanabilen, tek başına veya diğer malzemelerle birden çok şekilde kullanılabilen doğal veya sentetik malzemelerdir (Nicholson, 1971).

Açık uçlu materyaller, çocuk yönelimlidir. Yetişkinlerce üretilmiş ya da satın alınmış oyuncaklara nazaran açık uçlu materyaller yeniden kullanılmaya, farklı amaçlar ve anlamlar

yüklenmeye hazırdır. Bu özellikleriyle çocuğun atık malzeme üzerine yeniden düşünmesine, tasarlamasına, karar vermesine olanak sağlar (Flannigan & Dietze, 2017; Neill, 2018). Ayrıca esnek yapısı ile bireysel kontrol, kendini ve diğerlerini izleme gibi öz yönetimli davranışlara olanak sunduğu için öz düzenleme becerilerini de geliştirir (Flannigan & Dietze, 2017; Nicholson, 1971; Stephenson, 2002). Bunların yanı sıra açık uçlu materyallerin sosyal yetkinliği de teşvik ettiği ifade edilmektedir (Daly & Beloglovsky, 2015; Neill, 2018).

Açık uçlu materyallerle oyunun en tipik özelliği çocuklar tarafından özgürce seçilen ve yönetilen yapısıdır (Trawick-Smith, 2015). Açık uçlu materyallerin sahip olduğu bu yapı çocuklarda merak uyandırarak nesne ve varlıkları keşfetme olanağı sunar ve yaratıcılığı destekler. Böylece öğrenme fırsatlarını desteklemek adına temel bir bileşen görevi üstlenir (Flannigan & Dietze, 2017; Kiewra & Veselock, 2016). Tüm yaş grupları için uygun olan açık uçlu materyaller, taşınabilen, eklenip çıkarılabilen, yeniden kullanılabilen, parçalara ayırabilen ve birleştirilebilen yapısıyla çocuklara sonsuz oyun olanakları sunar. Açık uçlu materyallerle oyunun arkasındaki pedagojik amaç, malzemelerin tanımlanmış tek bir oyun işlevine sahip olmamasıdır (Hyndman & Mahony, 2018).

Açık uçlu materyallerin oyun davranışlarında değişim yaratma potansiyeli de alanyazında yer alan bir diğer vurgudur. Oyun davranışları terimi araştırmacılarca kimi zaman oyun türlerini (Frost, 1992; Rubin & Howe, 1985), kimi zamansa oyun süresince sergilenen sosyal davranışları (Farmer-Dougan & Kaszuba, 1999; Parten 1932) betimlemek amacıyla kullanılmaktadır. Her iki kullanımda da oyun davranışlarının çocukların mevcut bilişsel ve sosyal gelişimini yansıttığı öne sürülmektedir (Connolly & Doyle, 1984; Farmer-Dougan & Kaszuba, 1999; Rubin, 1982).

Alanyazında açık uçlu materyallerin kullanımıyla ilişkilendirilen bir diğer kavram ise yürütücü işlev becerileridir (Bodrova & Leong, 2017). Yürütücü işlev becerileri, büyüme hızı ve zamanlamasındaki bireysel farklılıklarla birlikte, erken çocukluk yıllarında hızla gelişir (Montroy ve ark., 2016). Bu gelişimi olumlu yönde destekleyebilmenin anahtar

seçeneklerinden birisi de öğretmenlerin oyun alanında birden fazla işlevi olan açık uçlu materyaller bulundurmalarıdır. Bu materyaller esnek bir kullanıma sahiptir ve farklı amaçlarla kullanılabilir şekilde açık uçludur. Böylelikle çocuklar, yarattıkları hayali senaryoda kendi rollerine uygun aksesuarları icat edebilirler (Bodrova & Leong, 2017). Açık uçlu materyallerin sunduğu bu esneklik, çocuklara bir şeyi birden fazla şekilde düşünebilme kapasitesi sunar. Bu kapasite yürütücü işlev becerilerinden biri olan ve Diamond (2013) tarafından, var olan ya da değişen taleplere, farklı bakış açılarına yaratıcı bir biçimde uyum sağlama becerisi olarak tanımlanan bilişsel esnekliğe işaret eder.

Tanımlanmış bir işlevi olmayan materyallerin oyun ya da öğrenme ortamlarında kullanılması, çocuklar arasındaki yaratıcı problem çözme ve sosyal etkileşim fırsatlarını artırır (Mahony ve ark., 2017; Neill, 2018; Spencer ve ark., 2019). Ayrıca bazı çalışmalar, açık uçlu materyallerle oyunun, oyuna katılımı artırdığını (Hyndman & Mahony, 2018), toplum yanlısı davranışları desteklediğini, paylaşılan hedefler yaratarak ekip çalışmasını pekiştirdiğini (Mahony ve ark., 2017) ortaya koymaktadır.

Problem Durumu

Çocuk birçok davranışı oyun yoluyla öğrenir ve oyun yoluyla hem sosyal hem de bilişsel olarak gelişir. Çocuklar oyun sayesinde güvenli bir ortamda diledikleri gibi davranarak yaratıcılıklarını ve sosyal uyumlarını gösterme fırsatı bulurlar (Saracho, 1996). Oyun davranışlarını doğrudan veya dolaylı şekilde etkileyen pek çok durum vardır. Örneğin oyun alanında çocuk başına düşen alan miktarı (Smith & Connolly, 1977), kapalı alan olup olmaması (Brown & Burger, 1984), çeşitli bağlantı noktalarının (Barbour, 1999) ve açık uçlu, esnek materyallerin varlığı/çeşitliliği (Nicholson, 1974) gibi özellikler oyun davranışlarının türleri ve sıklığı üzerinde belirleyici olabilmektedir. Oyun davranışlarını etkileyen bir diğer belirleyici ise, çocukların fiziksel yetkinliğidir. Ayrıca, oyun alanı sadece çocukların ne yaptığını veya kimlerle yaptığını değil, aynı zamanda akran ilişkilerini de belirler. Sosyal etkileşime dayalı davranışlardaki farklılıklar kısmen de olsa çocukların oyun alanı donanımı ve materyallerini kullanma ve bu materyallerle yürütülen oyun etkinliklerine katılma

becerilerine bağlıdır (Barbour, 1999). Özetle, çocukların oyun davranışları fiziksel ortam özelliklerinden, kullanılan materyal ve oyun alanı türünden, çocukların kendi fiziksel yetkinlik düzeyinden ve akran ilişkilerinden etkilenir.

Alan yazında oyun ve oyun davranışlarıyla ilişkilendirilen bir diğer bileşense öz düzenleme davranışlarıdır. Öz düzenleme, davranış, duygu ve bilişsel düzenleme boyutlarını içeren çok yönlü bir yapıdır (Smith-Donald ve ark., 2007). Bilişsel düzenlemenin bir parçası olan yürütücü işlevler (Ertürk Kara ve ark., 2018) ise planlama, akıl yürütme, organizasyon, dikkat, problem çözme ve bilişsel esneklik gibi çeşitli zihinsel işlevleri barındıran şemsiye bir kavramdır (Büyükkaymaz & Yıldız-Bıçakçı, 2021). Vygotsky'e göre, oyun sırasında yaratılan hayali durumlar çocuğun eylemlerini yönlendirerek bağımsız davranışlarına ilk kısıtlamaları getirir. Çocuk oyun sırasında, doğal davranmak yerine, üstlendiği rolün gerektirdiği eylemlere bağlı kalmak durumundadır (Bodrova & Leong, 2017). Özellikle olgunlaşmış oyun türünde, oyunda aldıkları role uygun hareket ederek uyum sağlarlar ve role uygun olmayan davranışları engellerler. Oyuna başlamadan önce kimin hangi rolü oynayacağına karar vererek planlama yaparlar. Oyun sürecinde ise üstlendikleri rolün ve akışın gereklerine dikkat ederek oyunu sürdürürler. Böylece çocuklar oyun süreci boyunca planlamayı, bilişsel esnekliği, tepki ketlemeyi, hedefe yönelik devamlılığı, uzun süreli dikkat becerilerini ve belleği aktif biçimde kullanarak yürütücü işlev becerilerini geliştirirler (Büyükkaymaz & Yıldız-Bıçakçı, 2021).

Akademik başarı açısından potansiyel yararı nedeniyle, yürütücü işlev becerilerini geliştirmeyi hedef alan müdahalelere artan bir ilgi vardır (Bierman & Torres, 2016). Erken çocukluk döneminde yürütücü işlev becerilerini teşvik etmek için tasarlanmış müdahalelerin incelendiği bir araştırmada, Bierman ve Torres dört ana yaklaşım belirlemiştir: (1) yürütücü işlev becerilerinin açık bir şekilde hedeflenmesi, örneğin eğitim çalışmaları; (2) öğretmenleri eğitmek ve desteklemek, örneğin İnanılmaz Yıllar Öğretmen ve Çocuk Eğitim Programı (Incredible Years Teacher and Child Training Program); (3) müdahale bağlamı olarak oyun, örneğin, Zihnin Araçları (Tools of the Mind) ya da blok oyunlarıyla müdahale programı (semi-structured block play intervention) (Schmitt ve ark., 2018) ve (4) öğretmenleri

çocuklara model olmaları ve koçluk yapmak için eğitmek, örneğin, Alternatif Düşünme Stratejilerini Teşvik Etmek (Promoting Alternative Thinking Strategies-PATHS). Yukarıda örneklendirilen müdahale yaklaşımlarından oyun, erken çocukluk ortamlarında yürütücü işlev becerilerinin gelişimi için en doğal bağlamı sağlar (Walker ve ark., 2020).

Açık uçlu materyallerle yürütülen oyunun, olgunlaşmış oyun davranışları ve yürütücü işlev becerilerinin edinimi üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Alan yazında oyun davranışlarının sergilenmesinde mekânın özelliklerinin (Barbour, 1999; Brown & Burger, 1984; Hayward ve ark., 1974; Maxwell ve ark., 2008; Nicholson, 1971; Nicholson, 1974; Smith & Connolly, 1977), oynanan oyun türlerinin (Gibson ve ark., 2017) ve açık uçlu materyallerin (Barbour, 1999; Gibson ve ark., 2017; Nicholson, 1971; Nicholson, 1974) belirleyici olduğuna yönelik araştırmalara rastlanmaktadır. Ayrıca oyun çevrelerinin yürütücü işlev becerilerini (Elias & Berk, 2002; Kuh ve ark., 2013, Schmitt ve ark., 2018) ve yürütücü işlev becerilerinin de oyun davranışlarını (Spinrad ve ark., 2004) belirleyici rolü olduğu görülmektedir.

Bu çalışma öncesinde araştırmacı dahil olduğu bir çalışmada, Eylül 2019-Haziran 2022 zaman aralığını kapsayan Learn by Design isimli Avrupa Birliği Projesi (ERASMUS+ KA229) kapsamında açık uçlu materyallerin kullanımıyla çocukların yaratıcılık, kavramsal düzey ve genel gelişimsel düzeyini geliştirmeye yönelik sistematik uygulamalar yürüten, Ankara ili Etimesgut ilçesindeki bir ilkokula bağlı anasınıfının okul öncesi eğitim öğretmenleriyle açık uçlu materyallerle oyunun anlamı üzerine görüşmeler yapmıştır. Ayrıca ilgili projenin uygulamadaki yansımalarını ortaya çıkarabilmek amacıyla da projenin sosyal medya hesabındaki paylaşımlarını da (fotoğraf ve videolar) araştırmaya dahil etmiştir. Araştırmanın sonucunda açık uçlu materyallerin eğitim ortamlarına entegre edilmesinin çocuklarda çeşitli olumlu sosyal davranışların yanı sıra öğrenme motivasyonu ve genel mutluluk halinde artış sağladığı; veli-okul iletişimini ve etkileşimini güçlendirerek ebeveyn katılımını arttırdığı; çocukları çok yönlü destekleyerek bütüncül gelişimlerine katkı sunduğu; kaliteli oyun deneyimleri sağlayarak çocukları üreten, keşfeden, kendi öğrenmesinden sorumlu, özgür ve yetkin bireyler olma yolunda desteklediği ortaya konmuştur (Aşkar &

Durmuşoğlu, 2023). Yürütölen araştırmadan elde edilen bulgular sonrasında araştırmacı, açık uçlu materyallerin erken çocukluk eğitim ortamlarına ve programlarına entegrasyonuna yönelik öğretmen uygulamalarını geliştirip çeşitlendiren deneysel çalışmalar ve eylem araştırmaları gibi müdahale çalışmalarının eğitim ortamlarının kalitesini arttırmak adına katkı sağlayacağına inanmıştır. Yürütöcü işlev becerileri, çocuğun akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal olarak tüm yaşamını etkilemektedir (Amani ve ark., 2019; Bauer ve ark., 2021; Best ve ark., 2011; Bull ve ark., 2008; Ernst & Burçak, 2019; Ertürk Kara, 2017; Greenfader, 2022). Açıklanan bu bağlamsal ve sarmal ilişki üzerinden, açık uçlu materyallerle oyunu temel alan bir müdahalenin, çocukların oyun davranışları ve yürütöcü işlev becerileri üzerinde belirleyici etkisi olabileceği düşünölmüştür. Bu düşünöceden hareketle araştırmanın problemi, Ankara ili Etimesgut ilçesinde, bir anasınıfındaki 60-77 ay arası 24 çocuğun açık uçlu materyallerle oynadıkları oyunun, onların oyun davranışları ve yürütöcü işlev becerilerini nasıl değiştirdiğini incelemek olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Ankara ili Etimesgut ilçesinde, bir anasınıfındaki 60-77 ay arası 24 çocuğun açık uçlu materyallerle oynadıkları oyun ile oyun davranışlarında ve yürütöcü işlev becerilerinde ortaya çıkan değişimi incelemektir.

Alan yazında oyunun öz düzenleme becerileriyle ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlamak mümkündür (Barnett ve ark., 2008; Bodrova ve ark., 2013; Bodrova & Leong, 2017; Diamond ve ark., 2007; Nicholson, 1971; Spinrad ve ark., 2004; Vygotsky, 1978). Özellikle de yaratıcılık, akıl yürütme, yürütöcü işlev becerilerinin ve duyguların düzenlenmesi ile oyun ve çocuğun gelişimi arasındaki nedensel ilişkinin varlığı kritiktir (Bodrova ve ark., 2013). Anderson (2002), yürütöcü işlev becerileriyle ilgili en temel unsurların öngörme, hedef seçimi, planlama, eylemin başlatılması, bilişsel esneklik, dikkat ve geri bildirim kullanımı olduğunu belirtir. Örneğin, ocuklar “araba dükkânı” oynamaya başlamadan önce, onarım gerektiren araç çeşitleri, onarımın niteliği, arabanın sahibi ve

tamirci rollerini kimlerin oynayacağı hakkında konuşabilirler. Bu tür bir oyun planlaması, yürütücü işlev becerilerinin kullanımına örnek olarak sunulabilir.

Çocuğun bütünsel gelişimi açısından en fazla yarar sağlayan oyun türü olan “olgunlaşmış oyun” (Bodrova & Leong, 2017) aracılığıyla çocuklar sürdürdükleri sembolik eylemler ve temsillerle, üstlendikleri rolün gerektirdiği davranışları taklit ederek, eylemlerini bu rol modellerinin karakteristik davranışlarıyla ilişkili normlara uyacak şekilde ayarlamayı öğrenirler (Elkonin, 2005). Vygotsky ve Elkonin, olgunlaşmış oyunun çeşitli bileşenlerden oluştuğunu ifade etmektedirler (Bodrova & Leong 2007). Bu bileşenlerden bir tanesi de çocukların sembolik oyunlarında herhangi bir nesnenin yerine kullanabilecekleri manipülatif ve açık uçlu materyallerin varlığıdır (Bodrova ve ark., 2013). Bu noktadan hareketle, açık uçlu materyallerin oyun alanlarına dâhil edilmesi ile nitelikli bir oyun türü olan olgunlaşmış oyunun oluşma ihtimalinin artabileceği söylenebilir.

Oyun alanlarında açık uçlu materyallerin varlığı, çocukların problem çözme, karar verme, fikir üretme, olasılıkları keşfetme ve çevresiyle ilişki kurma potansiyelini geliştirir (Neill, 2018). Iraksak ve yaratıcı düşünme becerileri geliştirmelerine (Nicholson, 1971; Smith-Gilman, 2018) sosyal dünyalarını zenginleştirmelerine, bağımsız kararlar vermelerine ve kendi eylemlerinin sonuçlarını deneyimlemelerine olanak sağlar (Gibson ve ark., 2017). Materyal ne kadar esnek ve açık uçlu ise çocuk materyali o kadar farklı şekilde kullanılabilir (Aksoy & Çiftçi, 2019). Açık uçlu materyaller ile oyun, çocuklara yapılandırılmamış bir oyun ve öğrenme ortamı sunar. Bu nedenle açık uçlu materyallerle yürütülen yapılandırılmamış oyunun bağımsızlığın, duygusal ve davranışsal öz düzenlemenin ve yürütücü işlev becerilerinin gelişimi için önemli bir bağlam sunduğu ifade edilmektedir (Gibson ve ark., 2017).

Türkiye’de farklı bölgelerdeki oyun alanlarının hem donanım hem mekânın özellikleri (büyüklük, bitki örtüsü, konum, doğal çevreye özgü yapılar, güvenlik vs.) hem de nicelik açısından niteliksiz olduğu yürütülen araştırmalarla ortaya konmuştur (Aksoy, 2011; Bal, 2005; Özgüner & Şahin, 2009; Türkan Bağlı, 2004; Yılmaz & Bulut, 2003). Ankara ilinde

yürütülen bir araştırmaya göre, oyun alanlarının büyük bir kısmı geleneksel oyun alanıdır (Yılmaz & Bulut, 2003). Gerek özel gerekse kamu okul bahçelerindeki oyun alanları için de benzer bir durum söz konusudur (Olgan & Kahriman Öztürk, 2011). Geleneksel oyun alanları mekân özellikleri ve bünyesindeki donanımın sınırlı kullanım amaçlarına sahip olması nedeniyle, çocukları yalnızca fiziksel olarak destekler (Aksoy & Çiftçi, 2019; Johnson ve ark., 1999). Oyun alanındaki donanımın kullanım süresi (Tekkaya, 2001) ve sunduğu gelişimsel destek (Harding, 2005) onun oyun değeri ve niteliği üzerinde belirleyicidir. Ankara'da kentsel oyun alanlarına yönelik yürütülen bir çalışmada, çocukların bir donanım ile vakit geçirme süresinin ortalama 5-6 dakika olduğu tespit edilmiştir (Türkan Bağlı, 2004). Başka bir araştırmanın sonucuna göre de bu alanlarda görülen oyunların %78'i işlevselken, sadece %2'si dramatiktir (Yılmaz & Bulut, 2003). Bir diğer ifadeyle geleneksel oyun alanlarının gerek donanımın kullanım süresi gerekse desteklediği gelişim alanı göz önüne alındığında, nitelikli olmadığı söylenebilir. Açık uçlu materyaller, olgunlaşmış oyun türünde de olduğu gibi, oyunun süresini uzatır ve çok yönlü gelişimi destekler (Bodrova ve ark., 2013). Bu nedenle okul oyun alanlarına açık uçlu materyaller entegrasyonuna yönelik bir girişim, gelişimsel açıdan değerli sonuçlar doğurabilir.

Görüldüğü üzere, çocukların açık uçlu materyallerle yürüttükleri nitelikli oyunun çocuğun gelişimi açısından önemi açıktır. Nitelikli oyun etkinlikleri, çocuğun hem sosyal hem duygusal hem de bilişsel gelişimi için oldukça kritik olan yürütücü işlev becerilerini desteklemektedir. Açık uçlu materyallerin oyunun niteliğini arttırarak yürütücü işlev becerilerini geliştirebileceği düşünülmektedir. Ancak gerek ulusal gerekse uluslararası alan yazında doğrudan açık uçlu materyallerle yürütücü işlev becerilerinin gelişimini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamış olması bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma Problemi

Ankara ili Etimesgut ilçesinde bir ilkokula bağlı anasınıfındaki 60-77 ay arası 24 çocuğun açık uçlu materyaller (loose parts) ile oynadıkları oyun, oyun davranışları ve yürütücü işlev becerilerini nasıl değiştirir?

Alt Problemler

1. Çocukların yürütücü işlev becerileri ne düzeydedir?
2. Çocukların oyun sürecinde sergilemekte oldukları oyun davranışları nelerdir?
3. Açık uçlu materyallerle oyun sürecinde, çocukların oyun davranışları nasıl bir değişim göstermektedir?
4. Açık uçlu materyallerle oyun sürecinde, çocukların yürütücü işlev becerileri nasıl bir değişim göstermektedir?

Sayıtlılar

Yürütülen araştırma, eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırmalarında, nicel araştırmalarda olduğu gibi sayıtlılardan söz edilememektedir (Merriam, 2013). Bu nedenle, tez sürecinde bu bölüme yer verilmemiştir.

Sınırlılıklar

Çoğu eylem araştırması belirli bir gruba göre uyarlanmıştır ve o gruba özgü koşulların iyileştirilmesine yönelik değişiklik ve düzenlemeleri içerir. Bu değişiklik ve düzenlemeler, diğer gruplar için geçerli olmayabilir. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen bulgular, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Ankara ili Etimesgut ilçesinde, bir ilkokulun bünyesinde yer alan anasınıfındaki 60-77 ay arası 24 çocuktan elde edilen veriler ve kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Bu araştırma kapsamında katılımcı grubun, sadece oyun davranışları ve yürütücü işlev becerileri incelenmiş, açık uçlu materyallerin çocuklar üzerinde oluşturabileceği diğer olası değişimler, araştırma kapsamının dışında tutulmuştur.

Tanımlar

Açık Uçlu Materyaller

Değiştirilebilir/Değişken, birden fazla şekilde kullanılacak, herhangi bir kullanım yönelimi olmayan, tek başına veya diğer malzemelerle kullanılabilen doğal ya da sentetik materyallerdir (Nicholson, 1971).

Açık Uçlu Materyaller Kuramı

1972 'de Nicholson tarafından ortaya atılan ve en basit ifadeyle herhangi bir çevrede yaratıcılık ve yenilikçiliğin derecesinin ve keşfetme olasılığının ortamdaki değişken çeşitliliği ve sayısı ile orantılı olduğunu savunan görüştür.

Yürütücü İşlevler

Davranışları düzenleme, organize etme ve planlamayı amaçlayan bilişsel kontrol süreçlerinin tümüdür (Diamond & Lee, 2011).

Oyun Davranışları

Çocukların fiziksel, buluşsal, yapı-inşa ve sosyodramatik/hayali oyun türlerinde sergilemekte oldukları yürütücü işlev becerileri odaklı davranışlardır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Oyun

Oyun, herhangi bir amaca ulaşmaktan çok zevk almak için sürdürülen, sağladığı esneklikle birey ve nesne rollerine ilişkin sayısız olasılık sunan ve görünürde pratik bir sonucu olmayan etkinliktir (Smith & Pellegrini, 2008). Bu etkinlikte birey, kim olduğu ve kim olabileceğine yönelik çıktığı yolculukta kendisini keşfeder (Broadhead, 2006). Oyun, özellikle erken çocukluk döneminde farklı bir öneme sahiptir. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations Children's Fund-UNICEF) da erken çocukluk döneminde oyunun, çocuğun bilişsel becerileri, sosyal ve duygusal refahı, sosyal yeterlikleri, fiziksel ve zihinsel sağlığının inşa edilmesi ile sağlıklı bir yetişkin olması üzerinde önemli etkileri olduğunu vurgulamıştır. Başka bir ifadeyle oyun çocuğun entelektüel, sosyal, duygusal ve fiziksel olmak üzere tüm gelişim alanlarını destekler (UNICEF, 2018). Oyunun yaratmış olduğu bu etkinin sebebi, çocukların oyunu yaşamı anlama ve anlamlandırmada araç olarak kullanmalarıdır. Hayatın kendisi oyun, oyunun kendisi de hayattır (Mayesky, 2008).

Oyunun ne olduğu ve işlevi on dokuzuncu ve yirminci yüzyılın başlarında ortaya çıkan klasik kuramlar ve 1920'den sonra geliştirilen modern kuramlar ile tartışılmış (Mellou, 1994), hala da tartışılmaya devam etmektedir. Klasik oyun kuramlarında, oyunun niçin ortaya çıktığı ve nasıl bir amaca hizmet ettiği açıklanmaya çalışılmaktadır. Klasik kuramlar arasında "Fazla Enerji Kuramı", "Rahatlama ve Eğlenme Kuramı", "Öncül Deneme/Alıştırma Kuramı", "Tekrarlama Kuramı" yer almaktadır (Mellou, 1994).

Fazla Enerji Kuramı, organizmada bulunan fazla enerjinin amaçlı etkinlikler olarak çalışma ya da amaçsız etkinlikler olarak oyun yoluyla harcandığını varsayar. Oyunun içeriğinden ziyade amacı -fazla enerjiyi harcamak- önemlidir. Kurama göre, oyunun hem insanlar hem de hayvanlar için organizmada baskı yaratan fazla enerjiyi atmaktan daha önemli bir amacı yoktur (Johnson ve ark., 1999). Oyunun özünde "buharı üfleme" olduğunu

öne süren kuram, Eski Yunan felsefesine ve Aristotelesçi katarsis kavramına dayanır. Kuram, oyun fikrini ve işlevselliğini insan türünün gelişmesi ile birleştirir (Mellou, 1994).

Rahatlama ve Eğlenme Kuramında, Fazla Enerji Kuramının tam aksine oyun, organizmanın enerji seviyesi düştüğünde, arttırmak için oynanır. Başka bir ifadeyle oyunda amaç, çalışırken azalan enerjiyi tekrar kazanmaktır. Oyun ya eğlen-dinlen (rekreasyon) etkinliği ya da rahatlama ihtiyacından kaynaklanan davranış olarak görülür. Her iki görünümde de oyunun bilişsel bir işlev ya da içeriği bulunmadığı varsayılmaktadır (Mellou, 1994).

Öncül Deneme/Alıştırma Kuramına göre oyun içgüdüselidir. Çocuk gelecekte sahip olacağı davranışları oyun yoluyla deneyimler. Başka bir ifadeyle oyun, gelecekte yürüteceği çalışmaların bir ön hazırlığıdır (Koçyiğit ve ark., 2007). Kuramın yaratıcısı olan Gross, “oyun” terimini, yetişkin oyunları, ritüeller ve yarışmalar da dâhil olmak üzere çok geniş bir yelpazede ele almaktadır. Gross’a göre, çocukluk olarak bilinen dönemin işlevi oyundur ve oyun yetişkin aktiviteleri için pratik görevi görür (Mellou, 1994).

Tekrarlama Kuramı, Amerikalı psikolog Stanley Hall tarafından önerilmektedir. Ona göre çocukluk, hayvanlarla yetişkin insanlar arasında bir bağlantıdır. Kuram, ontogenin (birey oluşun) filogeni (türlerin gelişimi) yeniden ele aldığı veya yeniden canlandığı inancına dayanmaktadır (Johnson ve ark., 1999). Daha açık bir ifadeyle çocuklar, oyun sırasında insan ırkının gelişim aşamalarını yeniden canlandırır. İnsan evriminde de aynı düzen söz konusudur. Böylelikle çocuk, modern yaşamda artık ihtiyaç duyulmayan ilkel güdülerden oyun aracılığıyla kurtulur. Oyun, işlevsel olarak duygusal boşalığa yol açan bir etkiye sahiptir (Mellou, 1994).

Modern kuramlar, klasik kuramlarda olduğu gibi sadece oyunun neden oynandığına değil, çocuğun gelişimindeki rolüne de vurgu yapmaktadır (Soracho, 2001). Bu kuramlar bir bakıma oyun davranışına neden olan öncül koşulları ifade eder. Modern kuramlar “Psikanalitik Kuram (Freud, Erikson)”, “Bilişsel Kuramlar (Piaget, Vygotsky, Bruner, Berlyne)” şeklinde sınıflandırılmaktadır (Aksoy & Çiftçi, 2019).

Psikanalitik kurama göre oyun, çocuğun duygusal gelişiminde önemli bir rol oynar ve oyunun sahip olduğu katarsis etkisiyle çocuğun yaşamış olabileceği travmatik olaylara ilişkin olumsuz duygularıyla baş etmesini sağlar (Mellou, 1994). Çocuk oyun sayesinde gerçeği askıya alıp rol değişimi yapar ve olumsuz deneyimin “pasif” maruz kalanı rolünden, deneyimi dışa yansıtan “aktif” rolüne geçiş yapar (Johnson ve ark., 1999). Erikson’a göre de oyun, erken çocukluk döneminde kişiliğin gelişiminde önemli bir rol oynar. Çocuklar girişkenlik ve yetişkin kısıtlamaları arasındaki çatışmaları oyun yoluyla açığa çıkarır. Başka bir ifadeyle psikanalitik kuram oyunu, duygusal boşalım (Freud) ve çocuklara düşünce, beden, nesne ve sosyal davranışlarda yeterlilik kazandırarak özsaygı gelişimine (Erikson) yardım etmesi açısından önemli görmektedir (Aksoy & Çiftçi, 2019).

Oyun hakkında görüş bildiren bilişsel kuramlar arasında Piaget’nin Bilişsel Gelişim Kuramı, Vygotsky’nin Bilişsel ve Dil Gelişimi Kuramı, Bruner’in Bilişsel Gelişim Kuramı ve Berlyne’in Uyarılma Kuramı yer almaktadır. Piaget için oyun, çocuğun bilişsel gelişiminin bir yansımasıdır. Çocuk oyun yoluyla, henüz tecrübe etmediği yeni olaylara uyum sağlamaktan ziyade daha önce yaşadığı ve özümsemiği bilgilerle denge kurma çabası içindedir (Aksoy & Çiftçi, 2019). Piaget, birbirinin devamı niteliğinde olan alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun tanımlamasıyla çocuğun ilk yedi yılının oyun evriminin ana hatlarını oluşturmuştur. Bu oyun tanımlamaları duyu-devinim, işlem öncesi ve somut işlemler dönemindeki zekâlarının karşılıklarıdır (Nicolopoulou, 1993).

Vygotsky’nin Bilişsel ve Dil Gelişimi Kuramı’na göre ise oyun, sadece zevk veren bir eğlence eylemi değil çocukların hayali bir durumu yaratması, bu hayali durumda rolleri alarak onlarla oynaması ve belirli roller tarafından belirlenen bir dizi kurallı takip eden toplumsal bir sembolik etkinliktir (Vygotsky, 1978). Vygotsky için oyun, Piaget’den farklı olarak, basit bir biçimde bilişsel gelişimi yansıtmaktan çok, bilişsel gelişime önemli bir biçimde katkı sunan, sembolik ve toplumsal bir etkinliktir (Nicolopoulou, 1993; Bodrova & Leong, 2017). Oyun, Vygotsky’ye göre üç bileşene sahiptir: (1) çocuklar hayali bir durum yaratırlar, (2) roller alır ve bu rolleri oynarlar ve (3) oyunlarında rollerin yüklediği kurallar dizisini takip ederler (Bodrova & Leong, 2017).

Bruner Bilişsel Gelişim Kuramında, oyunu yaratıcı problem çözme ve esnek düşüncenin temeli olarak vurgulamaktadır. Çocuk için oyun, korku ve başarısızlık duymadan risk alma fırsatı yaratır. Oyunda yeni davranış birleşimleri ortaya çıkar ve çocuklar bu yeni davranışları kullanabildiğinde, gerçek yaşam problemlerini çözebilir hale gelirler. Böylece oyun, çocukların davranış tercihlerini arttırarak esnekliğini geliştirir (Aksoy & Çiftçi, 2019). Oyun davranışlarının esnekliği, çocukların ilerde daha karmaşık durum ve faaliyetlerde kullanabilecekleri stratejik davranış kombinasyonlarını kullanmalarına yardımcı olur (Mellou, 1994).

Berlyne, İçten Uyarılma Kuramı'na göre oyunun, merkezi sinir sistemimizdeki uyarılmayı en uygun seviyede tutmaya yönelik bir ihtiyaçtan kaynaklandığını ifade etmektedir (Mellou, 1994). Çocuk gereğinden çok uyarım alırsa, bu uyarımı azaltacak etkinliklere yönelir. Gereğinden az uyarım aldığında ise kendini rahatsız hisseder, sıkılır ve bir dengeye gereksinim duyar. Bu dengeyi oyun yoluyla oluşturur (Aksoy & Çiftçi, 2019). Bu bakımdan oyun, keşif dürtüsünü tatmin eden başlı başına heyecanlı ve zevkli bir olgudur (Johnson ve ark., 1999).

Parten (1932) çocukların oyunlarında, diğer çocuklarla nasıl bir sosyal ilişki kurduklarına dayalı olarak sosyal oyun kategorileri belirlemiştir. Aşağıdaki sosyal oyun kategorileri bir ilerleme hiyerarşisi olarak değil, bebeklikten erken çocukluk dönemine kadar ortaya çıkan farklı sosyal oyun türlerinin tanımları olarak belirlenmiştir:

- Katılımsız oyun: Bu aşamada çocuk aktif ve hareketlidir fakat gözle görülür şekilde amaçsız ve ilgisizdir.
- İzleyici/Seyirci oyun: Çocuk diğerlerinin oyunlarıyla ilgilenebilir, ancak sadece izler, onlara katılmaz.
- Tek başına oyun: Çocuk, tek başına oynar. Sosyal etkileşim oldukça düşük bir seviyededir.
- Paralel oyun: Çocuk diğer çocuklarla birlikte oynar, ancak onlarla kısa süreli etkileşimde bulunur.

- Birlikte oyun: Çocuklar yakın çevrede ilgili faaliyetlerde bulunabilirler ancak oyunlarıyla ilgili amaçları ve fikirleri aynı ya da benzer olmayabilir.
- İşbirlikçi oyun: Çocuklar, oyun süreleri boyunca oyun, fikir ve materyal üzerinde birbirleriyle iş birliği yaparlar. Oyun amaçlarına birlikte karar verilir, görevler ve roller oyunun amacı ile ilişkilidir. Ortak amaç, ortak kullanılan materyaller aracılığıyla grup olma fikri gelişmeye başlar.

Parten'in sosyal oyun sınıflamasının incelendiği bir çalışmada (Taylı, 2007), çocukların çoğunlukla birlikte ve işbirlikçi oyunu tercih ettikleri görülmüştür. Erken dönemde çocuk bakım merkezlerinde sosyal ilişkiye giren çocuklarda bu gelişim çok daha hızlı olmaktadır (Aksoy & Çiftçi, 2019). Bu nedenle oyundaki sosyal etkileşimin, çocuğun sosyal gelişimine paralel bir düzey ve hızla ilerlediği söylenebilir.

Vygotsky yaklaşımını benimseyenlere göre, okul öncesi dönemde görülen tüm oyun benzeri davranışlar gelişimi aynı düzeyde desteklemez. Bu nedenle gelişim için en üst düzeyde yarar sağlayan oyun türünü tanımlamada "olgunlaşmış", diğer oyun türleri içinse "olgunlaşmamış" terimlerini kullanırlar. Olgunlaşmış oyun türünde sembolik eylemler ve temsiller vardır. Dil, hayali bir senaryoyu yaratmak için kullanılır. Oyun, karmaşık ve iç içe geçmiş temaları, zengin ve farklı rolleri içerir. Zaman dilimi birkaç günden fazla sürebilecek şekilde uzatılmıştır. Bu oyun türünün bazı özellikleri üç yaşta yeni yeni görülmeye başlanırken, anasınıfından mezun olma aşamasındaki çocuklarda hepsi bulunmalıdır. Olgunlaşmış oyun türü daha fazla öz düzenleme, yürütücü işlev becerisi, planlama ve belleği kullanmayı gerektirmesi nedeniyle çocukların kendi potansiyel gelişim alanlarını en üst düzeyde kullanmaya zorlar (Bodrova & Leong, 2017).

Oyun Davranışları

Alanyazında oyun davranışları (play behavior) terimi kimi zaman sosyal davranışları (Farmer-Dougan & Kaszuba, 1999; Parten,1932) kimi zamansa oyun türlerini betimleme amacıyla kullanılmaktadır (Frost, 1992; Rubin & Howe, 1985). Rubin ve Howe' a (1985)

göre ise çocukluk dönemi oyun davranışları, bilişsel oyun ve sosyal oyun olarak iki farklı ancak birbirleriyle ilişkili formlardan oluşur. Bilişsel oyun formunda, orijinal olarak Piaget tarafından sunulan ve daha sonra Smilansky tarafından detaylandırılan gelişim şemasına atıfta bulunulur. Bu şemada duyu-motor veya işlevsel oyun, yapıcı oyun/yapı-inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyunlar gibi oyun türleri yer alır. Ancak Rubin ve Howe' a (1985) göre bilişsel oyun biçimleri farklı sosyal bağlamlarda ortaya çıkar. Böylece çocuklar işlevsel, yapı-inşa, dramatik ve kurallı oyunlar gibi farklı oyun türlerinde, yalnız kaldıklarında (tek başına oyun), yakın ama başkalarıyla değil bireysel olarak oynadıklarında (paralel oyun) ve diğerleriyle birlikte oynadıklarında (grup oyunu) farklı davranışlar sergilerler. Bu nedenle Rubin ve Howe (1985), çocukların özgür gelişimini daha yakından incelemek amacıyla bilişsel oyun hiyerarşisini sosyal katılım şemasıyla birleştirerek oyun davranışlarını ele almaktadır.

Çocukların sergilemekte oldukları oyun davranışları takip edilerek sosyal ve bilişsel becerilerinde yaşanan eksiklikler tanımlanabilir (Farmer-Dougan & Kaszuba, 1999). Spesifik olarak, daha az karmaşık oyun biçimleriyle meşgul olan ve beraberinde daha az karmaşık oyun davranışları sergileyen çocukların, ilerleyen dönemlerde akademik ve sosyal sorunlarla ilişkili olabilecek düşük bilişsel ve sosyal beceriler gösterdiği savunulmaktadır (Connolly & Doyle, 1984; Rubin ve ark., 1976). Ayrıca araştırmalar, bilişsel gecikmeleri olan çocukların tipik olarak gelişimsel gecikmeleri olmayan çocuklarla aynı oyun dizilerinde ilerlediklerini (Hill & McCune-Nicholich, 1981), ancak daha sınırlı düzeyde oyun becerileri ve daha az karmaşık oyun davranışları sergilediklerini göstermektedir (Li, 1981; Malone ve ark., 1994; Smilansky, 1968). Bu nedenle oyun aşamalarının sırasının takibinden ziyade oyun davranışları ve bu davranışların karmaşıklık düzeyi, çocukların sosyal ve bilişsel gelişim düzeyini tanımlamada önemli göstergelerden biridir. Örneğin çocuklar, oyun sırasında kimin ne yapabileceği ve verilen diğer kararlar hakkında fikir ayrılığına düşerek çatışma yaşayabilirler. Çocuklar oyun ortamlarında çatışmalarını bir yetişkinden bağımsız olarak çözerler. Bu tür bir çatışma çözümü, çocukların oyun arkadaşlarının bakış açısını dikkate almalarını ve bu bakış açısına uyum sağlamalarını gerektirir (Rubin, 1982). Diğer

oyuncuların bakış açısına uyum sağlayarak çocukların bilişsel ve sosyal becerileri gelişir ve arkadaş edinirler (Saracho, 1985). Böyle bir uyum, onların bilişsel-sosyal yeteneklerine bağlıdır. Rubin (1982) bu davranışlara bilişsel-sosyal olarak atıfta bulunur ve bilişsel stil ile oyun davranışları arasında bir ilişki olduğunu öne sürer.

Rubin'e (1977) göre, oynanan oyuncaklar sergilenen oyun davranışları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. İlâveten, bir okuldaki oyuncaklar/materyaller ve sürdürülen oyun/etkinlikler, orada bulunan sosyal ve bilişsel oyun biçimlerini belirleyebilir. Örneğin oyuncak yapısı üzerine yapılan bazı araştırmalar okul öncesi dönem çocuklarındaki rol yapma etkinliklerini ortaya çıkarmak isteyen öğretmenlerin çocuklara ilk olarak somut ve gerçekçi oyun materyalleri sunmaları gerektiğini göstermektedir. Artan yaşla ve buna eşlik eden sembolik sunum becerilerindeki artış ile daha az gerçekçi, daha az yapılandırılmış ve açık uçlu materyaller çocukların rol yapma davranışlarını teşvik edebilir (Robin & Howe, 1985).

Çocukların oyun davranışları yalnızca oyuncakların ya da diğer malzemelerin varlığından etkilenmez. Çok sayıda fiziksel ya da sosyal faktör, çocukların oyun sırasındaki davranışları üzerinde belirleyicidir. Örneğin oyun alanı boyutu/miktarı, merkezlerin yerleşimi ya da malzeme çeşitliliği çocukların oyun davranışlarını etkileyen fiziksel faktörlerden birkaçı olarak karşımıza çıkmaktadır. Peck ve Goldman (1978; akt. Rubin & Howe, 1985), oyun alanı boyutunda yaşanan azalmanın dramatik oyun davranışları ile izleyici oyun davranışlarında artışa neden olduğunu ifade etmektedir. Smith-Connolly (1976) ise oyun alanında yaşanan azalmanın itiş kakış davranışları ile sınıf içinde koşturmayı önemli düzeyde azalttığını bulgulamışlardır. Sembolik oyun davranışlarının incelendiği bir araştırmada ise oyun merkezlerinin düzeninin ve malzeme çeşitliliğinin sembolik oyun davranışını ve oyunun kalitesini etkilediği görülmüştür (Shim, 2007).

Oyun davranışlarıyla ilişkilendirilen sosyal faktörlere ise akran ilişkileri (Smith, 2003), duygu düzenleme becerileri (Cohen & Mendez, 2009), mizaç özellikleri (Özdemir & Budak, 2019) ebeveyn tutumları (Döker, 2020) örnek verilebilir. Döker (2020) 4-6 yaş arasındaki

100 çocuğun oyun davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre annelerin izin verici ve otoriter tutum puanları arttıkça çocukların oyun bağlamından kopuş, oyunu bozma ve zarar verme davranışlarında artış olduğu ortaya koyulmuştur. Öte yandan annelerin demokratik tutum puanları arttıkça çocukların oyun sırasında sergiledikleri etkileşimsel davranışlarda ve prososyal becerilerde de artış yaşandığı ifade edilmiştir.

Çocukların oyun davranışlarının belirlenmesinde ve betimlenmesinde oynanan oyuncakların, oyun alanına ilişkin fiziksel özelliklerin, çocuktan ya da çocuğun sosyal çevresinden kaynaklanan özelliklerin yanı sıra oyun türleri de aktif bir rol oynar (Saracho, 1987). Örneğin Saracho tarafından geliştirilen ve çocukların farklı alanlardaki oyun davranışlarını değerlendirmeyi amaçlayan Oyun Dereceleme Ölçeği (1) fiziksel oyun, (2) blok oyunu, (3) manipülatif oyun ve (4) dramatik oyun olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Saracho (1987) yürüttüğü çalışmasında bu ölçme aracıyla her oyun alanında dört tür davranış gözlemlemiş ve kaydetmiştir. Bunlar (1) oyun sıklığı, (2) yetenek ve yaratıcılık, (3) sosyal katılım seviyeleri ve (4) liderlik etme yeteneğidir. Gold ve ark. (2015) ise oyun davranışlarını mühendislik oyun türü üzerinden betimlemiştir. Araştırmacılar çalışmanın sonucunda dokuz oyun davranışı belirlemiştir. Bu davranışlar hedefleri iletmek, tasarım ve inşa etme, problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçi fikirler üretme, çözüm ve değerlendirme, nasıl inşa yapıldığını açıklama, kalıpları ve prototipleri takip etme, mantıksal ve matematiksel düşünme becerileri sergileme, teknik sözcükler kullanma şeklinde sıralanmaktadır. Bu çalışmada da oyun türleri çocukların sergiledikleri oyun davranışlarını betimlemede bir mercek görevi üstlenmektedir.

Oyun Türleri

Farklı gelişim alanlarındaki ilerlemeyi temsil eden ve katkıda bulunan çeşitli oyun türlerini tanımlamak mümkündür. Bu nedenle alan yazında farklı oyun türleri sınıflamalarına rastlanmaktadır. Örneğin Sheridan (2002), erken çocukluk dönemi oyunlarını temalarına göre, aktif oyun (active play), keşfedici/manipülatif oyun (explorative and manipulative play),

taklit oyunu (imitative play), yapıcı/inşa oyunu (constructive/construction play), sembolik oyun (pretend play) ve kurallı oyun (games with rules) olarak sınıflandırmaktadır.

Piaget (1965) oyun türlerini üç farklı kategoride ele alır. Bunlar alıştırmaya oyunları (practice games), sembolik oyunlar (symbolic play) ve kurallı oyunlar (games with rules) şeklindedir. Smilansky (1968; akt. Rubin ve ark., 1978) ise oyun türlerini işlevsel oyun (functional game), yapı-inşa oyunu (construction play), dramatik oyun (dramatic play) ve kurallı oyunlar (games with rules) olarak dört kategoriye ayırır. Hem Piaget hem de Smilansky oyun türü kategorilerini belirlemede çocuğun bilişsel gelişim aşamalarını temel almışlardır.

Frost (1992) oyunu çocuğun bilişsel gelişimini temel alarak kategorilendirmiştir. Frost'un kategorileri, yaşamın ilk iki yılında gözlemlenen basit, tekrarlayan eylemler olan işlevsel oyunun en eski biçimiyle başlayarak, çocuğun bilişsel gelişimine paralel ortaya çıkan oyun türlerini yansıtır. Bu seyirde işlevsel oyun daha sonra yapı-inşa oyunu adı verilen daha amaca yönelik etkinliklerle desteklenir. Ardından sembolik oyunun hayali rolleri, öğeleri, davranışları gelir ve son aşamada bilişsel gelişimin en yüksek seviyesini yansıtmaya amaçlanan kurallara sahip oyunlarla sonuçlanır. Frost, çocuğun oyununda daha önceki oyun biçimlerinin, daha olgun biçimlere doğru ilerledikçe kaybolmadığını kabul eder, ancak bu tür oyunların oldukça sabit ve doğrusal bir sırayla ortaya çıktığı fikrini de destekler.

Hughes (1996) ise oyun türlerini sembolik oyun (symbolic play), itiş-kakış oyunu (rough and tumble play), sosyodramatik oyun (sociodramatic play) ve sosyal oyun (social play), yaratıcı oyun (creative play), iletişim oyunu (communication play), dramatik oyun (dramatic play), lokomotor oyun (locomotor play), derin oyun (deep play), keşfedici oyun (exploratory play), fantezi oyunu (fantasy play), hayali oyun (imaginative play), ustalık oyunu (mastery play), nesne oyunu (object play), rol yapma oyunu (role play) ve özünü tekrar eden oyun/özetleyici oyun (recapitulative play) olmak üzere 16 farklı kategoriye ayırır. Hughes'ın oyun türleri taksonomisi, çocuklarla çalışan kişilerin benzer oyun rutinlerini aynı adlarla adlandırmalarını sağlamak için bir rehber olarak geliştirilmiştir.

Bu çalışmada ise ele alınacak oyun türlerine, çeşitli oyun tipolojileri (Fjørtoft, 2004; Hughes, 1996; Loebach & Cox, 2020), açık uçlu materyaller (Daly & Beloglovsky, 2015; Flannigan & Dietze, 2017; Maxwell ve ark., 2008; Neill, 2018; Nicholson, 1971; Nicholson, 1974; Trawick-Smith, 2015) ve yürütücü işlevler alan yazını (Bierman & Torres, 2016; Diamond, 2013; Miyake ve ark., 2000; Montroy ve ark., 2016; Walker ve ark., 2020) incelenerek karar verilmiştir (Süreçle ilgili ayrıntılara veri toplama araçları başlığı altında yer almaktadır). Bu kapsamda sırasıyla fiziksel oyun, buluşsal oyun, sosyodramatik/hayali oyun ve yapı-inşa oyunu türlerine yer verilmiştir.

Fiziksel Oyun (Physical Play). Fiziksel oyun adlandırması, lokomotor oyun, itiş-kakış oyunu, denge oyunları ve içeriğinde yoğun miktarda koşma, atlama, zıplama, sıçrama, tek ayak üzerinde durma, tırmanma gibi fiziksel aktiviteleri barındıran oyunlara şemsiye bir terim olarak kullanılmıştır. Bu oyunlar merkezinde fiziksel aktiviteyi barındırmakla birlikte sembolik temsilleri, ince motor becerilerini, duyuşsal deneyimleri, iletişimi de içerebilir. Ayrıca itiş kakış oyununu (rough and tumble play) da içeren bu oyun türü güç, çeviklik ve koordinasyon kazanmanın da bir yoludur.

Buluşsal Oyun (Heuristic Play). Açık uçlu nesnelerin (loose parts) başrolü üstlendiği bu oyun türünde, oynamanın doğru ya da yanlış yolu yoktur. Yapı-inşa oyununda olduğu gibi modeller veya yapılar yapmakla ilgili değildir; tamamen açık uçludur ve nihai ürünü yoktur. Her düzeyde gerçekten yaratıcıdır. Başarma ya da üretme baskısı barındırmaz. Bu nedenle çocukların kendileri için bir şeyler keşfetmelerine ve bunu yaparken kendileri, yetenekleri ve sınırları hakkında daha fazla farkındalık geliştirmelerine olanak tanır. Güvenle risk alabilirler ve bazen inisiyatif alarak veya diğer durumlarda başkalarının liderliğini izleyerek kendilerine meydan okuyabilirler (Riddall-Leech, 2009). Bilewicz-Kuźnia'ya (2017) göre çocuklar buluşsal oyunla meşgulken sayma, adlandırma, sınıflandırma gibi becerileri kullanarak kendi bilişsel becerilerini keşfederler. Çocuklar bu becerileri sergilerken yetişkinler de çocukların bilişsel işlevlerini ve işlem yapma becerilerini değerlendirme olanağı bulur. Çocuklar ve "atık" ya da açık uçlu materyaller arasındaki bilişsel temas analiz edildiğinde, çocukların oyun sırasında duyularının keskinleştiği,

matematiksel düşünmenin geliştiği, kümeler oluşturabildikleri görölmektedir. Bu durum çocukta gelişen bilişsel ve düzenleyici yapıların varlığını ortaya koymaktadır. Bu oyun türünde çocuklar genellikle kendilerini göreve kaptırır ve eylemin akışına ayak uydururlar. Oyun sırasında kendilerinin etkileyebilecekleri veya yarattıkları dışındaki duyuumlara ve uyarılara karşı duyarsız hale gelirler, başka bir ifadeyle dış dünyayı unuturlar. Özetle buluşsal oyun, çocuğun nesnelere özellikleri hakkında gözlemler yaptığı; kendi kullanımı için bu nesnelere özelliklerini keşfettiği; yeni kullanımlar, çağrışımlar ve ilişkiler geliştirdiği; özgürce ve bağımsız olarak gerçekleştirilen bir etkinliktir.

Sosyodramatik/Hayali Oyunu (Sociodramatic/Imaginary Play). Bu oyun türünde çocuklar, gözlem ve taklit yoluyla edindiklerini kullanarak kendileri için inandırıcı durumlar icat etmeye başlarlar. Sosyodramatik/hayali oyunda az sayıda kaynakla zengin içerikler oluşturulabilir. Bir bakıma bu oyun türü, fikirleri ve becerileri eyleme geçirme fırsatıdır. Bu nedenle gelişimi hayal gücünün ve yaratıcılığın kullanımına bağlıdır (Sheridan, 2002). Sosyodramatik/hayali oyun terimi, rol oynama, cansız nesnelere hayat verme ve hayali arkadaşlarla etkileşim dahil olmak üzere çeşitli aktiviteleri temsil eder. Bu oyun türü doktorculuk oynamak gibi günlük deneyimleri yansıtabileceği gibi (sosyodramatik oyun), ejderha veya pericilik gibi gerçek yaşam olasılıklarının dışındaki temaları içerebilir (hayali oyun) (Bauer ve ark., 2021). Bu hayali dünyalar, çocukların etraflarındaki dünya hakkında bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olan sosyal senaryoları zihinsel olarak prova etmelerine izin verir (Woolley & Tullos, 2008).

Yapıcı/İnşa oyunu (Construction/Building Play). Bu oyun türü, bir şey inşa etmek veya "yaratmak" için nesnelere manipölasyonu olarak tanımlanabilir. Yapı-inşa oyunu ince motor becerisi, el-göz koordinasyonu, duyuusal kapasite, bilişsel ve sembolik anlayışın birleşimini gerektirir. Bir çocuğun bir şeyi inşa edebilmesi için sadece bileşenleri manipüle edebilmesi değil, aynı zamanda kafasındaki nesneyi görselleştirebilmesi ve planlayabilmesi de gerekir (Sheridan, 2002).

Moore ve Tank (2014) da mühendislik içeren yapı-inşa oyunlarının ulaşılacak bir hedefi veya çözülecek bir sorunu, planlar oluşturarak belirtmeyi içerdiğini ifade etmiştir. Prototipler oluşturmak, bir tasarımın sonuçlarının deneme yanılma yoluyla değerlendirilmesi ve ekip üyeleriyle fikirler, stratejiler üreterek inşa süreci ve yapıya yönelik çözümler hakkında iletişim kurmayı gerektirir. Yapı-inşa oyunları doğası gereği açık uçludur. Bu doğa sayesinde mühendislik süreçlerini içerir. Buradaki mühendislik, profesyonellerin dahil olduğu mühendislik süreçlerinden daha az karmaşık ve düzenli olsa da erken çocukluk döneminde mühendislik hedefleri belirlemek, beyin fırtınası yapmak, sorunları çözmek ve çözümler üzerinde anlaşmaya varmak amacıyla fikirleri test etmek ve değerlendirmek için yapı-inşa oyunu sırasında dili ve eylemleri kullanmak gibi temel bileşenleri içerir.

Açık Uçlu Materyaller (Loose Parts)

Oyunla ilgili çalışmalar çerçevesinde odak noktalarından biri de oyuncakla ilgili araştırmalardır. Oyuncakla ilgili yayınlarda önceden yapılandırılmış (pre-structured) ve açık uçlu (open-ended) malzeme ayırımı yapılmaktadır. Yapılandırılmış malzemeler (örneğin çay takımı gibi) sınırlı ve önceden belirlenmiş bir kullanım alanı sağlarlar. Açık uçlu malzemeler (kum, su ve benzeri nesnelere) ise, çocuklara kendi oyunlarını kurmakta daha fazla olanak sunarlar (Onur & Güney, 2004). Esneklik ve açık uçlu olma, materyallerin ne ölçüde kullanılabilirliği, birleştirilebileceği ve değiştirilebileceğini gösterir. Materyal ne kadar esnek ve açık uçlu ise çocuk materyali o kadar farklı şekilde kullanılabilir (Aksoy & Çiftçi, 2019).

Çocuklar açık uçlu materyallerle etkileşime girdiklerinde “farz edelim (what if)” dünyasına girerler ve bu düşünce onları problem çözme ve akıl yürütme konusunda destekler. Çocuklar genellikle meraklarını harekete geçiren, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını serbest bırakan oyunları tercih ederler. Çocukların doğal meraklarını arttırmanın en iyi yollarından biri de oyun ortamlarına açık uçlu materyalleri (loose parts) sokmaktır (Daly & Beloglovsky, 2015). Erken çocukluk eğitimi ortamlarında açık uçlu materyaller, çocukların oynarken hareket ettirebilecekleri, manipüle edebilecekleri, kontrol

edip değiştirebilecekleri, çekici-güzel bulunan nesnelere ve malzemelere anlamına gelir (Oxfordshire Play Association, 2014). Çocuklar bu materyalleri neredeyse sonsuz şekillerde taşıyabilir, birleştirebilir, yeniden tasarlayabilir, sıralayabilir, ayırabilir ve bir araya getirebilir. Bu malzemeler belirli bir kullanım talimatına sahip değildir; tek başlarına ya da diğer malzemelerle birlikte kullanılabilirler (Daly & Beloglovsky, 2015; Hewes, 2006; Neill, 2018). Olası açık uçlu materyallerin listesi sonsuzdur (Casey & Robertson, 2017) ancak genel olarak doğal (örneğin çam kozalakları, yapraklar, dal parçaları, taşlar, meşe palamutları vs.), üretilmiş/imal edilmiş (tekerlekler, çeşitli güvenilir inşaat malzemeleri, mutfak eşyaları vs.) malzemeler olarak ikiye ayrılır (Mozaffar, 2017).

Açık Uçlu Materyallerle Oyun (Loose Parts Play)

Açık uçlu materyallerle oyun, tüm yaş grupları için uygundur. Çocukların kendi seçimlerini yapmalarına, kendi fikirlerini geliştirmelerine, problem çözmelerine, dünyayı keşfetmelerine ve diğerleriyle ilişki kurmalarına izin verir (Neill, 2018). Açık uçlu materyallerin oyun alanlarına entegrasyonunun, çocuklara kaliteli oyun deneyimleri sunarak (Marsden, 2018) iraksak ve yaratıcı düşünme becerilerini aktive eden bir yöntem ve provokasyon sağlayabileceği iddia edilmektedir (Daly & Beloglovsky, 2015; Gibson, Cornell & Gill, 2017; Houser ve ark., 2016; Marsden, 2018; Mozaffar, 2017; Neill, 2018; Nicholson, 1971; Smith-Gilman, 2018). Shaw (1984) ise açık uçlu materyallerin, sınıf öğrenmelerini desteklediğini ifade etmektedir. Bu araştırmacılara göre, sınıf içi öğrenme alanlarında bu materyallerin varlığı çocukların dil becerilerini geliştirir; renk, boyut, şekil gibi kavramsal tanımlamalar yapabilmeleri konusunda destek sunar. Ayrıca açık uçlu materyaller sınıf ortamına eklendiğinde çocukların fiziksel, sosyal duygusal ve bilişsel gelişimini uyarır ve bu ortamları daha kapsayıcı hale getirir (Daly & Beloglovsky, 2015). Bu materyaller sınıf dışı oyun ortamlarına eklendiğinde ise çocukların fiziksel olarak daha aktif hale gelmesine (Wagland, 2015); iletişim, işbirliği, güven duyma, problem çözme ve tartişma/müzakere becerilerinin artmasına (Maxwell ve ark., 2008); risk alma davranişını desteklerken küçük kazalarda azalmaya ve oyun alanlarının daha kapsayıcı hale gelmesine (Armitage, 2009) olanak sunar.

Açık uçlu materyaller gerek iç gerekse dış mekanlarda, çocukların hayal güçlerini destekleyerek dramatik ve sembolik oyunu teşvik eder. Onlara karmaşık hikayeler ve senaryolar yaratma şansı verir (Daly & Beloglovsky, 2015). Başka bir ifadeyle açık uçlu materyaller oyunu derinleştirir. Bazen birkaç haftaya kadar uzayabilen oyuna fırsat verir ve destekler. Vygotsky tarafından “olgunlaşmış oyun” olarak ifade edilen bu oyunda çocuklar, yarattıkları hayali senaryoda kendi rollerine uygun aksesuarları açık uçlu materyalleri kullanarak icat ederler (Bodrova & Leong, 2017). Böylelikle açık uçlu materyallerin eşlik ettiği oyun deneyimi çocukların kendi eğlenceli faaliyetlerini seçmelerine, sosyal dünyalarını zenginleştirmelerine, bağımsız kararlar almalarına ve kendi eylemlerinin sonuçlarını deneyimlemelerine fırsat sağlar. Bu nedenle açık uçlu materyallerle yürütülen oyunun bağımsızlığın, duygusal ve davranışsal öz düzenlemenin gelişimi için önemli bir bağlam sunduğu ifade edilmektedir (Gibson ve ark., 2017; Shaw, 1984).

Açık Uçlu Materyallerin Kullanımına İlişkin Kuramsal Temel

Erken çocukluk eğitiminde açık uçlu materyallerin kullanımına ilişkin ilkeler, sağlam teorik temeller üzerine inşa edilmiştir (Smith-Gilman, 2018). Pek çok araştırmada, çocuklarla açık uçlu ve iyi seçilmiş materyallerin kullanımı desteklenmektedir ve açık uçlu materyallerin oyun alanlarına entegrasyonu ile anlamlı katılımın ve keşif yoluyla öğrenmenin sağlanabileceği önerilmektedir (Smith-Gilman, 2018). Montessori (1915) “My System of Education” isimli eserinde, iyi seçilmiş materyallerle hazırlanmış bir çevrede, yetişkin müdahalesi olmaksızın, çocukların özgür bir şekilde keşfedebileceğini ifade eder. Ona göre çocuğun ilgisini ve dikkatini çekecek nesnelere seçebilmek, zihinsel gelişimine yardım etmenin yollarını bilmektir. Reggio Emilia yaklaşımında ise küçük çocukların kendi kimliklerini oluşturma ve hipotezler üretme potansiyellerinin açık uçlu materyallerle oyun yoluyla motive edilebileceği belirtilmektedir (Smith-Gilman, 2018).

Casey ve Robertson’un (2016) da ifade ettiği gibi, çocukların oyunlarında gerçek kaynakları ve oyuncakları kullanabilmeleri gerekir. Waldorf ve Montessori gibi yaklaşımlarda, gerçek deneyimlerin yaşam becerileri kazanmak için ne kadar gerekli olduğu

vurgulanmaktadır. Açık uçlu ve esnek materyallerle oynanan oyunlar bu yaklaşımları desteklemektedir (Casey & Robertson, 2017). Benzer şekilde Froebel de çocuğun doğal merak, yaratıcılık ve keşfetme duygusunun açık uçlu materyallerle desteklenebileceğini belirtmektedir (Kiewra & Veselack, 2016; Provenzo, 2009; Smith-Gilman, 2018; Lilley 1967, akt. Tovey, 2007).

Piaget (1965) çocukların öğrenmek için çevrelerini aktif olarak manipüle etme, deney yapma ve öğrenmek için malzemelerle etkileşim kurma ihtiyacını vurgulamaktadır. Piaget bu bağlamda açık uçlu materyallere değinmemekle birlikte, çocukların kendi anlayışlarını ancak insanlarla ve nesnelere aktif çalışmaya başladıklarında yarattıklarını ifade etmektedir. Benzer şekilde açık uçlu materyaller de çocukların kendi deneyimlerinden aktif olarak bilgi oluşturmalarına yardımcı olur (Daly & Beloglovsky, 2015). Gelişim teorileri çocukların öğrenmek için çevrelerini manipüle etme ihtiyacını vurgular (Dewey, 1966; Piaget, 1965; Vygotsky, 1967). Çocuklar yeni bilgiyi, mevcut bilgilerinin üzerine inşa ederler ve bunu yapmak için çevreleriyle etkileşime girmeleri gerekir. Açık uçlu materyaller çocuklara fikir ve deneyimleri inşa etme, yaratma ve tüm gelişimsel alanlarda kullanma fırsatı sağlar (Daly & Beloglovsky, 2015).

Açık Uçlu Materyaller Kuramı (Loose Parts Theory)

Nicholson'a göre (1971), çocukların bir şeyler inşa ederek; su, ateş veya canlılarla etkileşim kurarak oynayamaması onların dünyasını fazlasıyla sınırlamaktadır. Oysaki tüm çocuklar materyaller ve şekiller, kokular ve fiziksel fenomenlerle (elektrik, manyetizma, yerçekimi gibi), gazlar, sıvılar, sesler, müzik, hareket gibi araçlarla, diğer insanlar, hayvanlar, bitkiler, kelimeler, fikirler gibi değişkenlerle etkileşime girmeyi severler. Tüm bu değişkenlerin ortak çıkış noktası ise açık uçlu materyallerdir.

Nicholson'un heykel, arkeoloji ve antropolojideki eğitim geçmişi, sanat ve tasarım alanına odaklanmış çalışmaları, şaşırtıcı bir şekilde onun çocuk oyunlarındaki interaktif ortamları görmesini sağlamıştır. 1966'da California Üniversitesi'nde çalışırken Nicholson, oyunun, işbirlikçi ortamlarda nasıl buluş ve yaratıcılığı doğurduğunu anlamayı amaçlayan

“Tasarım 12” isimli bir ders açmıştır. Öğrencilerin yürüttüğü bazı projeler parklar, hastaneler, okullar ve oyun alanları gibi çeşitli ortamlarda çocuklar tarafından test edilmiştir. Yapılan incelemede en başarılı projelerin genellikle doğal ve açık uçlu materyallerin manipüle edilmesinden elde edilenler olduğu görülmüştür (Stott, 2017). “How not to cheat children: The theory of loose parts” isimli çalışmasında Nicholson (1971), çocukların açık uçlu materyaller kullanarak, birbirlerini keşfetmeleri ve iş birliği yapmaları için uygun alanlara sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre çevre, iyi seçilmiş materyallerle donatıldığında, çocuklara orijinal fikirleri deneme ve manipüle etme fırsatları sağlamaktadır. Kuram, en basit ifadeyle şöyle der: “Herhangi bir çevrede yaratıcılık ve yenilikçiliğin derecesi ve keşfetme olasılığı, doğrudan ortamdaki değişken çeşitliliği ve sayısıyla orantılıdır”. Açık Uçlu Materyaller Kuramı (Loose Parts Theory) 1972’de ortaya konulduğunda Nicholson, yaratıcılığın kişiye verilmiş bir hediye olduğu fikrini değiştirmek istemiştir. Ona göre bir takım özel zihinsel yetersizliklerle doğan bireyler dışında, bazı bebeklerin yaratıcı ve yenilikçi doğup diğerlerinin öyle olmadığına yönelik herhangi bir bulgu bulunmamaktadır. Yaratıcılık tüm insanlarda vardır ve açık uçlu materyallerle oynamalarına izin verilen çocuklarda geliştirilebilirdir (Neill, 2018).

Olanaklılık Kuramı (Affordance Theory)

Amerikalı psikolog James J. Gibson (1979), içinde bulunulan ortamların ve nesnelerin, onları algılayan kişiye özgü değerlere ve anlamlara sahip olduğunu öne sürmüştür. Bir nesnenin ya da mekânın “olanaklılığı”, yapma ya da olma potansiyeli olan her şeydir. Örneğin, bir kaldırım ve bahçe arasında açık bir sınır oluşturmak için bir tuğla duvar inşa edilebilir, ancak bu duvar birçok çocuk için oturmak, yürümek, dengelemek, arkasına saklanmak ve atlamak için bir yer sunacaktır. Açık uçlu materyaller ve yapılandırılmamış oyun alanı, çocuklar için “olanaklılık” yaratır. “Olanaklılık”lar, çevresel bir özellik veya nesnenin bireye sağladığı olasılıklardır (Gibson, 1977; akt. Flannigan & Dietze, 2017). Bu nedenle, oyun alanındaki bir özelliğin veya nesnenin, çocukların zihninde oluşan algıya göre birden fazla kullanımı olabilir. Örneğin bir çubuk, kılıç, kalem veya kazma aracı olarak algılanabilir. Çocukların açık uçlu bir materyali algılama şekli, onu oyunlarında nasıl

kullandıklarını etkiler. Açık uçlu materyaller önceden belirlenmiş bir kullanım şekline veya önerisine sahip olmadığından, çocuklar bunları çeşitli şekillerde kullanmak üzere uyarlayabilirler. Olanaklılık teorisi eğitimcilere, öğrenme alanındaki açık uçlu materyallerin zengin ve çeşitli oyun deneyimleri oluşturmada, çocukları nasıl destekleyebileceklerine ilişkin fikir verir (Flannigan & Dietze, 2017).

Yürütücü İşlevler

Eğitim, psikoloji ve davranış bilimleri alanlarında, üzerinde çok sayıda araştırma yapılan kavramlardan biri de yürütücü işlevlerdir. Yürütücü işlev becerilerine yönelik tanımlamalar, davranışları düzenleme, organize etme ve planlamayı amaçlayan bilişsel kontrol süreçlerini bünyesinde barındırır (Diamond & Lee, 2011). Başka bir ifadeyle yürütücü işlevler, belirli bir amaca ulaşabilmek adına kişinin kendi davranışlarını kontrol ederken kullanılan süreçlerin tümüdür (Carlson ve ark., 2013).

Öz düzenleme ve yürütücü işlevler birbirleriyle ilişkili yapılardır (Kim ve ark., 2016). Yürütücü işlev becerisi, bir hedefe ulaşmak için dikkat, davranış ve duygusal uyarılmayı yönetme yeteneği olarak öz düzenleme yapısının bir yönü olarak kabul edilir (Blair & Ursache, 2011; Posner & Rothbart, 2000). Blair ve Raver'ın (2012) da ifade ettiği gibi öz düzenlemenin birbiriyle ilişkili yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya bileşenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Öz düzenlemenin aşağıdan yukarıya yönleri stres fizyolojisi, duygusal uyarılma ve dikkat odağı ile ilişkili daha otomatik ve daha az çaba gerektiren süreçleri içerir. Yukarıdan aşağıya bileşenleri ise yürütücü işlev olarak adlandırılır.

Yürütücü İşlevler Alt Boyutları

Yürütücü işlev becerileri, birleşik ve çok boyutlu bir yapı olarak düşünülmektedir (Friedman & Miyake, 2017; Garon ve ark., 2008). Kavram mevcut haliyle bir dizi alt alanı/beceriye kapsayan şemsiye bir terim haline gelmiştir. Alanyazında bu çok boyutluluk farklı araştırmacılar tarafından, farklı alt boyutlara göre kategorilendirilmektedir. Bu alt boyutlara çoğunlukla yapısal eşitleme modelleri ya da faktör analizleri gibi geliştirilen bir

yapıyı doğrulama çalışmalarından ya da çeşitli klinik yargılara göre etiketlenen ampirik çalışmalara ilişkin sonuçlardan elde edilmektedir (Baron, 2003). Miyake ve ark. (2000) ve Diamond (2013) yürütücü işlev becerilerini kısmen ayrılabilir bileşenlere sahip üniter bir yapı olarak açıklamaktadır. Bu üniter yapı içinde ise üç bileşen olan engelleyici kontrol, bilişsel esneklik ve işleyen belleğe odaklanmaktadır. Lezak ve ark.'na (2012) göre ise yürütücü işlev yapısı, engelleme, dürtü kontrolü, işleyen bellek, duygu düzenlemesi, motivasyon, planlama, organizasyon, karar verme, muhakeme, izleme, problem çözme, hipotez oluşturma, soyut düşünce ve bilişsel esneklik dahil olmak üzere çok çeşitli bilişsel süreçleri içerir. Semrud-Clikeman (2007) ise yürütücü işlevleri planlama, bilişsel esneklik, yanıt inhibisyonu, organizasyon ve işleyen bellek becerileriyle ilişkili davranışları tanımlayan bir yapı olarak betimlemektedir. Baron (2003) ise tüm alt boyutların temel olarak engelleyici kontrol ve işleyen bellek boyutlarından doğduğunu ifade eder ve alt boyutları amaca yönelik davranışı yönlendirme (set shifting), hipotez üretme (hypothesis generation), problem çözme (problem solving), kavram oluşturma (concept formation), soyut akıl yürütme (abstract reasoning), planlama (planning), organizasyon (organization), amaç belirleme (goal setting), akıcılık (fluency), işleyen bellek (working memory), engelleme (inhibition), kendini izleme/öz izleme (self-monitoring), girişim (initiative), öz kontrol (self-control), bilişsel esneklik (mental/cognitive flexibility), dikkat kontrolü (attentional control), beklenti geliştirmek (anticipation), tahmin etme (estimation), davranış düzenleme (behavioral regulation), sağduyu/ortak akıl (common sense) ve yaratıcılık (creativity) olarak sıralar.

Bu çalışmada ise Miyake ve ark.'nın (2000), Semrud-Clikeman'ın (2007), Diamond'ın (2013) ve Baron'un (2003) sunmuş olduğu yürütücü işlev becerileri alt boyutlarına ilişkin yapılar birlikte değerlendirilmiş, oyun gözlem kayıtlarından elde edilen bulgular da dikkate alınarak yürütücü işlev beceri engelleyici kontrol, işleyen bellek, bilişsel esneklik, dikkat (kontrolü), organizasyon ve planlama olarak beş boyut kapsamında ele alınmıştır.

Engelleyici Kontrol. Engelleyici kontrol (temel yürütücü işlevlerden biri), güçlü bir iç yatkınlığı (alışkanlığı) veya dış cazibeyi etkisiz kılmak için kişinin dikkatini, davranışını,

düşüncelerini ve/veya duygularını kontrol edebilmeyi ve bunun yerine daha uygun veya gerekli olanı yapabilmeyi içerir (Diamond, 2013). Ketleyici kontrol, önleyici kontrol, ketleme olarak da adlandırılır. Başka bir ifadeyle görevleri tamamlamayı engelleyen doğal ancak gereksiz düşünce ya da davranışları engelleme yeteneğine karşılık gelir (McClelland ve ark., 2007). Düşünce ve duygularla baş edebilmek, onları süzmek, harekete geçmeden önce durup düşünmek için de kullanılır (Neitzel, 2018). Yaşamın erken dönemindeki engelleyici kontrol becerisi, yetişkinlik de dahil olmak üzere yaşam boyunca kişinin deneyimlerinin bir göstergesi gibi görünmektedir. Moffitt ve ark. (2011) tarafından aynı yıl aynı ilde doğan 1000 çocuk 32 yıl boyunca yürütülen boylamsal bir araştırmada takip edilmiştir. Bu araştırmacıların elde ettikleri bulgulara göre 3 ile 11 yaşları arasında daha iyi engelleyici kontrole sahip olan çocukların (örneğin, sıralarını beklemekte daha iyi, daha az dikkati dağılmış, daha ısrarcı ve daha az dürtüsel) genç olduklarında hala okulda olma olasılıklarının daha yüksek olduğu; riskli seçimler yapma, sigara içmek ya da uyuşturucu kullanmak gibi zararlı alışkanlıklara sahip olma olasılıklarının ise daha düşük olduğu bulunmuştur. Yine aynı araştırmaya göre, daha yüksek engelleyici kontrole sahip olan çocuklar daha iyi fiziksel ve zihinsel sağlığa sahip olacak şekilde büyümüşlerdir (örneğin, fazla kilolu olma veya yüksek tansiyon ya da madde bağımlılığı sorunları olma olasılıkları daha düşüktür); daha fazla para kazanmaktadırlar ve engelleyici kontrolü daha kötü olanlara göre 30 yıl sonra yetişkinler olarak yasalara daha fazla riayet etmektedirler. Özetle aynı araştırmaya göre çocuklukta gözlenen engelleyici kontrolün derecesi, sağlığı, zenginliği ve kamu güvenliğini öngörmektedir.

Engelleyici kontrol, diğer iki yürütücü işlevin (işleyen bellek ve bilişsel esneklik) üzerine kurulan bir yürütücü işlevdir (Diamond, 2016). İşleyen bellek engelleyici kontrolü desteklemekte, engelleyici kontrolse işleyen belleğin kullanımına zemin hazırlamaktadır. Öyle ki kişi, neyin uygun ve ilgili, neyin uygunsuz ve engellenmesi gereken bir durum olduğunu kestirebilmek için hedefi aklında tutmalıdır. Aynı zamanda işleyen belleğin desteklemesi adına kişi, zihnini isteğine odaklayabilmek için iç ve dış uyaranlar gibi tüm dikkat dağıtıcıları engellemek durumundadır.

İşleyen Bellek. İşleyen bellek yürütücü işlev becerisi, bilgiyi akılda tutmayı ve onunla zihinsel olarak çalışmayı içerir. Çalışma belleği ya da çalışan bellek olarak da adlandırılır. Fonolojik döngü, görsel-mekansal taslak ve olaysal tampon olmak üzere üç tür işleyen bellekten söz edilmektedir (Baddeley, 2000). Fonolojik döngü, işitsel belleğe gelen bilgilerin geçici olarak kaldığı fonolojik depodur. Uzun vadeli fonolojik öğrenme için önemli bir rol oynar. Fonolojik döngü sözel bilgilerin korunması ve manipüle edilmesi anlamına gelmektedir (Alloway ve ark., 2006). Görsel-mekansal taslak görsel imgelerin ve mekânsal bilgilerin depolanması, korunması ve manipüle edilmesinde rol oynar. Olaysal tampon ise çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri bütünleştirebilen, sınırlı bir kapasiteye sahip geçici bir depolama sistemidir ve bilinçli farkındalıkla ilişkilidir (Baddeley, 2012).

İşleyen bellek, zaman içinde ortaya çıkan herhangi bir şeyi anlamlandırmak için kritik öneme sahiptir. Çünkü olay ve durumları anlamlandırmak için her zaman daha önce olanları akılda tutmak ve bunu daha sonra olanlarla ilişkilendirmek gereklidir. Dikkat kontrolü, problem çözme, dili anlama, akıl yürütme ve bilinç gibi bilişsel işlevler işleyen belleğin çalışmasına bağlıdır (Fougnie ve ark., 2014). Zihinsel olarak herhangi bir matematik işlemi yapmak, öğeleri sıralamak (yapılacaklar listesini düzenlemek gibi), talimatları eylem planlarına çevirmek, yeni bilgileri düşüncelere veya eylem planlarına dahil etmek, fikir ve planlarda güncellemeler yapmak, alternatifleri değerlendirmek ve/veya zihinsel olarak ilişkilendirmek gibi iş ve işlemlerin yürütülmesi işleyen belleği gerektirir. İşleyen bellek olmaksızın akıl yürütme de mümkün değildir. Çünkü işleyen bellek, görünüşte ilgisiz gibi görünen olaylar/olgular arasındaki bağlantıları görme ve bütünleşik bir bütünden öğeleri ayırma yeteneğimizi destekler. Dolayısıyla yaratıcılık için kritik öneme sahiptir çünkü yaratıcılık, öğeleri söküp yeni yollarla yeniden birleştirmeyi içerir (Diamond, 2013).

Bilişsel Esneklik. Üçüncü temel yürütücü işlevdir; işleyen bellek ve engelleyici kontrol üzerine inşa edilir ve gelişimi onlardan çok daha sonra gerçekleşir (Davidson ve ark., 2006). Esneklik kavramı, aynı anda birden fazla kavramı düşünme, yaklaşımını değiştirme, beklenmeyen durumlara ve değişime uyum sağlama durumlarını içerir. Bilişsel esneklik ise birtakım kurallar ya da görevler arasında kayma yeteneği olarak tanımlanır

(Zelazo ve ark., 2003). Bilişsel esnekliğin bir yönü perspektifleri uzamsal olarak ele alırken (bir nesneye farklı bir açıdan bakılırsa nasıl görüldüğünü anlama), bir diğer yönü kişisel olarak (bir durumu başka birinin bakış açısından anlamlandırmaya çalışma) ele alır. Bakış açılarını değiştirmek için, önceki açıyı engellememiz (veya devre dışı bırakmamız) ve işleyen belleğe farklı bir bakış açısı yüklememiz (veya etkinleştirmemiz) gerekir. Bu anlamda bilişsel esneklik, engelleyici kontrol ile işleyen belleği gerektirir ve bu ikisi üzerine kuruludur (Diamond, 2013).

Bilişsel esneklik çocuklara, okul-sınıf ortamının değişen talep ve önceliklerine uyum sağlayabilmeleri ya da karşılaştıkları problemleri yaratıcı şekilde çözebilmeleri için gereklidir (Nguyen & Duncan, 2019). Bilişsel esneklik, Diamond'a (2013) göre yaşa bağlı olarak gelişim göstermektedir. Jacques ve Zelazo'nun (2001) 2-5 yaş arasındaki çocuklarla yaptığı Esnek Madde Seçimi Görevi çalışması da Diamond'un (2013) bu görüşünü desteklemektedir. İlgili çalışmadan elde edilen sonuçlar, Esnek Madde Seçimi Görevi çalışmasında 2 yaşındaki çocukların 3 yaşındaki çocuklara göre temel görevi anlamakta zorluk yaşadığını göstermektedir. Benzer şekilde 4 yaşındakiler de 5 yaşındakilere göre daha kötü performans göstermiştir. Bu sonuç, bilişsel esnekliğin yaşın ilerlemesiyle gelişim gösteren ve yürütücü işlev becerileri arasında en karmaşık ve en geç gelişen bileşeni olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Dikkat. Dikkat, en önemli zihinsel süreçlerden biri olarak aldığımız bilgi miktarını düzenleyen ve bir "spot ışığı" görevi gören bilişsel ve nöropsikolojik bir yetenektir. Dikkat, birkaç temel süreci kapsayan bir fenomen olarak kavramsallaştırılabilir. Bunlar arasında duyuşsal seçim (filtreleme, odaklanma, otomatik geçiş), yanıt seçimi (tepki niyeti, başlatma ve kitleme, aktif geçiş ve yönetici denetim kontrolü), dikkat kapasitesi (yapısal ve enerjik kapasite, uyarılma, çaba) ve sürekli performans (yorulma) yer alır (Cohen, 2014).

Çoğu modelde dikkat, bireyin içsel dürtüler, niyetler bağlamında ilgili ve ilgisiz bilgileri filtrelemesine, zihinsel temsilleri tutmasına, manipüle etmesine ve izlemesine izin veren, etkileşimli bileşenlerden oluşan karmaşık bir sistemdir. Oluşturulan modeller dikkati

genellikle uyanıklık/uyarıma, odaklanmış dikkat, seçici dikkat, bölünmüş dikkat ve sürekli dikkat gibi bileşenlere ayırır. Ancak, bu terimlerin tam anlamı üzerinde fikir birliğine varılmamıştır ve bazı terimler örtüşen veya eşanlamli süreçlere atıfta bulunur (örneğin, odaklanmış dikkat ve seçici dikkat). Ayrıca, dikkat testleri tipik olarak birden fazla dikkat sürecini ölçer. Meseleleri karmaşıklaştıran bir gerçek de dikkat süreçlerinin tek başına değerlendirilememesidir. Dikkati sürdürmek için, bireyin bir şeye dikkat etmesi gerekir. Bu "bir şey", karmaşıklık ve bağlamsal uygunluk gibi boyutlara göre testler arasında değişiklik gösterebilir (Strauss ve ark., 2006). Bu nedenle dikkat eksiklikleri, bu bileşen süreçlerin bir veya daha fazlasındaki çeşitli eksikliklerden kaynaklanabilir. Ayrıca dikkati ölçen çoğu test, genellikle dikkatin birden fazla yönünün yanı sıra işleyen belleği ve engelleyici kontrol gibi yürütücü işlevleri de değerlendirmektedir (Semrud-Clikaman & Teeter Ellison, 2017). Bu nedenle Strauss ve ark. (2006), birçok testin dikkat ve yürütme işlevinin bir kombinasyonu olduğunu ve yürütme işlevi ile dikkat testleri arasındaki ayrımın yapay olduğunu savunmaktadır.

Organizasyon ve Planlama. Planlama, bir amaca ulaşmak için gerekli olan adımları, öğeleri belirleme ve düzenleme becerisi anlamına gelir (Lezak ve ark., 2012). Carr ve ark. (2017) ise planlamayı, gelecekteki olayları öngörme, hedefler belirleme ve genellikle bir görevi ya da etkinliği gerçekleştirmek için önceden uygun adımları geliştirme becerisi olarak tanımlar. Organizasyon ise bir amaca ulaşmak için bilgilere, eylemlere veya materyallere düzen getirme yeteneğini içerir (Carr ve ark., 2017). Hudson ve ark. (1995), üç yaşındaki çocukların, tanıdık olayları planlamak gibi farklı türde sözel planlar yapabildiklerini bulmuşlardır. Bu basit planlama türü, daha organize ve verimli planlamaya yol açan stratejik davranış ve muhakeme becerileri gösteren 7 ila 11 yaş arası çocuklarda bulunan planlama becerisinden farklıdır (Levin ve ark., 1991). Yürütülen bir meta-analiz, planlamanın en büyük gelişim dönemini 5 ile 8 yaşları arasında gösterdiğini ve performanstaki iyileşmelerin erken yetişkinlik dönemine kadar devam ettiğini göstermiştir (Romine & Reynolds, 2005). Welsh ve ark. (1991) ise planlama davranışının çocuklar tarafından geliştirilen son yetenekler arasında olduğuna ve olgunlaşmanın 12 yaş civarında olduğuna inanmaktadır.

Yürütücü işlevin tüm bileşenleri, bebeklik ve çocukluk döneminde yaşla birlikte gelişme göstermektedir. Yürütücü işlevin ilerleyişi ise tüm bileşenleri için aynı değildir. Çocuğun erken yıllarında ortaya çıkan ilk beceri, çevre üzerinde daha fazla dikkat kontrolü sağlamasına izin vererek, öğrenilmiş aşırı davranışları engelleme yeteneğidir. Bununla birlikte, görevle ilgili olmayan bilgileri engelleme yeteneği, en büyük gelişimini 6-10 yaşları arasında gösterir. Planlama ve organizasyon gibi yürütme becerileri, 3 yaşına kadar gelişir ve 7 yaşından sonra önemli bir ivme gösterir. Tüm fonksiyonlar ergenliğe kadar gelişmeye devam eder (Jurado & Roselli, 2007).

Yürütücü İşlev Becerilerine Yönelik Kuramsal Temel

Yürütücü işlevler, çeşitli sınıflandırmalar ve modellerle geniş bir kavramsallaştırma yelpazesine sahiptir; ancak bu çalışma kapsamında bunlardan birkaçı gözden geçirilecektir. Bu modeller şunlardır: (1) Baddeley'in Çok Bileşenli Modeli (2) Norman ve Shallice'in Denetleyici Dikkat Sistemi (3) Yürütme (öz düzenleme) İşlevleri Modeli (4) Yürütücü İşlevlerin Bileşenleri Modeli.

Yürütücü işlevin bir dizi kavramsal modeli önerilmiş olsa da hiçbir model tek tip ve tek doğru olarak kabul edilmemiştir. Bu modelleri tasarlayanın altında yatan varsayımlar ve mantık farklıdır; bu da çeşitli modellerin neden bu kadar farklı olduğunu büyük ölçüde açıklar. Örneğin, bu modellerden bazıları işleyen bellek (Baddeley, 2012) veya öz düzenleme (Barkley, 1997) gibi belirli bir yürütme alanına odaklanırken, diğer teoriler gelişim odaklıdır (Anderson, 2008).

Baddeley'in Çok Bileşenli Modeli

Merkezi yönetici, kaynakları kontrol etmekten ve bilgi alanları arasında bilgi işlemeyi izlemekten sorumlu bileşendir. Bu sistem aynı zamanda, uzun süreli bellekten bilgi alınması ve dikkat kontrolü de dahil olmak üzere bir dizi düzenleyici işlevden sorumludur. Bu modelde, bilginin depolanmasına iki alana özgü ve birbirine bağımlı bir sistem yapısı aracılık eder. İlki sözlü bilgilerin geçici olarak depolanmasını sağlayan fonolojik döngü, ikincisi ise

görsel ve uzamsal temsillerin depolanması, bakımı ve manipülasyonunu içeren görsel-mekansal taslaktır. 1974'te yürütücü işlevlerin açıklanmasında bu ikili modele üçüncü bir bileşen olarak "olaysal tampon" önerilmiştir. Baddeley'e (2000) göre olaysal tampon, merkezi yönetici tarafından kontrol edilen geçici ve sınırlı bir kapasiteye sahip depolama sistemi olarak kabul edilir. Farklı kaynaklardan edinilen bilgileri birbiriyle bütünleştirmekten ve ilişkili olduğu bölümlerle bağdaştırmaktan sorumludur.

Norman ve Shallice'nin Denetleyici Dikkat Sistemi

Yürütücü işlevin yaygın olarak benimsenen kavramsallaştırmalarından biri de "denetleyici dikkat sistemi" dir (supervisory attentional system). Norman ve Shallice (1986) tarafından dikkatin aktif davranışlardaki rolü ile ilgili sundukları, otomatik eylemleri istemli olan eylemlerden ayıran bir modelde tanıtılmıştır. Otomatik eylemler, bilinçsiz olarak yapılan, farkında olmadan başlayabilen ve diğer eylemlere müdahale etmeden gerçekleştirilen tepkilerdir. Bunun aksine, dikkat gerektiren istemli (amaçlı) eylemlerde, durumlar arasında planlama yapma, karar verme, sorun giderme, yeni bir eylem planı belirleme, güçlü bir alışılmış tepkinin üstesinden gelme, uyarıcı bir duruma direnme yer alır. Norman ve Shallice, otomatik ve istemli eylem düzeyleriyle başa çıkabilmek adına iki tamamlayıcı süreci içeren bir model önerisinde bulunmuştur:

- Çekişme planlaması (contention scheduling)
- Denetleyici dikkat sistemi (supervisory attentional system)

Çekişme planlaması, otomatik olarak verilen yanıtlar içindir. Süreçteki temel kavramsallaştırmalarından biri, davranışları kontrol etmek için uygun bir durumda seçilmek üzere hazır durumda bekleyen bir dizi potansiyel mekanizmayı ifade eden "aktif şemalar"dır. Şemalar, rutin görevleri veya becerileri tamamlamak için kullanılan davranışsal programlardır. Süreç içinde birbirine rakip birkaç şema olabilir ve bu şemalar bir takım ortak yapıları ve işlemleri paylaşılabilir. Çekişme Planlaması Sistemi, belirlenen amaçları yerine getirmek için rakip şemalardan hangisinin seçileceğini belirlemektedir. Şema, belirlenen eylem ve mevcut çevresel faktörlerle çatışmaları çözer. Seçilen şema, eylem amacına

ulaşana, bloke edilene, devre dışı bırakılana veya koşullar değişerek daha yüksek düzeyde etkinleştirilmiş başka bir şema kullanılana kadar çalışmaya devam eder. Bununla birlikte, görev yeni veya karmaşık olduğunda, şemaların var olması olası değildir.

Yürütme (Öz Düzenleme) İşlevleri Modeli

Yürütücü işleyişin önemli bir unsuru olan öz düzenleme, aynı zamanda Barkley (1997) tarafından önerilen modelin temel bileşenidir. Barkley'e (1997) göre öz düzenleme, bir olay ya da yaşantı sırasında/sonrasında bireyin tepkisini belirleyen herhangi bir yanıt setidir. Bu tanım temelinde Barkley öz-düzenlemenin, geleceğe yönelik hedeflere ulaşmak için planlar tasarlama; öz-yönetimli (özel) konuşma, kuralların ve planların kullanılması ve dürtü kontrolü de dahil olmak üzere yürütücü işlev temel bileşenlerinin çoğunluğunu kapsadığını ifade eder. Bu modelde güçlü davranışsal engelleme, yürütme ve öz düzenleme için öncelikli koşuldur. Barkley, davranışsal engellenmenin yürütme süreçlerinin gerçekleşmesi için gereken gecikme süresini sağladığını savunmaktadır. Davranışsal engelleme çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve bu yapı ilişkili üç sürece atıfta bulunur: (1) bir olaya verilen ilk güçlü tepkinin engellenmesi; (2) devam eden bir tepkinin durdurulması (böylece hangi tepkinin sunulacağına karar vermek için zaman kazanılır) ve (3) bu gecikme süresinin içsel ya da dışsal dikkat dağıtıcılar tarafından kesintiye uğratılmasından korunması (girişim kontrolü). Bu hibrit modele göre davranışsal engelleme, işleyen bellek, konuşmanın içselleştirilmesi (internalization of speech), duygulanım-motivasyon-uyarılanın öz düzenlemesi ve yeniden yapılandırılmasını içeren dört yürütücü yeteneğin yetkin kullanımına olanak sağlamaktadır. Bu dört yürütücü işlev, modelde motor kontrol, akıcılık ve sözdizimi olarak adlandırılan amaca yönelik davranışın gerçekleştirilmesinde de kontrol edici bir etkiye sahiptir. Bu modelde diğerlerinden farklı olarak davranışsal engelleme, kontrol edici bir sistemdir ve hiyerarşik olarak diğer yürütücü işlevlerden daha yüksektir.

Yürütücü İşlevlerin Bileşenleri Modeli

Lezak ve ark. (2012) yürütücü işlevi, (1) irade; (2) planlama; (3) amaçlı eylem ve (4) etkili performans olmak üzere dört başlıkta kavramsallaştırmıştır. Bu model, yürütücü süreçlerin her birinin ayrı bir dizi davranış içermesine rağmen, bir hastanın yalnızca bir yürütme sürecinde rahatsızlıklar sergilemesinin nadir olduğunu öne sürmektedir. Yürütücü işlev bozukluğunun, bu süreçlerin herhangi birindeki aksamadan kaynaklanabileceğini de kabul eder. Genel olarak model teorik bir temsilden ziyade, yürütücü işlevin değerlendirilmesine yönelik bir çerçeve sunmaktadır (Anderson, 2008).

Modelin ilk kavramı olan irade, belirli bir eylemi gerçekleştirmeye yönelik bilinçli kararı veya amaçlı davranışı gerçekleştirme niyetini ifade eder (Lezak ve ark., 2012). Bu alanda yaşanan aksaklıklar, faaliyetleri başlatamama ve yapılacak şeyleri düşünememe ile karakterize edilmektedir. Diğer kavram olan planlama, bir sorunu çözmek veya hedefe ulaşmak için gereken adımları belirleme kapasitesini ifade etmektedir. Gelecekteki eylemleri algılama ve bu eylemlerin koşulları nasıl değiştirebileceğini anlayabilme yeteneği, etkili planlar oluşturabilmek için ön koşuldur. Dürtü kontrolü, işleyen bellek ve dikkat, planlama için gereken diğer bilişsel süreçlerdir. İyi planlama yapabilmek, alternatif bakış açılarını düşünerek en etkili olanı uygulama kapasitesiyle ilişkilidir. Geleceğe yönelik bir iş, niyet ya da eylem planlandıktan sonra, planlanan adım dizisinin gerçekleştirilmesi modelin bir sonraki kavramı olan "amaçlı eylem"e atıfta bulunmaktadır. Amaçlı eylem, planda yer alan adımların başlatılması ve sürdürülmesinin yanı sıra, planlanan eylemleri gerektiğinde değiştirme veya durdurma kapasitesidir (Anderson, 2008). Lezak'ın çerçevesinin son bileşeni ise davranışı izleme, öz düzeltme ve öz düzenleme kapasitesini ifade eden "etkili performans"tır. Bu bileşende yaşanan aksaklıklar genellikle yetersiz izlemenin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Anderson, 2008).

Anderson'un Yürütücü İşlev Modeli

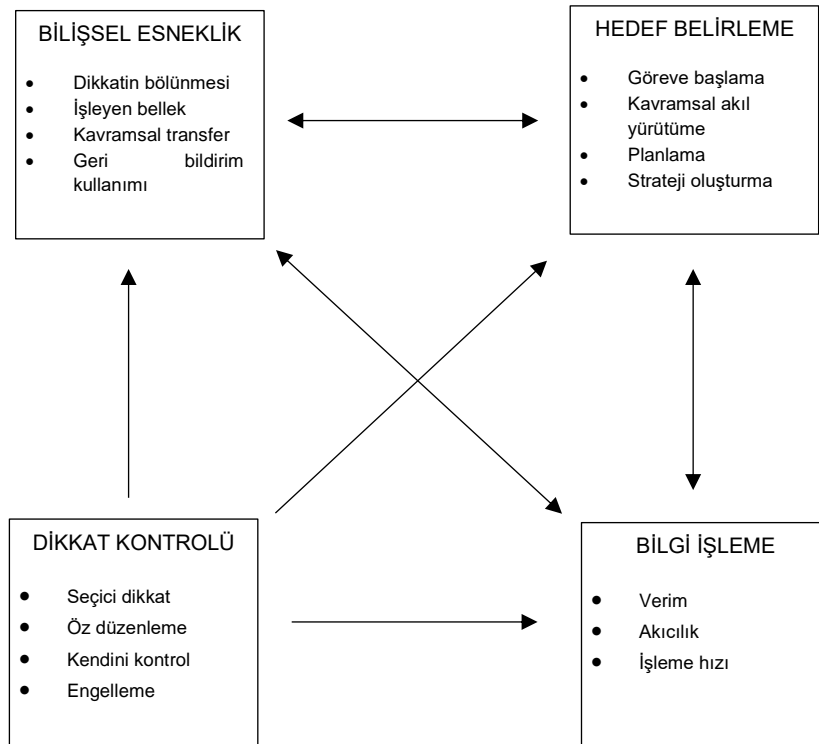
Yürütücü işlev modeli (Anderson, 2002), temel olarak gelişimsel nöropsikoloji literatüründen türetilen kavramsal bir çerçevedir. Bu çerçeve yürütücü işlev testlerinin faktör

analizleri sonucunda elde edilen değişkenlerin, odak noktalarının belirlenmesiyle oluşturulmuştur. Yaygın olarak tanımlanan faktörler arasında planlama (Kelly, 2000; Levin ve ark., 1991; Welsh ve ark., 1991), seçici dikkat (Mirsky ve ark., 1991), dürtü kontrolü (Brocki & Bohlin, 2004; Lehto ve ark., 2003; Levin ve ark., 1991; Miyake ve ark., 2000; Welsh ve ark., 1991), kavramsal akıl yürütme (Kelly, 2000; Levin ve ark., 1991), esneklik (Lehto ve ark., 2003; Mirsky ve ark., 1991; Miyake ve ark., 2000), işleyen bellek (Brocki & Bohlin, 2004; Lehto ve ark., 2003; Miyake ve ark., 2000) ve akıcılık/tepki hızı (Brocki & Bohlin, 2004; Kelly, 2000; Welsh ve ark., 1991) yer almaktadır.

Bu model, yürütücü işlevi dikkat kontrolü, bilişsel esneklik, hedef belirleme ve bilgi işlem süreci olmak üzere dört farklı alandan oluşan genel bir kontrol sistemi olarak kavramsallaştırır (Bknz. Şekil 1). Bu alanlar, farklı gelişimsel yörüngeler sergiledikleri gösterildiğinden bağımsız ancak etkileşimli ve çift yönlü ilişkilere sahip olarak kabul edilir (Anderson, 2002). Alanlar ve aralarındaki ilişkiler Şekil 1’de yer verildiği gibidir (Anderson, 2002, s. 73).

Şekil 1

Yürütücü İşlev Modeli



Bu model, yürütücü işlevleri dört farklı alan olarak kavramsallaştırmaktadır: (i) dikkat kontrolü, (ii) bilgi işleme, (iii) bilişsel esneklik ve (iv) hedef belirleme. Bu yürütme alanları, belirli görevleri yerine getirmek için bütünleştirici bir şekilde çalışırlar ve birlikte genel bir kontrol sistemi olarak kavramsallaştırılabilirler. Bilgi işleme, bilişsel esneklik ve hedef belirleme alanları birbiriyle ilişkili ve birbirine bağımlıyken, dikkat kontrolü süreçleri diğer yönetici alanların işleyişini büyük ölçüde etkilemektedir (Anderson, 2008).

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında açık uçlu materyaller ve yürütücü işlev becerilerine yönelik ulusal ve uluslararası alanyazında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

Açık Uçlu Materyallerle İlgili Araştırmalar

Ulusal Çalışmalar. Ulusal alanyazında açık uçlu materyaller ve onların oyun ya da öğrenme ortamlarıyla bütünleştirilmesine yönelik yürütülen çalışmalar oldukça sınırlı düzeydedir. Eren Öcal (2021) doktora tezi çalışmasında açık uçlu materyallerin günlük eğitim etkinlikleri içinde kullanımına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin kendi söylemlerini ve gerçek uygulamalarını incelemiştir. Nitel araştırma deseninin tercih edildiği araştırmada veriler görüşme ve gözlem yoluyla toplanmış, bulguları güçlendirmek amacıyla etkinlik dokümanları ikincil veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Çalışma grubunu 4-6 yaş çocuk grubuna öğretmenlik yapan 10 eğitimci oluşturmaktadır. Araştırmada gözlem süreleri 30-40 dakikadır ve her öğretmen 24 kez gözlemlenmiştir. Araştırma süreci boyunca 120 saat gözlem yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, açık uçlu materyallerin eğitim ortamlarında kullanımının çocukların gelişim ve öğrenme alanlarında etkili sonuçlar verdiğini, çocukların hazır oyuncaklara göre açık uçlu materyallerle daha uzun süreler oynadığını ve bu materyallerin çocukların yaratıcılıklarına, farklı düşünme becerilerine önemli katkılar sunduğunu ortaya koymuştur.

Aşkar ve Durmuşoğlu'nun (2023) çalışmasında ise açık uçlu materyallerin kullanımıyla çocukların yaratıcılık, kavramsal düzey ve genel gelişimsel düzeyini geliştirmeye yönelik sistematik uygulamaları içeren bir projeyi yürüten, Ankara ili Etimesgut ilçesindeki bir ilkokula bağlı anasınıfının okul öncesi eğitim öğretmenleriyle açık uçlu materyallerle oyunun anlamı üzerine görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca ilgili projenin uygulamadaki yansımalarını ortaya çıkarabilmek amacıyla da projenin sosyal medya hesabındaki paylaşımlar da araştırmaya dahil etmiştir. Araştırmanın sonucunda açık uçlu materyallerin eğitim ortamlarına entegre edilmesinin çocuklarda çeşitli olumlu sosyal davranışların yanı sıra öğrenme motivasyonu ve genel mutluluk halinde artış sağladığı; veli-okul iletişimini ve etkileşimini güçlendirerek ebeveyn katılımını arttırdığı; çocukları çok yönlü destekleyerek bütüncül gelişimlerine katkı sunduğu; kaliteli oyun deneyimleri sağlayarak çocukları üreten, keşfeden, kendi öğrenmesinden sorumlu, özgür ve yetkin bireyler olma yolunda desteklediği ortaya konmuştur.

Uluslararası Çalışmalar. Uluslararası alan yazında açık uçlu materyallerin kullanımına ilişkin mevcut çalışmalar sınırlı düzeyde olsa da son yıllarda artan bir ilginin olduğu görülmektedir. İlgili literatür loose parts ya da open ended materials anahtar kavramları üzerinden incelendiğinde açık uçlu materyallerin fiziksel oyun ortamlarıyla, oyun davranışlarıyla, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleriyle, oyun türü tercihleriyle, yaratıcılıklarıyla, düşünme beceriyle ya da Bilim-Teknoloji-Mühendislik-Matematik [Science-Tecnology-Engineering-Mathematic (STEM)] etkinliklerinin kalitesiyle etkileşimi gibi oldukça geniş bir perspektiften ele alındığı görülmektedir.

Barbour (1999) yürüttüğü çalışmasında çeşitli tasarımlara sahip oyun alanlarındaki farklı fiziksel yeterliliklere sahip çocukların, bireysel oyun davranışları ile akran ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın temel veri kaynağını oluşturan gözlem verileri, motor beceri düzeyi yüksek veya düşük olan sekiz ikinci sınıf çocuğu (7 veya 8 yaşlarında) gözlenerek toplanmıştır ve toplanan gözlem verisi analiz sırasında katılımcı çocuklardan, akranlarından ve öğretmenlerinden alınan görüşme verileriyle üçgenleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde motor işlevi kapsamlı bir şekilde değerlendiren ve

standartlaştırılmış bir araç olan "Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlilik Testi Kısa Formu" (Short Form of the Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency) kullanılmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın gözlem ve görüşme verilerini analiz etmek için gömülü teori prosedürleri kullanılmıştır. Fiziksel ortamın çocukların oyun davranışlarına ve akran ilişkilerine olan etkisinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, oyun alanlarında açık uçlu materyallerin varlığı daha fazla işbirlikçi oyun davranışlarının görülmesine yol açmaktadır. Çocukların fiziksel yeterlilik seviyelerine bakılmaksızın açık uçlu materyaller eklenen oyun alanlarındaki oyun konuları, eklenmeyenlere göre daha fazla çeşitlilik göstermiştir.

Maxwell ve ark. (2008) tarafından yürütülen çalışmada, açık uçlu materyallerin oyun alanına entegrasyonu ile okul öncesi dönem çocuklarının oyun türü tercihleri ve oyun davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yedi hafta boyunca süren üç aşamalı çalışmada çocuklar, oyun davranışı türü (işlevsel, yapıcı, sembolik, oyun dışı), sosyal etkileşim (yalnız, paralel, olumlu sosyal, olumsuz) açısından gözlenmiştir. Her periyotta tarih, sıcaklık ve hava koşullarının da kaydedildiği gözlemlerde ayrıca çocukların konuşmaları, eklenen açık uçlu materyallerin neler olduğu, bu materyallerle ne yapıldığı, hangi oyun alanının kullanıldığı gibi ayrıntılar da not edilmiştir. Yürütülen iki çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak çocukların oyun alanı kurulumlarındaki fiziksel özelliklerin oyun davranışlarını etkilediği belirlenmiştir. Oyun alanlarında açık uçlu materyaller bulundurulduğunda yapı inşa oyunu ve sembolik oyunu teşvik ettiği ve açık uçlu materyallerin oyun alanından çıkarıldığında bu oyun türlerinde azalma görüldüğü tespit edilmiştir.

Kiewra ve Veselock (2016) 3-5 yaşları arasındaki 80 çocukla yürüttükleri nitel durum çalışmasında, doğal açık alanların çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini ne şekilde etkilediğini araştırmışlardır. Temel araştırma sorusu "Doğal dış mekân sınıfları çocukların hayal gücünü ve yaratıcılığını nasıl destekler?" şeklinde olan araştırmanın sonucunda doğal çevrede çocukların yaratıcılık ve hayal gücü düzeylerini etkileyen dört temel faktör olduğu belirlenmiştir. Bu faktörler 1) tahmin edilebilir/öngörülebilir alanların değeri, 2) bol ve tutarlı zamana duyulan ihtiyaç, 3) ortamda yer alan açık uçlu materyallerin varlığı ve gücü, 4)

yaratıcı oyun ve öğrenmeyi destekleyen sevecen ve sakin yetişkinler olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öngörülebilir ve düzenli erişim sağlanan alanların varlığı ve bu alanlarda bol ve kesintisiz zaman geçirileceğinin çocuklar tarafından bilinmesi önemlidir. Böylelikle çocukların doğrudan ilgi alanlarına yönelmeleri ve genellikle daha önce bıraktıkları yerlerden oyunlarına devam edebilmeleri konusunda desteklendiği ifade edilmiştir. Araştırmacılara göre alanda yer alan bol miktardaki doğal açık uçlu materyal de çocukların iraksak düşüncelerini ve dolayısıyla yaratıcılıklarını destekleyen, oyunlarının kalitesini, derinliğini belirleyen en önemli bileşenlerden biri olarak saptanmıştır.

Gibson ve ark. (2017) tarafından yapılan bir taramada açık uçlu materyallerle oynanan oyunların bilişsel, sosyal ve duygusal sonuçlarına ilişkin nicel-deneysel kanıtların kapsamına ve kalitesine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, oyundan alınan keyif, okul tatmini ve benlik saygısı dışında nicel duygusal sonuçlara rastlanılmamıştır. Bilişsel ve akademik sonuçlara yönelik ise hiçbir çıktının bulunmadığı ifade edilmiştir. Alan yazında yürütülen nicel çalışmalarda temel olarak sosyal gelişime odaklanıldığı saptanmıştır. Buna göre, kontrol gruplu çalışmalarda sadece bir çalışmada açık uçlu materyallerle oyunun okul mutluluğunu arttırdığı; bunun dışında akran kabulü, zorbalık, sosyal yeterlik, sosyal beceriler, psiko-sosyal yaşam kalitesine yönelik olarak açık uçlu materyallerle oynanan oyunların anlamlı bir değişiklik yaratmadığı bulgulanmıştır. Kontrol grubu olmayan bir çalışmada ise açık uçlu materyallerin kullanıldığı ortamlarda işbirlikçi oyun davranışında artış olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak, açık uçlu materyallerin oyun ortamlarına entegrasyonunun çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için yeterli, kaliteli nicel ve deneysel kanıt olmadığı ifade edilmiştir. Ancak nitel çalışmalar cesaret vericidir.

Flannigan ve Dietze (2017) tarafından 4 ve 5 yaşlarındaki 27 okul öncesi dönem çocuğuyla yürütülen araştırmada, çocukların aşına oldukları açık uçlu materyallerin doğal ortamlarda kullanılmasının, ortaya çıkan oyun temalarını ve davranış kalıplarını etkileyip etkilemediği, etkiliyorsa ne şekilde etkilediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla üç hafta boyunca yapılan gözlemlerle hava koşulları, sözel dil ifadeleri, oyun bölüm ve içerikleri

ile ilgili notlar alınmış ve beraberinde video kaydı yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda gözlenen ortak temaların silah ve silah oyunları, aile rolleri ve iyi-kötü karakter rollerini içeren oyunlar olduğu görülmüştür. Oyunların tamamı hedefe yöneliktir ve ortak amaç aktivitelerini içermektedir. Doğal açık uçlu materyaller oyun bölümlerinde, işlevsel ve sembolik oyun amaçları için sıklıkla kullanılmıştır. Olumlu sosyal davranışlar belirgin düzeyde artış göstermiştir. Bunlar arasında sırayla konuşma, liderlik, işbirliği, karar verme, rol-görev atama, problem çözme, merak, başkalarının görevlerini tartışma dikkat çekicidir. Açık uçlu materyaller çocuklara sunduğu açıklık, esneklik ve eşitlikten dolayı onları diğer ortam unsurlarına göre daha yüksek seviyelerde sosyal etkileşime ve akran oyunlarına katılmaya teşvik etmiştir.

Rahardjo (2019) nitel fenomenolojik çalışmasında açık uçlu materyalleri kullanma konusunda ortak deneyimlere sahip olan sekiz öğretmen adayının erken çocukluk eğitiminde Bilim-Teknoloji-Mühendislik-Sanat-Matematik [Science-Tecnology-Engineer-Art-Mathematic (STEAM)] tabanlı uygulamaları desteklemek için açık uçlu materyalleri nasıl kullanacaklarına dair algılarını keşfetmek amaçlanmıştır. Odak grup görüşmelerinin kullanıldığı çalışmada elde edilen bulgular açık uçlu materyallerin yaratma özgürlüğünü ve problem çözme desteklediğini göstermiştir. Bu noktada yaratmaya yönelik özgürlük hissinin fen, matematik ve sanat eğitimini açıkça desteklediği, problem çözme becerisinin ise mühendislik ve teknoloji eğitimi açısından oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır.

Yakın tarihli başka bir çalışmada ise (Boulton & Thomas, 2022) şemalar yoluyla çocukların bilgi yapılandırması ve açık hava öğrenme ortamındaki açık uçlu materyallerin bunu nasıl desteklediği araştırılmıştır. Araştırma kapsamında dışarıda oynayan 3-5 yaş arası çocuklar iki okul dönemi boyunca gözlemlenmiş ve fotoğrafları çekilmiştir. Yapılan pek çok gözlem yoluyla elde edilen sonuçlar, çocukların özellikle açık alanlarda oyunlarının önemli bir parçası olan açık uçlu materyallere erişimleri sağlandığında, diğer materyallerden ziyade açık uçlu materyalleri oyun materyali olarak seçtikleri görülmüştür. Ayrıca açık alanlarda açık uçlu materyallerin kullanımının çocukların bütüncül gelişimlerini desteklediği de elde edilmiş sonuçlar arasındadır. Araştırma sürecinde çocukların her birinin nesnelere

farklı açılardan algıladığı ve şemalarını desteklemek için farklı şekillerde kullandığı da araştırmacılarca vurgulanan bir diğer bulgu olarak saptanmıştır. Bu bulgu, çocukların keşif yoluyla öğrenme yolculuğunda açık uçlu materyallerin yeni beceri ve bilgilerin özümsemesi için fırsatlar sunduğunun göstergesidir.

Yürütücü İşlev Becerilerine Yönelik Araştırmalar

Ulusal Çalışmalar. Erken çocukluk döneminde yürütücü işlev becerileri ulusal alanyazında temel matematik, öz düzenleme, sosyal, dil ve düşünme becerileri ile okula hazır bulunuşluk, zihin kuramı, bilişsel gelişim düzeyi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi beceri, gelişim ya da çeşitli dezavantajlar odağında ele alınan, oldukça geniş bir perspektifte çalışılan ve değerlendirilen bir terimdir.

6 yaş çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmiş olduğu nicel bir çalışmada (Şahin & Arı, 2016) yürütücü işlev becerilerinden "bilişsel esneklik" alt boyutu ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan 137 çocuğun yürütücü işlev becerilerinin belirlenmesinde "Nesne Seçiminde Esneklik Görevi" aracı, duygu düzenleme becerilerinin ölçülmesinde ise OÖDÖ kullanılmıştır.

Gültekin Ahçı (2016), 3-5 yaş arasındaki 70 çocuk ile yürütücü işlev becerilerinden engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik boyutları ile alıcı ve ifade edici dil becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada engelleyici kontrol becerisinin ölçümünde "Gece/Gündüz Görevi", bilişsel esneklik becerisi ölçümünde "Esnek Madde Seçimi Görevi", alıcı ve ifade edici dil becerilerinin ölçümünde ise "Türkçe İfade Edici Dil Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Esnek Madde Seçimi Görevindeki performansın yaşa bağlı olarak geliştiği ve alıcı dil ile anlamlı ilişkisi olduğu ortaya koyulmuştur.

Öğütçen (2020) 48-60 ay arasındaki 100 çocukla yürüttüğü çalışmasında çocukların yürütücü işlev becerileri ile geometrik şekilleri tanımaları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada çocukların yürütücü işlev becerilerine ilişkin veri "Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (CHEXI)", geometrik şekilleri tanıma düzeylerine ilişkin veri ise "Geometrik

Şekilleri Tanıma Testi" araçlarıyla toplanmıştır. Karma yöntemle yürütülen çalışmada çocukların yürütücü işlev becerilerine yönelik elde edilen puanların ve geometrik şekilleri tanıma puanlarının çocukların yaş, cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi, gelir düzeyi ve okul öncesi eğitim alma yılına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

36-72 ay arası 250 çocuğun yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği, ilişkisel tarama modelindeki güncel bir çalışmada çocukların yürütücü işlev becerilerinin ölçümünde "Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri", sosyal becerilerinin ölçümünde ise "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda çocukların işleyen bellek ve engelleyici kontrol yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların işleyen bellek ve engelleyici kontrol yürütücü işlev becerileri ile cinsiyet, ifade edilen sosyoekonomik düzey, çocuğun daha önce okul öncesi eğitim alma ya da almama durumu, annenin-babanın öğrenim düzeyi ve çalışma durumu ile çocukta gelişimsel bir problemin var olup olması gibi değişkenler arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya koymuştur (Yılmaz, 2022).

Uluslararası Çalışmalar. Erken çocukluk döneminde yürütücü işlev becerileri ve alt boyutları uluslararası alanyazında beyin gelişimi, duygusal tepkiler, sosyal gelişim, bilişsel gelişim, aile ve okul ortamı, çevresel faktörler, fiziksel aktivite ve oyunlar gibi pek çok faktörle birlikte değerlendirilmektedir. Ayrıca, çocuğun cinsiyeti, kültürel ve ekonomik faktörler de yürütücü işlev becerilerine yönelik çalışmalarda araştırma bileşeni olarak ele alınmaktadır.

Treat ve ark. (2019) tarafından 17–40 aylık, aile gelir seviyesi düşük olan 55 çocuk ve annesiyle yürütülen bir çalışmada, ebeveynlerin olumsuz çocukluk deneyimleri ve bakıcıların sert ebeveynlik tutumları çocukların yürütücü işlev becerileriyle ilişkilendirilmiştir. Çalışmada çocukların yürütücü işlev becerilerinden işleyen bellek, bilişsel esnekliği ve engelleyici kontrolü oyun benzeri görevler kullanılarak ölçülmüştür. Çalışmanın sonucunda sert ebeveynlik tutumlarının, çocukların düşük seviyede gözlenen bilişsel esnekliği ile ilişkili olduğu ve çocuklarda daha düşük düzeydeki engelleyici kontrolü öngördüğü bulgulanmıştır.

Ebeveyn tarafından bildirilen olumsuz çocukluk deneyimleri de benzer şekilde daha düşük işleyen bellek puanlarını öngörmektedir. Ayrıca ebeveynlerin çocukluk deneyimlerinin ve ebeveynlik tutumlarının, küçük çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde önemli bir faktör olabileceği ifade edilmiştir.

Yakın tarihli bir meta analiz çalışmasında (Takacs & Kassai, 2019) çocukların yürütücü işlev becerileri için farklı davranışsal müdahalelerin etkililiğine ilişkin mevcut tüm kanıtlar sentezlenmiştir. Sistemik bir araştırmadan sonra, 12 yaşına kadar olan çocukların yürütücü işlev becerilerini nörogelişimsel testlerle geliştirmeyi amaçlayan deneysel çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir. 8.925 çocuğun verilerini içeren 90 çalışmadan elde edilen sonuçlar, bu becerileri çocuklukta geliştirmenin mümkün olduğunu doğrulamıştır. Bununla beraber tipik ve atipik gelişim gösteren çocuklarda farklı yaklaşımlar etkili olmuştur.

Uluslararası alanyazında yürütücü işlev becerilerinin gelişimine yönelik kültürlerarası çalışmalara da rastlamak mümkündür. Gönen ve ark.'nın (2019) yürütmüş olduğu çalışmada Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Türkiye'de düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlev becerileri ile gelişimsel alanları arasındaki ilişkiler kültürlerarası bir bakış açısıyla incelenmiştir. Araştırmanın Türkiye kısmına 471 çocuk ve birincil bakıcıları katılırken ABD örnekleminde 286 çocuk ve onların ebeveynleri katılmıştır. Araştırmada çocukların yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesinde Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Preschool Self-Regulation Assessment), iletişim, ince motor, kaba motor, problem çözme ve kişisel-sosyal gelişimini ölçümünde ise Yaşlar ve Aşamalar Anketi (Ages and Stages Questionnaire) kullanılmıştır. Uygulanan regresyon analizleri sonucunda, ABD'deki çocukların yürütücü işlev becerileri puanları iletişim, problem çözme ve ince motor gelişimi puanlarını yordarken, Türkiye örneğinde yordamamıştır.

Greenfader (2019) Latin çocukların anaokuluna girişteki yürütücü işlev becerileri ile okula hazır bulunuşluk becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında yürütücü işlev becerilerinin, özellikle işleyen belleğin, erken okuma ve matematik yeterlilikleriyle ilişkili

olduğunu ve sosyo-ekonomik düzey ile bu beceriler arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Araştırmacı, sürecin devamında sosyo-ekonomik düzey ile İngilizce sözlü dilinin yürütücü işlev becerilerinin gelişimini nasıl etkilediğini belirlemek için boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Greenfader çalışmasında ek olarak bu çocukların anaokulu dönemindeki yürütücü işlev becerisi düzeyinin ilkökul ikinci sınıftaki okuma ve matematik başarısını öngörme durumunu da araştırmıştır. Sonuçlar, anaokulundaki yürütücü işlev becerilerinin ikinci sınıf okuma ve matematik başarısında rol oynadığını göstermektedir. Özellikle işleyen bellek, çocukların hem anaokuluna giriş İngilizce sözlü dil becerileri hem de sosyo-ekonomik düzey ve ikinci sınıf başarısı arasındaki ilişkiye aracılık ederek gelecekteki başarının öngörüsünü oluşturmaktadır (Greenfader, 2022).

Yürütücü işlev becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklerin, öğretmenlerin günlük uygulamalarına yerleştirildiği ve çocukların yürütücü işlevleri kullanarak çözdüğü anlamlı problem durumları oluşturmak için hayali oyunun kullanıldığı bir müdahaleyi deneyimleyen Walker ve ark. (2020), araştırmasında 227 okul öncesi çocuğuyla çalışmıştır. Araştırmada müdahale programı bir okul dönemi boyunca mevcut okul öncesi eğitim programına entegre edilerek okul öncesi öğretmenleri tarafından uygulanmış, müdahale öncesi ve müdahale sonrası olmak üzere iki ölçüm yapılmıştır. Çocukların engelleyici kontrol becerileri “Hayvan Uyumsuzluk Görevi (The Animal Stroop)”; planlama, “Kamyon Yükleme Görevi (The Truck Loading Task)”; yön değiştirme/bilişsel esneklik “Hayvan Değiştirme Görevi (The Animal Shifting Task)” kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda anlamlı problem durumları oluşturmak için kullanılan hayali oyunun çocukların yürütücü işlev becerilerini destekleyebileceği bulunmuştur.

Biino ve ark. (2021) okul öncesi dönemde bilişsel olarak zenginleştirilmiş fiziksel aktivitenin motor beceriler ve temel yürütücü işlevlerin (işleyen bellek, bilişsel esneklik ve engelleyici kontrol) gelişimi üzerindeki etkisinin araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini 3-6 yaş aralığındaki 36 çocuk oluşturmaktadır. İki müdahale grubu ve bir kontrol grubunun yer aldığı deneysel çalışmada 12 haftalık bir süre boyunca, müdahale gruplarındaki çocuklara, haftada iki kez 45 dakikalık seanslardan oluşan bilişsel olarak zenginleştirilmiş fiziksel

aktivite müdahaleleri gerçekleştirilmiştir. Birinci müdahale grubu, temel yürütücü işlevleri destekleyecek bilişsel taleplerle zenginleştirilmiş bir fiziksel aktivite kursuna katılırken, ikinci müdahale grubu birinci gruba aynı sıklık ve süredeki yüzme seanslarına katılmıştır. İki müdahale grubundaki tüm çocukların belirlenen etkinliklere devam oranı %80'den yüksektir. Kontrol grubu ise normal günlük aktivitelere ek olarak herhangi bir yapılandırılmış fiziksel aktiviteye katılmamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bilişsel aktivitelerle zenginleştirilmiş fiziksel aktiviteyi içeren müdahale grubunda hem kaba hem de ince motor becerilerde ve işleyen bellekte kazanımlar gösteren bazı kanıtlar sağlanmıştır.

Bauer ve ark.'nın (2021) 284 okul öncesi çocuğunun yaratıcı oyun davranışları, yürütücü işlev becerileri ve olumlu sosyal davranışları arasındaki aracı bağlantıları incelediği çalışmasında yaratıcı oyunun hem sıcak hem de soğuk yürütücü işlev becerilerinin yanı sıra olumlu sosyal davranışlarının da öngörücüsü olduğunu bulgulamıştır. Araştırmada ayrıca, yaratıcı oyun ve olumlu sosyal davranış arasındaki ilişkiye sıcak yürütücü işlev becerilerinin aracılık ettiği tespit edilmiştir. Çalışmada çocukların hayal gücüne olan eğilimlerini ve hayali oyun deneyimlerini değerlendirmek için "Çocukluk Hayal Gücü Anketi (Childhood Imagination Questionnaire)", yürütücü işlev becerilerinden engelleyici kontrolü değerlendirmek için "Baş-Ayak-Dizler-Omuzlar görevi (The Head Toes Knees Shoulders task- HTKS)", "Çim-Kar Görevi (The Grass/Snow task-GS)", bilişsel esnekliği değerlendirmek için "NIH Toolbox Boyut Değiştirme Kartı Sıralaması (NIH Toolbox's Dimensional Change Card Sort)", işleyen belleğin ölçümünde "İleri Rakam Yayılımı (Forward Digit Span)" kullanılmıştır. Çocukların sıcak yürütücü işlev becerilerinin tespit edilmesinde "Duygu Düzenleme Kontrol Listesi (Emotional Regulation Checklist)" kullanılırken prososyal davranışların derecelendirilmesinde ise "Çocuk Davranış Ölçeği (Child Behavior Scale)" tercih edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, yaratıcı oyunun yürütücü işlev becerileri ve olumlu sosyal davranışları geliştirmek için bir bağlam olarak hizmet edebileceğini göstermektedir. Araştırmacılara göre program ve öğretmenler, yürütücü işlev becerilerinin ve olumlu sosyal davranışların gelişimini kolaylaştırmak için yaratıcı oyunu teşvik etmeyi düşünmelidir.

Açık uçlu materyaller ve yürütücü işlev becerileri alanyazını bütüncül bir bakış açısıyla incelendiğinde birtakım çıkarımlara varmak mümkündür. Açık uçlu materyallerin oyun ve eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazında yapılmış olan çalışmalar birlikte incelendiğinde, ulusal alanyazında az sayıda yapılan çalışmaların öğretmenlerin uygulamalarının izlenmesi (Eren Öcal, 2021) ve görüşlerinin alınmasıyla (Aşkar & Durmuşoğlu, 2023; Eren Öcal, 2021) sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle ulusal alanyazında açık uçlu materyallerle ilişkili çalışmaların öğretmen/yetişkin merkezli/mercekli olduğu rahatlıkla söylenebilir. Uluslararası alanyazında açık uçlu materyallere ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde ise tam tersi bir durum söz konusudur. Sınırlı sayıdaki çalışma dışında (örn. Rahardjo, 2019), yapılan çalışmaların büyük bir kısmı çocuk merkezli/mercekli çalışmalardır. Çocuk merkezli çalışmalar uygulanan açık uçlu materyaller müdahaleleri sonrasında çocukların oyun türü tercihleri ve oyun davranışlarına (Maxwell ve ark., 2008); yaratıcılıklarına ve hayal güçlerine (Kiewra & Veselack, 2016); bilişsel, sosyal ve duygusal sonuçlara ilişkin nicel-deneysel sonuçlara (Gibson ve ark., 2017); oyun temalarına ve davranış kalıplarına (Flannigan & Dietze, 2017) ve edinilen şemalar yoluyla çocukların bilgi yapılandırma süreçlerini nasıl etkilediğine (Boulton & Thomas, 2022) yönelik değerlendirmeler gibi geniş bir perspektife sahiptir.

Daha uzun bir çalışma geçmişine sahip olan yürütücü işlev becerileri konu alanı ise açık uçlu materyaller çalışma alanının aksine, ulusal ve uluslararası alanyazında benzer bir çalışma perspektifine sahiptir. Çalışmalar genel olarak hem ulusal hem de ulusal alanyazında beceri (düşünme becerileri, okula hazır bulunuşluk becerileri, öz düzenleme becerileri, temel matematik becerileri vs.) ve gelişim (dil gelişimi, bilişsel gelişim, sosyal gelişim, fiziksel gelişim, beyin gelişimi vs.) (Biino ve ark., 2021; Greenfader, 2019; Gültekin-Ahçı, 2016; Öğütçen, 2020; Şahin & Arı, 2006; Yılmaz, 2022), çevresel faktörler (Treat ve ark., 2019; Yılmaz, 2022) ya da çeşitli dezavantajlar (Biçer & Sarı, 2017; Kılınçarslan ve ark., 2010) gibi konu alanlarını içeren geniş bir yelpazeye sahiptir. Ayrıca gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında yürütücü işlev becerilerine odaklanan müdahale çalışmalarına da sıklıkla rastlanmaktadır. Yürütücü işlev becerileri konu alanında ulusal ve

uluslararası alanyazında gözlenen en temel farklılık ise ulusal alanyazının aksine uluslararası alanyazında sıklıkla yer verilen boylamsal çalışmalardır. Bu mercekten bakıldığında ulusal alanyazında müdahale çalışmaları sonrası ya da müdahaleden bağımsız olarak yürütülebilecek boylamsal çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, araştırma sürecinde izlenmiş olan sürecin daha somut ifade edilebilmesine katkı sağlamak amacıyla araştırmanın türü, katılımcılar, araştırma süreci, araştırma ortamı, veri toplama süreci, veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırmanın inandırıcılığı ve araştırmada alınan etik önlemler başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Araştırma eylem araştırması (action research) olarak desenlenmiştir. Eylem araştırmaları son yıllarda hem ülkemizde hem de uluslararası alanyazında araştırmacılar ve öğretmen araştırmacılar tarafından daha sık uygulanır hale gelmektedir. Eylem araştırması, öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf ve okul ortamlarında yürütülen sistematik ve düzenli bir yoldur (Johnson, 2019). Eylem araştırmalarında uygulamacılar, tek başına ya da bir araştırmacının iş birliğiyle süreci yürütür. Bu süreç problemi belirleme, veri toplama, veri analizi, eylem planı belirleme, eylemi gerçekleştirme ve alternatif bir plana karar verme süreçlerinden oluşur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Süreç boyunca eylem araştırmaları uygulama ile kuram arasındaki boşluğu doldurarak değişimin öznesi olan öğretmeni yetkilendirmede ve geliştirmede etkilidir (Johnson, 2019).

Eylem araştırmalarının alanyazında farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir (Holter & Schwartz-Barcott, 1993; Berg, 2001; Yıldırım & Şimşek, 2018). Berg (2001), eylem araştırmalarını teknik/ bilimsel/ işbirlikçi, uygulamalı/ karşılıklı işbirlikçi/ tartışma odaklı ve özgürleştirici/ geliştirici/ eleştirel eylem araştırması olmak üzere üç grup olarak sınıflandırmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018) ise, Berg'in (2001) bu sınıflamasına "uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu eylem araştırması" kategorisinin eklenmesini önermiştir. İlgili eylem araştırması türünde adından da anlaşıldığı gibi, araştırmacı uygulamayı sürdürürken aynı zamanda tespit ettiği soruna yönelik veri toplamalıdır. Bu araştırmada da Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından önerilen

“uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu eylem araştırması” modeli uygulanmıştır. Çünkü araştırmacı aynı zamanda okul öncesi eğitimi öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Eylem araştırması süreci boyunca araştırmacıların ya da bu çalışmada da olduğu gibi öğretmen-araştırmacının sergilediği eylem, eğitim ortamına yönelik yapılan sorgulamayı kelimenin tam anlamıyla praksiye dönüştürmeye yardımcı olur (Denzin & Lincoln, 2005). Ezilenlerin Pedagojisi adlı kitabında Freire praksis kavramını “insanların üzerinde yaşadıkları dünyayı dönüştürmek için düşünmesi ve eyleme geçmesi” şeklinde açıklar (Freire, 2013). Bu nedenle özünde praksis vurgusunu barındıran eylem araştırmasının dönüştürücü bir hareket olduğu ifade edilebilir. Bu vurgu aynı zamanda eylem araştırmasının amacının belirlenmesinde de önemli bir etkiye sahiptir. Johnson’ın da (2019) ifade ettiği gibi bir eylem araştırmasında amaç, belirli bir durumla ilgili olarak problemi belirlemek, bu problemin çözümüne yönelik eylem planları geliştirmek, devamında ise süreci değerlendirip gerekirse yeni fikirler bulmak ve ilgili fikirlerin nasıl çalıştığını anlamaktır.

Eylem araştırmasında herhangi bir durumu ispatlama çabası bulunmamaktadır. Daha ziyade belirlenen sürecin nasıl yürütüldüğünü anlamak amacıyla düzenlenmektedir. Süreç boyunca yürütülen sistematik toplantılar aracılığıyla yaşanan problemler/sorular irdelenir. Oluşturulan komiteler yoluyla uzmanlar, konu ya da probleme yönelik bilgi, düşünce, çözüm önerileri ve sonuçlarla ilgili görüşlerini paylaşırlar. Bu paylaşımlarla araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmeye dönük eylem planları tasarlanır (Uzuner, 2005).

Eylem araştırmalarında sistematik veri toplama süreci en belirgin özelliklerden biridir. Veriler toplanırken araştırma günlüklerinden (kayıt defteri), saha notlarından, kontrol listelerinden, rubriklerden, toplantı ve görüşmelerden, küçük grup oturumlarından, video ve ses kayıtlarından, veri düzenleme çizelgelerinden, planlardan, öğrenci ürünlerinden ve sınıf günlüklerinden yararlanılabilir (Johnson, 2019). Bu araştırmada veriler ölçekler, gözlemler, araştırmacı günlüğü ve kontrol listeleri yoluyla toplanmıştır.

Araştırmacı, aynı zamanda çalışmanın yürütüldüğü grubun öğretmenidir ve araştırmayı sürdürdüğü yıl, mesleğinin 19. yılıdır. Yıllar boyunca öğretmenlik mesleğinde edindiği deneyim ve kanaatten yola çıkarak çocukların yürütücü işlev becerilerinde yaşadıkları yetersizliklerin ya da yetkinliklerin, onların akademik başarıları kadar yaşamları boyunca gereksinim duyacakları temel beceri ve yetkinlikleri de ne kadar etkilediğinin farkındadır. Araştırmacının bu farkındalığı, alanyazındaki pek çok güncel araştırma tarafından da desteklenmektedir (Best ve ark., 2011; Bull ve ark., 2008; Morgan ve ark., 2019; Nakamichi ve ark., 2021; Nakamichi ve ark., 2022a; Nakamichi ve ark., 2022b; Nguyen & Duncan, 2019). Bu nedenle araştırmada Ankara ili Etimesgut ilçesinde bir ilkokula bağlı anasınıfındaki 60-77 ay arası 24 çocuğun açık uçlu materyallerle oynadıkları oyunun oyun davranışlarını ve yürütücü işlev becerilerini nasıl değiştirdiği incelenmiştir. Araştırmada eylem araştırması modelinin tercih edilmesinde, araştırmacının öğretmen kimliğinin de yardımıyla uygulamada değişiklik-ekleme-düzenleme yaparak çözüm üretme anlayışı içinde olması ve modelin araştırmacının kendisini geliştirme yolunda üstlendiği aktif rol etkili olmuştur.

Johnson'a (2019) göre eylem araştırmalarında bazı durumlarda nicel yöntemler de kullanılabilir. Burada amaç sonucu genellemek değil, veri çeşitlemesini sağlamaktır. Bu nedenle nicel verilerin sunumunda sonucun genellenmesine yönelik her türlü ifadeden uzak durmak gerekmektedir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 24 çocuk, çocukların velileri, öğretmen araştırmacının kendisi, İnanırcılık Komitesi üyeleri oluşturmaktadır.

Anasınıfı Çocuk Grubu

Yürütücü işlev becerilerinin -büyüme hızı ve zamanlamasında bireysel farklılıklara rağmen- erken çocukluk yıllarında hızla gelişen bir yapıya sahip olması nedeniyle (Montroy ve ark., 2016) çalışma grubunu okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Araştırma,

öğretmen araştırmacının da görev yaptığı Ankara ili Etimesgut ilçesindeki bir ilkokulun anasınıfında yürütülmüştür.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
60-72 ay	10	90.9	11	84.6	21	87.5
73 ay ve üzeri	1	9.1	2	15.4	3	12.5
Toplam	11	100	13	100	24	100

Eylem araştırmasının doğası gereği çalışma grubunu, öğretmen-araştırmacının 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğretmenlik yaptığı anasınıfındaki 11 kız, 13 erkek çocuk oluşturmaktadır.

Öğretmen Araştırmacı ve Araştırmacının Rolü

Çalışma grubunun bir diğer katılımcısını öğretmen araştırmacı rolüyle, araştırmacının kendisi oluşturmaktadır. Araştırmacı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Lisans Programından 2002 yılında mezun olmuştur. Aynı yılın Eylül ayında Şanlıurfa ili Birecik ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir anasınıfında öğretmen olarak işe başlamıştır. Adaylığının kalkmasının ardından Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu'na kurumlar arası atama ile geçiş yapmıştır. Bu kurumda 10 yıl süreyle sınıf eğitimcisi olarak çalıştıktan sonra yeniden Millî Eğitim Bakanlığı'na geçiş yaparak önce Hatay ili Kırıkhan ilçesine bağlı Balarmudu köyünde, ardından Ankara ili Etimesgut ilçesine bağlı anasınıflarında öğretmenlik yapmıştır. Halen Ankara ili Etimesgut ilçesine bağlı bir anasınıfında öğretmenlik yapmaktadır. Araştırmacı, 2017 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi Politikası Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans programını tamamlamıştır. 2018 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı doktora programına başlamış ve halen

devam etmektedir. Bu çalışmada Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından önerilen “uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu eylem araştırması” modeli uygulanmıştır. Bu nedenle araştırmacının temel rolü “öğretmen araştırmacı”dır.

Araştırmacının süreç boyunca değişen farklı rolleri, görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Süreçteki ilk sorumluluğu “problemi ortaya çıkaran” olmuştur. Bu nedenle çalışma grubuna dahil olan çocukların açık uçlu materyallerle olan etkileşimleri yoluyla yürütücü işlev becerilerinde ve oyun davranışlarında ortaya çıkabilecek değişime yönelik süreci keşfetmeyi amaçlamıştır. Çalışma öncesinde öğretmen araştırmacının 19 senelik mesleki deneyimlerinden ve kişisel gözlemlerinden yola çıkarak görev yaptığı bölgede ikamet eden okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinde birtakım güçlükler yaşadığına, kendi çocukluk döneminde oynadığı oyunlara kıyasla dönem çocuklarının çok daha sınırlı, kısa süreli, bağlamdan kopuk oyun davranışları sergilediklerine hatta çoğu zaman oyun oynayamadıklarına yönelik varsayımları bulunmaktadır. Durum tespiti sürecinde elde edilen nitel ve nicel veriler değerlendirildiğinde de bu varsayımlar büyük oranda doğrulanmıştır. Öğretmen araştırmacı bu süreçte problem durumuna çözüm üretebilecek eylem planlarını üretirken “planlayan”, veriyi toplarken “gözlemci”, süreç bitiminde toplanan veriyi değerlendirirken ise “kodlayıcı” ve “puanlayıcı” rollerini üstlenmiştir. Araştırma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırmalar Kurumu (TÜBİTAK) 1002 221K271 Numaralı Hızlı Destek Projesi kapsamında desteklenmiştir. Bu durum öğretmen araştırmacıya mevcut rollerine ilaveten “Proje yürütücüsü” rolünü de yüklemiştir.

Çocukların Ebeveynleri

Araştırma süreci boyunca çocukların ebeveynleri gerek sundukları materyal desteği gerekse veri katkısıyla öğretmen araştırmacının en büyük destekçileri olmuştur. Ayrıca ebeveynler araştırma kapsamında okul öğrenme ortamlarında yürütülen çalışmaların ev ortamına yansımalarını, çocuklarda süreçte gözlemlenen olumlu değişimleri de sıklıkla paylaşarak öğretmen araştırmacının motivasyonunu güçlü tutmasına katkı sunmuşlardır. Yaklaşık bir eğitim yılı boyunca uygulanan müdahale sonrası, açık uçlu materyallerle oyun

süreci yalnızca çocuklarda değil aynı zamanda ebeveynlerde de bakış açısı/felsefe değişimine neden olmuş, onların nesnelere “Başka ne olabilir?”, “Başka nasıl kullanılabilir?”, “Ya olursa” sorusuyla bakmalarını sağlamıştır. Hatta bu bakış açısı çocuklarıyla aralarında bu kapsamdaki diyalogları arttırarak, ortak bir düşünce-fikir alışverişine imkân sağlamıştır. Müdahalenin bitiminden 4 ay sonra bile ebeveynler, çocuklarının açık uçlu materyallerle yapılan çeşitli tasarım ve oyunlarına yönelik paylaşımlarda bulunmuşlardır (Şekil 2).

Şekil 2

Müdahale Sonrası Devam Eden Etkiye İlişkin Sosyal Medya Paylaşımları



İnandırıcılık Komitesi ve Üyelerinin Rolü

Bu araştırmanın İnandırıcılık Komitesi, tez danışmanı ve alan uzmanlarından oluşan üç kişilik bir araştırma ekibinden oluşmaktadır. İnandırıcılık Komitesi ile yapılan toplantılar çalışmadaki problemin belirlenmesinde, uygulama süreci öncesi eylem planının oluşturulmasında, eylem döngüleri boyunca yapılan uygulamalara ilişkin verilerin değerlendirilmesinde, sunmuş oldukları görüş, öneri ve yansıtımlarla sürece yön vermiştir.

İnandırıcılık Komitesi, aynı zamanda tez izleme komitesi üyeleridir. Komite üyeleriyle araştırmanın içeriği, uygulaması, denetlenmesi ve elde edilen verilerin analizi konularında durum tespiti aşaması verilerin değerlendirilmesi ve birinci eylem planının hazırlanması, birinci eylem döngüsü uygulamalarının değerlendirilmesi ve ikinci eylem planının hazırlanması, ikinci eylem döngüsü uygulamalarının değerlendirilmesi ve üçüncü eylem planının hazırlanması, üçüncü eylem döngüsü uygulamalarının değerlendirilmesi ve

son test ölçüleriyle birlikte yorumlanması amacıyla belirli aralıklarla toplantılar yapılmış ve gerek görüldükçe üyelerle görüş alışverişinde bulunulmuştur. İnandırıcılık Komitesi üyeleriyle yapılan toplantılar, görüşmeler ve yazışmalara ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Komite Üyeleriyle Yapılan Toplantı, Görüşme ve Yazışma Bilgileri

Tarih	Kapsam	Görüşülen Üye(ler)	Görüşülen Platform
11/12/2020	Yöntemin ayrıntılarının belirlenmesi	Danışman	Çevrimiçi görüntülü görüşme
30/12/2020	Yöntemin ayrıntılarının belirlenmesi	Komite üyeleri	Çevrimiçi görüntülü görüşme
08/06/2021	Alt problemlerin yenilenmesi, kapsamın netleştirilmesi	Komite üyeleri	Çevrimiçi görüntülü görüşme
17/06/2021	Kullanılacak ölçeklerin belirlenmesi	Komite üyesi	Telefon görüşmesi
04/09/2021	Kontrol listesi maddelerinin netleştirilmesi, eylem planı taslaklarının oluşturulması	Danışman	Çevrimiçi yazışması
15/10/2021	Durum tespiti sürecinin işleyişi, aksaklıklar, önlemler, beklentiler	Danışman	Çevrimiçi görüntülü görüşme
18/10/2021	Yöntemin işleyişi, izinler, hedefler ve süreçle ilgili konularda velilerle yapılacak paylaşım hakkında	Komite üyesi	Telefon görüşmesi
21/10/2021	Durum tespiti süreci değerlendirmesi, birinci eylem planı kararlarının alınması	Komite üyeleri	Çevrimiçi görüntülü görüşme
12/01/2022	Birinci eylem döngüsünün değerlendirilmesi, ikinci eylem planı kararlarının alınması	Komite üyeleri	Çevrimiçi görüntülü görüşme
27/01/2022	Ölçek son testlerinde kullanılacak yürütücü işlev görevlerinin belirlenmesi	Komite üyesi	Çevrimiçi yazışma
22/03/2022	İkinci eylem döngüsü verilerinin değerlendirilmesi, üçüncü eylem planı kararlarının alınması	Komite üyeleri	Çevrimiçi görüntülü görüşme
29/04/2022	Sürecin bütüncül değerlendirilmesi	Komite üyeleri	Çevrimiçi görüntülü görüşme
02/12/2022	Nihai değerlendirme, analizler, bulgular	Komite üyeleri	Çevrimiçi görüntülü görüşme

Araştırma Süreci

Bu başlık altında sırasıyla ilgili çalışmanın arka planı, eylem araştırması süreci ve uygulanan eylem döngülerinden bahsedilmektedir.

Çalışmanın Arka Planı. Bu çalışma öncesinde araştırmacı açık uçlu materyaller konusuna ilgi duymaya, özellikle yurt dışında bu konuyla ilişkili yapılan çalışmaları ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçları takip etmeye başlamıştır. Aynı süreçte öğretmen olarak iletişim halinde olduğu bir ilkokulun yönetimi ve öğretmenleri aynı konu alanına ilişkin Tasarla Öğren- Learn by Design isimli Avrupa Birliği Projesi (ERASMUS+ KA229) yürütücülüğünü üstlenmiştir. Araştırmacı da bu süreçte proje ekibine akademik destek sunmuştur.

İlgili proje devam ederken, araştırmacı doktora tez konusu bileşenlerinden birini açık uçlu materyaller olarak belirlemiştir. Çünkü alanyazında yer alan pek çok araştırmada, araştırmacının dönem çocuklarında sıklıkla gözlemlediği yürütücü işlev becerilerine yönelik sorunlara açık uçlu materyallerle oyunun çözüm olabileceğine yönelik görüşler yer almaktadır. Böylelikle araştırmacı yürütülen projeyi, sürdürülen uygulamaları daha dikkatli incelemeye başlamıştır. Araştırmanın ilerleyen aşamalarında araştırmacı öğretmenlerle görüşme yaparak ilgili fenomeni ayrıntılı incelemek ve anlamlandırmak için “Okul Öncesi Eğitimde Açık Uçlu Materyallerle Oyun: Bir Durum Çalışması” isimli çalışmayı yürütmüştür. Çalışmada, Ankara ili Etimesgut ilçesindeki bir ilkokula bağlı anasınıfının okul öncesi eğitim öğretmenleriyle açık uçlu materyallerle oyunun anlamı üzerine görüşmeler yapılmış; ayrıca ilgili projenin uygulamadaki yansımalarını ortaya çıkarabilmek amacıyla projenin sosyal medya hesabındaki paylaşımlar da (fotoğraf ve videolar) araştırmaya dahil edilmiştir. Yapılan araştırmada; öğretmenlerin açık uçlu materyallerin diğer materyallerden farkına yönelik görüşleri, eğitim etkinliklerini planlama ve uygulamada açık uçlu materyalleri kullanma durumları ve nasıl kullandıkları, açık uçlu materyallerle sürdürülen oyunlarda öğretmenin rolünün ne olduğu, çocukların ve ebeveynlerin açık uçlu materyallerle oyuna

yönelik görüş ve düşünceleri ve açık uçlu materyallerin katkıları/yararları ile ilgili görüşleri incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda açık uçlu materyallerin eğitim ortamlarına entegre edilmesinin çocuklarda çeşitli olumlu sosyal davranışların yanı sıra öğrenme motivasyonu ve genel mutluluk halinde artış sağladığı; veli-okul iletişimini ve etkileşimini güçlendirerek ebeveyn katılımını arttırdığı; çocukları çok yönlü destekleyerek onların bütüncül gelişimlerine katkı sunduğu; kaliteli oyun deneyimleri sağlayarak çocukları üreten, keşfeden, kendi öğrenmesinden sorumlu, özgür ve yetkin bireyler olma yolunda desteklediği ortaya konmuştur (Aşkar & Durmuşoğlu, 2023).

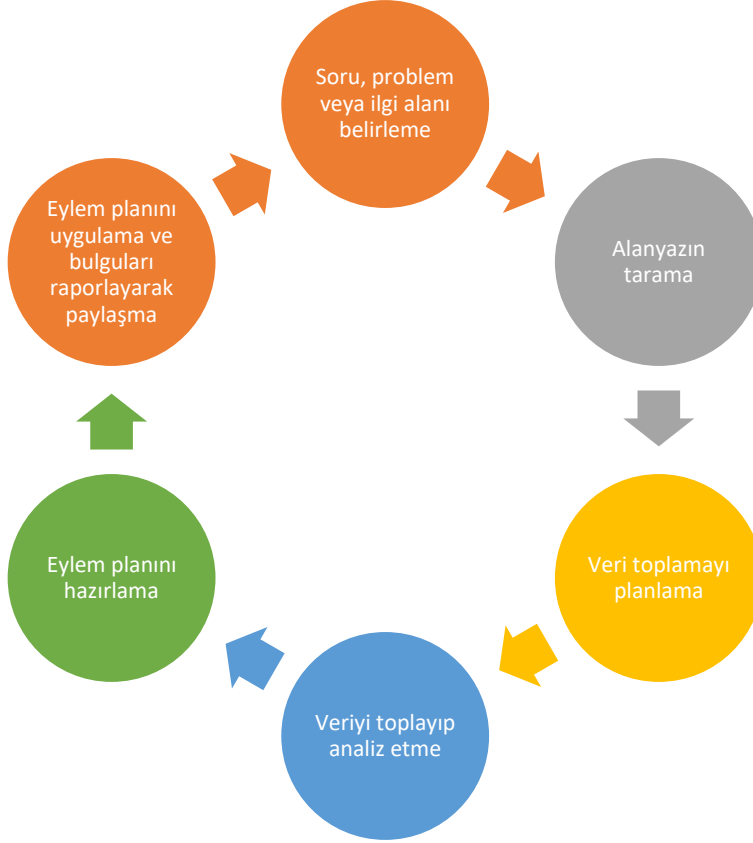
Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin, açık uçlu materyallerle oyunun ne olduğuna ve oyuncular için ne gibi sonuçlar doğurabileceğine yönelik sundukları fikirler arasında, süreç içinde artış gösteren bilişsel esneklik vurgusu kritik bir öneme sahiptir. Bu sonuç, özgürleştiren eğitim çevresi ile bilişsel esnekliğin birbiriyle bağlantılı olduğunu gözler önüne sermektedir. Bilişsel esneklik, oyun kurma becerisi ve öz farkındalıkla olduğu kadar aynı zamanda yürütücü işlev becerileriyle de bağlantılıdır. Bu bulgu, esnek ve özgürleştiren bir çevrede gelişen oyun davranışlarının yürütücü işlev becerilerini de geliştirebileceği konusunda araştırmacıyı yüreklendirmiştir. Bunun üzerine araştırmacı, açık uçlu materyallerin erken çocukluk eğitim ortamlarına entegrasyonuna yönelik öğretmen uygulamalarını geliştirip çeşitlendiren deneysel çalışmalar ve eylem araştırmaları gibi müdahale çalışmalarının yürütücü işlev becerileri üzerinde belirleyici etkisi olabileceğine inanmış ve ilgili araştırmadan elde ettiği bulguları temel alarak eylem araştırması sürecini kurgulamıştır.

Eylem Araştırması Süreci. Erken çocukluk eğitimi alanında eylem araştırmalarına yönelik çalışmaları olan Naughton ve Hughes'a (2009) göre eylem araştırması yapmak, değişim yaratmak için döngüsel bir "düşün- yap- düşün" sürecidir. Araştırmacı öncelikle şu anda ne yaptığını düşünür; ardından değişimi yaratmak için bir şeyler yapar. Sonra ne yaptığını ve etkilerini tekrar düşünür. Böylelikle düşüncelerini, uygulamalarını netleştirir.

Eylem araştırmacıları, bu döngüsel "düşün- yap - düşün" sürecini eylem araştırması döngüsü (ya da eylem araştırması sarmalı) olarak adlandırır. Bu sarmal döngüyü Johnson (2019) ise altı aşamalı olarak ifade eder (bknz. Şekil 3).

Şekil 3

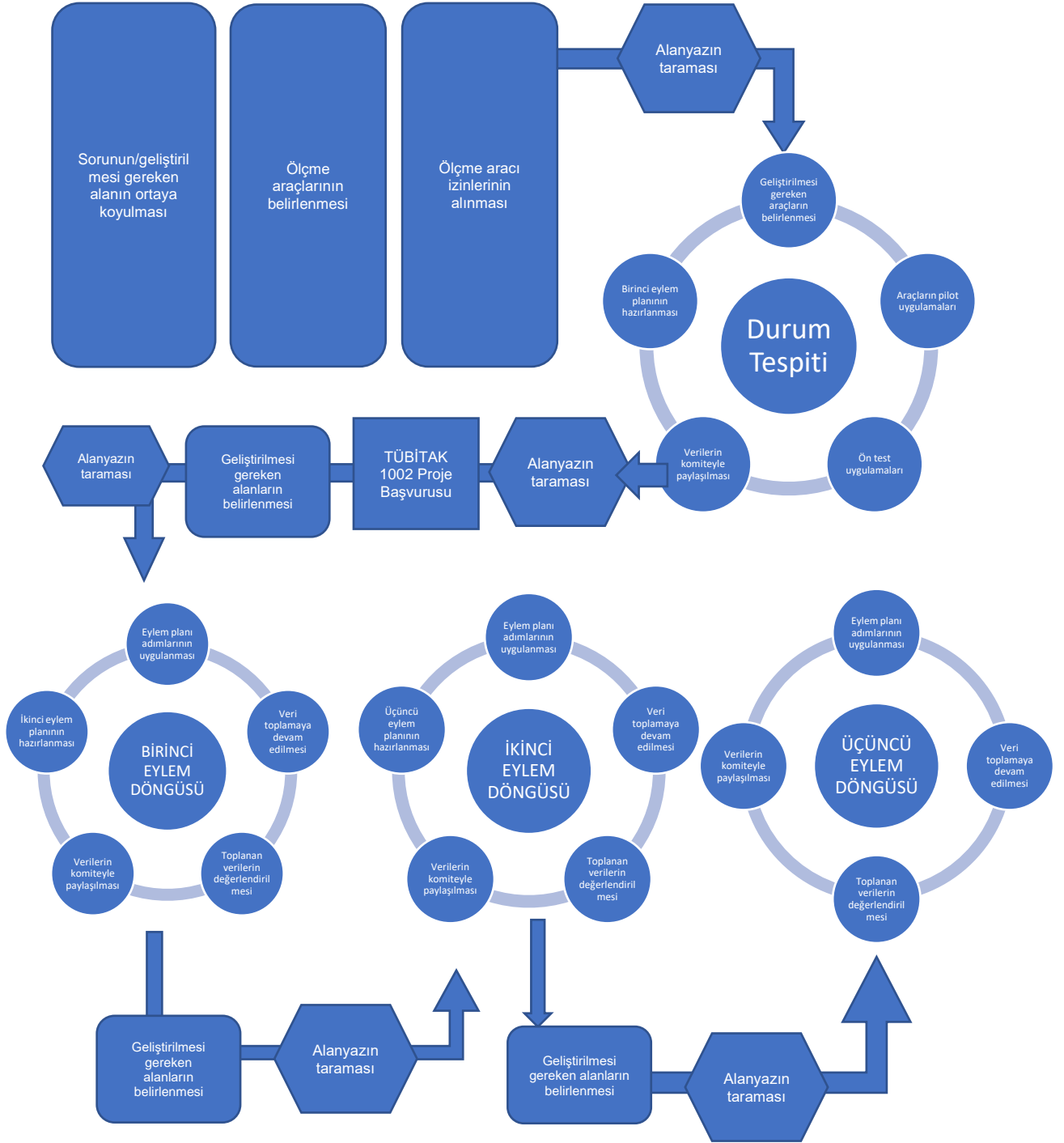
Eylem Araştırması Döngüsü



Bu araştırmada da ilk olarak sorun/geliştirilmesi gereken alan ortaya koyulmuştur. Daha sonra ortaya koyulan bu durumu geliştirmeye yönelik alanyazın taraması yapılmış, yapılan alanyazın taramasından elde edilen bilgiler kullanılarak eylem planlarının taslakları hazırlanmıştır. Hazırlanan taslaklar İnanđırıcılık Komitesi üyeleriyle paylaşıldıktan, onların görüş ve önerileri alındıktan sonra nihai eylem planı oluşturulmuştur. Ardından hazırlanan eylem planları döngüler halinde uygulanmış ve aynı zamanda süreçte veri toplanmış, toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmif ve durum ortaya koyulmuştur. Ortaya konan duruma dayalı olarak döngü yeniden başlatılmıştır. Bu süreç Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4

Eylem Araştırması Süreci



Şekil 4'te de görüldüğü gibi yürütülen eylem araştırması süreci kendi içinde tamamlanması gereken alt döngüsel aşamalardan oluşmaktadır. Problemin/geliştirilmesi gereken alanların belirlenmesiyle başlayan süreç, durum tespiti aşaması da dahil olmak üzere döngüsel şekilde birbiri ardına devam eden üç eylem döngüsünden oluşmaktadır.

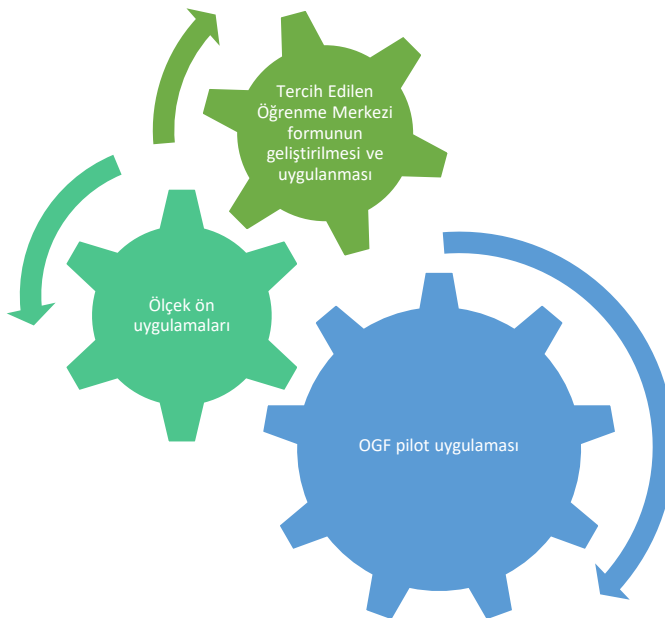
Bundan sonraki aşamada yürütülen eylem araştırması, sürecin daha iyi anlaşılabilmesi için durum tespiti aşamasından başlayarak kronolojik olarak sıralanan eylem döngüleri üzerinden açıklanacak, her eylem döngüsü Şekil 3'te yer verilen aşamalar üzerinden ayrıntılandırılacaktır.

Sıralanan tüm bu aşamaların öncesinde Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Ankara Valiliği'nden gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında okulda, araştırmanın yürütüleceği sınıfın velilerinden, yapılan yüz yüze toplantı ile (24 Eylül 2021 tarihinde) hem sözlü hem de yazılı olarak izin alınmıştır. Yapılan toplantıda veliler araştırma süreci hakkında ayrıntılı şekilde bilgilendirilmiş ve destekleri talep edilmiştir. Araştırma sürecinde veliler, öğretmen araştırmacının en büyük destekçileri olmuştur.

Durum Tespiti Süreci (1 Ekim-30 Ekim 2021). Durum tespiti süreci boyunca izlenen işlem adımları Şekil 5'te yer aldığı gibidir.

Şekil 5

Durum Tespiti Süreci İşlem Adımları



Şekil 5'te de görüldüğü gibi araştırmacı durum tespiti sürecinde birbirini izleyen aşamalarda devam eden eylemleri gerçekleştirmiştir. Öncelikle araştırmacı, sınıfına yönelik yapılandırılmamış gözlemler yoluyla tespit ettiği yürütücü işlev becerilerindeki eksikliği nicel

verilerle de somut olarak ortaya koyma ihtiyacı duymuştur. Bu nedenle Ekim 2021 boyunca çalışma grubuna Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Görevleri (BADO), Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ), Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) uygulanmıştır. Ardından uygulanan ölçekler analiz edilmiş ve her bir çocuğun yürütücü işlev becerileri konusundaki durumu ortaya konmuştur.

Aynı dönemde araştırmacının güvenilirliğine katkı sunmak adına, planlama evresinden sonuçlandırma evresine kadar belirlenen tüm aşamalar, planlanan süreç ya da etkinlikler, yaşanması olası görünen ya da yaşanan problemler, bu problemlere yönelik çözüm önerileri, çözmeye yönelik denemeler ve yeni çözümler-fikirler, önemli görüşmeler, uygulamalar vs. sürece dair belirleyici ve önemli görülen ne varsa bu günlüğe kaydedilmiştir. Araştırmacı günlüğü, zaman zaman okunarak/gözden geçirilerek süreçte yaşanan ama ilk bakışta fark edilemeyen pek çok aksaklığın ya da çözüm önerisinin görülmesinde araştırmacıya kaynak olmuştur. Hatta bazı durumlarda süreçte yaşanan sorunu yazarak somut hale getirmek bile çözüm önerisini üretmede araştırmacıya yardımcı olmuştur. Bu nedenle araştırmacı günlüğü, araştırma süreci boyunca önemli bir yansıtma aracı olarak işlev görmüştür.

Durum tespiti aşamasında ayrıca herhangi bir müdahale yapılmaksızın çocukların oyun ortamlarında sergiledikleri oyun davranışları gözlemlenerek araştırma sürecinin başında sergiledikleri oyun davranışları hakkında fikir sahibi olunmuştur. Ardından gözlem kayıtları deşifre edilerek MaxQDA 2020 nitel veri analizi programında kodlanmış, belirlenen kodlar ve temalar gözlem kayıtlarını içeren doğrudan alıntılar eşliğinde biri ölçme ve değerlendirme, diğer ikisi erken çocukluk eğitimi olmak üzere üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Böylelikle durum tespiti aşamasına yönelik nitel veri elde edilmiştir. Ayrıca Ekim 2021 boyunca, araştırmacı tarafından alanyazın taraması ve uzman görüşü alınarak geliştirilen oyun gözlem formunun ön uygulaması yapılmış ve belirtilen tarih sonunda ilgili forma son hali verilmiştir.

Süreçte ayrıca hangi çocukların, hangi öğrenme merkezlerinde, kimlerle, ne kadar süre oynadığını tespit etmek amacıyla “Tercih Edilen Öğrenme Merkezi Kayıt Formu” geliştirilmiştir (Şekil 6). Bu form, çocukların yürütücü işlev becerilerinden elde ettikleri puanlarla oynadıkları oyun alanları-oyun türleri arasında ilişki kurabilmek, açık uçlu materyalleri içeren merkezlere az katılım gösteren ya da hiç katılım göstermeyen çocukları tespit edip gerekli önlemleri alabilmek ve gerekirse eylem planlarında bu önlemlere yer verebilmek amacıyla geliştirilmiştir.

Şekil 6

Tercih Edilen Oyun Merkezi Takip Çizelgesi

TERCİH EDİLEN OYUN MERKEZİ TAKİP ÇİZELGESİ							
Tarih:							
Hangi Çocuklar?							
Merkez Saat	Dramatik Oyun Merkezi	Loose Parts Merkezi	Blok Merkezi	Masa Oyunları Merkezi	Sanat Merkezi	Kitap Merkezi	Bilim Merkezi
9:30							
9:45							
10:00							
10:15							
10:30							

Durum tespiti sürecinin son aşamasında ise hem ölçek verileri hem gözlem kayıtlarından elde edilen kod ve temalar hem de pilot uygulama ile işleyen-işlemeyen maddeler belirlenerek güncellenen oyun gözlem formu ve beraberindeki YİBOD kontrol listesinin son hali birlikte değerlendirilmek üzere İnanırcılık Komitesi üyeleriyle paylaşılmıştır (21 Ekim 2021 tarihinde çevrimiçi platform üzerinden). Ardından elde edilen veriler birlikte değerlendirilerek uygulanması düşünülen eylem planlarının ana hatları ortaya konmuştur. Durum tespiti aşamasının sonunda, birinci eylem planı kapsamında:

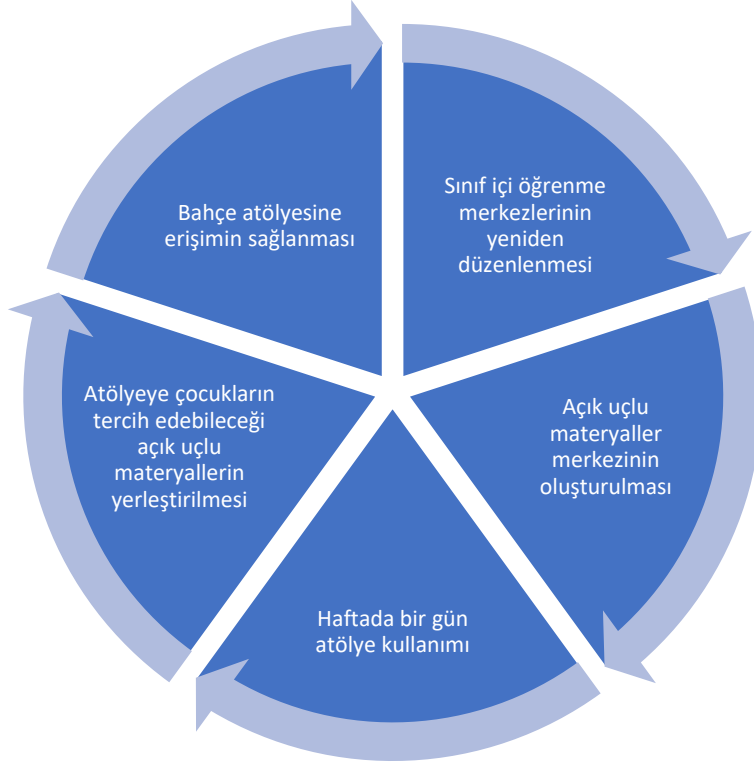
1. Sınıf içi öğrenme merkezlerinden bir tanesinin açık uçlu materyaller merkezi olarak düzenlenmesine,
2. Sınıf içi merkezlerin yerleşiminin yeniden düzenlenerek açık uçlu materyaller merkezinin dramatik oyun merkezi ve blok merkezi arasına alınmasına,
3. Tasarla Öğren Atölyesi olarak adlandırılan açık uçlu materyaller atölyesine haftada bir kez düzenli olarak gidilmesine,
4. Açık uçlu materyaller atölyesine çocukların tercih etme olasılığı yüksek çeşitli açık uçlu materyallerin yerleştirilmesine,
5. Okul bahçesinde yer alan açık oyun alanına çeşitli açık uçlu materyallerin yerleştirilmesine,
6. Bahçede yer alan ve bünyesinde çeşitli açık uçlu materyalleri barındıran açık oyun alanına çocuklarının erişiminin sağlanmasına karar verilmiştir.

Süreçte ayrıca bağımsız gözlemci ve bağımsız kodlayıcı gerekliliği ortaya konmuştur. Bu nedenle bursiyer ihtiyacı doğmuş ve araştırmancının TÜBİTAK desteği alınarak projelendirilmesi yönünde adımlar atılmasına karar verilmiştir. Bu gerekliliğin oluşmasında temel etken, çalışmanın geçerlik-güvenirlik/ inanırılık-doğruluğunun geliştirilmesinde bağımsız gözlemci-puanlayıcı-kodlayıcıya duyulan ihtiyaçtır. Araştırmancının TÜBİTAK tarafından desteklenmesiyle çalışmaya bağımsız gözlemci-puanlayıcı-kodlayıcı dahil olmasının yanı sıra çoklu kamera sistemleri edinilerek daha etkili ve kapsamlı kayıt alınabilmiş, böylelikle mevcut verinin hem kayıt altına alınabilmesi hem de kayıtların geriye dönük olarak izlenerek teyit edilebilmesi olanaklı hale gelmiştir. Bu durum da elde edilen verinin teyit edilebilirliğine büyük oranda katkı sunmuştur. Yine TÜBİTAK desteğiyle edinilen farklı nitelikte ve çeşitlilikte çok sayıda açık uçlu materyal sayesinde eğitim ortamları ve yürütülen çalışma daha nitelikli hale gelmiştir.

Birinci Eylem Döngüsü (1 Kasım-20 Aralık 2021). Birinci eylem döngüsü boyunca izlenen aşamalar Şekil 7'de yer aldığı gibidir.

Şekil 7

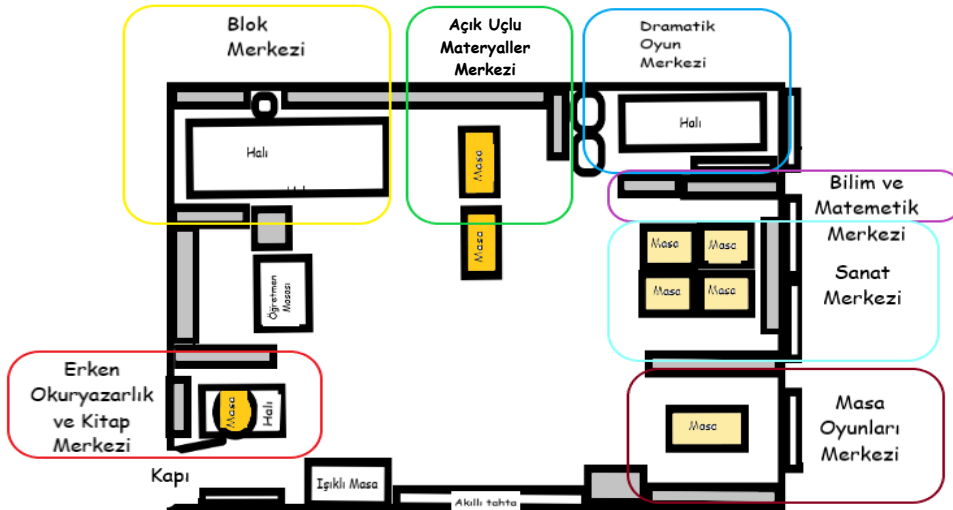
Birinci Eylem Döngüsü İşlem Adımları



Şekil 7’de de görüldüğü gibi birinci eylem döngüsü kapsamında sınıf içi öğrenme merkezleri yeniden düzenlenmiş, açık uçlu materyallerin hangi merkezlere, ne şekilde yerleştirilebileceğine yönelik fikir sahibi olunmuştur (Araştırmacı Günlüğü, 02/11/2021). Sınıf içi öğrenme merkezleri Şekil 8’de yer aldığı şekilde düzenlenmiştir.

Şekil 8

Öğrenme Merkezlerinin Yerleşimini Gösteren Sınıf Krokisi

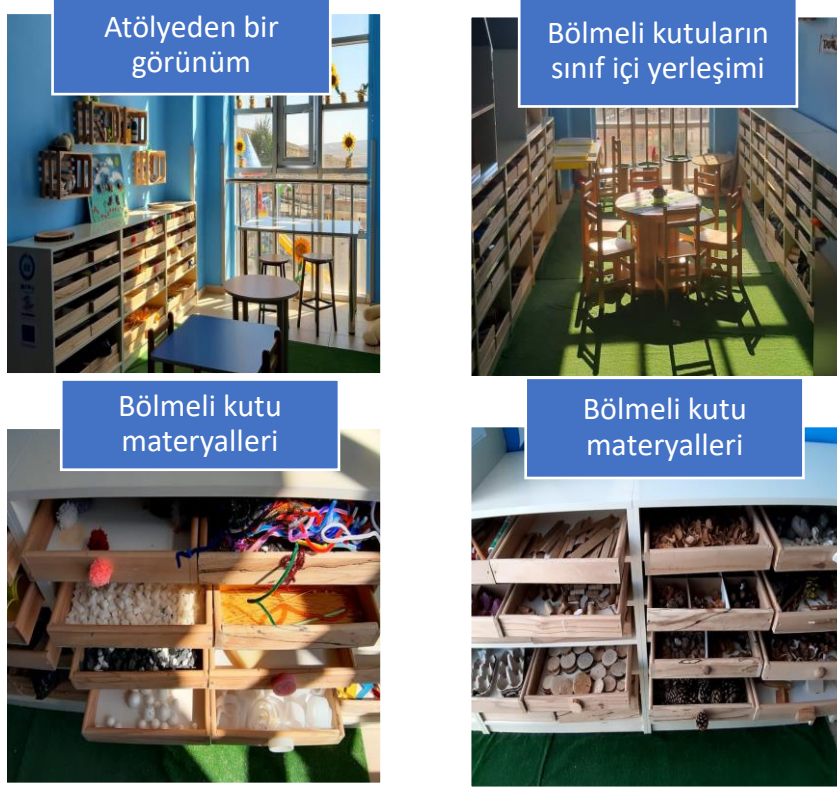
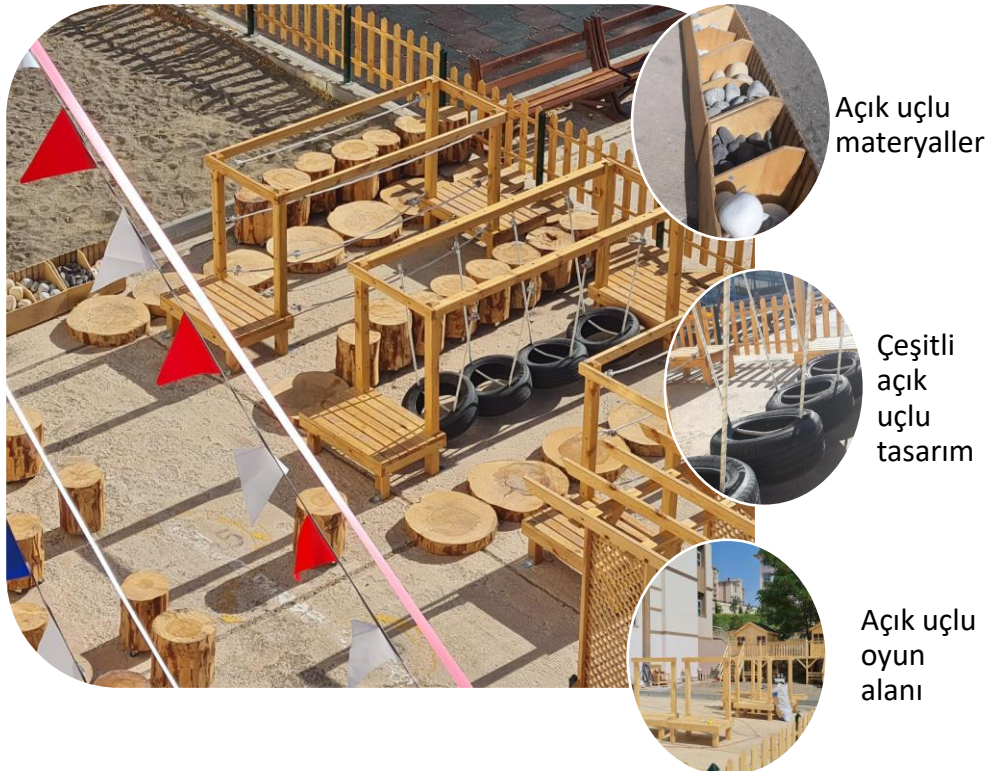


Birinci eylem döngüsü dahilinde Şekil 8'de de görüldüğü gibi sınıf içinde bir açık uçlu materyaller merkezi (Şekil 9), bina içinde bir Tasarla Öğren Atölyesi (Şekil 10), bahçede Açık Uçlu Materyaller Oyun Alanı (Loose Parts Playground) (Şekil 11) oluşturulmuştur. Oluşturulan bu alanlara çeşitli açık uçlu materyaller yerleştirilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 03/11/2021).

Şekil 9

Sınıf İçi Açık Uçlu Materyaller Öğrenme Merkezinden Görseller



Şekil 10*Bina İçinde Yer Alan Tasarla Öğren Atölyesinden Görseller***Şekil 11***Bahçede Yer Alan Açık Uçlu Materyallerle Oyun Alanından (Loose Parts Playground)**Görseller*

Birinci eylem döngüsü ilgili oyun alanlarına çeşitli açık uçlu materyallerin yerleştirilmesinin ardından, hazırlanan Oyun Gözlem Formu (OGF) ile çocukların oyun süreçleri gözlemlenmiştir. Birinci eylem döngüsü kapsamında toplamda 1005 dakikalık 53 açık uçlu materyalle oyun oturumu gözlemi ve değerlendirilmesi yapılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 20/12/2021). Eş zamanlı olarak çocukların sınıf içindeki oyun merkezi tercihleri hazırlanan çizelgeyle belirlenmeye çalışılmıştır. Her oyun gözlemi bitiminde, ilgili oyun türüne yönelik hazırlanan kontrol listesi ile sergilenen oyun davranışları puanlanmıştır. Birinci eylem döngüsü sürecinde gerçekleştirilen oyun oturumlarına ilişkin görsellere Şekil 12'de yer verilmiştir.

Şekil 12

Birinci Eylem Döngüsü Oyun Oturumları Örnek Görselleri

25/10/2021-Tatil Yeri



25/10/2021-Pasta



13/12/2021-Yarış Arabası



26/11/2021-Adam



Birinci eylem döngüsünün tamamlanmasının ardından gözlem kayıtlarının yer aldığı OGF değerlendirmelerinde, durum tespiti aşamasında olduğu gibi öncelikle kayıtlar deşifre edilerek MaxQDA 2020 nitel veri analiz programında kodlanmış, ardından belirlenen kod ve

temalar, gözlem kayıtlarından doğrudan alıntılar eşliğinde uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda elde edilen kod ve temalara son hali verilmiştir. Birinci eylem döngüsü müdahalesi sonrasında çocukların oyun davranışlarının betimleyici şekilde kaydedildiği OGF'lere ilişkin değerlendirmeler ile açık uçlu materyallerin en çok kullanıldığı oyun türlerine yönelik (yürütücü işlev becerileri odağında oyun davranışlarının ölçülmesini amaçlayan) kontrol listelerinin hem genel hem de bireysel olarak çocuklara yönelik çıktılarını bir arada değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonunda ise ikinci eylem planına yönelik bir taslak ortaya konmuştur. Elde edilen sonuçlar ve ikinci eylem planına ilişkin taslak İnanırcılık Komitesi üyeleriyle 12 Ocak 2022 tarihinde tartışılmış ve plana son hali verilmiştir. Birinci eylem döngüsü veri analizleri, bulgular başlığı altında yer almaktadır.

Birinci eylem döngüsü verilerinin değerlendirilmesinin ardından ikinci eylem planı kapsamında;

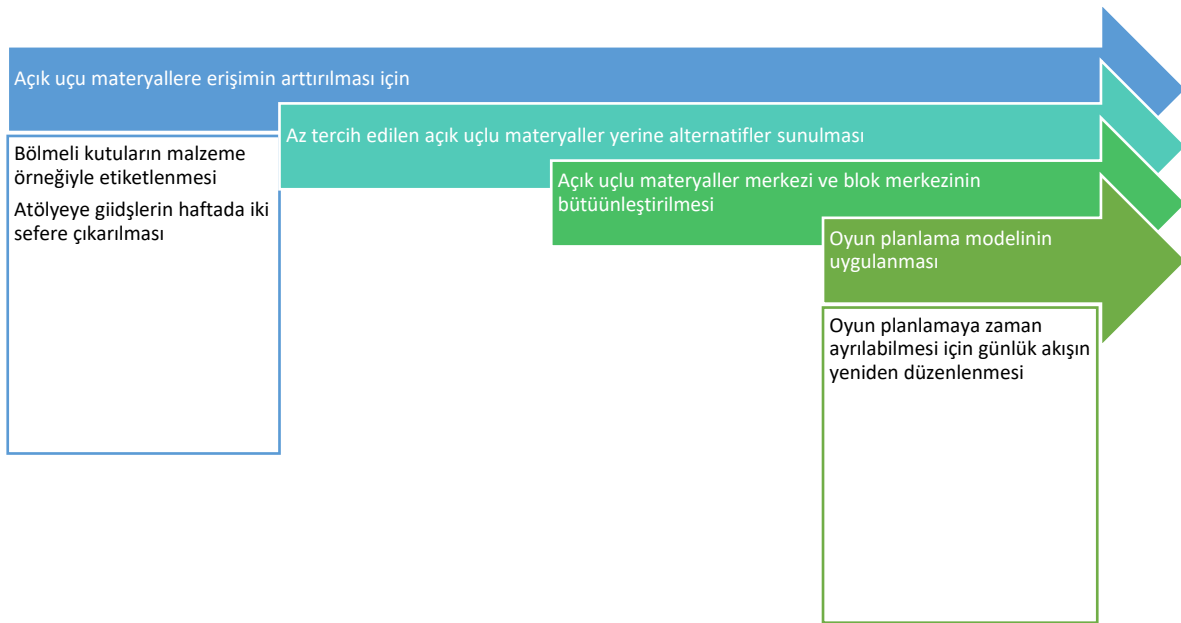
1. Sınıf içinde yer alan açık uçlu materyaller merkezindeki ve atölyedeki bölmeli malzeme kutularının ön kısmına, kutu içinde yer alan materyallerden birer örnek yapıştirilerek malzemenin kolay erişilebilir kılınmasına,
2. Haftada bir kere gidilen atölyeye, iki kez gidilmesine (sınıf ikiye bölünerek),
3. En az tercih edilen açık uçlu materyaller yerine farklı alternatifler sunulmasına,
4. Blok merkezinde de kullanılacak açık uçlu materyalleri belirleyerek, iki merkezin (açık uçlu materyaller merkezi ve blok merkezi) bütünleştirilmesine,
5. Oyun Planlama Modelinden (Güler, 2010) yararlanarak, çocukların oyun planlama davranışı geliştirmelerine destek olunmasına,
6. Çocukların oyun planlama etkinliğine zaman ayırabilmek için günlük eğitim akışının yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir.

İkinci Eylem Döngüsü (7 Şubat-25 Mart 2022). Birinci eylem döngüsünün tamamlandığı 20 Aralık 2021 tarihinden itibaren müdahaleye devam edilmiş, ancak

yeni/farklı bir müdahale girişiminde bulunulmamıştır. İkinci eylem planının uygulanmasına ise süreçte bir kopukluk yaşanmaması adına, eğitim öğretim dönemi ara tatili sonrası olan 7 Şubat 2022 tarihinde başlanmıştır. İkinci eylem döngüsü süresince toplamda 2426 dakikalık 63 oyun oturumu gözlemi yapılmıştır. İkinci eylem döngüsü kapsamında izlenen aşamalar Şekil 13'te yer aldığı gibidir.

Şekil 13

İkinci Eylem Döngüsü İşlem Adımları



Birinci eylem döngüsü sonrasında karar verilen adımlardan olan oyun planlama formunun uygulanması, bu eylem planının en önemli adımlarından biridir. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Oyun Planlama Formu"na birkaç pilot uygulama akabinde son hali verilmiştir. Ayrıca ikinci eylem döngüsünden itibaren TÜBİTAK 1002 221K271 Numaralı Hızlı Destek Projesi desteğiyle, Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi de proje bursiyeri olarak bağımsız gözlemci/ kodlayıcı/ puanlayıcı rolleriyle sürece dahil olmuştur. Bursiyer daha önce farklı projelerde görev aldığı için sistematik gözlem yapma konusunda yetkindir. Bu nedenle süreçte yoğun olarak kullanacağı kodlama ve MaxQDA 2020 programıyla ilgili öğretmen araştırmacıyla ön çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar iki hafta süreyle devam etmiştir. Bu kapsamda bursiyer öncelikle MaxQDA 2020 programı eğitim videolarını izlemiş, ardından öğretmen

araştırmacıyla bir önceki eylem döngüsüne yönelik kodlamaları incelemiş, tartışmıştır. Dosyaların bir kısmında tek başına kodlama denemeleri yapmış, ardından öğretmen araştırmacıdan dönüt almıştır. Ayrıca çalışmanın bir diğer bileşeni olan yürütücü işlev becerileri alanındaki temel kaynaklar öğretmen araştırmacı tarafından kendisine sunularak konu başlığıyla ilgili bilgi edinerek farkındalık kazanmasına destek olunmuştur.

İkinci eylem döngüsü boyunca yapılan tüm oyun gözlemleri proje bursiyeriyle birlikte eş zamanlı fakat bağımsız şekilde yürütülmüş, gözlemlerin deşifreleri birlikte tartışılarak yazıya dökülmüştür. Sonrasında kodlama sürecinde ise Creswell'in (2017) de önerdiği Guest ve ark.'nın (2006) çalışmasında yer verdiği kod çizelgesi uygulanmıştır. Burada öncelikle metin içerikleri gözden geçirilip yürütücü işlev becerileri ve oyun davranışları alanyazını göz önünde bulundurularak kodlar taslak olarak belirlenmiş, tanımlanmış, ne zaman/hangi ifadelerde/durumlarda kullanılacağı ve -gerekiyorsa- kullanılmayacağı açıklanmış, son olarak yanına örnek alıntı eklenmiştir. Bu şekilde sunulan bir kodun, her iki kodlayıcı açısından da aynı anlama gelmesi ve böylelikle kodlayıcılar arası uzlaşmanın sağlanması amaçlanmıştır. Metinlerin tamamı bu taslak kodlar üzerinden kodlanmadan önce, hazırlanan kod listesi uzman görüşüne sunulmuş, gelen dönütler sonrası kodlara son hali verilmiştir. Ardından her iki kodlayıcı tüm oyun gözlem deşifrelerini kodlamış, kategori ve temalara ulaşmışlardır.

Süreçte aynı zamanda açık uçlu materyallerin yer aldığı oyun oturumlarına yönelik gözlem kaydının yanı sıra, her oyun gözlemi bitiminde, o oyun türüne yönelik hazırlanan kontrol listesi yine iki gözlemci (araştırmacı ve bağımsız gözlemci olarak bursiyer) tarafından "puanlayıcı" rolüyle ile puanlanmıştır. Ayrıca çocukların sınıf içindeki oyun merkezi tercihleri hazırlanan çizelgeyle belirlenmeye çalışılmıştır. Tüm bu aşamalar eş zamanlı olarak yürütülmüştür.

İkinci eylem döngüsü kapsamında, çocukların açık uçlu materyallere erişimini arttırmaya ve öğretmenin aşamalı destek sağlayan (scaffolding) rolünü geliştirmeye yönelik adımlar atılmıştır. Öncelikle çocukların açık uçlu materyallere erişimini kolaylaştırabilmek

adına hem sınıf hem de atölyede, açık uçlu materyallerin muhafaza edildiği bölmeli ahşap kutuların dış kısımlarına, içlerindeki malzemelerden birer örnek yapıştırılarak etiketlenmiştir. Haftada bir gün gidilen bina içindeki “Tasarla Öğren-Açık Uçlu Materyaller Atölyesi”ne haftada iki kere gidilmeye başlanmıştır. Yapılan gözlemlerin değerlendirilmesiyle, çocukların diğerlerine göre daha az kullanmayı tercih ettikleri açık uçlu materyaller yerine, yeni-farklı alternatifler sunulmaya çalışılmıştır. Sınıf içinde blok merkezinde de kullanılabilir açık uçlu materyaller belirlenerek, iki merkez birbirine bütünleştirilmeye çalışılmıştır. İlişkili görsellere Şekil 14’te yer verilmiştir.

Şekil 14

İkinci Eylem Döngüsü Adımlarına İlişkin Görseller



Öğretmenin aşamalı destek sağlayan rolünü geliştirmeye yönelik olarak ise, çocukların oyun planlamalarına destek olabilmek için Güler (2010) tarafından önerilen model uygulanmaya başlanmıştır. Bu modelinin uygulanmasına yönelik ihtiyaç, birinci eylem döngüsünde çocukların oyuna başladıklarında kiminle, hangi malzemelerle, nasıl bir oyun oynayacaklarını kestirememeleri ve bu nedenle oyunlarında yaşanan bağlamsal kopukluklar ve tekrarlayan eylemlerin sıklıkla gözlenmesi nedeniyle doğmuştur. Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımlı zihinsel gelişim kuramı temel alınarak geliştirilen “oyun planlama” modelinde çocuklar kendi oyunları için plan yaptıklarında öz düzenleme becerilerini geliştiren süreçler içinde bulunacakları da belirtilmektedir (Güler, 2010). Bu amaçlarla çocuklar serbest oyun saatinde merkezlere yönlendirilmeden önce çember

başarısına yönelik önemli bir anekdottur (Araştırmacı Günlüğü, 05/04/2022). Çocukların ikinci eylem döngüsünde gerçekleştirdikleri oyun oturumlarına ilişkin örneklere Şekil 16'da yer verilmiştir.

Şekil 16

İkinci Eylem Döngüsü Oyun Oturumları Örnek Görseller



03/03/2022-Kameralı
Drone



25/02/2022-
Helikopter



17/03/2022- İlkbahar
Ağacı

İkinci eylem döngüsünün tamamlanmasının ardından ilgili müdahale sonrasında çocukların oyun davranışlarının betimleyici şekilde kaydedildiği OGF'ler ile kontrol listelerinin hem genel hem de bireysel olarak çocuklara yönelik çıktıları araştırmacı ve bağımsız kodlayıcı/puanlayıcı rolleriyle bursiyer tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve araştırmacı tarafından üçüncü eylem planına yönelik bir taslak ortaya konmuştur. Yapılan değerlendirmeden elde edilen sonuçlar ve üçüncü eylem planına ilişkin taslak İnanırcılık Komitesi üyeleriyle 29 Nisan 2022 tarihinde tartışılmış ve üçüncü eylem döngüsüne yönelik nihai plan oluşturulmuştur (Araştırmacı Günlüğü, 29/04/2022). İkinci eylem döngüsü analizlerine, bulgular başlığı altında yer verilmiştir.

İkinci eylem döngüsü verilerinin değerlendirilmesinin ardından üçüncü eylem planı kapsamında:

1. İkinci eylem döngüsünde uygulamaya koyulan üç gün sınıf, iki gün atölyede oyun uygulamasında değişikliğe gidilerek bir gün sınıfta tüm çocuklarla oyun, iki gün dönüşümlü (10 çocuk-10 çocuk) atölyede oyun ve iki gün de açık havada tüm çocuklarla oyun oynanmasına,

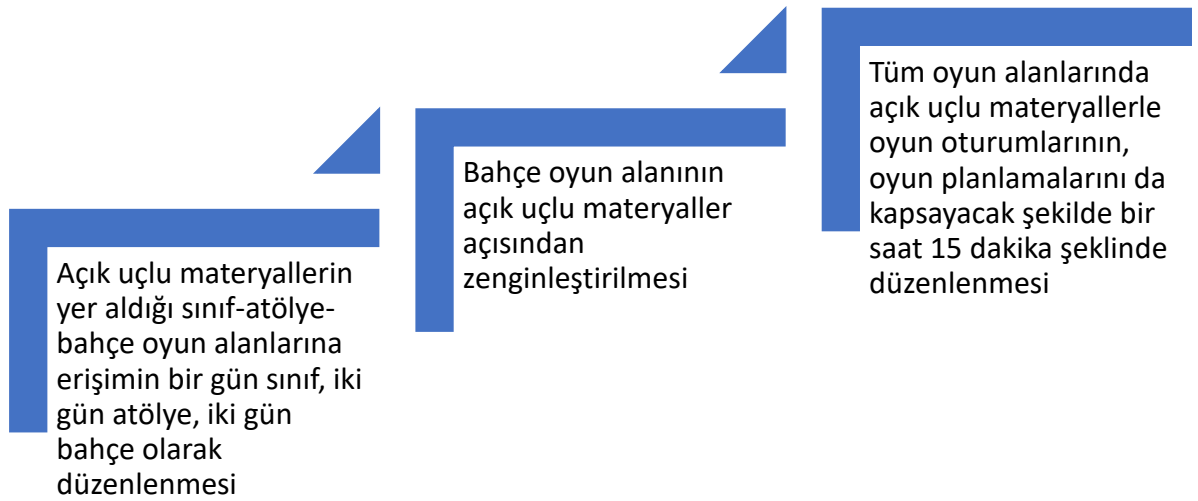
2. Bahçe oyun alanının büyük boy drenaj boruları, farklı boylarda atık su boruları, farklı boy ve renklerde taşlar, plastik meyve kasaları, araba lastikleri, çok sayıda tenis topu, odunlar ve gerçek mutfak eşyaları (kek kalıpları, tencereler, tavalalar, kapaklar, plastik süzekler, kepçeler vs.) eklenerek açık uçlu materyaller açısından zenginleştirilmesine,
3. Oyun saatinin günlük eğitim akışında, ikinci eylem planında yer aldığı şekilde kahvaltı sonrasında ve oyun planlamasını da içerecek şekilde 1 saat 15 dk olarak uygulanmasına,
4. Oyun planlama sürecine devam edilerek, bahçe etkinliklerinde de planlama sürecinin işletilmesine,
5. Oyun planlama sürecine ilaveten oyunların bitiminde, oyun değerlendirme oturumlarının da yapılmasına karar verilmiştir.

Üçüncü Eylem Döngüsü (2 Mayıs-6 Haziran 2022). İkinci ve üçüncü eylem döngüleri arasında geçen bir aylık süre zarfında, öncelikle ikinci eylem döngüsünün oldukça yoğun olan gözlem kayıt verileri dikkatle ve özenle hem araştırmacı öğretmen hem de bağımsız kodlayıcı/puanlayıcı tarafından kodlanmış-puanlanmıştır. OGF kayıtlarının kodlanmasında ikinci eylem döngüsünde uygulanan süreç işletilmiştir. Bu kapsamda öncelikle bağımsız kodlayıcı/puanlayıcı ve öğretmen araştırmacı, oyun davranışları ve yürütücü işlev becerileri alan yazını temel alınarak gözlem deşifrelerindeki kodları belirlemiş, kodlayıcılar arası uyumun sağlanabilmesi adına her bir kod önce tanımlanmış, hangi durumlarda kullanılacağı ve -gerekliyse- kullanılmayacağı ifade edilmiş ve bir alıntıyla örneklendirilmiştir. Tüm kodlar, bu şekilde tablolaştırıldıktan sonra İnanırcılık Komitesi üyelerine sunularak uzman görüşü alınmıştır. Komite üyelerinden gelen görüşler doğrultusunda kodlara son hali verilmiş ve tüm deşifreler bağımsız kodlayıcı/puanlayıcı ve öğretmen araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Yürütücü işlev becerileri odağındaki oyun davranışlarını değerlendirmeyi temel alan kontrol listelerinin puanlandırılması ise oyun gözleminin hemen ardından (o gün içinde) hem öğretmen araştırmacı hem de bağımsız

kodlayıcı/puanlayıcı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. OGF deşifrelerinin kodlanması ile ortaya çıkan kategori-temaların ve kontrol listelerinin değerlendirilmesi ikinci eylem döngüsünün bitişini takiben bir aylık bir sürede tamamlanmıştır. Ardından üçüncü eylem planının taslağı oluşturulabilmiştir. Bu nedenle üçüncü eylem döngüsünün planlanıp uygulanabilmesine ancak bir ay kadar sonra başlanabilmiştir. İkinci eylem döngüsünün tamamlandığı 25 Mart 2022 tarihinden, üçüncü eylem döngüsünün başladığı 2 Mayıs 2022 tarihine kadar müdahaleye devam edilmiş, ancak yeni/farklı bir müdahale girişiminde bulunulmamıştır. Üçüncü eylem döngüsü kapsamında izlenen aşamalar Şekil 17’de yer aldığı gibidir.

Şekil 17

Üçüncü Eylem Döngüsü İşlem Adımları



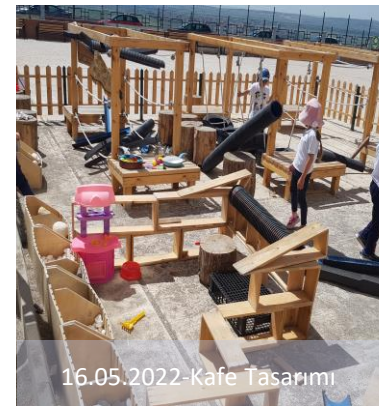
Üçüncü eylem döngüsü kapsamında özellikle fiziksel oyun katılımlarını arttırabilmek adına, açık havada oyun olanaklarına daha sık ve düzenli yer verilmiştir. Bu kapsamda ikinci eylem döngüsünde uygulamaya konan üç gün sınıf içinde, iki gün atölyede oyun uygulamasında değişikliğe gidilerek, bir gün sınıfta tüm çocuklarla oyun, iki gün dönüşümlü (10 çocuk-10 çocuk) ve iki gün de açık havada oyun şeklinde oturumlar düzenlenmiştir. Bahçe oyunlarının daha etkili yürütülebilmesi ve zenginleştirilebilmesi için büyük boy drenaj boruları, farklı boylarda atık su boruları, farklı boy ve renklerde taşlar, plastik meyve kasaları, araba lastikleri, çok sayıda tenis topu ile açık uçlu materyaller açısından zenginleştirilmiştir. İkinci eylem döngüsü boyunca uygulanan günlük eğitim akışı düzenine

aynı şekilde devam edilerek oyun saati kahvaltı sonrasında 1 saat 15 dk olarak uygulanmıştır. Burada 15 dakikalık kısım yine oyun planlaması yapılmasında, 1 saatlik kısım ise oyun oturumunun sürdürülmesinde kullanılmıştır.

Başlangıçta önce sınıfta oyun planlaması yapılmış, sonra bahçede oyuna çıkılmıştır. Ancak ilk hafta yapılan oyun gözlemlerinde çocukların çok fazla dikkatlerinin dağıldığı, oyun planlarını uygulayamadıkları görülmüştür. Buna çözüm olarak oyun planının bahçede yapılması yolu denenmiş ve başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Böylece çocuklar bahçede çevrelerindeki mekânın özelliklerini, materyalleri, olasılıkları gözlemleyerek daha başarılı planlamalar yapabilmiş ve bu planları daha kolay uygulayabilmişlerdir. Uygulamalara ilişkin örneklere Şekil 18’de yer verilmiştir.

Şekil 18

Üçüncü Eylem Döngüsü Uygulama Örneği Görselleri



Üçüncü eylem döngüsü kapsamında öğretmenin aşamalı destek sağlayan rolüne atıfta bulunularak çocukların oyun süreçlerine katkı sunabilmek için, oyun oturumları sonlarında çocuklara geri bildirimlerin sunulduğu, onların kendi oyunlarını değerlendirebilecekleri, yaptıkları oyun planı çizimlerine ne derece uygun bir oyun süreci sürdürdüklerini kritik edebilecekleri bir süreç işletilmiştir. Bu süreç oyun saatinin bitiminde, etkinlik saatinin başlangıcında yer alan çember zamanında uygulanmıştır. Bu süreçte oyun gruplarına oyun planlama kağıtları dağıtılmış ve planlarına ne kadar uyabildiklerini, uyamadıkları durumlarda gerekçelerinin neler olduğunu, bu durumdan ötürü bundan

sonraki oyun oturumlarına yönelik -varsa- ne gibi çıkarımlara sahip olduklarını, oyunlarında en çok hangi kısımdan zevk aldıklarını/eğlendiklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmen araştırmacı liderliğinde başlayan değerlendirme oturumları bir süre sonra, çocuklar tarafından başlatılan ve sürdürülen bir süreç haline gelmiştir. Hatta serbest oyun saati oyun oturumları dışında iç ve dış mekanlardaki diğer oyun ve etkinliklerde de (örneğin etkinlik planı kapsamında bahçede oynanan bayrak kapmaca gibi kurallı oyun deneyimi sonrasında) kendi aralarında bu kritiği yapmakta oldukları görülmüştür.

Üçüncü eylem döngüsü sürecinde toplamda 2979 dakikalık 85 oyun oturumu gözlemi yapılmıştır. Üçüncü ve nihai eylem döngüsü uygulamalarının sonuncusu 6 Haziran 2022 tarihinde yapılmıştır. Süreç sonunda gerek veri doygunluğu gerekse çocukların oyunlarında gözlenen gelişme sebebiyle ulaşılan aşama öğretmen araştırmacı ve inandırıcılık komitesi tarafından yeterli görülüp değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Gözlem kayıtları ve kontrol listelerinin değerlendirilmesi aşamasına geçilmeden önce, 6-17 Haziran 2022 tarihleri arasında çocukların son test uygulamaları yapılmıştır. Durum tespiti aşamasında uygulanmış olan BADO, OÖDÖ, ÇDDÖ ile ÇDYİE öğretmen ve veli formları yeniden uygulanmıştır. Üçüncü eylem döngüsü veri analizlerine ve son test değerlendirmelerine bulgular başlığı altında yer verilmiştir.

Araştırma Ortamı

Çalışma, araştırmacının da öğretmen olarak çalıştığı Ankara ili Etimesgut ilçesindeki bir ilkokula bağlı anasınıfında yürütülmüştür. Tam gün eğitim yapılmakta olan okulun çalışma saatleri sabah 9.10'da başlayıp 14.10'da sona ermektedir. Okulda, iki ayrı bölümde toplamda yedi anasınıfı yer almaktadır. Anasınıfları bağlı olduğu ilkokulla aynı bina içinde, giriş katta ve ayrı iki bölümdedir. Bölümlerin birinde dört anasınıfı, bir özel alt anasınıfı, bir depo, bir atölye; diğer bölümde ise üç anasınıfı, bir özel alt sınıf, bir depo ve bir atölye yer almaktadır.

Öğretmen araştırmacının görev yapmış olduğu sınıf 50 m² lik bir alana sahip olup sınıfta yapı-inşa, fen-matematik, kitap, dramatik oyun ve masa oyunları öğrenme

merkezlerine yer verilmiştir. Hiçbir sınıftan okul bahçesine doğrudan erişim yoktur. Anasınıflarının yer aldığı katın çıkış kapısından, okul bahçesinde ayrılmış bir bölüm olarak yer alan oyun alanlarına geçiş yapılabilmektedir. Bahçede biri geleneksel, diğeri Avrupa Birliği Projesi (Erasmus+ KA229) kapsamında finanse edilerek oluşturulan “Tasarla Öğren” oyun alanı olmak üzere iki oyun alanı bulunmaktadır. Geleneksel oyun alanında yumuşak kauçuk zemin üzerinde sabit oyun ekipmanları (kaydırak, salıncak, tahterevalli) yer almaktadır. “Tasarla Öğren” oyun alanı ise çevresi ahşap çitlerle çevrili, beton-kum-toprak/çimen gibi farklı zemin yapılarına sahip, açık uçlu materyallerle zenginleştirilmiş, fiziksel, yapı-inşa, sosyodramatik ve duyuşsal oyuna olanak sunan yapıları bünyesinde barındıran bir ortama sahiptir. Her iki oyun alanına yönelik resimler Şekil 19’da yer verilmiştir.

Şekil 19

Okul Bahçesi Açık Oyun Alanları



Araştırma sürecinde oyun bahçesine öğretmen araştırmacı tarafından düzenli olarak doğal, sentetik ve atık niteliğindeki açık uçlu materyaller yerleştirilmiştir. Açık uçlu materyallerin ediniminde velilerden destek alındığı gibi bir kısmı için de TÜBİTAK 1002

221K271 numaralı Hızlı Destek Projesi bütçesi kullanılmıştır. Eylem döngüleri boyunca “Tasarla Öğren” isimli açık oyun alanına drenaj boruları, atık su boruları, çeşitli boyutlarda tava-tencereler, kek kalıpları, bozuk ev aletleri, taşlar, kozalaklar, market ve manavlarda kullanılan meyve-sebze kasaları, farklı boylarda kablo makaraları, çeşitli boy ve ebatlarda odunlar, araba-bisiklet tekerlekleri, tenis topları, plastik renkli oyun havuzu topları, perdeler, örtüler, minderler gibi çeşitli açık uçlu materyaller yerleştirilmiştir. Açık uçlu materyallerin oyun alanlarına yerleştirilmesinde, alanyazın taramasından, İnanırcılık Komitesini oluşturan üyelerin uzman görüşlerinden ve süreç boyunca toplanacak olan verilerin değerlendirilmesi yoluyla oluşturulacak olan eylem planlarından yararlanılmıştır.

Çalışma ortamında araştırma kapsamında uygulama yapılmış olan bir diğer alan ise Tasarla Öğren-Açık Uçlu Materyaller Tasarım Atölyesidir. Atölye, araştırmacının kendi sınıfının bulunduğu katta yer alan almaktadır. Alan, etkili kullanım adına en fazla 15 çocuk tarafından kullanılabilir büyüklüktedir. Öğretmen araştırmacı alanı genellikle 10-12 çocukla birlikte, sınıftaki çocukların dönüşümlü katılımını sağlayarak kullanmıştır. Atölyede karşılıklı dolaplarda, esnek/değiştirilebilir sayıda bölmeli kutular içinde çeşitli açık uçlu materyallere yer verilmiştir. Orta alanda ise çalışma masaları ve ortak çalışmaların yapılabileceği boş alan vardır. Atölyedeki bölmeli kutular, öğretmen araştırmacı tarafından ikinci eylem döngüsü kapsamında içerisindeki malzemeleri gösterir şekilde etiketlenmiştir. Atölye ilişkin görsellere Şekil 10’da yer verilmiştir.

Öğretmen araştırmacının kullanmış olduğu bir diğer çalışma ortamı ise sınıfıdır. Yaklaşık 50 metrekare boyutlarındaki sınıfta araştırmanın durum tespiti aşamasının ardından dramatik oyun merkezi, blok merkezi, açık uçlu materyaller merkezi, bilim-matematik merkezi, sanat merkezi, masa oyunları merkezi, erken okuryazarlık ve okuma merkezi olmak üzere yedi farklı öğrenme merkezine yer verilmiştir. Bu merkezlerden blok merkezi, dramatik oyun merkezi, açık uçlu materyaller merkezi tamamen, diğer merkezlerse kısmen açık uçlu materyalleri içerir şekilde düzenlenmiştir. Birinci eylem döngüsü kapsamında açık uçlu materyaller merkezi oluşturulmuş ve aynı zaman diliminde iki hafta süreyle gözlem formunun pilotlama süreci yürütülmüştür. Bu iki haftalık süreç sonrasında

ise hem yeni oluşturulmuş olan açık uçlu materyaller merkezi hem de diğer sınıf içi öğrenme merkezleri buldukları yer ve içerik bakımından yeniden düzenlenmiştir. Merkezlerin yerleşimlerine Şekil 8'de yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Eylem araştırmalarında sistematik veri toplama süreci en belirgin özelliklerden biridir. Veriler toplanırken araştırma günlüklerinden (kayıt defteri), saha notlarından, kontrol listelerinden, rubriklerden, toplantı ve görüşmelerden, küçük grup oturumlarından, video ve ses kayıtlarından, veri düzenleme çizelgelerinden, planlardan, öğrenci ürünlerinden, sınıf günlüklerinden yararlanılabilir (Johnson, 2019).

Kuzu'ya (2009) göre eylem araştırmalarında deneyime dayalı, sorgulamaya dayalı ve incelemeye dayalı olmak üzere üç tür veri toplama tekniği vardır. Deneyime dayalı veri toplama tekniklerine gözlemler, saha notları, tutanaklar gibi araştırmacının veri toplama sürecine doğrudan katıldığı araçlar dahil olur. Sorgulamaya dayalı tekniklerde görüşmeler, standart testler, kontrol listeleri ve ölçekler yer almaktadır. İncelemeye dayalı teknikler ise ses-video kayıtları, günlükler, ürünler, planlar, haritalar gibi veri toplama araçlarını içermektedir. Bu araştırmada veriler ölçekler, gözlemler, araştırmacı günlüğü ve kontrol listeleri yoluyla toplanmıştır.

Araştırma, durum saptama ve uygulama süreci olarak iki evrede yürütülmüştür. Eylem araştırmasının doğası gereği, süreç boyunca veri toplama ve toplanan veriyi değerlendirerek yeni uygulamalara karar verme döngüsü araştırma boyunca işletilmiştir. Durum saptama evresi, Ekim 2021 ayı boyunca, uygulama evresi ise Kasım 2021-Haziran 2022 tarihleri arasında gerçekteşen üç eylem döngüsü boyunca sürmüştür. Durum saptama sürecinde, ilgili ölçekler ve OGF aracılığıyla çocukların yürütücü işlev becerileri odağındaki oyun davranışları hakkında veri toplanmıştır. Toplanan veriler araştırmacı ve İnanırcılık Komitesi üyeleriyle beraber değerlendirilerek, aksayan ve işleyen yönler, problem durumları tespit edilmiş ve elde edilen veriler ışığında birinci eylem planı hazırlanmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 21/10/2021). Uygulama sürecinde ise öğrenme ortamlarına, açık uçlu materyaller

yerleştirilerek OGF ve YİBOD kontrol listesi aracılığıyla sistematik olarak veri toplanmıştır. Her eylem döngüsü sonunda toplanan veriler araştırmacı tarafından tümevarımsal içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Verilerin puanlandırılması ve kodlanması sürecinde ikinci eylem döngüsünden itibaren bağımsız kodlayıcı ve bağımsız puanlayıcı rolleriyle bursiyerden de destek alınmıştır. Elde edilen veriler ve değerlendirme sonuçları İnanırcılık Komitesi üyeleriyle paylaşılmış ve yapılan nihai değerlendirme sonrasında yeni eylem planı hazırlama ya da süreci tamamlama kararı alınmıştır. Öğretmen araştırmacı tarafından hazırlanan eylem planlarının uygulama-değerlendirme-yansıtma sürecinin tamamlanmasının ardından ise süreç bir bütün olarak ele alınmış ve nihai değerlendirme yapılmıştır.

Araştırma sürecinde alt problemler ve problemlerin yanıtlanmasında kullanılan veri toplama teknikleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Veri Toplama Tekniklerinin Araştırma Sorularına Göre Dağılımı

Alt Problemler	Gözlem	Ölçek Uygulaması	Kontrol Listesi	Araştırmacı Günlüğü
Çocukların yürütücü işlev becerileri ne düzeydedir?	X	X	X	X
Çocukların oyun sürecinde sergilemekte oldukları oyun davranışları nelerdir?	X		X	X
Açık uçlu materyallerle oyun sürecinde, çocukların oyun davranışları nasıl bir değişim göstermektedir?	X		X	X
Açık uçlu materyallerle oyun sürecinde, çocukların yürütücü işlev becerileri nasıl bir değişim göstermektedir?	X	X	X	X

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada çocukların yürütücü işlev becerilerinin mevcut düzeyinin ve gelişiminin belirlenmesinde Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), Baş-Ayak Parmakları-Dizler-

Omuzlar Görevleri (BADO), Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ) ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanterleri (ÇDYİE) kullanılmıştır.

Çocukların açık uçlu materyallerle sürdürdükleri oyun türlerinin belirlenmesinde ve oyun sürecinin kayıt altına alınmasında ise OGF kullanılmıştır. Ayrıca süreç boyunca çocukların yürütücü işlev becerileri odaklı oyun davranışlarını belirlemede araştırmacı tarafından geliştirilen YİBOD ve eylem araştırması sürecinin araştırmacı gözünden yansımalarını içeren araştırmacı günlüğü, çalışmanın diğer veri toplama araçlarını oluşturmuştur.

Ölçekler

Eylem araştırmalarında sorgulamaya dayalı teknikler kapsamında kullanılabilen ölçekler (Kuzu, 2009) elde edilen verinin nicel olarak sunulabilmesine katkı sunarlar. Bu çalışmada çocukların yürütücü işlev becerilerinin müdahale öncesi ve sonrası düzeyinin belirlenmesinde ölçeklerden yararlanılmıştır.

Tez sürecinde Haziran 2021'de OÖDÖ ölçeğinin uygulanmasına karar verilmesinin ardından, ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasını yapan Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu ile irtibata geçilmiş ve uygulama izni alınmıştır. Ağustos 2021'de bir performans ölçeği olan OÖDÖ'nin nasıl uygulanacağı ve değerlendirileceğiyle ilgili olarak ilgili video, belge ve uygulamalar da uyarlamayı yapan araştırmacıdan edinilmiş, örnek bir uygulama yapılmış ve yapılan örnek uygulamanın video kayıtları kendisine gönderilerek dönüt alınmıştır. OÖDÖ'nin tez kapsamındaki uygulamaları ise ön test 1 Ekim-08 Ekim 2021, son test 7-16 Haziran 2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Her çocuk için OÖDÖ'nün uygulanma süresi yaklaşık olarak 20 dakikadır.

Tez sürecinde kullanılan diğer bir ölçek olan BADO'nun Haziran 2021'de tezde uygulanmasına karar verilmesinin ardından, ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasını yapan Esin Sezgin ile irtibata geçilmiş, ölçeğin Türkçe uyarlamasının kullanımına yönelik izinler alınmıştır. Performansa dayalı bir ölçek olan BADO'nun nasıl uygulanacağı ve değerlendirileceğiyle ilgili bilgi almak için ise ölçeği geliştiren Megan McClelland ile irtibata

geçilmiş, ekibi tarafından ölçeğin uygulanışına yönelik hazırlanan online eğitim programına katılmıştır. BADO'nun tez kapsamındaki uygulamaları ise ön test 11 Ekim-13 Ekim 2021, son test 8-14 Haziran 2022 tarihleri aralığında yapılmıştır. Her çocuk için BADO'nun uygulanma süresi yaklaşık olarak 5 dakikadır.

Tez sürecinde ÇDYİE ölçeğinin Haziran 2021'de uygulanmasına karar verilmesinin ardından, ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasını yapan Ezgi Kayhan ile irtibata geçilmiş, ölçeğin Türkçe uyarlamasının kullanımına yönelik izinler alınmıştır. ÇDYİE ön test uygulaması 14 Ekim-17 Ekim 2021, son test uygulaması ise 20-26 Haziran 2022 tarihleri arasında öğretmen ve veli formları eş zamanlı olarak uygulanmıştır.

Tezde kullanılan son ölçek olan ÇDDÖ'nün Haziran 2021'de uygulanmasına karar verilmesinin ardından, ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasını yapan Gözde Ertürk Kara ile irtibata geçilmiş, ölçeğin Türkçe uyarlamasının kullanımına yönelik izinler alınmıştır. ÇDDÖ ön test uygulaması 5-10 Ekim 2021, son test uygulaması ise 20-26 Haziran 2022 tarihleri arasında uygulanmıştır. Ölçek uygulamaları için alınan izinlere EK-B'de yer verilmiştir.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ). Smith-Donald ve ark. (2007) tarafından geliştirilen OÖDÖ, çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere yönelik uygulayıcı rehberi ve uygulayıcı değerlendirme formu olmak üzere iki temel bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde çocukların öz düzenleme performansını belirlemeye dönük 10 görev yer almaktadır. Çocukların hazzı erteleyebilme düzeylerini belirlemek amacıyla Oyuncak Paketleme, Oyuncak Bekleme, Şekerleme Saklama ve Dil Üzerinde Şeker Tutma görevleri sunulmaktadır. Yönergeleri takip edebilme süreçlerine işaret eden yürütücü işlevlerini değerlendirebilmek için Denge Tahtası, Kule Yapma ve Kalem Tıkladma görevleri kullanılmaktadır. Çocukların sosyal uyum becerilerini ölçmek amacıyla ise Kule Toplama, Oyuncak Ayırma ve Oyuncağı Geri Verme görevleri uygulanmaktadır. Ölçeğin ikinci kısmında yer alan Uygulayıcı Değerlendirme Formu aracılığıyla ise uygulayıcıya, çocuğun dikkat düzeyi, duygu ve davranışlarını uygulayıcı-çocuk etkileşimine dayanarak

değerlendirme olanağı sunulmaktadır. Uygulayıcı Değerlendirme Formu, 0-3 arası puanlama yapılarak değerlendirme olanağı sunan rubrik tipi bir ölçme aracıdır.

Türkçe'ye uyarlaması Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) tarafından yapılan ölçeğin, “dikkat-dürtü kontrolü” ve “olumlu duygu” olmak üzere iki faktörlü olduğu belirlenmiştir. Dikkat-dürtü kontrolü faktöründe 10 madde, olumlu duygu faktöründe ise 6 madde yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları dikkat-dürtü kontrolü için $\alpha=.89$ ve olumlu duygu için $\alpha=.87$ 'dir. OÖDÖ uygulayıcı formuna EK-C'de yer verilmiştir.

Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Görevleri (BADO). Ponitz ve ark. (2008) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Sezgin ve Demiriz (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek, çocukların dikkat, işleyen bellek, engelleyici kontrol becerilerini değerlendirmektedir. Ölçek, üç bölüm ve 30 görevden oluşmaktadır. Uyarlaması yapılan BADO ölçeğinin güvenirlik katsayıları birinci bölüm için .93, ikinci bölüm .95, üçüncü bölüm .94 şeklindedir. BADO ölçeğine EK-Ç'de yer verilmiştir.

Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ). Bronson, Goodson, Layzer ve Love (1990; Akt. Ertürk Kara, 2017) tarafından geliştirilen ölçek, Ertürk Kara (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, 3-6 yaş arası çocukların davranışsal performanslarının onlarla etkileşim kuran kişiler tarafından değerlendirilebilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe versiyonu “davranış düzenleme” ve “kişiler arası sosyal beceriler” olarak iki boyutludur. Uyarlaması yapılan ÇDDÖ'nin güvenirlik katsayıları davranış düzenleme için .95, kişiler arası sosyal beceriler için .86 şeklindedir. ÇDDÖ'ne EK-D'de yer verilmiştir.

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE). Thorell ve Nyberg (2008) tarafından 4-7 yaş çocukları için geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama ve geçerlik çalışması Kayhan (2010) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında yapılan faktör analizi sonucunda envanterin, işleyen bellek ve planlama boyutunun bir arada olduğu işleyen bellek; engelleyici kontrol ve düzenleme alt boyutunun bir arada olduğu engelleyici kontrol alt boyutlarını içerdiği; iki faktör arasındaki korelasyonun .65 olduğu belirlenmiştir. ÇDYİE

kendi içinde ebeveyn ve öğretmen olmak üzere iki araçtan oluşmaktadır. Uyarlanan ölçeğin güvenirlik katsayıları; işleyen bellek alt boyutu ebeveyn envanteri için 86, öğretmen envanteri için .95; engelleyici kontrol alt boyutu ebeveyn envanteri için .82, öğretmen envanteri için .90'dır (Kayhan, 2010). ÇDYİE'ne EK-E'de yer verilmiştir.

Oyun Davranışları Gözlem Formu (OGF)

Gözlem, araştırmacının olay ve olguların oluşumunu açıklayabileceği somut kanıtlara ulaşabilmek için sürece tanıklık edebileceği bir etkinliktir (Ural & Kılıç, 2013). Gözlem yoluyla elde edilen verilerin öncelikli amaçları, gözlemlenen olayı, olay sürecinde geçen etkinlikleri, bu etkinliklere katılan insanları ve gözlenen kişilerin bakış açılarından gözlenenleri betimlemektir (Patton, 2018). Araştırma ortamında yürütülen doğal gözlemler alan notları, video ve ses kayıtları alınarak gerçekleştirilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu araştırmada durum tespiti aşaması da dahil olmak üzere eylem araştırması sürecinin her bölümünde yer alan oyun oturumlarında gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Durum tespiti aşamasında yapılan gözlemlerde, müdahale öncesinde çocukların oyun sırasında sergiledikleri yürütücü işlev becerileri odaklı oyun davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Uygulama aşamasında yapılan gözlemler ise, eylem döngüleri aracılığıyla yapılan açık uçlu materyallerle oyun müdahalesinin, çocukların yürütücü işlev becerileri odaklı oyun davranışlarında oluşturduğu değişimi kayıt altına alabilmeyi sağlamıştır. Araştırmanın başlıca nitel verisini oluşturan oyun gözlem kayıtları, oyun oturumlarına yönelik kamera kayıtları (gözlem sonrası yeniden izlenerek gözden kaçan bir olay-durum-davranış olmaması adına), ses kayıtları ve yazılı kayıtlar derlenerek gün sonunda oluşturulmuştur.

Bu araştırma kapsamında durum tespiti aşamasında 84 dakikalık yedi oyun oturumu (Araştırmacı Günlüğü, 01/11/2021), birinci eylem döngüsü kapsamında toplamda 1005 dakikalık 53 oyun oturumu (Araştırmacı Günlüğü, 15/12/2021), ikinci eylem döngüsü kapsamında 2426 dakikalık 63 oyun oturumu (Araştırmacı Günlüğü, 24/03/2022) ve üçüncü eylem döngüsü kapsamında ise 2979 dakikalık 85 oyun oturumuna ilişkin gözlemi

(Araştırmacı Günlüğü, 15/06/2022) ve değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma süresince yapılan gözlemlere ilişkin kayıtlara EK-A'da yer verilmiştir.

Oyun gözlem formunun hazırlanmasında öncelikle açık uçlu materyallerle oyuna ilişkin alan yazından yararlanılmıştır. Uzman görüşü için üç uzmana (biri ölçme ve değerlendirme, ikisi erken çocukluk eğitimi alan uzmanı) gönderilmiştir. Uygulama öncesi üç haftalık pilotlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Formun kullanımında öncelikle çocukların açık uçlu materyallerle oyunlarına yönelik gözlem kaydı yapılmıştır. Yapılan bu kayıta, gözlenen oyunların bağlamını betimleyen ifadeler yer verilmiştir. OGF'ye EK-F'de yer verilmiştir.

Yürütücü İşlev Becerileri Odaklı Oyun Davranışları (YİBOD) Kontrol Listesi

Kontrol listeleri davranışlar, özellikler, ödevler, beceriler gibi birtakım nitelikleri belirlemede kullanılan listelerdir (Johnson, 2019). Bu listelere gözlemlenmesi amaçlanan öğelerin varlığı ya da yokluğu işaretlenerek, yapılan gözlem sistematik hale getirilir (Nugent ve ark., 2012). Bu çalışmada çocuklarla sürdürülen açık uçlu materyallerle oyun oturumları boyunca sergilenen yürütücü işlev becerileriyle ilişkili oyun davranışlarının belirlenmesinde kontrol listeleri kullanılmıştır.

Farklı oyun türlerinde sergilenebilecek oyun davranışları farklılık gösterir (Hayward ve ark., 1974). Bu nedenle kontrol listesinin hazırlık sürecinde öncelikle, araçta yer alması gereken oyun türleri belirlenmiştir. Bu çalışmada ele alınacak oyun türlerinin belirlenmesinde çeşitli aşamalar izlenmiştir. Öncelikle çeşitli oyun tipolojilerinde yer alan oyun türleri (Fjørtoft, 2004; Hughes, 1996; Loebach & Cox, 2020) incelenmiştir. Bu oyun türleri arasında açık uçlu materyallerin yaygın olarak kullanıldığı ya da kullanılması olasılığının yüksek olduğu oyun türleri belirlenmiştir. Oyun türlerinin belirlenmesinin ardından, oyun gözlem araçlarının geliştirilmesine yönelik alanyazın incelenmiş (Cox ve ark., 2018; Fjørtoft, 2004; Hughes, 1996; Loebach & Cox, 2020), daha sonra bu araçlarda açık uçlu materyallerle ilişkilendirilebilecek oyun davranışları tespit edilmiştir. Tespit edilen oyun davranışları, yürütücü işlev becerileri alanyazını perspektifi üzerinden incelenerek

kontrol listesi maddeleri oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler, biri nitel ölçme araçları geliştirme, biri yürütücü işlev becerileri, bir diğeri ise erken çocukluk eğitimi alanında çalışmaları olan üç alan uzmanına gönderilerek görüş alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda kontrol listesi, ele alınan dört oyun türüne yönelik 21'er madde olarak oluşturulmuştur. İki hafta süreyle yapılan pilotlama sonrasında ise kontrol listesine son hali verilmiştir. Bahsedilen aşamalardan geçerek son hali verilen ve çalışmanın en önemli veri toplama araçlarından biri olan YİBOD kontrol listesinde yer verilen dört oyun türü fiziksel oyun, buluşsal oyun, sosyodramatik/hayali oyun ve yapı-inşa oyunudur. YİBOD kontrol listesine EK-G'de yer verilmiştir.

Tercih Edilen Oyun Merkezi Takip Çizelgesi

Araştırmanın durum saptama evresinin tamamlanmasının ardından, ölçek puanlarında gerçekleşen artış ya da azalmanın tercih edilen oyun merkezleriyle olan ilişkisini kurabilmek, çocukların bireysel ya da grup olarak katıldıkları oyunların ne kadarında açık uçlu materyallerin kullanıldığı hakkında bütüncül fikir sahibi olabilmek adına, bu formun geliştirilip uygulanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu form öğretmen araştırmacıya araştırma grubunda yer alan 24 çocuğun serbest oyun saati süresinde kendi seçimleriyle yönlendikleri öğrenme merkezlerinin hangileri olduğu, merkezlerdeki kalış süreleri, bu merkezleri tercih etme sıklıkları hakkında bilgi sunmuştur. Tabloya tarih, saat dilimleri (15'er dakikalık aralıklarla), merkez/lerin ve çocuk/ların isimleri kaydedilmiştir. Geliştirilen araçtan yalnızca süreci anlamlandırmada ve doğru yönlendirmede destek alınmıştır. Araçtan elde edilen veriler araştırma soruyla ilişkili olmadığından, elde edilen verilere bulgularda yer verilmemiştir.

Araştırmacı Günlüğü

Araştırma günlüğünün bir diğeri ismi de kayıt defteridir. Araştırmanın tüm bölümleriyle ilişkili gözlemler, düşünceler bu deftere kaydedilir. Araştırmanın parçalarını kronolojik olarak bir araya getirme amaçlandığında önemli bir başvuru kaynağı olarak karşımıza çıkar. Günlüğün nasıl kullanılacağı araştırmacının tercihinine bağlıdır. Bazı

araştırmacılar saha notlarını, gözlemlerini ve diğer verilerini de bu deftere kaydederken bazıları sadece araştırma sürecindeki izlenimlerini ve fikirlerini kaydederler (Johnson, 2019).

Araştırmacı, yürüttüğü eylem araştırmasının planlanma sürecinden başlayarak durum tespiti ve uygulama süreci aşamalarında yapılan hazırlıkları, bu hazırlıkların gerekçelerine-çıktılarına ilişkin düşüncelerini, karşılaştığı problemleri, çözüm önerisi fikirlerini, süreçle ilişkili duygularını bu günlüğe kaydetmiştir. Süreç içinde sıklıkla yapılan öznel yorumlara, sorgulamalara ve çıkarımlara yansıtıcı notlar şeklinde bu günlükte yer verilmiştir. Dolayısıyla günlük, süreç içinde araştırmacının kendi kendisini değerlendirmesine, süreci nasıl yönettiğini geriye dönük izleyebilmesine ve böylece ilerleyen zamanlardaki kararlarını daha doğru şekilde alabilmesine yardımcı olmuştur.

Araştırmacı kendi görüş, öznel yorum, çıkarım ve kararları dışında danışmanı ve İnanırcılık Komitesi (Tez İzleme Komitesi) üyeleriyle yapmış olduğu görüşmeleri, görüşmelerde sunulan önerileri, değerlendirmeleri, alınan kararları ve tüm bu sürecin kendisindeki yansımalarını da günlüğe kaydetmiştir.

Araştırmacı günlüğü kayıtlarına planlama, durum tespiti, uygulama ve nihai değerlendirme sürecinin tamamlanması da dahil olmak üzere 02/07/2021 tarihinde başlanmış, 18/10/2022 tarihinde ise tamamlanmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 18/10/2022).

Verilerin Analizi

Coghlan ve Brydon-Miller'a göre (2014) eylem araştırmalarında değerlendirme üç aşamalı bir süreci içerir. İlk aşama olan temel kurmada (baseline establishment) amaçlar tanımlanır, paydaş gruplar arasında fikir birliği ve eylem planları oluşturulur. Sonraki aşama olan biçimlendirici izlemede (formative monitoring) eylem planları uygulanır ve bir yandan da izlenir. Bu süreçte hedefler netleştirilir ve engellerin üstesinden gelmek için stratejiler geliştirilir. Bu aşamada başlangıçta benimsenen hedeflerle uygulamalarda fiilen yapılanlarla ulaşılabilecek hedefler arasındaki boşluk keşfedilebilir. Son aşama ise özetleyici

değerlendirmedir (summative evaluation). Bu aşamada yapılan müdahalenin hedeflerine ne kadar iyi ulaştığını görmek için tanımlanmış başarı kriterlerinin kullanıldığı özetleyici bir değerlendirme aşaması veya daha geleneksel bir şekilde "yargı olarak değerlendirme" vardır. Bu araştırmada da temel kurmada öğretmen araştırmacının geliştirilmesi gereken alan olarak ortaya koyduğu problem durumu, sürecin paydaşı olan İnanırcılık Komitesi üyeleriyle paylaşılmış ve eylem planlarının taslakları tartışılıp oluşturularak temel kurma aşaması işletilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 4 Eylül 2021). Süreçte daha sonra arka arkaya üç eylem döngüsü uygulanmış ve her eylem döngüsü sırasında veri toplama ve analiz etme süreçleri eş zamanlı sürdürülerek biçimlendirici izleme (formative monitoring) yapılmıştır. Ayrıca bu aşamada ortaya çıkan problem durumları, engeller, aksamalar ve boşluklar komite üyeleri ve danışman ile paylaşarak sorgulama/araştırma ve çözüm yolları deneme yoluyla çözülmeye çalışılmıştır. Ardından son aşama olan özetleyici değerlendirme (summative evaluation) süreci işletilmiştir. Bu aşamada ise eylem döngüleri boyunca toplanan verinin tamamı ve yaşantının kendisi bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilerek sürecin tamamına yönelik çıkarımlarda bulunulmuştur (Araştırmacı Günlüğü, 29 Nisan 2022).

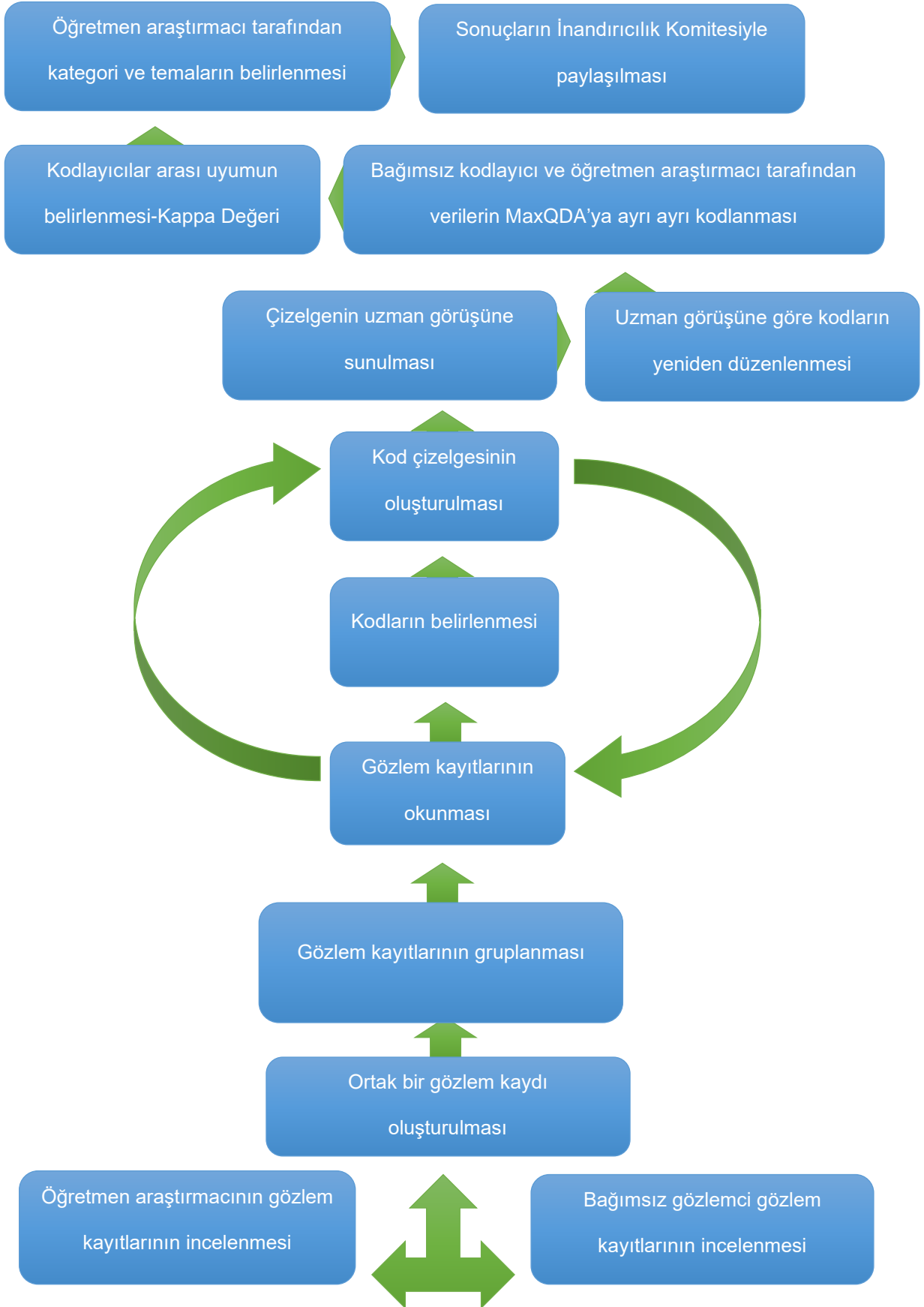
Araştırmada nitel ve nicel veriler olmak üzere iki tür veri elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz türü spesifik gözlemlerle başlar ve genel örüntüler inşa eder (Patton, 2018). Başka bir ifadeyle bir alana ya da bir grup veriye bakarak bir düzen oluşturmaya gayret etmek anlamına gelir. Veri incelenirken yinelenen öğeler, temalar ya da örüntüler aranarak kodlar ve kategoriler oluşturulur. Süreçte oluşturulan her bir kategori anlaşılır olması adına tanımlanır ve açıklanır.

Merriam'ın (2013) da ifade ettiği gibi, nitel araştırmalarda verilerin toplanması ve analizi eş zamanlı olarak yapılmaktadır. Bu çalışmada da gerek durum tespiti gerekse uygulama süreçlerinde, bir yandan veri toplanırken bir yandan da elde edilen veriler bir sonraki sürecin planlanabilmesi adına analiz edilmiştir. Araştırmanın başlıca nitel verisini oluşturan oyun gözlem kayıtları, oyun oturumlarına yönelik kamera kayıtları (gözlem sonrası

yeniden izlenerek gözden kaçan bir olay-durum-davranış olmaması adına), ses kayıtları ve yazılı kayıtlar derlenerek gün sonunda oluşturulmuştur. İlgili eylem döngüsünün tamamlanmasının ardından ise -durum tespiti ve birinci eylem döngüsü sonrasında- öğretmen araştırmacının kendisi tarafından kodlar oluşturulmuş ve alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen dönütlerin ardından ise kodlara son hali verilmiş ve tüm gözlem deşifreleri MaxQDA 2020 nitel veri analiz programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde mevcut gözlem verisinin tamamı kodlandıktan sonra, kategorilere ulaşılmış, kategorilerden de temalar elde edilmiştir. İkinci eylem döngüsünden itibaren ise bu sürece bağımsız gözlemci-kodlayıcı-puanlayıcı rolleriyle proje bursiyeri de dahil olmuştur. İkinci eylem döngüsü itibariyle nitel verilerin analiz edilmesi sürecine Şekil 20'de yer verilmiştir:

Şekil 20

Nitel Veri Analizi Süreci Akış Diyagramı



Şekil 20'de de görüldüğü gibi, bursiyerin gözlem sürecinde bağımsız gözlemci rolünü üstlenmesiyle hem öğretmen araştırmacı hem de bursiyer eş zamanlı olarak aynı oyun oturumlarını gözlemlemiş ve kendi kayıtlarını tutmuşlardır. Ancak çok fazla gözlem verisi olması ve analiz sürecinde herhangi bir sıkıntı yaşanmaması adına bursiyerin ve öğretmen araştırmacının gözlem kayıtları birleştirilip tek bir kayıt haline getirilmiştir. Bu süreçte üzerinde ortak karar bulunan ifadeler aynen kaydedilmiş, fikir ayrılığına düşülen kısımlar hakkında ise kamera kayıtları üzerinden tartışılıp ortak bir karar alınmıştır. Gözlem verilerinin analizinde ise öncelikle tüm kayıtlar gözden geçirilip gruplanmış ve tamamı okunmuştur. Öğretmen araştırmacı ve bursiyer birlikte tartışarak kodları belirlemişlerdir. Belirlenen kodlarda her iki kodlayıcının aynı koddan aynı olayı/durumu/olguyu anlaması için Creswell'in (2017) de önerdiği Guest ve ark.'nın (2006) çalışmasında yer verdiği kod çizelgesi uygulanmıştır. Burada öncelikle gözlem kayıtları gözden geçirilip kodlar taslak olarak belirlenmiş, tanımlanmış, ne zaman/hangi ifadelerde/durumlarda kullanılacağı -ve gerekiyorsa- kullanılmayacağı açıklanmış, son olarak yanına örnek alıntı eklenmiştir. Metinlerin tamamı bu taslak kodlar üzerinden kodlanmadan önce, hazırlanan kod listesi uzman görüşüne sunulmuş, gelen dönütler sonrası kodlara son hali verilmiştir. Ardından her iki kodlayıcı tüm oyun gözlem deşifrelerini kodlamıştır. Kodlamanın yapıldığı MaxQDA 2020 programında kodlayıcılar arası uyuma Kappa değeri üzerinden hesaplanmış ve elde edilen değer yüksek bulunması üzerine öğretmen araştırmacı kodlar üzerinde çalışarak kategori ve temalara ulaşmıştır. Tüm süreç son aşamada İnanırcılık Komitesi üyeleriyle paylaşılmıştır.

Nicel verilerin analizinde ise Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 2020 paket programından yararlanılmıştır. Kontrol listelerinin toplam puan ve madde bazında değerlendirmelerinde frekans ve ortalama değerleri hesaplanmıştır. Durum tespiti aşaması ve eylem döngülerinin tamamlanmasının ardından yapılan değerlendirmede uygulanan ölçekler ön test- son test olarak değerlendirilmiş, araştırma sorusuna bağlı olarak ilk önce verilerin normal dağılım koşulunu sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Analiz türlerine karar verebilmek için öncelikle her bir ölçeğe ilişkin dağılımın normallik varsayımını

sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir. Bu amaçla öncelikle normallik testleri uygulanmış, ardından verilerin aritmetik ortalama, mod, medyan çarpıklık ve basıklık katsayıları, histogram eğrileri ve Q-Q plot grafikleri incelenmiştir. Bu incelemede aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 değerleri arasında yer aldığı; histogram eğrileri ve Q-Q plot grafiklerinin normale yakın olduğu görülerek verilerin analiz edilmesinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Tüm ölçekler bazında normal dağılım koşulunun sağlanmasının ardından grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır. Grup içi karşılaştırmalarda normal dağılım koşulunun sağlanması nedeniyle parametrik bir test olan “t testi (paired sample test)” uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda ulaşılan sonuçlara “Bulgular” başlığı altında yer verilmiştir.

Araştırma sürecinde alt problemler, veri kaynakları, verilerin analizi ve veri toplama araçlarına yönelik bilgilere Tablo 4’te yer verilmiştir:

Tablo 4*Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Veri Kaynakları ve Veri Toplama Araçları*

Araştırma Süreci	Alt Problemler	Veri Kaynakları	Analiz Türü	Veri Toplama Araçları
Durum Saptama	Çocukların yürütücü işlev becerileri ne düzeydedir?	Çocuk Grubu, Aileler ve Öğretmen Araştırmacı	Frekans ve ortalama Pearson Korelasyon	OÖDÖ, BADO, ÇDDÖ, ÇDYİE Öğretmen-Ebeveyn Formları
	Çocukların oyun sürecinde sergilemekte oldukları oyun davranışları nelerdir?	Çocuk Grubu ve Öğretmen Araştırmacı	Tümevarımsal içerik analizi	Oyun Gözlem Formu
	Açık uçlu materyallerle oyun sürecinde, çocukların oyun davranışları nasıl bir değişim göstermektedir?	Çocuk Grubu ve Öğretmen Araştırmacı	Tümevarımsal içerik analizi, Frekans ve ortalama	Oyun Gözlem Formu, Oyun Davranışları Kontrol Listesi, OÖDÖ, BADO, ÇDDÖ, ÇDYİE Öğretmen-Ebeveyn Formları, Oyun Davranışları Kontrol Listesi, Oyun Gözlem Formu
Uygulama	Açık uçlu materyallerle oyun sürecinde, çocukların yürütücü işlev becerileri nasıl bir değişim göstermektedir?	Çocuk Grubu, Aileler ve Öğretmen Araştırmacı	Frekans ve ortalama, tümevarımsal içerik analizi, T testi (Paried Sample Test) Etki büyüklüğü analizi	Oyun Gözlem Formu, Oyun Davranışları Kontrol Listesi, Oyun Gözlem Formu

Tablo 4'te de görüldüğü gibi ilk iki alt problem, durum saptama sürecine yönelik olup bu süreçte hem çocuklardan hem velilerden hem de araştırmacının kendisinden veri toplanmıştır. Diğer iki alt problem ise uygulama sürecine yöneliktir. Eylem araştırması süreci boyunca, çoklu veri kaynağı ve farklı nitelikte (nitel-nicel) ölçme araçlarından destek alınarak kaynak ve araç bakımından çeşitlemeye gidilmiştir.

Johnson'ın (2019) da ifade ettiği gibi araştırmacı günlüğünün nasıl kullanılacağı araştırmacının tercihine bağlıdır. Bazı araştırmacılar günlüğü, araştırmanın parçalarını kronolojik olarak bir araya getiren, süreçteki izlenimleri ve fikirleri ifade etmeyi kolaylaştırıcı bir yansıtma aracı olarak kullanırken diğerleri saha notlarını, gözlem kayıtlarını ve diğer verileri bu deftere kaydedebilir. Tablo 4'te yer alan veri kaynakları arasında araştırmacı günlüğüne yer verilmemiştir. Bunun nedeni günlüğün, süreçteki izlenim, sorgulama ve fikirlerin kaydedildiği bir yansıtma aracı olarak kullanımının tercih edilmesidir. Günlük böylesi bir kullanımla araştırma sürecine kolaylaştırıcı bir araç olarak katkı sağlamıştır. Ancak günlük üstlendiği rolden ötürü araştırma alt problemlerine doğrudan cevap arayan bir veriyi sunmadığı için analiz sürecine dahil edilmemiştir.

Araştırmanın İnanđırıcılıđı

Geçerlik, bir şeyin ölçmek istediğini ne derece ltğdr (Johnson, 2019). Nitel verilerin geçerliği, elde edilen verilerin doğruluğu, derinliği, zenginliği, kapsamı, katılımcıların ulaşılabilirliği, çeşitlemenin derecesi ve araştırmacının tarafsızlığı yoluyla ele alınabilir (Winter, 2000). Nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenirlik ifadeleri yerine nitel araştırmalarda inanılrlık/inandırıcılık, doğruluk gibi ifadeler kullanılmaktadır (Krefting, 1991).

Eylem araştırmalarında doğruluk, toplanan verinin ya da gözlemlenen bir durumun geek resmini oluşturmak anlamına gelir (Bolat, 2018). Johnson (2019) veri toplama ve analiz etme sürecinde daha fazla doğruluk ve inanrlık oluşturulabilmesi için yedi ipucu önermektedir. Bunlar; gözlemlerin tam olarak kaydedilmesi, veri toplama ve analizin tüm aşamalarının anlatılması, önemli olay-durumların raporlaştırılması, yeterli veri kaynağıyla doğru veri türlerinin kullanılması, duruma yeterince uzun-derin bakılması şeklinde sıralanmaktadır. Bu çalışmada uygulama öncesi bir ay, uygulama sürecinde ise yaklaşık beş buçuk ay boyunca gözlem yapılmıştır. Araştırma sürecinde doğruluk ve inandırıcılık, yapılan uzun süreli gözlemlerin dikkatle kaydedilmesi, veri toplama-analiz süreçlerinin ayrıntılı raporlanması, süreç boyunca sıklıkla uzman görüşlerine başvurulması ve yeterli

veri kaynağına sahip olunması yoluyla güvence altına alınmıştır. Ayrıca ikinci eylem döngüsüyle birlikte araştırma sürecine bağımsız gözlemci/kodlayıcı/puanlayıcı rolleriyle bir yüksek lisans öğrencisinin TÜBİTAK bursiyeri olarak dahil olması da doğruluk ve inandırıcılığa katkı sağlamıştır.

Eylem araştırmalarında çeşitleme, farklı türlerde veri toplama, farklı veri kaynaklarını kullanma, verileri değişik zamanlarda toplama ve değişik kişilerin bulguları doğrulaması (İnandırıcılık Komitesi, bağımsız puanlayıcı/kodlayıcı) ve gerekiyorsa düzeltilmesi için yeniden gözden geçirilmesi (İnandırıcılık Komitesi) yoluyla gerçekleşir (Johnson, 2019). Bu araştırmada veri çeşitleme (farklı türde veri toplama, farklı veri kaynaklarını kullanma, verileri değişik zamanlarda toplama), bağımsız gözlemci/kodlayıcı/puanlayıcı ve inandırıcılık komitesi (diğer kişilerin bulguları doğrulaması, uzman incelemesi ve düzeltmesi için tekrar gözden geçirmesi) aracılığıyla sağlanmıştır.

Güvenirlik, bir çalışmanın veya deneyin benzer sonuçlar ile tekrar edilebilirliğinin derecesidir. Eylem araştırmacıları, karmaşık, gerçek dünya olaylarını gözlemlerler. Bu nedenle her seferinde farklı şeyler görmeyi beklerler. Tekrarlanabilirliğe ulaşılan tek durum, verilerde ortaya çıkan tekrarlı unsurların, tema ve örüntülerin fark edilmesi yoluyla gerçekleşir. Dolayısıyla eylem araştırması sonuçları genellenemez; bunun yerine, benzer bağlamları anlamaya yardımcı olur (Johnson, 2019).

Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Nitel araştırmalarda farklı uygulama ve teknikler ortaya çıktıkça etik sorunlarla ilgili kaygılar da artmaktadır (Patton, 2018). Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği/ doğruluk ve inanırılığı büyük ölçüde araştırmacının aldığı etik önlemlere bağlıdır (Merriam, 2013). Bu çalışmada araştırmacı, henüz araştırmanın planlama evresinde Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul'undan (EK-J) ve Ankara Valiliği'nden gerekli izinleri alarak sürece başlamıştır (EK-L).

Araştırmanın henüz başlamadığı Eylül 2021 tarihinde öğretmen araştırmacı yürütmeyi planladığı araştırmanın katılımcıları olan çocukların ebeveynleriyle yaptığı tanışma toplantısında araştırmanın amacından, kapsamından, yürütmeyi planladığı eylem

planlarının taslaklarından, olası/beklenen sonuçlarından bahsetmiştir. Bu paylaşım ebeveynler arasında sevinç ve coşku uyandırmıştır. Grubun tamamı böyle bir araştırmaya dahil oldukları için kendilerini çok şanslı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun üzerine öğretmen araştırmacı ebeveynlere, çalışma öncesi birtakım izin belgelerinin hem çocuklar hem de kendileri tarafından onaylanarak doldurulması gerektiğini ifade etmiş ve bu izin belgelerini kendilerine göndermiştir. İzin belgelerinin biri çocukların sözel beyanlarına dayalı olarak ebeveynleri tarafından doldurulmaktadır. Araştırma, ilgili belgede çocuğun anlayabileceği bir dille kendisine ifade edilmekte, katılma ve katılmama hakkına sahip olduğu, eğer katılırsa istediği zaman ayrılacağı, sıkıldığı-yorulduğu ya da herhangi bir nedenle yapmak istemediği durumlarda bunu ifade ederek çalışmadan ayrılacağı ebeveynleri tarafından kendilerine okunmuştur. Çocuklar çalışmayı imzalamayacağı için katılmaya onay veren çocuklardan izin belgesinin sonuna kendi resimlerini çizmeleri istenmiştir. Bir diğer izin belgesi ise ebeveyn onamına yöneliktir. Bu belgede de çalışmanın kapsamından kısaca bahsedilmiş, çalışma süresince daha güvenilir analizler yapabilmek adına ses ve görüntü kaydı alınabileceği, ancak bu kayıtların farklı bir amaçla kullanılmayacağı belirtilmiş ve çocukların araştırmaya katılımı, ses kaydı ve görüntü kaydı alınabilmesi adına ayrı ayrı izinler alınmıştır. Süreçte gönüllü katılım ilkesi önceliklidir. Hem çocukların hem de ebeveynlerin tamamı çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamıştır (Araştırmacı Günlüğü, 05/09/2021). Çocuk Gönüllü Katılım (EK-İ), Veli Gönüllü Katılım (EK-I) ve veli onam belgelerinin (EK-H) birer kopyası tezin ekler bölümünde sunulmuştur.

Araştırmaya katılan çocukların kimliklerinin gizli tutulması adına elde edilen verilerin arşivlenmesinde her bir çocuğa bir numara atanmış ve kodlamalar bu numaralar üzerinden yapılmıştır. Elde edilen tüm ses ve görüntüler öğretmen araştırmacı tarafından ebeveynlerle paylaşılmış ve bilimsel araştırma dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Çalışmada, Ankara ili Etimesgut ilçesinde, bir anasınınındaki 60-77 ay arası 24 çocuğun oyun davranışları ve yürütücü işlev becerilerini, açık uçlu materyallerle oynadıkları oyunun nasıl değiştirdiğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmacı, aynı zamanda grubun öğretmeni olduğu için rolü, öğretmen araştırmacıdır. Araştırma süreci artarda devam eden üç eylem döngüsünden oluşmaktadır. Bulgular bölümünde eylem döngülerinden elde edilen veriler araştırma soruları ekseninde sunulmuştur. Bu bölümde çalışmanın problemine cevap aramak için araştırma süreci boyunca elde edilen veriler, alt problemlere dayalı olarak çocukların başlangıç düzeyi yürütücü işlev becerileri, çocukların oyun sürecindeki sergiledikleri oyun davranışları, çocukların açık uçlu materyallerle oyun sürecinde oyun davranışlarında gözlenen değişim ve açık uçlu materyallerle oyun sürecinde çocukların yürütücü işlev becerilerinde yaşanan değişim başlıkları altında sıralanmış, ardından alanyazın ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Çocukların Müdahale Öncesi Yürütücü İşlev Becerileri Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde öncelikle çocukların başlangıç düzeyi yürütücü işlev becerilerinin belirlenmesine yönelik uygulanan ön testlerden elde edilen bulgulara, tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

OÖDÖ Ön Testinden Elde Edilen Bulgular

Ölçek ön test uygulaması 1 Ekim-08 Ekim 2021 tarihleri arasında yapılmıştır. Yaklaşık her çocuk için ayrılan ortalama zaman 20 dakikadır. OÖDÖ ön test uygulamalarına ait verilere Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Ön Test Puanlarının Cinsiyete ve Alt Boyutlara Göre Analizleri

Cinsiyet	N	Dikkat		Olumlu Duygu		Toplam		
		\bar{x}	En Yüksek Puan	\bar{x}	En Yüksek Puan	\bar{x}	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Kız	11	18.72	23	16.9	21	35.63	25	42
Erkek	13	16.76	22	14.76	22	31.53	23	41
Toplam	24	17,66	23	15.75	22	33.41	23	42

Yapılan değerlendirmede alınan en yüksek puan 42, en düşük puan ise 23'tür. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 48'dir. Alınan puanların ortalamasına bakıldığında ise $\bar{x}=33.41$ olduğu görülmektedir.

BADO Ön Testinden Elde Edilen Bulgular

Ölçek ön test uygulaması 11 Ekim-13 Ekim 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık her çocuk için ortalama 5 dakika zaman ayırarak uygulama yapılmıştır. BADO ön test uygulamalarına ait verilere Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Görevleri Ölçeği (BADO) Ön Test Puanlarının Cinsiyete ve Alt Boyutlara Göre Analizleri

Cinsiyet	N	Bölüm 1		Bölüm 2		Bölüm 3		Toplam		
		\bar{x}	En Yüksek Puan	\bar{x}	En Yüksek Puan	\bar{x}	En Yüksek Puan	\bar{x}	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Kız	11	14.81	20	9.54	20	4	15	28.36	0	51
Erkek	13	11.92	20	5.84	16	4	18	22.07	0	41
Toplam	24	13.25	20	7.54	20	4	18	24.95	0	51

Tablo 6'da da görüldüğü gibi, yapılan değerlendirmede alınan en yüksek puan 51, en düşük puan ise 0'dır. Alınan ortalama puan ise kızlarda \bar{x} = 28,26 iken, erkeklerde \bar{x} = 22,07'dir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan ise 60'tır.

ÇDDÖ Ön Testinden Elde Edilen Bulgular

Ölçek ön test uygulaması 5-10 Ekim 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık her çocuk için ortalama 5 dakika zaman ayrılarak uygulama yapılmıştır. 12 ve 13. maddeler ters kodludur. Bu iki madde çevrilerek puanlandırıldığında ise alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan ise 14'tür. ÇDDÖ ön test uygulamalarına ait verilere Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

Çocuk Davranışı Derecelendirme Ölçeği (ÇDDÖ) Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Analizleri

Cinsiyet	N	\bar{x}	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Kız	11	48.54	36	57
Erkek	13	52.61	39	67
Toplam	24	52.58	36	67

Tablo 7'de de görüldüğü gibi yapılan değerlendirmede alınan en düşük puan 36, en yüksek puan ise 67'dir. Alınan ortalama puan ise kızlarda \bar{x} = 48,54 iken, erkeklerde \bar{x} = 52,61'dir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70'tir.

ÇDYİE Ön Testinden Elde Edilen Bulgular

Ölçek ön test uygulaması, 14 Ekim-17 Ekim 2021 tarihleri aralığında öğretmen ve veli formları eş zamanlı olacak şekilde uygulanmıştır. Yaklaşık her çocuk için ortalama 5 dakika zaman ayrılarak uygulama yapılmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, çocuğun yürütücü işlevler ile ilgili daha fazla zorluk yaşadığını göstermektedir. Alınabilecek en yüksek puan 130'dur. ÇDYİE ön test uygulamalarına ait verilere Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Analizleri

Cinsiyet	N	Öğretmen Ön Testleri			Veli Ön Testleri		
		\bar{x}	En Yüksek Puan	En Düşük Puan	\bar{x}	En Yüksek Puan	En Düşük Puan
Kız	11	58.9	78	29	63.72	85	52
Erkek	13	66.07	123	35	65.38	87	37
Toplam	24	62,79	123	29	64.62	87	37

Tablo 8'de görüldüğü gibi, erkek çocuklarına ait puanlar öğretmen testinde veli testine göre daha yüksekken, kız çocuklarına ait puanlarda tersi durum söz konusudur. Öğretmen ölçeğinde alınan en yüksek puan 123, veli ölçeğinde en yüksek alınan puan ise 87'dir. Her iki ölçek sonucu da aynı çocuğa aittir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, çocuğun yürütücü işlevler ile ilgili daha fazla zorluk yaşadığını göstermektedir. Öğretmen ve veli ölçeği arasında gözlenen puan farkının, sınıfın ev ortamına göre kuralların daha net belirlendiği bir ortam olmasından ve ölçümün henüz sene başında uygulanmasından dolayı, çocukların kurallara uyma konusunda görece zorluk yaşamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi dönem de beynin, özellikle yürütücü işlev becerilerinin gelişiminden sorumlu olan ön frontal korteksin gelişiminde en kritik dönemdir (Carlson, 2005; Espy, 1997; Garon ve ark., 2008; Wiebe ve ark., 2012). Bu dönemde gelişen yürütücü işlevlerin değerlendirilmesi, çocuklarda bu becerilerin desteklenmesinde, sorunların tespit edilmesinde, müdahaleye ihtiyaç duyanların tespit edilip gerekli müdahalelerin yapılmasında en önemli yoldur (Anderson & Reidy, 2012). Bu çalışmada çocukların yürütücü işlev becerilerinin ölçümünde doğrudan, başka bir ifadeyle çocuğun kendisine sunulan görevlerle anlık performansına dayalı ölçümlerini yapan OÖDÖ ve BADO ölçekleri ve dolaylı yani öğretmen/ebeveyn gözlemlerine ve raporlamalarına dayalı ölçümlerini yapan ÇDDÖ ve ÇDYİE ölçekleri kullanılmıştır. Çocukların müdahale öncesi, mevcut yürütücü

işlev becerilerinin değerlendirilmesi sonucunda doğrudan ölçümlerini yapan OÖDÖ ve BADO ölçeklerinden aldıkları puanların, ebeveyn ve öğretmen raporlamasına dayalı dolaylı ölçümler yapan ÇDDÖ ve ÇDYİE'den alınan puanlara göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Alanyazında becerilerin ölçümünde kullanılan dolaylı ve doğrudan ölçümlerin, bu becerilerin aynı yönünü ölçmeyebileceği ifade edilmektedir (Thomas ve ark., 2011). Thomas ve ark.'nın (2011) yapmış olduğu bir çalışmada dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu riski taşıyan okul öncesi çocuklar için sosyal becerilerin doğrudan ve dolaylı ölçümleri ile sosyal sorun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın katılımcılarını 3-5 yaş aralığındaki 137 okul öncesi çocuğu oluşturmuştur. Araştırmada dolaylı ölçümler kapsamında öğretmenlerden, öğrencileri olan çocukların sosyal becerilerini (Social Skills Rating System–Teacher Form kullanarak) ve sosyal davranış problemlerini (Conners's Teacher Rating Scale–Revised, Long Form: Social Problems scale ve Teacher's Report Form/5-18: Aggressive Behavior scale kullanarak) derecelendirmeleri istenmiştir. Araştırmacılar da doğrudan ölçümler kapsamında çocukların 20 dakikalık serbest oyun etkinliklerinin her 15 saniyelik aralığında çocukların sergilediği olumlu ve olumsuz sosyal etkileşimleri kaydettikleri bir gözlem aracı (Early Screening Profile Social Observation Code) kullanmışlardır. İlgili araştırmanın sonucunda dolaylı ölçümlerden elde edilen verinin doğrudan ölçümlerde gözlenen saldırganlık, yalnız oyun ve sosyal oyun oranlarıyla uyumadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç karşısında araştırmacılar, her iki değerlendirme yönteminin farklı sonuçlar sağlayabileceğini, bu nedenle yaygın olarak kullanılan değerlendirme ölçeklerine doğrudan ölçüm araçlarının ve de gözlem araçlarının eklenmesinin, sosyal becerilerin daha kapsamlı ve ayrıntılı bir değerlendirmesini sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Alanyazında dolaylı ölçümler, öznellik ve bilgi alınan kişinin yanlılığı nedeniyle (Demaray ve ark., 2003), doğrudan ölçümlerse her zaman günlük yaşam becerileriyle ilişkilendirilemeyeceği ve anlık performansın genel davranış durumlarını her zaman karşılamayacağı düşüncesi üzerinden eleştirilmektedir. Bu nedenle çalışmada doğrudan ve dolaylı ölçüm yaklaşımları bir arada kullanılmıştır.

Bu araştırmada ölçek ön test sonuçları incelendiğinde çocukların büyük oranda yakın yaş aralığında olmalarına rağmen puan ortalamalarının farklılık gösterdiği görülmüştür. Bütün ölçeklerde çocukların almış olduğu en düşük puan ve en yüksek puan arasındaki fark oldukça geniştir. Bu bulgu çalışılan çocuk grubunun oldukça farklı düzeylerde yürütücü işlev beceri seviyesine sahip olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu farkı yaratan bir değişkenlerden biri de cinsiyettir. Ölçek ön testlerinden elde edilen sonuçlar cinsiyet değişkeni üzerinden incelendiğinde ise ÇDDÖ hariç diğer testlerde kız çocukların erkek çocuklara göre daha avantajlı yürütücü işlev beceri puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Alanyazında cinsiyet değişkeni üzerinden çocukların yürütücü işlev becerilerini kıyaslayan çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür (Ertuğrul-Yaşar & Karakelle, 2020; Grissom & Reyes, 2019; Hamamcı, 2020; Jacobsen ve ark. 2017). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar ise değişkenlik göstermektedir. Örneğin Grissom ve Reyes (2019), yürütücü işlevdeki cinsiyet farklılıklarını incelediği çalışmasında 8 ve 10 yaşındaki çocuklardan oluşan normatif bir örneklemede, kızların erkeklere kıyasla daha iyi dikkat puanlarına sahip olduklarını ve daha az dürtüsel olduklarını, bununla birlikte daha sonra ergenlik döneminde cinsiyetler arası fark olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca yapmış oldukları inceleme sonucunda yapmış oldukları bütüncül değerlendirmede yürütücü işlev ve bilişsel performanstaki bireysel farklılıkları yönlendiren birincil faktörün cinsiyet ya da toplumsal cinsiyet olduğu sonucuna varmanın yanlış olacağını, yürütme işlevinde cinsiyet ve toplumsal cinsiyet farklılıklarının küçük düzeyde olduğunu veya hiç olmadığı belirtmişlerdir. Görüldüğu gibi yürütücü işlev becerileri, pek çok faktörden etkilenebilen çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Diğer karmaşık beceriler gibi, yürütücü işlevler de yalnızca yaşa bağlı, gelişimsel bir yörüngeyi takip etmekle kalmaz, aynı zamanda çocuğun bireysel özelliklerinden, çevresel faktörlerden, belirli etkinliklere maruz kalma ve erken öğrenme programından etkilenir (Ackerman & Friedman-Krauss, 2017). Bu nedenle öğretmen araştırmacı, çocukların yürütücü işlev becerilerini geliştirmek amacıyla, İnanırcılık Komitesinin de desteğiyle açık uçlu materyallerin entegre edildiği oyun

ortamlarını içeren, döngüsel şekilde (uygula-izle-değerlendir-yansıt) devam eden üç eylem planı hazırlamış ve uygulamıştır.

Yürütücü işlevler, bireylerin davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını kontrol etmelerini sağlayan üst düzey bilişsel becerileri ifade eder (Zelazo ve ark., 2003). Bu beceriler 3 ila 6 yaş arasında hızla gelişir (Carlson, 2005; Diamond, 2013). Yürütücü işlevler genel olarak çocukların eğitim ortamlarındaki akademik başarıları (Morgan ve ark., 2019; Willoughby ve ark., 2019) ve gelecekteki mesleki ortamları (Blair, 2016; Blair & Razza, 2007) üzerinde belirleyici olabilir. Bu nedenle, bu önemli becerilerin hızla geliştiği okul öncesi dönemde yürütücü işlevleri geliştirmenin yollarını belirlemek önemlidir. Küçük çocuklarda yürütücü işlevlerin geliştirilmesine yardımcı olmak için geliştirilen müdahalelerin etkinliğini gözden geçiren Diamond ve Lee (2011), müdahalelerde yer alacak dört niteliğin muhtemel başarının anahtarı olacağını ifade etmektedir. Bu nitelikler yaratıcılık, esneklik, özdenetim ve disiplin olarak tanımlanır. Diamond ve Lee (2011), devamında ise gereklilikleri şu şekilde ifade eder: “Çocukların daha önce hiç düşünülmemiş çözümler bulmak için yaratıcı düşünceleri gerekecek. Öğeler arasındaki yeni bağlantıları görerek, yığınla veriyle zihinsel olarak çalışmak için işleyen belleğe ihtiyaçları olacak. Farklı bakış açılarını takdir etmek ve şanstın yararlanmak için esnekliğe ihtiyaçları olacak.” Gerekliliklerde sıralanan yaratıcı düşünme, esneklik, farklı bakış açılarını takdir etme vs. bileşenler açık uçlu materyallerin sunduğu fırsatlar olarak değerlendirilebilir.

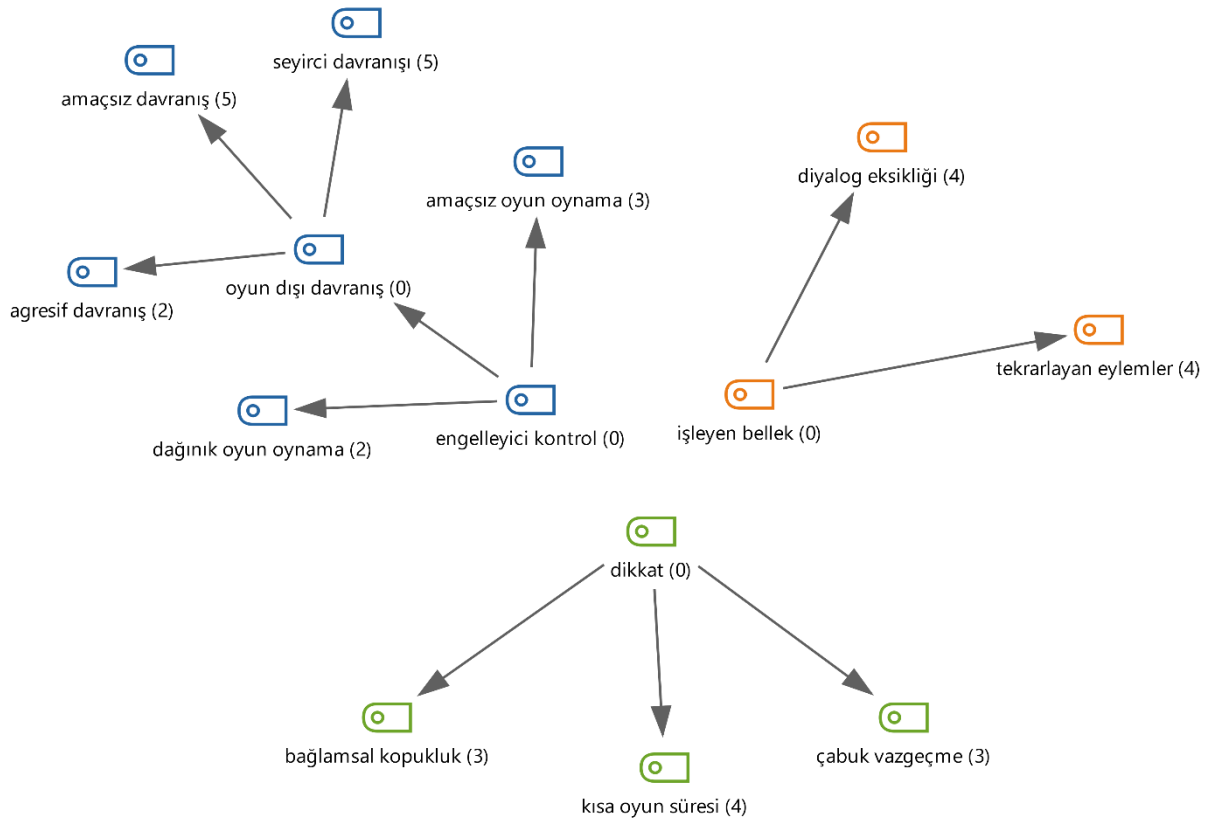
Çocukların Oyun Sürecinde Sergiledikleri Oyun Davranışlarına Yönelik Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırma sürecinde Ekim 2021 boyunca çocukların hem yürütücü işlev becerileri düzeyleri hem de oyun davranışları hakkında bilgi toplanarak mevcut durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu süreçte yapılan gözlemlerle oyun gözlem formunun da pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sürecinde elde edilen veriler, MaxQDA 2020 nitel veri analiz programı ile değerlendirilerek çocukların müdahale öncesi mevcut oyun davranışları, yürütücü işlev becerileri odağında yorumlanmıştır.

Çocukların durum tespiti sürecinde sergiledikleri oyun davranışlarına ilişkin nitel bulgular, önceden belirlenen tarihlerde gerçekleşen yedi oyun oturumunda öğretmen araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerle edinilmiştir. Durum tespiti sürecinde, sonraki eylem döngülerine nazaran sınırlı düzeyde oyun oturumu (yedi oyun oturumu- 84 dakika) gözlenmiş, yine de belirli düzeyde fikir sahibi olunabilmiştir. Durum tespiti sürecine ilişkin yapılan gözlem kayıtları MaxQDA 2020 nitel veri analiz programında kodlanmış, ardından hazırlanan kodlar uzman görüşüne sunulmuş ve gelen dönütler tez danışmanı ile da paylaşılarak kodlara son hali verilmiştir. MaxQDA 2020 ile yapılan analiz sonucunda elde edilen kod haritasına Şekil 21’de yer verilmiştir.

Şekil 21

Durum Tespiti Sürecinde Yürütücü İşlev Becerileri Odağında Yapılan Oyun Gözlem Kayıtları MaxQDA 2020 Kod Haritası



Şekil 21’de de görüldüğü gibi oyun gözlem kayıtlarının kodlanmasıyla çocukların sergiledikleri oyun davranışları yürütücü işlev becerileri odağında incelendiğinde işleyen bellek, engelleyici kontrol ve dikkat olmak üzere üç kategoriye ulaşılmıştır.

Engelleyici kontrol kategorisi altında yer alan oyun dışı davranışların (12) varlığı en fazla frekans yüküyle dikkat çekmektedir. Dağınık oyun oynama (2) ve amaçsız oyun oynama (3) ise yer verilen diğer kodlardır. Dağınık oyun oynama kodu, çocukların oyun sırasında ortamı kaos yaratacak şekilde dağıtmasını, bu dağınıklık içinde anlamlı-bütüncül oyun örüntülerine rastlanamaması durumlarında kullanılmıştır. Amaçsız oyun oynama koduna ise oyun sürecinde, çocukların belli bir tema-rol-görev-vs. amacı gütmeksizin oyun oynamaları durumunda yer verilmiştir. Oyun dışı davranışlar kavga etme, itiş-kakış gibi davranışları bünyesinde barındıran agresif davranış; amaçsız sınıf ortamında dolaşma ve amaçsız eylemler sergilemeyi içeren amaçsız davranışlar ve çevredeki oyunlara katılım göstermeksizin izlemeyi içeren seyirci davranışını kapsamaktadır. Çocukların oyun oturumlarından birine ilişkin gözlem kaydında şu ifadelere yer verilmiştir (07 Ekim 2021):

Ç2, kürek istedi ama bulamadı. Ç7 ve Ç21 dan istedi, vermediler. Yakınlarındaki diğer çocuklardan istedi vermediler. Benim yanıma gelince, kendisine şu an başka kürek kalmadığını, isterse tırmık verebileceğimi ya da tıpkı Ç19 gibi bir sopadan ya da başka bir şeyden de yararlanabileceğini söyledim. Verdiğim cevaptan memnun olmadı. Önce Ç7’ye sonra Ç21’e sözlü olarak sataştı, ardından kürekle kazdıkları çukura eliyle kum iteleyerek oyunlarına müdahale etti. Ç21 sadece “Yapma!” diye sertçe uyardı ama Ç7 beden diliyle de -el kol hareketleri ve yüz ifadesiyle- sinirlendiğini yansıttı ve Ç2’i oyundan kovdu, bunun üzerine Ç2 de Ç7’yi itti. Yanlarına gittiğimde Ç2 yüksek sesle ağlamaya başladı. (13/10/2021-Sınıf-Oyun Gözlem)

Oyun gözlem kaydında görüldüğü gibi, oyun ortamında görev-rol dağılımı ya da pozitif iletişim gibi engelleyici kontrol becerilerini kolaylaştırıcı davranışlara rastlanmamıştır.

Çocuklar oyuna eşlik eden sınırlı diyalogun da etkisiyle öfke kontrolünde zorluk çekmişlerdir.

Gözlem kayıtlarına göre çocukların oyun süreleri oldukça kısadır (ortalama 10-15 dk). Bu durum gözlem kayıtlarında yer verilen kodları da etkilemiştir. Dikkat kategorisinde yer alan kodlar, kısa oyun süresi (4), bağlamsal kopukluk (3) ve çabuk vazgeçme (3) şeklindedir. Kısa oyun süresi kodu, çocukların oyuna dahil olma süresinin kısa olması durumunda; bağlamsal kopukluk kodu aynı ortamda birlikte oynuyor gibi görünen çocuklarda tema-senaryo-amaç açısından birliktelik halinin olmaması halinde kullanılmıştır. Çabuk vazgeçme koduna ise çocukların oyunda yapmayı planladıkları bir şeyi deneyip yapamadığında çok çabuk vazgeçerek sebat gösterememe durumlarında yer verilmiştir. Çocukların oyun oturumlarından birine ilişkin gözlem kaydında şu ifadelere yer verilmiştir:

O sırada Ç1 merkeze geldi. Bir bebek aldı. Bir süre koltukta oturup Ç22 ile Ç13'ye baktı. Sonra kalorifer üzerinden kasayı alıp bebeği içine koydu. Ara ara kasayı salladı. Sonra bebek üzerine kumaş örttü. Ardından yere oturup bebeği ayağına aldı, bir süre sallar gibi yapıp ortamdan ayrıldı. (17/10/2021-Sınıf-Oyun Gözlem)

Oyun gözlem kaydında da yer verildiği gibi, çocukların bir nesneyle ilgilenme ya da onunla oyun kurma girişimlerinin oldukça kısa süreli olduğu gözlemlenmiştir. Süreçte çoğu zaman ya başka bir obje ya da başka bir oyun olasılığı çocukların dikkatlerini dağıtmış, odaklanmalarını engellemiştir. Durum saptama evresinde gözlemlenen ve kayıt altına alınan oyunların ortalama süresi 10 dakika 57 saniyedir ve bu süre çocukların merkeze giriş yapmasıyla başlamıştır. Oyunlarda tema-rol-görev bakımından bağlamsal kopukluklar ve uğraştığı etkinlikten çabuk vazgeçme (sebatkar olmama) de bir diğer dikkat çekici durum olarak belirlenmiştir.

İşleyen bellek kategorisinde tekrarlayan eylemler (4) ve diyalog eksikliği (4) eşit frekans yoğunluğuna sahip kodlar olarak tespit edilmiştir. Tekrarlayan eylemler kodu ile çocukların oyun sırasında içinden çıkamadığı, sürekli yinelediği eylemler kastedilmiştir. Sürekli yemek karıştırma, arabayı sürekli ileri geri hareket ettirme gibi davranışlar bu

duruma örnek verilebilir. Diyalog eksikliği koduyla ise çocukların oyunları sırasında aralarında oyunun senaryosuyla ya da nasıl oynanacağıyla ilişkili herhangi bir diyalog-iletişim olmaması durumunda kullanılmıştır. Çocukların oyun oturumlarından birine ilişkin gözlem kaydında şu ifadelere yer verilmiştir:

Merkezde ilk olarak Ç11 ve Ç18 oynamaya başladı. Oyunda sadece aynı mekânı kullanıyorlar. Birbirlerinin oyunlarından tamamen bağımsızlar. Her iki çocuk da oyun merkezini kendi tercih etti. Ç18 bozuk telefonu eline aldı. Sürekli tuşlarına basıyor. Arada yerde yatıp yuvarlanıyor. Ç11 oyun alanında eline bir bebek aldı. Bir de tencere oyuncacı ile oyuncak kaşık aldı. Bir yandan tencereyi karıştırıp bir yandan bebeğini besliyor. Ç11, yaklaşık 10 dk boyunca aynı eylemi tekrar etti. Bu arada gözü arada çevresinde diğer oyun oynayan arkadaşlarına takılıyor. Bu sırada Ç3 oyun alanına geldi. Bir süre onlara baktı ama ne Ç18 ne de Ç11 ile bir diyalogları olmadı. (05/10/2021-Sınıf-Oyun Gözlem)

Durum saptama evresinde gözlenen oyun oturumlarından birine ait olan bu kayıta sürekli telefonun tuşlarına basma ve tencere oyuncacığını kaşıkla karıştırma gibi neredeyse tüm oyun süresi boyunca sergilenen tekrarlayan eylemlere rastlanmıştır. Ayrıca bu eylemler sergilenirken oyun senaryosunu destekleyebilecek herhangi bir diyalogun bulunmayışı da gözlem kaydında vurgulanmış olan bir diğer durumdur.

Durum saptama evresindeki oyunlara ilişkin tutulan kayıtlar bütüncül bir bakış açısıyla incelendiğinde, tekrarlayan eylemlerin, oyun dışı davranışların, amaçsız oyun oynamanın, kısa oyun ve dikkat sürelerinin, bağlamsal kopuklukların ve diyalog eksikliğinin varlığı dikkati çekmiştir. Sergilenen tüm bu oyun davranışları Vygotsky'nin olgunlaşmamış oyun davranışlarına (Bodrova ve Leong, 2017) işaret ederken aynı zamanda yürütücü işlev becerilerine yönelik eksiklikleri de akla getirmektedir. Gerek ölçeklerden elde edilen ön test sonuçları gerekse durum saptama evresindeki oyunlara ilişkin tutulan kayıtlar 21 Ekim 2021 tarihinde İnanırcılık Komitesi üyeleriyle değerlendirilmiş (21 Ekim 2021 tarihinde çevrimiçi

platform üzerinden), ardından uygulanması düşünülen eylem planlarının ana hatları ortaya konmuştur. Durum tespiti aşamasının sonunda, birinci eylem planı olarak:

1. Sınıf içi öğrenme merkezlerinden bir tanesinin açık uçlu materyaller merkezi olarak düzenlenmesine,
2. Sınıf içi merkezlerin yerleşiminin yeniden düzenlenerek açık uçlu materyaller merkezinin dramatik oyun merkezi ve blok merkezi arasına alınmasına,
3. Tasarla Öğren Atölyesi olarak adlandırılan açık uçlu materyaller atölyesine haftada bir kez düzenli olarak gidilmesine,
4. Açık uçlu materyaller atölyesine çocukların tercih etme olasılığı yüksek çeşitli açık uçlu materyallerin yerleştirilmesine,
5. Okul bahçesinde yer alan açık oyun alanına çeşitli açık uçlu materyallerin yerleştirilmesine,
6. Bahçede yer alan ve bünyesinde çeşitli açık uçlu materyalleri barındıran açık oyun alanına çocuklarının erişiminin sağlanmasına karar verilmiştir.

Çalışmada, ikinci alt probleme cevap aramak için çocukların açık uçlu materyallerle oyun sürecinde sergilemekte oldukları oyun davranışları, kontrol listesi ve gözlem formları aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ilgili araştırma sorusuna ilişkin elde edilen nitel ve nicel sonuçların büyük oranda örtüştüğü tespit edilmiştir. Elde edilen nitel ve nicel veriler bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, çocukların mevcut oyun davranışlarının olgunlaşmamış oyun davranışlarına işaret ettiği görülmüştür. Bodrova ve Leong (2017) Zihnin Araçları (Tools of Mind) isimli programında olgunlaşmamış oyun davranışlarının, düşük yürütücü işlev becerileriyle yakından ilişkili olduğunu ve erken çocukluk eğitimcilerinin olgunlaşmamış oyun oynayan çocuklara, daha nitelikli oyunlar oynayabilmeleri için müdahalede bulunması gerektiğini ifade etmektedir. Ancak buradaki müdahale öğretmenin çocuklarla oynaması ya da grubun bir üyesi gibi oyunu yönlendirmesi demek değildir. Onlara göre, böyle bir durumda öğretmen geri çekilip çocuğun akranlarıyla

etkileşimini izleyerek onun sosyal bağlamdaki potansiyelini görmesi, oyun için yeterli zamanı ve uygun aksesuarları/ materyalleri/ oyuncakları sunması, oyun planlamalarına yardımcı olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen süreçte oyunun gelişimini izleyerek ihtiyacı olan ve talep eden çocuklara destek olmalı, oyun temalarının birlikte nasıl ele alınabileceğine yönelik öneriler sunmalı ya da model olmalı ve çocukların aralarında yaşanan anlaşmazlıklarda birbirlerine rehberlik etmeleri için onları cesaretlendirmelidir (Bodrova & Leong, 2017). Bodrova ve Leong (2013) oyun planlama aktivitesinin katkılarını ifade ederken çocukların oyunda yer alacak rolleri tanımlamalarına yardımcı olmasına, iletişim becerilerini geliştirmesine; aldıkları kayıtlarla dışsal araçlar olarak işleyen belleklerini desteklediğine; oyun planlarını yazarken/çizerken yeni oyun fikirlerine ilham verdiğine; gelecek yaşantıları için planlama yapma becerisi kazandırdığına; daha uzun süren oyunların gözlenmesine katkı sunduğuna vurgu yapmaktadır. Bu çalışmada da Bodrova ve Leong'un önerilerinden yola çıkarak ikinci ve üçüncü eylem döngülerinde oyun ortamlarına farklı açık uçlu materyaller yerleştirilmiş ve bu materyallere erişimi kolaylaştırıcı önlemler alınmış; çocukların oyunlarını planlamalarına destek olacak oturumlar düzenlenmiş, daha sonraki aşamada ise oyun temalarını geliştirebilmeleri için değerlendirme oturumları düzenlenmiştir. Bir süre sonra oyun oturumlarında planla-oyna-değerlendir döngüsü çocukların ritüeli haline gelmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre durum tespiti aşamasında çocukların oyunlarında sergilemekte oldukları oyun davranışları yürütücü işlev becerileri odağında incelendiğinde durum saptama evresindeki oyunlarda tekrarlayan eylemlerin, oyun dışı davranışların, amaçsız oyun oynamanın, kısa oyun ve dikkat sürelerinin, bağlamsal kopuklukların ve diyalog eksikliğinin varlığı dikkati çekmiştir. Araştırmalar, yürütücü işlev becerilerinin yaşam boyunca otomatik olarak gelişip olgunlaşmadığını, gelişebilmek için zengin çevresel deneyimlerden yararlanılması gerektiğini göstermektedir (Thibodeau-Nielsen & Gilpin, 2020). Çocuklar okul öncesi yıllara girerken, oyunları giderek soyutlaşmakta ve gerçek nesnelere ya da dekorlara daha az bağımlı hale gelmektedirler (Woolley & Tullos, 2008). Bu gerekçelerle çalışmada açık uçlu materyaller ile bu

materyallerin sık kullanıldığı, alanyazında yürütücü işlev becerileriyle ilişkilendirilen sosyodramatik/hayali oyun, yapı-inşa oyunu, fiziksel oyun ve buluşsal oyun, yürütücü işlev becerilerinin ve bu becerileri destekleyen oyun davranışlarının ortaya çıkarılmasını destekleyici araçlar olarak kullanılmıştır. Çok sayıda araştırma, erken çocukluk döneminde oyunun yürütücü işlev becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan bir bağlam sunabileceğini düşündürmektedir (Bodrova ve ark., 2013; Bretherton, 1989; Brown, 2003; Carlson & White, 2013; Gold ve ark., 2021; Howes & Matheson, 1992; Nicholson, 1971; Riddall-Leech, 2009; Schmitt ve ark., 2018; Thibodeau-Nielsen ve ark., 2021). Örneğin 3-5 yaş arası 110 çocuktan oluşan bir örnekleme okul öncesi dönem çocuklarında hayali oyun ile yürütücü işlev becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği bir deneysel çalışmada, öncelikle çocukların mevcut hayali oyun ve yürütücü işlev becerileri belirlenmiştir. Çocukların hayali oyun becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan araçlardan biri öğretmen raporlamasına dayanan “Fantezi Oyuna Yönelim Anketi (Fantasy Orientation Questionnaire)”dir. Bu araç, öğretmenler tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur. Anket soruları arasında çocukların fantastik öğelere inanıp inanmadıkları, onların favori kitapları ve oyunları ile sevdikleri aktivitelerin neler olduğu gibi sorular yer almaktadır. Bu şekilde çocukların fantastik/hayali öğelere olan yönelimleri, ilgileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çocukların hayali oyunlarının değerlendirmesinde kullanılan diğer araçlar ise “Hayali Oyun Eğilimi (Imaginative Play Predisposition)” ve “Hayali Arkadaş (Imaginary Companion)” görüşmeleridir. Bu görüşmelerde çocuklara oyunlarının fantastik doğası, düşünceleri ve oyun tercihleri ile hayali bir arkadaşla yaşadıkları deneyimler hakkında sorular sorulmuştur. Rol yapma ya da gerçeğe dayalı rol yapma, “Taklit Etme Görüşmesi” ve “Oyuncak Telefon görevi” kullanılarak ölçülmüştür. Beş haftalık bir hayali oyun müdahalesine katılan çocukların (deney grubu) yürütücü işlev becerilerinde iyileşme gözlenirken, diğer çocuklarda (kontrol grupları) benzer bir gelişmenin gerçekleşmediği ortaya koyulmuştur (Thibodeau ve ark., 2016).

Bu araştırmada da artarda uygulanan üç eylem döngüsü sonrasında sosyodramatik/hayali, fiziksel, yapı-inşa ve buluşsal oyun türlerinde sergilenen oyun davranışlarında yürütücü işlevler odağında gelişmeler izlenmiştir.

Çocukların Açık Uçlu Materyallerle Oyun Sürecinde Oyun Davranışlarında Gözlenen Değişime Yönelik Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın bu alt problemine cevap verebilmek için nicel ve nitel veriler değerlendirilmiştir. Nicel veriler kapsamında çocukların açık uçlu materyallerle oyunlarına ilişkin doldurulan YİBOD kontrol listesi maddelerinden alınan puanların, eylem döngüleri süresince gözlenen değerimi karşılaştırılmıştır. Nitel verilere yönelik olarak ise uygulanan üç eylem döngüsü boyunca elde edilen gözlem kayıtlarının analiz edilmesiyle ulaşılan kategori ve temalar karşılaştırılarak yaşanan değerim ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Çocukların Açık Uçlu Materyallerle Oyun Sürecinde Oyun Davranışlarında Gözlenen Değerime İlişkin Nicel Bulgular. Çocukların açık uçlu materyallerle oyun sürecinde sergiledikleri oyun davranışlarına ilişkin nicel bulgular, her oyun oturumu sonrasında gözlemciler (birinci eylem döngüsü sürecinde sadece öğretmen araştırmacı, ikinci ve üçüncü eylem döngüleri süresince öğretmen araştırmacı ve bağımsız gözlemci tarafından gözlem yapılmıştır) tarafından doldurulan kontrol listesinden (YİBOD) elde edilen puanların madde bazında değerlendirilmesi yapılarak elde edilmiştir. İkinci eylem döngüsünden itibaren kontrol listesi bağımsız puanlayıcı rolündeki bursiyerle birlikte puanlanmıştır. Eylem döngüsü tamamlanana dek iki puanlayıcı birbirlerinin verilerini karşılaştırmamıştır. Eylem döngüsünün tamamlanmasının ardından iki puanlayıcı için de veri seti oluşturulmuş ve aralarındaki uyum, Kendall'in uyum istatistiği ile hesaplanmıştır. Hesaplanan Kendall-W katsayısına göre iki puanlayıcının değerlendirmeleri arasında ikinci eylem döngüsü sonrası ($W=,954$, $p<0,001$) ve üçüncü eylem döngüsü sonrası ($W=,972$, $p<0,001$) olmak üzere yüksek düzeyde uyum tespit edilmiştir. Belirlenen uyum sonrasında kontrol listeleri, dört farklı oyun türünde hazırlandığı için yapılan değerlendirme de oyun türlerine göre ayrı ayrı yapılmıştır.

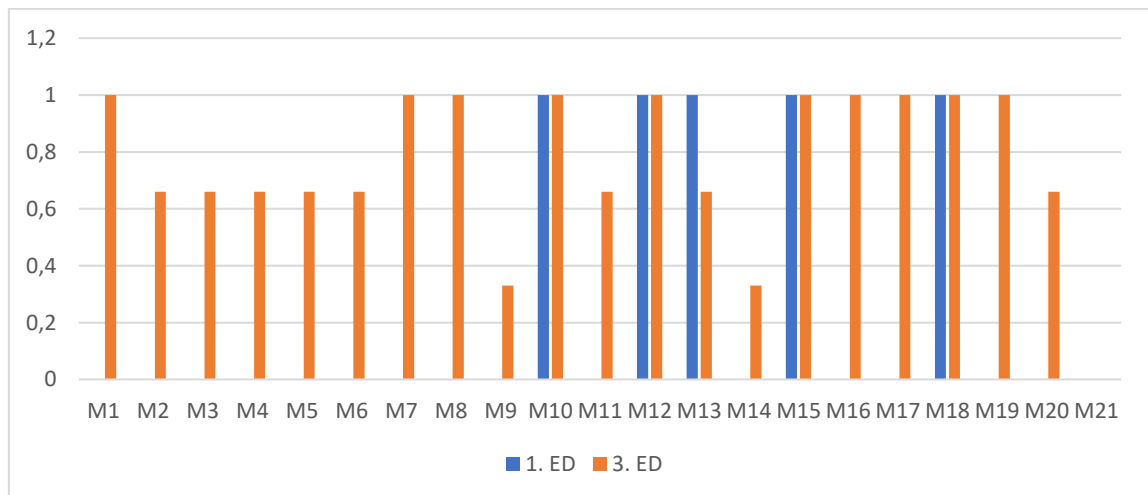
Fiziksel Oyun Süresince Oyun Davranışlarında Gözlenen Değişime İlişkin

Bulgular. Eylem döngüleri süresince fiziksel oyuna birinci eylem döngüsünde sadece bir oyun oturumunda (60 dakika) rastlanırken ikinci eylem döngüsünde hiç rastlanmamıştır. Elde edilen sınırlı düzeyde verinin büyük bir kısmı üçüncü eylem döngüsünde (130 dakikalık fiziksel oyun gözlemi) elde edilmiştir. Fiziksel oyun doğası gereği geniş-açık alanlara ihtiyaç duymaktadır. Öğretmen araştırmacı bu gerekliliğin farkında olup çocukları sıklıkla açık alana çıkararak fiziksel oyunun oluşumuna fırsat yaratmaya çalışmıştır. Ancak, birinci eylem döngüsünde sınırlı düzeyde gözlemlenen (tek oyun oturumu) fiziksel oyuna, ikinci eylem döngüsünde hiç rastlanmamıştır. Bu durum öğretmen araştırmacıyı tedbir almaya sevk etmiştir. Öncelikle yaşanan durumun olası sebepleri üzerine düşünülmüş ve alınabilecek önlemler belirlenmiştir. Bu önlemlerin başında açık alanda fiziksel oyunu destekleyebilecek materyallerin belirlenmesi ve bu materyallerin açık oyun alanlarına yerleştirilmesi gelmektedir. Üçüncü eylem döngüsü kapsamında açık oyun alanlarına fiziksel oyunu destekleme potansiyeli taşıyan materyallerin ilave edilmesiyle, fiziksel oyunda beklenen artış gözlemlenebilmiştir.

Eylem döngüleri boyunca fiziksel oyun türüne yönelik madde bazında yapılan değerlendirmeye ilişkin sonuçlara Şekil 22'de yer verilmiştir.

Şekil 22

Eylem Döngüleri Süresince Fiziksel Oyun Davranışlarının Kontrol Listesi Madde Puan Ortalamalarının Dağılımı



Şekil 22’de de görüldüğü gibi, ikinci eylem döngüsü süresince fiziksel oyuna rastlanamamıştır. Birinci eylem döngüsünde ise fiziksel oyuna yönelik sınırlı düzeyde veri bulunmaktadır. Elde edilen verinin büyük bir kısmı üçüncü eylem döngüsü kapsamında elde edilmiştir. Aslında bu durum da yaşanan değişimi büyük oranda ortaya koymaktadır. Örneğin birinci eylem döngüsü kapsamında madde 10-12-13-15-18’den tam puan elde edilmiş, diğer maddelerden 0 puan alınmıştır. Ancak üçüncü eylem döngüsünde tüm maddelerden puan alınmış, ayrıca birinci eylem döngüsü kapsamında tam puan elde edilen madde 10-12-13-15-18’deki durum aynen korunurken 0 puan alınmış olan madde 1-7-8-16-17 ve 19’dan ise tüm oturumlarda tam puan alınmıştır. Büyük oranda değişimin yaşandığı bu maddeler “M1: Sergilediği fiziksel aktivite oyunda sembolik bir anlam taşır.”, “M7: Fiziksel aktiviteyi başaramadığında hemen pes etmez; farklı yollar dener.”, “M8: Fiziksel aktiviteyi, bir oyunun/senaryonun parçası olarak kullanır.”, “M16: Oyunun süresi 5-10 dakikadan fazla sürmez.”, “M17: Çocuk hızlı bir şekilde bir etkinlikten diğerine geçer. Dikkati çabuk dağılır.” ve “M19: Çocuk aktiviteye gerçekleştirmeye yönelik belirgin bir odaklanma içindedir.” şeklindedir. Tüm oyun oturumlarından tam puan alınmış olan bu maddeler incelendiğinde fiziksel aktivitede sembolik anlam, bir senaryonun parçası olma bilişsel esnekliğe ve işleyen belleğe; uzayan oyun süreleri, uzun süreli dikkat ve odaklanma ile dikkat yürütücü işlev becerisine; başaramadığında hemen pes etmeyerek farklı yollar deneme ya da oyununu bir senaryo bağlamında devam ettirme gibi engelleyici kontrol becerisine yönelik bir gelişimin gerçekleşmiş olduğu söylenebilir. Şekil 22’de de görüldüğü gibi fiziksel oyuna yönelik kontrol listesi maddelerinin tamamında gelişim söz konusudur. Gelişimin en az gözlemlenmiş olduğu maddelerse M9 ve M14’tür. “M9: Yaygın olmayan, farklı, sıra dışı fiziksel aktiviteler sergiler.” ve “M19: Çocuk aktiviteye gerçekleştirmeye yönelik belirgin bir odaklanma içindedir.” şeklindedir. Grubun M9’dan diğer maddelere göre daha az puan almış olmasının, daha önce fiziksel aktivitelere yönelik sınırlı deneyime sahip olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. M19’dan diğer maddelere göre daha az puan alınması ise oyunda var olan senaryo ve sembolik anlam gereği, asıl odak noktasının

fiziksel aktivitenin kendisi değil de bütün olarak oyunun kendisi olmasından kaynaklanmış olabilir.

Alanyazında fiziksel aktivitenin çocukların yürütücü işlev becerilerini desteklediğine ilişkin çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır (Donnelly ve ark., 2016; Koepp ve ark., 2022). Fiziksel oyun hem yürütücü işlev becerilerini geliştirmede üstlendiği rol hem de açık uçlu materyallerle bütünleşebilme özelliklerinden ötürü araştırma kapsamında ele alınan oyun türlerinden biri olmuştur. Bu araştırmadan elde edilen verilere göre çocuklar oyun oturumları boyunca katılım gösterdikleri fiziksel oyun ve aktiviteler yardımıyla sergiledikleri sembolik anlam, bir senaryonun parçası olma bilişsel esnekliğe ve işleyen belleğe yönelik; uzayan oyun süreleri, uzun süreli dikkat ve odaklanma ile dikkat yürütücü işlev becerisine yönelik kayda değer bir gelişim göstermişlerdir. Benzer sonuçlar alanyazında yapılan bazı araştırmacılar tarafından da ortaya konmuştur. Örneğin Donnelly ve ark. (2012) tarafından farklı yaş gruplarında çocuklarla yapılmış olan çalışmalar sistematik olarak incelenmiş ve fiziksel oyun ile zindelik, biliş ve akademik başarı arasında ilişkiler olduğu ortaya koyulmuştur. Bir diğer çalışmada ise 72 okul öncesi dönem çocuğuyla yarı deneysel bir araştırma yürütülmüştür. Çocukların açık havada oyun sırasındaki fiziksel aktivitelerinin miktarının ve şiddetinin, kapalı mekândaki oyunlarında sergileyecekleri yürütücü işlev becerilerini ne ölçüde tahmin ettiğini incelemek için çocukların fiziksel aktivite açısından değerlendirilmesinde ivmeölçer kullanılmıştır. Yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesinde ise “Boyut Değişirme Kartı Sıralama görevi (Dimensional Change Card Sort task)”, “Baş, Ayak Parmakları, Dizler ve Omuzlar görevi (Head, Toes, Knees, and Shoulders task)” ve sınıf içi gözlemler kullanılmıştır. Bu kapsamda çocukların, bir saatlik açık hava oyunundan sonra ve bir saatlik kapalı mekân oyunundan sonra sergiledikleri yürütücü işlev becerileri kıyaslanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çocuklar belirlenen süreler boyunca açık havada fiziksel oyun oynayıp sınıfa döndüklerinde, bunu yapmadıkları zamana göre öğrenme etkinliklerinde daha fazla dikkat kontrolü sergilemişlerdir (Koepp ve ark., 2022). Sunulan bu araştırma örneğinde olduğu gibi açık havaya erişimin yürütücü işlev becerilerinin gelişimine sunduğu katkı, alanyazında yer alan

bir diğer yaygın vurgudur (Atchley ve ark., 2012; Bento & Dias, 2017; Chawla, 2015; Dadvand ve ark., 2015; Kaplan, 1995; Martensson ve ark., 2009; Schutte ve ark., 2017; Wells, 2000). Oyun alanları sahip oldukları özelliklerle çeşitli fiziksel yeterlilik seviyelerine sahip çocukların fiziksel katılımını, gelişimini ve akran etkileşimlerini belirli düzeylerde teşvik eder veya kısıtlar (Barbour, 1999). Açık havada açık uçlu materyallerle sürdürülen fiziksel oyunların ise çocukların merak, yaratıcılık, problem çözme becerilerini geliştirdiği de pek çok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir (Atchley ve ark., 2012; Engelen ve ark., 2018; Ernst, 2008; Ernst & Burçak, 2019; Kiewra & Veselack, 2016; Louv, 2017; Perry, 2001). Örneğin bir araştırmada Sidney’de 5-12 yaş arası 111 çocuğun açık hava oyunları “Açık Havada Oyun Gözleme Sistemi (System for Observing Outdoor Play)” kullanılarak gözlemlenmiştir. Araştırma sürecinde uygulanan müdahale kapsamında açık havada oyunu artırmaya yönelik okuldaki açık oyun alanına geri dönüştürülmüş ve başka bir amaca uygun hale getirilmiş malzemeler yerleştirilmiştir. İlgili gözlem aracı ile araştırma süreci boyunca yedi kez, bahçede sürdürülen faaliyet türleri ve sıklıklarına ilişkin veri toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre müdahalede kullanılan geri dönüştürülmüş ve başka bir amaca uygun hale getirilmiş (bir bakıma açık uçlu materyal olarak yorumlanabilir) materyallerin çocuklar tarafından kullanımı zaman içinde sürekli olarak artmış ve bu durum aynı zamanda oyunla ilgili faaliyetlerde süre artışıyla (%40’dan %77’ye), aktif olmayan ve oyun dışı uğraşlarda ise süre azalmasıyla (%52’den %31’e) sonuçlanmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen diğer bulgularla oyun alanına açık uçlu materyallerin (loose parts) ilave edilmesinin çocukların oyun davranışlarını değiştirdiği, inşaat (yapı-inşa) ve yaratıcı oyun da dahil olmak üzere oyun türlerinin/etkinliklerin çeşitliliğinin arttığı ve fiziksel hareketsizliğin azaldığı ortaya konmuş, geri dönüştürülmüş malzemelerin çocukların yaratıcı, sosyal ve fiziksel oyunlarını arttırabileceği ifade edilmiştir. Alanyazının fiziksel oyunun katkılarına ilişkin sunduğu bu altyapıdan yola çıkarak eylem döngüleri boyunca açık hava oyunlarına ve fiziksel oyunlara fırsat sunabilmek için açık uçlu materyalleri içeren ve pek çok bakımdan “macera” (adventure) oyun alanı olarak nitelendirilebilecek bahçe oyun alanına çocukların erişimi sağlanmıştır. Bunun sonucunda ise sembolik anlam içeren ve bir

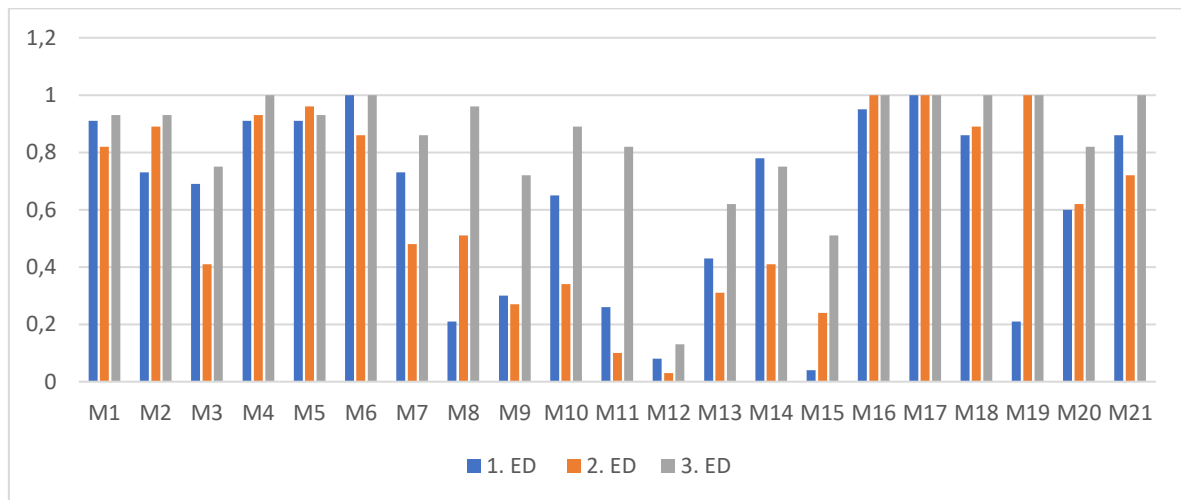
senaryonun parçası olan fiziksel aktivite sergileme gibi bilişsel esneklik ve işleyen bellek odaklı; fiziksel aktivitenin eşlik ettiği uzayan oyun süreleri, uzun süreli odaklanma gibi dikkat odaklı; fiziksel aktiviteyi/hareketi başaramadığında pes etmeyip farklı yollar deneme ve fiziksel aktiviteyi oyunun bağlamı içinde devam ettirme gibi engelleyici kontrol odaklı oyun davranışları dikkat çekici düzeyde sergilenmiştir.

Buluşsal Oyun Süresince Oyun Davranışlarında Gözlenen Değişime İlişkin

Bulgular. Eylem döngüleri boyunca buluşsal oyuna yönelik birinci eylem döngüsünde 698 dakika, ikinci eylem döngüsünde 1143 dakika ve üçüncü eylem döngüsünde ise 1212 dakika oyun gözlemi yapılmıştır. Buluşsal oyun türüne yönelik madde bazında yapılan değerlendirmeye ilişkin sonuçlara Şekil 23'te yer verilmiştir.

Şekil 23

Eylem Döngüleri Boyunca Buluşsal Oyun Davranışlarının Kontrol Listesi Madde Puan Ortalamalarının Dağılımı



Buluşsal oyun türüne yönelik kontrol listeleri değerlendirildiğinde bazı maddelerde (M1, M3, M6, M7, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M21) birinci eylem döngüsünden sonra puan düşüşü olduğu görülmüştür. Ancak bu maddelerin tamamında üçüncü eylem döngüsü süresince yeniden yükseliş olduğu görülmüştür. Herhangi bir düşüş göstermeksizin uygulanan eylem döngüleri boyunca artan maddeler ise M2, M4, M8, M15, M16, M18 ve M21'dir. Bu maddeler "M2: Çocuk nesnelere nasıl kullanılabilirliği, birleştirilebilirliği veya

birbirleriyle nasıl ilişkili oldukları konusunda fikirler geliştirir (bunları deneyerek gösterirler).”, “M4: Çocuk oyun için belirli bir süre (10 dakikadan fazla) dikkatini toplayabilir.”, “M8: Çocuk oyun sırasında duyularını aktif kullanır (Örn. Dokusunu hissetmek istercesine belirgin dokunur, koklar, sesini dinler...)”, “M15: Çocuk diğer çocuklarla oynarken ilham verici fikirlerin kaynağı olur ve öneride bulunur, davet eder, teşvik eder, teklifte bulunur ve fikir verir.”, “M16: Çocuk, nesnelere oyun sırasında, nesnelere aradığı yerde bulur.”, “M18: Çocuk nesnelere oyun sırasında, kendilerine ne yaptıkları ya da nesnenin sembolik anlamıyla ilgili soru sorulduğunda kendinden emin bir şekilde ayrıntılı açıklamalarda bulunur.” ve “M21: Çocuk nesnelere oyun sırasında nesneyi sıra dışı bir biçimde kullanır.” şeklindedir. Maddeler yürütücü işlev becerileri perspektifinden incelendiğinde M2, M15, M18 ve M21’in bilişsel esnekliğe; M4 ve M8’in dikkate; M16’nın ise işleyen belleğe vurgu yaptığı söylenebilir. Şekil 23’e göre kontrol listesi maddelerinde gözlenen en dikkat çekici değişim ve çarpıcı ilerleme ise M8, M9, M10, M11 ve M19’dadır. Bu maddeler “M8: Çocuk oyun sırasında duyularını aktif kullanır (Örn. Dokusunu hissetmek istercesine belirgin dokunur, koklar, sesini dinler...)”, “M9: Çocuk oyun sırasında nesnenin yapısal özelliğine yönelik konuşur (Örn. Kayganlığı, parlaklığı, büyüklüğü, yuvarlaklığı vs üzerine konuşur).”, “M10: Nesnelere yarattığı yapı/tasarım/oluşum değişim ve dönüşüme açıktır ve formlar yeniden düzenlenebilir.”, “M11: Oyun sırasında çocuk nesnenin tüm özelliklerini birçok açıdan keşfetme niyetiyle çeşitli denemeler yapar (Örn. Nesneyi ezer, yuvarlar, vurur).”, “M19: Çocuk nesnelere oyuna başlamadan önce plan yapar.” şeklindedir. İlgili maddeler yürütücü işlev becerileri perspektifinden incelendiğinde, M8’in dikkate, M9’un işleyen belleğe, M10 ve M11’in bilişsel esnekliğe, M19’un ise organizasyon ve planlama becerilerine vurgu yaptığı söylenebilir. Eylem döngüleri boyunca en az gözlenen değişim ise M12’de gözlenmiştir. “M12: Çocuk nesnelere saymak, hesaplamak, boyutlarına göre sıralamak, örüntü kurmak vs gibi matematiksel aktiviteler amacıyla kullanır.” şeklindedir. Bu madde, işleyen bellek, dikkat ve engelleyici kontrol gibi çeşitli yürütücü işlev becerileri perspektifinden ele alınabildiği gibi aynı zamanda matematik içerik vurgusuna sahiptir.

Barındırdığı bu içerik vurgusundan ötürü sınırlı sayıda çocukta (matematik ilgi alanına sahip çocuklarda) gözlemlenmiş olabilir.

Görüldüğü gibi buluşsal oyun (heuristic play) türünde duyuların aktif kullanımı, nesnenin yapısal özelliklerine yönelik konuşma, değişim ve dönüşüme açık formlar oluşturma, nesnelerin tüm özelliklerini birçok açıdan keşfetmeye yönelik denemeler yapma, nesnelere oyun oynamadan önce planlamalar yapma gibi dikkat, işleyen bellek, bilişsel esneklik, planlama ve organizasyon gibi yürütücü işlev alanlarına özgü oyun davranışlarında gelişim gözlenmiştir. Alanyazında buluşsal oyun türüne yönelik yapılan araştırmalar oldukça sınırlı düzeydedir. Mevcut çalışmaların pek çoğu araştırmadan ziyade derleme niteliğindedir. Pernal'ın (2019) yürütmüş olduğu bu nitel araştırmada, çocukların günlük nesnelere ve atık malzemelerle sürdürdükleri buluşsal oyunları sırasında hangi bilişsel stratejileri kullandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Gözlem yönteminin kullanıldığı araştırma dört aşamada yürütülmüştür. Araştırmanın ilk aşaması 2016 yılında yürütülmüş ve bu aşamaya 3-4 yaş arası 10 ve 5-6 yaş arası 15 çocuk katılım sağlamıştır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü aşamaları 2017 ve 2018 yıllarında yürütülmüştür ve bu aşamaya da 3-4 yaş arası 26 ve 5-6 yaş arası 24 çocuk katılmıştır. Araştırmanın son aşaması ise 2018-2019 tarihleri arasında yürütülmüş ve 3-4 yaş arası 20 çocuktan oluşan bir grup araştırmaya katılım göstermiştir. Çocuklar, sürdürülen oyun oturumlarında içlerinde çeşitli günlük nesnelere ve atık materyaller bulunan torbaları, içlerinde ne olduğunu görmeksizin seçmiş, ardından dökerek içlerindeki oyuncaklarla oynamışlardır. Oyun oturumları boyunca çocukların nesnelere manipüle ettikleri (sallayarak, vurarak, dokunarak, çevirerek, yuvarlayarak, sürterek vs.); arkadaşlarının nesnelere kullanım şekillerini ya da nesnelere oynayışlarını gözlemleyerek taklit ettikleri; nesnelere arasındaki bağlantıları sezerek seçtikleri öğeleri belirli bir yapı oluşturacak şekilde düzenledikleri kaydedilmiştir. Ayrıca çocukların ilerleyen oturumlar boyunca daha az nesne çeşidiyle daha uzun süre oynamaya başladıkları; nesnelere kendilerine özgü sıra dışı sembolik anlamlar yükledikleri; ilerleyen oturumlar boyunca giderek daha fazla fantastik öğeler barındıran hayali oyunlara yer verdikleri; oyun sürelerinin giderek artarak daha fazla motivasyon, kararlılık ve sebat

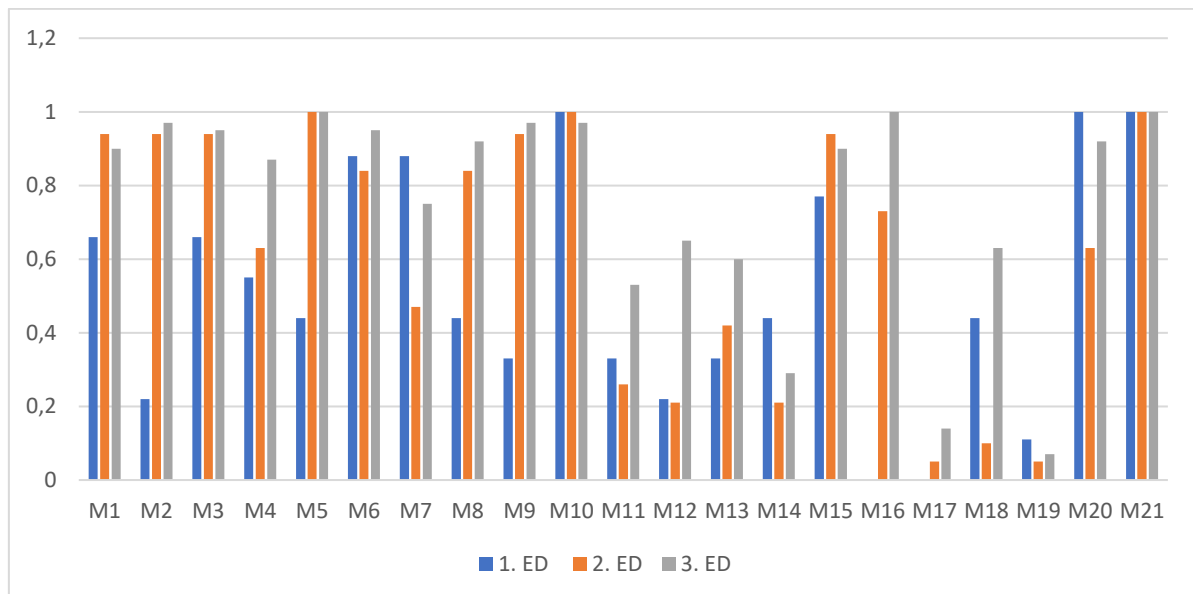
sergiledikleri; savaş, şarkıcı, dansçı, peri gibi hareketle ve olaylar dizisiyle dolu, karmaşık ve yaratıcı tematik oyunlara girme eğilimlerinin arttığı bulgulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer dikkat çekici bulgu ise sayma, nesnelere renk veya boyuta göre sınıflandırma, karşılaştırma, birkaç öğeden oluşan kümeler ayırma gibi matematiksel bilgiyi geliştirmeyi ve mantıksal ilişkiler yaratmayı amaçlayan belirli etkinliklerin gerçekleştirilmesinde ve çocuklar arasındaki sosyal etkileşimin kalitesinde gözlenen artıştır. Görüldüğü gibi ilgili araştırmadan elde edilen sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen bulgularla güçlü bir şekilde benzeşmektedir. Her iki araştırmadan elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde buluşsal oyunun yürütücü işlev becerilerini geliştirebilmek için güçlü fırsatlar sağladığı söylenebilir.

Yapı-İnşa Oyunu Süresince Oyun Davranışlarında Gözlenen Değişime İlişkin

Bulgular. Eylem döngüleri süresince yapı-İNŞA oyununa yönelik birinci eylem döngüsünde 455 dakika, ikinci eylem döngüsünde 1033 dakika ve üçüncü eylem döngüsünde ise 1549 dakika oyun gözlemi yapılmıştır. Yapı-İNŞA oyun türüne yönelik madde bazında yapılan değerlendirmeye ilişkin sonuçlara Şekil 24'te yer verilmiştir.

Şekil 24

Eylem Döngüleri Süresince Yapı-İNŞA Oyun Davranışlarının Kontrol Listesi Madde Puan Ortalamalarının Dağılımı



Şekil 24 incelendiğinde, uygulanan üç eylem döngüsü boyunca yapı-inşa oyun türüne yönelik kontrol listesi madde puanlarının büyük bir kısmında artış olduğu görülmektedir. Sadece madde 7-14-19 ve 20’de sınırlı düzeyde bir düşüş gözlenmektedir. Bu maddeler “M7: Zaman zaman durup oluşturduğu yapının nasıl çalıştığını test ederek değerlendirir.”, “M14: Yapı- inşaa faaliyetleri sırasında, mevcut görevin bilişsel talepleri gibi yapılar ve oyun planları da değişir. Yani başlangıçta bir köprü olarak başlayan yapı, oyunun kurgusunun ya da malzemenin özelliğinden kaynaklı değişerek kuleye dönüşebilir.”, “M19: Çocuk yeni yaratımını farklı ortamlarda kullanmaya çalışır.” ve “M20: Oyununu yarıda bırakmadan, başka işlere yönelmeden tamamlamaya çalışır.” şeklindedir. Bu maddeler arasında M14 ve M19’daki puan düşüşünün, ikinci eylem döngüsüyle birlikte oyun planlaması yapılmaya başlanmasıyla ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Birinci eylem döngüsü uygulamalarında çocuklar oyunları sırasında oluşturdukları yapıları bir şeylere benzetip başlangıçta yapmayı düşündükleri yapıdan vazgeçebiliyorlardı. Bir bakıma bilişsel esneklik olarak değerlendirilebilecek bu durum, aynı zamanda plan ya da amaç yoksunluğunun bir sonucu olarak düşünülebilir. İkinci eylem döngüsüyle birlikte çocukların oyun başlangıcında planlama yapması M14’teki değerlendirmeden kısmen daha düşük puan almalarına sebep olmuş olabilir. M19’daki düşüş de benzer şekilde gerekçelendirilebilir. M7 ve M20’de ise önce ikinci eylem planı uygulamalarında puan düşüşü gerçekleşmiş, ancak üçüncü eylem döngüsünde alınan önlemlerle puanlar da yeniden yükselme görülmüştür. M7’de oluşturulan yapının nasıl çalıştığının test edilmesine, M20’de ise oyunu yarıda bırakmadan tamamlamaya çalışılmasına yönelik puan düşüşünü engellemek için, ikinci eylem döngüsünde uygulamaya konan planlama yapmanın tek başına işe yaramadığı, üçüncü eylem döngüsü uygulamalarında oyuna başlamadan yapılan planlamaya ilaveten oyun bitiminde de planın uygulanışının değerlendirmesinin gerekli olduğuna karar verilmiş ve çocuklardan kendi planlarına ne kadar uyduklarını değerlendirmeleri istenmiştir. Çocuklar kendi kendilerini değerlendirmeye başladıklarında süreçte daha dikkatli, daha farkında ve sebatkar davranmaya başlamışlardır.

Ardarda uygulanan üç eylem döngüsü boyunca yapı-inşa oyunu kontrol listesi puanlarında en dikkat çekici artış M2, M5, M8, M9, M12 ve M16 maddelerinde gözlenmektedir. Bu maddeler “M2: Arzu edilen amaca ulaşmaya yönelik planlarını ifade eder.”, “M5: Karşılaştığı zorluk/lara yönelik problem çözmeye dönük fikir geliştirir.”, “M8: Bir şeyin neden veya nasıl yapıldığını veya çalıştığını açıklar.”, “M9: Çocuk bir şeyin nasıl yapılacağını ve inşa edileceğini belirtir.”, “M12: “Eğer olursa” gibi ifade kalıpları kullanır. Örneğin “Kare bloğu kullanırsak tüneli kapatabiliriz” ve “M16: Uzun süreli proje ve görevler inşa eder.” şeklindedir. İlgili maddeler yürütücü işlev becerileriyle ilişkilendirildiğinde M2, M8, M9 ve M16’nın işleyen bellek ve organizasyon/planlama becerileriyle ilişkili olduğu, M5 ve M12’nin ise bilişsel esneklik ve engelleyici kontrolle ilişkilendirilebileceği görülmektedir. Oyun planlaması ve plan değerlendirmesi uygulamasının, bu maddelerde gözlenen puan artışlarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Şekil 24’te dikkat çeken bir diğer durum ise birinci eylem döngüsü sonrası hiç puan alınamayıp ikinci ve üçüncü eylem döngüleri sonrasında puan alınabilmiş olan M16 ve M17 maddeleridir. Bu maddeler “M16: Uzun süreli proje ve görevler inşa eder.” ve “M17: Yarım bıraktığı/Yarım bırakılan işe/projeye/göreve devam eder.” şeklindedir. İlgili maddelerin işleyen bellek ile organizasyon ve planlama boyutlarında değerlendirilebileceği, yaşanan bu gelişime yine oyun saati öncesi oyun planlaması yapma ve oyun saati sonrası plana uygunluğu değerlendirme etkinliklerinin katkı sunduğu düşünülmektedir.

Yapı-inşa oyunuyla ilişkili oyun davranışlarında gözlenen gelişim, yürütücü işlev becerileriyle ilişkilendirildiğinde çocukların işleyen bellek, organizasyon/planlama, bilişsel esneklik ve engelleyici kontrol becerilerinde gelişim gösterdikleri görülmüştür. Burns ve Brainerd (1979) tarafından yapılan deney-kontrol gruplu deneysel bir araştırmada sosyodramatik oyun (sociodramatic play) ve yapı-inşa oyununun (constructive play) yaş ortalaması 4 yaş 8 ay olan 48 okul öncesi dönem çocuğunun perspektif alma (perspective taking) becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Perspektif alma becerisi yürütücü işlev becerileriyle (özellikle engelleyici kontrol boyutuyla) yakın bir ilişki içerisinde (Nilsen &

Graham, 2009). Çalışma ana deney (ön test, deney ve son testten oluşan) ve izleme (ön test ve son testten oluşan) olmak iki kısımdan oluşmuştur. Araştırmada bir algısal görev, iki bilişsel görev ve iki duygusal görev olmak üzere toplamda beş test yer almıştır. Ön testlerin tamamlanmasının ardından devam eden deney aşamasında, çocukların küçük grup etkinliği bağlamında somut hedeflere ulaşması için çalışmalar yürütülmüştür. Her oyun oturumunda amaç, malzemeleri kullanarak belirli bir nesne (örneğin, ev, vagon, tren) inşa etmek olmuştur. Her deney oturumunun başında ilgili materyaller çocuklara tanıtılmış, onların ne inşa etmeye başlayacakları konusunda tartışma yaratılmış ve çocukların günün projesine karar vermelerine izin verilmiştir. Burns ve Brainerd (1979) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda temel perspektif alma becerisinin hem sosyodramatik hem de yapı-inşa oyunu tarafından teşvik edildiği sonucuna varılmıştır.

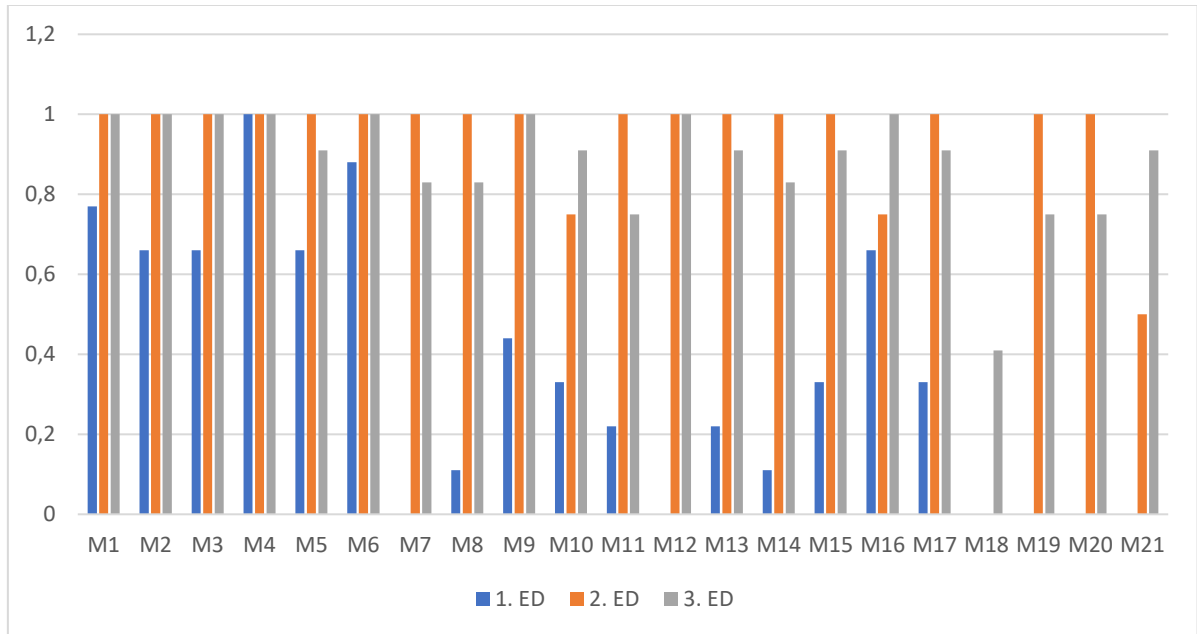
Bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla tutarlı bir şekilde Tegano ve ark. (1991) tarafından 40 okul öncesi dönem çocuğunun yapı-inşa oyunları gözlemlenmiştir. Gözlem sırasında çocuğun materyallerle nasıl etkileşime girdiği hazırlanan derecelendirme ölçekleriyle (1'den 4'e kadar derecelendirilerek) puanlanmıştır. Zaman örnekleme tekniğinin kullanıldığı araştırmada her çocuk için belirli bir oyun seansının başından sonuna kadar oyun davranışları gözlemlenip kaydedilerek incelenmiş, böylece doğal oyun seansı boyunca her çocuğun oyununun kalitesi ölçülmüştür. İncelenen 80 oyun oturumu gözlemi sonrası yapılan korelasyonel çalışmada da yapılandırılmamış yapı-inşa oyunlarına katılan çocukların problem çözme becerilerinde artış gözlemlendiği ortaya koyulmuştur. İlgili araştırmada tespit edilmiş olan bir diğer dikkat çekici durum ise, yetişkinin oyundaki rolü üzerinedir. Buna göre bir oyun oturumunda çocuklar kendi yapılarını nasıl oluşturacaklarına kendileri karar verdiklerinde yapı-inşa oyununun oluşumu bariz şekilde artışa geçerken, oyuna karar veren ve süreci yöneten öğretmen olduğunda yapı-inşa oyununun ortaya çıkma olasılığı azalmıştır. Ayrıca, sürece ilişkin kararları veren çocuklar olduğunda, oyuna devam süresi de artmıştır. Bu bulgu bir bakıma açık uçlu materyallerin çocuk merkezli, yapılandırılmamış doğasına atıfta bulunur ve yapı-inşa oyunlarının yanı sıra açık uçlu materyallerle oynanan hemen her oyunda bu sonuçla karşılaşmak mümkündür.

Sosyodramatik/Hayali Oyun Süresince Oyun Davranışlarında Gözlenen Değişime İlişkin Bulgular. Sosyodramatik/hayali oyuna yönelik birinci eylem döngüsünde 418 dakika, ikinci eylem döngüsünde 155 dakika ve üçüncü eylem döngüsünde ise 520 dakika oyun gözlemi yapılmıştır. Eylem döngüleri süresince sosyodramatik oyun türüne yönelik madde bazında yapılan değerlendirmeye ilişkin sonuçlara Şekil 25'te yer verilmiştir.

Şekil 25

Eylem Döngüleri Süresince Sosyodramatik/Hayali Oyun Davranışlarının Kontrol Listesi

Madde Puan Ortalamalarının Dağılımı



Şekil 25'te de görüldüğü gibi, sosyodramatik/hayali oyun kontrol listesi maddelerinin tamamı eylem döngüleri boyunca gelişim göstermiştir. Bazı maddelerin ortalama puanlarında ikinci eylem döngüsü sonrasında düşüş görünse de (M5, M7, M8, M11, M13, M15, M17, M19, M20) bu durumun artan atölye kullanımından kaynaklanabileceği düşünülmüştür. İkinci eylem döngüsü sırasında artan atölye kullanımıyla genellikle sınıfta oynanan sosyodramatik oyunlara katılım düşmüş, yalnızca bu oyun türünü diğer oyun türlerine göre daha çok tercih eden çocuklar tarafından sınırlı düzeyde oynanabilmiştir. İkinci eylem döngüsünün sonunda tercih edilmedeki sınırlılık öğretmen araştırmacı tarafından fark edilmiş ve üçüncü eylem döngüsünde açık alanının daha fazla devreye

sokulmasıyla sosyodramatik/hayali oyunun oluşmasına yeniden fırsat sunulmuştur. Yaratılan bu fırsat, sosyodramatik/hayali oyun tercihlerinde artışla sonuçlanmıştır. Sürecin başlangıcından bitişine kadar puanlarda iniş çıkışlar görülse de üçüncü eylem döngüsünün bitiminde, başlangıç puan durumunun altına düşen bir maddeye rastlanılmamıştır. Bazı maddeler ise birinci eylem döngüsü sonrasında 0 puan iken, sonraki eylem döngülerinde tam puan ya da tam puana yakın seviyelerde değerler almışlardır. Bu maddeler M7, M12, M18, M19, M20 ve M21 olarak sıralanabilir. İçeriklerine bakıldığında “M7: Çocuk oyunun senaryosunun nasıl ilerleyeceği hakkında uzun konuşmalar yapar.”, “M12: Oyunda birden fazla konu/tema vardır.”, “M18: Yarattığı hayali senaryo önceki günlerde başlamış bir oyunun devamıdır.”, “M19: Oyunun temel odak noktasını, tekrarlayan eylemler oluşturur (Oyunda roller ve senaryo olsa da süreklilik yoktur. Sürekli yemek yapan, sürekli araba kullanan gibi bağlamdan kopuk eylemler vardır).-Ters kodlu madde-”, “M20: Oyunda var olan rollerde-senaryoda bağlamsal bütünlük yoktur. Geçişler belirsizdir. -Ters kodlu madde-” ve “M21: Oyunda yer alan sembolik temsiller sıra dışıdır.” şeklindedir. M8 ve M14 ise birinci eylem döngüsünde çok düşük değer alırken sonraki eylem döngülerinde bu iki maddede ciddi düzeyde puan artışı görülmüştür. Bu maddeler ise “M8: Çocuk canlandırdığı karakteri taklit ederken sözel dili uygun ve zengin bir biçimde olarak kullanır.” ve “M14: Oyunda mevcut rollere yeni fikirler eklenir.” şeklindedir.

Vygotsky'nin ifade ettiği gibi sosyodramatik oyunda oluşan yetenekler, yavaş yavaş gerçek dünyadaki çabalara aktarılır ve bu durum oyunu önemli bir gelişme kaynağı haline getirir (Berk & Meyers, 2013). Bu çalışmada da sosyodramatik/hayali oyun oturumları aracılığıyla çocukların oyun senaryosu hakkında uzun konuşmalar yapma, oyunlarında birden fazla ve gelişmiş oyun temalarını barındırma, oyun rolleri ile senaryoda süreklilik ve bağlamsal bütünlük kurma, sıra dışı sembolik temsiller, zengin sözel dil ve yeni oyun fikirleri sergileme davranışlarında gelişme gözlenmiştir. Gözlenen tüm bu gelişmeler işleyen bellek, bilişsel esneklik, engelleyici kontrol yürütücü işlev becerileri ile doğrudan, dikkat ve organizasyon/planlama yürütücü işlev becerileriyle ise dolaylı olarak ilişkilendirilebilir.

Sosyodramatik oyun ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişki pek çok araştırma ile ortaya konmuştur. Örneğin 4-7 yaşları arasındaki 20 çocukla yapılmış olan deneysel çalışmada yürütücü işlevin, özellikle engelleyici kontrolün, çocukların sembolik oyunundaki rolü araştırılmıştır. Araştırmada çocukların engelleyici kontrol becerileri “Güneş-Ay Stroop Görevi (Sun-Moon Stroop task)” ile ölçülmüştür. Çocukların sembolik oyunlarının değerlendirilmesinde ise nesneyi başka bir amaçla kullanma, ona aslında taşımadığı bir özelliği atfetme ve gerçekte olmayan nesnelere varmış gibi davranma davranışlarını belirlemede standartlaştırılmış bir sembolik oyun testi olan “Rol Yapma Oyunu Testi (Test of Pretend Play)” kullanılmıştır. Araştırmada, 20 dakikalık serbest oyun oturumlarında çocuklara çeşitli oyuncaklar ve bardak, tabak, karton kutu, tahta bloklar ve pamuk gibi çeşitli açık uçlu materyaller sunulmuş, ancak oynanacak oyunla ilgili herhangi bir talimat/yönerge sunulmamıştır. Sembolik oyun oturumları video kaydına alınmış ve her 10 saniyelik aralıkta yalnızca bir sembolik oyun eylemi kaydedilmiştir. Elde edilen sonuçlar bu araştırmadan elde edilen bulgularla da örtüşür şekilde, tepkileri engelleme (engelleyici kontrol) yeteneğinin sembolik oyunla ilişkili olduğunu, daha fazla engelleyici kontrolün daha fazla sembolik oyunla ilişkilendirildiğini göstermiştir (Kelly ve ark., 2011). Benzer şekilde Pierucci ve ark. (2014), 4-6 yaş arasındaki 106 okul öncesi çocuklarla yapmış olduğu röportajı, yürütücü işlevlerden engelleyici kontrol, bilişsel engelleme, dikkati kaydırma/odak değiştirme (attentional shift) ve işleyen bellek ile fantezi yönelim (fantasy orientation) ölçümlerini bir arada ele alarak değerlendirmiştir. Çocukların fantezi yönelimlerini ölçmek için “Taklit Etme Görüşmesi”, “Hayali Oyun ve Yatkinlik Görüşmesi” ve “Hayali Arkadaş Görüşmesi” uygulanmıştır. Bu görüşmelerde çocuklardan oyunlarının fantastik veya gerçekçi doğası hakkındaki düşünceleri, hayali arkadaşları ve fantastik varlıklara olan inançları hakkında görüş bildirmeleri istenmiştir. Çocukların engelleyici kontrol becerilerinin değerlendirilmesinde “Hediye Görevi (The Gift Task)”, bilişsel ketlemesini ölçmek için “Uyumsuz Hayvan Eşleştirmeleri Görevi (Animal-Stroop Task)” uygulanmıştır. Çocukların dikkati kaydırma/odak değiştirme becerilerini ölçmek için “Standart Boyut Değişimi Kart Sıralama Görevi (Standard Dimensional Change Card Sort Task)”, işleyen belleğini ölçmek

için ise “Geri Sayı Dizisi Görevi” kullanılmıştır. Bu değerlendirmenin sonucunda araştırmacılar, hayali oyunun temel ögesi olan fantezi yönelimi (hayali öğelerle meşgul olma, hayali varlıklara yönelik inanç) yüksek olan çocukların düşük veya orta düzeyde fantezi yönelim sergileyen çocuklara göre daha iyi bilişsel engelleme ve dikkati kaydırma sergilediğini bulmuşlardır.

Başka bir araştırmada ise Carlson ve ark. (2014) 104 okul öncesi dönem çocuğuyla yürütmüş olduğu çalışmasında engelleyici kontrol, dikkati kaydırma ve işleyen bellek yürütücü işlev becerileri ile taklit anlayışı ve taklit eylemleri gerçekleştirme yeteneği arasında pozitif korelasyonlar bulmuştur. Çalışmada çocukların yürütücü işlev becerilerinin ölçülmesinde “Standart Boyut Değişirme Kartı Sıralaması”, “Geri Sayım Dizilimi (Backward Digit Span)”, “Çim-Kar Görevleri (The Grass/Snow)”, “Ayı/Ejderha (Bear/Dragon)”, “Daha Az Daha Fazladır (Less Is More)”, “Kule İnşası (Tower Building)”, “Hazzı Geciktirme (Delay Of Gratification)” ve “Hediye Gecikmesi (Gift Delay)” görevleri uygulanmıştır. Çocukların rol yapma becerilerinin ölçülmesinde ise “Gerçekmiş Gibi Davran (Pretend-Reality)” ve “Rol Yapma Eylemleri (Pretend Actions)” görevleri kullanılmıştır. Carlson ve ark. yapılan regresyon analizinde, gerçekliğe karşı rol anlayışının ve taklit eylemleri gerçekleştirme yeteneğinin yürütücü işlev puanlarını önemli ölçüde yordadığını ortaya koymuşlardır. İlgili araştırmaların sunduğu sonuçlarla örtüşür şekilde bu araştırmada da çocukların, açık uçlu materyallerin yer aldığı sosyodramatik oyun türünde sergilediği davranışlar, geliştirilen kontrol listesi aracılığıyla yürütücü işlev becerileri perspektifinden değerlendirilmiş ve sergilenen oyun davranışlarının işleyen bellek, bilişsel esneklik, engelleyici kontrol ile organizasyon ve planlama becerileriyle yakından ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

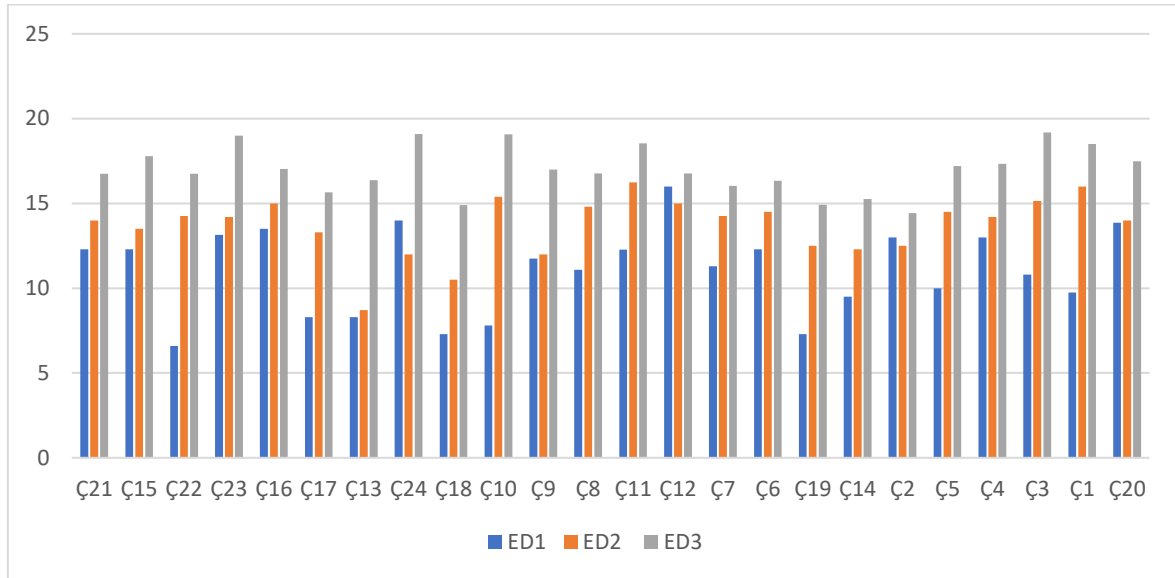
Oyun Davranışları Kontrol Listesi Toplam Puanlarında Yaşanan Değişime İlişkin Bulgular. Oyun davranışlarını değerlendirme amaçlı uygulanan kontrol listelerinden oyun oturumu değerlendirmelerinin yanı sıra o oyun oturumuna katılan çocukların da puanlarını elde edebilmek mümkündür. Elde edilen bu puanlar her ne kadar oyun davranışları özelindeki gelişimi göstermese de eylem döngüleri sonrasında gözlenen

değişim hakkında genel bir fikir verebilmektedir. Çocukların kontrol listesi puanlarının eylem döngüleri boyunca göstermiş olduğu değişime Şekil 26'da yer verilmiştir.

Şekil 26

Eylem Döngüleri Boyunca Çocukların Oyun Davranışları Kontrol Listesi Toplam

Puanlarının Dağılımı



Şekil 26'da da görüldüğü gibi, yalnızca üç çocukta (Ç24, Ç12, Ç2) ikinci eylem döngüsü sonrası değerlendirmede, birinci eylem döngüsüne göre puan düşüşü olmuştur. Üçüncü eylem döngüsü sonrası yapılan değerlendirmede ise çocukların tamamında puan artışı görülmektedir. Bu durum, çocukların hepsinin oyun davranışlarında gelişim olduğunun en somut göstergelerinden biridir. Oyun türlerinin tamamında gelişmenin en belirgin düzeyde gözlemlendiği davranışlar yürütücü işlevler perspektifinden ele alındığında maddelerin işleyen bellek, bilişsel esneklik, engelleyici kontrol ile organizasyon ve planlama becerileriyle yakından ilişkili olup hemen hepsinin Vygotsky'nin olgunlaşmış oyun davranışı olarak nitelendirdiği (Bodrova & Leong, 2017) davranışlara birer örnek olduğu söylenebilir.

Çocukların Açık Uçlu Materyallerle Oyun Sürecinde Oyun Davranışlarında Gözlenen Değişime İlişkin Nitel Bulgular

Çocukların açık uçlu materyallerle oyun sürecinde sergiledikleri oyun davranışlarına ilişkin nitel bulgular, her oyun oturumu sonrasında gözlemciler tarafından tutulan gözlem

kayıtlarının, ortak bir noktada buluşularak tek bir metinle yazılı hale getirilmesinin ardından Şekil 20'de sunulan aşamalar takip edilerek elde edilmiştir.

Bu kısımda sırasıyla birinci, ikinci ve üçüncü eylem döngüleri sonrasında elde edilen nitel veriler sunulmuş, ayrıca bu sonuçlar durum verileri ve birinci eylem döngüsünden elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak oyun davranışlarındaki değişim ortaya konulmuştur.

Birinci Eylem Döngüsünün Uygulanmasıyla Oyun Davranışlarında Gözlenen Değişime İlişkin Nitel Bulgular. Durum saptama evresinin sonunda ön test sonuçları ve çocukların oyunlarına ilişkin gözlem kayıtları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, tekrarlayan eylemlerin, oyun dışı davranışların, kısa oyun ve dikkat sürelerinin, oyun içeriğindeki bağlamsal kopuklukların ve diyalog eksikliğinin varlığı dikkati çekmiştir. Elde edilen bu sonuçların 21 Ekim 2021 tarihinde İnanırcılık Komitesi üyeleriyle değerlendirilmesinin ardından ise birinci eylem planı olarak sınıf içi öğrenme merkezlerinden bir tanesinin açık uçlu materyaller merkezi olarak düzenlenmesine, sınıf içi merkezlerin yerleşiminin yeniden düzenlenerek açık uçlu materyaller merkezinin dramatik oyun merkezi ve blok merkezi arasına alınmasına, Tasarla Öğren Atölyesi olarak adlandırılan açık uçlu materyaller atölyesine haftada bir kez düzenli olarak gidilmesine, bu atölyeye çocukların tercih etme olasılığı yüksek çeşitli açık uçlu materyallerin yerleştirilmesine, okul bahçesinde yer alan açık oyun alanına çeşitli açık uçlu materyallerin yerleştirilmesine ve bahçede yer alan ve bünyesinde çeşitli açık uçlu materyalleri barındıran açık oyun alanına çocuklarının erişiminin sağlanmasına karar verilmiştir.

Alınan kararların uygulanmaya başlanmasıyla birinci eylem döngüsü başlamıştır. Araştırma sürecinde birinci eylem döngüsü kapsamında 1 Kasım-17 Aralık 2021 tarihleri arasında oyun gözlem formu ile 1005 dk'lık 53 oyun oturumu gözlemi yapılmış, YİBOD kontrol listesi doldurulmuş, araştırmacı günlüğüne kayıt alınmış ve böylece elde edilen nicel ve nitel veriler aracılığıyla çocukların oyun davranışları belirlenmeye çalışılmıştır.

Birinci eylem döngüsüne ilişkin yapılan gözlem kayıtları MaxQDA 2020 nitel veri analiz programında kodlanmış, ardından hazırlanan kodlar uzman görüşüne sunulmuş ve

kategorisine bağılı kodlar incelendiğinde oyundan kısa sürede çıkışın (7) en fazla kodlamaya sahip olduğu görülmektedir. Gözlem kayıtlarına göre çocukların oyun süreleri oldukça kısadır (ortalama 10-15 dk). Engelleyici kontrol kategorisinde en fazla işaretlenmiş olan kod oyun dışı davranış (8) ve gürültüdür (6). Oyun dışı davranışta amaçsız dolaşma davranışı dikkati çekmektedir. Bilişsel esneklik kategorisinde en fazla işaretlenmiş olan kod sembolik anlamdır (24), diğer kodlar ise oldukça düşük frekanslara sahiptir. Bu kodlama oyunlarda -mış gibi kullanımın varlığına işaret ederken bilişsel esnekliğin diğer öğelerinin neredeyse hiç yer almadığını da göstermektedir. İşleyen bellek kategorisinde tekrarlayan eylemler (12) en yoğun işaretlenmiş olan koddur. Bu da oyunların henüz olgunlaşmamış niteliklere sahip olduğunun göstergesidir.

Çocukların sosyodramatik/hayali oyun oturumlarından birine ilişkin gözlem kaydında şu ifadelere yer verilmiştir:

Ç10, Ç22, Ç18, dramatik oyun merkezindedir. Bu merkeze birbirlerinden bağımsız fakat kendi kararlarıyla geçiş yaptılar. Ç22, mutfak alanına geçti. Ç10, kumaşların ve bebeklerin olduğu sandığı karıştırıyor. Ç18, yere oturdu, telefonu eline aldı, tuşlarına basıyor. Ç22, bir kaşık ve tencere aldı, karıştırmaya başladı. Ç10, oyun merkezinden ayrılarak sanat merkezine geçti (7. Dakika). Ç17, Ç3, Ç1 dramatik oyun merkezine geldi. Her biri eline bir bebek aldı. Ç22, kaşıkla tencereyi karıştırmaya devam ediyor, arada etrafa bakıyor. Ç18, eline telefonu alıp konuşuyor gibi yapıyor. Ç22 ve Ç18 arasında diyalog başladığı görüldü. Diyalog kısa sürede kavgaya dönüştü. Ç22, Ç18'in oyun alanından gitmesini istiyor, Ç18 gitmeyeceğini söylüyor. Müdahale edildi, oyunda roller olup olmadığı soruldu. Çocuklardan hiçbiri bir role ilişkin tanımlama yapmadı. Aralarında konuşup, kendileri için birer rol seçerlerse daha keyifli oynayabilecekleri ifade edildi. Bunun üzerine her biri kendisi için rol seçti. Ç22 anne, Ç18 bebek, Ç1 abla, Ç3 teyze, Ç17 küçük abla olmaya karar verdi. Herkes birbirinin rolünü onayladı. Ç22, anne rolüyle yemek karıştırmaya devam etti. Ç1, Ç3, Ç17 aralarında sohbet etmeye başladı, ancak sohbet seçtikleri rollerle ilişkili değil, Ç1 bir anda oyuncak köpeği eline aldı ve köpeği

muayene ettiğini söyledi. Köpek öksürüyor dedi. Ç3 uçar gibi yapıyor ve Ç17 çiçek toplamaya başladı. Ç3 uçarak Ç17 yürüyerek merkezden ayrıldı. Ç22 hala yemek karıştırıyor. Ç18, yerde yatıp yuvarlanıyor. (03/11/2021-Sınıf-Oyun Gözlem)

Oyun gözlem kaydında görüldüğü gibi, oyunda belirgin bir senaryo, rol dağılımı, tema/bağlam bütünlüğü, amaca yönelik diyalog tespit edilememiştir. Tekrarlayan eylemler, kısa süreli oyuna giriş-çıkışlar, amaçsız bakınma-gezinme-agresif davranışlar gibi oyun dışı davranışlar gözlenmiştir. Oyunda var olan sembolik anlam ve kullanımlar sıra dışı olmaktan uzak olup ve tekrarlayan-taklit davranışlardır. Sergilenen oyun davranışları Vygotsky'nin olgunlaşmamış oyun davranışlarına (Bodrova ve Leong, 2017) örnek niteliğindedir.

Birinci eylem döngüsü sonrasında elde edilen nitel ve nicel veriler özetlendiğinde çocukların oyun sürelerinin oldukça kısa olduğu; oyunlarda sınırlı düzeyde diyalog yer aldığı, seyirci davranışı, amaçsız dolaşma, agresif davranış vs. gibi oyun dışı davranışların var olduğu; birlikte oynanan oyunlarda dahi, oynanan oyunla ilgili çocuklara sorular yöneltildiğinde (rollere, senaryoya yönelik) çocukların her birinin farklı bir cevap verdiği bağlamsal kopukluklar/tutarsızlıklar gözlemlenmiştir. Ayrıca oyun ortamlarının dağınık ve gürültülü olduğu belirlenmiştir. Sürekli yemek yapma, sürekli bebek arabasıyla gezme, vs. gibi tekrarlayan eylemler oyunların temel özelliği olarak kaydedilmiştir. Özellikle yapı-inşa oyun sürecinde bir engel-problemlerle karşılaştıklarında nadiren problemi çözmeye dönük denemeler yapılmıştır. Oyun oynarken dikkatin dağılması nedeniyle ne oynadığını unutma ve/veya başka bir şeyle ilgilenmeye başlama yaygın görülen sorunlar arasında yer almıştır.

Oyun türlerine dayalı olarak oyun davranışları incelendiğinde ise buluşsal oyun türünde nesnenin yapısını keşfetmeye yönelik manipülatif hareketlerin sıklığı göze çarpmaktadır. Çocuklar oynadıktan sonra nesnelere yerlerine yerleştirmektedir. Ancak oyuna başlamadan önce planlama yapmadıkları için oyun süreleri kısa ve zihinleri dağınık olmaktadır. Yapı-inşa oyununda çocukların el-göz koordinasyonu, güç-denge davranışları iyi olmakla birlikte, inşaa sürecine ilişkin diyalog, bilinçli ve planlı inşaa süreci sınırlı düzeydedir. Sosyodramatik oyunda gözlenen en yoğun davranış tekrarlayan eylemlerdir.

Kısa süreli oyun, sınırlı diyalog en sık gözlenen olgunlaşmamış oyun davranışlarıdır. Ayrıca oyunlarda roller belirsiz, rol ve oyun süreci tutarsızdır. Yani role uygun davranış gözlenememektedir. Fiziksel oyun, büyük oranda itiş-kakış niteliğindedir. Oyunların içeriğine yönelik herhangi bir senaryo yoktur, amaçsız davranışlar sıktır.

Birinci eylem döngüsü sonrasında elde edilen tüm bu veriler sonrasında İnanırcılık Komitesinin de katkılarıyla oyun ortamı ve davranışlarını geliştirmeye yönelik ikinci eylem planı hazırlanmıştır. Hazırlanan eylem planında temel vurgu oyun planlaması yapılabilmeye yöneliktir. Oyun planlaması ile tekrarlayan eylemler, bağlamsal kopukluklar, rollere ve oyun akışına yönelik katılımcılar arasındaki tutarsızlıklar, kısa oyun süreleri, sınırlı diyaloglar, amaçsız gezinme-agresif davranışlar gibi gözlenen pek çok sorunun çözülmesi beklenmektedir. Ayrıca buluşsal oyunlarda manipülatif hareketlerden keşfedici hareketlere geçiş sağlanması ve duyuların aktive edilmesine katkı sunulması adına, daha fazla ve çeşitlilik içeren açık uçlu materyallere erişim sağlanması eylem planının adımları arasındadır. Tüm bu adımların işleminde öğretmen araştırmacının üstleneceği rol de önemlidir. Buna göre;

Açık uçlu materyallerin erişimini arttırmaya yönelik tasarlanan alt eylem adımları:

- ✓ Atölye ve sınıfta açık uçlu materyallerin muhafaza edildiği bölme malzeme kutularının ön kısmına, kutu içinde yer alan materyallerden birer örnek yerleştirmesine,
- ✓ Haftada en az iki kere Tasarla Öğren açık uçlu materyaller atölyesine gidilmesine (sınıf sayıca ikiye bölünerek),
- ✓ Sınıftaki loose parts öğrenme merkezi genişletilmesine, kullanıcı sayısının iki kişi artırılmasına (aynı anda merkezi kullanabilecek kişi sayısını dört kişiden altıya kişiye çıkarılmasına),
- ✓ Merkezlerde en az tercih edilen açık uçlu materyalleri belirleyerek bu materyaller yerine farklı alternatiflerin sunulmasına,

- ✓ Blok merkezinde de kullanılabilir olacak açık uçlu materyalleri belirleyip iki merkezin birbirine entegre edilmesine olanak sunularak yapı inşa oyunlarının desteklenmesine karar verilmiştir.

Öğretmenin aşamalı destek sunan (scaffolding) rolü adına tasarlanan alt eylem adımları:

- ✓ Öğretmen araştırmacının oyun planlamaları yapmaları konusunda Güler'in (2010) Oyun Planlama Modelinden faydalanarak çocuklara destek sunmasına,
- ✓ Oyun planlama aktivitesinin en etkili şekilde hazırlanıp uygulanabilmesi için gereken sürenin, günlük eğitim akışının yeniden düzenlenmesi yoluyla sağlanmasına,
- ✓ Oyun saatinin bitiminin ardından değerlendirme oturumları yaparak çocukların oyun süreçleriyle ilgili öz değerlendirme yapmalarına ve süreci çeşitli açılardan kritik etmelerine katkı sunulmasına karar verilmiştir.

İkinci Eylem Döngüsünün Uygulanmasıyla Oyun Davranışlarında Gözlenen Değişime İlişkin Nitel Bulgular. 21 Şubat-21 Mart arasında uygulanan ikinci eylem döngüsünde toplamda 2426 dk'lık 63 oyun oturumuna ilişkin gözlem kaydı incelenmiştir. İkinci eylem döngüsü boyunca yapılan gözlem kayıtları öğretmen araştırmacı ve bağımsız kodlayıcı tarafından okunarak kodlar belirlenmiş, belirlenen kodlar uzman görüşüne gönderilmiş, alan uzmanlarından gelen dönütlerle son hali verilen kodlar eşliğinde kayıtlar öğretmen araştırmacı ve bağımsız kodlayıcı tarafından ayrı ayrı MaxQDA 2020 nitel veri analiz programında kodlanmıştır. Ardından aynı programda kodlayıcılar arası uyum Kappa testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan Kappa testi sonucuna göre iki kodlayıcı arasında ,88 düzeyinde uyum tespit edilmiştir [Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.88$]. Elde edilen bu uyuma ilişkin veriler Tablo 9'da yer almaktadır.

Kodlama sürecinde eylem döngülerinin çıktılarının karşılaştırılabilmesi ve gerçekleşen değişimin en doğru şekilde değerlendirilebilmesi için kodlar olabildiğince korunmaya çalışılmış ancak yeni oluşan durum ve davranışlar için yeni kodlar ekleme yoluna gidilmiştir. Bu nedenle eylem döngüleri sonrasında ortaya çıkan kategori ve temalar aynı kalmıştır. Şekil 19’da da görüldüğü gibi, ikinci eylem döngüsü gözlem kayıtlarının MaxQDA 2020 ile kodlanması sonucunda, birinci eylem döngüsü sonrasında elde edilen kodlarla tutarlı şekilde yürütücü işlev becerileri ve öğretmenin rolü olmak üzere iki temaya ulaşılmıştır. Yürütücü işlev becerileri teması dikkat, organizasyon ve planlama, engelleyici kontrol, işleyen bellek ve bilişsel esneklik kategorilerinden oluşurken öğretmenin rolü teması altında doğrudan kodlar yer almaktadır.

İkinci eylem döngüsü sonrasında elde edilen kod haritası ayrıntılı incelendiğinde yürütücü işlevler temasında yer alan bilişsel esneklik kategorisinde en dikkat çekici kodun “senaryolu” (34) ve “denemeler yapma” (22+4 -test etme-) olduğu görülmektedir. Bu durum, bir önceki eylem döngüsü uygulamalarına kıyasla artık pek çok oyunda senaryonun gözlenmeye başladığının göstergesidir. 21 Mart 2022 tarihinde sınıfta oynanan bir sosyodramatik/hayali oyuna ilişkin gözlem kaydında senaryonun varlığı aşağıdaki şekilde kayıt altına alınmıştır:

Çocuklar Waldorf bebeklerine roller verip canlandırmalar yaptılar. Bebeklerden biri dişçiye gelen hasta rolünde. Diğer bebek diş hekimi. Bebeği elinde oynatarak diş çekimi işlemlerini gerçekleştiriyormuş gibi yaptılar. Senaryoyu “Şimdi sakin ol, hiç acımayacak”, “Dişlerine daha iyi bakmalısın” gibi diyaloglarla zenginleştirerek detaylandırıyorlar. (21/03/2022-Sınıf-Dişçilik oyunu).

Bilişsel esneklik kategorisinde bir diğer dikkat çeken artış ise “denemeler yapma” kodunda görülmektedir. Bu kod öğretmen araştırmacı tarafından, başlangıçta problem çözme ve sebatkar davranmayla ilişkilendirilerek engelleyici kontrol yürütücü işlevi altında değerlendirilmiştir. Ancak daha sonra ilgili davranışın aynı zamanda bir problemle

karşılaştığında başka yolları denemeye açık olmayı da kapsadığı düşüncesiyle bilişsel esneklik kategorisi altında ele alınmıştır. 21 Şubat 2022 tarihinde sınıfta oynanan bir yapı-inşa oyununda “denemeler yapma” koduna ilişkin gözlem kaydı “Ç6 tekerlek olarak kullandığı yuvarlak köpükleri arabanın gövdesine önce çöp şişlerle tutturmaya çalıştı. Çöp şişlerin ucu dışarıda kalınca çöp şiş yerine kısa kürdanları kullanarak problemi çözdü. Ç21 bu esnada araba için gereken materyalleri aradı.” ifadelerini içermektedir.

İşleyen bellek kategorisinde yer alan kodlar incelendiğinde “sonucu ifade” (53) ve “amacı/planı ifade” (28) dikkati çekmektedir. “Sonucu ifade” kodu, çocukların tasarımlarını/ oyunlarını/ yapılarını henüz sonlandırmadan ya da sonlandırdıktan hemen sonra ortaya çıkan durumu anlattıklarında kullanılmaktadır. Süreç içinde neler olduğunun farkında olmayı gerektirdiğinden işleyen bellek kategorisinde değerlendirilmiştir. 25 Şubat 2022 tarihinde atölyede oynanan bir yapı-inşa oyununda “sonucu ifade etme” koduna ilişkin gözlem kaydı aşağıdaki ifadeleri içermektedir:

Ç1 ve Ç3, öğretmenden destek isteyerek kestikleri karton ruloların boyu kısaldığında içlerine çöp şiş yerleştirip çöp şişlerin ucuna da yuvarlak köpük taktılar. Rulonun içinde hareket eden bir mekanizma yaptıklarını fark ettiklerinde “Öğütücü yaptık.” şeklinde ifade edip, yukarı aşağı hareket ederek nasıl çalıştığını gösterdiler. (25/02/2022- Atölye – Araba Tasarımı)

“Amacı/planı ifade etme” kodu ise çocukların oyun/ tasarım/ yapı inşası sürecinde ya da sürece başlamadan önce ya da süreç tamamlandığında, ne yapacaklarını ifade ettiklerinde kullanılmıştır. Organizasyon ve planlama kategorisinde de değerlendirilebilecek olan bu kod, planın yapılmasından ziyade yapılan planı hatırlayıp ifade etmeyi öncelendiği için işleyen bellek kategorisinde ele alınmıştır. 24 Şubat 2022 tarihinde atölyede oynanan bir buluşsal oyunda “amacı/planı ifade etme” koduna ilişkin gözlem kaydında aşağıdaki ifadeler yer almaktadır:

Sürece ortak karar verdikleri materyalleri seçerek başladılar ve hemen ardından küçük kütük parçalarını boyadılar. Ç22, boyalarla ellerinin kirlendiğini görüp

“Ellerime bulaşıyor, masayı da kirleteceğiz” diyerek masayı kirletmemek amacıyla masadaki bütün materyalleri yere koydular ve masaya bez serdiler. Dakika 17 ye kadar boyama yaptıktan sonra pipetler ile planladıkları gökkuşağını yapmaya başladılar. Öğretmenin zemin olarak ne kullanacaklarını sorması üzerine Ç11 “Öğretmenim önce bunlardan (kasnaklar) yer yapacağız ve gökkuşağını üstüne koyacağız.” diyerek beraber yaptıkları planı anlattı. Ç22 bu pipetlerin bükülmediğini söyledi ve birkaç kez daha denedikten sonra pipetler yerine şönil kullanmaya karar verdiler. (24/02/2022- Atölye- Gökkuşağı-)

Engelleyici kontrol kategorisinde yer alan kodlar incelendiğinde, “plana uygun” (39) ve “iletişim” (35) kodları dikkati çekmektedir. “Plana uygun” kodu, çocuk tek başına ya da grup arkadaşlarıyla oyun sürecinin başında yaptığı plana, oyun sürecinde uyuyorsa ve oyundaki davranışlarına bu plana göre yön veriyorsa kullanılmıştır. Organizasyon ve planlama kategorisinde de değerlendirilebilecek olan bu kod, planın yapılmasından ziyade yapılan plana uymayı esas aldığı için engelleyici kontrol kategorisinde ele alınmıştır. 21 Mart 2022 tarihinde sınıfta oynanan sosyodramatik/hayali oyunda “plana uygun” koduna ilişkin gözlem kaydında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Ç17 anne rolünde olmayı planladı ve oyuna mutfakta yemek pişiriyormuş gibi yaparak başladı. Ç10 ve Ç8 ise baba ve kız çocuk rolünde oyun oynayarak başladılar. Ç10 babasıyla oyun oynadığını belirtirken (Ben babamla oyun oynuyormuşum), Ç8 ise işe gitmeden önce kızı ile oyun oynadığını (Ama ben birazdan işe gidecektim) vurguladı. Ç17 ise yemek pişirirken Ç8 ve Ç10'a ‘Siz oyun mu oynuyorsunuz? Evi dağıtmayın!’ dedi. Çocuklar süreç boyunca planladıkları rollerine uygun olarak davrandılar. Ç17 anne rolünde önce yemek yaptı, sonra kızına beslenme çantası hazırladı, sonra tekrar yemek yaptı, evdeki bebekle ilgilendi ve ardından önce bebeği gezmeye çıkarıp, sonra alışverişe gidip geldi. Bu sırada oyun arkadaşlarına yaptıklarını sesli olarak ifade ettiği görüldü. Ç10 kız çocuk rolünde, önce baba ile oyun oynadı, sonra annesine yardım ederek evi topladı, okula gidip geldi. Ç8 ise baba rolünde önce kızıyla oyun oynadı, sonra anneye evi toplayıp

yemek yaptı, sonra da asker kıyafetini giyip işe gidip geldi. Ç8 işe giderken ve Ç17 da alışverişe giderken telefonu ellerine alıp telefonla konuşuyormuş gibi yaptılar. Ç10 o sırada rolüne uygun şekilde “Anne, acele et okula geç kaldım, of yaaa çok üzgünüm!” dedi. (21/03/2022 -Sınıf- Evcilik)

“İletişim” kodu ise oyunu paylaşan çocuklar arasında, oyunun işleyişine/ nasıl yapılacağına /nasıl yapıldığına yönelik diyaloglar yaşanması durumunda kullanılmıştır. Böylesi bir iletişimde, gizil halde de olsa çocuklar süreci kontrol ettikleri için engelleyici kontrol kategorisi kapsamında ele alınmıştır. 24 Şubat 2022 tarihinde atölyede oynanan yapı-inşa oyununda “iletişim” koduna ilişkin gözlem kaydında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Çocuklar planlama aşamasında hangi malzemeden kaç tane kullanacaklarını sayısını vererek belirttiler. Ç9, Ç5 ve Ç20 “Önce altını yapalım”, “Sonra üç tane şundan koyup kenarlarını yapalım” gibi cümleleriyle tartışarak tasarıma başladılar. Yapıma başladıktan sonra Ç20 arkadaşlarını dört tane kalın siyah köpük aldıkları için uyardı ve plana üç tane yazdıklarını hatırlattı. Ç9 arkadaşlarına dört kalın parçaya gerek olup olmadığını danıştı ve Ç20’nin plana üç tane yazdıklarını belirtmesinden sonra “Olmaz, çünkü gerekli değil.” şeklinde nedenini açıkladı. Çocuklar her aşamadan sonra birbirine “Şimdi ne yapacağız?” diye sordular ve birbirlerine açıklamalarda bulunarak plan üzerinden inceleme yaparak ilerlediler. Depo yapma aşamasında Ç9’un ikinci bir depo önermesi üzerine Ç20 ilk başta yaptıkları plan çiziminde ikinci depo yer almadığını ama ikinci deponun da iyi olabileceğini belirtince ortak bir karar alarak ikinci depo yapımına karar verdiler. İkinci deponun resmini plana da çizerek eklediler. Sürecin devamında Ç9 “İlaç kutularını da kullanalım mı?” diye sordu ve Ç4 “Bence kullanmaya gerek yok.” dedi. Ç20 ise “Kullanalım bence var gerek” dedi ve diğer çocuklar da onu onaylayınca kullanmaya karar verdiler. Ç20 ilaç kutularının beş tane olmasını isteyen Ç9 ile bu konuyu tartışarak “İki tane olur. Tırın egzozu olur.” cümlesini kurdu. (24/02/2022- Atölye -Tır-)

Organizasyon ve planlama kategorisinde yer alan kodlar incelendiğinde, “öneri/fikir verme” (23) ve “planı geliştirme” (23) kodları dikkati çekmektedir. “Öneri/fikir verme” kodu, çocuklardan planlama ya da uygulama aşamasında, sürecin işleyişini yönlendirecek öneriler/fikirler geldiğinde kullanılmıştır. Bilişsel esneklik kategorisinde de değerlendirilebilecek bu kod, sürecin akışına yön vermesi ve organize etmesi sebebiyle organizasyon ve planlama kategorisine daha yakın bulunmuştur. 21 Mart 2022 tarihinde sınıfta oynanan yapı-inşa oyununda “öneri/fikir verme” koduna ilişkin gözlem kaydında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Çocuklar oyuna bloklarla yığın yaparak başladılar. Ç7 bloklarla yapıyı inşa ederken testere ile kesiyormuş gibi yaptı, Ç21 ve Ç2 tasarıma yerleştirecekleri diğer materyalleri seçtiler. Bu aşamada Ç7 hayvan oyuncaklarını da tasarıma dahil etmek istediğinde önce Ç2 bunu istemedi. Sonrasında çocuklar bu öneriyi aralarında tartıştılar ve ortak bir kararla bu hayvanların garajı koruduğunu ifade ettiler. Bu korumanın kötü olan Transformers oyuncağına karşı olduğunu söylediler. (21/03/2022- Sınıf- Garaj ve Otopark)

Organizasyon ve planlama kategorisinde yüksek frekans değerine sahip diğer kod olan “planı geliştirme” ise oyunun başlangıcında, yapılmış olan planlamaya sadık kalmak şartıyla, oyuna zenginleştirici öğeler-kişiler-olaylar-materyaller eklenmesi durumunda kullanılmıştır. Kodun geliştirici ve zenginleştirici vurgusu nedeniyle bilişsel esneklik boyutuyla da ilişkili olabileceği düşünülmektedir. 24 Şubat 2022 tarihinde atölyede oynanan yapı-inşa oyununda “planı geliştirme” koduna ilişkin gözlem kaydında aşağıdaki ifadeler yer almaktadır:

Ardından şönileri kol olarak kullanmaya karar verdiler ve aralarında görev dağılımı yaptılar. Ç5 şönileri keserek kol yaparken Ç19 gözleri kapağa yapıştırıp kafa bölümünü yaptı. Sorun ile karşılaştıklarında birbirlerinden yardım istediler ve parçaları birleştirirken birlikte hareket ettiler. 12. dakikada Ç19’un önerisi ile yaptıkları plana göz attılar ve hangi aşamada olduklarını konuştular. Kafa parçasını

birleştiren Ç19 “Şönil ve bant kullanırsak sallanan kafa olur.” önerisinde bulundu ve diğerleri bu öneriyi beğendi; şönileri boyun olarak kullandılar. (24/02/2022- Atölye-)

Dikkat kategorisinde yer alan kodlar incelendiğinde, “planı takip etme” (15) koduna diğerlerine göre çok daha fazla yer verildiği görülmektedir. İlgili kod, oyun sürecinin başında hazırlanan oyun planı çizimini, oyun sürecinde ara ara kontrol ederek tamamladığı/eksik bıraktığı durum-rol vs.nin değerlendirmesinin yapıldığı durumlarda kullanılmıştır. Kodun, belirli bir planı aşamalarına göre uygulama davranışını içermesi nedeniyle organizasyon ve planlama kategorisiyle de ilişkili olabileceği düşünülmektedir. 18 Mart 2022 tarihinde atölyede oynanan buluşsal oyunda “planı takip etme” ile kodlanan gözlem kaydında aşağıdaki ifadeler yer verilmiştir:

Ç24 önce pipet ve ponponu birbirine bant yardımıyla yapıştırarak sihirli değnek yaptı. Ardından birlikte prenses ve şato yapacaklarını ifade edip birbirlerine hatırlatmada bulundular. Sonra Ç13, planlarına bakarak ilerleyişi kontrol etti. “Evet, şimdi prensesi yapacağız, saçlarını uzun çizmişiz” diye ifade etti. Birlikte iplerin olduğu alana yönelip uygun malzemeyi aramaya koyuldular. (18/03/2022- Atölye - Sihirli Değnek)

Kodlama işlemiyle “yürütücü işlevler” teması dışında ortaya çıkan bir diğer tema olan “öğretmenin rolü” teması ise ilgili becerilerin edinilmesinde önemli bir rol üstlenen öğretmenin davranışlarını izlemek ve yorumlamak adına önemlidir. Öğretmenin süreçte üstlendiği rolün öğretmen araştırmacı bakış açısıyla izlenmesi, takip edilmesi, eleştirilmesi ve güncellenmesi adına anlamlı ve faydalı bulunmaktadır. Gözlem kayıtları gün sonunda kamera kayıtları izlenerek doldurulmuştur. Böylece daha objektif bir bakış açısı elde edilmeye çalışılmıştır. Temayı oluşturan kodlar incelendiğinde -oyunu-başlatan/sonlandıran (4), gözlemci (53), hatırlatıcı (4), istendiğinde yardım eden (26), oyun arkadaşı (2), rehber (12), teşvik eden (6), yardım eden (6) ve öneri sunan (21) şeklinde sıralanmaktadır. Tüm kodlar arasında “gözlemci” kodu yüksek frekansıyla dikkati

çekmektedir. Kodun sahip olduğu bu frekans, öğretmenin ikinci eylem döngüsü sırasında çocukların gelişimini izlemek, doğru zamanda doğru adımları atabilmek, çocukları en uygun şekilde destekleyebilmek amacıyla gözlem sürecini yürüttüğünü göstermektedir. Gözlem, çocukların ihtiyaç duydukları desteklerin sunulabilmesi için onların performanslarının ne düzeyde olduğunun ve çocuklara ne kadar destek verilmesi gerektiğinin anlaşılabilmesi adına gereklidir. Yapılan etkili gözlem, çocukların potansiyel gelişim alanının (zone of proximal development) tanımlanabilmesine yardımcı olur. Potansiyel gelişim alanı, çocuğun bağımsız yani bir yetişkin ya da akran desteği almaksızın yapabildikleri ile bir yetişkin ya da becerikli bir akranın sunacağı destekle yapabilecekleri arasındaki mesafeyi ifade eder (Vygotsky, 1978). Bu alan her çocuk için farklıdır ve mesafenin tanımlanabilmesinde gözlem önemli bir araçtır. Etkili bir gözlem sonrasında öğretmen, çocuğa sunacağı aşamalı desteğin kapsamını daha iyi belirleyebilir. Öğretmenin rolü teması altında üstlenilen diğer rollere ilişkin kodlar bütünleştirilerek okunduğunda ise öğretmenin üst rolünün/amacının aşamalı destek sunan (scaffolding) rolü olduğu görülmektedir. Bu üst rol, gözlem kayıtlarının yanı sıra araştırmacı günlüğü notlarına da aşağıdaki şekilde yansımıştır:

Oyun grupları arasında sıklıkla dolaşıp, konuşulanlara kulak verip notlar alıyorum. Gözlem yapmak, çocukların oyun dinamiklerini anlamama, kişilik özelliklerini fark etmeme, yürütücü işlev becerilerinde olduğu kadar dil, matematik, bilimsel düşünme becerileri vs.gibi çeşitli alanlarda da potansiyel gelişim alanlarını görebilmeme inanılmaz katkı sağlıyor. Bazen gözlem notlarımın sistematik gözlem kaydından çıkıp çocukla ilgili fark ettiklerime ilişkin notlara dönüştüğünü heyecanla izliyorum. Böyle zamanlarda durmak ve dikkatimi yapmayı planladığım işe vermek yerine o an fark ettiğim durumu yazmaya devam ediyorum. O kadar kıymetli ki... o kadar heyecan verici ki. (Araştırmacı Günlüğü, 21/03/2022)

İkinci eylem döngüsü boyunca sürdürülen uygulamaların ardından yapılan değerlendirme sonrasında çocukların plan yapma, planı takip etme, plana uygunluğu değerlendirme, yaptığı planı geliştirme ve bu konuda grubundaki diğer çocuklara öneri/fikir verme, oyununda hazırladığı plana uygun ilerleyerek sürecin ilerleyişine göre grubundaki

diğer arkadaşlarıyla etkili bir iletişim kurup ortak kararlar verebilme, işbirliği yapma, oyununun/etkinliğinin sonucunu ifade etme ve oyunlarında yer alan bağlama uygun senaryo ve rollerle olgunlaşmış oyun davranışları sergileme konusunda önemli düzeyde yol aldığı görülmüştür. İkinci eylem döngüsü bitiminde yapılan kodlama, kategori ve tema oluşturma sürecinde, en fazla frekans yükü alan kategorinin işleyen bellek (145) olduğu görülmektedir. Bu durumun da uygulamaya konan oyun planlaması eylem adımıyla birlikte çocuğun yaşadığı oyun sürecinin ayrıntılarının, algoritmasının farkına varmaya başlamasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. İlerleyen süreçte bu eylem döngüsü kapsamında gözlenemeyen fiziksel oyuna daha fazla fırsat sunmak ve bahçe oyun alanının açık uçlu materyallerle oyunu destekleyen doğasından yararlanabilmek adına üçüncü eylem döngüsünün odağını açık alanda (bahçede) açık uçlu materyallerle oyun olanaklarının artırılması oluşturmaktadır.

İkinci eylem döngüsü uygulamalarından elde edilen sonuçlar ve üçüncü eylem planı taslağı İnanırcılık Komitesi üyeleriyle paylaşılmış, yapılan değerlendirmeler sonrasında üçüncü eylem döngüsü kapsamında yapılması planlanan uygulamalara son hali verilmiştir. Yapılan bu değerlendirmenin ardından üçüncü eylem planı kapsamında:

1. İkinci eylem planında uygulamaya koyulan üç gün sınıf, iki gün atölyede oyun uygulamasında değişikliğe gidilerek bir gün sınıfta tüm çocuklarla oyun, iki gün dönüşümlü (10 çocuk-10 çocuk) atölyede oyun ve iki gün de açık havada tüm çocuklarla oyun oynanmasına,

2. Bahçe oyun alanının büyük boy drenaj boruları, farklı boylarda atık su boruları, farklı boy ve renklerde taşlar, plastik meyve kasaları, araba lastikleri, çok sayıda tenis topu, odunlar ve gerçek mutfak eşyaları (kek kalıpları, tencereler, tavalalar, kapaklar, plastik süzekler, kepçeler vs.) eklenerek açık uçlu materyaller açısından zenginleştirilmesine,

3. Oyun saatinin günlük eğitim akışında, ikinci eylem planında yer aldığı şekilde kahvaltı sonrasında ve oyun planlamasını da içerecek şekilde 1 saat 15 dk olarak uygulanmasına,
4. Oyun planlama sürecine devam edilerek, bahçe etkinliklerinde de planlama sürecinin işletilmesine,
5. Oyun planlama sürecine ilaveten oyunların bitiminde, oyun değerlendirme oturumlarının da yapılmasına karar verilmiştir.

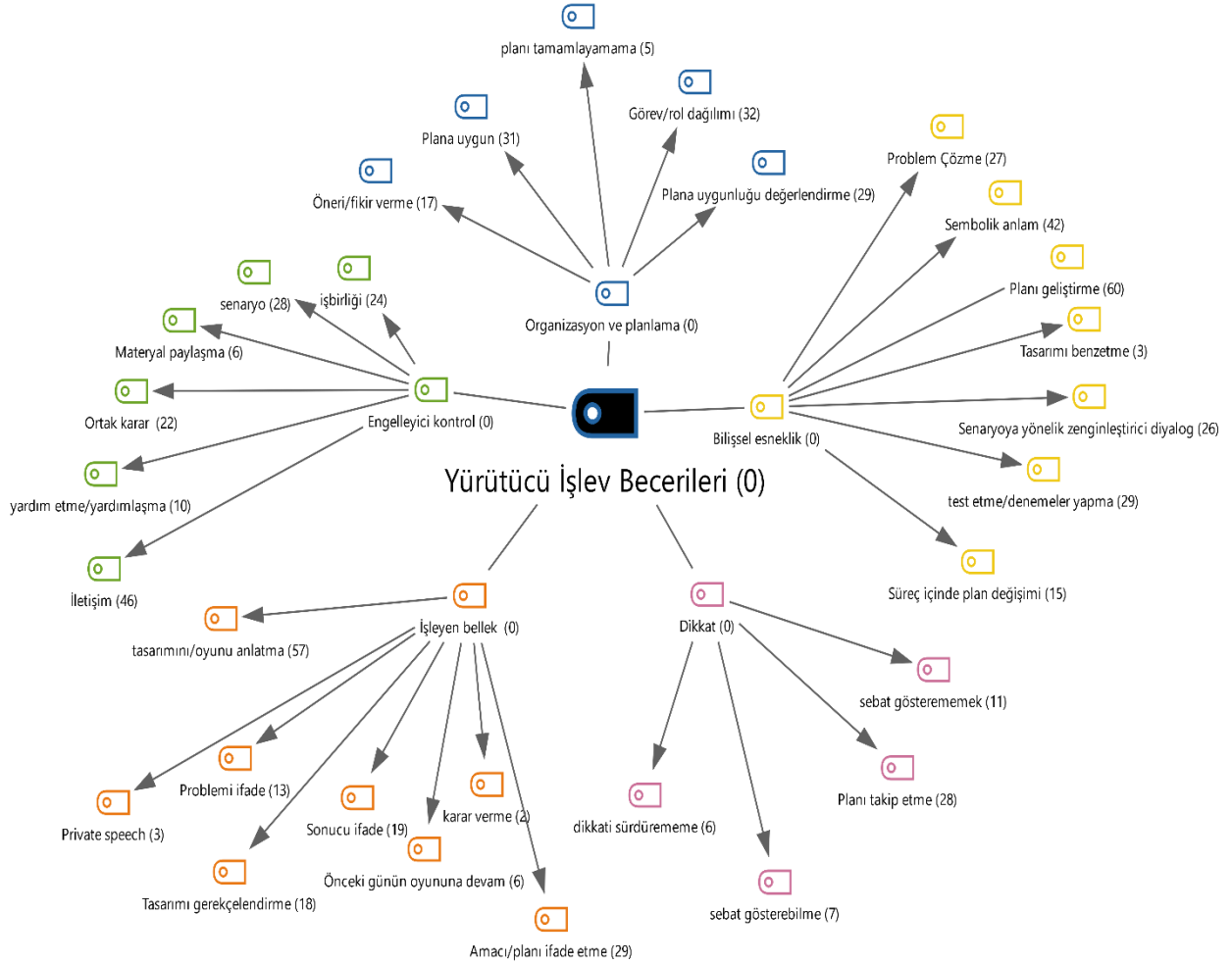
Üçüncü Eylem Döngüsü Kapsamında Oyun Davranışlarında Gözlenen Değişime İlişkin Nitel Bulgular. 2 Mayıs-6 Haziran 2022 tarihleri arasında uygulanan üçüncü eylem döngüsünde toplamda 2979 dakikalık 85 oyun oturumuna ilişkin gözlem kaydı incelenmiştir. Üçüncü eylem döngüsünde yapılan gözlem kayıtları öğretmen araştırmacı ve bağımsız kodlayıcı tarafından okunarak kodlar belirlenmiş, belirlenen kodlar uzman görüşüne gönderilmiş, alan uzmanlarından gelen dönütlerle son hali verilen kodlar eşliğinde kayıtlar öğretmen araştırmacı ve bağımsız kodlayıcı tarafından ayrı ayrı MaxQDA 2020 nitel veri analiz programında kodlanmıştır. Ardından aynı programda kodlayıcılar arası uyum Kappa testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan Kappa testi sonucuna göre iki kodlayıcı arasında ,90 düzeyinde uyum tespit edilmiştir ($Kappa = (Po - Pc) / (1 - Pc) = 0.90$).

Üçüncü eylem döngüsünden elde edilen sonuçlar İnanırcılık Komitesi üyeleriyle paylaşılmış, yapılan değerlendirmeler sonrasında araştırmacının problem-alt problemlerinin tamamının araştırıldığına ve süreçte veri doygunluğuna ulaşıldığına karar verilerek eylem araştırmasının tamamlanmasına karar verilmiştir. Üçüncü eylem döngüsü sonrasında ulaşılan kategori ve temalara ilişkin kod haritasına Şekil 29'da yer verilmiştir.

Şekil 29

Üçüncü Eylem Döngüsü Kapsamında Yapılan Oyun Gözlem Kayıtları MaxQDA Kod Haritası

Haritası



Kodlama sürecinde eylem döngülerinin çıktılarının karşılaştırılabilmesi ve gerçekleşen değişimin en doğru şekilde değerlendirilebilmesi için kodlar olabildiğince korunmaya çalışılmış ancak yeni oluşan durum ve davranışlar için yeni kodlar eklemeye yoluna gidilmiştir. Bu nedenle eylem döngüleri sonrasında ortaya çıkan kategori ve temalar büyük oranda aynı kalmıştır. Bu eylem döngüsü sonrasında ilk ikisinden farklı olarak (rol kapsamının daralması nedeniyle) “öğretmenin rolü” bir tema olarak ele alınmak yerine süreç bileşeni olarak ifade edilen nicel bir değişken olarak ele alınmıştır. Şekil 20’de de görüldüğü gibi, üçüncü eylem döngüsü gözlem kayıtlarının MaxQDA 2020 ile kodlanması sonucunda, yürütücü işlev becerileri temasına ulaşılmıştır. Yürütücü işlev becerileri teması dikkat,

organizasyon ve planlama, engelleyici kontrol, işleyen bellek ve bilişsel esneklik kategorilerinden oluşmaktadır.

Bilişsel esneklik kategorisinde problem çözme (27), planı geliştirme (60), sembolik anlam (42), senaryoya yönelik zenginleştirici diyalog (26), süreç içinde plan değişimi (15), tasarımı benzetme (3) ve test etme/denemeler yapma (29) kodları yer almaktadır. Kodlar arasında “planı geliştirme” (60) en yüksek frekansa sahip kod olarak dikkati çekmektedir. Planı geliştirme kodu, oyunun başlangıcında, yapmış olduğu planlamaya sadık kalmak şartıyla, oyuna zenginleştirici öğeler-kişiler-olaylar-materyaller ekleme durumunda kullanılmaktadır. 2 Haziran 2022 tarihinde bahçede oynanan sosyodramatik/hayali oyunda “planı geliştirme” koduna ilişkin gözlem kaydında aşağıdaki ifadeler yer almaktadır:

Kız çocukları ayakkabılarını çıkarıp içeri girmeye, gerçek mutfak eşyalarını özenle seçerek alana yerleştirmeye başladılar. O sırada çevredeki erkek çocukları ara ara yanlarına geldiler. Kızlar onları her seferinde gönderdiler. Oyunlarında erkek istemediklerini söylediler. Erkekler de başka alanlarda kendi oyunlarını oynuyorlardı. Bir kısmı oyunlarında işçilik yaptıklarını ifade ettiler. Bu arada Ç20 kızların yanına geldi ve karnının çok acıktığını, ona yemek satıp satamayacaklarını sordu. Bunun üzerine kızlar önce Ç20’yi “Hayır oyunda erkek istemiyoruz, git şimdi, kendi oyununu oyna” diyerek gönderdiler ancak o sırada aralarında bir diyalog başladı. Diyalog, fısıltılı bir şekilde sürdürüldüğü için -ve ortamın gürültüsünden kaynaklı-anlaşılamadı. Bir süre sonra Ç20 ve diğer erkekleri yanlarına çağırdılar ve onlara “Yemek almak isteyenler sıraya girsin.” dediler. Bunun üzerine erkekler de sıraya girdiler. Herkesten tek tek sipariş alıp, bir süre pişirerek ikram ettiler. Yemeklere genellikle malzemenin özelliğine dayalı yemek isimleri verdiler. Örneğin kum, pilav olurken, çiçekler ve otlar ise salata oldu. O sırada Ç11 yanındaki kızlara “Bizim evimiz aynı zamanda restoranmış, biz ev yapımı yemekler satıyormuşuz” dedi. Ç11’in önerisi kızlar tarafından beğenildi ve Ç3 “Aaa, o zaman bahçeye de masa koyalım mı? Ev restoranımız büyür, ben de garson olup ne istediklerini sorarım” dedi. (02/06/2022- Bahçe – Evcilik)

Yine bilişsel esneklik kategorisinde en düşük frekansa sahip olan kod ise “tasarımını benzetme” kodudur (3). Bu kod, çocuğun hazırladığı yapıyı/ tasarımı/ modeli, başlangıçta böyle bir amacı gütmeyeceği halde, bir ya da birden fazla özelliğinden ötürü, başka bir yapıya/ tasarıma/ modele benzettiği durumlarda kullanılmaktadır. Tasarımını benzetme, önemli bir bilişsel esneklik göstergesi olarak görülmesinden ötürü sahip olduğu düşük frekansa rağmen değerli görülerek kodlanmıştır. 20 Mayıs 2022 tarihinde sınıfta oynanan yapı-inşa oyununda “tasarımını benzetme” ile kodlanan gözlem kaydında ise “Ç22, Ç7 ve Ç8, bir süre sonra yapının uzunluğuna dikkat edip gökdelen benzetmesi yaptılar. Tasarımı bitirdiklerini ifade ettiklerinde binanın adını, oyunlarında gergedanlar kral olduğu için “Gergedan Oteli” koyduklarını söylediler” ifadelerine yer verilmiştir.

Dikkat kategorisinde planı takip etme (28), dikkati sürdürmemeye (6), sebat gösterebilme (7), sebat gösterememe (11) kodları yer almaktadır. Kodlar arasında “planı takip etme” en yüksek frekansa (28) sahiptir. Bu kod, oyun sürecinin başında hazırladığı oyun planı çizimini, süreç içinde ara ara kontrol ederek tamamladığı/eksik bıraktığı durum-rol vs.nin değerlendirmesini yaptığı/yaptıkları durumlarda kullanılmıştır. “Planı takip etme” kodunun “organizasyon ve planlama” ve “işleyen bellek” kategorileriyle de ilişkili olabileceği düşünülmektedir. 17 Mayıs 2022 tarihinde atölyede oynanan buluşsal oyunda “planı takip etme” ile kodlanan gözlem kaydında aşağıdaki ifadeler yer almaktadır:

Çocuklar süngerler ile gövdesini oluşturdukları bebeklerin kollarını yapacakları köpükleri kesme konusunda öğretmenden destek istediler. Öğretmen süngerlerin kesimi konusunda kendilerine yardım ettikten sonra sünger parçalarını ellerine alıp incelediler. Sonra oyun planlarındaki çizimle karşılaştırdılar. Çizdikleri planda kollar ince olduğu için köpüklerin daha ince olması gerektiğini söylediler. (17/05/2022- Atölye -Kız bebeği)

Engelleyici kontrol kategorisi altında senaryo (28), materyal paylaşma (6), ortak karar (22), iş birliği (24), yardım etme/yardımlaşma (10) ve iletişim (46) kodları yer almaktadır. Kodlar arasında en yüksek frekansa sahip olarak “iletişim” (46) dikkati

çekmektedir. Oyunu paylaşan çocuklar arasında, oyunun işleyişine yönelik diyaloglar yaşanması durumunda bu koda yer verilir. Çocuklar arasında oyunun işleyişine yönelik kurulan diyaloglar, çocukların davranışlarını etkilediği için bu kategori altında değerlendirilmesi uygun görülmüştür. 30 Mayıs 2022 tarihinde sınıfta oynanan sosyodramatik/hayali oyunda “iletişim” ile kodlanan gözlem kaydında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Oyuna başlarken plandaki rollere hazırlanmak için gereken kıyafetleri giydiler. Asker köpekleri ve asker rollerini paylaştılar. Asker olmak isteyenler merkezdeki asker kıyafetlerini giydiler. Devamında Ç12 “Ben pitbulum.”, “Ben saldırgan değilim.” derken, Ç16 “Ben biraz kızgınmışım, ama sadece havlıyordum. Bir tek kötülerini ısırırmışım” gibi konuşmalarla birbirlerine rollerini ve rollerinin kapsamını detaylı şekilde açıkladılar. Ç12 ve Ç16’nın köpek rolünde ellerini de yere koyarak ilerlemeye başlaması ve Ç8’in onlara taktığı kurdeleden tasmalardan tutması ile köpek gezdirme başladı. Ç8 yolda köpekleri gezdirirken zaman zaman durup köpek rolündeki arkadaşlarına “Aferin oğluma, düşmanı bulunca sana ödül maması vereceğim” gibi ifadelerle konuştuğu görüldü. Ç8, biraz hızlı yürüdüğünde köpek rolündekiler ona yetişmedi. O zaman köpek rolündeki Ç16 rolden kısa süreliğine çıkarak “Çok hızlı yürüyorsun, böyle (yerde köpek yürüyüşünü göstererek) hızlı gidemem.” dedi. Bunun üzerine Ç8 “Ama asker köpekleri düşmanı hızlı koşarak yakalar” deyince köpek rolündekiler ona hak verdi. Bunun üzerine aralarında kurulan karşılıklı iletişimle köpek rolündekiler ayağa kalkıp koşarak köpek rolünü gerçekleştirmeye karar verdiler. Bu durumu oyunun diğer üyeleri de görmezden geldi (30/05/2022- Sınıf – Evcilik)

Organizasyon ve planlama kategorisinde görev/rol dağılımı (32), plana uygun (31), plana uygunluğu değerlendirme (29), planı tamamlayamama (5), öneri-fikir verme (17) kodları yer almaktadır. En yüksek frekansa sahip kod olarak “görev/ rol dağılımı” (60) kodu dikkati çekmektedir. Oyun gruplarında, oyunu paylaşan çocukların kendi aralarında rol ya da görev dağılımı yapmaları durumunda kullanılan bu kodun oyun davranışları üzerinde

sahip olduğu kontrol gücü nedeniyle engelleyici kontrol kategorisiyle de yakından ilişkili olabileceği düşünülmektedir. 24 Mayıs 2022 tarihinde bahçede oynanan buluşsal oyunda “görev/rol dağılımı” koduyla işaretlenen gözlem kaydında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Çocuklar oyuncak mutfak eşyalarına kum doldurarak ve o kumlarla karıştırma, çalkalama, elekten geçirme işlemlerini yaparak sürece başladılar. Yaptıkları yiyecekleri birbirlerine ifade ettiklerinde, karşılıklı konuşmalar eşliğinde birbirine planlama aşamasındaki çizimlerini hatırlattılar: Ç10 “Sen pasta yapacaktın (Ç24’e), keki ben yapıyorum.” Ç3 “Ben de cheesecake yapacaktım. Şimdi sen unu (kumu) ele. Ben de çiçek, ot falan toplayayım, süsleriz onlarla pastalarımızı...”. Ç10 da Ç3’e eşlik etti. Bu sırada Ç24, mutfak eşyalarını seçmeye gitti. Hepsi bir araya geldiğinde uygun oyuncak mutfak materyallerini paylaşarak oyuna başladılar. (24/05/2022-Bahçe-Kumlardan yemekler)

Planı tamamlayamama (5) ise yüklendiği düşük frekans değeriyle dikkati çeken bir diğer koddur. Planı tamamlayamama kodu, dikkatin dağılmasından bağımsız olarak, planladıkları oyun sürecinde sıkılma, istediği materyali bulamama, arkadaşlarıyla uyum sağlayamama vs. nedenleriyle planladıkları oyuna ya hiç başlamadan ya da başladıktan kısa bir süre sonra sürdürülen oyun ya da etkinlikten vazgeçildiğinde kullanılmıştır. Bu nedenle dikkat kategorisinde değil, organizasyon ve planlama kategorisi altında değerlendirilmiştir. Bu kodun frekans değeri olarak bu kadar düşük olmasının, oyun öncesi uygulanan oyun planlama aktivitesiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. 20 Mayıs 2022 tarihinde atölyede oynanan buluşsal oyunda “planı tamamlayamama” ile kodlanan gözlem kaydında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Çocuklar kullanacakları materyalleri birlikte seçtiler. Çocuklardan Ç1 planladığı tasarıma hiç başlamadan terk etti ve bir pasta yapmaya başladı. Gözlemci tarafından ne olduğu anlaşılamadığı için gerekçesi soruldu. Ç1’e neden planladığı gibi unicorn yapmaktan vazgeçtiği sorulduğunda “Çünkü benim kullanmak istediğim

malzemeyi Ç13 aldı. Artık güzel olmayacak. O yüzden unicorn yapmayacağım” şeklinde cevap verdi. (20/05/2022- Atölye- Unicornlar ve çadırları)

İşleyen bellek kategorisinde amacı/planı ifade etme (29), içe dönük konuşma (private speech) (3), problemi ifade (13), sonucu ifade (19), tasarımı gerekçelendirme (18), karar verme (2), tasarımı/oyunu anlatma (57) ve önceki günün oyununa devam etme (6) kodları yer almaktadır. En yüksek frekansa sahip kod olarak “tasarımı/oyunu anlatma” (57) kodu dikkat çekmektedir. Bu kod, oyun sürecinin sonunda oyunun planlamasına, işleyişine, materyal seçimine ve görev-rol dağılımına ilişkin ayrıntıların anlatıldığı durumlarda kullanılmıştır. 1 Haziran 2022 tarihinde bahçede oynanan yapı-inşa oyununa ilişkin gözlem kaydında aşağıdaki ifadeler “tasarımı/oyununu anlatma” koduyla işaretlenmiştir:

Ç2 planı doğrultusunda tahta blokları toplayarak sürece başladı fakat yeterli sayıda blok bulamadı. Bir süre alternatif materyal düşündü ancak diğer arkadaşlarından tahta blok alma konusunda ısrarcıydı. Üç adet kare bloğu üst üste koyarak tasarımına başladı ve devamında iki üçgen bloğu kanat olarak yerleştirdi. Yanına geldiğimizde ‘Aslında ben daha büyük bir baykuş yapacaktım. Ama blok yetmedi, Ç20’den istedim o da vermedi. Gözlerine şu büyük taşlardan koyacaktım. Önce onları koydum, çok büyük oldu ben de şunları (küçük taşlar) koydum. Kanatlarını da boruyla yaparım demiştim ama güzel olmadı, böyle daha çok kanata benzedi (bloklarla yapmış)’ şeklinde tasarımı detaylı şekilde anlatarak baykuş yapımını bitirdi. (01/06/2022- Bahçe -Baykuş)

Vygotsky yaklaşımını benimseyenlere göre öğretmenler, oyun alanında birden fazla işlevi olan aksesuarlar ve oyuncaklar bulundurmalıdır. Bu tarz açık uçlu materyaller çocuklara kendi eylemlerini hatırlatma ve böylelikle yürütücü işlev becerilerini geliştirmede yardımcı olabilecek dışsal araçlar olarak görev yaparlar (Bodrova &Leong, 2017). Bu nedenle üçüncü araştırma sorusuna cevaben, açık uçlu materyallerle oyun sürecinde çocukların oyun davranışlarındaki değişimi ortaya çıkarabilmek için eylem döngüleri

kapsamında sosyodramatik/hayali oyunların, yapı-inşa oyunlarının, buluşsal oyunların ve fiziksel oyunların en sık gözlemlendiği bahçe oyun alanına, Tasarla Öğren Atölyesine ve sınıf içindeki blok merkezi, loose parts merkezi ve dramatik oyun merkezine farklı nitelik ve çeşitlilikte açık uçlu materyaller yerleştirilmiş ve çocukların bu malzemelerle ilgili oyun türlerinde oynarken sergilemekte oldukları oyun davranışları gözlenmiştir. Buna göre sosyodramatik/hayali oyun türünde, oyun senaryosu hakkında uzun ve zengin içerikli konuşmalar yapma, oyunda birden fazla temaya yer verme, günlerce devam eden oyunlar sergileme, oyunda sıra dışı sembolik temsillere yer verme, gelişim gösteren oyun davranışları arasındadır. Ayrıca sürecin başında sıklıkla gözlenen tekrarlayan eylemler, süreç sonunda neredeyse kaybolmuş ve oyun teması-rolleri bağlamsal bütünlük kazanmıştır. Bahsedilen tüm bu oyun davranışlarının bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığında olgunlaşmış oyun davranışlarına işaret ettiği görülmektedir. Ayrıca sergilenen tüm bu oyun davranışları yürütücü işlevler odağında düşünüldüğünde işleyen bellek, bilişsel esneklik, engelleyici kontrol, dikkat, organizasyon ve planlama beceriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Güney ve Baran'ın (2022) yürütmüş oldukları araştırmada ise sembolik oyun ve bilişsel işlevler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sürecinde 48-60 ay aralığındaki 100 çocuktan oluşan çalışma grubunun bilişsel işlevleri "Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği", sembolik oyun becerileri "Sembolik Oyun Testi" aracılığıyla değerlendirilmiştir. "Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği" ile çocukların sınıflandırma, kısa süreli işitsel bellek, kısa süreli görsel bellek, örüntü tamamlama, bakış açısı alma ve sözel planlama gibi görevleri tamamlayabilme yetenekleri belirlenmiştir. Araç, içeriği itibarıyla yürütücü işlev becerilerinden işleyen bellek, organizasyon/planlama, dikkat ve bilişsel esneklik becerileriyle ilgili fikir vermektedir. Bir diğer ölçme aracı olan "Sembolik Oyun Testi" ise nesnelere atfedilen sembolik anlamların karmaşıklığına atıfta bulunmaktadır. Değerlendirmeler sosyal bir oyun ortamından ziyade çocuklarla birebir çalışılarak sürdürülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinden betimleyici analizin kullanıldığı araştırmanın sonucunda sınıflandırma, kısa süreli işitsel bellek, kısa süreli görsel bellek,

örüntü tamamlama, bakış açısı alma ve sözel planlama gibi bilişsel işlevlerin sembolik oyunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların pek çoğu alanyazında ileri sürülen fikirleri doğrular niteliktedir. Örneğin Vygotsky (1978), hayali oyunun erken çocukluk döneminin önde gelen eğitim faaliyeti olduğunun, öz düzenleme ve yürütücü işlev becerilerinin gelişimi için çok önemli olduğunun altını çizmiştir. Ayrıca oyun alanlarına yerleştirilen açık uçlu materyallerin oyun senaryolarını geliştirerek karmaşıktırdığı (Brown, 2003; Nicholson, 1971), böylece bu materyallerin oyunları yürütücü işlev becerilerini geliştirecek şekilde desteklediği ifade edilmektedir (Berk & Meyers, 2013). Materyallerin sembolik temsillerinde sıra dışılık ve daha karmaşık, uzun süreli ve çoklu temaya sahip sosyodramatik/sembolik oyunların bu araştırma sürecinde de kaydedilen bulgulardan biri olduğu görülmektedir. Bir başka araştırmada Özcan (2020) okul öncesi eğitime devam 5-6 yaşlarındaki çocuklarla yürütmüş olduğu çalışmada, çocukların öz düzenleme becerilerinin sosyodramatik oyunlarının alt boyutlarına göre nasıl bir değişim gösterdiğini incelemiştir. Araştırmacı 51 çocuk, anneleri ve öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada çocukların öz düzenleme becerileri ve sosyodramatik oyunları ile ilgili öğretmenlerinden ve annelerinden veri toplamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak hem annelerden hem de öğretmenlerden gelen görüşlere göre çocukların engelleyici kontrol ve dikkat becerilerinin, sosyodramatik oyunlardaki sembolik karmaşıklıkta anlamlı farklılık gösterdiği, başka bir ifadeyle sosyodramatik oyunlarında daha yüksek seviyede sembolik karmaşıklık sergileyen çocukların daha fazla engelleyici kontrol ve dikkat becerileri sergilediği saptanmıştır.

Vygotsky'ye (1978) göre, sözlü düşünceye götüren sosyal konuşmadan içe dönük konuşmaya geçiş, öz düzenleme, planlama ve üst biliş gibi daha yüksek psikolojik işlevsellik biçimlerini destekleyen gelişimsel bir kilometre taşıdır. Krafft ve Berk (1998) 3-5 yaşları arasındaki 59 çocukla yürütmüş olduğu çalışmada, gözlemler aracılığıyla içe dönük konuşma üzerindeki bağlamsal etkileri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, biri Montessori diğeri geleneksel (oyun odaklı) eğitim programı uygulanan ve iki farklı öğrenme ortamına sahip anaokulunda sürdürülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Montessori

programını uygulayan okulda içe dönük konuşmanın büyük oranda azaldığı ortaya konmuştur. Bu durum Montessori okullarında hayali oyunun azalması, yapılandırılmış materyal ve etkinliklerin yoğunluğu, öğretmenin etkinliklere doğrudan katılımının artması ve geçişlerde harcanan zamanın artmasıyla ilişkilendirilmiştir. Aynı noktadan hareketle ilgili araştırma, planlamayı, öz düzenlemeyi ve yürütücü işlev becerilerini destekleyen bir davranış olan içe dönük konuşmanın, açık uçlu materyallerin yer aldığı ortamlarda kapalı uçlu oyun materyallerin yer aldığı ortamlara göre daha güçlü bir şekilde geliştiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmada da üçüncü eylem döngüsüyle içe dönük konuşma davranışı gözlenmeye başlanmıştır.

Yapı-inşa oyunları sırasında gözlemlenen oyun davranışları da eylem döngüleri boyunca gelişim göstermiştir. Bu davranışlar arasında arzu edilen amaca yönelik planı ifade etme, bir şeyin neden/nasıl yapıldığını/yapılacağını açıklama, uzun süreli projeler görevler inşa etme gibi işleyen bellek, organizasyon ve planlama; karşılaştığı zorluklara yönelik problem çözmeye dönük fikirler geliştirme, “eğer...olursa ...” gibi ifade kalıpları kullanma gibi bilişsel esneklik ve engelleyici kontrol vurgulu davranışlar yer almaktadır. Alanyazında sınırlı sayıda da olsa elde edilen bulguları destekleyici sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlamak mümkündür. Gold ve ark. (2021) da yürütmüş oldukları araştırmada yapı-inşa oyunu, yürütücü işlev becerileri ve planlama davranışı arasındaki ilişkileri ortaya koymuştur. 110 okul öncesi dönem çocuğuyla yapılan araştırmada 15 dakikalık yapı-inşa oyunu oturumları gözlenmiş ve kodlanmıştır. P-EPB gözlem aracı, oyun oturumlarının gözlenmesinde ve kodlanmasında kullanılmıştır. Yapı-inşa oyun oturumlarında her 20 saniyelik aralık, dokuz oyun davranışı kategorisinin (her birinin) varlığı veya yokluğu üzerinden kodlanmıştır. Yürütücü işlev becerilerinin ölçümünde BADO (HTKS) ölçme aracı, planlama becerilerinin ölçümünde ise “Woodcock–Johnson III COG testi” kullanılmıştır. İlgili araştırmanın sonucunda mühendislik davranışlarıyla ilişkili altı oyun davranışı kategorisini (hedefleri iletme, problem çözme, işlerin nasıl yapıldığını/çalıştığını açıklama, kalıpları ve prototipleri takip etme, mantıksal ve matematiksel sözcükler ve teknik sözcük dağarcığı)

içeren tek faktörlü bir yapı-inşa/mühendislik oyunu değişkeninin, yürütücü işlev beceriyle önemli ölçüde ve olumlu şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Bagiati ve Evangelou (2016) de yapı-inşa oyunlarının yürütücü işlev becerilerini gerektirdiğini ve bu nedenle de bu becerileri doğrudan geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bagiati ve Evangelou (2016), 3-5 yaşları arasındaki 18 çocuğun serbest oyunlarını dört ay boyunca sabah iki saat, öğleden sonra ise bir buçuk saat olacak şekilde sistematik olarak gözlemlemiştir. Veriler, bloklar, Lego™ blokları ve geçmeli malzemeler gibi çeşitli açık uçlu ve yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış materyallerle serbest oyun sırasında yürütülen doğal saha gözlemi yoluyla toplanmıştır. Dört ay boyunca, yaklaşık altı buçuk saatlik özel blok inşa video verileri toplanmıştır. Dört ayın sonunda ve videoların ilk kez izlenmesi ve tartışılmasının ardından, blok inşa etme etkinliklerine sürekli katılan altı çocuk, beş kız ve bir erkek belirlenmiş ve sınıf dışında ayrı bir alanda tekrardan bloklarla oynamaları istenmiştir. Yapılan bu gözlemler sırasında çocukların mühendislik becerilerini sergileyip sergilemediği araştırılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda yapı-inşa oyunu sırasında mühendislik oyun davranışlarına dahil olmanın, çocukların işleyen bellek, engelleyici kontrol, bilişsel esneklik ve planlama kullanmayı da gerektiren işlevler, mekanizmalar ve süreçler üzerinde düşünmelerini gerektirdiği çıkarımına varılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların yapı-inşa oyunları sırasında gözlemlenen oyun davranışlarının, yürütücü işlev becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir.

Açık uçlu materyallerle oyunun çocukların kendi seçimlerini yapmalarına, kendi fikirlerini geliştirmelerine, problem çözmelerine, dünyayı keşfetmelerine, diğerleriyle ilişki kurmalarına (Neill, 2018), iraksak ve yaratıcı düşünme becerileri geliştirmelerine (Nicholson, 1971; Smith-Gilman, 2018), bağımsız kararlar vermelerine ve kendi eylemlerinin sonuçlarını deneyimlemelerine (Gibson ve ark., 2017) sunduğu katkı alanyazında çeşitli araştırmalarla ortaya konulmaktadır. Üçüncü eylem döngüsünün tamamlanmasının ardından yapılan kodlama, kategori ve tema oluşturma sürecinde, en fazla frekans yükü alan kategorinin bilişsel esneklik (202) olduğu görülmektedir. Bilişsel esneklik kategorisinin bu denli ön plana çıkmasının açık uçlu materyallerin, esnek,

çeşitlendirilebilir, yeniden kullanılabilir, değiştirilebilir doğasıyla (Nicholson, 1971) ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Açık Uçlu Materyallerle Oyun Sürecinde Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinde Yaşanan Değişime Yönelik Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Çocukların yürütücü işlev becerilerinde yaşanan değişimin ortaya koyulması için üçüncü eylem döngüsünün tamamlanmasının ardından, Ekim 2021 boyunca ön uygulaması yapılan OÖDÖ, BADO, ÇDDÖ, ÇDYİE ölçeklerinin son uygulamaları yapılmıştır. Son test uygulamasında performansa dayalı ölçümlerin yapıldığı BADO ve OÖDÖ'nin uygulanması ise 6-17 Haziran 2022 tarihleri arasında, iki haftalık bir sürede tamamlanmıştır. Değerlendirilmesi ise Temmuz 2022'de yapılmıştır.

Ölçeklerin değerlendirilme aşamasına geçmeden önce, ilk olarak elde edilen verilerin normal dağılımı test edilmiştir. Katılımcı sayısı 30'un altında olduğu için uygulanan dört ölçekte normallik testi olarak Shapiro Wilk Testi kullanılmıştır. Shapiro Wilk test sonucu $p > .05$ olduğundan "mevcut verilerin dağılımı ile normal olasılıklı dağılım arasında fark yoktur" şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Tüm ölçeklerden elde edilen son test puanlarında normal dağılım koşulunun sağlanmasının ardından ise grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır. Uygun testin belirlenebilmesi için uygulanan tüm ölçeklerde öncelikle ön test-son test farkı belirlenmiş, ardından elde edilen farka normallik testleri uygulanmıştır (Can, 2019). Dağılımın normalliği betimleyici testlerle de ortaya konduktan sonra grup içi karşılaştırmalarda parametrik bir test olan "t testi (paired sample test)" uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Yapılan ilişkili örneklem için t testi, ortaya koyduğu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermediğinden istatistiksel anlamlılığın yanı sıra her ölçek için etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. İlişkili örneklem için, t testinde etki büyüklüğünün hesaplanmasında ölçümlerin ortalamaları arasındaki farkın, fark puanları dizisinin standart sapmasına bölünmesiyle elde edilen sonuç kullanılmıştır. Etki büyüklüğü değerinin 0 olması, ortalamanın karşılaştırıldığı sabit değere eşit olduğu anlamına gelirken

1'in üzeri çok büyük, 0.8 büyük, 0.5 orta, 0.2 de küçük etki olarak değerlendirilmektedir (Green & Salkind, 2005).

Ölçeklerden elde edilen son test sonuçlarına, ön test-son test sonuçlarının değerlendirmesine ve son test puanları arasındaki ilişkilere alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

OÖDÖ Son Testinden Elde Edilen Bulgular. Ölçek son test uygulaması 7-16 Haziran 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. OÖDÖ'nin ilk uygulamasından farklı olarak son test uygulamasında "Oyuncak Paketleme" ve "Oyuncağı Geri Verme" görevleri, çocukların paketlenen oyuncuğun ne olduğunu hatırlaması sebebiyle uygulanmamıştır.

Yaklaşık her çocuk için ortalama 10 dakika zaman ayrılmıştır. OÖDÖ son test uygulamalarına ait verilere Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Son Test Puanlarının Cinsiyete ve Alt Boyutlara Göre Analizleri

Cinsiyet	N	Dikkat			Olumlu Duygu			Toplam		
		\bar{x}	En	En Düşük	\bar{x}	En	En	\bar{x}	En	En
		Yüksek Puan	Puan	Puan	Yüksek Puan	Düşük Puan	Puan	Yüksek Puan	Düşük Puan	Puan
Kız	11	23.18	24	19	20.81	24	16	44	48	38
Erkek	13	21.23	24	16	18.38	21	15	39.61	45	34
Toplam	24	22.12	24	16	19.5	24	15	41.62	48	34

Tablo 10'da da görüldüğü gibi yapılan değerlendirmede son testten alınan en yüksek puan 48, en düşük puan ise 34'tür. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 48'dir. Bu puana iki kız çocuğu erişmiştir. Alınan puanların ortalamasına bakıldığında ise $\bar{x}=41,62$ olduğu görülmektedir.

Araştırma süresince açık uçlu materyallerle ilişkili uygulanan eylem döngülerinin, çocukların yürütücü işlev becerilerinde yarattığı değişimin anlamlılık düzeyini belirlemek için

grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım koşulunu sağlaması nedeniyle parametrik bir test olan “t testi (paired sample test)” uygulanmıştır. OÖDÖ ön test-son test puanları arasındaki anlamlı değişimin sorgulandığı t-testi sonuçlarına Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11

OÖDÖ Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçüm-OÖDÖ	N	\bar{x}	S	sd	T	P
Ön Test	24	33.41	5.38	23	9.05	.000
Son Test	24	41.62	3.87			

Uygulanan eylem araştırması sonrasında çocukların OÖDÖ’den almış oldukları puanlarda anlamlı bir artış olduğu görülmektedir, $t(23)=9.05$, $p<.05$. Çocukların müdahale öncesi OÖDÖ’ne dayalı yürütücü işlev becerileri puanlarının ortalaması $\bar{x}=33.41$ iken, uygulanan üç eylem döngüsü sonrasında $\bar{x}=41.62$ ’ye yükselmiştir. Bu bulgu, uygulanan eylem döngülerinin, çocukların yürütücü işlev becerilerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçek değerlendirmesinde istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü¹ de hesaplanmıştır. Uygulanan etki büyüklüğü istatistiği sonucu ulaşılan değer ($d=1,84$), bu farkın çok büyük olduğunu göstermektedir.

BADO Son Testinden Elde Edilen Bulgular. Ölçek son test uygulaması 8-14 Haziran 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık her çocuk için ayrılan ortalama zaman 5 dakikadır. BADO son test uygulamalarına ait verilere Tablo 12’de yer verilmiştir.

¹ İlişkili örneklem için t testinde etki büyüklüğü ölçümlerin ortalamaları arası farkın, fark puanları dizinin standart sapmasına bölünmesiyle bulunmuştur. Etki büyüklüğündeki d’nin 0 olması karşılaştırıldığı sabit değere eşit olduğu anlamına gelir. Cohen’in d değeri genel olarak 1’in üzeri olduğunda çok büyük olarak yorumlanırken, 0.8 büyük, 0.5 orta, 0.2 ise küçük (az) etki olarak yorumlanır (Green & Salkind, 2005).

Tablo 12

Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Görevleri-BADO Son Test Puanlarının Cinsiyete ve Alt Boyutlara Göre Analizleri

Cinsiyet	N	Bölüm 1		Bölüm 2		Bölüm 3		Toplam	
		\bar{x}	En Yüksek Puan	\bar{x}	En Yüksek Puan	\bar{x}	En Yüksek Puan	\bar{x}	En Yüksek Puan
Kız	11	19.09	20	17.36	20	4	15	48.81	59
Erkek	13	18.46	20	15.53	16	4	18	43.30	56
Toplam	24	18.75	20	16.37	20	4	18	45.83	59

Yapılan değerlendirmede alınan en yüksek puan 59, en düşük puan ise 24'tür. Alınan ortalama puan kızlarda $\bar{x}=48.81$ iken, erkeklerde $\bar{x}=43.30$ 'dur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60'tır. Bu nedenle ortalama puanların görece yüksek olduğu ifade edilebilir.

Araştırma süresince açık uçlu materyallerle ilişkili uygulanan eylem döngülerinin, çocukların yürütücü işlev becerilerinde yarattığı değişimin anlamlılık düzeyini belirlemek için grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım koşulunu sağlaması nedeniyle parametrik bir test olan "t testi (paired sample test)" uygulanmıştır. BADO ön test-son test puanları arasındaki anlamlı değişimin sorgulandığı t-testi sonuçlarına Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13

BADO Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçüm-BADO	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Ön Test	24	24.95	16.03	23	6.56	.000
Son Test	24	45.83	10.51			

Uygulanan eylem araştırması sonrasında çocukların BADO'dan almış oldukları puanlarda anlamlı bir artış olduğu görülmektedir, $t(23)=6.56$, $p<.05$. Çocukların müdahale öncesi BADO'ya dayalı yürütücü işlev becerileri puanlarının ortalaması $\bar{x}=24.95$ iken,

uygulanan üç eylem döngüsü sonrasında $\bar{x}=45.83$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu, uygulanan eylem döngülerinin, çocukların yürütücü işlev becerilerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçek değerlendirmesinde istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Uygulanan etki büyüklüğü istatistiği sonucu ulaşılan değer ($d=1,33$), bu farkın çok büyük olduğunu göstermektedir.

ÇDDÖ Son Testinden Elde Edilen Bulgular. Ölçek son uygulaması 20-26 Haziran 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık her çocuk için ortalama 5 dakika zaman ayrılarak uygulama yapılmıştır. 12 ve 13. maddeler ters kodludur. Bu iki madde çevrilerek puanlandırıldığında ise alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan ise 14'tür. ÇDDÖ son test uygulamalarına ait verilere Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14

Çocuk Davranışı Derecelendirme Ölçeği- ÇDDÖ Cinsiyet Değişkenine Göre Son Test Betimsel Analizleri

Cinsiyet	N	\bar{x}	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Kız	11	65.09	58	70
Erkek	13	62	51	70
Toplam	24	63.41	51	70

Tablo 14'te de görüldüğü gibi yapılan değerlendirmede alınan en yüksek puan 70, en düşük puan ise 51'dir. Alınan ortalama puan ise kızlarda $\bar{x}= 65.09$ iken, erkeklerde $\bar{x}= 62$ 'dir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 70 olması nedeniyle, ortalama puanların oldukça iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırma süresince açık uçlu materyallerle ilişkili uygulamaları içeren eylem döngülerinin, çocukların yürütücü işlev becerilerinde yarattığı değişimin anlamlılık düzeyini belirlemek için grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım koşulunu sağlaması nedeniyle parametrik bir test olan "t testi (paired sample test)"

uygulanmıştır. ÇDDÖ ön test-son test puanları arasındaki anlamlı değişimin sorgulandığı t-testi sonuçlarına Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 15

ÇDDÖ Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçüm-ÇDDÖ	N	\bar{x}	S	sd	T	P
Ön Test	24	52.58	6.78	23	12.03	.000
Son Test	24	63.41	5.33			

Uygulanan eylem araştırması sonrasında çocukların ÇDDÖ'den almış oldukları puanlarda anlamlı bir artış olduğu görülmektedir, $t(23)=12.03$, $p<.05$. Çocukların müdahale öncesi ÇDDÖ'ne dayalı puanlarının ortalaması $\bar{x}=52,58$ iken, uygulanan üç eylem döngüsü sonrasında $\bar{x}=63.41$ 'e yükselmiştir.

Ölçek değerlendirmesinde istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Uygulanan etki büyüklüğü istatistiği sonucu ulaşılan değer ($d=2,45$), bu farkın çok büyük olduğunu göstermektedir.

ÇDYİE Son Testinden Elde Edilen Bulgular. Ölçek son uygulaması, 20-26 Haziran 2022 tarihleri aralığında öğretmen ve veli formları eş zamanlı olacak şekilde tamamlanmıştır. Yaklaşık her çocuk için ortalama 5 dakika zaman ayrılarak uygulama yapılmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, çocuğun yürütücü işlevler ile ilgili daha fazla zorluk yaşadığını göstermektedir. Alınabilecek en yüksek puan 130'dur. ÇDYİE son test uygulamalarına ait verilere Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16*ÇDYİE Cinsiyete Göre Son Test Betimsel Analizleri*

Cinsiyet	N	Öğretmen Son Testleri			Veli Son Testleri		
		\bar{x}	En Yüksek Puan	En Düşük Puan	\bar{x}	En Yüksek Puan	En Düşük Puan
Kız	11	37.36	52	26	49.63	69	28
Erkek	13	43.92	61	30	61.84	88	43
Toplam	24	40.91	61	26	56.25	88	28

Tablo 16'da da görüldüğü gibi, öğretmen ölçeğinde alınan en yüksek puan 61 iken veli ölçeğinden alınan en yüksek puan 88'dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, çocuğun yürütücü işlevler ile ilgili daha fazla zorluk yaşadığını göstermektedir. Ön test sonuçlarında öğretmen test puanları veli puanlarına göre daha yüksektir. Öğretmen ve veli ölçeği arasında gözlenen bu puan farkı, sınıfın ev ortamına göre kuralların daha net belirlendiği bir ortam olması ve ölçümün henüz sene başında uygulanmasından kaynaklı, uygulama yapılan çocuğun kurallara uyma konusunda görece zorluk yaşamasiyla ilişkilendirilmiştir. Son test ölçümlerinde ise ön test sonuçlarının aksine veli test puanları öğretmen puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Bu duruma, çocukların gerek eylem döngüleri kapsamında yapılan uygulamaların gerekse okul kurallarını özümseyerek ve olgunlaşarak "okullu olma" davranışlarını evde de edinmelerinin sebep olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma süresince açık uçlu materyallerle ilişkili adımları içeren eylem döngülerinin, çocukların yürütücü işlev becerilerinde yarattığı değişimin anlamlılık düzeyini belirlemek için grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım koşulunu sağlaması nedeniyle parametrik bir test olan "t testi (paired sample test)" uygulanmıştır. ÇDYİE ön test-son test puanları arasındaki anlamlı değişimin sorgulandığı t-testi sonuçlarına Tablo 17'de yer verilmiştir.

Tablo 17*ÇDYİE Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının T Testi Sonuçları*

ÇDYİE		N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Öğretmen	Ön Test	24	62.79	21.35	23	-6.35	.000
	Son Test	24	40.91	10.58			
Veli	Ön Test	24	64.62	12.09	23	3.74	.001
	Son Test	24	56.25	14.75			

Uygulanan eylem araştırması sonrasında çocukların ÇDYİE'den almış oldukları puanlarda öğretmen [$t(23) = -6.35, p < .05$] ve veli [$t(23) = 3.74, p < .05$] uygulamasında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Çocukların müdahale öncesi ÇDYİE'ne dayalı puanlarının ortalaması öğretmen testinde $\bar{x}=62.79$ iken, uygulanan üç eylem döngüsü sonrasında $\bar{x}=40.91$ 'e düşmüştür; veli testinde ise $\bar{x}=64.62$ iken, uygulanan üç eylem döngüsü sonrasında $\bar{x}=56.25$ 'e düşmüştür. Ölçek maddelerinin ters kodlu olması nedeniyle, düşen puanlar yürütücü işlev becerilerinde yaşanan gelişimin göstergesidir.

Ölçek değerlendirmesinde istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Uygulanan etki büyüklüğü istatistiği sonucu ulaşılan değer öğretmen testinde ($d=1.29$) çok büyük, veli testinde ($d=0.76$) ise büyük olduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarında davranışın değişken doğası ile bu yaş aralığındaki motor ve sözel yeterlilikteki sınırlamalar nedeniyle yürütücü işlevlerin klinik değerlendirmesi daha güçtür. Bu güçlük nedeniyle özellikle okul öncesi dönem çocuğunun günlük davranışlarının incelenmesi, okul öncesi çocuklarda yürütücü işlevlerin değerlendirilmesinde tamamlayıcı bir yaklaşımdır (Isquith ve ark., 2004). Bu çalışmada da ölçeklerden elde edilen sonuçlar, çocukların oyun davranışlarına ilişkin gözlem kayıtlarının ve ebeveyn/öğretmen raporlarının değerlendirme sürecine dahil edilmesiyle güçlendirilmiştir. Uygulanan üç eylem döngüsü sonrasında yürütücü işlev becerilerine ilişkin yapılan ölçümlerin her birinde yüksek etki büyüklüklerine sahip anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yürütücü işlevler de pek çok beceri gibi, yaş artışıyla doğru orantılı olacak şekilde gelişim göstermeye eğilimlidir (Diamond, 2013; Jacques & Zelazo, 2001). Ancak bu

çalışmada, çocukların yürütücü işlev becerileri ve bu becerilere odaklı oyun davranışlarında gözlenen gelişim, uygulanan eylem döngüleri boyunca gerek nicel gerekse nitel araçlarla sistematik olarak kaydedilmiş ve değerlendirilmiştir. Elde edilen nitel sonuçlar da nicel verileri destekler niteliktedir.

Alanyazında özellikle erken çocukluk döneminde uygulanan çeşitli müdahaleler yoluyla yürütücü işlev becerilerinin gelişimini sınavan ve bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekleyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Amani ve ark. (2019) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerini grup oyunları ile güçlendirmenin sosyal becerilerine olan etkisini araştırmıştır. Deney ve kontrol grubu, öntest-sontest uygulamalı yarı deneysel desende tasarlanmış olduğu çalışmasının çalışma grubunu deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanan 30 okulöncesi çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın müdahale programı olarak “Yürütücü İşlevleri Güçlendirmeye Yönelik Grup Oyunları Listesi” uygulanmıştır. Bu program deney grubunda, 45'er dakikalık on iki oturumda gerçekleştirilen oyunlar aracılığıyla yürütülmüştür. Uygulanan müdahale sonrası çocukların sosyal becerileri geliştirilmiş olan “Sosyal Beceri Anketi (Social Skills Questionnaire)” ebeveyn ve öğretmen formları ile değerlendirilmiştir. Müdahale sonrası yapılan ölçümlerle yürütücü işlevlerin engelleyici kontrol, öz düzenleme ve bilişsel esneklik gibi boyutlarının oyunlar yoluyla güçlendirilmesinin mümkün olduğu ve yürütücü işlev becerilerinin güçlendirilmesiyle okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerinin de geliştirilebileceği ifade edilmiştir.

Bir başka araştırmada Gold ve ark. (2021) okul öncesi çocuklarının mühendislik oyun davranışları ile bloklarla oyununun yürütücü işlev ve planlama becerileriyle olan ilişkisini araştırmıştır. Araştırma kapsamında 110 okul öncesi çocuğu (49-72 ay aralığında) 15 dakikalık bloklarla oyun oturumları sırasında gözlenmiş, devamında gözlem kayıtları kodlanmış ve değerlendirilmiştir. Her çocuğun sözel birtakım ifadelerini ve davranışa dayalı mühendislik oyununu kodlamak için P-EPB gözlem aracı kullanılmıştır. Çocukların yürütücü işlev becerileri BADO (HTKS) görevi, planlama becerileri ise Woodcock–Johnson III COG—Planlama alt testi kullanılarak ölçülmüştür. 14 ve 21 dakika olarak değişen oyun oturumları,

çocuklara temel bir oyun hedefi sağlarken aynı zamanda onların tipik oyun tercihlerini ve yetişkin müdahalesi tarafından engellenmeyen ve doğal olarak oluşan etkileşimlerini de yansıtacak şekilde tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda mühendislik oyununun çocukların planlama becerileri ve yürütücü işlev becerileri ile önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırma alt problemlerine göre sıralanmış ve ardından bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Ölçek ön test uygulamalarından genel bir kanıya varmak için elde edilen bulgular bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Bu kapsamda çocukların yürütücü işlev becerilerinin performansına dayalı doğrudan ölçümlerini yapan OÖDÖ ve BADO ölçeklerinden aldıkları puanların ebeveyn ve öğretmen raporlamasına dayalı dolaylı ölçümlerini yapan ÇDDÖ ve ÇDYİE'den alınan puanlara göre daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Oyun gözlem kayıtlarının kodlanmasıyla çocukların sergiledikleri oyun davranışları yürütücü işlev becerileri odağında incelendiğinde engelleyici kontrol, dikkat ve işleyen bellek olmak üzere üç kategoriye ulaşılmıştır. Engelleyici kontrol kategorisi altında yer alan oyun dışı davranışların en fazla frekans yüküne sahip olduğu görülmüştür. Dağınık oyun oynama ve amaçsız oyun oynamanın ise yer verilen diğer kodlar olduğu tespit edilmiştir. Oyun ortamında görev-rol dağılımı ya da pozitif iletişim gibi engelleyici kontrol becerilerini kolaylaştırıcı davranışlara rastlanmamıştır. Çocukların, oyuna eşlik eden sınırlı diyalogun da etkisiyle öfke kontrolünde güçlük çektiği gözlemlenmiştir. Çocukların bir nesneyle ilgilenme ya da onunla oyun kurma girişimlerinin oldukça kısa olduğu gözlemlenmiştir. Çoğu zaman ya başka bir obje ya da başka bir oyun olasılığı dikkatlerini dağıtmış, odaklanmalarını engellemiştir. Gözlemlenen bu davranışlar ışığında dikkat kategorisinde kısa oyun süresi, bağlamsal kopukluk ve çabuk vazgeçme kodlarına ulaşılmıştır. Oyunlarda tema-rol-görev bakımından bağlamsal kopukluklar ve uğraştığı etkinlikten çabuk vazgeçme (sebatkar olmama) de dikkat çeken bir diğer durum olmuştur. İşleyen bellek kategorisinde tekrarlayan eylemler ve diyalog eksikliği kodları eşit frekans yoğunluğuna sahip kodlar olarak tespit edilmiştir. Özetle, durum saptama evresindeki oyunlara ilişkin tutulan kayıtlar

bütüncül bir bakış açısıyla incelendiğinde, tekrarlayan eylemler, oyun dışı davranışlar, amaçsız oyun oynama, kısa oyun ve dikkat süreleri, bağlamsal kopukluklar ve diyalog eksikliği temel davranış örüntüleri olarak belirlenmiştir.

Eylem döngüleri süresince fiziksel oyuna birinci eylem döngüsünde sadece bir oyun oturumunda (60 dakika) rastlanırken ikinci eylem döngüsü uygulamalarında hiç rastlanmamıştır. Elde edilen verinin büyük bir kısmının üçüncü eylem döngüsü kapsamında elde edilmiştir. Uygulanan üç eylem döngüsü sonrası çocukların, fiziksel aktivitede sembolik anlam, bir senaryonun parçası olma davranışları ile bilişsel esneklik ve işleyen bellek; uzayan oyun süreleri, uzun süreli dikkat ve odaklanma ile dikkat; başaramadığında hemen pes etmeyerek farklı yollar deneme ya da oyununu bir senaryo bağlamında devam ettirme gibi engelleyici kontrol becerisine yönelik önemli düzeyde bir gelişim olduğu görülmüştür.

YİBOD kontrol listesinden elde edilen bulgulara göre buluşsal oyun türünde en dikkat çekici değişimler ise oyun sırasında duyularını aktif kullanma, nesnenin yapısal özelliği hakkında konuşma, değişim/dönüşüme açık ve yeniden düzenlenebilir formlar oluşturma, nesnelere çeşitli özelliklerini bir çok açıdan keşfedebilme niyetiyle denemeler yapma ve oyuna başlamadan önce plan yapma gibi dikkat, işleyen bellek, bilişsel esneklik, organizasyon ve planlama becerilerine yönelik davranışlarda gerçekleşmiştir.

Yapı-inşa oyun türüne yönelik YİBOD kontrol listesi değerlendirmelerinde, uygulanan üç eylem döngüsü boyunca maddelerin büyük bir kısmında puan artışı olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre yapı-inşa oyun türünde en dikkat çekici değişimler amaca ulaşmaya yönelik planlarını ifade etme, problem çözmeye yönelik fikirler geliştirme, bir şeyin neden/nasıl yapıldığını açıklama, bir şeyin nasıl yapılacağını/inşa edileceğini ifade etme ve uzun süreli projeler inşa etme gibi işleyen bellek, organizasyon ve planlama, bilişsel esneklik ve engelleyici kontrol becerilerine yönelik davranışlarda gerçekleşmiştir.

Sosyodramatik/Hayali oyun türüne yönelik YİBOD kontrol listesi değerlendirmelerinde maddelerin tamamı uygulanan eylem döngüleri boyunca gelişim göstermiştir. Eylem araştırması süreci boyunca sosyodramatik/hayali oyun türü kontrol

listesi puanlarında iniş-çıkışlar görülse de süreç sonunda başlangıç düzey puan durumunun altına düşen maddeye rastlanmamıştır. YİBOD kontrol listesinden elde edilen bulgulara göre sosyodramatik/hayali oyun türünde en dikkat çekici değişimler, oynadığı oyunun senaryosunun nasıl ilerleyeceği hakkında uzun konuşmalar yapma, oyunlarında birden fazla konu/temaya yer verme, günlerce süren oyunlar oluşturabilme, başlangıçta çocukların oyunlarında sergilenen tekrarlayan eylemleri son eylem döngüsünde hemen hiç sergilememe, oyunda bağlamsal açıdan bütünlük taşıyan ve zengin senaryo içeriğine yer verme, sözel dili uygun ve zengin bir biçimde kullanma ve oyundaki mevcut rollere yeni fikirler ekleme davranışlarında gerçekleşmiştir. Bu davranışlar yürütücü işlev becerileri perspektifinde değerlendirildiğinde ise işleyen bellek, bilişsel esneklik, engelleyici kontrol, organizasyon ve planlama becerilerine yönelik olduğu görülmüştür.

Eylem döngüleri sonrasında sergilenen oyun davranışları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, gözlenen değişimin olgunlaşmış oyun davranışlarına işaret ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların kontrol listelerinden almış oldukları toplam puanlar, eylem döngüleri boyunca sürekli olarak artış (oransal olarak) göstermiştir. İzlenen bu artış, her ne kadar oyun davranışlarına ilişkin yorum yapılmasına yardımcı olmasa da eylem döngüleri sonrasında gözlenen değişim hakkında genel bir fikir vermiştir.

Uygulanan üç eylem döngüsü ortaya çıkan kod, kategori ve temalar özelinde birlikte değerlendirildiğinde; birinci eylem döngüsünde bilişsel esneklik, sembolik anlamdan ibaretken, ikinci eylem döngüsü sonrası içeriğini senaryolar, denemeler yapma, problem çözme, hayali öğeler, tasarımını/yapısını başka bir şeylere benzetme, duruma göre planda değişimler yapma eklenerek genişletmiştir. Üçüncü eylem döngüsü sonrası ise bilişsel esneklik kategorisine ikinci eylem döngüsünde yer alan kodlara ilaveten senaryoya yönelik zenginleştirici diyaloglar da eklenmiştir.

Birinci eylem döngüsü sonrası işleyen bellek teması bünyesinde tekrarlayan eylemlerin yoğunlukta olduğu ve sınırlı düzeyde amaca yönelik diyalogun yer aldığı görülürken, ikinci eylem döngüsü sonrası kategori içeriği amacı/planı, problemi ve sonucu

ifade etme, tasarımı gerekçeleştirme, teknik dil ve içe dönük konuşma ile genişlemiştir. Üçüncü eylem döngüsü sonrası ise amacı/planı ifade etme davranışı büyük oranda artış gösterirken problemi, sonucu ifade etme, tasarımı gerekçeleştirme, içe dönük konuşmaya ilaveten karar alma ve tasarımı-oyunu anlatma davranışı da gözlenir hale gelmiştir.

Birinci eylem döngüsü sonrasında dikkat kategorisi altında bağlamdan kopuk oyun yapısı-tutarsızlıklar ve oyundan kısa sürede çıkış gibi dikkatin sürdürülebilirliğine yönelik zorluklar göze çarparken, ikinci eylem döngüsü sonrası devreye giren oyun planlaması uygulamasının da katkısıyla planı takip etme ve dikkatini sürdürme gibi olumlu gelişmeler dikkati çekmiştir. Ancak hala plana uygun olmayan davranışlar ve oyunu yarıda bırakma gibi dikkate yönelik geliştirilmesi gereken alanlar olduğu görülmüştür. Üçüncü eylem döngüsü sonrasında dikkat kategorisinde dikkati sürdürme-sürdürememe ve sebat gösterme ya da gösterememe davranışları gözlenir hale gelmiştir.

Engelleyici kontrole yönelik birinci eylem döngüsü sonrasında “gürültü” en göze çarpan kod olarak yer alırken, role uygun olmayan davranışlar, oyun dışı davranışlar, materyalleri karıştırma ve itiş-kakış halinde olma gibi davranışlar çözüm aranan diğer durumlar olarak belirlenmiştir. Amaca/role yönelik davranış, yardım etme, tekrar tekrar deneme davranışları ise sınırlı olarak görülmüştür. İkinci eylem döngüsü sonrasında ise plana uygunluk, ortak karar, iletişim, iş birliği, yardım etme/yardımlaşma ve materyal paylaşımı kodları ortaya çıkmıştır. Üçüncü eylem döngüsü sonrasında ise iletişim ve iş birliği kodlarının frekansları büyük oranda artarken ortak karar, senaryo, yardım etme/yardımlaşma ve materyal paylaşma kodları da dikkat çekici hale gelmiştir.

Birinci eylem döngüsü sonrasında işleyen bellek kategorisi altında oldukça sınırlı bir düzeyde gözlenen planlama davranışı, ikinci eylem döngüsü sonrası uygulamaya konan oyun planlama müdahalesinin de yardımıyla “planlama ve organizasyon” adında ayrı bir kategori olarak ortaya çıkmıştır. İkinci eylem döngüsü sonrası planlama ve organizasyon kategorisinde öneri-fikir verme, planı geliştirme, plana uygunluğu değerlendirme ve görev-rol dağılımını yapma davranışları izlenmiştir. Üçüncü eylem döngüsü sonrasında ise

kategoriyle ilişkili davranışlar planı geliştirme, plana uygun davranma ve plana uygunluğu değerlendirme, planı takip etme, görev-rol dağılımı ve öneri-fikir verme olarak kapsamını genişletmiştir. Planı tamamlayamama davranışının ise oldukça sınırlı düzeyde olduğu görülmüştür.

Eylem döngüleri süresince öğretmen araştırmacının üstelendiği roller de dinamik bir seyir halinde olmuştur. Birinci eylem döngüsü kapsamında öneride bulunan, sembolik anlamı sorgulayan, oyun sürecine müdahale eden, destek sunan ve cesaretlendiren rolleri öne çıkan öğretmenin, ikinci eylem döngüsü ile gözlemci, istendiğinde yardım eden, öneriler sunan, rehberlik ve teşvik eden rolleri dikkat çeker hale gelmiştir. Başka bir ifadeyle ikinci eylem döngüsü ile öğretmenin rolleri de çeşitlenmiş, zenginleşmiştir. Üçüncü eylem döngüsü sırasında ise öğretmenin rolü tıpkı ikinci eylem döngüsü sonrasında olduğu gibi gözlemci, istendiğinde yardım eden, öneriler sunan, rehberlik ve teşvik eden olarak devam etmiştir. Ancak öğretmen gözlem kayıtlarında daha geri plana geçerek temel rol üstlenmekten ziyade süreçteki aracı bileşen olmuştur. Bu nedenle kategori-tema olarak ele alınmamış ve süreç bileşeni olarak değerlendirilmemiştir.

OÖDÖ, ön test ve son test puanları arasındaki değişimi sorgulamak için yapılan t testi sonucuna göre, uygulanan eylem araştırması sonrasında çocukların OÖDÖ'den almış oldukları puanlarda anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Ölçek değerlendirmesinde istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Uygulanan etki büyüklüğü istatistiği sonucu ulaşılan değer, bu farkın çok büyük olduğunu göstermiştir.

BADO, ön test ve son test puanları arasındaki değişimi sorgulamak için yapılan t testi sonucuna göre, uygulanan eylem araştırması sonrasında çocukların BADO'dan almış oldukları puanlarda anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Ölçek değerlendirmesinde istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Uygulanan etki büyüklüğü istatistiği sonucu ulaşılan değer, bu farkın çok büyük olduğunu göstermiştir.

ÇDDÖ, ön test ve son test puanları arasındaki değişimi sorgulamak için yapılan t testi sonucuna göre, uygulanan eylem araştırması sonrasında çocukların ÇDDÖ'den almış

oldukları puanlarda anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Ölçek değerlendirmesinde istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Uygulanan etki büyüklüğü istatistiği sonucu ulaşılan değer, bu farkın çok büyük olduğunu göstermiştir.

ÇDYİE ön test ve son test puanları arasındaki değişimi sorgulamak için yapılan t testi sonucuna göre, uygulanan eylem araştırması sonrasında çocukların ÇDYİE'den almış oldukları puanlarda öğretmen ve veli uygulamasında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Ölçek değerlendirmesinde istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Uygulanan etki büyüklüğü istatistiği sonucu ulaşılan değer, öğretmen testindeki etkinin çok büyük, veli testindeki etkinin ise büyük olduğunu göstermektedir.

Arka arkaya uygulanan üç eylem döngüsüyle öğretmen araştırmacı, açık uçlu materyalleri kullanarak çocukların yürütücü işlev becerilerinde ve bu becerilere odaklı oyun davranışlarında oluşabilecek değişimi izlemiş, süreçte açık uçlu materyalleri kullanarak neler yaparsa yürütücü işlev becerilerinde nasıl bir değişimi oluşturulabileceğini deneyimlemiştir. Süreç sonunda tek başına açık uçlu materyallerin kullanımıyla yürütücü işlev becerilerinin geliştirilebileceğini söylemek olası değildir. Ayrıca araştırmanın deseni olan eylem araştırmasının da doğası gereği, genelleme yapma, yegâne bir uygulama önerisi sunma gibi bir amaç ya da yükümlülük de bulunmamaktadır. Öğretmen araştırmacı eylem döngüleri boyunca açık uçlu materyallerin oyun ortamlarına entegre edilmesinin yanı sıra süreci kolaylaştırabilmek adına oyun planlama etkinliklerinin uygulanması, oyun değerlendirme oturumlarının yapılması, çocukların ihtiyaç duydukları durumlarda onlara aşamalı destek sunulması gibi eylem adımlarını sürece dahil ederek amacına ulaşmaya çalışmış ve bu süreçte uygulanan tüm bu adımları da raporlayarak paylaşmıştır. Öğretmen araştırmacı Ekim 2021 ve Haziran 2022 tarih aralıklarında art arda uyguladığı üç eylem döngüsünün ardından amacına ulaştığına inanmış, gerek çocukların yürütücü işlev becerilerinde gözlemlendiği değişim gerek öğrenme ortamlarına sunduğu katkı gerekse kendi mesleki gelişimi adına kat ettiği yolu anlamlı, faydalı ve diğer meslektaşlarıyla (hem öğretmen hem de araştırmacılarla) paylaşmaya değer bulmuştur.

Öneriler

Bu araştırmanın amacı, Ankara ili Etimesgut ilçesinde, bir anasınıfındaki 60-77 ay arası 24 çocuğun açık uçlu materyallerle oynadıkları oyunun, oyun davranışları ve yürütücü işlev becerilerini nasıl değiştirdiğini incelemektir/keşfetmektir. Yürütülen çalışma eylem araştırması desenindedir. Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Eylem araştırmalarından elde edilen veriler, doğası gereği genellenemez. Genellenebilir veriler elde edebilmek için, çocukların açık uçlu materyallerle oyun ve etkileşimlerinin yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisini araştıran deney-kontrol gruplu, deneysel ya da yarı deneysel müdahale çalışmaları ya da korelasyonel araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Açık uçlu materyaller ve bu materyallerin çocukların yürütücü işlev becerileri üzerine etkisi çocuk görüşlerine başvurularak incelenebilir.
- ✓ Açık uçlu materyallerle oyun sürecinde temel amaç her ne kadar ürün ortaya koymak olmasa da sürecin doğal bir parçası olarak çocuğa ya da çocuk grubuna ait tasarımlar, yapılar, oyun düzenekleri, ürünler ortaya çıkmaktadır. Bu çıktılar, onları üreten çocukları tanıma ve değerlendirme adına değerli bilgiler sunabilme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle çocukların açık uçlu materyallerin kullanımıyla ortaya çıkan ürünleri, tasarımları ve oyunları analiz edilerek incelenebilir.
- ✓ Açık uçlu materyallerle oyunda öğretmenin/yetişkinin rolü kritiktir. Bu rolün etkisini ortaya koyan çalışmalar yapılarak doğru uygulamaların yapılabilmesine katkı sunulabilir.
- ✓ Açık uçlu materyallerin çocukların bütüncül gelişimine, yan öğrenmelerine olan katkısını değerlendiren çalışmalar yürütülebilir.

- ✓ Eylem döngüleri aracılığıyla açık uçlu materyaller müdahalesinin yapıldığı bu grupla boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Açık uçlu materyallerle oyun eğitimcilerin ilgisini her geçen daha fazla çekmektedir. Doğru ve başarılı uygulamaları destekleyebilmek amacıyla aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- ✓ Açık uçlu materyallerin eğitim/oyun ortamlarına entegrasyonun, çocuğa sunduğu katkılar vazgeçilmez değerdedir. Bu nedenle erken çocukluk eğitim programlarındaki uygulamalarda, okul ya da oyun alanı tasarımlarında açık uçlu materyallere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Bu araştırma, bir tez çalışması olarak sürdürüldüğü için kullanılacak açık uçlu materyallerin sınırlı bir süre içinde edinilmesi ve işe koşulması gerekli olmuştur. Ortaya çıkan bu gereklilikten kaynaklı araştırma projelendirilmiş ve TÜBİTAK 1002 Hızlı Destek ile finansman desteği sağlanmıştır. Normal şartlarda açık uçlu materyalleri öğrenme ortamlarına entegre edebilmek için herhangi bir maddi desteğe ihtiyaç yoktur. Bu materyaller, öğretmenin isteği ve ebeveyn desteği ile kolaylıkla edinebilir.
- ✓ Ayrıca açık uçlu materyaller gibi öğrenme ortamını zenginleştirecek farklı bir uygulamayı ya da felsefeyi işe koşmayı amaç edinen öğretmenler şayet maddi desteğe ihtiyaç duyarlarsa, tıpkı bu çalışmada (TÜBİTAK) ve araştırma öncesi süreçte (Avrupa Birliği Projesi) olduğu gibi farklı finansman desteği sağlayıcılarından (Kalkınma Ajansı gibi) destek alabilirler. Bu konuda teknik bilgi desteği sunabilecek çeşitli dernekleri, çevrimiçi işbirlikçi grupları ve sosyal medya araçlarını takip etmeleri faydalı olabilir.
- ✓ Bu malzemelerin kolay ulaşılabilir, ekonomik ve açık uçlu doğası nedeniyle her erken çocukluk sınıfında bulundurulması önemli görülmektedir. Bu nedenle uygulayıcılara açık uçlu materyalleri sınıflarında bulundurmaları ve hem

yapılandırılmamış oyunlarda hem de yapılandırılmış oyun ve etkinliklerde bu materyalleri kullanmaları önerilmektedir.

- ✓ Açık uçlu materyallerin edinimi kadar depolanması ve sunumu önemlidir. Pek çoğu doğadan toplanabilecek olan bu materyallerin kullanımında küflenme, böceklenme gibi sağlığı olumsuz etkileyebilecek durumlardan kaçınılabilmesi için hava alabilecek (mümkünse ağzı açık ve bölmeli) kutularda ya da sepetlerde muhafaza edilmesi önerilmektedir.
- ✓ Açık uçlu materyaller bu çalışmada esas olarak yapılandırılmamış oyun ortamlarında kullanılsa da malzemelerin esnek ve çok yönlü yapısı sayesinde kolaylıkla yapılandırılmış oyunlarda ya da matematik, dil, bilim, sanat, müzik gibi farklı etkinliklerde de kullanılabilirliği düşünülmektedir. Bu nedenle malzemelerin sınıf ortamına entegre edilmesinde, oluşturulabilecek açık uçlu materyaller merkezine ilaveten, bilim ve matematik merkezi, sanat merkezi, blok merkezi, dramatik oyun merkezi, erken okuryazarlık merkezi gibi farklı merkezlere de yerleştirilmesi önerilmektedir.
- ✓ Bu çalışmada eylem araştırması desenini kullanmak, öğretmen araştırmacının mesleki gelişimine paha biçilmez katkılar sunmuştur. Bu nedenle öğretmenlere mesleki yaşamlarında ve öğrenme ortamlarında karşılaştıkları güçlükleri birer problem durumu olarak belirleyip, bu çalışmada ayrıntılı bir şekilde raporlanan eylem döngüsü adımlarını uygulayarak çözüm bulmayı deneyimlemeleri önerilmektedir.
- ✓ Okul öncesi eğitim alanlarının kalitesini arttırmak ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunmak için açık uçlu materyallerin erken çocukluk eğitim ortamlarıyla bütünleştirilmesini amaçlayan işbirlikçi ulusal ya da uluslararası projelerin yürütülmesi önerilmektedir.
- ✓ Açık uçlu materyallerle oyun, dünyada her geçen gün yaygınlaşan, kıymetli bir eğitim yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde de bu yaklaşımı eğitim

ortamlarına entegre etmeyi başarmış okullar ve uygulayıcılar bulunmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlere başarılı uygulamaları olan okulların/uygulayıcıların/öğretmenlerin; meslektaşlarına deneyimlerini aktarabileceği buluşmaları, atölye çalışmalarını, eğitim ve seminerleri takip etmeleri önerilmektedir.

Kaynaklar

- Ackerman, D.J. & Friedman-Krauss, A.H. (2017), Preschoolers' executive function: Importance, contributors, research needs and assessment options. *ETS Research Report Series*, 2017: 1-24. <https://doi.org/10.1002/ets2.12148>
- Aksoy, Y. (2011). Çocuk oyun alanları üzerine bir araştırma İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon illeri örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 6, 82-106.
- Aksoy, A. B. & Çiftçi, H. D.(2019). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Pegem Akademi.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2006). Verbal and visuospatial short-term and working memory in children: Are they separable?. *Child Development*, 77(6), 1698-1716.
- Amani, M., Koruzhdeh, E., & Taiyari, S. (2019). The effect of strengthening executive functions through group games on the social skills of preschool children. *Games for Health Journal*, 8(3), 213-219.
- Anderson, P. J. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Anderson, P. J. (2008). Towards a developmental model of executive function. Anderson, V., Jacobs, R., & Anderson, P. J. (Eds.). (2010). In *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective* (pp. 3-21). Psychology Press.
- Anderson, P. J. & Reidy, N. (2012). Assessing executive function in preschoolers. *Neuropsychology Review*, 22(4), 345-360.
- Armitage, M. (2009). *Play pods in schools: An independent evaluation (2006–2009)*. Playpeople.
- Arslan Çiftçi, H. (2020). *Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri'nin 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması ve Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Eğitim Programı'nın etkililiğinin incelenmesi (Doktora Tezi)*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Aşkar, N. & Durmuşoğlu, M. C. (2023). Okul öncesi eğitimde açık uçlu materyallerle oyunun anlamı: Bir durum çalışması. *Journal of Qualitative Research in Education*, 33, 71-111.
- Atchley R. A., Strayer D. L. & Atchley P. (2012). Creativity in the wild: Improving creative reasoning through immersion in natural settings. *PLOS ONE*, 7(12), e51474. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0051474>.
- Bal, A., (2005). Zonguldak kenti yeşil alan sistemindeki çocuk oyun alanlarının durumunun peyzaj mimarlığı ilkeleri açısından irdelenmesi (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Bartın.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory?. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423.
- Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1-29.
- Bagiati, A., & Evangelou, D. (2016). Practicing engineering while building with blocks: Identifying engineering thinking. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24, 67-85.
- Barbour, A. C. (1999). The impact of playground design on the play behaviors of children with differing levels of physical competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 75-98.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65.
- Barnett, S. W., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R. & Burns, S. (2008.). Educational effects of the tools of the mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 299–313.
- Baron, I. S. (2003). *Neuropsychological evaluation of the child*. Oxford University Press.

- Bauer, R. H., Gilpin, A. T., & Thibodeau-Nielsen, R. B. (2021). Executive functions and imaginative play: Exploring relations with prosocial behaviors using structural equation modeling. *Trends in Neuroscience and Education*, 25, 100165.
- Bento, G. & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Allyn & Bacon.
- Berk, L. E. & Meyers, A. B. (2013). The role of make believe play in the development of executive function: Status of research and future directions. *American Journal of Play*, 6(1), 98-110.
- Best J. R., Miller P. H., Naglieri J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 327–336.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007>
- Biçer, E. & Sarı, O. T. (2017). Normal gelişim gösteren ve hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin zihin kuramı ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 261-276
- Bierman, K. L., & Torres, M. (2016). Promoting the development of executive functions through early education and prevention programs. In J. A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 299–326). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14797-014>
- Biino, V., Tinagli, V., Borioni, F., & Pesce, C. (2021). Cognitively enriched physical activity may foster motor competence and executive function as early as preschool age: a pilot trial. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-19.

- Bilewicz-Kuźnia, B. (2017). The experimental approaches and creative mindsets of children in heuristic play. *Agathos*, 8(2), 197-211.
- Blair, C. (2016). Executive function and early childhood education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 102-107.
- Blair, C. & Raver, C. C. (2012). Individual development and evolution: Experiential canalization of self-regulation. *Dev. Psychol.*, 48(3), 647–657.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Blair, C., & Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 300–320). The Guilford Press.
- Bodrova, E., Germeroth, C. & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2013). The importance of being playful. *Educational Leadership*, 60(7), 50-53.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2017). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (Yay. Hız. G. Haktanır, Çev. T. Güler-Yıldız, F. Şahin, A. Yılmaz, E. Kalkan), Anı.
- Bolat, Y. (2018). Eylem araştırmalarında veri toplama ve analizi yöntemleri, A. S. Saracaloğlu & A. K. Eranıl (Eds). *Eğitimde eylem araştırmaları* (s. 311-344). Nobel.
- Boulton, P. & Thomas, A. (2022). How does play in the outdoors afford opportunities for schema development in young children?, *International Journal of Play*, 11(2), 184-201.
- Bretherton, I. (1989). Pretense: The form and function of make-believe play. *Developmental Review*, 9(4), 383- 401.

- Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play: The place of observation, interaction, and reflection. *British Educational Research Association, 32*(2), 191–207.
- Brocki, K. C., & Bohlin, G. (2004). Executive functions in children aged 6 to 13: A dimensional and developmental study. *Developmental Neuropsychology, 26*(2), 571-593.
- Brown, F. (2003). Compound flexibility: The role of playwork in child development. In F. Brown (Ed.) *Playwork: Theory and practice* (pp. 51-66). Open University Press.
- Brown, J. G., & Burger, C. (1984). Playground design and preschool children's behaviors. *Environment and Behavior, 16*(5), 599-626.
- Bull R., Espy K. A., Wiebe S. A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology, 33*(3), 205–228. <https://doi.org/10.1080/87565640801982312>
- Burns, S. M., & Brainerd, C. J. (1979). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. *Developmental Psychology, 15*(5), 512–521. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.5.512>
- Büyükkaymaz, M. & Yıldız-Bıçakçı, M. (2021). *Yürütücü işlevler: Orkestra şefi*. Nobel.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology, 28*, 595–616.
- Carlson, S. M., Davis, A. C., & Leach, J. G. (2005). Less is more: Executive function and symbolic representation in preschool children. *Psychological Science, 16*(8), 609-616.

- Carlson, S. M., & White, R. E. (2013). Executive function, pretend play, and imagination. In M. Taylor (Ed.), *The Oxford handbook of the development of imagination* (pp. 161–174). Oxford University Press.
- Carlson, S. M., White, R. E., & Davis-Unger, A. C. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development, 29*, 1-16.
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D., & Faja, S. (2013). Executive function. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology (Vol. 1): Body and mind* (pp. 706–743). Oxford University Press.
- Carr, V., Brown, R. D., Schlembach, S., & Kochanowski, L. (2017). Nature by design: Playscape affordances support the use of executive function in preschoolers. *Children, Youth and Environments, 27*(2), 25-46.
- Casey, T. & Robertson, J. (2016). *Loose parts play: A toolkit*. <https://www.inspiringscotland.org.uk/wp-content/uploads/2017/03/Loose-Parts-Play-web.pdf>
- Casey, T. & Robertson, J. (2017). *Resources for playing – providing loose parts to support children's play a toolkit*. <https://www.playaustralia.org.au/sites/default/files/LibraryDownloads/loose-parts-toolkit.pdf>
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature, 30*(4), 433-452. <http://dx.doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (2014). *The Sage encyclopedia of action research*. SAGE.
- Cohen, R. A. (2014). *The neuropsychology of attention* (2nd ed.). Springer.
- Cohen, J. S. & Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior, *Early Education and Development, 20*(6), 1016-1037.

- Connolly, J. A., & Doyle, A.-B. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology*, 20(5), 797–806.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.5.797>
- Cox, A., Loebach, J., & Little, S. (2018). Understanding the nature play milieu: Using behavior mapping to investigate children's activities in outdoor play spaces. *Child. Youth Environ.* 28, 232–261.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (Çev. Dr. H. Özcan). Anı.
- Dadvand, P., Nieuwenhuijsena, M. J., Esnaola, M., Forn, J., Basagaña, X., Alvarez-Pedrerol M., Rivas, I., López-Vicente, M., Pascual, M. D., Su, J., Jerrett, M., Querol X. & Sunyer, J. (2015). Green spaces and cognitive development in primary school children. *PNAS Early Edition*, 112 (26), 7937-7942.
<http://dx.dio.org/10.1073/pnas.1503402112>
- Daly, L. & Beloglovsky, M. (2015). *Loose parts: Inspiring play in young children*, Redleaf Press.
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037–2078.
- Demaray, M. K., Elting, J., & Schaefer, K. (2003). Assessment of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): A comparative evaluation of five, commonly used, published rating scales. *Psychology in the Schools*, 40, 341-361.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Dewey, J. (1966). *The school and society and the child and the curriculum*. The University of Chicago Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135.

- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. J. A. Griffin, P. McCardle and L. Freund (Ed.), In *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopmental, and translational research*, (pp. 11-43). American Psychological Association.
- Diamond, A., Barnett, S. W., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387-1388.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333 (6045), 959–964.
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K. & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(6), 1197.
- Döker, T. (2020). *Dört- altı yaş çocukların sosyal ve oyun davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216–238.
- Elkonin, D. B. (2005). The psychology of play. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(1), 11-21.
- Engelen L., Wyver S. & Perry G. (2018) Spying on children during a school playground intervention using a novel method for direct observation of activities during outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18, 86–95. <http://dx.doi.org/10.1080/14729679.2017.1347048>
- Eren Öcal, T. (2021). *Preschool teacher's views and practices on using loose parts in daily activities* (Doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.

- Ernst, J. A. (2008). Early childhood nature play: A needs assessment of Minnesota licensed childcare providers. *Journal of Interpretation Research*, 17(1), 7-24. <http://dx.doi.org/10.1177/109258721201700102>
- Ernst, J. & Burçak, F. (2019). Young children's contributions to sustainability: The influence of nature play on curiosity, executive function skills, creative thinking, and resilience, *Sustainability*, 11(15), 4212 (1-22). <http://dx.doi.org/10.3390/su11154212>
- Ertuğrul-Yaşar, Z. & Karakelle, S. (2020). Development of executive functions in pre-schoolers. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 393-413. doi: 10.23863/kalem.2020.162
- Ertürk Kara, H. G. (2017). Çocukların davranışsal becerilerinin erken akademik becerilerini yordamadaki rolü. *Journal of International Social Research*, 10(49), 432-441.
- Ertürk Kara, H. G., Güler Yıldız, T. & Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Anı.
- Espy, K. A. (1997). The Shape School: Assessing executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 13, 495-499. <http://dx.doi.org/10.1080/87565649709540690>
- Farmer-Dougan, V., & Kaszuba, T. (1999). Reliability and validity of play-based observations: Relationship between the PLAY behaviour observation system and standardised measures of cognitive and social skills. *Educational Psychology*, 19(4), 429-440. <https://doi.org/10.1080/0144341990190404>
- Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Child. Youth Environ.* 14, 21-44.
- Flannigan, C. & Dietze, B. (2017). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal Of Childhood Studies Ideas from Practice*, 42(4), 53-60.

- Fougnie, D., Zughni, S., Godwin, D., & Marois, R. (2015). Working memory storage is intrinsically domain specific. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(1), 30.
- Freire, P. (2013). *Ezilenlerin pedagojisi*. D. Hattatoğlu & E. Özbek (Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 86, 186-204.
- Frost J.L. (1992). *Play and playscapes: Instructor's guide*. Delmar Publishers.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60.
- Gibson, J. J. (1979) *The Ecological Approach to visual perception*.
<http://tinyurl.com/GibsonJJ>
- Gibson, J. L., Cornell, M. & Gill, J. (2017). A systematic review of research into the impact of loose parts play on children's cognitive social and emotional development. *School Mental Health*, 9, 295–309.
- Gold, Z. S., Elicker, J., Choi, J. Y., Anderson, T., & Brophy, S. P. (2015). Preschoolers' engineering play behaviors: Differences in gender and play context. *Children, Youth and Environments*, 25(3), 1-21.
- Gold, Z. S., Elicker, J., Evich, C. D., Mishra, A. A., Howe, N., & Weil, A. E. (2021). Engineering play with blocks as an informal learning context for executive function and planning. *Journal of Engineering Education*, 110(4), 803– 818.
<https://doi.org/10.1002/jee.20421>
- Gönen, M., Güler-Yıldız, T., Ülker-Erdem, A., Garcia, A., Raikes, H., Acar, I. H., Özkan-Yıldız, F., Karlıdağ, İ., Uçuş, S., & Davis, D. L. (2019). Examining the association between executive functions and developmental domains of low-income children in the United States and Turkey. *Psychological Reports*, 122(1), 155-179.

- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Pearson.
- Greenfader, C. M. (2019). What is the role of executive function in the school readiness of Latino students? *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 93–108.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.011>
- Greenfader, C. M. (2022). What is the role of executive function in the early elementary school achievement of Latino students?, *Journal of Latinos and Education*,
<https://doi.org/10.1080/15348431.2022.2043863>
- Grissom, N. M., & Reyes, T. M. (2019). Let's call the whole thing off: Evaluating gender and sex differences in executive function. *Neuropsychopharmacology*, 44(1), 86–96.
<https://doi.org/10.1038/s41386-018-0179-5>
- Guest, G., Bunce, A. & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Güler, T. (2010). Erken çocukluk döneminde “oyun planlama” modeli. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 117-128.
- Gültekin Ahçı, Z. (2016). 3-5 yaş çocuklarının yürütücü işlev performansları ve dil becerileri ile ilişkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(2), 84.
<https://doi.org/10.30703/cije.321400>
- Güney, M., & Baran, G. (2022). 48-60 aylık çocuklarda sembolik oyun ve bilişsel işlevler “oyun ve biliş”. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 132-150.
- Hamamcı, B. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Harding, S. (2005). Outdoor play and the pedagogic garden, In *The excellence of play* (2nd edn), (Ed. J. Moyles) Open University Press.

- Hayward, D. G., Rothenberg, M. & Beasley, R. R. (1974). Children's play and urban playground environments a comparison of traditional, contemporary, and adventure playground types, *Environment and Behavior*, 6(2), 131-168.
- Hewes, J. (2006). *Let the children play: Nature's answer to early learning*. Early Childhood Learning Knowledge Centre.
- Hill, P. M., & McCune-Nicolich, L. (1981). Pretend play and patterns of cognition in Down's syndrome children. *Child Development*, 52(2), 611–617.
<https://doi.org/10.2307/1129181>
- Holter, I. M. & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 18(2), 298-304.
- Houser, N.E., Roach, L., Stone, M.R., Turner, J. & Kirk, S.F.L. (2016). Let the children play: Scoping review on the implementation and use of loose parts for promoting physical activity participation. *AIMS Public Health*, 3(4), 781–799.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5690405/>
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961.
- Hudson, J. A., Shapiro, L. R., & Sosa, B. B. (1995). Planning in the real world: Preschool children's scripts and plans for familiar events. *Child Development*, 66, 984–998.
- Hughes, B. (1996). *A playworker's taxonomy of play types*, PlayLink.
- Hyndman, B., & Mahony, L. (2018). Developing creativity through outdoor physical activities: A qualitative exploration of contrasting school equipment provisions. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(3), 242–256.
- Isquith, P. K., Gioia, G. A., & Espy, K. A. (2004). Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 403-422.

- Jacobsen, G. M., Mello, C. M., Kochhann, R., & Fonseca, R. P. (2017). Executive functions in school-age children: Influence of age, gender, School type and parental education. *Applied Cognitive Psychology*, 31(4), 404-413. <https://doi.org/10.1002/acp.3338>
- Jacques, S., & Zelazo, P. D. (2001). The Flexible Item Selection Task (FIST): A measure of executive function in preschoolers. *Developmental Neuropsychology*, 20(3), 573-591.
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem araştırmaları el kitabı* (Y. Uzuner & M. Özten Anay, Çev.). Anı.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*. Longman.
- Jurado, M. B. & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: a review of our current understanding. *Neuropsychol Rev.*, 17(3), 213-33.
- Kaplan, S. (1995). The restoratif benefits of nature toward an integrative framework. *Journal of Enviromental Psychology*, 15, 169-182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Kayhan. (2010). *A validation study of the Executive Functioning Inventory: Behavioral correlates of executive functioning*. Master thesis, Bogazici University.
- Kelly, R., Dissanayake, C., Ihsen, E., & Hammond, S. (2011). The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 21-27.
- Kelly, T. (2000). The development of executive function in school-aged children. *Clinical Neuropsychological Assessment*, 1, 38–55.
- Kılınçarslan, A., Motovalli Mukaddes, N., Sözen Küçükyazıcı, G. & Gürvit, H. (2010). Asperger bozukluğu olgularında yürütücü işlevler ve dikkatin değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 289-299.

- Kiewra, C., Veselock, E. (2016). Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classroom. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70.
- Kim, S., Nordling, J. K., Yoon, L. E., Boldt, L. J., & Kochanska, G. (2013). Effortful control in "hot" and "cool" tasks differentially predicts children's behavior problems and academic performance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41,43-56.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun, *KKEFD/JOKKEF*, 16, 324-342.
- Koepp, A. E., Gershoff, E. T., Castelli, D. M., & Bryan, A. E. (2022). Preschoolers' executive functions following indoor and outdoor free play, *Trends in Neuroscience and Education*, 28, 100182.
- 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.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Kuh, L. P., Ponte, I. & Chau, C. (2013). The impact of a natural playscape installation on young children's play behaviors. *Children, Youth and Environments*, 23(2), 49-77.
- Kuzu, A. (2009). Öğretme yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L., & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 59-80.
- Levin, H., Culhane, K., Hartmann, J., Evankovich, K., Mattson, A., Harward, H., Ringholz, G., EwingCobbs, L., & Fletcher, J. (1991). Developmental changes in performance

on tests of purported frontal lobe functioning. *Developmental Neuropsychology*, 7, 377–395.

Lezak, M. D., Howieson, D. B., Bigler, E. D., & Tranel, D. (2012). *Neuropsychological assessment*. Oxford University Press.

Li, A.K.F. (1981) Play and the mentally retarded, *Mental Retardation*, 19, 121-126

Loebach, J. & Cox, A. (2020). Tool for Observing Play Outdoors (TOPO): A new typology for capturing children's play behaviors in outdoor environments. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 5611.

Louv, R. (2017). *Doğadaki son çocuk, çocuklarımızdaki doğa yoksunluğu ve doğanın sağaltıcı gücü*. Tübitak.

Mahony, L., Hyndman, B., Nutton, G., Smith, S., & Te Ava, A. (2017). Monkey bars, noodles and hay bales: A comparative analysis of social interaction in two school ground contexts. *International Journal of Play*, 4937, 1–11.

Malone, D. M., Stoneman, Z. & Langone, J. (1994). Contextual variation of correspondence among measures of play and developmental level of preschool children, *Journal of Early Intervention*, 18, 199-215.

Marsden, C. (2018). *A case study approach: Investigating how loose part play impact on children's creativity and the knowledge practitioners have to effectively enhance learning and development*, BA (Hons) Early Childhood Studies Top Up, University Centre Doncaster, UK.

Martensson, F., Boldemann, C., Söderström, M., Blennow, M., Englund, J.-E., & Grahn, P. (2009). Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children. *Health and Place*, 15(4), 1149–1157.
<https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2009.07.002>

Mayesky, M. (2008). *Creative activities for young children*. Thomson Delmar Learning.

- Maxwell, L. E.; Mitchell, M. R. & Evans, G. W. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: An observational study and design intervention. *Children, Youth and Environments*, 18(2), 36-63.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- Mellou, E. (1994). Play Theories: A contemporary review, *Early Child Development and Care*, 102(1), 91-100.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev.). Nobel.
- Mirsky, A. F., Anthony, B. J., Duncan, C. C., Ahearn, M. B., & Kellam, S. G. (1991). Analysis of the elements of attention: A neuropsychological approach. *Neuropsychology review*, 2(2), 109-145.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Montessori, M. (1915). *My system of education*. The House of Childhood, Inc.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744–1762. <https://doi.org/10.1037/dev0000159>

- Moore, T. J., & Tank, K. M. (2014). Nature-inspired design: A PictureSTEM curriculum for elementary STEM learning. In *Annual Meeting of the Association of Science Teacher Educators, San Antonio, TX* (pp. 1-7). <http://picturestem.org/wp-content/uploads/2014/12/ASTE-2014-PictureSTEM-Paper.pdf>
- Morgan P. L., Farkas G., Hillemeier M. M., Pun W. H., Maczuga S. (2019). Kindergarten children's executive functions predict their second grade: Academic achievement and behavior. *Child Development*, 90(5), 1802–1816. <https://doi.org/10.1111/cdev.13095>
- Mozaffar, R. (2017). *Creativity for children: Assessing children's creativity in play and design recommendations for educational outdoor environments to enhance children's creativity* (Doctoral dissertation). The University of Edinburg, UK.
- Naughton, G. M. & Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: A step by step guide*. Mc Graw Hill Open University Press.
- Nakamichi K., Nakamichi N., Nakazawa J. (2021). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in Grade 1. *Early Child Development and Care*, 191(2), 159–172. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1608978>
- Nakamichi N., Nakamichi K., Nakazawa J. (2022a). Examining the indirect effects of kindergarteners' executive functions on their academic achievement in the middle grades of elementary school. *Early Child Development and Care*, 192(10), 1547–1560. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1913135>
- Nakamichi, K., Nakamichi, N., & Nakazawa, J. (2022b). Longitudinal relations among executive function, Theory of Mind, and Japanese language skills achievement in elementary school: A 4-year longitudinal study. *Psychological Reports*. <https://doi.org/10.1177/00332941221133010>

- Neill, J. (2018). Loose parts play creating opportunities for outdoor education and sustainability in early childhood. T. Gray; P. Mitten (Eds.). *Palgrave studies in gender and education* (pp. 623-635). Palgrave Macmillan.
- Neitzel, J. (2018). What measures of program quality tell us about the importance of executive function: Implications for teacher education and preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(3), 181-192.
- Nicholson, S. (1971). How not to cheat children, the theory of loose parts, *Landscape Architecture*, 62, 30-34.
- Nicholson, S. (1974). The theory of loose parts, G. Coates (ed.) *Alternative learning environments*. Dowden, Hutchinson, & Ross.
- Nicolopoulou, A. (1993) Oyun bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. (Çev. M. T. Bağlı) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2) 137-169.
- Nilsen, E. S. & Graham, S. A. (2009). The relations between children's communicative perspective-taking and executive functioning. *Cognitive Psychology*, 58(2), 220-249. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2008.07.002>
- Nguyen T., Duncan G. J. (2019). Kindergarten components of executive function and third grade achievement: A national study. *Early Childhood Research Quarterly*, 46(1), 49–61. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.006>
- Norman D. A. & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behavior. R. J. Davidson, G. E. Schwartzve D. Shapiro (ed.), *Consciousness and selfregulation* içinde (s.1-18). Springer.
- Nugent, G., Malik, S., & Hollingsworth, A. (2012). *A practical guide to action research for literacy educators*. <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/resource-documents/a-practical-guide-to-action-research-for-literacy-educators.pdf?sfvrsn=4>

- Olgan, R., & Kahriman-Öztürk, D. (2011). An investigation in the playgrounds of public and private preschools in Ankara. *Education & Science*, 36(161), 85-97.
- Onur, B. & Güney, N. (2004). *Türkiye’de çocuk oyunları*. A. Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Oxfordshire Play Association. (2014). *Using loose parts for play*. http://www.oxonplay.org.uk/?page_id=891
- Öğütçen, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ve geometrik şekil algılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özcan, Ö. (2020). *Okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerileri ve sosyo-dramatik oyun arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özdemir, A. A. & Budak, K. S. (2019). Mizaç ve öz düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 78-98.
- Özgüner, H. & Şahin, C. (2009). Isparta kent merkezindeki çocuk oyun alanlarının mevcut durumu ve çocukların bu alanlara karşı davranış biçimleri, *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 1, 129-143.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev.). Pegem Akademi.
- Pernal, K. (2019). Exploration and discovering in a heuristic play. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 578, 32-47.
- Perry, J. (2001). *Outdoor play, teaching strategies with young children*. Teachers College Press.

- Piaget, J. (1965). *The origins of intelligence in children*. Margaret Cook (Trans.). International Universities Press, Inc.
- Pierucci, J. M., O'Brien, C. T., McInnis, M. A., Gilpin, A. T., & Barber, A. B. (2014). Fantasy orientation constructs and related executive function development in preschool: Developmental benefits to executive functions by being a fantasy-oriented child. *International Journal of Behavioral Development, 38*(1), 62-69.
- Ponitz, C. E. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(2), 141-158.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology, 12*(3), 427-441.
- Provenzo, E. F. (2009). Friedrich Froebel's gifts connecting the spiritual and aesthetic to the real world of play and learning. *American Journal of Play, 85-99*.
- Rahardjo, M. M. (2019). How to use loose parts in STEAM? Early childhood educators focus group discussion in Indonesia. *Journal Pendidikan Usia Dini, 13*(2), 310-326.
- Riddall-Leech, S. (2009). *Heuristic play: Play in the EFYS*. Practical Pre-School Books.
- Romine, C., & Reynolds, C. (2005). A model of the development of frontal lobe functioning: Findings from a meta-analysis. *Applied Neuropsychology, 12*, 190–201.
- Rubin, K.H. (1977). The play behaviors of young children. *Young Children, 32*, 16-24.
- Rubin, K. H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil? *Child Development, 53*(3), 651–657. <https://doi.org/10.2307/1129376>
- Rubin, K. H., & Howe, N. (1985). Toys and play behaviors: An overview. *Topics in Early Childhood Special Education, 5*(3), 1–10.
<https://doi.org/10.1177/027112148500500302>

- Rubin, K. H., Maioni, T.L. & Hornung, M. (1976) Free play behaviors in middle- and lower-classpreschoolers: Parten and Piaget revisited, *Child Development*, 47, 414-419.
- Rubin, K. H., Watson, K. S., & Jambor, T. W. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 534-536.
- Saracho, O. (1985). The relationship between the cognitive styles and play behaviours of pre-school children, *Educational Psychology*, 4(15), 405– 416.
- Saracho, O. N. (1987). Cognitive style characteristics as related to young children's play behaviors. *Early Child Development and Care*, 29(2), 163–179.
- Schmitt, S. A., Korucu, İ., Napoli, A. R., Bryant, L. M., & Purpura, D. J. (2018). Using block play to enhance preschool children's mathematics and executive functioning: A randomized controlled trial, *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 181-191.
- Schutte, A. R., Torquati, J. C. & Beattie, H. L. (2017). Impact of urban nature on executive functioning in early and middle childhood. *Environment and Behavior*, 49, 3-30.
<https://doi.org/10.1177/0013916515603095>
- Semrud-Clikaman, M. & Teeter Ellison, P. A. (2007). *Child neuropsychology assessment and interventions for neurodevelopmental disorders*. Springer.
- Sezgin, E. ve Demiriz, S. (2015). Davranış düzenleme becerileri ölçme aracı baş-ayak parmakları dizler-omuzlar (BADO) görevleri'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 7(3), 53-71.
- Shaw, L. G. (1984). The use of toys and other loose parts on playgrounds for disabled children. *Children's Environments Quarterly*, 1(2), 17-22.
- Sheridan, M. D. (2002). *Play in early childhood from birth to six years*, Routledge.
- Shim, J. (2007). *Low-income children's pretend play: The contributory influences of individual and contextual factors* (Doctoral dissertation). The University of North Carolina, Greensboro.

- Smilansky, S. (1968) *The effects of sociodramatic play on disadvantaged children: Preschool children*. Wiley.
- Smith, P. K. (2003). Play and peer relations. In A. Slater & G. Bremner (Eds.), *An introduction to developmental psychology* (pp. 311–333). Blackwell Publishing.
- Smith, P. K., & Connolly, K. J. (1977). Social and aggressive behaviour in preschool children as a function of crowding. *Social Science Information*, 16(5), 601–620.
<https://doi.org/10.1177/053901847701600506>
- Smith, P. K. & Pellegrini, A. (2008). Learning through play. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 24(8), 1-6.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Smith-Gilman, S. (2018). The arts, loose parts and conversations. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies (JCACS)*, 16(1), 90-103.
- Saracho, O.(1996). Preschool children's cognitive styles and play behaviors, *Child Study Journal*, 26, 125–148.
- Soracho, O. N. (2001). Developmental play theories and children social pretend play. In O. N. Soracho, B. Spodek (Ed) *Contemporary perspectives on early childhood curriculum* (pp. 41-62), Information Age Publishing.
- Spencer, R. A., Joshi, N., Branje, K., Mclsaac, J. D., Cawley, J., Rehman, L., Kirk, S. F. L., & Stone, M. (2019). Educator perceptions on the benefits and challenges of loose parts play in the outdoor environments of childcare centres. *AIMS Public Health*, 6(4), 461–476.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., Kupanoff, K., Ringwald, S. & Holmes, J. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play

- behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 40(1), 67. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.1.67>
- Stephenson, A. (2002) Opening up the outdoors: Exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a centre, *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 29-38. <https://doi.org/10.1080/13502930285208821>
- Stott, T. (2017, 16 February). Playing with loose parts: the Design 12 Course and pre-digital interactive environments. *College Art Association Annual Conference*, New York.
- Strauss, E., Sherman, E. M. S., & Spreen, O. (2006). *A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Şahin, G. & Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 1-9.
- Taylı, A. (2007). Kardeş sahibi olup olmama durumunun okul öncesi dönemdeki sosyal oyuna etkisi, *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 112-128.
- Tegano, D. W., Lookabaugh, S., May, G. E., & Burdette, M. P. (1991). Constructive play and problem solving: The role of structure and time in the classroom. *Early Child Development and Care*, 68(1), 27-35.
- Tekkaya, E. (2001). Tasarlanmış çocuk hakları: Ankara çocuk oyun alanları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Thibodeau-Nielsen, R. B., & Gilpin, A. T. (2020). The role of emotion regulation in the relationship between pretense and executive function in early childhood: For whom is the relationship strongest?. *Infant and Child Development*, 29(5), e2193.
- Thibodeau, R. B., Gilpin, A. T., Brown, M. M. & Meyer, B. A. (2016). The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study, *Journal of Experimental Child Psychology*, 145, 120-138. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.01.001>

- Thibodeau-Nielsen, R. B., Turley, D., DeCaro, J. A., Gilpin, A. T., & Nancarrow, A. F. (2021). Physiological substrates of imagination in early childhood. *Soc Dev.*, *30*, 867– 882. <https://doi.org/10.1111/sode.12505>
- Thomas, L. B.; Shapiro, E. S., DuPaul, G. J., Lutz, J. G., & Kern, L. (2011). Predictors of social skills for preschool children at risk for ADHD: The relationship between direct and indirect measurements. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *29*(2) 114–124.
- Thorell, L. B., & Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, *33*, 536–552.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors spaces and places, risk and challenge*, McGraw-Hill.
- Takacs, Z. K., & Kassai, R. (2019). The efficacy of different interventions to foster children's executive function skills: A series of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, *145*(7), 653–697. <https://doi.org/10.1037/bul0000195>
- Trawick-Smith, J. (2015). Teacher-child play interactions to achieve learning outcomes: Risks and opportunities. In: R. C. Pianta, W. S. Barnett, L. M. Justice, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of early childhood education* (pp. 259–277). Guilford Press.
- Treat, A., E., Morris, A. S., Williamson, A. C., Hays-Grudo, J. & Laurin, D. (2019). Adverse childhood experiences, parenting, and child executive function, *Early Child Development and Care*, *189*(6), 926-937. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1353978>
- Türkan Bağlı, M. (2004). Çocuk bahçelerindeki oyun araçlarında sosyal etkileşim. B. Onur & N. Güney (Ed.). *Türkiye'de çocuk oyunları: Araştırmalar* (pp. 29-42). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

- UNICEF (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Uzuner, Y. (2005). Baş makale: Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2),1-12.
- Walker, S., Fleeer, M., Veresov, N., & Duhn, I. (2020). Enhancing executive function through imaginary play: A promising new practice principle. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(2), 114-126.
- Wagland, G. (2015). *Reflection of S.T.E.M. activities using resources from the mobile junk and nature playground*. <https://bit.ly/reflectionSTEM>
- Wells, N. M. (2000). At home with nature. Effects of 'Greenness' on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775-795.
- Welsh, M. C., Pennington, B. F., & Groisser, D. B. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7(2), 131-149
- Wiebe, S. A., Sheffield, T. D., & Espy, K. A. (2012). Separating the fish from the sharks: A longitudinal study of preschool response inhibition. *Child Development*, 83, 1245–1261. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01765.x>
- Willoughby, M. T., Wylie, A. C., & Little, M. H. (2019). Testing longitudinal associations between executive function and academic achievement. *Developmental Psychology*, 55(4), 767.
- Winter, G. (2000). A comparative discussion of the notion of 'validity' in qualitative and quantitative research. *The Qualitative Report*, 4(3), 1-14.

- Woolley, J. D. & Tullos, A. (2008). Imagination and fantasy, M. Haith, J. Benson (Eds.). In *Encyclopedia of infant and early childhood development* (pp. 117-127). Elsevier, Oxford.
- Vygotsky, S. L. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-24.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* M. Cole, V. JohnSteiner, S. Scribner, & E. Souberman, (Eds.). Cambridge, Harvard University Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, N. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Yılmaz, S. & Bulut, Z., (2003). Kentsel mekânlarda çocuk oyun alanlarının yeri ve önemi: Erzurum örneği, *Millî Eğitim Dergisi*, 158.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., Chiang, J. K.; Hongwanishkul, D.; Schuster, B. V.; Sutherland, A.; & Carlson, S. M. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, i-151.

EK-A: Gözlem Kayıtları

Aşama	Tarih	Katılımcı Çocuk Sayısı	Yer	Süre	Oyun Adı
Durum Tespiti	05/10/2021	3	Sınıf	10 dk	Bebekçilik
	07/10/2021	4	Bahçe	7 dk	Kum Oyunu
	12/10/2021	4	Sınıf	10 dk	Kale-kule oyunu
	14/10/2021	4	Sınıf	10 dk	Kule oyunu
	19/10/2021	4	Sınıf	15 dk	Lego oyunu
	21/10/2021	2	Sınıf	22 dk	Evcilik oyunu
	26/10/2021	4	Sınıf	10 dk	Evcilik oyunu
Birinci Eylem Planı	01/11/2021	1	Sınıf	30 dk	Su kuyusu
	01/11/2021	1	Sınıf	30 dk	Tatil yeri
	01/11/2021	1	Sınıf	30 dk	Surat
	01/11/2021	1	Sınıf	30 dk	Sanat eseri tablo
	01/11/2021	3	Sınıf	60 dk	İtişmece
	01/11/2021	1	Sınıf	20 dk	Annecilik
	03/11/2021	5	Sınıf	30 dk	Evcilik
	03/11/2021	1	Sınıf	7 dk	Ay
	03/11/2021	1	Sınıf	10 dk	Tatil yeri
	03/11/2021	1	Atölye	45 dk	Gemi
	03/11/2021	1	Atölye	45 dk	Pasta
	05/11/2021	2	Sınıf	35 dk	Spor alanına giden yol
	05/11/2021	1	Sınıf	8 dk	Yol ve araba
	05/11/2021	1	Sınıf	15 dk	Çin'de Atatürk'ün gittiği yer
	05/11/2021	1	Sınıf	8 dk	Piknikçilik
	09/11/2021	6	Bahçe	34 dk	Önce kule, sonra çorba
	12/11/2021	2	Sınıf	60 dk	İsim belirtilmedi.
	12/11/2021	2	Sınıf	15 dk	Kule

	12/11/2021	3	Sınıf	15 dk	Labirentli sanat eseri
	22/11/2021	3	Sınıf	40 dk	Uzaylı canavar
Birinci Eylem Planı	22/11/2021	2	Sınıf	15 dk	Denizli park
	22/11/2021	3	Sınıf	21 dk	Renklere göre ayırma
	22/11/2021	6	Sınıf	28 dk	İsim belirtilmedi.
	24/11/2021	3	Sınıf	30 dk	Cami-uçak yapma
	24/11/2021	4	Sınıf	30 dk	İsim belirtilmedi.
	26/11/2021	2	Sınıf	30 dk	Kule uçak
	26/11/2021	2	Sınıf	15 dk	Çiçek tasarımı
	26/11/2021	1	Sınıf	30 dk	Ses çıkaran gırgır
	26/11/2021	1	Sınıf	30 dk	Adam
	26/11/2021	1	Sınıf	30 dk	İsim belirtilmedi.
	26/11/2021	5	Sınıf	45 dk	Evcilik
	06/12/2021	1	Sınıf	60 dk	Kule
	06/12/2021	1	Sınıf	60 dk	Kek
	06/12/2021	2	Sınıf	20 dk	Köprü
	06/12/2021	1	Sınıf	30 dk	Mangalda köfte
	06/12/2021	1	Sınıf	30 dk	Gemi ve tatil yeri
	06/12/2021	5	Sınıf	50 dk	Evcilik
	08/12/2021	1	Atölye	45 dk	Astronot
	08/12/2021	1	Atölye	45 dk	Kelebek
	08/12/2021	1	Atölye	45 dk	Gemi
	08/12/2021	1	Atölye	45 dk	Araba
	08/12/2021	1	Atölye	45 dk	Mikrop
	08/12/2021	1	Atölye	45 dk	Özgürlük Heykeli'nin kafasını koparan canavar
	08/12/2021	4	Atölye	45 dk	Araba
	08/12/2021	1	Atölye	45 dk	Yuvarlanan robot ve gökdelen
	08/12/2021	1	Atölye	45 dk	Su robotu

	09/12/2021	1	Sınıf	20 dk	Ev yapma
	09/12/2021	1	Sınıf	8 dk	Araba
	09/12/2021	3	Sınıf	30 dk	Biz anneyiz
	09/12/2021	3	Sınıf	15 dk	Pericilik
	13/12/2021	9	Bahçe	30 dk	Yarış arabası, cip ve tekne
İkinci Eylem Planı	10/02/2022	1	Atölye	60 dk	Robot
	10/02/2022	4	Atölye	60 dk	Tavşan
	10/02/2022	1	Atölye	60 dk	Uçak
	10/02/2022	6	Atölye	60 dk	Uçak
	21/02/2022	1	Sınıf	50 dk	Araba
	21/02/2022	1	Sınıf	50 dk	Araba
	21/02/2022	1	Sınıf	50 dk	Araba
	21/02/2022	1	Sınıf	48 dk	Dinozor tasarımı
	21/02/2022	1	Sınıf	25 dk	Pazar yeri
	21/02/2022	1	Sınıf	27 dk	Alışveriş merkezi
	24/02/2022	2	Atölye	45 dk	Gemi
	24/02/2022	2	Atölye	50 dk	Gökkuşağı
	24/02/2022	1	Atölye	45 dk	Kamyon
	24/02/2022	1	Atölye	45 dk	Kamyon
	24/02/2022	1	Atölye	47 dk	Kamyon
	24/02/2022	1	Atölye	40 dk	Otobüs
	24/02/2022	2	Atölye	50 dk	Araç
	24/02/2022	2	Atölye	45 dk	Robot
	25/02/2022	1	Atölye	45 dk	Araba
	25/02/2022	1	Atölye	45 dk	Gemi
	25/02/2022	1	Atölye	45 dk	Gemi
	25/02/2022	1	Atölye	34 dk	Kayık
	03/03/2022	1	Atölye	30 dk	Balina
	03/03/2022	1	Atölye	45 dk	Kameralı drone

03/03/2022	1	Atölye	45 dk	Renkli balonlar
03/03/2022	3	Atölye	45 dk	Uçak treni
04/03/2022	1	Atölye	40 dk	Araba
04/03/2022	1	Atölye	22 dk	Dürbün
04/03/2022	2	Atölye	42 dk	Kedi
04/03/2022	2	Atölye	40 dk	Prenseler
04/03/2022	1	Atölye	26 dk	Teleskop
04/03/2022	2	Atölye	30 dk	Uçak arabası
11/03/2022	1	Atölye	40 dk	Canavar
11/03/2022	1	Atölye	45 dk	İsim belirtilmedi.
11/03/2022	1	Atölye	35 dk	Canavar
11/03/2022	1	Atölye	40 dk	Mikrop
11/03/2022	2	Atölye	20 dk	Dürbün
11/03/2022	2	Atölye	24 dk	Teleskop
11/03/2022	1	Atölye	30 dk	Gemi
11/03/2022	2	Atölye	40 dk	Tavşan
11/03/2022	1	Atölye	18 dk	Gezegen
14/03/2022	2	Sınıf	40 dk	Havuz
14/03/2022	1	Sınıf	20 dk	Taşlarla oyun
14/03/2022	1	Sınıf	8 dk	Uzay roketi
14/03/2022	2	Sınıf	25 dk	Ev tasarımı
14/03/2022	2	Sınıf	15 dk	Ev
17/03/2022	2	Atölye	60 dk	İlkbahar ağacı
17/03/2022	2	Atölye	50 dk	İmparator dinazor
17/03/2022	3	Atölye	40 dk	Orman
17/03/2022	2	Atölye	25 dk	Otobüs
18/03/2022	2	Atölye	45 dk	Araba
18/03/2022	2	Atölye	25 dk	Araba
18/03/2022	2	Atölye	45 dk	Futbol sahası

		18/03/2022	2	Atölye	35 dk	Hugi bugi
		18/03/2022	2	Atölye	30 dk	Sihirli değnek
		21/03/2022	2	Sınıf	45 dk	Dişçilik oyunu
		21/03/2022	3	Sınıf	40 dk	Evcilik
		21/03/2022	2	Sınıf	49 dk	Garaj ve otopark
		21/03/2022	1	Sınıf	35 dk	Otoparka park eden araçlar
		21/03/2022	1	Sınıf	55 dk	Gemi
		21/03/2022	2	Sınıf	18 dk	Okul tasarımı
Üçüncü Planı	Eylem	05/05/2022	2	Atölye	38 dk	Dönüşen metro tasarımı
		05/05/2022	3	Atölye	40 dk	Gemi Tasarımı
		05/05/2022	3	Atölye	36 dk	Taşıt-uçak tasarımı
		05/05/2022	3	Atölye	38 dk	Tır Tasarımı
		06/05/2022	2	Sınıf	20 dk	Arabalarla oyun
		06/05/2022	3	Sınıf	45 dk	Ev yapımı
		16/5/2022	1	Bahçe	35 dk	Borularla boru fabrikası
		16/5/2022	1	Bahçe	35 dk	Borularla ev yapımı
		16/5/2022	1	Bahçe	35 dk	Borularla ev yapımı
		16/5/2022	2	Bahçe	40 dk	Kafe Tasarımı
		16/5/2022	1	Bahçe	15 dk	Tahtalarla Masa
		16/5/2022	2	Bahçe	40 dk	Odonlarla Araba yolu
		16/5/2022	4	Bahçe	45 dk	Polis merkezi ve araba tasarımı
		16/5/2022	2	Bahçe	17 dk	Tahtadan baykuş yapımı
		16/5/2022	3	Bahçe	45 dk	Yemek yapacağız
		17/5/2022	1	Atölye	10 dk	Araba tasarımı
		17/5/2022	1	Atölye	28 dk	Araba tasarımı
		17/5/2022	1	Atölye	28 dk	Futbol sahası
		17/5/2022	3	Atölye	25 dk	Kız bebek tasarımı
		17/5/2022	2	Atölye	17 dk	Top yapımı
	17/5/2022	2	Atölye	25 dk	Treks dinozor tasarımı	

17/5/2022	2	Bahçe	38 dk	Odunlarla ev yapımı
17/5/2022	3	Bahçe	37 dk	Soba yapımı ve sobada yemek pişirme
17/5/2022	2	Bahçe	40 dk	Tahtalarla ev tasarımı
20/5/2022	1	Atölye	50 dk	Gemi Tasarımı
20/5/2022	1	Atölye	50 dk	Kedi tasarımı
20/5/2022	2	Atölye	45 dk	Unicorn tasarımı
20/5/2022	2	Atölye	40 dk	Unicorn ve çadırları
20/5/2022	1	Atölye	10 dk	Unicorn ve çadırları
20/5/2022	2	Atölye	50 dk	Tavşan, kedi ve kaplumbağa tasarımı
20/5/2022	1	Atölye	50 dk	Tavşan, kedi ve kaplumbağa tasarımı
20/5/2022	1	Atölye	45 dk	Bina tasarımı
20/5/2022	3	Atölye	47 dk	Hayvan oteli
23/5/2022	2	Sınıf	40 dk	Anne presnes
23/5/2022	3	Sınıf	47 dk	Yemek yapıp satacağız.
23/5/2022	3	Sınıf	47 dk	Marketçilik
23/5/2022	4	Sınıf	45 dk	Üç kule yapılıp, hayvan ve askerlerle savaşma
24/5/2022	1	Bahçe	45 dk	Anıtkabir yapımı
24/5/2022	3	Bahçe	45 dk	Karavan tasarımı
24/5/2022	3	Bahçe	45 dk	Yarış arabası
24/5/2022	3	Bahçe	45 dk	Karavan tasarımı
24/5/2022	3	Bahçe	45 dk	Kumdan yemekler yapımı
24/5/2022	3	Bahçe	45 dk	Piknik oyunu
25/5/2022	2	Atölye	45 dk	Araba tasarımı
25/5/2022	2	Atölye	45 dk	Uzun boylu dinazor tasarımı
25/5/2022	4	Atölye	60 dk	Dondurma arabası ve dondurma
25/5/2022	1	Atölye	45 dk	Renkli Su
25/5/2022	1	Sınıf	45 dk	Kale yapımı

	25/5/2022	1	Sınıf	45 dk	Uçan gemi
	25/5/2022	1	Sınıf	45 dk	Uçan gemi
	26/5/2022	3	Bahçe	25 dk	Araba
	26/5/2022	3	Bahçe	45 dk	Araba yolu
	26/5/2022	2	Bahçe	40 dk	Askeri araç
	26/5/2022	1	Bahçe	45 dk	Dinozor tasarımı
	26/5/2022	2	Bahçe	25 dk	Ev yapımı
	26/5/2022	4	Bahçe	45 dk	Beyza anne, Hümevra Evcilik, Teyze ve Feyza ile Zehra çocuk.
	26/5/2022	3	Bahçe	45 dk	Tırtıklı borularla timsah parkuru
	27/5/2022	3	Atölye	43 dk	Dinozor tasarımı
	27/5/2022	1	Atölye	45 dk	Renkli su tasarımı
	27/5/2022	1	Atölye	45 dk	Renkli su tasarımı
	27/5/2022	2	Atölye	45 dk	Telefon tasarımı
	27/5/2022	2	Atölye	45 dk	Telefon tasarımı
	27/5/2022	1	Sınıf	40 dk	Kedi
	27/5/2022	2	Sınıf	40 dk	Taşlarla Kedi
	30/5/2022	4	Sınıf	35 dk	Kerem iki köpeğin sahibi. Miraç ve Egemen köpek rolünde, Ömer Taha ise veteriner.
	30/5/2022	4	Sınıf	35 dk	Kerem iki köpeğin sahibi. Miraç ve Egemen köpek rolünde, Ömer Taha ise veteriner.
	30/5/2022	2	Sınıf	25 dk	Hayvanat bahçesi
	30/5/2022	2	Sınıf	25 dk	Hayvanat bahçesi
	30/5/2022	2	Sınıf	45 dk	Pasta yapımı
	30/5/2022	2	Sınıf	45 dk	Kuş, kuş yuvası, anne/baba kuş ve bir sürü yumurta
	31/5/2022	3	Bahçe	50 dk	Tahta bloklarla ev
	31/5/2022	3	Bahçe	50 dk	Tahta bloklarla ev
	31/5/2022	2	Bahçe	50 dk	Kampa gideceğiz
	31/5/2022	1	Bahçe	50 dk	Parkur yapacağım

	31/5/2022	3	Bahçe	50 dk	Tahtalarla iki tane ev yapacağız
	6.01.2022	3	Bahçe	55 dk	Askeri ev yapımı
	6.01.2022	1	Bahçe	45 dk	Tahtalarla baykuş
	6.01.2022	4	Bahçe	60 dk	Zehra, Meryem, Feyza, Aysel kedi rolündeler
	6.01.2022	4	Bahçe	55 dk	Tahtalarla asker evi
	6.01.2022	4	Bahçe	55 dk	Tahtalarla asker evi
	6.02.2022	1	Atölye	30 dk	Sıcak hava balonu
	6.02.2022	1	Atölye	30 dk	Boru fabrikası
	6.02.2022	3	Atölye	25 dk	F16 uçak ve dinozor tasarımı
	6.02.2022	1	Atölye	30 dk	Orman tasarımı
	6.02.2022	1	Atölye	30 dk	Roket yapacağım
	6.02.2022	4	Bahçe	35 dk	İsim bildirilmedi.
	6.02.2022	4	Bahçe	35 dk	İsim bildirilmedi.

Sn. Neşe Aşkar,

Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız danışmanlığında, tarafımdan uyarlaması yapılmış olan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlama Çalışması** başlıklı çalışma kaynak gösterilmek koşuluyla, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız danışmanlığında yürüteceğiniz doktora tezinizde kullanılabilir; başkasına verilemez ve ölçeğin "Uygulayıcı Değerlendirme Formu" hariç herhangi bir bölümü tezinizde paylaşamaz.

Araştırmacı
Ezgi Fındık

Ankara Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) isimli ölçme aracını Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız danışmanlığında yürüteceğim doktora tezimde kullanacağımı, tezim dışında herhangi bir çalışmada tekrar izin almadan kullanmayacağımı, tarafımda başkalarına verilmeyeceğini ve ölçeğin "Uygulayıcı Değerlendirme Formu" hariç herhangi bir bölümünü tezimde paylaşmayacağımı beyan ederim.

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

Neşe Aşkar

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

EK-C- OODÖ Uygulayıcı Değerlendirme Formu

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Raporu

Uygulayıcı Değerlendirme Formu

Öğrenci No:
Değerlendiren Kişinin Adı:
Tarih:

A 1. Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar.

0 1 2 3

3. Çocuk resimleri ayırt etmek için onlara yakından bakar, görüşmeceye 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 uyarıların varlığında dahi etkinliğin sonuna kadar etkinliğe 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 değerlendirilmenin büyük bir bölümünde konsantrasyon 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 "dalgin/başka düşüncelere dalmış" görünür.
2. Çocuk zaman zaman "dalar" ve uygulayıcının çocuğun bakması, odaklanması ve istenilen 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 düşünüyör 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 beklemede 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 tırmaz, 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. Muhafif 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 YORUMLAR

EK-Ç: BADO Ölçeği Uygulama Formu

EK

BAŞ – AYAK – DİZ – OMUZ DOKUNMA YÖNERGELERİ (BADO) (HEAD – TOES – KNEES – SHOULDERS (HTKS))

©2011 Cameron & McClelland

Bölüm I, II ve III

Form A – Genişletilmiş

KAYNAKLAR

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947-959.

Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45, 605-619.

Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23

Yönergeler: Çocukla olumlu bir iletişim kurduktan sonra, **kalın harflerle yazılmış** yönergeleri yüksek sesle söyleyin veya okuyun. **BÜYÜK HARFLERLE** yazılmış olan kelimeler vurgulanmalıdır. Görev oturarak veya ayakta uygulayın; görev sırasında çocuk, sizden yaklaşık 1 metre uzakta ayakta durmalıdır. Çocuk, Bölüm I'in Test aşamasında **4 veya daha fazla** puan alırsa, Bölüm II'yi uygulayın. Bu bölümün test aşamasında da **4 veya daha fazla** puan alırsa, Bölüm III'ü uygulayın.

Yönergelerin yanında verilen insan figürü, doğru hareketi sizin yaparak çocuğa göstermeniz gerektiği anlamına gelir. Eğer çocuk doğru cevabı (söylenenin tersi) hemen yaparsa, o madde için "2" puan verin. Eğer doğru cevap için kendi kendini düzeltirse, o maddeye "1" puan verin. Eğer vücudun doğru bölümüne hiç dokunmazsa ya da ismi söylenen bölüme dokunursa o maddeye "0" puan verin.



Kendi kendini düzeltme şu şekilde olur: çocuk yanlış karşılığa yönelik gözle görülür bir hareket yapar ancak hemen sonra fikrini değiştirerek doğru karşılığı yaparsa. Çocuk düşünmek için duraksıyor, hiç hareket etmiyor ve ardından doğru karşılığı veriyorsa, bu durumda kendi kendini düzelterek doğru yanıtla ulaşılmış sayılmaz; bu madde doğru yanıtlanmış kabul edilir.

TELİF HAKKI BİLDİRİMİ

Bu materyaller telif hakkı ve diğer fikri haklar ile ilgili yasalar uyarınca korunmaktadır. Bu materyallerin tamamen veya kısmen, herhangi bir şekilde, telif hakkı sahibinin yazılı izni olmadan kopyalanması, çoğaltılması ve dağıtılması telif hakkı yasalarına aykırıdır. Kullanıcılar, telif hakları sahibinin yazılı onayı olmaksızın, elektronik olarak veya başka bir şekilde, ücret veya herhangi bir bedel karşılığında materyallerin bu tür kopyalarını dağıtamaz. Materyaller internet üzerinde yayınlanamaz. "Head-Toes-Knees-Shoulders" aktivitesini çoğaltma izni talepleriniz için Megan McClelland (megan.mcclelland@oregonstate.edu) veya Claire Cameron (ccp2n@virginia.edu) ile iletişime geçiniz.

BÖLÜM I: GİRİŞ

Şimdi birlikte bir oyun oynayacağız. Oyunun iki aşaması var. Önce ben ne yaparsam aynısını yap. Başına dokun.



Başınıza dokunun; çocuğun başına dokunmasını bekleyin.

Çok iyi! Şimdi ayak parmaklarına dokun.

Ayak parmaklarınıza dokunun; çocuğun da ayak parmaklarına dokunmasını bekleyin.

Bu iki yönergeyi ve hareketleri, çocuk sizi doğru şekilde taklit edene kadar tekrar edin.

BÖLÜM I: ALIŞTIRMA

Şimdi de birazcık komiklik yapıp, ne dersem TERSİNİ yapacağız. Ben BAŞINA dokun dediğimde, başına DEĞİL de, AYAK PARMAKLARINA dokunacaksın. Ben AYAK PARMAKLARINA dokun dediğimde de, BAŞINA dokunacaksın. Yani benim söylediğim TERSİNİ yapacaksın.



Çocuk doğru cevap verirse: Çocuğun doğru cevabı verdiği her alıştırmaya için, çocuğa olumlu geri bildirim verin.

***Çocuk alıştırmaya aşamasının herhangi bir kısmında yanlış cevap verirse, test aşamasına geçmeden önce en çok 3 kez ek açıklamalar yapın:*

Kuralımız neydi? Ben ____ dokun dediğimde, sen ____ dokunuyorsun. Yani benim söylediğimden FARKLI bir şey yapıyorsun. Haydi başka bir tane deneyelim.



Yapılan ek açıklama sayısı: 0 1 2 3

	yanlış	kendi kendini düzeltme	doğru
A1. "Başına dokun" dediğimde ne yapacaksın?	0 (ayak parmakları dışında)	1	2 (ayak parmakları)
A2. "Ayak parmaklarına dokun" dediğimde ne yapacaksın?	0 (baş dışında)	1	2 (baş)

Çocuk sözlü olarak cevap verirse: "Bana gösterir misin?"

	yanlış	kendi kendini düzeltme	doğru
B1. Başına dokun	0 (ayak parmakları dışında)	1	2 (ayak parmakları)
B2. Ayak parmaklarına dokun	0 (baş dışında)	1	2 (baş)
B3. Başına dokun	0 (ayak parmakları dışında)	1	2 (ayak parmakları)
B4. Ayak parmaklarına dokun	0 (baş dışında)	1	2 (baş)

Peki, haydi birkaç deneme daha yapalım.

Bölüm I – Test kısmına geçin. Görevin herhangi bir kısmını tekrar açıklamayın. Test aşamasında herhangi bir sözlü -sözsüz geri bildirimde bulunmayın.

BÖLÜM I: TEST

Bu oyunu oynamaya devam ediyoruz. Sen de, ben ne dersem TERSİNİ yapmaya devam edeceksin.

	yanlış	kendi kendini düzeltme	doğru
1. Başına dokun	0 (ayak parmakları dışında)	1	2 (ayak parmakları)
2. Ayak parmaklarına dokun	0 (baş dışında)	1	2 (baş)
3. Ayak parmaklarına dokun	0 (baş dışında)	1	2 (baş)
4. Başına dokun	0 (ayak parmakları dışında)	1	2 (ayak parmakları)
5. Ayak parmaklarına dokun	0 (baş dışında)	1	2 (baş)
6. Başına dokun	0 (ayak parmakları dışında)	1	2 (ayak parmakları)
7. Başına dokun	0 (ayak parmakları dışında)	1	2 (ayak parmakları)
8. Ayak parmaklarına dokun	0 (baş dışında)	1	2 (baş)
9. Başına dokun	0 (ayak parmakları dışında)	1	2 (ayak parmakları)
10. Ayak parmaklarına dokun	0 (baş dışında)	1	2 (baş)

BÖLÜM PUANI →

ÇOCUK **4 VE ÜZERİ** PUAN ALDIYSA BÖLÜM II'YE DEVAM EDİN.

ÇOCUK **4'TEN DAHA DÜŞÜK** PUAN ALDIYSA:

Benimle bu oyunu oynadığın için teşekkür ederim.

BÖLÜM II: GİRİŞ

Tamam, şimdi oyunun bir bölümü bitti. Artık yeni bir oyun oynayacağız. Şimdi de omuzlarına ve dizlerine dokunacaksın. İlk önce omuzlarına dokun. Tamam, şimdi oyunun bu kısmını bitirdiğin için, yeni bir kısım ekleyeceğiz. Bu kez de omuzlarına ve dizlerine



Şimdi de dizlerine dokun.



Dizlerinize dokunun; çocuğun da dizlerine dokunmasını bekleyin.

Bu iki yönergeyi ve hareketleri, çocuk sizi doğru şekilde taklit edene kadar tekrar edin.

BÖLÜM II: ALIŞTIRMA

Şimdi yine biraz komiklik yapacağız. Daha önce yaptığımız gibi, benim söylediğim TERSİNİ yapmanı istiyorum. Ama bu kez dizlerine ve omuzlarına dokunacaksın. Ben DİZLERİNE dokun dediğimde, sen OMUZLARINA dokunacaksın. Ben OMUZLARINA dokun dediğimde de, DİZLERİNE dokunacaksın. Şimdi yine biraz yaramazlık yapacağız. Daha önce



Çocuk doğru cevap verirse: Çocuğun doğru cevap verdiği her alıştırmaya için çocuğa olumlu geri bildirim verin.

****Cocuk alıştırmaya aşamasının herhangi bir kısmında yanlış cevap verirse, test aşamasına geçmeden önce en çok 2 kez aşağıdaki ek açıklamayı yapın:**

Nasıldı? Ben ____ dokun dediğimde, sen ____ dokunmak yerine, ____ dokunacaksın. Benim söylediğim TERSİNİ yapıyorsun.



Yapılan ek açıklama sayısı: 0 1 2



	yanlış	Kendi kendini düzeltme	doğru
C1. "Dizlerine dokun" dediğimde, ne yapacaksın?	0 (omuzlar dışında)	1	2 (omuzlar)
<i>Çocuk sözlü olarak cevap verirse: "Bana gösterir misin?"</i>			
	yanlış	kendi kendini düzeltme	doğru
D1. Dizlerine dokun	0 (omuzlar dışında)	1	2 (omuzlar)
D2. Omuzlarına dokun	0 (dizler dışında)	1	2 (dizler)
D3. Dizlerine dokun	0 (omuzlar dışında)	1	2 (omuzlar)
D4. Omuzlarına dokun	0 (dizler dışında)	1	2 (dizler)

Bölüm II – Test kısmına geçin. Görevin herhangi bir kısmını tekrar açıklamayın. Test aşamasında herhangi bir geri bildirimde bulunmayın.

BÖLÜM II: TEST

Artık oyunun bütün kısımlarını öğrendiğine göre, hepsini birlikte yapacağız. Sen benim yapmanı söylediğim şeylerin TERSİNİ yapmaya devam edeceksin; ama ne söyleyeceğimi bilmeyeceksin.

Söyleyebileceğim dört şey var:

Ben BAŞINA dokun dediğimde, sen AYAK PARMAKLARINA dokunacaksın.
 Ben AYAK PARMAKLARINA dokun dediğimde, sen BAŞINA dokunacaksın .
 Ben DİZLERİNE dokun dediğimde, sen OMUZLARINA dokunacaksın.
 Ben OMUZLARINA dokun dediğimde, sen DİZLERİNE dokunacaksın.



Hazır mısın? Haydi deneyelim.

tır mısın? Havdi denevelim.

	yanlış	kendi kendini düzeltme	doğru
11. Başına dokun	0 (ayak parmakları dışında)	1	2 (ayak parmakları)
12. Ayak parmaklarına dokun	0 (baş dışında)	1	2 (baş)
13. Dizlerine dokun	0 (omuzlar dışında)	1	2 (omuzlar)
14. Ayak parmaklarına dokun	0 (baş dışında)	1	2 (baş)
15. Omuzlarına dokun	0 (dizler dışında)	1	2 (dizler)
16. Başına dokun	0 (ayak parmakları dışında)	1	2 (ayak parmakları)
17. Dizlerine dokun	0 (omuzlar dışında)	1	2 (omuzlar)
18. Dizlerine dokun	0 (omuzlar dışında)	1	2 (omuzlar)
19. Omuzlarına dokun	0 (dizler dışında)	1	2 (dizler)
20. Ayak parmaklarına dokun	0 (baş dışında)	1	2 (baş)

BÖLÜM PUANI →

ÇOCUK **4 VE ÜZERİ** PUAN ALDIYSA BÖLÜM III'E DEVAM EDİN.

ÇOCUK **4'TEN DAHA DÜŞÜK** PUAN ALDIYSA:

Benimle bu oyunu oynadığın için teşekkür ederim!

BÖLÜM III GİRİŞ:

Çok güzel yapıyorsun, son bir oyunumuz daha var. Ama bu kez oyunun kurallarını değiştireceğiz.

Ben BAŞINA dokun dediğimde, sen DİZLERİNE dokunacaksın.

Ben DİZLERİNE dokun dediğimde, sen BAŞINA dokunacaksın.

Ben OMUZLARINA dokun dediğimde, sen AYAK PARMAKLARINA dokunacaksın.

Ben AYAK PARMAKLARINA dokun dediğimde, sen OMUZLARINA dokunacaksın.

Tamam mı? Haydi biraz çalışalım! mı? Haydi biraz çalışalım!

Cocuk doğru cevap verirse: Çocuğun doğru cevabı verdiği her alıştırma için, çocuğa olumlu geri bildirim verin.

****Çocuk alıştırma aşamasının herhangi bir kısmında yanlış cevap verirse, test aşamasına geçmeden önce en çok 2 kez aşağıdaki ek açıklamayı yapın:**

Hatırlarsan kuralımızı değiştirmiştik. "Başına dokun" dediğimde, DİZLERİNE dokun anlamına geliyor – şimdi baş, dizlerle eşleşti. "Omuzlarına dokun" dersem de, AYAK PARMAKLARINA dokun demek oluyor – omuzlar da ayak parmaklarıyla eşleşti.



Yapılan ek açıklama sayısı: 0 1 2

BÖLÜM III ALIŞTIRMA:

	yanlış	kendi kendini düzeltme	doğru
E1. "Başına dokun" dediğimde, ne yapacaksın?	0 (dizler dışında)	1	2 (dizler)
E2. "Omuzlarına dokun" dediğimde, ne yapacaksın?	0 (ayak parmakları dışında)	1	2 (ayak parmakları)

Çocuk sözlü olarak cevap verirse: "Bana gösterir misin?"

	yanlış	kendi kendini düzeltme	doğru
F1. Başına dokun	0 (dizler dışında)	1	2 (dizler)
F2. Omuzlarına dokun	0 (ayak parmakları dışında)	1	2 (ayak parmakları)
F3. Ayak parmaklarına dokun	0 (omuzlar dışında)	1	2 (omuzlar)
F4. Dizlerine dokun	0 (baş dışında)	1	2 (baş)

Harika yapıyorsun! Haydi birkaç deneme daha yapalım.

Bölüm III – Test kısmına geçin.

Görevin herhangi bir kısmını tekrar açıklamayın. Test aşamasında herhangi bir geri bildirimde bulunmayın.

BÖLÜM III: TEST

	yanlış	kendi kendini düzeltme	doğru
21. Omuzlarına dokun	0 (ayak parmakları dışında)	1	2 (ayak parmakları)
22. Başına dokun	0 (dizler dışında)	1	2 (dizler)
23. Dizlerine dokun	0 (baş dışında)	1	2 (baş)
24. Ayak parmaklarına dokun	0 (omuzlar dışında)	1	2 (omuzlar)
25. Ayak parmaklarına dokun	0 (omuzlar dışında)	1	2 (omuzlar)
26. Dizlerine dokun	0 (baş dışında)	1	2 (baş)
27. Omuzlarına dokun	0 (ayak parmakları dışında)	1	2 (ayak parmakları)
28. Başına dokun	0 (dizler dışında)	1	2 (dizler)
29. Başına dokun	0 (dizler dışında)	1	2 (dizler)
30. Omuzlarına dokun	0 (ayak parmakları dışında)	1	2 (ayak parmakları)

BÖLÜM PUANI →

Benimle bu oyunu oynadığın için teşekkür ederim.

Toplam Puanı hesaplamak için: Her bölümün sonunda yer alan "BÖLÜM PUANI" değerlerini toplayın. En yüksek toplam puan 60'tır.

TOPLAM PUAN: _____

EK-D: ÇDDÖ Formu

Çocuk Davranışı Değerlendirme Ölçeği

Her bir madde için yalnızca bir değeri daire içine alınız. Diğer maddelere göre farklı ifade edildikleri için lütfen 12. ve 13.maddeyi dikkatlice okuyunuz.

Maddeler	Hiç bir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Daima
1. Tekrar tekrar söylemeye gerek duymadan yönergeleri takip eder ve kurallara uyar	1	2	3	4	5
2. İki ya da daha fazla aşaması olan etkinlikleri planlı bir şekilde yapar (örneğin kesme ve yapıştırma)	1	2	3	4	5
3. Etkinlikleri başarıyla tamamlar	1	2	3	4	5
4. Zorlayıcı etkinliklerde başarmak için çaba gösterir	1	2	3	4	5
5. Bir etkinliği yaparken konsantre olur; başka şeyler dikkatini kolay kolay dağıtamaz	1	2	3	4	5
6. Verdiği yönergeyi anlar ve hatırlatmaya gereksinim duymadan isteneni uygun şekilde yapmaya başlar.	1	2	3	4	5
7. Zamanını yapabileceğinin en iyisini yapmak için kullanır	1	2	3	4	5
8. Etkinlik başlatıldığında ihtiyacı olan şeyleri, tamamladığı etkinlikleri ve eşyalarını daha önce düzgünce yerleştirdiği yerde bulur.	1	2	3	4	5
9. Bir etkinlik sırasında hatasını kendisi fark eder ve düzeltir	1	2	3	4	5
10. Belli bir aradan sonra tamamlanmayan çalışmalarına geri döner	1	2	3	4	5
11. Oyun oynarken diğer çocuklar ile oyuncakları, eşyalarını paylaşma konusunda isteklidir; oyun arkadaşları ile bu konuda anlaşmazlık yaşamaz ya da kavga etmez	1	2	3	4	5
12. Diğer çocuklara karşı sözel olarak düşmanlık gösterir(tehdit, bağırma, isim takma gibi)	1	2	3	4	5
13. Diğer çocuklara karşı fiziksel olarak düşmanlık gösterir	1	2	3	4	5
14. Grup oyunları sırasında arkadaşları ile işbirliği içinde olur; grup içinde alma, verme, dinleme, yardımcı olma gibi davranışlar sergiler.	1	2	3	4	5

NOT: Ölçeğin 1-10 arasındaki maddeler davranış düzenleme, 11-14 arasındaki maddeler ise kişilerarası sosyal beceriler alt boyutlarını oluşturmaktadır. Ölçek, alt boyutlar bazında değerlendirilebildiği gibi toplam puan alınarak da kullanılabilir.

EK-E: ÇDYİE Formu

**ÇOCUKLUK DÖNEMİ YÖNETİCİ İŞLEV ENVANTERİ
EBEVEYN/ÖĞRETMEN FORMU***

Aşağıda, bir dizi ifadeler bulacaksınız. Lütfen, her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve sonra o ifadenin çocuğunuz/öğrenciniz için **ne kadar doğru** olduğunu belirtiniz. Cevabınızı, her ifadeden sonra yer alan sayılardan (1'den 5'e kadar) **birini** daire içine alarak gösteriniz. Lütfen **her soruya** yanıt verdiğinizden emin olunuz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Kesinlikle doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru	Kesinlikle doğru
1	2	3	4	5

1.Uzun talimatları hatırlamakta zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
2. Yapmak istemediği bir şeyi yapmak konusunda kendini nadiren motive edebilir.	1	2	3	4	5
3. Bir etkinliğin ortasındaiken, ne yapıyor olduğunu hatırlamada zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
4. Yapması için bir ödül vaat edilmezse, daha az ilgisini çeken görevleri tamamlamakta zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
5.İlk olarak ne olabileceği hakkında düşünmeden bir şeyleri yapma eğilimi vardır.	1	2	3	4	5
6. Birkaç işi yapması istenildiğinde sadece ilk veya sonuncu olarak yapılması isteneni hatırlar.	1	2	3	4	5
7. Takıldığı zamanlarda, bir sorunu farklı yollarla çözmekte zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
8. Bir işin yapılması gerektiğinde, sıklıkla, daha ilgi çekici bir şeyden dolayı dikkati dağılır.	1	2	3	4	5
9. Gidip alması istenen şeyi kolayca unutur.	1	2	3	4	5
10. Özel bir durum (örn; okul gezisine gitmek, bir eğlenceye gitmek vb.) olacağı zaman aşırı derecede heyecanlanır.	1	2	3	4	5
11.Sıkıcı bulduğu işleri yapmada belirgin zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
12. Bir etkinliği planlamada zorluk yaşar (Örn; okul gezisi veya okul için gerekli olan malzemeleri getirmeyi hatırlamak gibi).	1	2	3	4	5
13. Söylenilmesine rağmen, kendini tutmakta veya zapt etmekte zorluk yaşar.	1	2	3	4	5

*Copyright © 2008, L. B.Thorell ve L. Nyberg

Türkçe çeviri ve uyarlama Ezgi Kayhan tarafından L. B.Thorell'in izniyle yapılmıştır (2009).

Kesinlikle doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru	Kesinlikle doğru
1	2	3	4	5

14. Birçok adımdan oluşan etkinlikleri devam ettirmekte zorluk yaşar (Örn; küçük çocuklar için, hatırlatılmadan tüm kıyafetlerini giyebilmek; büyük çocuklar için, tüm ev ödevlerini kendi başına yapabilmek).	1	2	3	4	5
15. Konsantre olabilmesi (dikkatini verebilmesi) için verilen görevi ilgi çekici bulması gerekir.	1	2	3	4	5
16. Uygun olmayan durumlarda, gülümsememek veya gülmemek için kendini tutmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
17. Başkalarının kolayca anlayacağı şekilde, olmuş bir olay hakkında hikâye anlatmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
18. Durdurulması söylendikten hemen sonra bir etkinliği durdurmakta zorlanır. Örneğin, durdurması istendikten sonra birkaç kez daha zıplar veya bilgisayarda bir süre daha oynar.	1	2	3	4	5
19. Nasıl yapıldığı ayrıca gösterilmediği sürece sözlü talimatları anlamakta zorlanır.	1	2	3	4	5
20. Birkaç adımı içeren işlerde ya da etkinliklerde zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
21. İleriyi düşünme veya deneyimlerinden ders çıkarmada zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
22. Bir grup içinde, diğer çocuklar ile karşılaştırıldığında daha haşarı şekilde davranır (Örn; Bir doğum günü partisinde veya grup etkinliği sırasında).	1	2	3	4	5
23. Geriye doğru sayma gibi zihinsel çaba gerektiren görevleri yapmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
24. Bir işle uğraşırken başka şeyleri aklında tutmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
25. Nispeten basit görevleri yerine getirirken dahi sesli düşünür.	1	2	3	4	5
26. Aynı yaştaki akranları ile karşılaştırıldığında, zaman kavramını anlamakta zorlanır.	1	2	3	4	5

Her soruyu cevapladığınızdan emin olunuz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

*Copyright © 2008, L. B.Thorell ve L. Nyberg

Türkçe çeviri ve uyarlama Ezgi Kayhan tarafından L. B.Thorell'in izniyle yapılmıştır (2009).

EK-F: Oyun Gözlem Formu

OYUN GÖZLEM FORMU

Tarih ve Zaman/Saat:			
Çocuğun Oyunu Tercih Ediş Sırası	İlk <input type="checkbox"/>	Sonraki <input type="checkbox"/>	
Çocuğun Oyunu Tercihi	Oyununu kendi seçti <input type="checkbox"/>		Öğretmen yönlendirdi <input type="checkbox"/>
Yer:	Sınıf <input type="checkbox"/>	Bahçe <input type="checkbox"/>	Atölye <input type="checkbox"/>
Süre	Başlangıç: 10:20	Bitiş: 10:45	Toplam: 25 dakika
Çocuğun Oyunu Tercih Ediş Sebebi	Diğer Merkezler Dolu <input type="checkbox"/>	Arkadaşı Orada <input type="checkbox"/>	Kendi Tercihi <input type="checkbox"/>
Oyunun Sosyal Boyutu	Tek Başına <input type="checkbox"/>	Paralel <input type="checkbox"/>	Birlikte <input type="checkbox"/>
Oyun Dışı Davranışların Varlığı	Amaçsız dolaşma <input type="checkbox"/>	Seyirci <input type="checkbox"/>	Geçiş <input type="checkbox"/>
AÇIK UÇLU MATERYALLERLE OYNANAN OYUN TÜRÜ			
Fiziksel Oyun <input type="checkbox"/>	Hayali Oyun <input type="checkbox"/>		
Yapı İnşa Oyunu <input type="checkbox"/>	Buluşsal Oyun <input type="checkbox"/>		
Çocuğun Diliyle Oyunun İfadesi:			
Hangi Çocuk/lar			
Oynanan Açık Uçlu Materyal/ler			
Varsa Oyuna Dahil Edilen Diğer Materyaller Gerçek nesnelere, sabit ekipmanlar, bağlantı noktaları vs.			
Oyun Sürecinde Oyun Materyaline Yüklenen Anlam Oyun ya da etkinliklerde materyal gerçek işlevine yönelik mi yoksa sembolik bir anlam mı taşıyor? Sembolik anlam varsa nedir?			
Oyunun Betimlenmesi Konu, tema, varsa roller ve başka bir oyunla/oyun türüyle bağlantısı...			
Oyun Ortamının Betimlenmesi	Ortamdaki çocuk sayısı: Hangi Çocuklar Aynı Merkezde? Varsa ortamdaki diğer durum ve değişkenler:		
Oyunda Öğretmenin Rolü Diğer:		Evet	Hayır
Öğretmen oyuna katılıyor mu?			
Öğretmen oyun sürecinde çocukların oyununu gözlemliyor mu?			
Öğretmen oyun türüne karar veriyor mu?			
Öğretmen oyunu başlatan ve sonlandıran kişi rolünü alıyor mu?			
Oyundaki rolleri öğretmen mi dağıtıyor?			

EK-G: YİBOD Kontrol Listesi

FİZİKSEL OYUNLARA İLİŞKİN YÜRÜTÜCÜ İŞLEMLER KONTROL LİSTESİ		Evet	Hayır
1	Sergilediği fiziksel aktivite oyunda sembolik bir anlam taşır.		
2	Arzu edilen fiziksel aktiviteyi-tamamlamaya yönelik bir amaca sahiptir		
3	Çocuk/lar oyuna yönelik paylaşılan bir amacı ifade eder/ler		
	Çocuk/lar fiziksel aktivite sırasında ne yaptığını/ne yapmaya çalıştığını ayrıntılı şekilde ifade eder/ler.		
4	Fiziksel aktiviteyi tamamlamadan önce planlamalar yapar.		
5	Fiziksel aktiviteyi başaramadığında sorunun ne olduğuna yönelik tahminlerde bulunur (sözel olarak ya da fiziksel denemelerle).		
6	Fiziksel aktiviteyi başaramadığında, sorunun nerede olduğuna yönelik fikirler üretir.		
7	Fiziksel aktiviteyi başaramadığında hemen pes etmez; farklı yollar dener.		
8	Fiziksel aktiviteyi, bir oyunun/senaryonun parçası olarak kullanır.		
9	Yaygın olmayan, farklı, sıra dışı fiziksel aktiviteler sergiler.		
10	Zaman zaman durup, kendi yaptığı hareketi başkalarının nasıl yaptığını inceler.		
11	Amaçladığı hareketi, başkalarından izleyerek taklit eder.		
12	Yaptığı hareketi sözel olarak betimler.		
13	Fiziksel aktivite, çeşitli aşamaları olan karmaşık bir yapıya sahiptir (en az üç aşamalı).		
14	Aktivitesi sürecinde kendi kendine konuşma/içeride konuşma (private speech) görülür.		
15	Hareketin kontrolü elindedir (Hız-denge-hareketin kuvveti vs yerindedir).		
16	Oyunun süresi 5-10 dakikadan fazla sürmez.		
17	Çocuk/lar hızlı bir şekilde bir etkinlikten diğerine geçer/ler. Dikkati çabuk dağılır.		
18	Çocuklar birbirleriyle yaptığı aktiviteye yönelik bir iletişim içindedir.		
19	Çocuk/lar aktiviteye gerçekleştirmeye yönelik belirgin bir odaklanma içindedir.		
20	Çocuk aktiviteyi gerçekleştirirken/gerçekleştirmeye çalışırken dürtüsel davranır.		
21	Çocuk hareketi gerçekleştiremediği zaman sinirlenir.		
YAPI İNŞA OYUNA İLİŞKİN YÜRÜTÜCÜ İŞLEMLER KONTROL LİSTESİ		Evet	Hayır
1	"Haydi bir kale inşa edelim" gibi çocuğun/çocukların bir amacı vardır ve materyalleri kullanırken amacı iletir/ler.		
2	Arzu edilen amaca ulaşmaya yönelik planlarını ifade eder/ler.		
3	Materyalleri istifleme, yerleştirme, toplama ve/veya düzenleme gibi yapı oluşturmaya yönelik eylemleri sergiler/ler.		
4	"Bu işe yaramayacak, çok büyük" gibi sorunları sözlü olarak belirler/ler..		
5	Karşılaştığı/Karşılaştıkları zorluk/lara yönelik problem çözmeye dönük fikir/ler geliştirir/ler.		
6	Çocuk/lar malzemelerle oynarken ve/veya bir nesne inşa ederken şekiller veya işlevsellik açısından farklı, yaygın olmayan bir yaklaşım dener.		
7	Zaman zaman durup oluşturduğu yapının nasıl çalıştığını test ederek değerlendirir/ler.		
8	Bir şeyin neden veya nasıl yapıldığını veya çalıştığını açıklar.		
9	Çocuk/lar bir şeyin nasıl yapılacağını ve inşa edileceğini belirtir.		
10	Çocuk/lar bir şeyin modelini oluşturur.		
11	Matematik kelime ifadelerini kullanır.		
12	"Eğer olursa" gibi ifade kalıpları kullanır. Örneğin "Kare bloğu kullanırsak tüneli kapatabiliriz".		
13	Özel STEM kelimeleri/teknik dil kullanır.		
14	Yapı- inşa faaliyetleri sırasında, mevcut görevin bilişsel talepleri gibi yapılar ve oyun planları da değişir. Yani başlangıçta bir köprü olarak başlayan yapı, oyunun kurgusunun ya da malzemenin özelliğinden kaynaklı değişerek kuleye dönüşebilir.		
15	Başarısız bir deneme/uygulamadan sonra denemeye devam eder.		
16	Uzun süreli proje ve görevler inşa eder.		
17	Yarım bıraktığı/Yarım bırakılan işe/projeye/göreve devam eder.		
18	Uygulama-inşa-proje sürecinde kendi kendine konuşma/içeride konuşma (private speech) görülür.		
19	Çocuk/lar, yeni yaratımını farklı ortamlarda kullanmaya çalışır.		
20	Oyununu yarıda bırakmadan, başka işlere yönelmeden tamamlamaya çalışır.		
21	El-göz koordinasyonunu sağlar (hız-denge-hareketin kuvveti vs yerindedir)		
HAYALİ OYUNA İLİŞKİN YÜRÜTÜCÜ İŞLEMLER KONTROL LİSTESİ		Evet	Hayır
1	Çocuk/lar hayali bir senaryo yaratır/ler.		
2	Çocuklar geliştirdikleri senaryodaki bir sahneyi oynar/ler.		
3	Oyunda sembolik temsiller vardır.		

4	Sembolik eylemler (-miş gibi) vardır.		
5	Çocuk/lar kendi rolüne (rollerine) uygun aksesuarlar/materyaller oluşturabilir/ler.		
6	Çocuk/lar belirli özellikleri ya da kuralları olan rolleri oynar/ler.		
7	Çocuk/lar oyunun senaryosunun nasıl ilerleyeceği hakkında uzun konuşmalar yapar/ler.		
8	Çocuk/lar canlandırdığı karakteri taklit ederken sözel dili uygun ve zengin bir biçimde olarak kullanır/ler.		
9	Çocuk/lar oyun sürecindeki eylemlerini sözel ifadeler kullanarak betimler/ler.		
10	Çocuk/lar diğer oyuncuların davranışlarını yönlendirirken sözel ifadeleri uygun ve zengin bir biçimde şekilde kullanır/ler.		
11	Çocuk/lar oyundaki aksesuarları isimlendirirken sözel ifadeleri yoğun şekilde kullanır/ler.		
12	Oyunda birden fazla konu/tema vardır.		
13	Oyunda birden fazla farklı rollere yönelik seçenekler vardır.		
14	Oyunda mevcut rollere yeni fikirler eklenir.		
15	Oyun içinde karar verilen bütün roller oyun senaryosunun bir bölümünde mutlaka oynanır.		
16	Çocuk/lar anlaşmazlıkları ve fikir ayrılıklarını kendi aralarında çözer/ler.		
17	Çocuk/lar oyun için belirli bir süre dikkat(ler)ini toplayabilir/ler.		
18	Yarattıkları/Yarattığı hayali senaryo önceki günlerde başlamış bir oyunun devamıdır.		
19	Oyunun temel odak noktasını, tekrarlayan eylemler oluşturur (Oyunda roller ve senaryo olsa da süreklilik yoktur. Sürekli yemek yapan, sürekli araba kullanan gibi bağlamdan kopuk eylemler vardır).		
20	Oyunda var olan rollerde-senaryoda bağlamsal bütünlük yoktur. Geçişler belirsizdir.		
21	Oyunda yer alan sembolik temsiller sıra dışıdır.		
	BULUŞSAL (HEURISTIC) OYUNA İLİŞKİN YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER KONTROL LİSTESİ	Evet	Hayır
1	Çocuk/lar nesnelerin özelliklerini oyunlarını geliştirmek amacıyla kullanır.		
2	Çocuk/lar nesnelere nasıl kullanılabileceği, birleştirilebileceği veya birbirleriyle nasıl ilişkili oldukları konusunda fikirler geliştirir/ler (bunları deneyerek gösterirler).		
3	Çocuk/lar nesnelere kullanarak hayali bir senaryo yaratır/ler.		
4	Çocuk/lar oyun için belirli bir süre (10 dkdan fazla) dikkat(ler)ini toplayabilir/ler.		
5	Kullanılan nesnelere sembolik anlamlar yüklenirler.		
6	Çocuk/lar oyun sırasında yoğun konsantrasyon gösterir/ler (çevrenin gürültüsünden ya da diğer oyuncuların etkilenmezler).		
7	Çocuk/lar oyun sırasında nesnelerin çeşitli özellikleri (renk, doku, boyut vs) keşfeder/ler ve nesnenin bu özelliği oyununun yönelimini belirler.		
8	Çocuk/lar oyun sırasında duyularını aktif kullanır (örn. Dokusunu hissetmek istercesine belirgin dokunur, koklar, sesini dinler...)		
9	Çocuk/lar oyun sırasında nesnenin yapısal özelliğine yönelik konuşur (örn. Kayganlığı, parlaklığı, büyüklüğü, yuvarlaklığı vs üzerine konuşur).		
10	Nesnelerle yarattığı yapı/tasarım/oluşum değişim ve dönüşüme açıktır ve formlar yeniden düzenlenebilir.		
11	Oyun sırasında çocuk/lar nesnenin tüm özelliklerini birçok açıdan keşfetme niyetiyle çeşitli denemeler yapar/ler (örn. nesneyi ezer, yuvarlar, vurur).		
12	Çocuk/lar nesnelere saymak, hesaplamak, boyutlarına göre sıralamak, örüntü kurmak vs gibi matematiksel aktiviteler amacıyla kullanır/ler.		
13	Çocuk/lar öğeleri geometrik düzene sokmaya çalışır ve öğeleri çeşitli anlamlarla desen, dekor ve estetik şekillerde düzenler (renk-doku-boyut gibi çeşitli özelliklere göre algılanan bir düzen vardır).		
14	Temel formları (daire, kare ve üçgen şekillerinde belirli nesnelere) belirli anlamları olan (ev, düzlem vb.) görseller oluşturmak için kullanır.		
15	Çocuk/lar diğer çocuklarla oynarken ilham verici fikirlerin kaynağı olur/ler ve öneride bulunur, davet eder, teşvik eder, teklifte bulunur ve fikir verir/ler.		
16	Çocuk/lar nesnelere oyun sırasında, nesnelere aradığı yerde bulur.		
17	Çocuk/lar nesnelere oyun sonrasında, nesnelere yerlerine yerleştirir.		
18	Çocuk/lar nesnelere oyun sırasında, kendilerine ne yaptıkları ya da nesnenin sembolik anlamıyla ilgili soru sorulduğunda kendinden emin bir şekilde ayrıntılı açıklamalarda bulunur/ler.		
19	Çocuk/lar nesnelere oyuna başlamadan önce plan yapar/ler.		
20	Çocuk/lar nesnelere oyun sırasında arkadaşlarıyla malzemeleri paylaşırlar.		
21	Çocuk/lar nesnelere oyun sırasında nesneyi sıra dışı bir biçimde kullanır/ler.		

EK-H: Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

...../...../.....

Sayın Veli,

Öncelikle çalışmama gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu çalışma, danışmanım Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU ve tarafımda yürütülen bir çalışmadır. Çalışmayla ilgili Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Ankara Valiliği'nden izin alınmıştır.

Çalışmada çocukların oyun davranışları ile yürütücü işlev becerilerini, açık uçlu materyallerle oynadıkları oyunun nasıl değiştirdiğini incelemek ve keşfetmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, çocukların oyun davranışlarında oluşan değişimi incelemek için eğitim ortamına açık uçlu materyaller yerleştirilecek ve oyunları/etkinlikleri gözlenecektir. Ayrıca çocukların yürütücü işlev becerilerindeki mevcut durumu ve gelişimi ortaya koymak amacıyla çeşitli ölçme uygulamaları yapılacaktır. Sınıfın öğretmeni olarak çocukların tüm eğitim, bakım ve güvenliğinden sorumlu olmam sebebiyle, oyun süreci boyunca çocukların tüm ihtiyaçlarıyla ilgilenip sürece aktif katılım sağlayabilmek amacıyla, araştırmaya konu olan, çocukların oyun alanlarındaki (sınıf-bahçe ya da atölyede) hareketlerini, davranışlarını ve arkadaş tercihlerini kayıt altına alabilmek ve süreci mesai saatlerimin dışında ayrıntılı inceleyebilmek adına görüntü kaydı alınacaktır.

Araştırma süreci boyunca çocukların isimleri ya da kişisel bilgileri kullanılmayacaktır. Toplanan verilerin tamamı gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler ve sonuçlar çocuk adı ve kişisel bilgileri olmaksızın, bilimsel yayımlarda kullanılacaktır. Çalışmanın raporlanması sürecinde çocukların fotoğraflarının kullanılması gerektiğinde ise yüzleri tamamen buğulanarak kimlikleri korunacaktır. Araştırmaya gönüllü olarak katılım esastır. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi ve sınıf öğretmeniniz Neşe Aşkar ile iletişime geçebilirsiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlamadan önce katılımcılara verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Bu koşullar altında araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ve velisi olduğum'a ait araştırma sonuçlarının bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Çocuğum araştırmaya katılmasına ve araştırmada kullanılabilmesi için görüntü kaydı alınmasına izin veriyorum.

Çocuğumun araştırmaya katılmasına izin veriyorum fakat görüntü kaydı alınmasına izin vermiyorum.

Öğrenci

Adı, Soyadı:

Velisinin

Adı, Soyadı:

Adres:

Sorumlu AraştırmacıDoç. Dr. Mine C. DURMUŞOĞLU
HÜ Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi AD

İmza

AraştırmacıBil.Uzm. Neşe Aşkar
Milli Eğitim Bakanlığı
Bilge Kağan İlkokulu

İmza

EK-I: Veli Gönüllü Katılım Formu**GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (VELİ)**

.../.../.....

Sayın Veli,

Öncelikle çalışmama gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu çalışma, danışmanım Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU ve tarafımca yürütülen bir çalışmadır. Çalışmayla ilgili Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Ankara Valiliği'nden izin alınmıştır.

Çalışmada çocukların oyun davranışları ile yürütücü işlev becerilerini, açık uçlu materyallerle oynadıkları oyunun nasıl değiştirdiğini incelemek ve keşfetmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, siz değerli velilerimin görüşleri son derece kıymetlidir. Araştırma kapsamında, sürecin başında ve sonunda, çocuğunuzun yürütücü işlev becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan "Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri"ni doldurmanız, çocuğunuzu en iyi tanıyan kişiler olarak etkili sonuçlar elde edebilmemiz için çok önemlidir. Ayrıca süreç içerisinde, sınıf öğretmeniniz olarak süreci daha iyi anlayabilmem ve en etkili eylem planını hazırlayabilmem için sizlerle yüz yüze veya online olarak bireysel görüşmeler de yapmayı planlamaktayım.

Çalışmaya katılım gönüllülük temelinde ilerlemektedir. Toplanan bilgilerin tamamı gizli tutulacak ve sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Neşe Aşkar (e-posta) ile iletişime geçebilirsiniz. Çalışma ve gönüllü katılım formu hakkındaki sorularınızı formu imzalamadan önce araştırmacı ve sınıf öğretmeniniz olarak tarafıma sorabilirsiniz. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra sınıf öğretmeninize geri veriniz).

Katılımcı Veli

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

e-posta:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Doç. Dr. Mine C. DURMUŞOĞLU

HÜ Temel Eğitim Bölümü

Okul Öncesi Eğitimi AD

İmza

Araştırmacı

Bil.Uzm. Neşe Aşkar

Milli Eğitim Bakanlığı

Bilge Kağan İlkokulu

İmza

EK-İ: Çocuk Gönüllü Katılım Formu**GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (ÇOCUK) (EK-1)**

.../.../.....

Sevgili Öğrencim,

Seninle yıl boyunca eğlenceli ve eğitici pek çok oyun oynayıp ve etkinlik yapacağız. Bu oyunlar ve etkinlikler sırasında ben de seninle birlikte oynayıp eğlenecek ve senin sayende pek çok şey öğreneceğim. Bu süreçte senin öğrenmeni ve gelişimi daha iyi anlayabilmek ve seni daha iyi destekleyebilmek için oyun zamanlarını kamerayla kaydetmek istiyorum. Böylece akşam olup eve gittiğimizde, ben o kayıtları dikkatle izleyerek birlikte oyun oynadığımız sınıfımızı ve bahçemizi daha eğlenceli ve eğitici hale getirmek için neye ihtiyacımız olduğumuzu anlamaya çalışacağım.

Ayrıca ilerleyen zamanlarda seni daha iyi tanıyabilmek ve seni daha çok destekleyebilmek için bazen sana çeşitli sorular soracağım. Senin öğretmenim olarak en iyi şekilde gelişmeni, mutlu, sağlıklı ve güvenli olmanı sağlamak benim görevim. Seni, hiç birşey için asla zorlamam. Eğer, yaptığımız bu etkinlikler ve oyunlara katılmak istemezsen ya da sana sorduğum sorulara cevap vermek istemezsen bana söyleyebilirsin. O zaman yaptığımız çalışmayı hemen bırakabilir ya da hiç başlamayabiliriz.

Senin düşüncelerin ve duyguların benim için çok önemli. Bana istediğin zaman, her istediğini sorabilirsin. Senin sorularını, duygularını ve düşüncelerini dinlemek için her zaman vaktim var.

Eğer benimle birlikte oynayacağın oyunlara, istediğin zaman vazgeçebileceğini de bilerek katılmayı istiyorsan, aşağıdaki kutuya istediğin renkte kalemlerle kendi resmini çizer misin?

Katılımcı Öğrencinin

Adı, soyadı:

DURMUŞOĞLU

Sorumlu Araştırmacı

Doç. Dr. Mine Canan

HÜ Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi AD

İmza

AraştırmacıBil.Uzm. Neşe Aşkar
Milli Eğitim Bakanlığı
Bilge Kağan İlkokulu

İmza

EK-J: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35853172-300-00001677446
Konu : Neşe AŞKAR Hk. (Etik Komisyon İzni)

28.07.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 02.07.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001643481 sayılı yazı.

Enstitünüz Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Neşe AŞKAR'ın Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ danışmanlığında yürüttüğü "Çocukların Oyun Davranışları ve Yürütücü İşlev Becerilerinde Açık Uçlu Materyallerin Oluşturduğu Değişimin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 13 Temmuz 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: F979D94E-E20F-4B0B-A9D0-0BE704D5A7B1

Belge Doğrulama Adresi: <http://www.turkiye.gov.tr/bta-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yuzind@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Menzar

Ađ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: .

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-K: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

11/Mayıs/2023

(İmza)

Neşe AŞKAR

EK-L: Valilik İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 13.09/2021
Sayı: E-605.99.00001764230



00001764230

Sayı : E-14588481-605.99-31748851
Konu : Araştırma izni

13.09.2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 20.08.2021 tarihli ve 1716572 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Neşe AŞKAR'ın "Çocukların Oyun Davranışları ve Yürütücü İşlev Becerilerinde Açık Uçlu Materyallerin Oluşturduğu Değişimin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (8 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-obyv>

Telefon No : 0 (312) 306 89 30

E-Posta : istisnai06@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Emine Kocik

Unvan : Şef

İnternet Adresi : ankara.meb.gov.tr

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden d283-103a-3c62-8e79-b7d7 kodu ile teyit edilebilir.

EK-M: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

...../...../.....

Tez Başlığı : Çocukların Oyun Davranışları ve Yürütücü İşlev Becerilerinde Açık Uçlu Materyallerin Oluşturduğu Değişimin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
25/03/2023	203	307439	11/05 /2023	%9	2046114538

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Neşe AŞKAR

Öğrenci No.: N17246698

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

İmza

Programı: Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU

EK-N: Thesis/Dissertation Originality Report

25/03/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Basic Education

Thesis Title: Examining of the Change in Children's Play Behavior and Executive Function Skills by Loose Parts Materials

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
25/03/2023	203	307439	11/05 /2023	%9	2046114538

Filtering options applied:

- Bibliography excluded
- Quotes included
- Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Neşe AŞKAR

Student No.: N17246698

Department: Department of Primary Education

Program: Preschool Education Doctorate Program

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU

EK-O: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 6 ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

11 /Mayıs /2023

(imza)

Neşe AŞKAR

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

