

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**ÇOCUK KATILIMLI EĞİTİM PROGRAMININ 60-72 AYLIK
ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Büşra ÇELİK
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul-2017

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**ÇOCUK KATILIMLI EĞİTİM PROGRAMININ 60-72 AYLIK
ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Büşra ÇELİK
(Yüksek Lisans Tezi)**

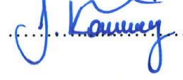


**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Işık KAMARAJ**

İstanbul-2017

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2017**

ONAY

Büşra ÇELİK tarafından hazırlanan “ÇOCUK KATILIMLI EĞİTİM PROGRAMININ 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ” konulu bu çalışma, 07/09/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Yrd. Doç. Dr. Işık KAMARAJ	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Alev ÖNDER	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Emel TOK	

ÖZGEÇMİŞ

- 2010 Diyarbakır İMKB Anadolu Öğretmen Lisesi'nden mezun olma
- 2014 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olma
- 2014 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı'na giriş
- 2016 Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Araştırma Görevlisi olarak atanma
- 2016 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Araştırma Görevlisi (35. Madde ile Görevlendirme) olarak çalışmaya başlama

İLETİŞİM BİLGİLERİ

- Görev** : Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
- Kurum** : Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
- Unvanı** : Araştırma Görevlisi
- E-Posta** : busra.celik@marmara.edu.tr

ÖNSÖZ

Öncelikle beni akademik olarak besleyen, bilgisini cömertçe paylaşan, araştırmamın her aşamasında yanımda olan, katkılarıyla yoluma ışık tutan ve beni yönlendiren değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Işık Kamaraj'a en içten duygularıyla saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, lisans eğitimi aldığım zamandan beri mütevazı kişiliğiyle, güleryüzüyle, samimiyetiyle beni etkileyen, bilgi ve deneyimini cömertçe paylaşan, öğrencisi olduğum için kendimi şanslı hissettiğim ve örnek aldığım kıymetli hocam Prof. Dr. Ozana Ural'a teşekkür ederim.

Görüş ve önerilerinden yararlandığım Prof. Dr. Alev Önder ve Öğr. Gör. Dr. Saime Çağlak Sarı hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Vermiş oldukları geribildirimler benim için çok kıymetliydi.

Tezimde veri toplama aracı olarak kullandığım ölçeği Türkiye'deki çocuklara uygun hale getiren, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapan, araştırmam için kullanım izni veren ve uygulamam için gerekli bilgileri benimle paylaşan Arş. Gör. Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu'ya teşekkür ederim.

Tezimin uygulama sürecinde bana kapılarını açan ve her türlü imkan ve kolaylığı sağlayan uygulama okulu yönetimine, öğretmenlerine ve personellerine teşekkür ederim.

Gerek program hazırlama sürecimde gerekse uygulamalarım sırasında heyecanıma ortak olan, bana zaman ayıran, benimle bilgilerini paylaşan ve bana desteklerini sunan Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi yetkililerine teşekkür ederim.

Tez sürecindeki deneyimlerini içtenlikle aktaran Sevgi Kıyaker'e ve istatistik konusundaki görüş ve önerileri için Murat Öner ile Alper Yorulmaz'a teşekkür ederim.

Özge Ünsal, Hilal İlknur Tunçeli, Zeynep Kılıç, Şeyma Değirmenci ve Hilal Yılmaz başta olmak üzere tez sürecimdeki desteklerinden ötürü tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca desteklerini her zaman hissettiğim, uzakta olsalar dahi yakın hissettiren ve bana güç veren sevgili Zelal Gürbüz, Nur Beki, Saniye Nur Gündüz ve Emine Akkūlah Dođan'a kıymetli dostlukları için teşekkür ederim.

Son olarak her önemli süreçte olduğu gibi bu süreçte de sevgi ve ilgisiyle yükümü hafifleten anneme, cesaretlendiren ve yol gösteren babama, fikir veren ve destek olan ağabeylerime, arkadaşlıkları için yengem ile kardeşime ve varlığıyla içimi ısıtan yeğenim Feride Hafsa'ya sonsuz teşekkür ederim.

Büşra Çelik



ÖZET

Bu araştırmada, çocuk katılımını temel olarak hazırlanmış Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'na katılan çocukların öz düzenleme becerilerinin, bu programa katılmayan çocuklara oranla daha fazla gelişip gelişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çocuk Katılımlı Eğitim Programı, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. Madde'sinde yer alan "çocuğun katılım hakkı"ndan yola çıkarak hazırlanmıştır. Bu program, Shier'in (2001) "Katılıma Giden Yollar: Açılımlar, Fırsatlar ve Yükümlülükler" adlı makalesinde ele aldığı beş katılım düzeyini temel almakta, doğa ve oyun temalarında 2 proje süreci içeren toplam 15 etkinlikten oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bulunan bir üniversiteye bağlı anaokulunun iki şubesinde eğitim gören 60-72 aylık yaş grubundan toplam 28 çocuk (14 çocuk deney grubu, 14 çocuk kontrol grubu) oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları seçkisiz atama ile oluşturulmuş, deney grubuna Çocuk Katılımlı Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubuna ise aynı etkinlik türlerini içeren ancak katılım süreçlerini barındırmayan etkinlikler uygulanmıştır.

Araştırma için verilerin toplanması; deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, çocuklara Demografik Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin öntest olarak uygulanması, Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın uygulanması ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin sontest olarak uygulanması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma için kullanılan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, Uygulayıcı Değerlendirme Formu ve Uygulayıcı Rehberi olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Uygulayıcı Değerlendirme Formu'na ait verilerinin analizinde, Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Uygulayıcı Rehberine ait veriler ise, çocukların öntest ve sontest performanslarına bakılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: 60-72 Aylık Çocuklar, Öz Düzenleme, Çocuk Katılımlı Eğitim Programı, Okul Öncesi Eğitimde Çocuk Katılımı, Okul Öncesi Eğitimde Öz Düzenleme.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to reveal whether or not self-regulation skills of children who had participated in the Child Participation Education Program prepared based on child participation were more advanced than children who had not participated in the program. Child Participation Education Program was prepared based on “children’s right to participate”, which was involved in the 12. article of the United Nations Convention on the Rights of Children. This program grounds on five participation levels embraced by Shier (2001) in the article titled, “Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations” and consists of totally 15 activities including 2 projects in the themes of nature and play.

Working group of the study consisted of totally 28 children (14 in the experimental group, 14 in the control group) in the age group of 60-72 months, who were attending in the school year of 2016-2017. Experimental and control groups were formed via random assignment; Child Participation Education Program was applied to the experimental group and activities containing same kind of activities without participation process were applied to the control group.

The data were collected by; forming experimental and control groups, applying Demographic Information Form and Preschool Self-Regulation Scale to children as a pretest and applying Child Participation Education Program and also applying the same scale as a posttest.

Preschool Self-Regulation Scale, which was used for the study, consists of two parts as; Implementer Evaluation Form and Implementer Guide. The data of the Implementer Evaluation Form were analyzed by using Mann Whitney-U Test and Wilcoxon Signed Ranks Test. The data of the Implementer Guide, on the other hand, were analyzed by considering the pretest and posttest performances of children.

As a result of the study, it was found that Child Participation Education Program had an effect on self-regulation skills of children in the age group of 60-72 months.

Keywords: 60-72 Monthly Children, Self Regulation, Child Participation Education Programme, Child Participation in Preschool Education, Self Regulation in Preschool Education.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY.....	Error! Bookmark not defined.
ÖZGEÇMİŞ	i
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR VE SEMBOLLER	xii
BÖLÜM I : GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Sayıtlar	8
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II: LİTERATÜR	11
2.1. Öz Düzenleme	11
2.1.1. Öz Düzenlemenin Tanımı.....	11
2.1.2. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları	15
2.1.2.1. Dikkat Düzenleme	16
2.1.2.2. Duygu Düzenleme	17
2.1.2.3. Davranış Düzenleme	19
2.1.3. 0-36 Ayda Öz Düzenlemenin Gelişimi	21
2.1.4. 36-72 Ayda Öz Düzenlemenin Desteklenmesi.....	22
2.2. Katılım Hakkı.....	25
2.2.1. Katılım Kavramının Tanımı	25
2.2.2. Katılım Modelleri	28
2.2.2.1. Sherry Arnstein'in Katılım Merdiveni.....	29

2.2.2.2. Roger Hart'ın Katılım Merdiveni	30
2.2.2.3. Phil Treseder'ın Katılım Dereceleri.....	31
2.2.2.4. Louise Chawla'nın Katılım Biçimleri.....	32
2.2.2.5. Harry Shier'in Katılıma Giden Yollar Modeli.....	34
2.2.2.6. Laura Lundy'nin 12. Madde'yi Kavramsallaştırılması.....	38
2.2.3. Eğitimde Katılım Hakkı	43
2.2.3.1. Okul Öncesi Eğitimde Katılım Hakkı.....	46
2.2.3.1.1. Okul Öncesi Eğitimde Katılım Hakkı ve Öğretmen	49
2.2.3.1.2. Okul Öncesi Eğitimde Katılım Hakkı ve Öğretim Yöntem ve Teknikleri	52
BÖLÜM III: YÖNTEM	55
3.1. Araştırma Modeli	55
3.2. Deney ve Kontrol Grupları.....	56
3.2.1. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler.....	57
3.3. Veri Toplama Araçları	58
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	58
3.3.2. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği	58
3.4. Uygulama Süreci.....	62
3.4.1. Çocuk Katılımlı Eğitim Programı	62
3.4.1.1. Çocuk Katılımlı Eğitim Programı Etkinlik Örnekleri.....	67
3.4.1.1.1. Dünya Oyun Oynama Günü Etkinlik Örnekleri	67
3.4.1.1.2. Doğa Şenliği Etkinlik Örnekleri	70
3.4.2. Deneysel İşlem	74
3.5. Verilerin Toplanması	74
3.6. Verilerin Analizi.....	76
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	78
4.1. Uygulayıcı Değerlendirme Formuna İlişkin Bulgular	78
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulayıcı Değerlendirme Formu Öntest Bulguları.....	78
4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulayıcı Değerlendirme Formu Sontest Bulguları	79
4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulayıcı Değerlendirme Formu Öntest Sontest Karşılaştırma Bulguları	80

4.2. Uygulayıcı Rehberine İlişkin Bulgular	81
4.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Analizler	81
4.2.2. Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Puanlarına İlişkin Analizler	86
BÖLÜM V: SONUÇ	89
5.1. Yargı.....	89
5.2. Tartışma.....	90
5.3. Öneriler	96
5.3.1. Araştırmacılara Öneriler	96
5.3.2. Uygulayıcılara Öneriler	96
KAYNAKÇA	97
EKLER	112

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1.	Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen	3
Tablo 2.1.	Katılım Biçimleri (Chawla, 2001).....	32
Tablo 2.2.	Katılım Türlerinin Karşılaştırılması	41
Tablo 2.3.	Günümüz İnsan Modelinde Olması Gereken Özellikler	43
Tablo 3.1.	Uygulama Öncesi, Uygulama Sırası ve Uygulama Sonrasında Deney ve Kontrol Gruplarına Eş Zamanlı Olarak Uygulanan İşlemlere İlişkin Çalışma Programı	56
Tablo 3.2.	Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yaş Ortalamaları.....	57
Tablo 3.3.	Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	57
Tablo 3.4.	Performans Görevlerinin Tanımları ve Ölçümleri.....	59
Tablo 3.5.	Eğitim Etkinliklerinde Temel Alınan Katılım Seviyelerinin Gösterimi	62
Tablo 3.6.	Çocuk Katılımlı Eğitim Programı Etkinlik Akışı.....	66
Tablo 4.1.	Deney ve Kontrol grubu çocuklarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Değerlendirme Formu öntest puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları	78
Tablo 4.2.	Deney ve Kontrol grubu çocuklarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Değerlendirme Formu sontest puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları	79
Tablo 4.3.	Deney Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Değerlendirme Formu Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.4.	Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Değerlendirme Formu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	80
Tablo 4.5.	Deney Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Rehberi Öntest ve Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Analiz Sonuçları.....	82
Tablo 4.6.	Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Rehberi Öntest ve Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Analiz Sonuçları.....	84
Tablo 4.7.	Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Rehberi Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Analiz Sonuçları.....	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Öz Düzenleme ve Alt Boyutlarının Kavramsal İlişkileri (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).....	15
Şekil 2.2. Arnstein'in Katılım Merdiveni (Arnstein, 1969)	29
Şekil 2.3. Hart'ın Katılım Merdiveni (Hart, 1992).....	30
Şekil 2.4. Treseder'ın Katılım Dereceleri (Creative Commons, 2011)	31
Şekil 2.5. Katılıma Giden Yollar Modeli (Shier, 2001).....	34
Şekil 2.6. 12. Madde'nin Kavramsallaştırılması (Lundy, 2007)	38



KISALTMALAR VE SEMBOLLER

BM: Birleşmiş Milletler

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

ICC: International Children's Center (Uluslararası Çocuk Merkezi)

ÇKEP: Çocuk Katılımlı Eğitim Programı

OÖDÖ: Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

NGBB: Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi

Min: Minimum

Max: Maksimum

p: Anlamlılık Düzeyi

R: Seçkisiz Atama

G_D: Deney Grubu

G_K: Kontrol Grubu

Ö_D: Deney Grubu Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Öntest Ölçümleri

Ö_K: Kontrol Grubu Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Öntest Ölçümleri

S_D: Deney Grubu Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Sontest Ölçümleri

S_K: Kontrol Grubu Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Sontest Ölçümleri

BÖLÜM I : GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Geleneksel eğitim yaklaşımının yerini alan çağdaş eğitim yaklaşımı, öğrenen merkezli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım bireyin, dışsal kontrol araçlarının azalması ile kendi düzenleme süreçlerini kontrol etmesini gerektirmektedir. Öz düzenleme becerisi bu bağlamda öne çıkmakta, çocuktan yetişkine her bireyin sahip olması gereken temel bir beceri olarak önem kazanmaktadır.

Öz düzenleme, genel olarak bireyin kendini düzenlemesi, duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000). Bronson (2000) her canlının gelişimine ve çevreye uyumuna kılavuzluk edecek düzenleme ve organize etme kapasitesine sahip olduğunu ve öz düzenlemenin hayatın kendisiyle başladığını belirtmektedir. Rothbart ve Jones (1998) ise öz düzenleme becerisinin gelişiminde en önemli dönemin erken çocukluk dönemi olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerisinin gelişimini anlamak ve desteklemek önem kazanmaktadır.

Erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerisinin gelişiminde bir çok etmenin etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu etmenler çeşitli araştırmalarda sosyal ve bilişsel beceriler (Kangas, Ojala ve Venninen, 2015), çevre (Bronson,2000), mizaç (Blair, 2007), yaş (Kopp, 1982), öğretmen ve akran etkileşimi (Williford, Whittaker, Vitiello ve Downer, 2013), uygulanan eğitim programı (Montroy, Bowles ve Skibbe (2016) olarak vurgulanmıştır. Bu noktada uygun bir çocuk katımlı eğitim programı ile öz düzenleme becerisinin desteklenebileceği söylenebilir.

Eğitim ortamlarında katılım fırsatının tanınmadığı çocukların öz düzenleme becerilerinin düşük seviyede olduğu gözlenmiştir (Zimmerman ve Schunk, 2011). Bu bilgidir hareketle, katılım olgusunun öz düzenleme becerisinin gelişiminde önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Türkiye'nin de 26 yıldır tarafı olduğu Birleşmiş Milletler

(BM) Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. Madde'si, çocuğun katılım hakkının temelini oluşturur: *"Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanır."* (Unicef, 2004). Bu hak, çocukların toplumun bir paydaşı olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. 12. Madde'nin yanı sıra, 5. Madde (çocuğun gelişen kapasitesi), 13. Madde (çocuğun düşüncesini özgürce açıklama hakkı) ve 14. Madde'de (düşünce, vicdan, din özgürlüğü) katılım hakkı ile yakından ilişkilidir. Çocukların katılım hakkı yasal olarak güvence altına alınmış olsa da, bu hakkın daha anlamlı hale gelebilmesi için her fırsatta savunulması ve talep edilmesi gerekmektedir.

Katılım hakkı birçok ülkenin eğitim programında yer almaktadır. Amerika'da eğitimin 4 temel amacından biri olan toplumsal amaçlar katılımı barındırmaktadır (Hlebowitsh, 2007). Kanada'da idarecilerin katılımı sağlamak için gerekli hizmetleri sağlamakla yükümlü oldukları ve eğitimin bu noktada bir araç olarak görüldüğü belirtilmektedir (Grover, 2005). Almanya'da anaokullarının gerçek amacı, çocuğun toplumun sorumlu bir üyesi olarak yetişmesine yardım etme olarak tanımlanmıştır (Oktay, 2007). Finlandiya Erken Çocukluk Eğitim Programı'nın temel ilkelerinden biri ise katılımıdır (Kangas, Ojala, & Venninen, 2015). Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden biri "eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımını sağlamak"tır. Aynı zamanda bu program "çocuk merkezlidir": çocuğun etkinliklere aktif katılımı, eğitim ortamlarında yapacağı etkinlikleri ve oynayacağı materyalleri seçmesi için özgürlük tanınması gerekir. "Öğrenme merkezleri önemlidir": Çocuklar özgürce deneyimlerde bulunup rahat hareket edebildikleri ortamlarda daha iyi gelişir, becerilerini sergileyebilirler (MEB, 2017). Bu programların çocuk katılımının eğitim ortamlarında hayata geçirilmesi hedefi taşıdıkları görülmektedir.

Erdoğan'a göre (2011) çocuğun katılımına verilen değer çocuk haklarına verilen değeri de arttırmaktadır. Bugünün çocukları yarının yetişkinleridir; bugün haklarının bilincinde olan çocuk, büyüdüğünde kendinden sonra gelecek çocukların haklarının da bilincine varır. Jones (2010) katılım hakkının eğitim ortamlarında benimsenmesi ve uygulamaya konmasının, çocukların aktif ve sorumlu vatandaşlar olmayı öğrenmesi açısından oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında çocuk katılımının,

çocuğu tüm gelişim alanlarında destekleyen, iletişim becerilerini kuvvetlendiren, akranlarıyla ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurmasını sağlayan ve onu yetişkinliğe hazırlayan bir hak olduğu görülmektedir.

Öz düzenleme becerisinin oldukça önemli bir beceri olduğu, katılım hakkının ise temel çocuk haklarından biri olduğu görülmektedir. Kangas (2016) katılım ile öz düzenleme ilişkisini incelemiş, Canbulut (2014) Türkiye’de çocukların katılım hakları üzerine bir derleme çalışması yapmış, Gürkan ve Koran (2014) MEB 2013 programını çocukların katılım hakları açısından değerlendirmiş, Emilson ve Johansson (2009), Denham ve diğerleri (2003), Bronson (2000) ve Zimmerman (2000) öz düzenleme ile katılım ilişkisine değinmişlerdir. Öz düzenleme ile çocuk katılımının ilişkisini ele alan araştırmaların ve katılım hakkına yönelik eğitim uygulamalarının sınırlı olduğu görülmüş ve bu araştırmada bu konuya dikkat çekilmek istenmiştir. Çocuk Katımlı Eğitim Programı’nın 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Çocuk Katımlı Eğitim Programı’nın 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olup olmadığını araştırmaktır.

Tablo 1.1’de araştırmanın deneysel desen kurgusuna yer verilmiştir.

Tablo 1.1. Araştırmada Uygulananan Deneysel Desen

R	G _D	ÖT_Puan _D	X _{ÇKEP}	ST_Puan _D
		ÖT_Performans _D		ST_Performans _D
R	G _K	ÖT_Puan _K		ST_Puan _K
		ÖT_Performans _K		ST_Performans _K

Tablo 1.1’de bulunan sembolik gösterimler:

R: Deneklerin gruba yansız atıldığı,

G_D : Deney grubu,

G_K : Kontrol grubu,

ÖT_Puan_D ve ÖT_Puan_K : Deney ve Kontrol gruplarına ait Uygulayıcı Değerlendirme Formu öntest ölçümü,

ÖT_Performans_D ve ÖT_Performans_K : Deney ve Kontrol gruplarına ait Uygulayıcı Rehberi öntest ölçümü,

$X_{\text{ÇKEP}}$: Deney grubuna uygulanan Çocuk Katılımlı Eğitim Programı,

ST_Puan_D ve ST_Puan_K : Deney ve Kontrol gruplarına ait Uygulayıcı Değerlendirme Formu sontest ölçümü,

ST_Performans_D ve ST_Performans_K : Deney ve Kontrol gruplarına ait Uygulayıcı Rehberi sontest ölçümü şeklindedir.

Bu araştırmanın genel amacı, Çocuk Katılımlı Eğitim Programı’nın 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerinde etkisi var mıdır? sorusunun yanıtını bulmaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1) Çocuk Katılımlı Eğitim Programı’na katılan deney grubu çocukları ile bu programa katılmayan kontrol grubu çocukları kıyaslandığında deney grubu lehine;

1.1. Öz düzenleme becerisinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Öz düzenleme becerisinin dürtü/dikkat kontrolü alt boyutunda anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Öz düzenleme becerisinin olumlu duygu alt boyutunda anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) Çocuk Katılımlı Eğitim Programı’na katılan deney grubu çocukları ile bu programa katılmayan kontrol grubu çocukları kıyaslandığında performans görevlerinde deney grubu lehine;

2.1. “Hazzı Erteleme” görevlerinde anlamlı farklılık var mıdır?

2.2. “Yönerge takibi/Yürütücü kontrol” görevlerinde anlamlı farklılık var mıdır?

2.3. “Sosyal Uyum” görevlerinde anlamlı farklılık var mıdır?

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler sınanmıştır.

1. Deney grubu ve kontrol grubu ön test puanları arasında fark yoktur ($\text{ÖT_Puan}_D = \text{ÖT_Puan}_K$)
2. Deney grubu ve kontrol grubu son test puanları arasında, deney grubu lehine fark vardır ($\text{ST_Puan}_D > \text{ST_Puan}_K$).
3. Deney grubu ön test ve son test puanları arasında, son test lehine fark vardır ($\text{ST_Puan}_D > \text{ÖT_Puan}_D$).
4. Kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında fark yoktur ($\text{ÖT_Puan}_K = \text{ST_Puan}_K$).
5. Deney grubunun uygulayıcı rehberi öntest sontest performansları arasında sontest lehine fark vardır ($\text{ST_Performans}_D > \text{ÖT_Performans}_D$).
6. Kontrol grubunun uygulayıcı rehberi öntest sontest performansları arasında fark yoktur ($\text{ÖT_Performans}_K = \text{ST_Performans}_K$).
7. Deney grubu ve kontrol grubu uygulayıcı rehberi son test performansları arasında, deney grubu lehine fark vardır ($\text{ST_Performans}_D > \text{ST_Performans}_K$).

1.3. Önem

Çocuğun katılım hakkı, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan en önemli haklardan birisidir. Erbay’a göre (2016) çocuğun katılım hakkının hayata geçirilmesi gereken yerlerden birisi de okul ortamıdır. Erken çocukluk döneminde verilen eğitim bu bağlamda ayrıca önem kazanmaktadır. Chawla (2001) erken çocukluk döneminin, ilerleyen yıllarda ihtiyaç duyulacak olan demokratik karar alma kanallarının temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır. Kamaraj ve Marmara Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencileri (2016) araştırmalarında Chawla’nın (2001) katılım biçimlerinden yola çıkarak İstanbul ili örneğinde fiziksel, sosyo-kültürel ve doğal ortam ya da etkinlikler aracılığı ile yapılan projelerdeki çocuk katılımının sürdürülebilir bir kent oluşturmaya katkısını araştırmışlardır.

Çocuk katılımı, çocuğun yetkinliğinin ve hassasiyetinin daha iyi anlaşılmasını (Sinclair, 2004), çocuğun sağlıklı güven ilişkileri kurmasını (Lyle ve Hendley, 2010), özgüven ve benlik saygısı geliştirmesini (Collins, 2017), aidiyet duygusunun ve iletişim becerilerinin desteklenmesini (Mallika ve Gibbs, 2014), inisiyatif almasını, yaratıcılığının gelişmesini, yetenek ve becerilerini tam potansiyelle gerçekleştirmesini, bilgi edinmesini ve bilgiye dayalı kararlar almasını, çoğulculuğu deneyimlemesini ve barış içinde bir arada yaşamayı öğrenmesini (Erbay, 2016, s. 71) sağlar. Landsdown (2011), katılım hakkı sayesinde aile içerisinde, okulda ve toplumda daha fazla söz sahibi olan çocukların, kendilerine olan güvenlerinin arttığını, başkalarına saygı duymayı öğrendiklerini, bilişsel yeteneklerinin ve sosyal becerilerinin geliştiğini belirtmektedir. Bu sayede verimli bir döngü oluşmaktadır; çocuklar daha çok katılmakta, böylece katkıları daha etkili olmaktadır.

Eğitimde katılım hakkının gözetilmesi ve katılımın anlamlı hale getirilmesi, çocukların birçok beceri kazanmasını sağlamaktadır. Bu becerilerden biri olan öz düzenleme becerisinin aktif katılım sayesinde geliştiği belirtilmektedir (Mayall, 1999; akt. Kangas, 2016). Ait olma ve paylaşma, katılım deneyiminin önemli parçaları olarak kabul edilir ve eğlenme ve mutluluk gibi pozitif duygular oluşturur (Bath, 2009). Bu pozitif duygular; çocuk öz-yeterlilik oluşturduğunda, keşfettiğinde, problemleri çözdüğünde ve çeşitli materyalleri kullanırken hedef odaklı hareket ettiğinde başarılı bir öz düzenleme süreci sağlar (Kangas, Ojala, & Venninen, 2015). Öz düzenleme becerisinin gelişimi, sosyal çevre ile güçlü bir bağlantı halindedir ve dışsal kontrol araçlarından içsel kontrol araçlarına doğru kademeli bir değişim gösterir (Bronson, 2000, s. 60).

Blair (2002) öz düzenlemenin çocukların akademik becerileri ve ilköğretime hazır oluşları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Akawi (2010) ise yaptığı araştırmasında öz düzenleme ile ilköğretime hazır olma arasındaki ilişkiyi incelemiş, çocukların öz düzenleme düzeyleri ile matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda öz düzenlemenin erken yaşta desteklenmesinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Ancak bu önemine rağmen öz düzenleme üzerine yapılan araştırmalar sınırlı bulunmuştur. Bu sınırlılığı bir ölçme aracının olmayışına bağlayan Fındık Tanrıbuyurdu (2012) Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmış; Bayındır (2016) ise Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'ni geliştirmiştir. Kıyaker (2017) ise 62-72 aylık

çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde eğitici drama programının etkisini incelemiştir. Araştırmalar neticesinde öz düzenlemenin öğrenme süreçlerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunun ortaya konması, bu beceri üzerinde yapılan çalışmaların artmasını sağlamıştır (Aydın ve Demir, 2014; Fonagy ve Target, 2002; Winne ve Perry, 2000; Zimmerman, 2000; Zimmerman 2011; Zimmerman ve Campillo, 2003). Bu araştırmalar neticesinde eğitim alanında yapılan öz düzenleme araştırmaları ayrı bir önem kazanmış ve alana önemli katkılar sağlamıştır.

İlgili literatürde çocuk katılımının önemi ve katılımın öz düzenlemenin gelişimine etkisine değinilmiş olsa da (Bronson, 2000; Denham ve diğerleri, 2003; Emilson ve Johansson, 2009; Kangas, 2016; Zimmerman, 2000), bu araştırmaların uygulamaya dönük yönlerinin kısıtlı kaldığı görülmüştür. Bu araştırma, çocuğun katılım hakkını temel alarak hazırlanmış bir eğitim programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerine etkisini incelemeye yönelik ilk araştırmalar arasında yer almasından dolayı önem taşımaktadır. Ayrıca hazırlanan eğitim programı, Shier'in (2001) araştırmasında tanımladığı "Katılıma Giden Yollar Modeli" temel alınarak hazırlanmış bir programdır. Shier bu modelin, çocuklarla birlikte çalışan bireyler, gruplar ya da organizasyonlar için pratik bir araç olmasını umduğunu ve çocuk katılımını sağlama konusunda bir hareket planı geliştirmede ilk basamak olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle yapılacak olan bu araştırmanın; eğitim uygulamalarında bir model oluşturarak öğretmenlere ve bu alanda araştırma yapacak araştırmacılara önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulguların,

- MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun okul öncesi eğitim programı geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
- Alanda çalışan öğretmenlerin hazırlayacakları eğitim planlarına ve kullanacakları öğretim yöntemlerine kaynak oluşturacağı,
- Alandaki araştırmacıların konu ile ilgili yapacakları araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada elde edilen bulgular,

- Çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bulunan bir üniversiteye bağlı anaokulunun iki şubesinde eğitim gören 60-72 aylık yaş grubundan 28 çocuk ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın araştırmacı tarafından 02.05.2017 - 02.06.2017 tarihleri arasında 5 haftalık bir süre boyunca uygulanması ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırmada eğitim-öğretim yılının sonuna gelinmesinden dolayı izleme testi yapılamamış, bu nedenle araştırma öntest ve sontest veri analizleri ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırmada kullanılan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin ikinci formu olan Uygulayıcı Rehberi'nin Türkiye'de kullanımında geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmamış olması nedeniyle, bu araştırma, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ni geliştiren araştırmacılar tarafından elde edilen analizlerdeki minimum ve maksimum değerlerin kullanımıyla sınırlandırılmıştır.

1.5. Sayılılar

- Araştırmada kullanılan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin ikinci formu olan Uygulayıcı Rehberi'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Öz Düzenleme: Bireyin düşüncelerini, duygularını, dürtülerini, dikkatini ve davranışlarını kontrol etmesi ve düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000).

Dikkati Düzenleme: Dikkati sürdürme, dikkati dağıtan ve ilgisiz uyanları görmezden gelme, amaca yönelik eylemde bulunmak üzere hazır olma ve yerine getirilecek bir görev boyunca dikkati koordine etme gibi süreçler ve beceriler olarak tanımlanmaktadır (Ruth ve Rothbart, 1996; akt. Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Duygu Düzenleme: Bireyin kendi duygularının farkında olması, uyan varlığında ortaya çıkan duygu ve duygunun yansıması olan davranış ile bilişsel süreçlerde duyguların baskın olma eğilimini kontrol altında tutması olarak tanımlanmaktadır (Carlson ve Wang, 2007).

Davranış Düzenleme: Bireyin kendi davranışlarını kontrol etme girişimlerini içeren bir dizi düzenleme süreci olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000, s. 466).

Dürtü/Dikkat Kontrolü: Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nde çocuğun gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplaması, konsantrasyonunu sürdürmesi, tekrarlayan etkinlikleri denemeye istekli olması, dalgın olmaması ve değerlendirme sürecine odaklanması, etkinliğe başlamadan düşünmesi ve planlama yapması, değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınması, uygulayıcının hazırlık sürecini tamamlamasını beklemesi, etkinlikler arasında zorlanmadan beklemesi, değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturması, uyanık ve etkileşim halinde olması ve içine kapanık olmaması, aktif bir şekilde uygulayıcı ile etkileşim kurmaya çabalaması olarak ifade edilmektedir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Olumlu Duygu: Sevinç/mutluluk, ilgi/merak, hoşnutluk, sevgi gibi duygular içerir. Bu duygular anlık düşünce-eylem dağarcığını genişletilmesini sağlar ve bu da bireyin fiziksel, düşünsel ve sosyal kaynaklar oluşturmaya etki eder (Fredrickson, 1998). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nde çocuğun başardığında ve bir etkinliği tamamladığında memnuniyet göstermesi, kendinden emin olması, muhalif davranışlar ve pasif uyumsuzluk göstermemesi, sık sık ve yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar göstermesi olarak ifade edilmektedir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Yürütücü Kontrol (Executive Control) ya da Yürütücü İşlev (Executive Functioning): Dikkati odaklayabilme ve sürdürebilme sayesinde çocukların stres kaynağıyla ve diğer uyanlarla başa çıkmanın yeni yollarını keşfedebilmesi, çelişkili uyanlara daha kolay uyum sağlayabilmesi ve bir sonraki durumu planlamak için dikkatini yönlendirebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007).

Hazzı Erteleyebilme: Bireyin anlık bir hazzı erteleyerek amaca yönelik davranış sergilemek için çaba göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Mischel, Shoda ve Rodriguez, 1989; akt. Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Sosyal Uyum: Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nde blok küpleri kutuya koyma, oyuncakları oynamadan sepete ekleme ve kısa bir oyunun ardından oyuncağı geri verme görevleri olarak ele alınmıştır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012)

Çaba Gerektiren Kontrol (Effortful Control): Dikkat ve davranışı sergileme, değiştirme ve engelleme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011).

Önleyici Kontrol (Inhibitory Control): Mevcut amaç veya görev ile ilişkili olmayan düşünce süreçlerini ya da eylemleri engelleme ya da bastırma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Rothbart ve Posner, 1985; akt. Carlson ve Wang, 2007).

Çocuk Katılımı: "Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırırlar." olarak ifade edilmektedir (Shier, 2001; Unicef, 2004).

BÖLÜM II: LİTERATÜR

2.1. Öz Düzenleme

2.1.1. Öz Düzenlemenin Tanımı

Temeli önemli eğitim düşünürleri tarafından yıllar önce atılmış olan öz düzenleme becerisi, dürtü kontrolü, öz-kontrol, öz-yönetme, öz-yönlendirme, bağımsızlık gibi kavramlarla birlikte ele alınmış (Branson, 2000, s. 3) ve gelişimi farklı yaklaşımlar perspektifinde ele alınmıştır.

Her gelişim döneminde farklı seviye ve özelliklerde görülen öz düzenleme, genel olarak bireyin duygu, dikkat, dürtü ve davranışlarını düzenleme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Dewall, Baurneister, Schurtz ve Gailliot; 2010, s.243; Kopp, 1982; Posner ve Rothbart, 2000; Zimmerman, 2000).

Gelişimsel sinirbilim alanındaki son gelişmeler incelendiğinde, bebeklerde ve erken çocukluk döneminde hızla gelişen beyin bölgesinin; duygu, dikkat ve hafızayı da kapsayan öz düzenleme becerilerini de etkilediği görülmektedir (Nelson & Luciana, 2001 akt. Blair, 2002, s. 111). Bu bilimsel gelişmeleri izleyen araştırmalarda, öz düzenleme becerisi ile öğrenme süreçlerine etkisi ilişkisi incelenmiştir. Solmaz ve Demir'e göre (2014, s. 3) öz düzenleme, bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması, planlaması ve kontrol etmesi anlamına gelmektedir (Solmaz & Demir, 2014, s. 3). Fonagy ve Target ise (2002, s. 307) öz düzenlemeyi çocuğun stres reaksiyonunu kontrol edebilme yeteneği, odaklı dikkatini sürdürme kapasitesi ve zihinsel olarak yorumlama kapasitesi olarak tanımlanmıştır.

Özdüzenleme bireyin, iç denetim ya da etkileşim yoluyla, hedef odaklı faaliyetlerini zaman içinde ve değişen koşullara karşı yönlendirmesini sağlayan süreçleri ifade etmektedir. Bu süreç; duyguların, motivasyonun, bilişin, sosyal etkileşimlerin ve fiziksel davranışların düzenlenmesini kapsayan karmaşık bir süreçtir (Karoly, 1993). Başarılı bir öz düzenleme, bireyin uzun vadeli hedefleri doğrultusunda ilerlerken kısa vadede karşısına çıkan dikkat dağıtıcı unsurları tolere etmesini, zorluklar ya da zor görevler karşısında ısrarcı olmasını ve hayal kırıklıklarının üstesinden gelmesini sağlar (Bauer ve Baumeister, 2011, s. 64). Aynı zamanda öz düzenleme, bireyin ruhsal açıdan

sağlıklı olmasını ve başkalarının kendine bakış açısı ile kendisinin başkalarına bakış açısını yönetmesini sağlayan kişisel kontrolü sağlar (Hoyle, 2010, s. 1).

Bordova ve Leong (2006), öz düzenlemeyi içeren süreçlerin sosyo-duygusal ve bilişsel öz düzenleme olmak üzere iki geniş bölümde ele alınabileceğini belirtmişlerdir. Bunlardan ilki, toplumsal kurallara uymalarını ve sosyal çevreden yararlanmayı sağlarken; ikincisi problem çözme ve ilişkili beceriler için gerekli olan bilişsel süreçlerden yararlanmayı sağlar.

Seksen yıldan uzun süredir yapılan araştırmalarda öz düzenleme, birçok farklı teorisyen tarafından farklı açılardan ele alınmıştır. Bu nedenle öz düzenlemenin tanımı, ele alınan kuramsal çerçeveye göre değişiklik göstermektedir. Bronson'a göre (2000) öz düzenleme bir kısım teorisyen tarafından sosyo-duygusal ya da bilişsel alanlarına odaklanan bütüncü bir yaklaşımla ele alınırken, bazı teorisyenler ise tek bir gelişim alanına odaklanarak ele almaktadırlar.

Psikoanalitik perspektif, öz düzenleme konusunda duygusal gelişime odaklanmaktadır. Freud'a göre öz düzenlemenini gelişimi duygusal dürtülerin ve ihtiyaçların doğal bir sonucudur (Bronson, 2000, s. 12). Freud kişiliğin birbiri ile sürekli etkileşim halinde bulunan id (altbenlik), ego (benlik) ve süpereo (üstbenlik) parçalarından oluştuğunu savunmaktadır. Freud'a göre ego; id, süpereo ve dış dünyanın birbiriyle çatışmalı istekleri arasında uzlaşma sağlamaya çalışan dengeleyici bir unsurdur (Saridoğan ve Karahan, 2007, s. 138). Freud öz düzenlemeyi bu bağlamda ele almakta, öz düzenlemeyi kişiliğin çatışan güçlerini kontrol altında tutma ve gerçek dünyada bu güçlerin taleplerini başarılı bir şekilde ele alma mücadelesi olarak görmektedir (Bronson, 2000, s. 12).

Davranışsal perspektife göre öz düzenleme; öğrenilmiş öz kontroldür; bireyin davranış düzenlemesi içsel kontrolünden ziyade, dışsal çevre kontrolü bağlamında ele alınmaktadır (Bronson, 2000, s. 14). Schunk (1996, s. 401) bireyin bir davranışını düzenlerken kendini izleme, öz-eğitim ve öz-pekiştirme olmak üzere üç temel sürecin görüldüğünü belirtmiştir. Birey öncelikle hangi davranışların düzenleneceğine karar vererek davranışlarını düzenler. Daha sonra bunların oluşumu için ayırt edici uyarılar oluşturur, gerektiğinde öz-eğitim sağlar ve istenen davranışın oluşup oluşmadığını belirlemek için performanslarını izler. Bu aşama genellikle davranışın sıklığını veya

süresini bireyin kendisinin kaydettiği aşamadır. Arzu edilen davranış ortaya çıktığında ise, birey kendi öz-pekiştirmesini yönetir (Schunk, 1996, s. 401).

Sosyobilişsel perspektif; çocuğun/yetişkinin kendisini ve çevresini nasıl algıladığıyla ilgilenen, sosyal, bilişsel ve gelişimsel psikolojinin iç içe geçtiği bir alandır. Bu perspektif, öz düzenlemeyi kişisel, davranışsal ve çevresel üçlü süreç olarak ele alması ile diğer alanlardan ayrılmaktadır (Bandura, 1986; akt. Zimmerman, 2000, s. 13) Sosyobilişsel teorisyenler, çocuk ve yetişkinleri, kendi sosyal dünyaları ile uyumlu bir model inşa etmekle meşgul olan aktif bilgi işleyicileri olarak görmektedirler (Bronson, 2000, s. 19). Bandura, 1960lı yıllarda yaptığı araştırmasında, bireyleri sadece çevresel etmenlerin etkisinde değil, kendini düzenleyebilen ve yansıtabilen varlıklar olarak ele alındığı bir perspektif geliştirilmesi gerektiğini önermiştir. Bandura ve arkadaşları yaptıkları çeşitli araştırmalarda çocukların kendilerini ödüllendirmek için yüksek performans standartlarını benimsediklerini ve motivasyonlarının devamlılığı için dışsal etkenlere kıyasla kendini ödüllendirmenin daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır (Zimmerman ve Schunk, 2003, s. 435).

Yapılandırmacı perspektifin en önemli temsilcilerinden Piaget'ye göre çocuklar dünya hakkındaki varsayımlarını formüle eden ve test eden bilim adamlarıdır. Piaget öz düzenlemeyi özerklik, aktif oluş ve nihayetinde bilinçli düzenlemelerin gelişimsel dizilimi aracılığıyla açıklamaktadır (Paris ve Byrnes, 1989, s. 188). Piaget öğrenmeyi şema adı verilen özgün psikolojik yapılar ile açıklamıştır. Piaget'e göre öğrenme dengesizlik ve denge arasındaki bireysel hareketler ile gerçekleşir ve bu süreçte dengeleme adı verilir (Berk, 2013, s. 275). Öz düzenleme ile uyum ve dengeleme süreçleri arasında güçlü bir ilişki vardır; bu süreçler gelişimin gerçekleştiği öz düzenleme süreçleridir (Powers, 2017, s. 117). Çocukların yeterliklerin artmasıyla kendi düşünce ve davranışlarını yönlendirmelerine, kendi duygu ve isteklerini düzenlemelerine imkan tanınması, öz düzenlemenin problem çözme süreçlerinde ve düşünceyi yönlendirmede paralel bir gelişim sürecine girmesini sağlamaktadır (Fox ve Riconscente, 2008). Bu noktada Piaget (1960, s. 405), mantığın bilişsel süreçleri düzenlemede, ahlakın ise sosyo-duygusal süreçleri düzenlemede rol oynayan öz düzenleme araçları olduğunu vurgulamaktadır.

Yapılandırmacı perspektifin bir diğer önemli temsilcisi Vygotsky, dil ve düşüncenin öz düzenleme üzerindeki etkisini vurgulayan noktalara değinmiştir. Vygotsky'ye göre konuşmanın sosyal konuşma (public speech) ve kendine dönük konuşma (private speech) olmak üzere iki çeşidi bulunmaktadır. Okul öncesi dönem çocuğu için konuşma, başkalarıyla iletişim kurmanın dışında kendisiyle iletişim kurmak ve davranışlarını düzenlemek amaçları da taşımaktadır. Kendine yönelik konuşma ise öz düzenleme amacı taşımakta ve dilin düşünme için bir araç olarak kullanıldığı bu nokta bilişsel gelişim için oldukça önemli bir evre olarak değerlendirilmektedir (Berk ve Winsler, 1995).

Vygotsky'ye göre çocuklarda içsel konuşma ve yansıtıcı düşünce olarak görülen iletişim, düşüncüyü kontrol etme ve doğrulama ihtiyacı doğurmaktadır (Reunamo, 2009). Çocuk bu süreci dışsal araçların etkisiyle gerçekleştirebileceği gibi, gönüllü olarak da gerçekleştirebilir. Vygotsky normal gelişim gösteren bir çocuğun kurala uyup istediği bir şeyden vazgeçerken, isteğini ikinci plana atmayı deneyimlediğini; ancak çocukların kendilerine konan bu kurallardan memnun olduklarını belirtmektedir. Harris ve Núñez (1997, s. 167), oyunun bu durum için en uygun örnek olduğunu belirtmektedir; oyun sırasında çocukların kurallara uyması dışsal araçlardan değil, çocukların bunu yapmayı seçmelerinden kaynaklanmaktadır.

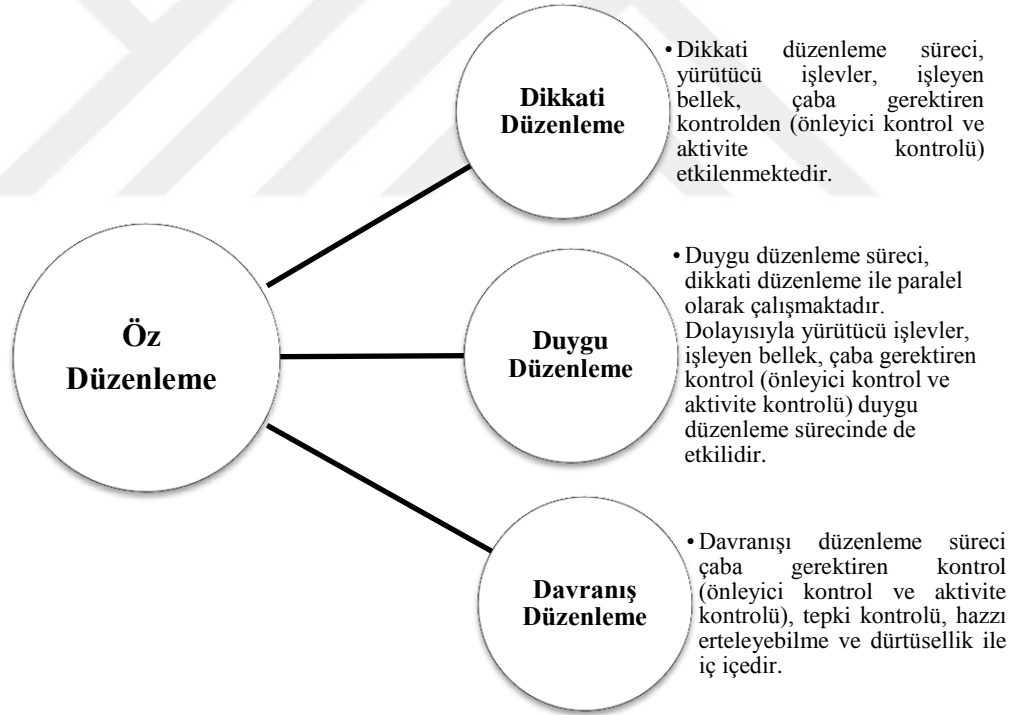
Vygotsky yaklaşımına göre, diğer bütün ileri düzey zihinsel işlevlerde olduğu gibi öz düzenlemenin kökleri de çocuğun diğer insanlarla olan sosyal etkileşimlerinde bulunabilir (Bordova ve Leong, 2013). Bu bağlamda çocuklarda görülen diğer insanları düzenleme davranışının, kendini düzenleme davranışının öncülü olduğu söylenmektedir. Bordova ve Leong (2006), Vygotsky'nin görüşlerinden hareketle, tartışma ve planlama süreçlerinde çocukların hem kendilerini hem de başkalarını düzenlediklerini, bu sayede öz düzenlemede geliştiklerini vurgulamaktadır. Çocuklar çevrelerindeki süreçlere katılmaya ne kadar alışkın olurlarsa, yetişkin olduklarında da katılıma o kadar hazır olurlar.

2.1.2. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

Öz düzenleme, Calkins ve Fox'a göre (2002), belirli bir uyarana tepki olarak duygu, dikkat ve davranış sistemlerini düzenlemeyi içermektedir. Bu tanımlamadan yola çıkarak öz düzenleme; dikkatini değiştirme ya da odaklama süreçlerini içeren *dikkat düzenleme*, duyguları yönetme süreçlerini içeren *duygu düzenleme* ve davranışı engelleme ya da harekete geçirme süreçlerini içeren *davranış düzenleme* olmak üzere üç alt boyutta incelenmiştir (Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007).

Öz düzenleme, öz düzenlemenin alt boyutları ve öz düzenlemeyi etkileyen kavramlar Fındık Tanrıbuyurdu (2012) tarafından bir şema ile özetlenmiştir:

Şekil 2.1. Öz Düzenleme ve Alt Boyutlarının Kavramsal İlişkileri (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012)



Şekil 2.1. incelendiğinde, öz düzenlemenin üç alt boyutu görülmektedir. Bu başlık altında dikkat düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme ayrı ayrı ele alınmıştır.

2.1.2.1. Dikkat Düzenleme

Farklı disiplinlerde yapılan araştırmalara dayanarak, dikkatin; *yönlendirme* (dikkati odaklama, sonlandırma ve değiştirme süreçleri), *dikkati sürdürme* (uyarı durumunu koruma süreci) ve *yürütme* (hedefe yönelik davranışta bulunma, uyumsuzlukları giderme ve hedef saptama süreçleri) olmak üzere üç ana fonksiyon içerdiği belirtilmektedir (Posner ve Petersen, 1990; Johnson, Conture ve Walden, 2012).

Bronson (2000, s. 113) dikkat ve bellek süreçlerini kapsayan bilişsel işlevleri düzenlemenin çocukların öğrenmesi gereken en önemli düzenleme alanı olduğunu düşünmekte, dikkat düzenlemeyi bilişsel işlevlerin bir parçası olarak görmektedir. Dikkati düzenleme; gelen uyarınları organize edebilme, hazzı erteleyebilme, değişime uyum sağlayabilme ve ilgili uyarınlara karşı bilişsel ve davranışsal tepki gösterebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Luszczynska, Diehl, Gutierrez-Dona, Kuusinen ve Schwarzer, 2004).

Çocukların hazzı erteleme için kullandıkları stratejiler dikkat düzenleme ile ilişkilidir. 1960 yıllarında Standford Üniversitesi'nin Bing Anaokulu'nda yapılan Marshmallow deneyi, çocuklara hemen alabilecekleri bir ödül (örneğin bir şekerleme) ve 20 dakika tek başına bekleyerek alacağı iki ödül (iki şekerleme) arasında seçim şansı veren bir deney olarak gerçekleştirilmiştir. Marshmallow deneyinin uygulandığı okul öncesi grubunda, hazzı başarılı bir şekilde erteleyen çocukların, dikkatlerini dağıtmak ve yaşadıkları çatışma ve stresi hafifletmek için her türlü yöntem başvurdukları gözlenmiştir. Bu çocukların, onları zorlayan bekleme durumu ile yaratıcı, eğlenceli, dikkat dağıtıcı aktiviteler (şarkı söylemek, komik yüz ifadeleri kullanmak, el ve ayaklarıyla oyunlar uydurmak ve ayak parmaklarını piyano tuşları gibi kullanmak) icat ederek mücadele ettikleri görülmüştür (Mischel, 2016, s. 39-40). Bu bağlamda davranış, çocukların hazzı erteleme amacıyla kullandıkları dikkat düzenleme stratejilerinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim ortamındaki yansımalarına bakılacak olursa dikkat düzenlemenin, duygusal tepkileri kontrol edebilme, sınıf ortamında uygun görülmeyen davranışları ve dürtüsel hareketleri engelleyebilme gibi yansımalarının olduğu görülmektedir (Rothbart ve Ahadi, 1994). Okul öncesi dönem çocuğunun yeni, duygusal ve stresli durumlarla başa çıkma becerisinin dikkat düzenleme süreçleri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Blair,

Granger ve Razza, 2005). Dikkat düzenlemede başarılı olan çocukların daha iyi duygusal ve davranışsal kontrole sahip olduğu; düşük dikkat düzenlemeye sahip çocukların ise akademik süreçlerde zorlandığı ve sosyo-duygusal açıdan zayıf olduğu belirtilmektedir (Bates, Pettit, Dodge ve Ridge, 1998).

Dikkati odaklayabilme ve sürdürebilme sayesinde çocuklar stres kaynağıyla ve diğer uyarılarla başa çıkmanın yeni yollarını keşfedebilmekte, çelişkili uyarılara daha kolay uyum sağlayabilmekte ve bir sonraki durumu planlamak için dikkatini yönlendirebilmektedir. Bu süreç yürütücü kontrol (executive control) ya da yürütücü işlev (executive functioning) olarak adlandırılmaktadır (Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007).

Yürütücü işlevin yürütücü dikkat ile örtüşen birçok noktasının olduğu söylenebilir. Rosadio Rueda, Posner ve Rothbart (2015) erken çocukluk döneminde yürütücü dikkat ile ilişkili işlevlerin çalışan bellek (working memory), planlama, dikkat odağını değiştirme, önleyici kontrol (inhibitory control) gibi yürütücü işlevin genel alanları ile örtüşmekte olduğu belirtilmektedir. Yürütücü dikkatteki bireysel farklılıklar, erken çocukluk dönemindeki davranış ve duygu kontrolü üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Posner ve Rothbart, 1998).

2.1.2.2. Duygu Düzenleme

Genel anlamıyla duygu, insanın deneyimlerinin duyuşsal unsurlarını; duygular ise, biyolojik, psikolojik ve çevresel etkenlerin dahil olduğu karmaşık etkileşimleri kapsamaktadır (Southam-Gerow, 2014, s. 10). Duygu düzenleme Berk (2013, s.481) tarafından “duygusal tepkilerimizin yoğunluğunu ve süresini amaçlarımıza ulaşabilmemizde yardımcı olacak rahat bir düzeye ayarlama kullandığımız stratejiler bütünü” olarak tanımlanmaktadır.

Koole, Dillen ve Sheppes (2011) öz düzenleme ile duygu düzenlemenin çoğu kez iç içe geçtiğini, bu nedenle birbirinden ayırmanın oldukça zor olduğunu belirtmişlerdir. Bell ve Wolfe (2014), duygu düzenlemede bilişsel ve davranışsal süreçlerin de etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bronson (2000, s. 59) duygusal tepkilerin, olayları bilişsel süreçlerle yorumlayarak da oluşturulabildiğinin altını çizmiştir. Cole Martin ve Dennis (2004) ise duygu düzenlemeyi sosyal gelişim ve dil gelişimi bağlamında ele almıştır.

Gross'a göre (1998) duygu düzenleme, bireyin var olan duygularının bilincinde olması ve bu duyguları hangi koşullarda, ne şekilde deneyimleyip nasıl ifade ettiklerine yönelik süreçleri etkileyebilme durumudur (akt. Sakız, 2014, s.99). Benzer bir şekilde, duygu düzenlemenin, bireyin duyguları ve duygularla ilişkili durumları ne zaman ve ne şekilde deneyimlediğini, bununla birlikte duygularının davranışa yansımalarını yönetmek veya değiştirmek için kullandığı süreçleri ifade ettiği belirtilmektedir (Eisenberg, Hofer, Sulik ve Spinrad, 2014, s. 157).

Erken çocukluk döneminde duygu düzenleme, çocuk için önemli bir başarı olarak görülmektedir (Clancy, Calkins ve Kopp, 2010, s. 70). Okul öncesi dönem çocukları duygu düzenleme stratejilerini seçerken yetişkinlerin kendi duygularıyla başa çıkma biçimlerini gözlemlerler (Berk, 2013). Bu noktada ebeveyn tutumları ve çocukların eğitim kurumlarındaki deneyimleri ön plana çıkmaktadır. Bu gözlem süreci "*duygu sosyalleşmesi*" olarak adlandırılmaktadır: çocuğun birincil yakınlarının amaçlı ya da amaçsız olarak duygu bilgisi ve düzenlemesi hakkında çocuğa öğretici oldukları bir süreçtir (Southam-Gerow, 2014, s. 24). İlk yıllarda basit düzeyde gerçekleşen bu süreç, çocuğun yaşı ilerledikçe ve dil kapasitesi arttıkça daha karmaşık hale gelmektedir.

Berk (2013, 481) duygu düzenlemenin, duyguların istedik ve çaba harcayarak yönetilmesi durumunda gerçekleşeceğini vurgulamaktadır. Bu durumda çocukların bilişsel süreçleri de ön plana çıkmakta, çaba gerektiren durumlarda çocuğa verilen yetişkin desteği, duygu düzenleme sürecini işler hale getirmektedir.

Erken çocukluk döneminde duygu düzenlemenin görülen formu, *duyguyu ifade etme becerisi* olarak görülmektedir. Duyguyu ifade etme becerisi, ilerleyen süreçlerde görülen *duygusal farkındalık*, *duyguların anlaşılması* ve *duygu sosyalleşmesi* de dahil olmak üzere önemli duygu ile ilişkili süreçlerin zeminini oluşturmaktadır (Southam-Gerow, 2014, s. 23).

Thompson (1994, s.33) erken çocukluk döneminde yetişkinlerin, dikkati yeniden yönlendirmeyi, çocukların duygularını düzenlemek için bir araç olarak kullandıklarını ifade etmektedir. Örneğin stresli ya da tehdit içeren bir durumda, yetişkinler, çocuğun dikkatini olumlu tarafa yönlendirmekte, olumsuz durum hakkındaki bilgisini sınırlandırmakta ya da olumsuz durum sırasında dikkatini dağıtmaktadır. Bu şekilde bir yetişkin desteği ile, duygu düzenlemenin en erken stratejileri erken çocukluk döneminde

gözlenebilmektedir. Bu dönem çocuklarında gecikmiş ödülleri içeren durumlarda, 2-6 yaş arasındaki çocukların yaygın olarak, izin verilen erişimi beklerken dikkati ödülün dışına yönlendirdiği görülmüştür.

Çaba gerektiren kontrol, sosyal durumlarda duygu düzenleme sağlamakta, çocuğun sosyal-duygusal gelişimine katkıda bulunmaktadır. Olumsuz duyguların varlığında düşünceleri stres kaynağından uzaklaştırmak, saldırgan dürtüleri durdurmada önleyici kontrolü kullanmak ya da olumsuz duyguların ifadesini düzenlemede çaba gerektiren kontrolün etkisi olmaktadır (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen ve Wadsworth , 2001). Kieras, Tobin, Graziano ve Rothbart (2005) yaptıkları araştırmada, çaba gerektiren kontrolü düşük olan ve yüksek olan iki grup çocuğa, ilgi duydukları ve daha az ilgi duydukları hediye vermişlerdir. Çaba gerektiren kontrolü düşük olan çocukların ilgi duydukları bir hediye almalarının, daha az ilgi duydukları bir hediyeye kıyasla pozitif bir etki sağladığı görülmüş; çaba gerektiren kontrolü yüksek olan çocuklarda ise iki durum arasında bir etki farkı görülmemiştir (Kieras, Tobin, Graziano ve Rothbart, 2005). Bu araştırma neticesinde, çaba gerektiren kontrol ile duygu düzenlemenin ilişkisini vurgulamışlardır.

Yürütücü işlevin duygu düzenleme süreçlerindeki etkisine değinen araştırmalar bulunmaktadır. Liebermann, Giesbrecht ve Müller (2007) yaptıkları araştırmada, çocukların hayal kırıklığı ile başa çıkarken yürütücü işlev süreçlerine başvurduklarının altını çizmişlerdir. Dennis ve Chen (2007) ise korku, üzüntü, hayalkırıklığı gibi yoğun ve olumsuz duyguların yürütücü işlevleri olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

2.1.2.3. Davranış Düzenleme

Davranış düzenleme, Zimmerman (2000, s. 466) tarafından bireyin kendi davranışlarını kontrol etme girişimlerini içeren bir dizi düzenleme süreci olarak tanımlanmaktadır. Davranış düzenleme, davranışı düzenlemek için ayrı ayrı veya birlikte katkı sağlayan önleyici kontrol, dikkat ve çalışan belleği kapsamaktadır (Kopp, 1982; McClelland ve diğerleri, 2007; Wanless, McClelland ve Tominey, 2011).

Önleyici kontrol Rothbart ve Posner tarafından (1985) mevcut amaç veya görev ile ilişkili olmayan düşünce süreçlerini ya da eylemleri engelleme ya da bastırma becerisi olarak tanımlanmaktadır (akt. Carlson ve Wang, 2007). Çalışan bellek ise, bilişsel

gelişimde kritik bir rol oynar (Panesi ve Sergio, 2016) ve bilgiyi akılda aktif olarak tutarak bu bilgilerin davranışlar üzerinde yönlendirici olmasını sağlar (Brocki ve Tillman, 2014).

Davranış düzenleme, çocuğun yönergeleri takip edebilme süreçlerini ifade eden yürütücü kontrolü içerir (Blair ve Razza, 2007). Frith (1994) yürütücü kontrolü, planlama, dürtü kontrolü, engelleme, düşüncede ve eylemde esnek olma gibi davranışları içeren bir beceri olduğunu belirtmekte ve bir hedefe ulaşmak için, uygun bir problem çözme setini sürdürebilme becerisi olarak tanımlamaktadır (akt. (McGlamery, Ball, Henley ve Besozzi, 2007). Bebeklik döneminde davranış düzenleme ve yürütücü kontrol süreçlerinde daha fazla desteğe ihtiyaç duyulurken, okul öncesi dönem çocuğunu uygun davranışı başlatma ve sürdürme konusunda daha az yetişkin desteği ve rehberliğine ihtiyacı vardır (Bronson, 2000, s. 72).

Çaba gerektiren kontrol bireyin şimdiki ve gelecekteki ihtiyaçları ile ilişkili olarak davranış düzenlemesini sağlar (Rosario Rueda, Posner ve Rothbart, 2005). Hazzı erteleme, hayal kırıklığı ile başa çıkma ve dürtü kontrolü gibi çaba gerektiren kontrol süreçleri, davranış düzenleme üzerinde etkili olmaktadır (Eisenberg ve diğerleri, 2003). Rothbart ve Bates (2006) çaba gerektiren kontrolün hataları gidermek ve planlama yapmak için baskın bir tepkiyi durdurmak ya da baskın olmayan bir tepkiyi ön plana çıkarmak gibi becerileri kapsadığı belirtilmektedir (akt. Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011, s.263).

Davranış düzenleme erken çocukluktan yetişkinliğe geçtikçe önemli hale gelen ve kapsamı genişleyen bir beceridir. Bununla birlikte erken çocukluk döneminde beynin prefrontal korteks adı verilen ön bölümündeki hızlı gelişmeler davranış düzenlemeyi de etkilemekte bu nedenle bu dönemin önemini arttırmaktadır (Best ve Miller, 2010).

Davranış düzenlemenin eğitimdeki yansımalarına bakılacak olursa; bu beceri çocuğun dikkati dağılmadan odaklanmasını, yönergeleri hatırlamasını ve uygun olmayan eylemlerden kaçınmasını sağlar (Vohs ve Baumeister, 2004, s. 3). Çocuğun akademik yeterlilik kazanmasında da davranış düzenleme önemli bir rol oynamaktadır (Williford, Whittaker, Vitiello ve Downer, 2013). Okul öncesi dönemde ise davranış düzenlemenin sıra bekleme, oyuncak paylaşma, öğretmenin yönergelerine ve sınıf kurallarına uyma gibi yansımaları bulunmaktadır (McClelland, Morrison ve Holmes, 2000). Okul öncesi

dönem çocuğu, birden fazla yönergeyi takip edebilecek, belirli bir göreve odaklanabilecek, ilgili olmayan uyarınları görmezden gelebilecek ve söz hakkı verilene kadar cevabı söylemeden elini kaldırıp bekleyebilecek olgunluğa sahiptir (Blair ve Ursache, 2011).

2.1.3. 0-36 Ayda Öz Düzenlemenin Gelişimi

Erken çocukluk dönemi, sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel gelişimlerin oldukça hızlı olduğu bir dönemdir (Oktaş, 2007). Flavell (1977) öz düzenleme becerisinin gelişiminde de erken çocukluk döneminin temel bir dönem olduğunu belirtmiştir (akt. Zimmerman, 2000).

Öz düzenlemenin gelişimini Kopp (1982) beş evreye ayırarak incelemiştir. Bu evreler; *nörofizyolojik evre*, *duyu-motor evresi*, *kontrol evresi*, *öz-kontrol evresi*, *öz-düzenleme evresi*'dir. Nörofizyolojik evre çevreye nörofizyolojik ve refleksif uyumu; duyu-motor evresi refleksif ya da algılanan işaretlere verilen tepkilerdeki uyumu; kontrol, öz-kontrol ve öz-düzenleme evresi ise çocukların yakın çevrenin istek ve beklentilerine karşı kendi davranışlarını istedik bir biçimde kontrol ederken bilişsel yeteneklerini kullanması anlamına gelmektedir.

Nörofizyolojik evre öz düzenleme becerisinin temeli olup, doğumdan üçüncü aya kadar olan süreyi kapsamaktadır. Nörofizyolojik evre, henüz yeterince olgunlaşmamış organizmayı güçlü uyarınlara karşı koruma süreçlerini ifade etmektedir (Kopp, 1982). Bu evrenin en yoğun hareketi, refleksif hareketlerdir. Berk (2013, s. 167) refleksif hareketleri yenidoğanın en açık örgütlü hareketi olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle bu evrede yenidoğan refleksleri dünyayla kurulan iletişimin en büyük aracıdır. Bronson'a göre (2000, s. 171) bu dönemde yenidoğan; bakımını üstlenen bireylerle sıcak, duyarlı, öngörülebilir bir etkileşime ve ilgi çekici, esnek, rutinler içeren bir fiziksel çevreye ihtiyaç duymaktadır.

Duyu-motor evresi: Üçüncü ay ile başlayıp, dokuzuncu aya kadar devam eden bu süreçte, çocuğun eylemleri (ulaşma, kavrama vb.) istedik hale dönüşmeye başlamaktadır. Motor gelişimin önemli aşamaları olan yuvarlanma, desteksiz oturma ve emekleme eylemleri bu evrede görünür (Berndt, 1997, s.180; Bronson, 2000, s.178).

Kontrol evresi: Bu evre, öz düzenleme becerisini kazanmada önemli bir geçiş evresidir. Kopp (1982), öz düzenleme davranışına benzer davranışların ilk bu evrede ortaya çıktığını, devamında da kurallara uymanın ve bireyin kendi davranışlarını izlemesinin geldiğini belirtmektedir. 12. aydan itibaren başlayan bu evre, dil gelişimi açısından da oldukça kritik bir dönemdir (Tümkiye, 2009, s. 32), dolayısıyla ebeveynlerle etkileşim ayrı bir önem taşımaktadır. Bu dönemde bebek kendilik bilinci kazanmaya başlamaktadır ancak bu henüz ilkel denebilecek bir farkındalık düzeyidir. Başka bir ifadeyle bu dönemde bebek henüz kendini yönetme ve uyarılara bilinçli biçimde tepkide bulunmada yeterlilik düzeyine ulaşmamıştır (Aydın, 2014, s. 44). Bu döneme adını veren kontrol de, çocuğun elindeki kontrolü değil bakımını üstlenen yetişkinlerin sağladığı kontrolü karşılamaktadır (Kopp, 1982).

24. aydan itibaren özkontrol evresine geçen çocuk, artık kontrolü içselleştirmiştir. Erikson (1963), bu yaş döneminde ortaya çıkan davranış izleme ve istedik biçimde yönlendirmenin erken çocukluk döneminin gelişimsel kilometre taşı olarak kabul edildiğini belirtmektedir (akt. Vaughn, Kopp ve Krakow, 1984). Kopp bu evrede tekrarlanan düşünce ve geri çağrılan hafızanın görülmesi nedeniyle kontrol evresinden ayrıldığını belirtmektedir (Kopp, 1982). Bu evrede çocuk yetişkinin yönergelerini basitçe tekrar eder ve yetişkin yokluğunda da öngörülen sosyal davranışları sergiler.

36 aydan itibaren öz düzenleme evresi başlar (Kopp, 1982) ve değişen talepleri karşılayan kontrol süreçleri esneklik kazanır (Kochanska, Katherine ve Murray, 2001). Bu evrede sergilenen öz düzenleme becerilerinin sosyo-duygusal ve bilişsel gelişimde de önemli rolü olduğu belirtilmektedir (Sethi, Mishel, Aber, Shoda ve Rodriguez, 2000).

2.1.4. 36-72 Ayda Öz Düzenlemenin Desteklenmesi

Yaşla birlikte çocuklar artan sayıda düzenleme stratejileri edinmeye başlarlar. Okul öncesi eğitimin de başlamasıyla birlikte, öz düzenlemenin desteklenmesi eğitim sürecinin de bir parçası haline gelmektedir. Bu nedenle öz düzenlemenin gelişimini anlamak ve bu beceriyi destekleyici bir eğitim ortamı hazırlamak önem kazanmaktadır.

Okul öncesi dönemde öz düzenleme becerileri çocukların üst düzey bilişsel, sosyal ve duygusal becerileri, akademik becerileri, ilköğretime hazır bulunuşluk gibi birçok

alandanda etkili olmaktadır (Blair ve Razza, 2007; Bronson,2000; Denham ve diğerleri, 2003). Öz düzenlemenin gelişimi çevre, yaş, mizaç, bireysel farklılıklar, akran etkileşimi, motivasyon gibi faktörlerden etkilenmektedir (Bronson, 2000; Montroy, Bowles ve Skibbe, 2016).

Her ne kadar çocuğun kendini düzenlemesinde dışsal kontrol araçları yerini içsel kontrol araçlarına bırakmış olsa da, okul öncesi dönemde çevre öz düzenlemenin gelişiminde etkili bir faktör olmaya devam etmektedir (Bronson,2000). Bronson'a göre çevre, çocuğun yeni stratejiler belirlemesini ve öz düzenlemeli kontrol için deneyimler kazanmasını sağlar, yani çevre çocuğu 'eğitir'. Aynı zamanda çocuğun ihtiyaç duyduğu sınırlamaları/kısıtlamaları barındırır.

Yaş öz düzenlemenin gelişimine etki eden bir başka faktördür. Bridges ve Grolnick (1995) bir bebeğin iki-üç aylıkken görsel uyaranlara dikkatini verdiği ya da dört ile on ay arasında emme gibi fiziksel olarak rahatlatıcı davranışlar sergilediği görülürken, ilerleyen aylarda yeniden değerlendirme yapma gibi daha karmaşık stratejiler edindiklerini belirtmişlerdir (akt. Ludwig, Haindl, Laufs ve Rauch, 2016). Çocukların hazzı erteleme düzeylerinin yaşları ile doğru orantılı olduğu da yapılan araştırmalar neticesinde elde edilen bulgular arasındadır (Mischel, Shoda ve Rodriguez, 1989; akt. Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Öz düzenlemenin ilişkili, bazı teorisyenler tarafından ise parçası olarak görüldüğü bir diğer kavram, kişilik oluşumunda temel taşlardan biri olarak görülen mizaçtır. Mizaç, Rothbart ve Jones (1998) tarafından çocukların duygusal tepkilerinin ve ilişkili davranışlarının göreceli gücü ve öz düzenleme kapasitesi olarak tanımlanırken; Berk tarafından tepkisellikte ve benlik düzenlemesinde erken ortaya çıkan, kararlı bireysel farklılıklar olarak tanımlanmaktadır (Berk, 2013, s. 492). Bu tanımda geçen tepkisellik, Berk tarafından duygusal uyarılmanın ve devinimsel davranışın çabukluk ve yoğunluğundaki değişkenliklere verilen ad olarak açıklanmış ve öz düzenleme, tepkiselliği değiştiren stratejilerle ilişkilendirilmiştir. Davranışsal düzeyde bu yorum, mizacı duygusal tepkisellik ve bu tepkiselliğin düzenlenmesi olarak ele alarak, öz düzenlemeyi mizaç odaklı yorumlamaktır (Blair ve Razza, 2007). Mizaç, kişilik gelişirken korunan evrimsel çekirdek olarak görülebilir (Rothbart, Ellis ve Posner, 2011, s. 442).

Rothbart ve Bates (2006) öz düzenleme bağlamında mizacı; duygu, davranış ve dikkat düzenlemesinde ve tepkisellikte görülen *bireysel farklılıklar* olarak tanımlamışlardır (akt. Eisenberg ve diğerleri, 2007). Bu açıdan bakıldığında, bireysel farklılıkların öz düzenleme becerisinin gelişiminde etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle öz düzenleme becerisini desteklemek için bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır (Blair ve Razza, 2007).

Akran etkileşimi okul öncesi dönem çocuğunun öz düzenleme gelişimine etki eden bir başka faktördür. Vygotsky yaklaşımına göre diğerlerini düzenleme öz düzenleme becerisinin öncülüdür ve 3-4 yaş civarındaki çocukların çoğunun zamanını öğretmene kuralları takip etmeyen diğer kişileri şikayet etmekle geçirdikleri görülmektedir. Çocuklar diğerlerini düzenleme davranışı sayesinde kuralın soyut olduğunu ve onu koyan kişiden bağımsız olduğunu öğrenir. Böylece bir standart oluşturmaya ve kuralı içselleştirmeye başlar (Bodrova ve Leong, 2013, s. 137).

Öz düzenlemenin ilişkili olduğu bir diğer faktör *motivasyondur*. Öz düzenleme becerisi, *motivasyon* ile iki temel açıdan ilişkilidir: (1) bireyler yeterlilik ve kontrole içgüdüsel bir ilgi duyarlar ve (2) hedeflere ulaşmada öz düzenleme becerisine ihtiyaçları vardır. Kendi bedenleri, çevrelerinde meydana gelen eylemler, bilişsel süreçleri ve problemleri çözme konusunda içgüdüsel bir ilgi duymakta, çevrelerindeki nesnelere, insanlar ve olaylar üzerinde etkide bulunma ihtiyacı hissetmektedirler. Öz düzenleme becerisi bu ilgi ve ihtiyaçların karşılanması için gerekli görülmektedir (Bronson, 2000, s. 31-32).

2.2. Katılım Hakkı

2.2.1. Katılım Kavramının Tanımı

Katılım kavramı Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde, “katılma işi, iştirak etme” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Alderson’a (2000) göre de katılım, iştirak etme anlamına gelen geniş bir kavramdır. Katılım aynı zamanda “katılmak, yani çalışma ekibinde olup biten her şeyde aktif bir pay sahibi olmak, orada cereyan eden her şeyle kendini ilgili hissetmek; münazaralarda fikrini dile getirmek” anlamına gelmektedir. (Foulquie, 1994). Katılım genel anlamda bir aktivitede rol alma, özellikle karar alma süreçlerinde rol alma anlamına gelmektedir (Thomas, 2011, s. 48).

Katılım hakkı, bireyin kendisini ilgilendiren konulara katılımını, bağımsız hareket hakkını, iletişim kurma, seçim yapma ve karar alma özgürlüğünü kapsar (Tomanovic, 2003). Hart (1992) ise katılımı “kişinin kendisini ve toplumdaki birisini etkileyen kararları paylaşma süreci” olarak tanımlamıştır. Katılım süreci çocuklar ile yetişkinlerin karşılıklı saygı ve güç paylaşımı çerçevesinde bilgi paylaştıkları ve iletişim kurdukları bir süreçtir (O’ Kane, 2003).

Katılım hakkı, ilk kez Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer almıştır (Akyüz, 2001). Sözleşmede yer alan haklar yaşamsal hakları, gelişme hakları, korunma hakları ve katılım hakkı olmak üzere dört temel kategoride toplanmaktadır (Lansdown, 2001). Katılım hakları, çocukların ailede ve toplumda daha aktif bir rol almasını sağlamaya yönelik haklardır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 12. Madde’si katılım hakkı ile doğrudan ilişkilidir: *“Taraflar Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar.”* (Unicef, 2004). Freeman, bu maddenin sadece içeriği açısından değil, çocuğu bütünüyle, kişiliğiyle ve topluma özgürce katılma yeteneğiyle bir birey olarak tanımlaması açısından oldukça önemli olduğunu belirtmiştir (akt. Kay, Gadda, Butler ve Hinton, 2014).

12. Madde Çocuk Hakları Komitesi tarafından Sözleşmenin temelinde yatan ilkelerden biri olarak tanımlanmakta ve çocukları edilgen alıcılar olarak gören geleneksel yaklaşımın yerine, kendi hayatlarını etkileyen kararları almada etkin bir temsilci olarak tanımak gerektiğini savunmaktadır (Lansdown, 2005). Yine de 12. Madde'nin çocukların yaşamlarının neredeyse her alanında en çok ihmal ve istismar edilen haklardan biri olduğu belirtilmektedir (Shier, 2001).

Sözleşme'nin 13. Madde'si ise çocuğun görüşlerini ifade edebilme hakkından söz etmektedir: *“Çocuk, düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir; bu hak, ülke sınırlarına bağlı olmaksızın; yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla her türlü haber ve düşüncelerin araştırılması, elde edilmesi ve verilmesi özgürlüğünü içerir”* (Unicef, 2004). Akyüz (2000, s. 24) çocukların görüşlerinin alınmasının ve kararlara katılmasının hem aile hem toplum için oldukça önemli olduğunu ve çocukların düşüncelerinin dikkate alınması gereken yeni bir boyut oluşturduğunu belirtmiştir.

Görüşlerini ifade edebilme, bireyin temel insani haklarından birisidir ve demokratik toplumların yapıtaşını oluşturur. Demokratik toplumlarda çocuklar toplumun paydaşdır; bu nedenle çocuklara, kendini ilgilendiren konularda görüşlerini ifade etme, yayma, görüşünün dikkate alınmasını ve geri bildirimde bulunulmasını talep etme hakkı tanınmalıdır (Erdoğan, 2011). Her birey için duygu ve düşüncelerini ifade etme bir ihtiyaçtır; bebeklikten itibaren, ailede, okulda ve toplumda, farklı gelişen çocukları da kapsayacak şekilde desteklenmelidir.

Sözleşmenin 14. Madde'si çocukların düşünce, din ve vicdan özgürlüğü ile ilgilidir: *“Taraf devletler, çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlükleri hakkına saygı gösterirler”* (Unicef, 2004). 15. Madde ise çocuğun dernek kurma ve barışçıl amaçlı toplantı yapma özgürlüğünden bahsetmektedir: *“Taraf devletler, çocuğun dernek kurma ve barış içinde toplanma özgürlüklerine ilişkin haklarını kabul ederler”* (Unicef, 2004).

Katılım hakkının uygulanabilir bir faaliyete dönüştürülmesi her biri kendi özelliklerine, avantajlarına ve dezavantajlarına göre değişen bir çok form alabilir. Birey bazında çocuk katılımını sağlamak diyalog kurma, gözlemlerde bulunma ya da ortak faaliyetler ile gerçekleştirilebilirken; toplum bazında çocuk katılımını sağlamak ise komiteler,

danışma grupları, gençlik forumları, gönüllü ekipler, çocuk meclisleri gibi yönetim komiteleri aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Sinclair ve Franklin, 2000; Sinclair, 2004).

Katılım konusu ele alındıkça çocuklar için önemi daha fazla görülmektedir. Shier (2014), katılımın çocuklar için neden önemli olduğuna birkaç maddede değinmiştir:

- Çocukların toplumsal yaşam, eğitim, sağlık, aile hayatı ve korunma gibi birçok alanda yaşam kalitelerinin yükseltilmesine yardımcı olur.
- Çocuklar katılım sayesinde kendilerinin ve başkalarının haklarını korur ve savunur.
- Çocukların kendi hayatlarında olanlar hakkında çekinmeksizin konuşması, onları şiddete ve istismara karşı korumak için yetişkinlere yardımcı olur.
- Katılım yoluyla, çocuklar aktif vatandaşlığı uygulamaya geçirme fırsatı elde ederler; bu fırsat adil ve demokratik bir toplum oluşmasında katkı sağlar.
- Çocukların katılımı, yetişkinleri sorumlu davranmaya ve yansıtıcı olmaya teşvik eder; bu da kamu kurumlarının ve sivil toplumun şeffaf ve hesap verebilir olmasına ve daha iyi denetlenebilmesine katkı sağlar

Çocuk katılımının amaçları ise Sinclair ve Franklin (2000) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- çocuk haklarının savunulması,
- yasal sorumlulukların yerine getirilmesi,
- hizmetlerin geliştirilmesi,
- karar alma süreçlerinin geliştirilmesi,
- demokrasinin güçlendirilmesi,
- çocukların korunmasının desteklenmesi,
- çocukların becerilerinin geliştirilmesi,
- benlik saygısının güçlendirilmesi.

BM Çocuk Hakları Komitesi taraf devletlere çocukların katılım haklarının;

- Genel politikaların belirlenmesinde
- Aile ortamında
- Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada
- Medyada

- Okul ortamında sağlanmasını önermektedir (Akyüz, 2000).

2.2.2. Katılım Modelleri

Katılım hakkının uygulanabilirliğini sağlamak adına çeşitli katılım modelleri geliştirilmiştir. Arnstein'in "katılım merdiveni" bu alandaki ilk model olmakla birlikte yetişkinlere yönelik bir modeldir (Creative Commons, 2011). Hart'ın (1992) bu modelden esinlenerek oluşturduğu "katılım merdiveni" çocuk ve gençlerin katılımını barındıran ilk model olma özelliği taşımaktadır. Sonraki yıllarda geliştirilen modellerin her biri yapılan uygulamalara önemli katkılar sağlayacak niteliktedir. Bu bölümde katılım modelleri tek tek incelenerek ele alınmıştır.

2.2.2.1. Sherry Arnstein'in Katılım Merdiveni

Sherry Arnstein'in 1969 yılında geliştirdiği Katılım Merdiveni bilinen en eski katılım modelidir. Bu model, Amerikan vatandaşlarının planlama sürecine katılım derecelerini belirlemek için yetişkinlerin katılım düzeyleri düşünülerek planlanmıştır (Alderson, 2008). Arnstein teorisinde, vatandaşların katılımlarının onların gücü olduğunu, paylaşım olmaksızın ve güç dağıtılmaksızın katılımın mümkün olmayacağını vurgulamıştır (Creative Commons, 2011).

Şekil 2.2. Arnstein'in Katılım Merdiveni (Arnstein, 1969)

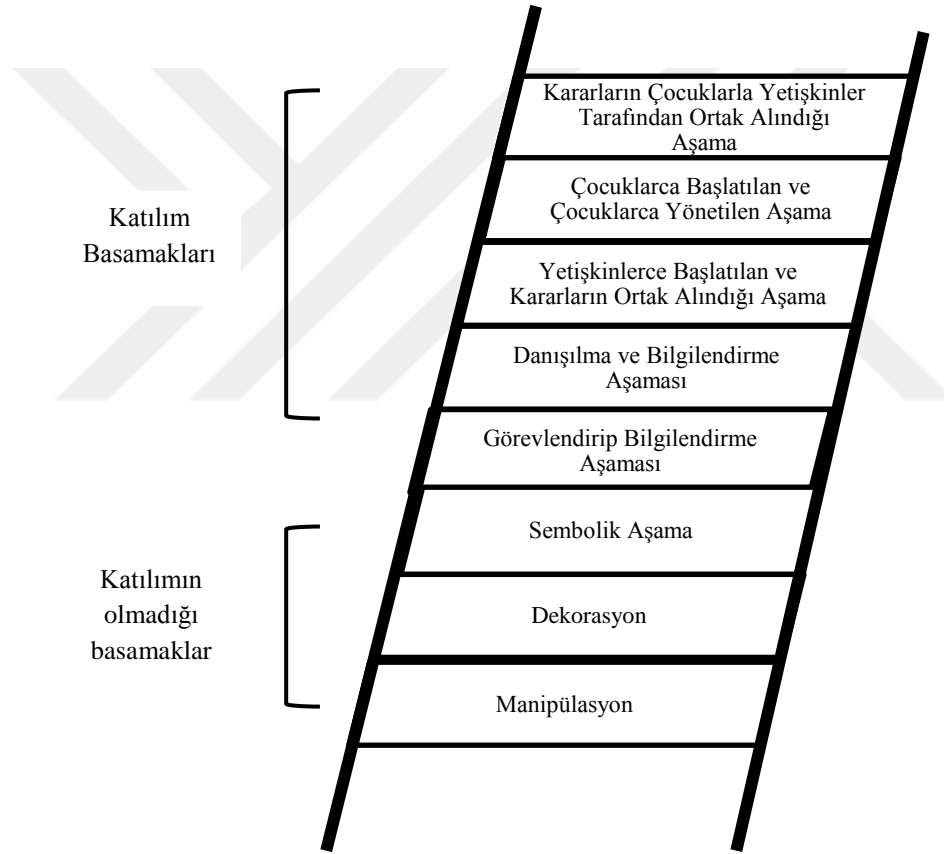


Şekil 2.2'de görülen katılım merdivenininin terapi ve manipülasyon basamaklarında katılım söz konusu değildir. bilgilendirme, rehberlik ve yurttaşlık basamaklarında vatandaşların söz söyleme ve söyleneni dinleme hakkı söz konusudur. Ortaklık, delege edilmiş güç ve vatandaş kontrolü ise gerçek anlamda katılımın olduğu basamaklardır (Arnstein, 1969).

2.2.2.2. Roger Hart'ın Katılım Merdiveni

Hart'ın "katılım merdiveni" tanımı Arnstein'in modelinden esinlendiği sekiz basamaklı katılım sürecidir. Hart (1992) bu basamakları *manipülasyon aşaması*, *dekorasyon aşaması*, *sembolik aşama*, *görevlendirip bilgilendirme aşaması*, *danışılma ve bilgilendirme aşaması*, *yetişkinlerce başlatılan ve kararların ortak alındığı aşama*, *çocuklarca başlatılan ve çocuklarca yönetilen aşama*, *kararların çocuklarla yetişkinler tarafından ortak alındığı aşama* olarak adlandırmıştır.

Şekil 2.3. Hart'ın Katılım Merdiveni (Hart, 1992)

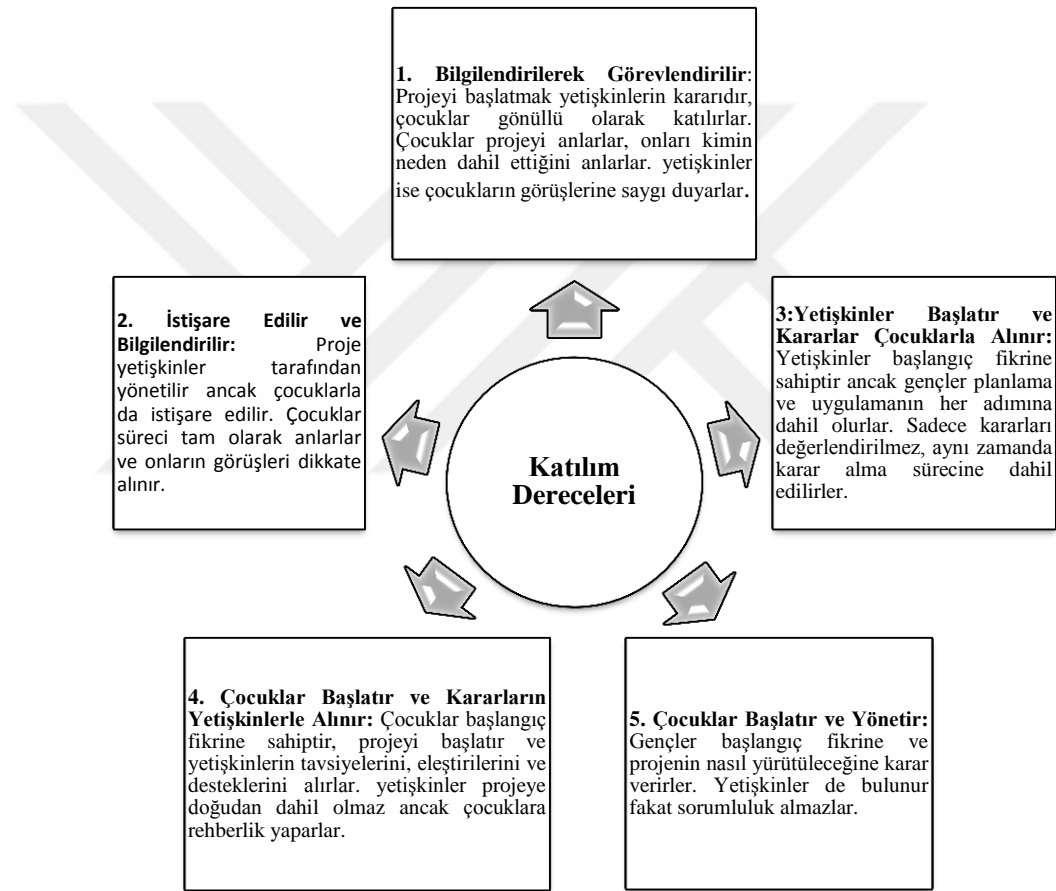


Şekil 2.3'te yer alan modelin ilk üç aşamasında çocuklar katılımcı olarak görülürler fakat aslında katılımcı değildirler. İdeal olan aşama ise, kararların çocuklarla yetişkinler tarafından ortak alındığı aşamadır: çocuklar bir projeyi/aktiviteyi başlatır ve süreç içerisinde kararlar yetişkinler ile birlikte alınır (Hart, 1992). Hart'ın merdiveninde katılım olmamasına rağmen belirtilen bu üç basamak, yanlış katılım türlerini ortaya koymakta ve olumlu türlerini de sınıflandırmaktadır (Shier, 2001).

2.2.2.3. Phil Treseder'in Katılım Dereceleri

Phil Treseder geliştirdiği katılım modelinde Hart'ın katılım merdiveninde bulunan beş basamak üzerinde çalışmıştır (Creative Commons, 2011). Bu basamaklar; *bilgilendirerek görevlendirme, istişare etme ve bilgilendirme, yetişkinlerin başlatması ve kararları çocuklarla alması, çocukların başlatması ve kararları yetişkinlerle alması, çocukların başlatması ve yönetmesi* olarak belirtilmiştir.

Şekil 2.4. Treseder'in Katılım Dereceleri (Creative Commons, 2011)



Şekil 2.4'te yer alan Treseder'in katılım dereceleri, Hart'ın katılım merdiveninden iki önemli nokta ile ayrılmaktadır (Creative Commons, 2011). Birincisi, Treaseder'in katılım derecelerinde hiyerarşik bir yapı ve belirli bir sıra bulunmamaktadır. İkincisi ise, Treaseder çocukların ve gençlerin katılımında sınır olmamasını ve sınıra ihtiyaç olmadığını savunmaktadır. Ancak çocuklar bir anda proje başlatma ya da yönetme aşamasına gelemeyebilirler ve katılımı tam anlamıyla sağlayabilmek için güçlendirilmeye ihtiyaç duyarlar.

2.2.2.4. Louise Chawla'nın Katılım Biçimleri

Chawla çocuk katılımını yedi biçimde ele almıştır. Bunlar; *saptanmış katılım*, *atanmış katılım*, *davetli katılım*, *anlaşmalı katılım*, *kendiliğinden başlatılan anlaşmalı katılım*, *kademeli katılım*, *işbirliğine dayalı katılım*dir. Saptanmış katılım, atanmış katılım ve davetli katılımında gerçek bir katılım yoktur (Chawla, 2001; Kamaraj Y. L. Öğrencileri, 2016).

Tablo 2.1. Katılım Biçimleri (Chawla, 2001)

Katılım Biçimleri	
Saptanmış Katılım	Çocuk, katılım için ahlaki ve kültürel bir sorumluluk hissederek ve bu olanağı bir ayrıcalık olarak değerlendirir.
Atanmış Katılım	Yetişkinler (öğretmenler ve ebeveynler gibi) katılım sürecinde eğitim fırsatları sağlar.
Davetli Katılım	Yetişkinler tarafından başlatılıp kontrol edilir, fakat çocukların dezavantajlı hissetmeksizin geri çekilme hakkı vardır.
Anlaşmalı Katılım	Çocuk, katılımcı rolü ile görevlendirilmiştir, fakat süreci nasıl yürüteceğini ve katılımın düzeyini tartışma fırsatına da sahiptir.
Kendiliğinden Başlatılan Anlaşmalı Katılım	Süreci çocuk başlatır ve kontrol eder, katılımın türünü, düzeyini ve ne kadar süreceğini tartışır.
Kademeli Katılım	Çocuğun yeterliliği arttıkça, yeni katılım türlerini deneyimler.
İşbirliğine Dayalı Katılım	Katılım türü ve düzeyi, ortaklaşa görüşen bir grup tarafından başlatılır ve desteklenir.

Tablo 2.1'de yer alan katılım biçimleri incelendiğinde; *saptanmış katılım*da çocuk, katılım için ahlaki ve kültürel bir sorumluluk hissederek ve bu olanağı bir ayrıcalık olarak değerlendirir. *Atanmış katılım*da yetişkinler katılım sürecinde eğitim fırsatları sağlar. Bu süreç bizzat yetişkinler tarafından yönetilse de çocukların deneyimleri oldukça anlamlıdır. *Davetli katılım*; yetişkinler tarafından başlatılıp kontrol edilir, fakat çocukların dezavantajlı hissetmeksizin geri çekilme hakkı vardır. *Anlaşmalı katılım*da çocuk, katılımcı rolü ile görevlendirilmiştir, fakat süreci nasıl yürüteceğini ve katılımın düzeyini tartışma fırsatına da sahiptir. *Kendiliğinden başlatılan anlaşmalı katılım*da süreci çocuk başlatır ve kontrol eder, katılımın türünü, düzeyini ve ne kadar süreceğini tartışır. *Kademeli katılım*; çocuğun yeterliliği arttıkça, yeni katılım türlerini deneyimleme şansına sahip olur, yeni sorumluluk düzeylerini üstlenir ve topluma anlamlı katılım için yeni ortamlar bulur. *İşbirliğine dayalı katılım*da; katılım türü ve

düzeyi, ortaklaşa görüşen bir grup tarafından topluca başlatılan ve desteklenen bir süreçtir (Chawla, 2001).

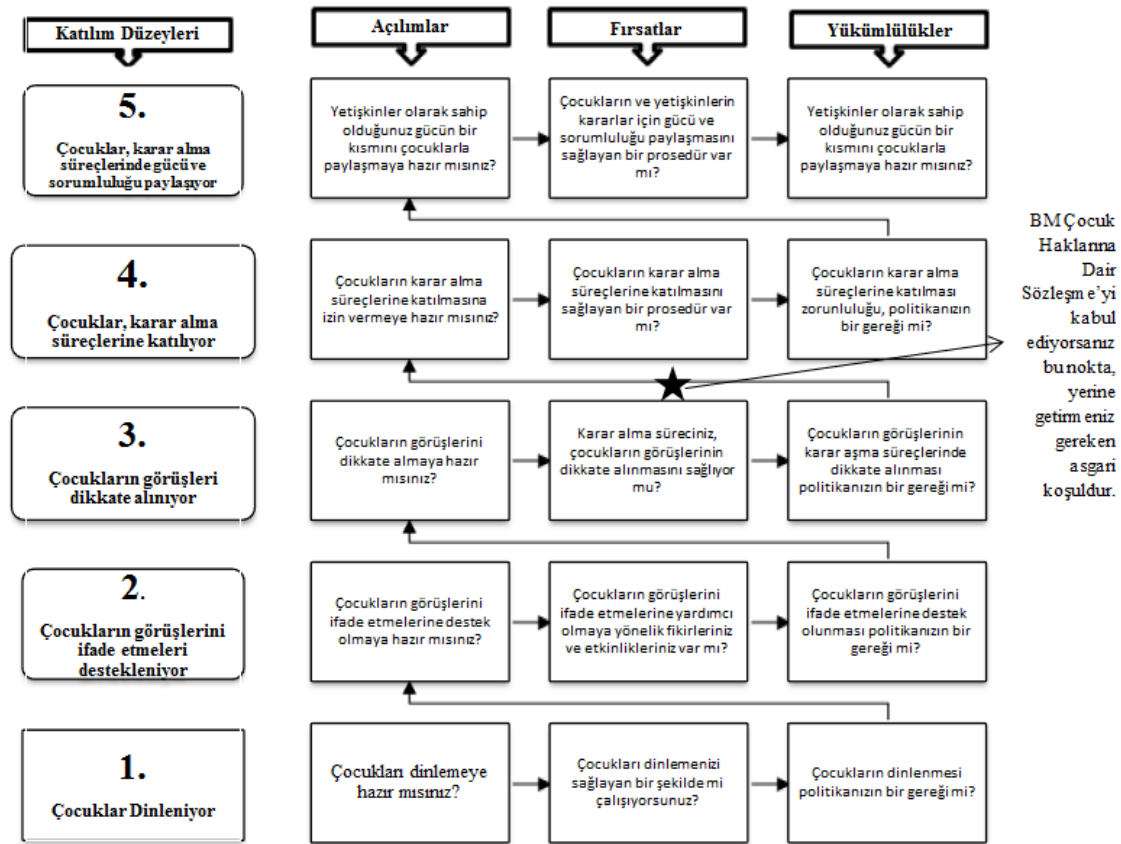
Kamaraj ve Yüksek Lisans Öğrencileri (2016) araştırmalarında Chawla'nın katılım biçimlerini, etkili bir projenin özelliklerini ve katılımın beklenen sonuçlarını bir değerlendirme formu haline getirmiş ve İstanbul ilinde fiziksel, doğal ve sosyo-kültürel çocuk dostu ortam ve etkinlikler olarak ele aldıkları çalışma grubu tarafından gerçekleştirilen projelerdeki çocuk katılım durumunu incelemişlerdir. Bu araştırma neticesinde toplumdaki farklı yapı ve organizasyonlar tarafından gerçekleştirilen projelerde çocuk katılımının sağlanması'nın önemi ve değeri ortaya konmuştur.



2.2.2.5. Harry Shier'in Katılıma Giden Yollar Modeli

Shier'in (2001) oluşturduğu bu model beş katılım düzeyine dayalıdır: Bu düzeyler, (1) *çocuklar dinlenir*, (2) *çocukların görüşlerini ifade etmeleri desteklenir*, (3) *çocukların görüşleri dikkate alınır*, (4) *çocuklar, karar alma süreçlerine katılır*, (5) *çocuklar, karar alma süreçlerinde gücü ve sorumluluğu paylaşır* şeklinde sıralanmıştır.

Şekil 2.5. Katılıma Giden Yollar Modeli (Shier, 2001)



Şekil 2. 5'te görüldüğü gibi her bir katılım düzeyinde *açılımlar*, *fırsatlar* ve *yükümlülükler* aşamaları bulunmaktadır. *Açılımlar*, uygulayıcının mevcut katılım seviyesini uygulamaya hazır oluşunu ifade etmektedir. İkinci aşama olan *fırsatlar*, mevcut düzeyin uygulayabilmesi için gereken ihtiyaçlar karşılandığında gerçekleşir. Son olarak, mevcut katılım düzeyi kuruluşun ya da ortamın kararlaştırılmış politikası haline geldiğinde, bir *yükümlülük* sağlanır (Shier, 2001).

Shier, oluşturduğu katılım modelinde Hart'ın (1992) Katılım Merdiveni'nden esinlendiğini, ancak bu modelin amacının, katılım merdiveninin yerini alması değil, uygulayıcılar için ek bir araç işlevi görmesi, onların katılım sürecinin farklı yönlerini

irdelemelerine yardımcı olması olduğunu belirtilmiştir (Shier, 2001). Bu modelin Katılım Merdiveni'nden önemli bir farkı, merdivenin en altındaki üç basamağa denk herhangi bir şey sunmamasıdır.

Shier'in modelinde bulunan hiyerarşiye bazı araştırmacılar karşı çıkmıştır. Katılımın bir "süreklilik" ya da "döngü" ya da "bütün parçaları bir arada olması gereken bir puzzle" olarak gören çeşitli görüşler bulunmaktadır. Fakat Shier'in modelinde, her seviyenin kapsamı altındaki seviyelere bağlıken, katılımın farklı seviyelerde gerçekleşmesi de mümkündür. Örneğin, çocukların karar alma süreçlerine dahil edildiği fakat görüşlerinin dikkate alınmadığı, ya da görüşleri dikkate alınırken kararların uygulanmasında doğrudan dahil olmamaları mümkün değildir (McLeod, 2008). Yani Shier'in katılım modelinde her seviyenin altında bulunan seviyeyi zaten içerdiği görülmektedir.

Shier'in katılım modelinde yer alan katılım düzeyleri, farklı araştırmacılar tarafından da altı önemle çizilen nitelikler barındırmaktadır.

Çocuğun dinlenmesi: Bae (2009) ne kadar küçük olursa olsun her çocuğun kendi görüşlerini ifade etme konusunda yetkin olduğunu vurgulamakta; Robinson ve Jones Diaz (2006) çocukların daha dikkatle dinlenmesinin, sorularının ve görüşlerinin daha ileriye taşınmasının ve eleştirel düşüncelerini sağlamanın bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu noktada uygulayıcıların etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir. Çünkü sadece sözlü iletişim değil, Clark'a göre (2005) çocuğun sözsüz girişimlerini gözlemlemek ve anlamak, çocuğu dinleme becerisi için esastır.

Rinaldi (2006) çocukların dinlendiğini ve dinlenmek istendiğini bilme isteğine değinmektedir. Toplumsal bir varlık olma çocuklara öğretilen bir şey değildir; çocuklar zaten toplumsal varlıklardır. Yetişkinlerin görevi onları bu konuda desteklemek, onlarla bu toplumsallığın içinde bulunmaktır. Bu görev enerji, çaba ve sıkı çalışma gerektiren zor bir süreçtir fakat sonunda birçok kazanç sağlamaktadır. Okul, bu görevin gerçekleştiği, çoklu iletişim imkanı sunan ilk ve en önemli kurumdur. Bu iletişim ağı çocuğun akran gruplarını ve öğretmenlerini kapsayan ve öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleşen geniş bir ağıdır.

Çocukların görüşlerini ifade etmesinin desteklenmesi: Alderson (2000) çocukların görüşlerini ifade etme hakkının en önemli katılım hakkı olduğuna inanmaktadır. Percy-

Smith ve Thomas'a göre (2010) görüşlerini ifade etme hakkı, çocuklara saygı duyma ve onları dinlemenin öneminin farkedildiği bir kültürel değişimin taahhütünü vermeyi gerektirir. Bu konuda çocuklar uygun bilgiye, kendine zaman tanınan güvenli alanlara, teşvik edilmeye ve görüşlerini geliştirmek ve ifade etmek için desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır.

Çocukların Görüşlerinin Dikkate Alınması: May (2005) çocukların fikirlerinin farklılık yaratabileceğini anlama ihtiyacı duyduklarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda çocuk, kendini ifade ettikçe ve bu hakkını elde tuttukça, kendi görüşünü oluşturma eğilimi göstermektedir (Rinaldi, 2006). Mcleod (2008) 1989 Çocuk Yasası'nda çocuklara söz hakkı vermenin farklı yollarından bahsedildiği belirtmiştir. Bu yollar; *uygulayıcıların çocuklarla diyaloga girmeleri ve onların seslerini duyurma haklarını sağlamaları, çocukları etkileyebilecek konularda onlara katılım ve kendi kararlarını alma hakkı tanımaları ve onlara haksızlıklara karşı düzenleme hakkı vermeleri* olarak sıralanmıştır.

Çocukların Karar Alma Süreçlerine Katılması: Çocukların karar alma süreçlerine katılımlarının (1) bilgilendirme, (2) görüşünü ifade etme, (3) karar almada etkili olma, (4) ana karar verici olma olmak üzere dört aşamada gerçekleşebileceği belirtilmiştir (Alderson, 2000). Lansdown, çocuğun günlük yaşamında kararlar alma hakkını yanıtlayan yetişkinlerin üç alana dikkat etmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunlardan ilki, çocuk makul bir seçim yaptığı zaman, yetişkinlerin çocuğun etkili karar alabilme kapasitesini geliştirmede görevli oluşlarıdır. Diğer bir deyişle yetişkinler, bu makul seçimi gerçekleşmesinde çocuğa yardımcı olarak geribildirim vermelidir. İkinci alan, başkalarına karşı yükümlülükleri olan seçimleri içerir. Bu durumda, çocuk seçiminin neden olduğunu ya da olmadığını konusunda bilgilendirilme hakkına sahiptir. Üçüncü alan, başkalarının haklarını etkileyebilecek seçimler ile ilgilidir. Bu durumda, tüm tarafların haklarının olduğu ve bu haklara saygı duyulması gerektiği çocuğa açıklanmalıdır (Nyland, 2009, s. 38).

Aileden uluslararası düzeye kadar alınan kararların çocuklar üzerinde doğrudan ya da dolaylı birçok etkisi bulunur. Percy-Smith ve Thomas'a göre (2010) çocuk, okul, ulaşım, bütçe harcamaları, kentsel planlama, yoksulluğun azaltılması ya da sosyal korunma gibi kendini ilgilendiren konulardaki kararlara ilgi duyabilir. Çocuğun görüşlerine yaşları ve olgunluk derecelerine bağlı olarak gereken ağırlık verilmeli,

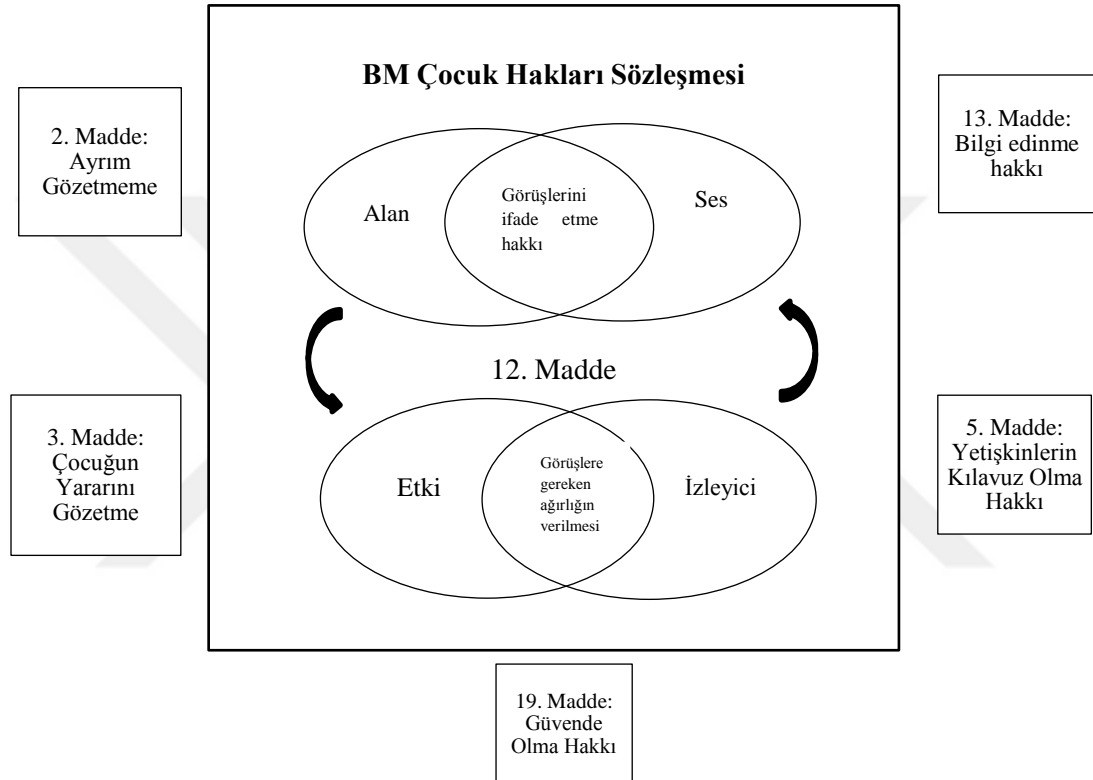
onların endişeleri, bakış açıları ve fikirleri dikkate alınmalı, kendilerini ilgilendiren konular hakkında bilgilendirilmeli, karar alma süreçlerinde görüşlerine gereken ağırlık verilmelidir.

Karar Alma Süreçlerinde Gücü Ve Sorumluluğu Paylaşması: Çocuğun katılım hakkını göz önünde bulundurarak hazırlanan projeler, yetişkinlerin çocuğun ihtiyaçları, düşünceleri ve istekleri hakkında farkındalık düzeylerini arttırır. Yetişkinler çocuklar ile gücü paylaşmayı öğrenir ve bu sayede onların içindeki potansiyeli fark ederler (Percy-Smith ve Thomas, 2010). Kişisel kararlar alma hakkı ve kişinin kendi hayatından mümkün olduğunca sorumlu olması, yetişkinler için temel özerklik haklarından birisidir. Ancak Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde katılım hakkına kıyasla çocuğun özerklik hakkına daha az değinildiği görülmektedir. Bu durum çocukların görüşlerini ifade etme hakkına sahip olduğu ancak ikinci bir haklarının olmadığı izlenimi uyandırmaktadır. Çocukların karar alma süreçlerine katılım hakkı açık bir biçimde belirtilmelidir (Alderson, 2000). Bu süreçte yetişkinler ile gücü ve sorumluluğu paylaşma, katılımı her iki taraf için de olumlu sonuçları olan bir süreç haline getirmektedir.

2.2.2.6. Laura Lundy'nin 12. Madde'yi Kavramsallaştırılması

Lundy (2007) BM Çocuk Hakları Sözleşmesi 12. Madde'yi anlayabilmek için birbiri ile bağlantılı dört ögeyi önermektedir. Bu dört öge *alan*, *ses*, *dinleyiciler* ve *etkidir*. Şekil 2.6'da 12. Madde'nin kavramsallaştırılması yer almaktadır.

Şekil 2.6. 12. Madde'nin Kavramsallaştırılması (Lundy, 2007)



Şekil 2.7'de görülen *alan*, çocuklara görüşlerini ifade etme fırsatının verilmesi; *ses*, çocukların görüşlerini ifade etmesinin kolaylaştırılması; *dinleyiciler*, görüşlerin dinlenmesi; *etki* ise görüşlere göre uygun durumda harekete geçilmesi gerektiğini ifade etmektedir. “*Görüşlerini ifade etme hakkı*” ve “*görüşlere gereken ağırlığın verilmesi*” olarak görülen kesişim noktaları ise, Lundy'e göre 12. Madde'de yer alan iki temel bileşendir (Lundy, 2007).

12. Madde'nin çocukların karar alma süreçlerine katılımına değinen tek madde olarak görülmemesi, sözleşmede bulunan diğer maddeler ile birlikte yorumlanması gerekmektedir (Lundy, 2007). Lundy sözleşme maddelerinden 2. Madde (ayrım gözetmemek), 3. Madde (çocuğun yüksek yararı), 5. Madde (rehberlik hakkı), 13. Madde (bilgiye erişim hakkı) ve 19. Madde (korunma hakkı) ön plana çıkarmış ve 12.

Madde özellikle yukarıda sıralanan maddeler olmak üzere Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ışığında incelenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu modelde bahsedilen “alan”; çocukların görüşlerini ifade etmek için cesaretlendirildiği alan anlamına gelmektedir. Bu noktada çocukların karar verme süreçlerine katılıp katılmayacağını seçme hakkına sahip olması, güvenli bir ortam oluşturulması ve her çocuğun dahil edilmesi vurgulanmaktadır (Lundy, 2007). Güvenli bir ortam oluşturulması konusuna 19. Madde değinmektedir: *Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının ya da onlardan yalnızca birinin, yasal vasi veya vasilerinin ya da bakımını üstlenen herhangi bir kişinin yanında iken bedensel veya zihinsel saldırı, şiddet veya suistimale, ihmal ya da ihmalkâr muameleye, ırza geçme dahil her türlü istismar ve kötü muameleye karşı korunması için; yasal, idari, toplumsal, eğitsel bütün önlemleri alırlar* (Unicef, 2004). 2. Madde ise ayırım gözetmeme konusunu içermektedir: *Taraf Devletler, bu Sözleşme'de yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana-babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler* (Unicef, 2004).

“Ses” ise çocuklara görüşlerini ifade etme hakkı tanımak anlamına gelmektedir (Lundy, 2007). Kendi görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip bütün çocuklara, yaşlarına ve olgunluk derecelerine bağlı olarak, kapasiteleri göz önüne alınarak, özgürce görüşlerini ifade etme hakkı tanınmalıdır. 13. Madde, çocukların bilgi edinme haklarından bahsetmektedir: *Çocuk, düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir; bu hak, ülke sınırlarına bağlı olmaksızın; yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla her türlü haber ve düşüncelerin araştırılması, elde edilmesi ve verilmesi özgürlüğünü içerir* (Unicef, 2004).

Çocukların bir konu hakkındaki fikirleri dinleniyor olsa bile, onları etkilebilecek konumdaki yetişkinler tarafından görüşlerinin dikkate alınacağını garanti bulunmamaktadır. Bu noktada, her çocuğun görüşlerini paylaşabileceği, onu sorumluluk bilinciyle dinleyebilecek bir kişi ya da kitleye yani “izleyiciler”e sahip olma hakkı doğmaktadır. Okul konseyleri bu açıdan iyi bir örnektir (Lundy, 2007). Bu bağlamda 3. Madde, çocuğun yararını gözetme konusuna değinmektedir: *Kamusal ya da özel sosyal*

yardım kuruluşları, mahkemeler, idari makamlar veya yasama organları tarafından yapılan ve çocukları ilgilendiren bütün faaliyetlerde, çocuğun yararı temel düşüncedir (Unicef, 2004).

12. Madde, çocukların görüşlerine yaş ve kapasitelerine bağlı olarak gereken ağırlığın verilmesini vurgulamaktadır. Bu vurgu Lundy tarafından “*etki*” olarak açıklanmıştır. Bu noktada çocukların yaşı ve olgunluk derecesine dikkat çekilmektedir (Lundy, 2007)

5. Madde, yetişkinlerin kılavuz olma hakkına değinmektedir: *Taraf Devletler, bu Sözleşme'nin çocuğa tanıdığı haklar doğrultusunda çocuğun yeteneklerinin geliştirilmesi ile uyumlu olarak, çocuğa yol gösterme ve onu yönlendirme konusunda ana-babanın, yerel gelenekler öngörüorsa uzak aile veya topluluk üyelerinin, yasal vasilerinin veya çocuktan hukuken sorumlu öteki kişilerin sorumluluklarına, haklarına ve ödevlerine saygı gösterirler (Unicef, 2004).*

Katılım kavramını ele alan bu yaklaşımlar, karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde anlamlı sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2.2. Katılım Türlerinin Karşılaştırılması

Katılım Türlerinin Karşılaştırılması			
Katılım Merdiveni (Hart, 1992)	Katılım Biçimleri (Chawla, 2001)	Katılıma Giden Yollar Modeli (Shier, 2001)	Karar Alma Sürecinin Dört Bileşeni (Lundy, 2007)
Kararların Çocuklarla Yetişkinler Tarafından Ortak Alındığı Aşama	İşbirliğine Dayalı Katılım	Seviye 5: Çocuklar karar alma süreçlerinde gücü ve sorumluluğu paylaşır.	Alan Ses Dinleyiciler Etki
	Kademeli Katılım		
Çocuklarca Başlatılan Ve Çocuklarca Yönetilen Aşama	Kendiliğinden Başlatılan Anlaşmalı Katılım	Seviye 4: Çocuklar karar alma süreçlerine katılır.	-
Yetişkinlerce Başlatılan Ve Kararların Ortak Alındığı Aşama	-	Seviye 3: Çocukların görüşleri dikkate alınır.	-
Danışılma Ve Bilgilendirme Aşaması	Anlaşmalı Katılım	Seviye 2: Çocukların görüşlerini ifade etmeleri desteklenir	-
Görevlendirip Bilgilendirme Aşaması		Seviye 1: Çocuklar dinlenir.	-
Sembolik aşama	Davetli Katılım	-	-
Dekorasyon Aşaması	Atanmış Katılım	-	-
Manipülasyon Aşaması	Saptanmış Katılım	-	-

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi, Hart, Chawla, Shier ve Lundy’nin geliştirdikleri modeller bir araya getirildiğinde anlamlı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bu dört ayrı modelin her biri diğerlerini tamamlamakta ve böylece bütüncül bir bakış sunmaktadır.

Katılım Merdiveni ve Katılım Biçimleri’nde ilk üç aşamada katılımın söz konusu olmadığı iki araştırmacı tarafından da belirtilmiştir (Hart, 1992; Chawla, 2001). Katılıma Giden Yollar Modeli oluşturulurken Katılım Merdiveni’nden esinlenilmiştir fakat önemli bir farkı merdivenin ilk üç basamağına denk herhangi bir şey sunmamasıdır. Shier (2001) birçok uygulayıcının bu ilk üç aşamayı Hart’ın modelinin en yararlı işlevi olarak gördüğünü, sebebinin ise bu aşamaların tanımlanmasının

uygulamalarda katılımsızlığı tanımlarına ve ortadan kaldırmaya çalışmalarına yardımcı olması olduğunu belirtmiştir.

Katılım Merdiveni ve Katılım Biçimleri'nin sürece odaklanan modeller olduğu görülmektedir. Bu noktadaki bir eksikliği, öğretmen-çocuk etkileşimine odaklanan aşamaları ile Katılıma Giden Yollar Modeli tamamlamaktadır. Tüm modellerin en üst seviyesinde vurgulanan karar alma aşaması ise, Lundy (2007) tarafından dört bileşen olarak detaylandırılmıştır.



2.2.3. Eğitimde Katılım Hakkı

Ülkelerin mevcut eğitim anlayışları gelecekte arzulanan insan tipini yetiştirmeyi hedeflediğinden büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle eğitim anlayışı, insanı gelecekteki hızlı değişimlere hazırlayacak şekilde değişime uğramıştır. Oktay'a (2007) göre, itaatkar, uslu çocuk yetiştirme; kendine yetebilen, karar verebilen, kararlarının sonucuna katlanabilen, hak ve sorumluluklarını dengeli bir şekilde taşıyabilen insan yetiştirme kavramı ile yer değiştirmiştir. Eğitim anlayışındaki en büyük değişiklik, eğitim ortamlarındaki iklimin, otoriter yaklaşımdan kişiler arası karşılıklı etkileşime dayalı demokratik yaklaşıma doğru değişmesi şeklinde olmuş, eğitimin içeriği de giderek hayatla daha ilişkili olmaya başlamıştır.

Demokratik toplumlarda eğitimin çocuk için istediği topluma yararlı, bağımsız, çevresine uyum sağlayabilen, gerektiğinde onu kontrol edebilen ve değiştirebilen bir birey haline gelmesidir. Aydın (2004, s. 78) günümüz insan modelinde olması gereken özellikleri değerlendirmek için bir model önermiştir (Tablo 2.3.).

Tablo 2.3. Günümüz İnsan Modelinde Olması Gereken Özellikler

Düşünsel Özellikler	Kişilik Özellikleri	Sosyal Özellikleri
Objektif düşünebilen	Kendine güvenen	Empatik
Eleştireci düşünebilen	Kendisini motive edebilen	Olumlu iletişim becerisi olan
Kritik düşünebilen	Kendini ve sınırlarını tanıyan	Girişimci
Analiz ve sentez becerisi gelişmiş	Gerektiğinde sınırlarını olumlu şekilde zorlayabilen	Çatışma çözümleyici
Yaratıcı olabilen	Olumlu benlik kanaati olan	Güvenilir
Problem çözme becerisi gelişmiş	Kendini kontrol edebilen	İşbirliğine yatkın
Yapıcı eleştiri getirebilen	İçten denetim mekanizması olan Uygun atılganlık becerisi olan Kişisel bütünlüğü olan (değerleri ve inançları ile örtüşen)	

Bu özellikler incelendiği zaman, bireyin toplum içerisinde daha katılımcı bir rol üstlenmesinin beklendiği görülmektedir. Hesapçioğlu (2004, s.61), arzulanan insan modelindeki özelliklerin doğuştan gelmediğini, eğitimle öğrenildiğini vurgulamıştır. Çocuğa erken yaşlardan itibaren katılım hakkı tanımak, bu amaçların gerçekleştirilmesinde önemli bir araçtır.

Çocuğun eğitimde kendini ifade etme hakkına saygı, eğitim hakkının gerçekleştirilmesi için esastır (ICC, 2011). Eğitimde katılım hakkını uygulamaya koymak, günümüz insan modelinde yer alan özelliklerin kazandırılması için fırsat yaratır. May (2005) İngiltere’de eğitim bağlamında öğrencilerin katılımına ciddi bir yönelme olduğunu belirtmiş, bu yönelmeyi tetikleyen nedenlerden birinin, öğrenciler, öğretmenler ve okul toplulukları tarafından katılımın değerinin tanınması ve yaygınlaştırılması olduğuna değinmiştir. Bu bakış, okullarda benimsenen ve uygulanan katılım felsefesinin, toplumsal katılıma ve demokratikleşme hedefine doğru ilerleme sağladığını ortaya koyması açısından önemlidir.

Power, Power, Bredemier ve Shields (2001, s. 100) araştırmalarında katılım hakkı tanınan, keşfetme ve özgür irade ortaya koyma fırsatı sunan, inisiyatif almaya ve öz düzenleme süreçlerine saygı gösteren bir eğitimden geçen çocukların toplumda daha yetkin, daha sorumluluk sahibi, daha bilinçli ve daha demokratik bireyler haline geleceği belirtilmektedir. Erikson çocuğun küçük nesnelere oluşan dünyasını büyük nesnelere, bunun paralelinde bedeninden oluşan dünyasını ailesi ve akranlarına doğru genişletmenin çocuk için bir ihtiyaç olduğundan bahsetmektedir (Flekkøy ve Kaufman, 1997, s. 100). Çocuğun bu ihtiyacı ona katılım hakkı tanınarak karşılanabilecektir.

Katılım hakkı okul öncesi dönem de dahil olmak üzere eğitim sürecinin tamamını kapsamalıdır. Sadece sınıf içi eğitimde değil, müfredat ve okul programlarını planlama sürecinde de çocukların ve anne babalarının katılımı sağlanmalıdır (Unicef & Unesco, 2007). Çocukları ve ergenleri toplumda aktif rollere ve toplulukları içinde sorumlu vatandaşlığa hazırlayan etkileşimli, şefkatli, koruyucu ve katılımcı ortamlar sağlamayı hedefleyen çocuk dostu okul programlarının uygulamaya konması, BM Çocuk Hakları Komitesi tarafından da desteklenmektedir (ICC, 2011).

Katılım hakkının okulda hayata geçirilmesi yetişkinlerin işbirliğine bağlıdır. Fakat bu konuda yetişkinler bazı endişeler duymaktadırlar. Bu endişeleri (Lundy, 2007) 3 grupta toplamıştır:

- Çocukların karar alma süreçlerine anlamlı bir katkıda bulunma kapasiteleri konusunda şüphecilik (ya da kapasitelerini eksik görme),
- Çocuklara daha fazla kontrol vermenin otoriteyi zayıflatacağı ve okul ortamının düzenini bozacağı konusunda endişe,

- Uyumun eğitimin kendisine harcanan çabadan daha fazla bir çaba gerektireceği endişesi.

Yetişkinlerin endişelerini giderme konusunda, eğitimde katılım hakkının olumlu sonuçlarını ortaya koymak oldukça faydalı olacaktır. Erbay (2016) eğitimde çocuğun gelişen kapasitesini dikkate almak gerektiğini belirtmektedir. Hart (1992) çocuk katılımının eğitim ortamında dengeli güç paylaşımı sağladığını belirtmektedir; bu paylaşım çocukların özerklik duygusunun gelişimi için önemlidir. Piaget'ye göre otoriteye tabi olan ve sosyal ilişkilerinde kendi kurallarını koyması için fırsat tanınmayan çocukların özerk benlikleri gelişemez. Bu açıdan bakıldığı zaman, çocuk katılımı sadece bir sosyal sorumluluk ya da işbirliği değil, ruhsal açıdan sağlıklı bireylerin yetişmesi için de bir yoldur.

Venninen, Leinonen, Liponen ve Ojala (2013) araştırmalarında çocuk katılımının beş temel zorluğundan bahsetmişlerdir: yetişkin-çocuk oranı, profesyonel becerilerin eksikliği, işi yönetme, iş uygulamaları ve özel ihtiyaçlar. Bu noktada eğitimciler yetişkin-çocuk oranını dengesiz bulmuş, her çocuğun katılımını etkili bir şekilde sağlamak için gereken eğitimci sayısının daha fazla olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sorun, yansıtıcı uygulamalara yer verip rutin uygulamalardan sıyrılarak, çocuk katılımını desteklemek için yeni katılımcı yöntemler geliştirmekle aşılabılır. Bu da eğitimcileri odağı çocuk perspektifi olan yeni uygulamalara yönelmesini gerektirmektedir.

Hart (2016, s.49) bir projeyi kabul edilebilir demokratik katılım düzeyinde tutmada yararlı bulunduğu birkaç ilkeyi şu şekilde sıralamıştır:

- ❖ Çocuklar projenin amaçlarını anlamalı ve bunlar kendisine anlatıldıktan sonra projeye gönüllü olmalıdır.
- ❖ Projenin başında tüm katılımcılara örgütsel yapı ve güç ilişkileri hakkında bilgi verilmelidir.
- ❖ Projenin başında kurallar diyalog kurularak konulmalıdır ve yine diyalogla sürdürülmelidir. Kurallar herkes için açık olmalı ve herhangi bir üye herhangi bir kuralı tartışmak istediğinde kendisini özgür hissetmelidir.

- ❖ Bir çocuk yaşı ve deneyimi nedeniyle başlangıçta yalnızca başkalarının çalışmasını gözlemleyecek olsa bile tüm çocuklar projenin her aşamasında, katılmak istediklerinde eşit fırsata sahip olmalıdır.
- ❖ Çocukları son anda projeye sokmak sembolik katılım anlamına gelecek klasik bir hatadır. Bu hatadan kaçınmanın basit kuralı herhangi bir projenin tüm sürecini katılımcılar için şeffaf yapmaktır.
- ❖ Benzer şekilde, çocukların projenin tüm aşamalarına eşit katılma zorunlulukları olmadığı gibi, onların zihinsel kapasiteleri ölçüsünde projenin tarihçesi ve kapsamı konusunda tam olarak bilgilendirilmeleri ve projenin neresinde bulunduğunu bilmeleri önemlidir. Değişik yaşlar, değişik derecelerdeki deneyimler ve ilgiler nedeniyle bazı çocuklar projenin araştırma ve yansıtma aşamalarından çok etkinlik evresine katılmayı isteyebilir. Koordinatör tüm evrelerin önemini anlatmalı ve herhangi bir çocuğun beceremeyeceğini düşünerek kendini projenin dışında tutmadığından emin olmalıdır.

Bu basit ilkelerin hayata geçirilmesi, katılımın süreçlerini zamanla daha anlamlı hale getirecektir.

2.2.3.1. Okul Öncesi Eğitimde Katılım Hakkı

Okul öncesi dönem hayattaki bir çok bilgi ve becerinin temeli olduğu gibi, toplumun bir parçası olan insanın, kendinin ve başkalarının hak ve sorumluluklarının bilincinde olması ve içinde yaşadığı topluma aidiyet duygusunun gelişmesi için de temel olan bir dönemdir. Uçuş ve Şahin'e (2012) göre, okulun tüm paydaşları (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, diğer çalışanlar hatta veliler) arasında insan haklarına saygılı bir iklim oluşturulduğunda, öğrenciler insan hakları ve vatandaşlık konusunda öğrendiklerinin okul ortamında yaşama geçmiş olduğunu görecektir.

Okul öncesi dönem, insan yaşamında "ilklerin dönemi"dir. Erdoğan (2011) bu dönemde kazanılan tüm davranışların ilerleyen yılların temelini oluşturacağından katılım hakkına gereken önemin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu hakkın hayata geçirileceği kurumların başında da okullar gelmektedir, katılım hakkının geliştirilmesine buradan başlamak gerekir. Farklı ülkelerdeki deneyimler, doğru koşullarda gerçekleştirilmesi halinde katılımın olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermiştir. Flekkoy (2001, s.176) üç

yaşından itibaren çocukların, anaokullarının eğitim döngüsünde görüşlerini ifade etmek için söz hakkı alabildiklerini, bir olayın nedenlerini tartışabildiklerini ve oy kullanıp grup kararına uyabildiklerini belirtmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2013 yılında uygulanmaya başlayan Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde, programın 'çocuk merkezli' oluşu, "keşfederek öğrenmenin öncelikli oluşu", 'öğrenme merkezlerinin önemli oluşu', 'değerlendirme sürecinin çok yönlü oluşu' ve 'yaratıcılığın geliştirilmesinin ön planda oluşu' özelliklerinin katılım hakkının gönüllü, saygılı, ilgili, çocuk dostu ve kapsayıcı niteliklerini barındırdığı belirtilmiştir (Gürkan ve Koran, 2014). Bu bilgiler ışığında MEB programının çocuğun katılım hakkını uygulamaya koymak için fırsatlar barındırdığı söylenebilmektedir (Gürkan & Koran, 2014).

Britto ve Ulkuer (2012) araştırmalarında, 28 ülkede yaşayan çocukların beslenme, bakım, disiplin, şiddet ve ev ortamı hakkında bilgi sağlamak için anket yoluyla veri toplamış, bulguları Çocuk Hakları Sözleşmesi çerçevesinde açıklamış, ulusal ve uluslararası düzeydeki sosyal politikalar ile ilişkili olarak değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda, katılım hakkını anlama ve uygulama konusundaki en büyük engellerden birinin, erken çocukluk döneminde yaşandığı görülmüştür. Bu engelin nedeninin, büyük çocukların çevrelerinde nasıl bir değişim sağladığını izlemenin ve kaydetmenin kolay olması ancak erken çocukluk döneminde bu davranışları elde etmenin ve izlemenin zorlayıcı olması olduğu belirtilmiştir.

Okul, çocuğun bireysel eylemlerden sosyalleşmeye yöneldiği bir ortam olarak görülmektedir. Bu ortam çocuğun iktidar gücünü, katılımı ve adalet kavramını en iyi şekilde öğreneceği ortamdır. Hart (2009, s. 17) okul öncesi dönem çocuğunun okuldaki farklı rolleri, ilkokulu bitiren bir çocuğun ise siyasi iktidarı ve gücü anlayabildiğinin altını çizmektedir. Fakat demokratik okullar hedefine ulaşmak için öncelikle demokratik hakların öğretilmesi ve hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bu da çocuklara güç ve sorumluluk vererek gerçekleştirilebilir. Çünkü çocuklar bilgiye kayıtsız kalabilirler; fakat onlarla gücü ve sorumluluğu paylaşınca, buna ihtiyaçları olduğunu fark ederler.

Çocukların katılımları üzerinde pek çok faktör etkili olmaktadır. Bu faktörlerden biri *cinsiyettir*. Engel-Yener, Jarus ve Law (2007) İsrail'de yaptıkları araştırmada, cinsiyetin

katılım üzerinde etkisi olduğunu, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek düzeyde katılım gösterdiklerini tespit etmişlerdir.

Akran etkileşimi, çocuk katılımında etkili olan bir başka faktördür. Smith (2007), çocuğun kendinden daha yetenekli akranlarıyla ya da yetişkinlerle sosyal etkileşiminin ya da kültürel aktivitelere katılımının, yetkinliğini arttırmasına ve düşünme araçlarını içselleştirmesine katkı sağladığını belirtmiştir (akt. Nyland, 2009, s. 37). Hart (2016, s. 45) çocuklar için demokratik deneyim konusunda en iyi fırsatlar çocukların bir gruba sürekli katılımıyla gerçekleşeceğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında sınıf ortamı oldukça önemli bir deneyim ortamıdır.

Bilişsel yapılandırmacılığın öncüsü olan Piaget, bilginin bireyin çevresi ile aktif etkileşimi sırasında ortaya çıktığını varsayar. Piaget'e göre çocuk, dünyanın pasif bir alıcısı değildir, bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir (Senemoğlu, 2005, s. 32). Başka bir çocuğun belirli bir olay ya da durum hakkında söyledikleri, düşünceyi harekete geçirir ve tartışmayı teşvik eder. Bu da, her iki çocuğun kendi bakış açısını yeniden değerlendirmesini sağlar (Wood, 2003). Piaget'ye göre çocuğun biliş yapılarını zenginleştirmesine fırsat verecek en uygun çevreyi düzenlemek ve öğrenmesine rehberlik etmek gerekir. Düzenlenecek öğretme-öğrenme ortamı, çocuğun çevresindeki nesnelere, olaylarla, arkadaşlarıyla, öğretmeni ve diğer yetişkinlerle kolayca etkileşimde bulunmasına fırsat vermelidir (Senemoğlu, 2005, s. 52; Trawick-Smith, 2014).

Katılımı hayata geçirmenin en uygun yollarından biri *etkileşimli bir ortam* oluşturmaktır. Katılım kavramı katılım eyleminin çok ötesine geçmekte ve çocuğun meşgul olduğu nesnelere ilişkisini ve etkileşime girdiği çevrenin niteliklerini de içermektedir. Yapılan gözlemler, çocukların günlük deneyimlerinin, onların katılım haklarına ve özgürlük seviyelerine etki ettiğini göstermektedir (Nyland, 2009, s. 37).

Sosyal yapılandırmacılığın öncülerinden olan Vygotsky, öğrenmenin kişinin kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, öğrenmede sosyal etkileşimin ve dilin önemli yer tuttuğunu öne sürmüştür (Özden, 2014, s. 59). İşbirlikli öğrenme olarak adlandırılan bu model, kişilerarası etkileşimin önemini vurgulamaktadır. Vygotsky, çocukların gelişimleri ve öğrenmeleri hakkında iki önemli katkıda bulunmuştur. Bunlardan ilki çocuğun kendi öğrenme deneyimlerini organize etmede aktif rol

oynadığı görüşüdür. İkincisi ise çocuğun yaşamında gerekli olan bilgi ve becerileri, kendi kültürel topluluklarının düzenlediği aktivitelere katılarak kazandığı görüşüdür (Göncü, Main ve Abel, 2009, s. 185). Vygotsky'ye göre, öğrenme ve gelişimin temelinde işbirliğiyle elde edilen başarı yatmaktadır (Wood, 2003). Katılım, bu işbirliği ortamının oluşmasında etkili bir araçtır.

Gelişim alanında anahtar bir kavram niteliğinde olan “Potansiyel Gelişim Alanı”, Vygotsky (1978, s. 86) tarafından “bağımsız problem çözme becerisi olan mevcut gelişim seviyesi ile daha becerikli bir akran ile işbirliği ya da bir yetişkinin gözetiminde problem çözme becerisinin belirlediği potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe” olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar bir konuda uzmanlaşma ya da bir konuyu anlamaya çalışma sürecinde aktif katılım gösteriyorlarsa bu alanın gelişimi desteklenir (Chaiklin, 2003, s. 41). Bu durum daha etkileşimli bir çevreyi gerektirir.

Piaget de Vygotsky de çocukların bilgiyi elde etmede aktif olduklarını savunmuşlardır. Bu iki kuramcıya göre çocuk pasif bir alıcı veya bilgi ile doldurulacak bir nesne değildir, çocuğun öğrenmeyi sağlamak için sarfettiği aktif entelektüel çaba oldukça önemlidir (Bodrova ve Leong, 2013, s. 49). Bu noktada çocuğun aktif öğrenen oluşunu vurgulamak, çocuğun öğrenme süreçlerine katılımını sağlamak anlamına gelmektedir ve bu felsefeye dayanan eğitim, çocuğun tabiatına en uygunu olacaktır.

Genel anlamda bakıldığında yapılandırmacı teori; dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız bir bilgi olmadığını, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırdığımız bilginin var olduğunu savunur (Özden, 2014, s. 57). Bu sav, bireyin pasif alıcı değil, aktif katılımcı olmasına vurgu yapmaktadır ve bu noktada geleneksel eğitim anlayışından ayrılmaktadır. Yapılandırmacılıkta, eğitimin görevi toplumu sürekli yeniden şekillendirmek ve düzenlemektir. Bu noktada temel sorumluluk okullarda, temel güç ise öğretmenlerdedir. Demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmalı, öğretmen eleştirel düşünmeyi sağlayacak nitelikte olmalıdır (Sönmez, 2009, s. 106).

2.2.3.1.1. Okul Öncesi Eğitimde Katılım Hakkı ve Öğretmen

Eğitim hedeflerine ulaşma konusunda en önemli faktörlerden birisi de öğretmen niteliğidir. Etkili bir öğretmenin; çocuğun öğrenme kapasitesi, öğrenme stilleri, öğrenme ilgileri ve daha önceki bilgi ve deneyimleri hakkında bilgi sahibi olması

gerekmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi de öğretmenin çocukla etkileşimli bir ortam içinde bulunması, çocuğun kendini ifade edebileceği aktif katılımlı bir sürece dahil olmasıyla mümkün olabilir (Uyanık Balat, 2012, s. 257). Eğitimde katılım hakkını hayata geçirmek, *öğretmen ve çocuk* arasındaki bir güç paylaşımı olarak görülebilir. Erken çocukluk eğitiminde katılım, gücü ve sorumluluğu paylaşmayı sağladığı için öğretmen ile çocuk arasındaki etkileşimi artırır (Emilson ve Folkesson, 2006).

Öğretmenler empatik, tutarlı, öz yönetime teşvik eden ve katılımı anlamlı hale getiren bireyler olduğu zaman, sınıf içi iklimin değiştiği belirtilmektedir. Bu özelliklerin davranışsal anlamda karşılığı; özerkliği destekleyen, anlamlı bir katılım gerçekleştiren, her çocuğa haklarına saygı duyarak davranan ve öğrenme materyallerini çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre temin eden tutumlar olarak belirtilmektedir (Howe ve Covell, 2013, s. 162).

Küçük çocukların öğrenmelerinin, ilgi duydukları ve uygun aktivite ve oyunlarda, öğretmenleri ile kurdukları güvenli ilişkiler sayesinde gerçekleştiğine inanılmaktadır (Wood, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin, çocukların ihtiyacına bağlı olarak hareket etmek ve farklı iletişimsel rolleri benimsemek için esnekliğe ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Göncü, Mail ve Abel'e (2009, s.98) göre öğretmenlerin yetişkin rolü ve akran rolü arasında hareket etmesi gerekmektedir. Örneğin oyun sırasında, öğretmen, çocukların karar almada özgür olmalarını sağlamak için, akran rolünde hareket edecek esnekliğe sahip olmalıdır. Ancak öğretmen, aktivitelerde çocukların iyi olma durumunu sağlamak için, onların zorlandıkları noktalarda, sorumluluk alma ile kurallar koyma arasında değişen otorite pozisyonunu üstlenmelidir .

Çocuk ile öğretmen arasında kurulan güvenli ilişki için öğretmenin 'kolaylaştırıcı rol'ü benimsemesi de düşünülebilir. Hart (2009) çocuk merkezli bir eğitim anlayışının hakim olduğu günümüzde, bu anlayışa en uygun öğretmen rolünün "kolaylaştırıcı" rol olduğu vurgulamaktadır. Ahn ve Kim (2009) eğitimcilerin kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği ve çocuklara yönelik faaliyetler için çevreyi düzenleyip geliştirdiği bir ortamda çocuk tarafından başlatılan aktivitelerin katılımın bir parçası olarak gördüğünü belirtmişlerdir.

Çocuklarla çalışmaya başlamadan önce öğretmen kendisine şu soruları sormalıdır (Jones, 2010):

- Ne gerçekleştirmeyi hedefliyoruz?

- Hedefimiz doğrultusunda ne kadar uzağa gidebiliriz?
- Çocukların bu hedef dışındaki kazanımları neler olacak?
- Süreç için gerekli olacak kaynaklar mevcut mu?
- Katılım sürecini daha önce neden gerçekleştirmedik?
- Çocukları dahil etme konusunda hazır mıyız?
- Çocuklara karşı dürüst davranıyor muyuz?
- Beklentilerimiz neler?
- Elimizde bulundurduğumuz gücün bir kısmından vazgeçmeye hazır mıyız?
- Eleştiri almaya hazır mıyız?
- Bu sürecin uzun süreli bir taahhüt olduğunun bilincinde miyiz?
- Bu değişiklikleri bir defaya mahsus mu yapıyoruz yoksa bundan sonraki süreçleri uzun vadede böyle inşa edecek miyiz?

Okul öncesi eğitimde katılım hakkının hayata geçirilmesinde öğretmen kaynaklı engellere değinen araştırmalar bulunmaktadır. Jonna, Annu ve Venninen (2014) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinden anket yoluyla veriler toplanmıştır. Yapılan analizler neticesinde okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını dar bir bakış açısıyla ele aldıkları ve bu durumun müfredattaki hedefler ile çocukların karşılaştıkları katılım uygulamaları arasındaki bağlantının zayıflığından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Koran (2012) ise okul öncesi öğretmenlerinin eğitim uygulamalarında katılım hakkına yer verme durumlarının incelenmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma Girne bölgesindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 15 öğretme ile yürütülmüş, yapılan analizler neticesinde katılım hakkının sınıf ortamlarında sürekli uygulandığına dair kanıt niteliğinde bulgulara rastlanmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin katılımı hayata geçirme konusundaki eksiklerinin nedenleri ise; *çocuk merkezli eğitim yaklaşımı yerine öğretmen merkezli bir yaklaşımın benimsenmesi, demokratik ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları yerine otoriter ve geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımlarının benimsenmesi, çocukların ürün oluşturma süreçlerinde yaratıcılık ve iraksak düşünceler yerine yakınsak düşüncelerin önemszenmesi, ben dili yerine sen dili kullanılması* olarak belirtilmiştir. Bu çerçeveden bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımı konusunda bilgilendirilmesi ve örnek teşkil edecek katılım uygulamalarının arttırılmasının olumlu sonuçlar doğuracağı görülmektedir.

Çocukların katılım süreçlerinin anlamlı olabilmesi için, detaylı bir planlamanın yapılması da oldukça önemlidir. Çocuklar ne yaptıkları ve sonunda hangi hedeflere ulaşacakları konusunda bilgi sahibi olmak isterler. Bu nedenle katılım için yeterli donanıma sahip olunması ve öğretmenlerin süreç boyunca her noktaya hakim olması oldukça önemlidir (Jones, 2010).

2.2.3.1.2. Okul Öncesi Eğitimde Katılım Hakkı ve Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Okul öncesi dönem eğitimcileri, çocuklarla gerçekleştirdikleri öğrenme etkinliklerinde, etkili öğretimi sağlayacak yönde, çocuğun bireysel gelişiminin ve eğitim ortamının özelliklerine uygun, oyunu merkeze alan bir yaklaşımla, çeşitli öğretim yöntemlerinden yararlanırlar (Uyanık Balat, 2012, s. 258). Öğrencilerin öğrenme işine etkin olarak katılımını sağlamak için, öğretme-öğrenme sürecinde katılımcı öğretim yöntemlerinden yararlanılmalıdır.

Katılımcı öğretim yöntem ve teknikleri eğitimcilerin her zaman dikkatini çekmiş ve bu konuda yapılan araştırmalarda bu yöntem ve tekniklerin çocuğun üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Yıldızlar, 2011, s. 165). *Grup tartışması, işbirliğine dayalı öğretim, soru cevap* gibi teknikler ile *eğitici drama* ve *alan gezileri* gibi uygulamalar çocuk katılımını desteklemek ve aktif öğrenmeyi sağlamak için kullanılabilir yöntem ve teknikler arasındadır.

Eğitimde katılım hakkını gözetmek, *aktif öğrenme* sürecinin hayata geçmesine katkı sağlar. Aktif öğrenme; çocuğun sorumluluk taşıdığı, karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatının olduğu, çocuğun karmaşık öğretimsel işler aracılığıyla zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir süreçtir. Aktif öğrenen çocukların yansıtma ve eleştirel düşünme fırsatı yakaladığı, dinleme ve zamanı yönetme becerilerinin geliştiği, yardıma ihtiyaç duydukları zamanın farkında oldukları ve bu durumda yardım aldıkları, sorumluluklarının farkında oldukları ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk aldıkları, yeni bilgi ile eski bilgi arasında uyumsuzluk söz konusu olduğunda bilgiyi sorguladıkları belirtilmiştir (Nist ve Holschuh, 2000, s. 31). Böyle bir öğrenme ile elde edilen bilgilerin daha kalıcı olduğu bilinmektedir.

Eğitimcilerin kullanabileceği yöntemlerden biri *grup tartışması* yöntemidir. Bu yöntemde çocuklar aktif katılım gösterirken bilgilerini, fikirlerini, düşüncelerini açıkça

ortaya koyma imkanına kavuşur ve sorunları daha iyi anlar, tanımlar ve çözüm yolları önerirler. Grup tartışması yöntemi birlikte çalışmayı, katılmayı ve sorumluluğu teşvik eder, demokratik bir yöntemdir, çocukların sözlü iletişim ve kendini ifade etme becerilerini geliştirir, gruba aidiyet duygusunu geliştirir, öğretmenler çocukları daha iyi tanıma fırsatı bulur ve öğrencileri öğrenme sürecinde aktif hale getirir (Uyanık Balat, 2012, s. 263).

Eğitici Drama çocuğa yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunan oldukça önemli bir uygulamadır. Grupla yapılan çalışmalar olan eğitici drama etkinlikleri gruptaki çocukların olumlu özdeşim yolu ile bir gruba ait olma ihtiyaçlarına karşılık verebilir. Oynayacakları drama etkinliğini özgürce seçmekten, drama sonrası tartışmada kendilerini istedikleri gibi ifade etme olanağına kadar, çocukların drama sırasında özgürce davranmaları ve hissetmelerinin sağlanması, özgürce gelişmelerini destekler. Aynı zamanda birçok drama etkinliği çocuğun etkili iletişim becerilerini kazanmasını sağlayacak nitelikler taşımakta, kendini sözlü ve sözsüz davranışlarla ifade etmesini ve başkalarını dinlemesini gerekli kılmaktadır. Tüm bunların yanında çocuk ve insan haklarının öğretilmesi amacına da hizmet edebilir ve çocukların kendi potansiyellerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayabilir (Önder, 2011, s. 47-52).

Bir başka yöntem olan *soru cevap yöntemi* de katılımı sağlamak için uygun bir yöntemdir. Okul öncesi dönemde bu yöntem çocukların ilgisini uyandıran ve güdülenmelerini sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntemde çocuklar aktiftir, düşünür, konuşur, problem çözebilir ve yaratıcılığını kullanabilir. Soru sorma yöntemi çocukların aktif katılımlarını sağlar, kendini ifade etme, dil ve iletişimle ilgili becerilerini destekler, motivasyonlarını artırır, düşünmeye yönlendirir ve bilişsel süreçlerini destekler (Uyanık Balat, 2012, s. 268). Bu yöntemin kullanılması kadar doğru kullanılması da önemlidir, bu noktada öğretmenin nasıl soru soracağını bilmesi gerekmektedir. Bloom'un sınıflandırması sorulacak soruların bilişsel düzeyini ayarlama da kullanılabilir. Öğretmenler ulaşmak istedikleri bilişsel düzeye (bilme, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) yönelik uygun sorular sormalıdır (Özden, 2014, s. 154).

Alan gezileri çocuğa ilk elden yaşantı olanağı sağlamakta, eleştirel düşünme yeteneğini, sorumluluk duygusunu, işbirliği becerisini kazandırmakta, okul-çevre ilişkisini

geliştirmekte, eğitsel çalışmaları gerçek yaşamla bağlantı kurarak daha anlamlı ve ilgi çekici hale getirmektedir (Yıldızlar, 2011, s. 203-204).

Öğretmen, katılımın tam olarak anlaşılması ve bir hak olarak benimsenmesi durumunda, yukarıda sıralanan yöntem ve uygulamalar dışında da birçok sürece ocuk katılımını yerleştirebilir.



BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, deney ve kontrol gruplarına, verilerin toplanmasına, deney grubuna uygulanan eğitim programına, kontrol grubunda yapılan uygulamalara ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlandığından, deneysel araştırma türlerinden “ön test – son test kontrol gruplu seçkisiz desen” kullanılmıştır. Desende bağımlı değişken çocukların öz düzenleme becerileri, bağımsız değişken ise “Çocuk Katılımlı Eğitim Programı”dır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e göre (2016, s. 195) bu araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır.

Uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı olarak uygulanan işlemlere ilişkin çalışma programı Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Uygulama Öncesi, Uygulama Sırası ve Uygulama Sonrasında Deney ve Kontrol Gruplarına Eş Zamanlı Olarak Uygulanan İşlemlere İlişkin Çalışma Programı

Gruplar	Uygulama Öncesi Öntest	Uygulama Süreci	Uygulama Sonrası Sontest
G_D	Ö_D -Demografik Bilgi Formu - Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği	X_{ÇKEP} Çocuk katımlı Eğitim Programı'nın uygulanması.	S_D -Okul ÖncesiÖz Düzenleme Ölçeği
G_K	Ö_K -Demografik Bilgi Formu - Okul ÖncesiÖz Düzenleme Ölçeği	<i>Bu grupta Çocuk Katımlı Eğitim Programı uygulanmadı. Araştırmacı diğer gruplarla eşit vakit geçirmek amacıyla çeşitli etkinlikler gerçekleştirdi.</i>	S_K -Okul ÖncesiÖz Düzenleme Ölçeği

3.2. Deney ve Kontrol Grupları

Deney ve kontrol grupları İstanbul’da bulunan bir üniversiteye bağlı anaokulunun iki şubesinde eğitim gören 60-72 aylık yaş grubundan toplam 28 çocuktan oluşturulmuştur. Araştırmada 14 çocuk deney grubu, 14 çocuk da kontrol grubu olmak üzere iki grup yer almıştır.

Deney ve kontrol grupları seçkisiz atama yoluyla oluşturulmuştur. Büyüköztürk’e göre (2011) seçkisiz atama yöntemi, deneklerin deney ve kontrol gruplarına seçkisiz (yansız) bir şekilde atanması şeklinde gerçekleştirilir. Bu araştırmada da çocukların isimleri bir torbaya konmuş ve ismi çekilen ilk çocuk deney grubuna, ikinci çocuk kontrol grubuna kaydedilmiş, tüm çocukların isimleri kaydedilene kadar işlem sürmüştür. Ardından Demografik Bilgi Formu tüm çocuklar için doldurulmuş, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012) öntest uygulaması yapılmış, cinsiyet dağılımı ve öntest uygulama sonuçları deney ve kontrol gruplarını eşitlemede dikkate alınmıştır.

3.2.1. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

Tablo 3.2’de deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ay bazında yaş ortalamaları yer almaktadır. Yaş ortalamaları hesaplanırken çocukların kronolojik yaşları kullanılmıştır.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yaş Ortalamaları

Gruplar	N	\bar{x}
Deney	14	65,07
Kontrol	14	64,36

Tablo 3.2 incelendiğinde, Deney grubu çocuklarının kronolojik yaşlarına göre ay ortalamasının $\bar{x}=65.07$, kontrol grubu çocuklarının kronolojik yaşlarına göre ay ortalamasının $\bar{x}=64.36$ ay olduğu görülmektedir. Çocukların deney ve kontrol gruplarında kronolojik yaşlarına göre birbirine yakın yaş dağılımları gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 3.3’de Deney ve Kontrol Grubu çocukların cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	Deney		Kontrol	
	N	%	N	%
Kız	6	42,86	5	35,71
Erkek	8	57,14	9	64,29
Toplam	14	100	14	100

Tablo 3.3. incelendiğinde; deney grubunun 6 kız (%42,86), 8 erkek (%57,14); kontrol grubunun ise 5 kız (%35,71), 9 erkek (%64,29) çocuktan oluştuğu görülmektedir. Çocukların cinsiyetlerine göre Deney ve Kontrol Gruplarının dengeli bir dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde veri toplama araçları olan Demografik Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ne ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Bu form (Ek 1) çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyet, doğum tarihi, sınıfı, eğitim yılı bilgilerini kapsamaktadır. Formda yer alan bilgilerin toplanmasında sınıf öğretmenlerinden destek alınmıştır.

3.3.2. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerisinin gelişimini ölçmek amacıyla “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) (Preschool Self-Regulation Assessment-PSRA)” kullanılmıştır. Bu ölçek Smith-Donald ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş (Smith-Donald, Raver, Hayes, & Richardson, 2007), Tanrıbuyurdu tarafından geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılarak Türkiye'ye uyarlanmıştır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği performansa dayalı bir ölçme aracıdır (Smith-Donald, Raver, Hayes, & Richardson, 2007). Ölçek, çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere dair uygulayıcı rehberi ve uygulayıcı değerlendirme formu olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır.

Uygulayıcı Rehberi'nde çocukların öz düzenleme performanslarını değerlendirmek üzere bir araya getirilmiş 10 görev yer almaktadır. Çocukların hazzı erteleme düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla Oyuncak Paketleme, Şekerleme Saklama ve Dil Üzerinde Şekerleme Tutma görevleri; çocukların yürütücü kontrollerinin değerlendirilmesi amacıyla Denge Tahtası, Kule Yapma ve Kalem Tıklatma görevleri; çocukların sosyal uyum becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla ise Kule Toplama, Oyuncak Ayırma ve Oyuncağı Geri Verme görevleri bulunmaktadır (Smith-Donald, Raver, Hayes, & Richardson, 2007).

Uygulayıcı Rehberinde yer alan görevlerin tanımları ve ölçümleri aşağıda yer alan Tablo 3.4'te gösterilmiştir (Smith-Donald, Raver, Hayes, & Richardson, 2007).

Tablo 3.4. Performans Görevlerinin Tanımları ve Ölçümleri

Performans Görevi	Açıklamalar/Yönergeler	Ölçüm Metodu	Alınabilecek	Alınabilecek
			Minimum Değer	Maksimum Değer
Oyuncak Paketleme	Araştırmacı sürprizi paketlerken çocuktan bakmamasını ister.	Çocuğun baktığı ilk saniye	0.0 sn	N(>60 sn)
Şekerleme Saklama	Araştırmacı çocuktan fincanın altında saklanan şekerlemeye dokunmadan beklemesini ister.	Bekleme Düzeyi (1-4)	2	4
Oyuncak Bekleme	Araştırmacı çocuktan paketlenmiş sürprize dokunmadan beklemesini ister.	Çocuğun dokunduğu ilk saniye	0.0 sn	N(>60 sn)
Dil Üzerinde Şekerleme Tutma	Araştırmacı ve çocuk, dillerinin üzerinde bir şekerleme tutarak önce kimin yiyeceğini test ederler.	Çocuğun şekerlemeyi yediği ilk saniye	0.0 sn	N(>40 sn)
Denge Tahtası	Araştırmacı çocuktan bir kere çizgi boyunca yürüdüktan sonra yavaşlayarak yürümesini ister.	Çocuğun denemeleri arasındaki saniye farkı	-7.0 sn	13.5 sn
Kalem Tıkladma	Araştırmacı kalem bir kez tıkladığında çocuktan iki, iki kez tıkladığında çocuktan bir kez tıkladmasını ister.	Doğru yanıtlarının yüzdesi	0%	100%
Kule Yapma	Araştırmacı çocuktan blok küpler ile sırasını bekleyerek kule yapmasını ister.	Sıra bekleme davranışının seviyesi (0-1)	0	1
Kule Toplama	Araştırmacı çocuktan Kule Görevi'nden sonra blok küpleri kutuya koymasını ister.	Çocuğun blok küpleri toplamasındaki gecikme saniyesi	14 sn	N (>120 sn)
Oyuncak Ayırma	Araştırmacı çocuktan oyuncakları oynamadan türlerine göre sepetlere ayırmasını ister.	Çocuk oyuncak ayırmayı tamamlayana kadar geçen saniye	18 sn	N(>120sn)
Oyuncağı Geri Verme	Araştırmacı çocuktan kısa bir oyunun ardından oyuncacı geri vermesini ister.	Çocuğun oyuncacı geri verişindeki gecikme saniyesi	0.0 sn	N(>60sn)

Uygulayıcı Değerlendirme Formu (Ek 2) ise uygulayıcıya, çocuğun duygu, dikkat düzeyi ve davranışlarını uygulayıcı-çocuk etkileşimine dayanarak değerlendirme

olanağı sunmaktadır. Bu bölüm Leiter-R Sosyal-Duygusal Puanlama Ölçeği ve Problem Davranış Tanılama Gözlem Programı kodlama sisteminden (Disruptive Behaviour-Diagnostic Observation Schedule-DB-DOS) uyarlanarak geliştirilmiştir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Bu formda yer alan 28 maddeden 15'i Leiter-R sosyal-duygusal puanlama ölçeğinin dikkat, dürtü kontrolü, aktivite düzeyi, sosyallik düzeyi, duygu ve enerji alt boyutlarından oluşmaktadır. Geriye kalan 9 madde ise Problem Davranış Tanılama Gözlem Programı kodlama sisteminin uyum-uyumsuzluk, negatif ve pozitif duygunun yoğunluğu ve sıklığı, fiziksel ve sözel şiddetin varlığı/yokluğu boyutlarında değerlendirmeye olanak sağlayan maddelerinden seçilmiştir. Uygulayıcı Değerlendirme Formu, rubrik tipi bir ölçme aracı olup, 0'dan 3'e kadar puanlanarak kullanılan maddelerden oluşmaktadır. Maddelerde davranış göstergeleri yer almakta, genellikle 0 en düşük puanı, 3 ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Ancak uygulayıcı güvenilirliği için ölçeğe yerleştirilmiş maddelerde bu puanlama sistemi tersine çalışmaktadır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Uygulayıcı değerlendirme formunun faktör analizleri neticesinde formun dikkati düzenleme, dürtü kontrolü ve olumlu duygu olmak üzere üç faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiş, ancak dikkati düzenleme ve dürtü kontrolüne işaret eden maddelerin her iki faktörde örtüştüğünün belirlenmesi üzerine bu iki faktör birleştirilmiş ve form son şeklini “Dürtü/Dikkat Kontrolü” ve “Olumlu Duygu” olmak üzere iki faktörlü olarak almıştır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2007) 41-70 aylık 64 çocukla, Fındık Tanrıbuyurdu (2012) ise 48-72 aylık 233 çocuk ile yapmışlardır. Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2007) Dikkat/Dürtü Kontrolü faktörünün 10 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı .89 olarak, Olumlu Duygu için ise güvenilirlik katsayısı .87 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında geçerliğin sağlanması ve test edilmesi amacıyla ise, Fındık Tanrıbuyurdu (2012) tarafından kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Kapsam geçerliğinin test edilmesi için okul öncesi eğitim alanında uzman öğretim üyelerinden uzman görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda birkaç ifade değişikliği yapılmıştır. Yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğin sağlanması için araştırmacı yapılan ilk kırk uygulamayı öz düzenleme ve okul öncesi eğitim alanında bir uzman ile birlikte

yapmış, güvenilirliğinin ortaya konması amacıyla, Cronbach alfa (α) yöntemlerinden yararlanmıştır. Ölçeğin tamamını oluşturan 16 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı (α) .83 olarak, Dikkat/Dürtü Kontrolü faktörünün 10 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı .88 olarak, Olumlu Duygu için ise güvenilirlik katsayısı .80 olarak belirlenmiştir.



3.4. Uygulama Süreci

3.4.1. Çocuk Katılımlı Eğitim Programı

Çocuk Katılımlı Eğitim Programı MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2017) ve Shier'in (2001) Katılıma Giden Yollar Modeli temel alınarak hazırlanmıştır. Bu model seçilirken mevcut katılım modelleri (Arnstein, 1969; Chawla, 2001; Creative Commons, 2011; Hart, 1992; Lundy, 2007) değerlendirilmiş, Katılıma Giden Yollar Modeli bir eğitim programı için en uygun model olacağı düşünülerek seçilmiştir.

Çocuk Katılımlı Eğitim Programı araştırmacı tarafından 02.05.2017-02.06.2017 tarihleri arasında 5 hafta boyunca toplam 15 oturum olarak belirli bir sıra takip edilerek uygulanmıştır. Eğitim etkinlikleri, Shier'in katılım seviyelerinin güçlük dereceleri dikkate alınarak sıralanmıştır (Tablo 3.5).

Tablo 3.5. Eğitim Etkinliklerinde Temel Alınan Katılım Seviyelerinin Gösterimi

		Eğitim Etkinlikleri																			
Katılım Seviyeleri	Seviye 1: Çocuklar dinlenir.	1. Gün	2. Gün	3. Gün	4. Gün																
	Seviye 2: Çocukların görüşlerini ifade etmeleri desteklenir					5. Gün	6. Gün	7. Gün													
	Seviye 3: Çocukların görüşleri dikkate alınır.								8. Gün	9. Gün	10. Gün										
	Seviye 4: Çocuklar karar alma süreçlerine katılır.											11. Gün	12. Gün	13. Gün							
	Seviye 5: Çocuklar karar alma süreçlerinde gücü ve sorumluluğu paylaşır.																			14. Gün	15. Gün

Yapılan araştırmalar neticesinde 'çocuklar dinlenir' seviyesi için dinleme kuralları oluşturulmuş, bu kuralları uygulayabilmek adına dinleme materyalleri kullanılmıştır.

“Dinleme Kuralları Afifi”, katılım süreçlerinin ilk ve temel basamağı olan “çocukların dinlenmesi”ni sağlamak amacıyla uygulamanın yapıldığı sınıflara çocukların rahatlıkla erişebilecekleri bir konuma yerleştirilmiştir (Fotoğraf 3.1).



Fotoğraf 3.1. Dinleme Kuralları Afifi

Program doğa ve oyun temalı iki proje süreci içermektedir. Programın içerdiği proje süreçlerinde bu iki temanın seçilmesinin nedeni oyun ve doğanın, çocukların katılım hakkını hayata geçirmek için iki önemli araç olarak görülmesidir (Hart, 2016; Erbay, 2016). Aynı zamanda öz düzenleme becerisinin ilişkili olduğu kavramlardan olan sosyal uyum büyük ölçüde oyun bağlamında gelişmektedir. Çocukların oyun başlatma ve sürdürme ile iç içe geçmiş bir dizi sosyal görevler aracılığıyla etkili bir öz düzenleme süreci geçirdikleri belirtilmektedir (Guralnick, 1993).

Programın içerdiği projelerden ilki Dünya Oyun Oynama Günü Projesi'dir. Bu proje, oyun aracılığıyla çocuk katılımını hayata geçirmek amacıyla yapılmış, Dünya Oyun Oynama Günü'nün hazırlık süreci ve kutlanması olarak gerçekleştirilmiştir. Dünya Oyun Oynama Günü Projesi'nde yer alan etkinlikler VIII. Dünya Oyun Oynama Günü'nün teması olan “Kültürel Bağlam Olarak Oyun: Kültürel Öğrenme Ortamı” ve Marmara Üniversitesi tarafından 2017 yılında yapılan etkinliklere paralel olarak

hazırlanmıştır. Kamaraj (2013) Dünya Oyun Oynama Günü'nün, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 31. Madde'yi oluşturan oyun hakkını da desteklediğine değinmekte, Dünya Oyun Oynama Günü'nün 1999 yılında Tokyo/Japonya'da yapılan 8. Uluslararası Oyuncak Kütüphanesi Konferansı'nda Dr. Freda Kim tarafından duyurulan ve her yıl birçok ülke tarafından kutlanan bir gün olduğunu belirtmektedir. Dünya Oyun Oynama Günü'nün Türkiye'de kutlanması ise, 2010 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı ev sahipliğinde ve Yrd. Doç. Dr. Işık Kamaraj'ın öncülüğünde başlamıştır (Kamaraj, 2013). Çocuğun gelişen kapasitesi ve kendilerini ifade etme hakları göz önünde bulundurulduğunda; katılımın oyun yoluyla gerçekleştirilmesi, hem etik bir şekilde hem de yüksek düzeyde yerine getirilmesini sağlamaktadır (Erbay, 2016, s. 149). Bu bilgiler ışığında oyunun, katılım hakkını uygulamaya koymak için uygun bir araç olduğu görülmektedir.

Programın ikinci projesi olan Doğa Şenliği Projesi'nde doğa aracılığıyla çocuk katılımını hayata geçirmek hedeflenmiş; hazırlık sürecinin ardından 16-19 Mayıs tarihlerinde Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi'nde gerçekleştirilecek olan Doğa Şenliği'ne katılım olarak gerçekleştirilmiştir. Doğa Şenliği projesindeki etkinlikler hazırlanırken Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi yetkili ve eğiticileri ile iletişim kurulmuş, 2017 yılı şenliklerine ait "biyoçeşitlilik" teması kullanılmış ve etkinliklerin hazırlanmasında bilgi ve görüşlerinden yararlanılmıştır. 2011 yılından itibaren kutlanan "Doğa Şenliği", 2011 ve 2012 yıllarında Tubitak, 2012 yılından itibaren ise Ali Nihat Gökyiğit (ANG) Vakfı desteği ile gerçekleştirilmiştir (NGBB, Doğa Şenliği, 2017). Toplumun oluşturduğu sosyo-kültürel ortam (Toplumsal Çevre), çocuğun yaşamını sürdürdüğü ve etkinlendiği doğal ortam (Fiziksel Çevre) ve içsel ve düşünsel ortam (Psikolojik Çevre) doğumundan itibaren çocukların uyum sağlamaları gereken üç ortam olarak belirtilmiştir. Doğal ortamlarla girdiğimiz ilişkiler, fiziksel çevrede bıraktığımız izler, bizim toplumsal çevremizin temelini oluşturmaktadır (Atasoy, 2015, s. 105). Dolayısıyla çocuğun doğal çevresi ile olan etkileşimi, toplumsal düzeyde katılım için önem taşımaktadır. Hart (2016), çocukluk dönemindeki duyuşsal algının yoğun olmasından dolayı çocukların doğaya daha yakın olduğunu belirtmiştir. Farné ise doğadaki tür çeşitliliği (biyoçeşitlilik) ile oyun çeşitliliğini ilişkilendirmiş, doğadaki biyoçeşitliliğin sunduğu perspektifi oyun çeşitliliği ile okumanın oldukça önemli bir

araştırma alanı olduğunu savunmuştur. Ayrıca doğada kazanılan deneyimler ile oyun aracılığıyla kazanılan deneyimler arasında g¼c¼l¼ bir bađ olduğunu ifade etmiştir (Farné, 2013). Bu çerçeve doğanın çocukların katılım hakkını uygulamaya koymak adına ideal bir alan olduğunu göstermektedir.



Çocuk Katılımlı Eğitim Programı; 1 giriş etkinliği, 6 Doğa Şenliği proje sürecini içeren etkinlik, 8 Dünya Oyun Oynama Günü proje sürecini içeren etkinlik olmak üzere toplam 15 etkinlikten oluşmaktadır. Tablo 3.7’de etkinliklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.6. Çocuk Katılımlı Eğitim Programı Etkinlik Akışı

Projeler	Etkinlik Türü	Etkinlik Adı
Giriş Etkinliği	Oyun ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik	“Kuralları Koyalım”
Doğa Şenliği Projesi	Fen ve Türkçe Bütünleştirilmiş Etkinlik	“Bitkileri Tanıyalım”
Dünya Oyun Oynama Günü Projesi	Oyun ve Türkçe Bütünleştirilmiş Etkinlik	“Dünya Oyun Oynama Günü”
Doğa Şenliği Projesi	Fen ve Müzik Bütünleştirilmiş Etkinlik	“Gezegeneğimizin Ortağı: Bitkiler”
Dünya Oyun Oynama Günü Projesi	Oyun Etkinliği	“Oynadığımız Oyunlar”
Doğa Şenliği Projesi	Drama ve Oyun Bütünleştirilmiş Etkinlik	“Çok Çeşitli Gezegeneğimiz”
Doğa Şenliği Projesi	Fen ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik	“Bitki Koruyucuları”
Dünya Oyun Oynama Günü Projesi	Oyun ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik	“Oyun Alanlarımızı Oluşturalım”
Doğa Şenliği Projesi	Gezi Etkinliği	“Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi Doğa Şenliği’ni Kutlama”
Doğa Şenliği Projesi	Sanat Etkinliği	“Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi Doğa Şenliği Proje Kitabı”
Dünya Oyun Oynama Günü Projesi	Türkçe ve Oyun Bütünleştirilmiş Etkinlik	“Oyun Tekerlemeleri”
Dünya Oyun Oynama Günü Projesi	Oyun ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik	“Sevdiğimiz Oyunlar”
Dünya Oyun Oynama Günü Projesi	Oyun ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik	“Oyunumuzu Seçelim”
Dünya Oyun Oynama Günü Projesi	Gezi Etkinliği	“Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi’nde Dünya Oyun Oynama Günü’nü Kutlama”
Dünya Oyun Oynama Günü Projesi	Sanat Etkinliği	“Dünya Oyun Oynama Günü Proje Kitabı”

3.4.1.1. Çocuk Katılımlı Eğitim Programı Etkinlik Örnekleri

3.4.1.1.1. Dünya Oyun Oynama Günü Etkinlik Örnekleri

3. OTURUM

Etkinlik Adı: Dünya Oyun Oynama Günü (Oyun+Türkçe Bütünleştirilmiş Etkinlik)

Katılım Basamağı: Çocuklar dinlenir.

Ek Kazanım: Çocuklar dinlenir. (*Çocuk söz alır. Çocuk duygu ve düşüncelerini paylaşır. Çocuk başkalarının duygu ve düşüncelerini dinler. Çocuk ortak alınan kararlara uyum gösterir.*)

Öğrenme Süreci: Öğretmen sohbet ve soru-cevap süreçlerinde çocuklardan dinleme çubuklarını kullanmalarını ister. Her çocuk dinleme çubuğunu elinde taşır ve bir çocuk konuşurken diğer çocuklar çubukları kulaklarına koyar ve konuşan çocuğu dinler. Öğretmen çocukları karşılar, bir sohbet ortamı oluşturur, çocuklara haftasonu neler yapacaklarını sorar. Çocuklardan “oyun oynama” ile ilgili yanıtlar geldikten sonra öğretmen çocukların söz hakkı alarak yönelttiği sorulara cevap vermelerini ister: “Oyun oynarken neler hissediyorsun?”, “Hangi oyunları oynamayı tercih edersin?”, “Kimlerle oyun oynamayı tercih edersin?” gibi sorular yöneltilir. Ardından her çocuğa “En çok hangi oyunu oynamayı seviyorsun?” sorusu sorulur. Öğretmen gelen cevapları not alır. En fazla tekrarlanan üç oyunu resimleştirir (örn. mendil kapmaca için mendil resmi) ve çocuklara “Bu üç oyun sizin en sevdiğiniz oyunlar. Şimdi bu üç oyundan birini oynayabiliriz. Ama ortak bir karar almamız gerekiyor. Oynayacağımız oyunu nasıl seçebiliriz?” der ve çocuklardan problem durumuna çözüm üretmelerini bekler. Ardından yanıtlar “tahtaya işaretleyelim”e doğru yönlendirilir ve öğretmen “Oynamak istediğiniz oyun hangisi? Lütfen düşünün. Ben tahtayı hazırladıktan sonra size tercih ettiğiniz oyunu soracağım.” der. Öğretmen tahtaya üç oyunun resmini alt alta yapıştırır ve aralarına çizgi çeker. Çocukların her birine sorar. “Hangi oyunu oynamayı tercih edersin?” gelen cevaba göre oyunun yanına çocuk çizilir. Tüm çocuklar yanıtladığında öğretmen “hangisi daha çok”

diye sorarak tahminlerini dinler. Ardından birlikte sayılır, en çok tercih edilen oyun oynanır. Oyun sonunda öğretmen çocuklara “şimdi oturalım ve oynadığımız oyun hakkında biraz konuşalım.” der ve çocukları masalarına alır, aralarına oturur. “Oynadığımız oyunun ismi neydi?”, “Oyunu nasıl oynadık, bize anlatmak ister misin?” şeklinde sorular yönelir. Ardından “Birçok oyunu bir arada oynadığın bir gün olsa, neler hissederdin?” diye sorar. Çocuklardan duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini bekler. Ardından çocuklara “Dünyadaki tüm çocukların oyunlar oynadığı bir gün var. Bu güne “Dünya Oyun Oynama Günü” diyoruz”. Öğretmen bu günü anlatır, daha önceki yıllarda yapılan etkinliklerin fotoğraflarından oluşan bir slaytı çocuklara izletir. Ardından “Birlikte bu günü kutlamak ister misiniz?” diye sorar, “Böyle bir günde hangi oyunları oynamak istersiniz?” diye sorarak görüşlerini alır. Çocuklardan gelen yanıtlar dinlenir ve öğretmen “Bugün eve gittiğiniz zaman ‘Dünya Oyun Oynama Günü’nde hangi oyunları oynamak istediğiniz hakkında biraz düşünün. Bir sonraki etkinliğimizde neler oynayacağımıza hep birlikte karar verelim.” der ve günü sonlandırır.

5. OTURUM

Etkinlik Adı: Oynadığımız Oyunlar (Oyun Etkinliği)

Katılım Basamağı: Çocukların görüşlerini ifade etmeleri desteklenir.

Ek Kazanım: Çocukların görüşlerini ifade etmeleri desteklenir. (*Çocuk görüşlerini ifade eder. Çocuk başkalarının görüşlerini ifade etmesini (söz hakkı alma çubuğu ile) destekler. Çocuk ortak alınan kararlara uyum gösterir.*)

Öğrenme Süreci: Öğretmen çocukları karşılar. Dinleme çubuklarını çocuklara dağıtıttıktan sonra “Çocuklar, biz bu çubukları neden kullanıyoruz?” diye sorar ve çocukların cevaplarını dinler. “Peki bizim ‘Dinleme Kuralları Afişi’imizde başka hangi kurallarımız vardı?” diye sorar. Sınıfta asılı olan afişi getirir ve çocukların hatırlamalarına yardımcı olur. Ardından çocuklara “Peki söz hakkı almak isteyen bir çocuk hangi kurala uymalıdır?” diye sorar. Çocuklardan “el kaldırarak söz hakkı almalı” yanıtının gelmesini bekler. Ardından çocuklara “Evet, söz hakkı almak isteyen bir çocuk el kaldırarak söz hakkı almalı. Ama biz bunu bazen

unutuyoruz değil mi? Şimdi hep birlikte “söz hakkı alma çubuğu”muz hazırlayalım mı? böylece hepimiz söz hakkı isterken el kaldırmamız gerektiğini hatırlarız”. Gerekli malzemeler çocuklara dağıtıldıktan sonra her çocuk kendi çubuğunu hazırlar. Öğretmen “Artık biri konuşurken dinlememiz gerektiğini öğrendik. Ama yine unutursak ellerimizi kulaklarımıza götürebiliriz, değil mi? Şimdi ‘söz hakkı alma çubukları’mız da hazır. Artık bu çubuklarımızı kullanalım, ne dersiniz?” der. “Haydi şimdi halka şeklinde oturalım ve bu çubuklarımızı kullanarak birlikte oyun oynayalım. Peki oynayacağımız oyunu nasıl seçelim?” diye sorar ve çocukların problem durumuna çözüm geliştirmeleri desteklenir. Oyun seçilirken “Ortak Karar Alma” vurgusu yapılır. Oyun seçimi yapıp oynanır. Ardından öğretmen çocuklara “Başka hangi oyunları oynamayı tercih ediyorsunuz?” diye sorar. Yanıtlarını dinledikten sonra “Peki başka çocuklar hangi oyunları oynamayı tercih ediyor, biliyor musunuz?” diye sorar. Çocukların merak etmeleri sağlanarak dikkatleri çekilir. Slayt gösterisi ve videoları aracılığıyla çocuklara Dünya Oyun Oynama Günü’nün önceki etkinliklerinde oynanan oyunlar tanıtılır. Diğer okullarda yapılan kutlamalar hakkında konuşulur. “Dünya Oyun Oynama Günü’nü okulumuzda kutlamak ister misiniz?” diye sorulur. Çocuklar günün sahipleri olarak cesaretlendirilir. Beyin fırtınası yöntemi ile bu günde oynanacak oyunlar hakkında konuşulur. “Dünya Oyun Oynama Günü”nde hangi oyunları oynamak istersin? diye sorulur. Çocukların yanıtları not alınır, en çok ve en az tekrarlanan oyunlar belirlenir. Çocuklardan en çok sevilen oyunları anlatmalarını ister. Ardından notlardan ve önceki yılların etkinliklerinden yararlanılarak yapılacaklar hakkında bir akış şeması oluşturulur ve bu sayede süreç şeffaf hale getirilerek çocukların takibi sağlanır.

3.4.1.1.2. Doğa Şenliği Etkinlik Örnekleri

2. OTURUM

Etkinlik Adı: Bitkileri Tanıyalım (Fen + Türkçe Bütünleştirilmiş Etkinlik)

Katılım Basamağı: Çocuklar dinlenir.

Ek Kazanım: Çocuklar dinlenir. (*Çocuk söz alır. Çocuk duygu ve düşüncelerini paylaşır. Çocuk başkalarının duygu ve düşüncelerini dinler.*)

Öğrenme Süreci: Öğretmen sohbet ve soru-cevap süreçlerinde çocuklardan bir önceki etkinlikte hazırlanan dinleme çubuklarını kullanmalarını ister. Her çocuk dinleme çubuğunu elinde taşır ve bir çocuk konuşurken diğer çocuklar çubukları kulaklarına koyar ve konuşan çocuğu dinler. Öğretmen çocukları karşılar, kısa bir süre sohbet edilir, çocukların dikkati havaya çekilir ve baharın gelişi üzerine konuşulur. Öğretmen “Bahar mevsiminde doğada nasıl değişiklikler olur?” diye sorar. Çocukların cevaplarını dinler ve konuyu bitkilerin çiçeklenişine getirir. Ardından bitkiler üzerinde konuşularak konu detaylandırılır. Öğretmen çocuklara “Bitki deyince aklınıza neler geliyor?” diye sorar. Çocukların bilgilerini not eder. Ağaçların, otların, çiçeklerin vs. bitki olduğundan bahseder. Bitkiler ile ilgili önceden hazırlanmış slayttaki resimler hep birlikte incelenir. Çocukların tanıdığı bitkiler not alınır ve meşe ağacına dikkat çekilir. Ağaç hakkında konuşulur, öğretmen “Meşe ağacı çok güçlü bir ağaç. Bu ağacın gövdesinden masalar, koltuklar, sandalyeler yapılıyor. Çobanlar bu ağacın gövdesinden değnekler yapıp kullanıyor. Bu ağaç çok uzun yıllar yaşıyor ve kışın yapraklarını dökmüyor. Bu ağaçların “palamut” denen yemişleri var. Sincaplar bu yemişleri çok seviyor. Bu yemişlerin içinde bulunan maddeler bu ağacın tohumu. Bu tohumlar sayesinde bu ağaçlar çoğalıyorlar.” diyerek çocukları meşe ağaçları hakkında bilgilendirir. Ardından meşe ağacı diken çocukları anlatan bir hikaye kitabı getirdim. Hep birlikte okumak ister misiniz?” diye sorar ve “Haydi Sayalım: Ağaçlar” adlı hikaye kitabını çıkarır. Çocukların halka düzenini almalarını bekler. Aralarına oturur ve hikaye kitabını okur. Hikayenin sonunda öğretmen çocuklardan ikili gruplar oluşturarak birbirlerine hikayeyi anlatmalarını ister. Ardından “Sen hiç ağaç diktin mi?”, “Çevrende

ağaçlar görünce neler hissediyorsun?”, “Sence ağaçlar olmasaydı neler olurdu? Şeklinde sorular sorarak çocukların duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını, süreç içinde dinleme çubuğu aracılığıyla da çocukların başkalarının duygu ve düşüncelerini dinlemelerini amaçlar. Öğretmen kitabı tekrar açar ve çocukların resimleri incelemelerini ister. Ardından kitabı kapatır ve “Hep birlikte ağaçların resimlerini inceledik. Ağaçlar da bizler gibi canlı varlıklar. Onların da vücutları var, bizim de. Biz insanların vücudunda hangi bölümler var, hep birlikte bakalım mı? Başımız var, kollarımız var, gövdemiz var ve ayaklarımız var. Peki bitkilerin vücutu hangi kısımlardan oluşur?” diye sorar. Çocuklara düşünmeleri için zaman tanır ve cevaplarını dinler. “Bitkilerin kısımları” kavram haritası hep birlikte oluşturulur. Ardından “Peki biz insanlar vücudumuzu beslemek için, vücudumuzun büyümesi için ve sağlıklı olmak için bazı şeylere ihtiyaç duyarız. Bunlar nelerdir?” diye sorar, çocukların yanıtlarını dinler. Ardından “Peki bitkiler yaşamak için nelere ihtiyaç duyar?” diye sorar. Gelen cevaplar kavram haritasına eklenir. Harita sınıfa asılır ve değerlendirme bölümüne geçilir.

4. OTURUM

Etkinlik Adı: “Gezegimizin Ortağı: Bitkiler”

Etkinlik Türü: Fen + Müzik Bütünleştirilmiş Etkinlik

Kullanılacak Yöntem ve Teknikler: Analoji Tekniği

Katılım Basamağı: Çocuklar dinlenir.

Öğrenme Süreci Hedefleri: “Çocuklar dinlenir” basamağını uygulama, gezegimizde yaşayan diğer canlılara dair farkındalığı artırma ve “ortak yaşam alanı”, “birlikte yaşamak” vurgusu.

Kullanılacak Materyaller: yapraklar, otlar, çiçekler vs. gibi malzemeler

Sözcük ve Kavramlar: Canlı-Cansız Kavramı, Kök, Gövde, Saygı, Yaşama Hakkı, Ortak Yaşam Alanı, Birlikte Yaşamak.

Kazanım ve Göstergeler

Ek Kazanım: Çocuklar dinlenir. (*Çocuk söz alır. Çocuk duygu ve düşüncelerini paylaşır. Çocuk başkalarının duygu ve düşüncelerini dinler. Akranları ile uyum içinde çalışır.*)

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (*Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar.*)

Kazanım 15. Parça-bütün ilişkisini kavrar. (*Göstergeleri: Bir bütünün parçalarını söyler.*)

Motor Gelişimi

Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (*Göstergeleri: Malzemeleri keser, yapıştırır. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.*)

Öğrenme Süreci:

Öğretmen sohbet süreçlerinde çocuklardan söz hakkı alma çubuklarını kullanmalarını ister. Her çocuk söz hakkı alma çubuğunu elinde taşır ve gereken yerde kullanır. Çocuklar 4-5 kişilik gruplara ayrılır, bahçede topladıkları malzemeleri içeren poşetler dağıtılır. Bitkinin bölümlerinde sınıfa getirdiği otlar, çiçekler vs. incelenir. Çocukların öğretmene not aldıkları ayrıntılar ve resimler çocuklara hatırlatılır. Çocukların bunlar hakkında tartışmaları için öğretmen çocukların dikkatlerini çeşitli noktalara çeker. Ardından öğretmen söz hakkı alma çubuğunu kullanarak konuşmaya başlar, üzerinde çeşitli yaprak çeşitlerinin resimlerinin olduğu kağıtları çocuklara dağıtır. Çocuklara “Bakın ellerinizdeki yaprakların bazıları bu çalışma sayfasındaki (Ek – 5) yapraklar ile aynı şekillere sahip. Şimdi hep birlikte aynı şekilde olan yaprakları çalışma sayfasına yapıştıralım” der (çocuklar dinleme çubuklarını kullanarak dinler). Çocuklardan şekillerine bakarak yaprakları sınıflandırmalarını bekler. Ardından öğretmen bu yaprakların kurumuş olduğuna dikkat çeker ve dalında olan yaprakların, çiçeklerin canlı olduğunu vurgular: “Doğadaki bitkiler de biz insanlar gibi canlı varlıklar. Koparırsanız kururlar, dökülürler. Ama sularsanız, iyi bakarsanız yeşillenirler, çiçek açarlar. Biz insanlar gibi onların da bazı hakları var. Onların da biz insanlar gibi yaşama hakkı var. Bu hakka saygı

duymalı ve onları korumalıyız. Biz insanlar, bitkilerle ve hayvanlarla dünyada barış içerisinde yaşamalıyız. Bu gezegen hepimizin gezegeni.” der. Süreç içerisinde “yaşama hakkı” ve “saygı duymak” kavramları tekrar tekrar işlenir.

Kontrol grubunda ise yapılan uygulamalarla araştırmacının bütün çocuklarla eşit sürede vakit geçirmesi sağlanmıştır.

Kontrol Grubu Uygulama Süreçleri

1. “Haydi Tanışalım” etkinliği: Öğretmen sınıfı halka düzenine getirir ve çocukları karşılar. Çocukların yerlerine oturmalarını ister. Öğretmen de çocukların yanına oturur ve kendisini tanıtır. Çocuklara “Sizleri tanımak istiyorum. Bir tanışma oyunu oynayalım mı?” diye sorar. Ardından her çocuğa bir parmak kuklası verilir, kendisi de bir kukla alır. Öğretmen oynayacakları oyunu anlatır. “Ben adımlı söyleyeceğim. “Merhaba, benim adım” Ardından yanındaki soracağım “Senin adın ne?” Yanındaki de adını söyleyecek ardından yanındaki soracak.” Ardından oyuna başlanır. Öğretmen soruyla başlar, gereken yerlerde çocukları destekler. “İsmi söyle misin? Şimdi yanındaki arkadaşına ismini sor.” Bütün çocuklar ismini söyledikten sonra öğretmen soruyu değiştirir. “benim en sevdiğim renk senin en sevdiğin renk ne?” gibi. Bu tur da sona erdiğinde çocuklara “Peki sizin arkadaşlarınız hakkında merak ettiğiniz bir şey var mı?” diye sorar. Gelen cevaplara göre yeni turlar oynanabilir.

2. “Poni ve Arkadaşları” isimli hikaye ve “Arkadaş” konulu resim: *Hikayede Poni ismindeki küçük bir atın bir at çiftliğinde diğer atlar ve Zoe ismindeki küçük bir kız ile arasında geçen arkadaşlık ele alınmaktadır.* Hikaye okunduktan sonra çocuklarla arkadaşlık kavramı üzerine konuşulur. Hikayede kimler vardı? Poni diğer arkadaşları ile neler yaşadı? Zoe Poni gittiğinde neler hissetti? Zoe Poni geri döndüğünde neler hissetti? Sen Zoe’nin yerinde olsan neler hissederdin? Zoe ve Poni birlikte hangi oyunları oynuyorlardı? Sen arkadaşlarıyla hangi oyunları oynuyorsun? gibi sorular sorulur. Ardından çocuklara “arkadaş” konulu bir resim yaptırılır. Resimler üzerine sohbet edilir.

3. “Dinozor” isimli hikaye

4. Parmak boyasıyla sanat çalışması

5. “Köfte Kızartma” draması

6. “Yaşadığımız Evreni Tanıyoruz” adlı fen+sanat etkinliği
7. “Bobi baharı keşfediyor” adlı hikaye
8. “Sihirli Ayakkabılar” adlı sanat etkinliği
9. Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi’nde Doğa Şenliği’ni kutlama
10. Çalışma sayfalarında eşleştirme çalışmaları
11. Labirent oyun halısında oynama
12. “Arılar Nasıl Bal Yapar?” adlı fen etkinliği
13. “Riki’nin Yeni Dünyası” isimli hikaye
14. Dünya Oyun Oynama Günü’nü kutlama
15. Çeşitli resimlerle kolaj çalışması

3.4.2. Deneysel İşlem

Deney grubuna öntest çalışması için Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği 30.04.2017-02.05.2017 tarihleri arasında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ardından 03.05.2017-02.06.2017 tarihleri arasında 5 haftalık süre boyunca araştırmacı tarafından Çocuk Katılımlı Eğitim Programı uygulanmıştır. Programın uygulanması 15 oturum olarak gerçekleşmiş, her oturum yaklaşık 2 saat sürmüştür. Program uygulamasından sonra sontest çalışması için 02.06.2017-06.06.2017 tarihleri arasında araştırmacı tarafından Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği uygulanmıştır.

Kontrol grubuna öntest çalışması için Okul Öncesi Öz Düzenleme 30.04.2017-02.05.2017 tarihleri arasında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ardından deney grubuyla eş zamanlı olarak 03.05.2017-02.06.2017 tarihleri arasında 5 haftalık süre boyunca araştırmacı tarafından katılım süreçlerini içermeyen etkinlikler uygulanmıştır. Süreç sonunda sontest çalışması için 02.06.2017-06.06.2017 tarihleri arasında araştırmacı tarafından Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, çocuklara Demografik Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin öntest olarak uygulanması, Çocuk Katılımlı Eğitim Programı’nın uygulanması ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin son test olarak uygulanması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Kullanılacak ölçeğe karar verilirken, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapan araştırmacı ile görüşülmüş ve ölçeğin eğitimi alınmıştır. Ölçek sahibi ile yapılan görüşmeler sonucunda ölçeğin araştırmanın amacına uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin uygulanması için gerekli izinler alınmıştır (Ek 3).

Araştırmacı Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ni ve Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nı uygulamadan önce Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulun anasınıfında eğitim gören çocuklarla 03.04.2017-14.04.2017 tarihleri arasında pilot uygulama yapmıştır. Uygulama yapılmadan önce gerekli izinler alınmıştır (Ek 4). Pilot uygulamanın neticesinde araştırmacı eğitimini arttırmış ve araştırmacıdan kaynaklanan hatalar kontrol altına alınmıştır.

Araştırmanın yapılacağı okul seçilirken okulun fiziksel özellikleri (ölçeği ve programı uygulamak için boş ve sessiz bir sınıfın olması), öğrenci sayısı ve kolay erişilebilir olması göz önüne alınarak seçim yapılmıştır. Uygulama yapılmadan önce ilgili üniversitenin yetkili birimlerinden izin alınmıştır.

Deney ve kontrol grupları; kronolojik yaşların yakın olması, kız ve erkek öğrencilerin sayılarının ve iki sınıftan seçilen öğrenci sayısının birbirine yakın olması göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki bütün uygulamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Böylece yaş faktörü, cinsiyet faktörü ve öğretmen faktörü kontrol altına alınmış, seçilmişlik etkisi de ortadan kaldırılmıştır.

Zaman ve uygulama planı oluşturulurken öncelikle Marmara Üniversitesi tarafından 2017 yılı için yapılan Dünya Oyun Oynama Günü ve Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi tarafından 2017 yılı için yapılan Doğa Şenliği kutlama tarihleri göz önünde bulundurulmuştur. Okul seçimi yapıldıktan sonra idareciler ile görüşülmüş, uygulama biriminin zaman çizelgesi incelenmiş ve çocukların eğitimini aksatmayacak şekilde bir planlama yapılmıştır.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği öntest ve sontest çalışmaları için boş bir sınıf olması, sınıfın sessiz ve yeterli alana sahip olması gibi fiziksel özellikler ve çocukların yemek saatleri ile oyun saatleri dikkate alınmıştır. Uygulama her çocuk ile birebir yapılmış ve yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Uygulamanın yapılacağı çocuk sınıfa alınmadan ölçek materyal ve formları hazır hale getirilmiş, uygulama sırasında

uygulayıcı rehberi formuna gerekli notlar alınmış, uygulama sonunda çocuk sınıfına götürülmüş ve diğer çocuk alınmadan değerlendirme formu doldurulmuştur.

Çocuk Katılımlı Eğitim Programı uygulanırken, araştırmacı deney grubundaki dinamiğe alışmak için “Kuralları Koyalım” adlı hazırlık etkinliği uygulamış, ardından program sürecine başlamıştır. Eğitim etkinlikleri sırasında araştırmacı çocukların isteklerini ve geribildirimlerini not almış, bir sonraki etkinliğe bunları yansıtmıştır.

Doğa Şenliği ve Dünya Oyun Oynama Günü etkinliklerine deney ve kontrol grupları birlikte katılmışlardır. Doğa Şenliği’ne katılmak için Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi’ne düzenlenen gezi için gerekli izinler alınmış, okulun servisi kullanılmış, öğretmenler ve personel eşlik etmiştir. Dünya Oyun Oynama Günü için düzenlenecek olan gezi ise olumsuz hava koşulları nedeniyle iptal edilmiş, bu nedenle kutlama okulda yapılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Normal dağılım göstermeyen ve gözlem sayısının az olduğu durumlarda parametrik olmayan testler kullanılmaktadır (Sipahi, Yurtkoru, & Çinko, 2010, s. 183). Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların sayısı oldukça düşük olduğundan (Deney grubu $n=14$, Kontrol grubu $n =14$) parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi istatistiksel analizlerde kullanılmıştır.

Mann-Whitney U testi bağımsız gruplar t-testinin parametrik olmayan alternatifidir. İki grup karşılaştırması yapılırken t-testinde olduğu gibi iki grubun ortalaması değil ortanca değerleri karşılaştırılır (Sipahi, Yurtkoru, & Çinko, 2010, s. 188). Deney ve kontrol gruplarının Uygulayıcı Değerlendirme Formu ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bağımlı gruplar t-testinin parametrik olmayan alternatifidir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi istatistiğinin hesaplamasında ölçülen her iki değer farkı alınarak sıralama işlemi yapılır. Sıra değerinin işareti, fark alındığında bulunan işaret ile değiştirilir (Sipahi, Yurtkoru, & Çinko, 2010, s. 191). Uygulama öncesi ve sonrasında grupların Uygulayıcı Değerlendirme Formu ön test ile son test

puan ortalamalarındaki değişimler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Wilcoxon Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Anlamlılık düzeyi $p=0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Son olarak ise, Uygulayıcı Rehberi'nde yer alan performans görevlerine ait verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri analiz edilmiştir. Deney grubunun öntest-sontest performans görevlerine ilişkin veriler, kontrol grubunun öntest-sontest performans görevlerine ilişkin veriler ve her iki grubun sontest performans görevlerine ilişkin verilerin analizi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin ikinci formu olan Uygulayıcı Rehberi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmamış olması nedeniyle, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak varsayılmış ve Uygulayıcı Rehberi'ne ait verilerin analizinde Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin orjinalinden elde edilen analizlerdeki minimum ve maksimum değerler baz alınmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilere uygulanan istatistiksel analiz işlemlerinin sonuçları sunulmuştur.

4.1. Uygulayıcı Değerlendirme Formuna İlişkin Bulgular

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulayıcı Değerlendirme Formu Öntest Bulguları

Deney ve kontrol gruplarının öz düzenleme düzeyi bakımından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla deneysel uygulama öncesinde gruplara eş zamanlı olarak Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği öntesti uygulanmıştır. Uygulanan öntestin Uygulayıcı Değerlendirme Formu'na ilişkin bulgular bu bölümde verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Değerlendirme Formu öntest puanlarını karşılaştırmak için Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Tablo 4.1.'de Deney ve Kontrol grubu çocuklarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Değerlendirme Formu öntest puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol grubu çocuklarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Değerlendirme Formu öntest puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Dürtü/Dikkat Kontrolü	Deney	14	16.75	234.50	66.50	-1.45	.150
	Kontrol	14	12.25	171.50			
	Toplam	28					
Olumlu Duygu	Deney	14	16.00	224.00	77.00	-1.04	.352
	Kontrol	14	13.00	182.00			
	Toplam	28					
Öz Düzenleme	Deney	14	17.07	239.00	62.00	-1.66	.104
	Kontrol	14	11.93	167.00			
	Toplam	28					

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi, Deney ve Kontrol öntest puanları karşılaştırıldığında, dürtü/dikkat kontrolü alt boyutunda ($U=66.50$, $p>0.05$), olumlu duygu alt boyutunda

($U=77.00$, $p>0.05$) ve öz düzenleme boyutunda ($U=62.00$, $p>0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulayıcı Değerlendirme Formu Sontest Bulguları

Deney grubuna uygulanan eğitim programının etkisinin test edilmesi amacıyla, yapılan uygulamaların sonunda her iki gruba Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği sontesti uygulanmıştır. Uygulanan sontestin Uygulayıcı Değerlendirme Formu'na ilişkin bulgular bu bölümde verilmiştir.

Tablo 4.2.'de Deney ve Kontrol grubu çocuklarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Değerlendirme Formu sontest puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol grubu çocuklarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Değerlendirme Formu sontest puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Dürtü/Dikkat Kontrolü	Deney	14	20.79	291.00	10.00	-4.05	.00
	Kontrol	14	8.21	115.00			
	Toplam	28					
Olumlu Duygu	Deney	14	21.46	300.50	.50	-4.52	.00
	Kontrol	14	7.54	105.50			
	Toplam	28					
Öz düzenleme	Deney	14	21.36	299.00	2.00	-4.19	.00
	Kontrol	14	7.54	107.00			
	Toplam	28					

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi, Deney ve Kontrol sontest puanları karşılaştırıldığında, dürtü/dikkat kontrolü alt boyutunda ($U=10.00$, $p=.00$), olumlu duygu alt boyutunda ($U=.50$, $p=.00$) ve öz düzenleme boyutunda ($U=2.00$, $p=.00$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulayıcı Değerlendirme Formu Öntest Sontest Karşılaştırma Bulguları

Deney ve Kontrol gruplarının eğitim programı uygulama öncesi ve sonrasındaki öz düzenleme becerilerinin karşılaştırılması amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralalar Testi uygulanmış ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.3'te Deney Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Değerlendirme Formu Öntest ve Sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3. Deney Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Değerlendirme Formu Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Deney Grubu	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z	p
Dürtü/Dikkat Kontrolü	Ön Test	14	.00	.00	-3.31	.00
	Son Test	14	7.50	105.00		
Olumlu Duygu	Ön Test	14	.00	.00	-3.19	.00
	Son Test	14	7.00	91.00		
Öz Düzenleme	Ön Test	14	.00	.00	-3.30	.00
	Son Test	14	7.50	105.00		

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi Deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında Dürtü/Dikkat Kontrolü ($z=-3.31$, $p=.00$) ve Olumlu Duygu ($z=-3.19$, $p=.00$) altboyutları ile Öz Düzenleme boyutunda ($z=-3.30$, $p=.00$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Analiz farkı sontest lehinedir.

Tablo 4.4'te Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Değerlendirme Formu Öntest ve Sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4. Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Değerlendirme Formu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Kontrol Grubu	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z	p
Dürtü/Dikkat Kontrolü	Ön Test	14	4.83	14.50	-.513	.60
	Son Test	14	4.30	21.50		
Olumlu Duygu	Ön Test	14	3.92	23.50	-.779	.43
	Son Test	14	6.25	12.50		
Öz Düzenleme	Ön Test	14	7.07	49.50	-.285	.77
	Son Test	14	6.92	41.50		

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi Kontrol Grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında Dürtü/Dikkat Kontrolü ($z=-.513$, $p>0.05$) ve Olumlu Duygu ($z=-.779$, $p>0.05$) altboyutları ile Öz Düzenleme boyutunda ($z=-.285$, $p>0.05$) iki uygulama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.2. Uygulayıcı Rehberine İlişkin Bulgular

4.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Analizler

Deney grubuna uygulanan eğitim programının etkisinin test edilmesi amacıyla, her iki gruba uygulanan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Uygulayıcı Rehberi'ne ilişkin öntest- sontest karşılaştırmalı bulguları bu bölümde verilmiştir.

Tablo 4.5'te Deney Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Rehberi'ne ait "Performans Görevleri"nin üç alt boyutu olan "Hazzı Erteleme", "Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol" ve "Sosyal Uyum" boyutlarının Öntest ve Sontest puanlarına ilişkin analizler verilmiştir.

Tablo 4.5. Deney Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Rehberi Öntest ve Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Analiz Sonuçları

Boyutlar	Performans Görevi	Ön Test		Son Test		Hedeflenen Aralıklar	
		(\bar{x})	Ss	(\bar{x})	Ss	Min.	Maks.
Hazzı Erteleme	Oyuncak Paketleme	50.62	11.63	53.31	9.257	0.0sn	N(>60sn)
	Şekerleme Saklama	3.08	1.03	3.38	.870	2	4
	Oyuncak Bekleme	58.62	4.99	57.38	9.430	0.0sn	N(>60sn)
	Dil Üzerinde Şekerleme Tutma	32.62	7.36	35.54	5.840	0.0sn	N(>40sn)
Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol	Denge Tahtası	4.23	3.46	4.77	3.219	-7.0sn	13.5sn
	Kalem Tıkkatma	12.85	2.96	14.31	2.016	0%	100%
	Kule Yapma	1.62	.65	1.92	.277	0	1
Sosyal Uyum	Kule Toplama	22.46	9.06	21.38	7.880	14sn	N(>120sn)
	Oyuncak Ayırma	93.69	19.18	88.85	12.020	18sn	N(>120sn)
	Oyuncağı Geri Verme	3.38	3.50	2.15	1.994	0.0sn	N(>120sn)

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi Deney Grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır.

"Hazzı Erteleme" alt boyutunun "Oyuncak Paketleme" görevinde öntest süresi $\bar{X}=50.62$ iken, sontest süresi $\bar{X}=53.31$ saniye olarak bulunmuştur. Sontest "Oyuncak Paketleme" görevinde çocukların ön teste kıyasla daha uzun süre bekledikleri görülmektedir. "Şekerleme Saklama" görevinde öntest $\bar{X}=3.08$ iken, sontest $\bar{X}=3.38$ olarak bulunmuştur. Sontest "Şekerleme Saklama" görevinde çocukların önteste kıyasla şekerlemeyi yemeden daha fazla bekledikleri görülmektedir. "Oyuncak Bekleme" görevinde öntest süresi $\bar{X}=58.62$ iken, sontest $\bar{X}=57.38$ olarak bulunmuştur. Sontest

“Oyuncak Bekleme” görevinde çocukların önteste kıyasla oyuncacı daha kısa süre dokunmadan bekledikleri görülmektedir. “Dil Üzerinde Şekerleme Tutma” görevinde öntest süresi $\bar{X}=32.62$ iken, sontest $\bar{X}=35.54$ olarak bulunmuştur. Sontest “Dil Üzerinde Şekerleme Tutma” görevinde çocukların önteste kıyasla şekerlemeyi yemeden dil üzerinde daha uzun süre tuttıkları görülmektedir.

“Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol” alt boyutunun “Denge Tahtası” görevinde öntest süre farkı $\bar{X}=4.23$ iken, sontest süre farkının $\bar{X}=4.77$ olarak bulunmuştur. Sontest “Denge Tahtası” görevinde çocukların önteste kıyasla daha fazla süre farkı ortaya koydukları görülmektedir. “Kalem Tıkladma” görevinde öntest doğru sayısı $\bar{X}=12.85$ iken, sontest doğru sayısı $\bar{X}=14.31$ olarak bulunmuştur. Sontest “Kalem Tıkladma” görevinde çocukların önteste kıyasla doğru sayısının arttığı görülmektedir. “Kule Yapma” görevinde öntest sıra bekleme $\bar{X}=1.62$ iken sontest sıra bekleme $\bar{X}=1.92$ olarak bulunmuştur. Sontest “Kule Yapma” görevinde çocukların önteste kıyasla daha fazla sıra bekleme davranışı gösterdiği görülmektedir.

“Sosyal Uyum” alt boyutunun “Kule Toplama” görevinde öntest süresi $\bar{X}=22.46$ saniye iken, sontest süresi $\bar{X}=21.38$ saniye olarak bulunmuştur. Sontest “Kule Toplama” görevinde çocukların önteste kıyasla daha az süre harcadıkları görülmektedir. “Oyuncak Ayırma” görevinde öntest süresi $\bar{X}=93.69$ saniye iken, sontest süresi $\bar{X}=88.85$ saniye olarak bulunmuştur. Sontest “Oyuncak Ayırma” görevini çocukların önteste kıyasla daha hızlı tamamladıkları görülmüştür. “Oyuncağı Geri Verme” görevinde öntest süresi 3.38 saniye iken, sontest süresi 2.15 saniye olarak bulunmuştur. Sontest “Oyuncağı Geri Verme” görevini çocukların önteste kıyasla daha hızlı tamamladıkları görülmüştür.

Deney grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Rehberi’ne ait öntest ve sontest verilerine bakıldığında, çocukların “Oyuncak Bekleme” görevi dışındaki görevlerde performansın sontest lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 4.6’da Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Rehberi’ne ait “Performans Görevleri”nin üç alt boyutu olan “Hazzı Erteleme”, “Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol” ve “Sosyal Uyum” boyutlarının öntest ve sontest puanlarına ilişkin analizler verilmiştir.

Tablo 4.6. Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Rehberi Öntest ve Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Analiz Sonuçları

Boyutlar	Performans Görevi	Ön Test		Son Test		Hedeflenen Aralıklar	
		(\bar{x})	Ss	(\bar{x})	Ss	Min.	Maks.
Hazzı Erteleme	Oyuncak Paketleme	38.57	14.55	47.64	12.46	0.0sn	N(>60sn)
	Şekerleme Saklama	3.93	.26	3.64	.63	2	4
	Oyuncak Bekleme	60.00	.00	59.14	3.20	0.0sn	N(>60sn)
	Dil Üzerinde Şekerleme Tutma	31.86	7.92	34.64	6.18	0.0sn	N(>40sn)
Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol	Denge Tahtası	7.47	14.72	4.07	4.39	-7.0sn	13.5sn
	Kalem Tıkladma	11.64	2.81	11.00	4.36	0%	100%
	Kule Yapma	1.29	.72	1.50	.51	0	1
Sosyal Uyum	Kule Toplama	25.64	12.84	26.21	10.47	14sn	N(>120sn)
	Oyuncak Ayırma	94.50	20.36	96.79	22.08	18sn	N(>120sn)
	Oyuncağı Geri Verme	2.50	2.24	2.29	1.63	0.0sn	N(>120sn)

Tablo 4.6’da Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Rehberi’ne ait “Performans Görevleri”nin üç alt boyutu olan “Hazzı Erteleme”, “Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol” ve “Sosyal Uyum” boyutlarının öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır.

“Hazzı Erteleme” alt boyutunun “Oyuncak Paketleme” görevinde öntest süresi $\bar{x}=38.57$ iken, sontest süresi $\bar{x}=47.64$ saniye olarak bulunmuştur. Sontest “Oyuncak Paketleme” görevinde çocukların ön teste kıyasla daha uzun süre bekledikleri görülmektedir. “Şekerleme Saklama” görevinde öntest $\bar{x}=3.93$ iken, sontest $\bar{x}=3.64$ olarak bulunmuştur. Sontest “Şekerleme Saklama” görevinde çocukların önteste kıyasla

şekerlemeyi yemeden daha az bekledikleri görülmektedir. “Oyuncak Bekleme” görevinde öntest süresi $\bar{X}=60.00$ iken, sontest $\bar{X}=59.14$ olarak bulunmuştur. Sontest “Oyuncak Bekleme” görevinde çocukların önteste kıyasla oyuncağı daha kısa süre dokunmadan bekledikleri görülmektedir. “Dil Üzerinde Şekerleme Tutma” görevinde öntest süresi $\bar{X}=31.86$ iken, sontest $\bar{X}=34.64$ olarak bulunmuştur. Sontest “Dil Üzerinde Şekerleme Tutma” görevinde çocukların önteste kıyasla şekerlemeyi yemeden dil üzerinde daha uzun süre tuttıkları görülmektedir.

“Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol” alt boyutunun “Denge Tahtası” görevinde öntest süre farkı $\bar{X}=7.47$ iken, sontest süre farkının $\bar{X}=4.07$ olarak bulunmuştur. Sontest “Denge Tahtası” görevinde çocukların önteste kıyasla daha az süre farkı ortaya koydukları görülmektedir. “Kalem Tıkladma” görevinde öntest doğru sayısı $\bar{X}=11.64$ iken, sontest doğru sayısı $\bar{X}=11.00$ olarak bulunmuştur. Sontest “Kalem Tıkladma” görevinde çocukların önteste kıyasla doğru sayısının azaldığı görülmektedir. “Kule Yapma” görevinde öntest sıra bekleme $\bar{X}=1.29$ iken sontest sıra bekleme $\bar{X}=1.50$ olarak bulunmuştur. Sontest “Kule Yapma” görevinde çocukların önteste kıyasla daha fazla sıra bekleme davranışı gösterdiği görülmektedir.

“Sosyal Uyum” alt boyutunun “Kule Toplama” görevinde öntest süresi $\bar{X}=25.64$ iken, sontest süresi $\bar{X}=26.21$ olarak bulunmuştur. Sontest “Kule Toplama” görevinde çocukların önteste kıyasla daha fazla süre harcadıkları görülmektedir. “Oyuncak Ayırma” görevinde öntest süresi $\bar{X}=94.50$ iken, sontest süresi $\bar{X}=96.79$ olarak bulunmuştur. Sontest “Oyuncak Ayırma” görevinde çocukların önteste kıyasla daha fazla süre harcadıkları görülmektedir. “Oyuncağı Geri Verme” görevinde öntest süresi 2.50 iken, sontest süresi 2.29 olarak bulunmuştur. Sontest “Oyuncağı Geri Verme” görevini çocukların önteste kıyasla daha az sürede tamamladıkları görülmüştür.

Kontrol grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Rehberi’ne ait öntest ve sontest verilerine bakıldığında, çocukların “Şekerleme Saklama”, “Oyuncak Bekleme”, “Denge Tahtası”, “Kalem Tıkladma”, “Kule Toplama”, ve “Oyuncak Ayırma” görevlerinde performansların öntest lehine olduğu görülmüştür.

4.2.2. Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Puanlarına İlişkin Analizler

Deney grubuna uygulanan eğitim programının etkisinin test edilmesi amacıyla, yapılan uygulamaların sonunda her iki gruba uygulanan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Uygulayıcı Rehberi'ne ilişkin sontest bulguları bu bölümde verilmiştir.

Tablo 4.7'de Deney ve Kontrol gruplarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Rehberi'ne ait "Performans Görevleri"nin üç alt boyutu olan "Hazzı Erteleme", "Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol" ve "Sosyal Uyum" boyutlarının sontest puanlarına ilişkin analizler verilmiştir.

Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Rehberi Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Analiz Sonuçları

Boyut	Performans Görevi	Deney Grubu Son Test		Kontrol Grubu Son Test		Minimum Ve Maksimum Hedeflenen Aralıklar	
		(\bar{x})	Ss	(\bar{x})	Ss	Min.	Maks.
Hazzı Erteleme	Oyuncak Paketleme	53.31	9.25	47.64	12.46	0.0sn	N(>60sn)
	Şekerleme Saklama	3.38	.870	3.64	.633	2	4
	Oyuncak Bekleme	57.38	9.43	59.14	3.20	0.0sn	N(>60sn)
	Dil Üzerinde Şekerleme Tutma	35.54	5.84	34.64	6.18	0.0sn	N(>40sn)
Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol	Denge Tahtası	4.77	3.21	4.07	4.39	-7.0sn	13.5sn
	Kalem Tıklatma	14.31	2.01	11.00	4.36	0%	100%
	Kule Yapma	1.92	.277	1.50	.519	0	1
Sosyal Uyum	Kule Toplama	21.38	7.88	26.21	10.47	14sn	N(>120sn)
	Oyuncak Ayırma	88.85	12.02	96.79	22.08	18sn	N(>120sn)
	Oyuncağı Geri Verme	2.15	1.99	2.29	1.63	0.0sn	N(>120sn)

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi Deney ve Kontrol gruplarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Rehberi'ne ait "Performans Görevleri"nin üç alt boyutu olan "Hazzı Erteleme", "Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol" ve "Sosyal Uyum" boyutlarının sontest puanları karşılaştırılmıştır.

“Hazzı Erteleme” alt boyutunun “Oyuncak Paketleme” görevinde deney grubunun sontest süresi $\bar{X}=53.31$ iken, kontrol grubunun sontest süresi $\bar{X}=47.64$ saniye olarak bulunmuştur. Sontest “Oyuncak Paketleme” görevinde deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha uzun süre bekledikleri görülmektedir. “Şekerleme Saklama” görevinde deney grubunun sontesti $\bar{X}=3.38$ iken, kontrol grubunun sontesti $\bar{X}=3.64$ olarak bulunmuştur. Sontest “Şekerleme Saklama” görevinde deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla şekerlemeyi yemeden daha az süre bekledikleri görülmektedir. “Oyuncak Bekleme” görevinde deney grubunun sontest süresi $\bar{X}=57.38$ iken, kontrol grubunun sontest süresi $\bar{X}=59.14$ olarak bulunmuştur. Sontest “Oyuncak Bekleme” görevinde deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla oyuncağı daha kısa süre dokunmadan bekledikleri görülmektedir. “Dil Üzerinde Şekerleme Tutma” görevinde deney grubunun sontest süresi $\bar{X}=35.54$ iken, kontrol grubunun sontest süresi $\bar{X}=34.64$ olarak bulunmuştur. Sontest “Dil Üzerinde Şekerleme Tutma” görevinde deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla şekerlemeyi yemeden dil üzerinde daha uzun süre tuttıkları görülmektedir.

“Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol” alt boyutunun “Denge Tahtası” görevinde deney grubunun sontest süre farkı $\bar{X}=4.77$ iken, kontrol grubunun sontest süre farkı $\bar{X}=4.07$ olarak bulunmuştur. Sontest “Denge Tahtası” görevinde deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha fazla süre farkı ortaya koydukları görülmektedir. “Kalem Tıkladma” deney grubunun sontest doğru cevap sayısı $\bar{X}=14.31$ iken, kontrol grubunun sontest doğru cevap sayısı $\bar{X}=11.00$ olarak bulunmuştur. Sontest “Kalem Tıkladma” görevinde deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha fazla doğru sayısına sahip oldukları görülmektedir. “Kule Yapma” görevinde deney grubunun sontesti $\bar{X}=1.92$ iken, kontrol grubunun sontesti $\bar{X}=1.50$ olarak bulunmuştur. Sontest “Kule Yapma” görevinde deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha fazla sıra bekleme davranışı gösterdiği görülmektedir.

“Sosyal Uyum” alt boyutunun “Kule Toplama” görevinde deney grubunun sontest süresi $\bar{X}=21.38$ iken, kontrol grubunun sontest süresi $\bar{X}=26.21$ olarak bulunmuştur. Sontest “Kule Toplama” görevinde deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki

çocuklara kıyasla daha az süre harcadıkları görülmektedir. “Oyuncak Ayırma” görevinde deney grubunun sontest süresi $\bar{X}=88.85$ iken, kontrol grubunun sontest süresi $\bar{X}=96.79$ olarak bulunmuştur. Sontest “Oyuncak Ayırma” görevinde deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha az süre harcadıkları görülmektedir. “Oyuncağı Geri Verme” görevinde deney grubunun sontest süresi $\bar{X}=2.15$ iken, kontrol grubunun sontest süresi $\bar{X}=2.29$ olarak bulunmuştur. Sontest “Oyuncağı Geri Verme” görevini deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha az sürede tamamladıkları görülmüştür.

Deney ve Kontrol gruplarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Rehberi’ne ait sontest verilerine bakıldığında, “Oyuncak Paketleme”, “Dil Üzerinde Şekerleme Tutma”, “Denge Tahtası”, “Kalem Tıklatma”, “Kule Yapma”, “Kule Toplama”, “Oyuncak Ayırma”, “Oyuncağı Geri Verme” görevlerine ait verilerin deney grubu lehine, “Oyuncak Bekleme” ve “Şekerleme Saklama” görevlerine ait verilerin ise kontrol grubu lehine olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ

5.1. Yargı

Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olup olmadığını sınamak amacıyla kurulan hipotezler ile ilgili yapılan analizler sonucunda aşağıdaki yargılara varılmıştır:

1. Deney grubu ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. Deney grubu ve kontrol grubu son test puanları arasında, deney grubu lehine fark vardır.
3. Deney grubu ön test ve son test puanları arasında, son test lehine anlamlı bir fark vardır.
4. Kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
5. Deney grubunun uygulayıcı rehberi öntest sontest performansları arasında "Oyuncak Bekleme" görevinde öntest lehine, "Şekerleme Saklama", "Oyuncak Bekleme", Dil Üzerinde Şekerleme Tutma", "Denge Tahtası", "Kalem Tıklatma", "Kule Yapma", "Kule Toplama", "Oyuncak Ayırma" ve "Oyuncağı Geri Verme" görevlerinde son test lehine fark vardır.
6. Kontrol grubunun uygulayıcı rehberi öntest sontest performansları arasında "Oyuncak Paketleme", "Şekerleme Saklama", "Oyuncak Bekleme", "Denge Tahtası", "Kalem Tıklatma", "Kule Toplama", ve "Oyuncak Ayırma" görevlerinde performansların öntest lehine, "Dil Üzerinde Şekerleme Tutma", "Kule Yapma" ve "Oyuncağı Geri Verme" görevlerinde sontest lehine fark vardır.
7. Deney grubu ve kontrol grubu uygulayıcı rehberi son test performansları arasında "Denge Tahtası", "Kalem Tıklatma", "Kule Yapma", "Kule Toplama", "Oyuncak Ayırma", "Dil Üzerinde Şekerleme Tutma", "Oyuncağı Geri Verme" görevlerinde deney grubu lehine, "Oyuncak Bekleme", "Şekerleme Saklama", "Oyuncak Paketleme" görevlerinde ise kontrol grubu lehine fark vardır.
8. Çocuk Katılımlı Eğitim Programı 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde etkili olmuştur.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar tartışılmış ve ilgili literatür desteğiyle yorumlanmıştır.

Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği öntest ile sontest verilerindeki değişimler arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum, Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın birinci sorusu, Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'na katılan Deney grubu çocuklarının, bu programa katılmayan kontrol grubu çocuklarına kıyasla öz düzenleme ve alt boyutları olan dürtü/dikkat kontrolü ile olumlu duygu becerilerinde daha başarılı olup olmadıkları idi. Son testten elde edilen bulgulara göre, deney grubunun öz düzenleme becerisi ve alt boyutları olan dürtü/dikkat kontrolü ile olumlu duygu becerilerinde kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu bulunmuştur. Ayrıca Deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında, sontestte öz düzenleme becerisi ve alt boyutları olan dürtü/dikkat kontrolü ile olumlu duygu becerilerinde daha yüksek puanlar almışlardır. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında ise, anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu iki karşılaştırma neticesinde; deney grubuna uygulanan Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın öz düzenleme becerisi ve alt boyutları olan dürtü/dikkat kontrolü ile olumlu duygu becerilerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde Kangas (2016), Dunphy (2012), Cole, Martin ve Dennis (2004), Cohen ve Mendez'in (2009) benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Kangas (2016) katılımcı bir eğitim ortamında öğrenim gören okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin gelişimlerini incelediği doktora tezinde; katılımı temel alan aktivitelerde çocukların öz düzenleme deneyimlerine ve katılımı temel alan eğitimdeki öz düzenleme becerisini destekleyen unsurlara odaklanmış, bu unsurların çocukların çalışan bellek, dikkat ile ilgili esneklik, önleyici kontrol ve öz düzenleme becerilerinin desteklendiği belirtilmiştir. Dunphy (2012) yaptığı araştırmada katılımın dikkat, bellek, düşünme, hayal etme gibi zihinsel süreçler üzerinde olumlu

etkisini vurgulamıştır. Cole, Martin ve Dennis (2004) ile Cohen ve Mendez (2009) araştırmalarında duygu düzenlemede kişilerarası ilişkilere değinmişlerdir: bireylerin birbirlerinin duygu ve davranışlarını etkilediği düşünülmektedir; birey hem kendi duygularını düzenlemekte hem de diğer bireyin duygu düzenlemesine etki etmektedir. Dolayısıyla sosyal etkileşimin, bireyin duygu düzenleme gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir. Yapılan bu araştırmalar katılımın dürtü/dikkat ve olumlu duygu üzerinde etkili olduğuna işaret etmekte ve bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu, Çocuk Katımlı Eğitim Programı'na katılan deney grubu çocuklarının, bu programa katılmayan kontrol grubu çocuklarına kıyasla hazzı erteleme, yönerge takibi/yürütücü kontrol ve sosyal uyum görevlerinde daha başarılı olup olmadıkları idi. Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest verileri kıyaslandığında, deney grubu çocuklarının kontrol grubu çocuklarına kıyasla daha fazla performans görevinde sontest lehine başarı gösterdikleri görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının sontest verileri kıyaslandığında ise, deney grubu çocuklarının sontest performans görevlerinde daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu iki karşılaştırma neticesinde, Çocuk Katımlı Eğitim Programı'nın çocukların hazzı erteleme düzeyleri, yönerge takibi/yürütücü kontrolleri ve sosyal uyum becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde Emilson ve Johansson (2009), Finkel ve Fitzsimons (2011, s. 401), Harris, Robinson, Chang ve Burns (2007) ile Calkins, Gill, Johnson ve Smith (1999) tarafından benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Emilson ve Johansson (2009) katılım hakkının eğitim ortamındaki sosyal etkileşimi arttırdığına değinmişlerdir. Sosyal etkileşimlerin öz düzenleme becerisi üzerinde kapsamlı ve güçlü bir etkisi olduğu görüşünü destekleyen ve öz düzenlemenin alt boyutlarından biri olan 'dikkat düzenleme'yi desteklediğine işaret eden araştırmalar bulunmaktadır (Finkel ve Fitzsimons, 2011, s. 401; Harris, Robinson, Chang ve Burns, 2007). Ayrıca çocukların duygusal süreçlerde kullanılan kendini rahatlatma, ihtiyaç duyulduğunda yardım isteme ve dikkati başka yöne yöneltme gibi stratejileri kazanamamasının, sosyal etkileşim gerektiren alanlarda zorluk yaşamalarına neden olacağı yapılan araştırmalar neticesinde elde edilen bulgular arasındadır (Calkins, Gill, Johnson ve Smith, 1999). Bu

araştırmalar katılım sayesinde artan sosyal etkileşimin öz düzenleme becerisi üzerinde olumlu etkisinin bulunduğuna işaret etmektedir.

Araştırma verileri incelendiğinde “sosyal uyum” boyutuna ait performans görevlerinde deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olduğu görölmektedir. Sosyal uyum boyutuna ait performans görevleri blok küpleri kutuya koyma, oyuncakları oynamadan türlerine göre sepete koyma ve kısa bir oyunun ardından oyuncadı geri verme davranışlarından oluşmaktadır. Bu davranışlar dikkati sürdürme ve koordine etme, dikkati dağıtan ve ilgisiz uyanları görmezden gelme, bir görev boyunca dikkati koordine etme ve davranışı değiştirme bileşenlerini barındırmaktadır. Bu nedenle sosyal uyumun bilişsel süreçlere işaret eden bir boyut olduğu söylenebilir. Flekkøy ve Kaufman (1997, s. 102) sosyal uyumu bir başka açıdan ele almış; sosyal uyum gösteren çocukların genellikle daha fazla arkadaşa sahip olduğuna ve diğer çocuklarla daha mutlu ilişkiler kurduğuna değinmişlerdir. Ancak sosyal uyumun tek başına yeterli olmadığını; işbirliği yapma, paylaşma, başkalarına yardım etme ve kurallara uyma gibi sosyal becerilerin de gerekli olduğunun altını çizmişlerdir. Thompson ve Goodman (2010, s. 38) ise araştırmalarında çocukların duygu düzenleme becerileri ile sosyal uyumlarının ilişkisine değinmişlerdir. Denham ve diğerleri (2003) araştırmalarında okul öncesi dönemde sosyal uyum davranışlarının, çocuk katılımını temel alan ortamlarda öz düzenleme ile düzenlendiğine dikkat çekmişlerdir. Yapılan bu araştırmalar çocuk katılımının ve katılım ile ilişkili görölen davranışların sosyal uyum ile ilişkisine değinmekte ve bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmanın dikkat çekici bir sonucu; deney grubunun öntest sontest puanları karşılaştırılırken 10 performans görevinin 9unda sontest lehine fark görülürken, “oyuncak bekleme” görevinde öntest lehine fark görülmesidir. Ayrıca deney grubu ile kontrol grubunun son test puanları kıyaslanırken, 10 performans görevinin 8inde deney grubu lehine fark bulunurken, oyuncak bekleme ve şekerleme saklama görevlerinde kontrol grubu lehine fark bulunmuştur. Newquist, Doizer ve Neidert (2012) tarafından yapılan araştırmada, oyuncadı bekleme sürecinde tercih edilen oyuncakların sağlanması kendini kontrol etme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları Juanico, Doizer, Payne, Brandt ve Jowett Hirst (2016) tarafından yapılan bir başka araştırma ile genişletilmiş, bekleme sürecinde az sıklıkta, orta sıklıkta ve çok sık tercih edilen oyuncakların sağlanması kendini kontrol etme

üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise çok sık tercih edilen oyuncaklarda bekleme süresi diğer oyuncaklara kıyasla daha uzun olmuş ve kendini kontrol etme üzerinde daha anlamlı bir etkiye sahip olmuştur.

Yapılan bu araştırmada oyuncak bekleme görevinde beklenen anlamlılık görülemediği görülmüştür. Sontest performans görevlerinde deney grubunun oyuncak bekleme süresi kısalmış, kontrol grubuyla kıyaslandığında ise performanslarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durumun daha ilgi çekici bir oyuncakın varlığında farklı bir sonuç doğurabileceği düşünülmektedir. Şekerleme saklama görevine ait sontest performanslarında ise aradaki fark çok olmasa da kontrol grubu deney grubuna kıyasla daha başarılı olmuştur. Bu iki görev de “hazı erteleme” boyutuna ait görevlerdir. Hazı erteleme görevlerine ait çoğu veri uygulanan programın etkisini ortaya koysa da bu iki performans görevinde beklenen sonuçlar alınamamıştır. Hazı ertelemeye davranış düzeyinde bir farklılık elde edilmesinde daha uzun süreli uygulamalar yapılmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu düşüncüyü Mishel (2016) tarafından yapılan araştırma da desteklemektedir. Bu araştırmada Marshmallow deneyinde hazı erteleme davranış ve stratejilerini incelenmiş, deneye katılan çocukların ilerleyen zamanlarda da takibi yapılmıştır. Araştırma neticesinde aile ve okul ortamında bağımsız girişimleri desteklenen ve katılım imkanı tanınan çocukların hazı erteleme davranış ve stratejilerinin daha fazla geliştiği görülmüştür.

Araştırma sonuçları genel olarak ele alındığında, çocuk katılımı temel alınarak hazırlanan eğitim programlarının, çocuğun öz düzenleme becerisi üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu bilgisine ulaşıldığı söylenebilir. Çocuğun katılım hakkının hayata geçirilmesinin, çocuğun öz düzenleme becerisine veya bu beceri ile ilişkilendirilen süreçlere katkı sağladığını vurgulayan bir araştırma bulunmaktadır. San Francisco’da orta sosyo-ekonomik düzey çocuklarının öğrenim gördüğü birkaç okulda, okul öncesi dönemden itibaren 4 yıllık bir süre boyunca, çocukların olumlu sosyal davranışlarını arttırmak amacıyla kapsamlı boylamsal bir program uygulanmıştır. Programa katılan çocuklar okulda geçirdikleri ilk beş yıl boyunca, eş değer düzeydeki üç okulda öğrenim gören çocuklara kıyasla, daha fazla olumlu sosyal davranış sergilemişlerdir. Ayrıca saldırganlık içeren davranışlar daha az görülmüş, çocukların iç kontrollerinin arttığının bir göstergesi olarak daha fazla planlama davranışı gözlenmiş, çocuklar daha fazla uzlaşmaya ve birbirlerinin ihtiyaçlarına daha duyarlı olmaya

başlamışlardır (Bronson, 2000, s. 107). Uygulanan bu programın bileşenlerini incelediğimizde, çocuk katılımına dair detaylar görülmektedir (karar verme süreçlerine katılım, işbirliği aktiviteleri, etkin öğretmen-çocuk ve akran iletişimi gibi). Programın neticesinde ise, öz düzenleme becerisini destekleyen becerilerin beslendiği görülmektedir (iç kontrol mekanizmasının yansımaları, artan olumlu sosyal davranışlar, saldırganlığın azalması ve uzlaşma davranışının artması gibi).

Schunk (1996) araştırmasında çocukların tercih hakkının kısıtlı olduğu zamanlarda davranışları öz düzenleme yoluyla değil, büyük ölçüde dışsal olarak düzenlediğini belirtmiştir. Öz düzenleme becerisi güçlü olan çocukların ise daha fazla sosyal etkileşim gösterdiği ve daha fazla katılımında bulunduğu da yapılan araştırmalar neticesinde elde edilen bulgular arasındadır (Montroy, Bowles ve Skibbe, 2016). Çocukların paydaş olarak görüldüğü ortamların, onların öz kontrol becerisini ve benliklerini ortaya çıkarmalarını desteklediği vurgulanmaktadır (Flekkøy ve Kaufman, 1997, s.103). Sınıfta katılımı reddeden çocukların ise, öz düzenleme eğilimlerinin az olduğu edinilen bulgular arasındadır (Zimmerman, 2000, s. 27). Bu çerçeveden bakıldığında katılım ile öz düzenlemenin birbirini destekleyen kavramlar olduğu çeşitli araştırmalar neticesinde görülmüştür.

Konuyla ilgili incelenen farklı araştırmaların, bu araştırmada yapılan analizlerin sonucunu desteklediği görülmüştür.

Zimmerman (1989, s.4) “kendi öğrenme süreçlerinde bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılımcı olan” bireylerin öz düzenlemelerinin gelişeceğini belirtmektedir. Çocukların eğitim ortamlarındaki katılımlarının, öz düzenleme becerilerini destekleyeceği de vurgulanmıştır (Paris & Paris, 2001). Yowell ve Smylie (1999) araştırmalarında eğitim ortamlarında öz düzenleme becerisini desteklemenin en etkili yolunun öğretmen ile çocuklar arasındaki kişilerarası etkileşimde yattığına değinmişlerdir. Meyer ve Turner (2002) eğitim ortamında olumlu bir iklimin oluşturulmasının çocukların katılımını sağlamak ve öz düzenleme becerilerini desteklemek ile ilişkili olduğuna değinmişlerdir. Bu noktada Vygotsky'nin görüşlerinden hareketle Wood, Bruner ve Ross (1976) tarafından geliştirilen “iskele kurma (scaffolding)” kavramı bir araç olarak görülmektedir. Toplumsal etkileşimin önemli yönlerinden biri olan iskele kurma, bir öğrenme sırasında yetişkinin, çocuğun

yeterliği arttıka sorumluluğu ona aktarması ve yavaş yavaş desteği çekmesi anlamına gelmektedir (Berk, 2013, s. 322). Arnstein'in Katılım Merdiveni (Arnstein, 1969), Hart'ın Katılım Merdiveni (Hart, 1992), Treseder'ın Katılım Dereceleri (Creative Commons, 2011), Chawla'nın Katılım Biçimleri (Chawla, 2001) ve Shier'in Katılıma Giden Yollar Modeli'nde (Shier, 2001) üst kademelere çıkıldıkça çocukların kendi süreçlerini başlattıkları ve sürdürdükleri görülmektedir. Smith (2002) araştırmasında bu durumu Vygotsky'nin iskele kurma kavramı ile ilişkilendirilmiş, çocuğun girişim, kontrol ve sorumluluk seviyelerinin kademeli olarak artması, iskele kurma kavramındaki gibi çocuğun yeterliliği arttıka yetişkinin kademeli olarak desteğini azaltması olarak görülmüştür. Meyer ve Turner (2002) ise araştırmalarında iskele kurma sürecinin çocuğun öz düzenlemesini de desteklediğini vurgulamışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını sağlayan projelerde "iskele kurma" kavramını bir davranış stratejisi olarak kullanmalarının, çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi konusunda bilgilendirilmelerinin önemli olduğu düşünölmektedir. Bu konuda özellikle çocuk katılımlı projelerde çocukların yeterliliklerinin ve yetkinliklerinin artırılmasında "iskele kurma"nın okul öncesi öğretmen davranış yeterlilikleri arasında yer alabilmesi için, bu davranış becerisini kullanmalarının son derece önemli olduğu düşünölmektedir.

Yapılan araştırmalarda göröldüğu gibi, çocuk katılımı öz düzenlemeyi birçok açıdan desteklemektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmaların, bu araştırmada yapılan analizlerin sonuçlarını desteklediği görölmektedir. Çocuk katılımı ve katılımın oluşturduğu iklim, çocuğun dikkat, duygu ve davranış düzenleme stratejilerini kullanmasını ve bu sayede öz düzenleme becerisinin desteklenmesini sağlamaktadır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmacılara Öneriler

- Katılım hakkını sağlayan programların okul öncesi dönem çocuğunun farklı bir becerisini nasıl etkileceğine yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir.
- Bu araştırma doğrultusunda hazırlanan program doğa ve oyun temalarından oluşan projeler içermektedir. Araştırmacılara farklı temaları içeren proje ya da etkinlikler oluşturmaları önerilebilir.
- Okul öncesi eğitiminde çocuğun katılım hakkını uygulamaya yönelik yapılabilecek çalışmaları çeşitlendirmeleri önerilebilir.
- Çocuğun katılım hakkını gözetecek bir öğretmenin hangi niteliklere sahip olması gerektiği konusunda araştırma yapılması önerilebilir.
- Katılım hakkını destekleyici öğretim yöntem ve teknikleri konusunda araştırma yapılması önerilebilir.
- Bu çalışmada eğitim öğretim yılının sonuna gelinmesi sebebiyle izleme testi uygulanamamıştır. Sonraki araştırmalarda izleme testi yapılarak araştırmanın tekrarlanması önerilebilir.

5.3.2. Uygulayıcılara Öneriler

- Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak, eğitim programlarını çocuğun katılım hakkının gözetilerek hazırlanması önerilebilir.
- Çocukların katılım konusundaki deneyimlerini arttırmak amacıyla, toplumdaki çeşitli yapı ve organizasyonlar ile işbirliğine gidilerek çeşitli projeler düzenlenmesi önerilebilir.
- Katılım hakkı konusunda öğretmenleri, okul idarecilerini ve ebeveynleri bilgilendirici eğitimler verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahn, G. S., & Kim, S. H. (2009). The Effects of Child-Initiated Singing Activities Through the Literature Approach on Children's Music Concepts. *Asian-Pacific Journal of Early Childhood*, 145-160.
- Akawi, R. L. (2011). An investigation into the relationship between self-regulation skills and academic readiness in head start children. (*Doktora tezi, State University of New York*), ProQuest Information and Learning Company.
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve Uluslar arası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması*. Ankara: MEB Basımevi.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 3-25.
- Alderson, P. (2000). *Young children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practices*. London: Jessica Kingsley.
- Alderson, P. (2008). *Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice (Second Edition)*. London: Jessica Kingsley.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *JAIP*, 216-224.
- Atasoy, E. (2015). *İnsan-Doğa Etkileşimi ve Çevre İçin Eğitim*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Aydın, A. (2014). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, B. (2004). Bireysel Özgürlük ve Erdem. O. Oğuz, A. Oktay, & H. Ayhan içinde, *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (s. 77-90). İstanbul: Dem.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 391-406.
- Bates, J. E., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Ridge, B. (1998). Interaction of Temperamental Resistance to Control and Restrictive Parenting in the Development of Externalizing Behavior. *Developmental Psychology*, 982-995.
- Bath, C. (2009). *Learning to Belong: Exploring young children's participation at the start of school*. Abingdon: Routledge.
- Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). Self-Regulatory Strength. K. D. Vohs, & R. F. Baumeister içinde, *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications* (s. 64-83). New York: The Guilford Press.

- Bayındır, D. (2016). 48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi . *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Bell, M. A., & Wolfe, C. D. (2014). Emotion and Cognition: An Intricately Bound Developmental Process. *Child Development, 75* (2), 336-370.
- Berk , L., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington: NAEYC.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk Gelişim*. (B. Onur, Dü., & A. Donmez, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Berndt, T. J. (1997). *Child Development* (Second b.). Dubuque: Brown & Benchmark Publishers.
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A Developmental Perspective on Executive Function. *Child Development, 1641-1660*.
- Blair, C. (2002, Şubat). School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry. *American Psychologist, 111-127*.
- 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, 2(78), 647-663*.
- Blair, C., & Ursache, A. (2011). A Bidirectional Model of Executive Functions and Self-Regulation. R. Baumeister, & K. Vohs içinde, *Handbook of Self Regulation* (s. 300-320). New York: Guilford Press.
- Blair, C., Granger, D., & Razza, R. P. (2005). Cortisol reactivity is positively related to executive function in preschool children attending Head Start. *Child Development, 76, 554-567*.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). Self-regulation as key to school readiness: How Early Childhood Teachers Promote This Critical Competency. M. Zaslow, & I. Martinez-Beck içinde, *Critical Issues in Early Childhood Professional Development* (s. 203-224). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2013). *Zihnin Araçları*. (G. Haktanır, Dü., T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz, & E. Kalkan, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bohlman, N. L., & Downer, J. T. (2015). Self-Regulation and Task Engagement as Predictors of Emergent Language and Literacy Skills. *Early Education and Development*, 1-24.
- Britto, P. R., & Ulkuer, N. (2012). Child Development in Developing Countries: Child Rights and Policy Implications. *Child Development*, 92-103.
- Brocki, K. C., & Tillman, C. (2014). Mental Set Shifting in Childhood: The Role of Working Memory and Inhibitory Control. *Infant and Child Development*, 588-604.
- Bronson, M. B. (2000). *Self Regulation in Early Childhood*. New York: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C., & Smith, C. L. (1999). Emotional Reactivity and Emotional Regulation Strategies as Predictors of Social Behavior with Peers During Toddlerhood. *Social Development*, 8, 310-334.
- Calkins, S., & Fox, N. (2002). Self-Regulatory Processes in Early Personality Development: A Multilevel Approach to the Study of Childhood Social Withdrawal and Aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477-498.
- Canbulut, T. (2014). Türkiye’de Çocukların Katılım Hakkı Üzerine Bir Derleme. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 85-94.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory Control and Emotion Regulation in Preschool Children. *Cognitive Development*, 489-510.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky’s analysis of learning and instruction. A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Agayev, & S. M. Miller içinde, *Vygotsky’s educational theory and practice in cultural context* (s. 39-64). Cambridge: Cambridge Üniversitesi.
- Chawla, L. (2001). Evaluating children’s participation: seeking areas of consensus. *PLA Notes (2001), Issue 42, pp 9-13, IIED*.
- Clancy, B., Calkins, S., & Kopp, L. (2010). Self-Regulation as the Interface of Emotional and Cognitive Development: Implications for Education and Academic Achievement. R. H. Hoyle içinde, *Handbook of Personality and Self-Regulation* (s. 64-91). Oxford: Wiley-Blackwell Publishing.

- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 489-505.
- 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*, 1016-1037.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75, 317-333.
- Collins, T. M. (2017). A Child's Right to Participate: Implications for International Child Protection. *The International Journal of Human Rights*, 14-46.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 87-127.
- Creative Commons. (2011). *Participation Models - Citizens, Youth, Online: A chase through the maze*. 09 28, 2016 tarihinde <http://euroopa.noored.ee/files/Participation-Models-july%202011.pdf> adresinden alındı
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Kalb, S., Warren-Khot, H., & Zinsler, K. (2014). "How Would You Feel? What Would You Do?" Development and Underpinnings of Preschoolers' Social Information Processing. *Journal of Research in Childhood Education*, 182-202.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Dennis, T. A., & Chen, C. C. (2007). Neurophysiological Mechanisms in the Emotional Modulation of Attention: The Interplay Between Threat Sensitivity and Attentional Control. *Biological Psychology*, 1-10.
- Dewall, C. N., Baumeister, R. E., Schurtz, D. R., & Gailliot, M. T. (2010). Acting on Limited Resources: The Interactive Effects of Self-Regulatory Depletion and Individual Differences. R. H. Hoyle içinde, *Handbook of Personality and Self-Regulation* (s. 243-263). Oxford: Wiley-Blackwell Publishing.
- Dunphy, E. (2012). Children's Participation Rights in Early Childhood Education and Care: The Case of Early Literacy Learning and Pedagogy. *International Journal of Early Years Education*, 290-299.

- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Spinrad, T. L. (2014). Self-Regulation, Effortful Control, and Their Socioemotional Correlates. J. J. Gross içinde, *Handbook of Emotion Regulation* (s. 157-173). New York: The Guilford Press.
- Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Kupfer, A., Valiente, C., . . . Reiser, M. (2007). The relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: A longitudinal study. *Cognitive Development*, 544-567.
- Eisenberg, N., Smith, C. A., & Spinrad, T. L. (2011). Effortful Control: Relations with Emotion Regulation, Adjustment and Socialization in Childhood. K. D. Vohs, & R. J. Baumeister içinde, *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications* (s. 263-284). New York: The Guilford Press.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Fabes, R. A., Smith, C. L., Reiser, M., & Shepard, S. A. (2003). The Relations of Effortful Control and Ego Control to Children's Resiliency and Social Functioning. *Developmental Psychology*, 761-776.
- Emilson, A., & Folkesson, A.-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 219-238.
- Emilson, A., & Johansson, E. (2009). The Desirable Toddler in Preschool: Values Communicated in Teacher and Child Interactions. D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson içinde, *Participatory Learning in Early Years* (s. 61-78). New York: Routledge.
- Engel-Yeger, B., Jarus, T., & Law, M. (2007). Impact of Culture on Children's Community Participation in Israel. *The American Journal of Occupational Therapy*, 421-428.
- Erbay, E. (2016). *Çocuk Katılımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdoğan, O. (2011). *Çocuk Hakları*. İstanbul: Acar Basım.
- Farné, R. (2013). Play and Education: Biodiversity and Ludodiversity. *The IV World Play Day Panel In Turkey: "We are Playing Everywhere and Every Place"*. İstanbul: Yayınlanmamış Bildiri. The IV World Play day Panel in Turkey. Marmara Üniversitesi-İtalyan Kültür Merkezi İşbirliği ile.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Finkel, E. J., & Fitzsimons, G. M. (2011). The Effects of Social Relationships on Self Regulation. K. D. Vohs, & R. F. Baumeister içinde, *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications* (s. 390-406). New York: The Guilford Press.

- Flekkoy, M. (2001). The Role of Obsurdman for Children: Securing the Child's Right to Education. S. Hart, C. P. Cohen, M. F. Erickson, & M. Flekkoy içinde, *Children's Right in Education* (s. 154-179). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Flekkøy, M. G., & Kaufman, N. H. (1997). *The Participation Rights of the Child: Rights and Responsibilities in Family and Society*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Fonagy, P., & Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, 22, 307-335.
- Foulquie, P. (1994). *Pedagoji Sözlüğü*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373-389.
- Fredrickson, B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of General Psychology*, 300-319.
- Göncü, A., Main, C., & Abel, B. (2009). Fairness in Participation in Preschool. D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson içinde, *Participatory Learning in Early Years* (s. 185-202). New York: Routledge.
- Grover, S. (2005). Challenging Statutory Limitations on Children's Education Rights: A Re-Examination of the Canadian Supreme Court Decision in *Auton. Education and the Law*, 43-52.
- Guralnick, M. J. (1993). Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of Children's Peer Relations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 344-371.
- Gürkan, T., & Koran, N. (2014). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programının Çocuğun Katılım Hakkına Yer Verme Durumu Açısından İncelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 203-226.
- Harris, P., & Núñez, M. (1997). Children's Understanding of Permission and Obligation. L. Smith, J. Dockrell, & P. Tomlinson içinde, *Piaget, Vygotsky and Beyond: Future Issues for Developmental Psychology and Education* (s. 159-169). London: Routledge.
- Harris, R. C., Robinson, J. B., Chang, F., & Burns, B. M. (2007). Characterizing Preschool Children's Attention Regulation in Parent-Child Interactions: The Roles of Effortful Control and Motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25-39.

- Hart, R. (1992). Children's Participation: from Tokenism to Citizenship. *Innocenti Essays No. 4. UNICEF, International Child Development Centre, Piazza SS Annunziata 12, 50122.*
- Hart, R. (2009). Charting change in the participatory settings of childhood. N. Thomas içinde, *Children, politics and communication: Participation at the margins* (s. 7-30). Bristol: The Policy Press.
- Hart, R. H. (2016). *Çocukların Katılımı: Kuram ve Uygulamada Toplum Gelişimi ve Çevre Korumasında Genç Yurttaşları İçermek.* (T. Ş. Kılınç, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hesapçioğlu, M. (2004). Postmodern / Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları. O. Oğuz , A. Oktay, & H. Ayhan (Dü) içinde, *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi.* İstanbul: Dem Yayınları.
- Hlebowitsh, P. S. (2007). *Foundations of American education: Purpose and promise.* Kendall-Hunt Publishing.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2013). *Education in The Best Interest of Child: A Children's Right Perspective on Closing the Achievement Gap.* Canada: University of Toronto Press.
- Hoyle, R. H. (2010). Personality and Self-Regulation. R. H. Hoyle içinde, *Handbook of Personality and Self-Regulation* (s. 1-19). Oxford: Wiley-Blackwell Publishing.
- ICC. (2011). *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin Çocuk Haklarına dair Sözleşme'ye ilişkin Genel Yorumları 2008 – 2011.* Uluslararası Çocuk Merkezi, Ankara. 8 3, 2016 tarihinde <http://www.cocukhaklariizleme.org/wp-content/uploads/GCs-11-12-13-2008-2011.pdf> adresinden alındı
- Johnson, K. N., Conture, E. G., & Walden, T. A. (2012). Efficacy of Attention Regulation in Preschool-Age Children Who Stutter: A Preliminary Investigation. *Journal of Communication Disorders*, 263-278.
- Jones, H. L. (2010). *Putting children at the centre: A practical guide to children's participation.* Londra: Save the Children.
- Jonna, L., Annu, B., & Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education- Identifying, Describing and Documenting Children's Participation. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 7, 1-16.
- Juanico, J. F., Doizer, L. C., Payne, S. W., Brandt, J. A., & Jowett Hirst, E. S. (2016). An Evaluation of Toy Quality for Increasing Self-Control in Typically Developing Preschool Children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1-12.

- Kamaraj , I., & Y. L. Öğrencileri. (2016). Sürdürülebilir Kentler İçin Çocuk Dostu Ortamlar ve Çocuk Katılımı. Ş. Geniş, & E. Osmanoğlu içinde, *II. Uluslararası Kent Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı* (s. 1157-1177). Ankara: İdeal Kent Yayınları.
- Kamaraj, I. (2013). May 28th World Play Day Activities in Turkey since 2010. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1809-1814.
- Kangas, J. (2016). Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy. (*Doktora Tezi*) *Helsinki Üniversitesi Davranış Bilimleri Fakültesi*. doi:978-951-51-1833-2
- Kangas, J., Ojala, M., & Venninen, T. (2015). Children's Self- Regulation in the Context of Participatory Pedagogy in Early Childhood Education. *Early Childhood and Development*, 847-870.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of Self-Regulation: A Systems View. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.
- Kay, T., Gadda, A., Butler, U., & Hinton, R. (2014). Introduction: Children and Young People's Participation in Collective Decision-making. K. Tisdall, A. Gadda, & U. Butler içinde, *Children and Young People's Participation and Its Transformative Potential (Learning from across Countries)*. Hampshire: Palgrave Macmillan Press.
- Kieras, J. E., Tobin, R. M., Graziano, W. G., & Rothbart, M. K. (2005). You Can't Always Get What You Want: Effortful Control and Children's Responses to Undesirable Gifts. *Psychological Science*, 391-396.
- Kıyaker, S. (2017). 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Kochanska, G., Katherine, C. C., & Murray, K. T. (2001). The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. *Child Development*, 1091-1111.
- Koole, S. L., Dillen, L. F., & Sheppes, G. (2011). The Self-Regulation of Emotion. K. D. Vohs, & R. F. Baumeister içinde, *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (s. 22-40). London: The Guilford Press.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of Self-Regulation: A Developmental Perspective. *Developmental Psychology*, 199-214.
- Koran, N. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Katılım Hakkı Konusundaki Uygulamalarının Öğretmen Adayı Gözlemlerine Göre İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi. *Girne Amerikan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*).

- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision Making*. Italy: UNICEF Innocenti Insight.
- Lansdown, G. (2005). *Çocukların Gelişen Kapasiteleri*. Florence, Italy: UNICEF.
- Liebermann, D., Giesbrecht, G. F., & Müller, U. (2007). Cognitive and Emotional Aspects of Self-regulation in Preschoolers. *Cognitive Development*, 511-529.
- Ludwig, K., Haindl, A., Laufs, R., & Rauch, W. A. (2016). Self-Regulation in Preschool Children's Everyday Life: Exploring Day-to-Day Variability and the Within- and Between-Person Structure. *Journal of Self-Regulation and Regulation*, 98-116.
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child'. *British Educational Research*, 33(6), 927-942.
- Luszczynska, A., Diehl, M., Gutierrez-Dona, B., Kuusinen, P., & Schwarzer, R. (2004). Measuring one component of dispositional self-regulation: attention control in goal pursuit. *Personality and Individual Differences*, 555-566.
- Lyle, S., & Hendley, D. (2010). *Improved Learning by Taking Account of Learners' Perspectives*. Welsh Education Research Network.
- Mallika, K., & Gibbs, J. (2014). Participation: Why and How? K. Mallika içinde, *Children's Right (0-8): Promoting Participation in Education and Care* (s. 43-63). New York: Routledge.
- May, H. (2005). Whose participation is it anyway? Examining the context of pupil participation in the UK. *British Journal of Special Education*, 29-34.
- 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*, 947-959.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at Risk for Early Academic Problems: The Role of Learning-Related Social Skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 307-329.
- McGlamery, M. E., Ball, S. E., Henley, T. B., & Besozzi, M. (2007). Theory of mind, attention, and executive function in kindergarten boys. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 29-47.
- McLeod, A. (2008). *Listening to Child: A Practitioner's Guide*. Londra: Jessica Kingsley Yayınları.

- MEB. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=202> Erişim Tarihi: 03.02.2017.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Using Instructional Discourse Analysis to Study the Scaffolding of Student Self-Regulation. *Educational Psychologist*, 17-25.
- Mischel, W. (2016). *Marshmallow Testi: Otokontrolde Ustalaşmak*. (B. Satılmış, Çev.) İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Skibbe, L. E. (2016). The effect of peers' self-regulation on preschooler's self-regulation and literacy growth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 73-83.
- Newquist, M. H., Doizer, C. L., & Neidert, P. L. (2012). A Comparison The Effect of Brief Rules, A Timer and Preferred Toys on Self Control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 497-509.
- NGBB. (2017). *Doğa Şenliği*. 07 21, 2017 tarihinde Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi: <http://www.ngbb.org.tr/tr/egitim/çocuklar-için/rehberli-egitimler/projeler/doga-şenliği.html> adresinden alındı
- NGBB. (2017). *Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi Doğa Şenliği*. 07 21, 2017 tarihinde Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi: <http://www.ngbb.org.tr/tr/egitim/çocuklar-için/rehberli-egitimler/projeler/doga-şenliği.html> adresinden alındı
- Nist, S. L., & Holschuh, J. (2000). *Active Learning: Strategies for Collage Success*. Boston: Allyn and Bacon.
- Nyland, B. (2009). The Guiding Principles of Participation: İnfant, Toodler Groups and the United Nations Convention on the Rights of the Child. D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson içinde, *Participatory Learning in the Early Years* (s. 26-43). New York: Routledge.
- O' Kane, C. (2003). *Children and Young People as Citizens: Partners for Social Change*. İsveç: Save the Children.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Önder, A. (2011). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Panesi, S., & Sergio, M. (2016). Drawing a dog: The Role of Working Memory and Executive Function. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1-11.

- Paris, S. G., & Byrnes, J. P. (1989). The Constructivist Approach to Self Regulation and Learning in the Classroom. B. J. Zimmerman , & D. H. Schunk içinde, *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice* (s. 169-200). New York: Springer-Verlag Publishing.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 89-102.
- Percy-Smith , B., & Thomas, N. (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practices*. New York: Routledge.
- Piaget, J. (1969). *The Moral Judgment of the Child*. (M. Gabain, Çev.) Glencoe, Illinois: Free Press.
- Pintrich , P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner içinde, *Handbook of Self-Regulation* (s. 452-502). California: Academic Press.
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The Attention System of The Human Brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 427-441.
- Posner, M., & Rothbart, M. K. (1998). Attention, Self-regulation and Consciousness. *Philosophical Transactions of The Royal Society B Biological Sciences*, 1915-1927.
- Power, F. C., Power, A. M., Bredemier, B. L., & Shields, D. L. (2001). Democratic Education and Children's Rights. S. Hart, C. P. Cohen, M. F. Erickson, & M. Flekkoy içinde, *Children's Rights in Education* (s. 98-119). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Powers, M. N. (2017). *Self-Regulated Design Learning: A Foundation and Framework for Teaching and Learning Design*. New York: Routledge.
- Reunamo, J. (2009). Vygotsky: A Systemic Approach. *Educational Environment in Early Childhood: Education in Estonia and Finland IV*, 29-48.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. Londra, New York: Routledge.
- Robinson, K. H., & Jones Diaz, C. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice*. Berkshire: Open University Press.

- Rosario Rueda, M., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The Development of Executive Attention: Contributions to the Emergence of Self-Regulation. *Developmental Neuropsychology*, 573-594.
- Rothbart, M. K., & Ahadi, S. A. (1994). Temperament and the Development of Personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 55-66.
- Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, Self-Regulation, and Education. *School Psychology Review*, 479-491.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K., & Posner, M. I. (2011). Temperament and Self Regulation. *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (s. 441-460). içinde New York: The Guilford Press.
- Şahin, S., & Polat, O. (2012). Türkiye’de Ve Dünyadaki Gelişmiş Ülkelerde Çocuk Katılım Hakkı Algısının Ve Uygulamalarının Karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 275-282.
- Sakız, G. (2014). Özdüzenlemeli Öğrenmede Duyuşsal Bir Boyut: Akademik Duygular. G. Sakız içinde, *ÖzDüzenleme: Öğrenmeden Öğretime ÖzDüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler* (s. 82-129). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarıdoğan, M. E., & Karahan, T. F. (2007). Kişilik Gelişimi. A. Kaya içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 135-168). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Schunk, D. H. (1996). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Boston: Pearson Education.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sethi, A., Mishel, W., Aber, L. J., Shoda, Y., & Rodriguez, L. M. (2000). The Role of Strategic Attention Deployment in Development of Self-Regulation: Predicting Preschoolers' Delay of Gratification From Mother-Toddler Interactions. *Developmental Psychology*, 767-777.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 107-117.
- Shier, H. (2014). *A change of rhythm, Nicaraguan style, in Children and Young People's Participation*. Managua: Save the Children Nicaragua.
- Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children&Society*, 18, 106-118.

- Sinclair, R., & Franklin, A. (2000). Young People's Participation. *Quality Protects Research Briefing*, 3.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta Basım A. Ş.
- Smith, A. B. (2002). Interpreting and Supporting Participation Rights: Contributions from Sociocultural Theory. *The International Journal of Children's Rights*, 73-88.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary Construct and Concurrent Validity of Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for Field-Based Research. *Early Childhood Research Quarterly*, 173-187.
- Solmaz, A., & Demir, T. (2014). *Öz-Düzenlemeli Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme: Uygulayıcının Rehberi*. (M. Şahin, Dü., & M. Artıran, Çev.) Ankara: Nobel Akademik.
- TDK. (2011). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Thomas, N. (2011). Towards a Theory of Children's Participation. M. Freeman içinde, *Children's Rights: Progress and Perspectives: Essays from the International Journal of Children's Rights* (s. 48-72). Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 24-52.
- Thompson, R. A., & Goodman, M. (2010). Development of Emotion Regulation: More Than Meets the Eye. A. M. Kring, & D. M. Sloan içinde, *Emotion Regulation and Psychopathology: A Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment* (s. 38-59). New York: The Guilford Press.
- Tomanovic, S. (2003). Negotiating children's participation and autonomy within families. *The International Journal of Children's Rights*, 51-71.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bir bakış açısı)*. (B. Akman, Dü.) Ankara: Nobel.
- Tümkaya, S. (2009). Dil Gelişimi. M. E. Deniz içinde, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Maya Akademi.

- Uçuş, Ş., & Şahin, A. E. (2012). Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne Yönelik Öğretmenlerin Ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25-41. 12 17, 2016 tarihinde <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/> adresinden alındı
- UNICEF. (2004). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme: Birinci Kısım, Madde 1-20*. Türkiye: UNICEF. 7 12, 2016 tarihinde http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html adresinden alındı
- UNİCEF, & UNESCO. (2007). *A human rights-based approach to Education for All: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*.
- Uyanık Balat, G. (2012). Okul öncesi eğitimde anlatım, tartışma, soru cevap, örnek olay, gezi, gözlem ve gösteri öğretim yöntemleri. R. Zembat içinde, *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri* (s. 255-285). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vaughn, B. E., Kopp, C. B., & Krakow, J. B. (1984). The Emergence and Consolidation of Self-Control from Eighteen to Thirty Months of Age: Normative Trends and Individual Differences. *Child Development*, 990-1004.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2013). Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers. *Early Childhood Education*, 211-218.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. K. D. Vohs, & R. F. Baumeister içinde, *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (s. 1-9). New York: Guilford Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Tominey, S., & Acock, A. C. (2011). The influence of demographic risk factors on children's behavioral regulation in prekindergarten and kindergarten. *Early Education & Development*, 461-488.
- Williford, A. P., Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's Engagement Within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation. *Early Education and Development*, 162-187.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner içinde, *Handbook of self-regulation* (s. 532-566). London: Academic Press.

- Wood, D. (2003). *Çocuklarda Düşünme ve Öğrenme*. (M. Özünlü, Çev.) İstanbul: Doruk.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 89-100.
- Yıldızlar, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yowell, C. M., & Smylie, M. A. (1999). Self-regulation in democratic communities. *Elementary School Journal*, 469-490.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk içinde, *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice* (s. 1-26). New York: Springer.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner içinde, *Handbook of Self Regulation* (s. 11-42). London: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. B. J. Zimmerman , & D. H. Schunk içinde, *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (s. 1-37). London: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 166-183.
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating Self-Regulated Problem Solvers. J. E. Davidson, & R. J. Sternberg içinde, *The Psychology of Problem Solving* (s. 233-263). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2003). Albert Bandura: The Scholar and His Contributions to Educational Psychology. B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk içinde, *Educational Psychology: A Century of Contributions* (s. 431-458). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk içinde, *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (s. 1-14). New York: Routledge.

EKLER

Ek 1: Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Çocuğun Cinsiyeti: Kız Erkek

Çocuğun Sınıfı:

Çocuğun Eğitim Yılı:

Çocuğun Doğum Tarihi:/..../....

Ölçeğin Uygulandığı Tarih:/..../....

Ek 2: 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, görüşmeciye dikkat eder ve onun yönergelerine uyar.

2. Çocuğun zaman zaman, özellikle de etkinlik sonlarında dikkati dağılır; ancak hatırlatıldığında yanıt verir.

1. Çocuğun sık sık dikkati dağılır ve uygulayıcı sık sık yönlendirmelerde bulunur.

0. Çocuk zamanın çoğunu ilgisiz bir şekilde ve etkinlik dışı şeylerle geçirir.

A 2. Konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir.

0 1 2 3

3. Çocuk, dikkatini dağıtıcı uyaranların varlığında dahi etkinliğin sonuna kadar 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 değerlendirmenin büyük bir bölümünde konsantre olamaz ve görevleri yerine getirmek için ısrar etmez ve yoğunlaşamaz.

A 3. Dalgındır, değerlendirilme sürecine odaklanmada problem yaşar.

0 1 2 3

3. Çocuk değerlendirilme sürecinin büyük kısmında "dalgın/başka düşüncelere dalmış" görünür.

2. Çocuk zaman zaman "dalar" ve uygulayıcının çocuğun bakması, odaklanması ve istenileni göstermesi için hatırlatma yapması gerekir.

1. Çocuğun dikkati kısa aralıklarla dağılır; ancak kısa süre dikkatinin dağılmasından sonra etkinliğe geri döner.

0. Çocuk dikkatini etkinliklere odaklama konusunda problem yaşamaz.

B 1. Her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar.

0 1 2 3

3. Çocuk uygulayıcıya cevap vermeden önce etkinlik ve yönergeleri düşünüyor gibi görünür.

2. Çocuk genellikle yönergeleri bekler ve takip eder; ancak zaman zaman yönergeler tamamlanmadan önce etkinliğe başlar.

1. Çocuk etkinliğe başlamadan önce sık sık "Ben söyleyinceye kadar bekle..." gibi hatırlatmalara ihtiyaç duyar.

0. Çocuk yönergelerin pek çoğunu kaçırmaz ve uygulayıcının hatırlatmaları ile yavaşlamaz.

B 2. Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır.

0 1 2 3

3. Çocuk ilginç oyuncaklara karşı bile kendini tutar, dokunma girişiminde bulunmaz ve oyuncakları ya da başka şeyleri toplarken süreyi uzatmaz.

2. Çocuk genellikle öz-kontrol gösterir ancak ilgi çekici oyuncaklara değerlendirme boyunca bir ya da iki kez uzanır.

1. Çocuk eşyalara dokunmaması için birden çok hatırlatmaya ve/veya zamanı geldiğinde oyuncakları toplaması için uyarılara ihtiyaç duyar.

0. Değerlendirilme süreci çocuğun oyuncaklara dokunması ya da oyuncakları ele geçirme çabası ile sık sık kesilir.

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

0 1 2 3

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

2. Birkaç dürtüsel davranış gözlenir.

1. Çocuk, genellikle birden çok etkinlik sırasında dürtüseldir ya da bir etkinlik süresince çok dürtüsel davranır.

0. Çocuk değerlendirme boyunca dürtüseldir ve birçok sınırlamaya ihtiyaç duyar.

B 4. Çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanır.

0 1 2 3

3. Çocuğun hareketlilik/dürtüsellik düzeyi yüzünden etkinlikler arası geçişler zordur.

2. Uygulayıcı bir sonraki etkinlik için materyalleri toplarken çocuk ancak birden çok hatırlatma sonucunda bekleyebilir.

1. Çocuk bazen ilgi çekici test materyallerine dokunmak ister; ancak nadiren dokunmamasına hatırlatmaya ihtiyaç duyar.

0. Çocuk sabırla yeni etkinliklerin başlamasını bekler ve geçişler sırasında rahat bir vücut duruşu sergiler.

B 5. Değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturur.

0 1 2 3

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

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

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

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

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

0 1 2 3

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

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

0 1 2 3

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

D 1. Başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında memnuniyet gösterir.

0 1 2 3

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

D 2. Kendinden emindir.

0 1 2 3

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

E 1. Muhalif davranışlar gösterir.

0 1 2 3

3. Çocuk uygulayıcının istek ya da yönergesine uymayı doğrudan reddeder.
2. Çocuk sınırları zorlar; ancak uygulayıcının yönlendirmelerine ya da isteğini tekrarlmasına 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 3: Ölçek Kullanım İzni**İLGİLİ MAKAMA**

Türk çocuklarına uyarlaması Doç. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ danışmanlığında tarafımdan yapılan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Büşra ÇELİK tarafından yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmasında herhangi bir sakınca yoktur. 23.06.2016

Saygılarımla,



Ezgi FINDIK TANRIBUYURDU

Ek 4: Uygulama İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.2615702
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

28.02.2017

Sayın: Büşra ÇELİK

İlgi: a) 21.02.2017 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 27.02.2017 tarih ve 2506324 sayılı oluru.

"Çocuk Katılımıyla Gerçekleştirilen Etkinliklerini İçeren Çocuk Katımlı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İnan Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52