



**EMBEDDED ÖĞRENME TEMELLİ HAREKET EĞİTİM
PROGRAMININ 5 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN GÖRSEL-MOTOR
KOORDİNASYON VE DAVRANIŞSAL ÖZ-DÜZENLEME
GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Fatma Özkür

**DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

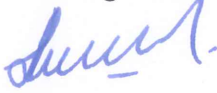
Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN:

Adı : Fatma

Soyadı : Özkür

Bölümü : Temel Eğitim Bölümü

İmza : 

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının 5 Yaş Grubu Çocukların Görsel-Motor Koordinasyon ve Davranışsal Öz-Düzenleme Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi

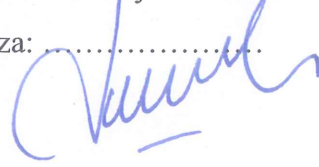
İngilizce Adı : Analyzing Embedded Learning-Based Movement Education Program's Effect on 5 Years Old Children's Visual-Motor Coordination and Behavioral Self-Regulation Development

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Fatma Özkür

İmza:



JÜRİ ONAY SAYFASI

Fatma Özkür tarafından hazırlanan “Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının 5 Yaş Grubu Çocukların Görsel-Motor Koordinasyon ve Davranışsal Öz-Düzenleme Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği /oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Gökhan DUMAN

Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

Eğitim Programları ve Öğretimi ABD, Yozgat Bozok Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Programları ve Öğretimi ABD, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ

Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Menekşe BOZ

Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 11/10/2019

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tezimin ortaya çıkmasında emeği geçen, doktora çalışmam boyunca bilimsel desteği ve sonsuz anlayışı ile her zaman yanımda olan, akademik duygu ile çalışmayı bana kazandıran saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Gökhan DUMAN'a sonsuz teşekkürler ederim. Tez izleme komitemde yer alarak beni onurlandıran ve tezimin her aşamasında beni yönlendirerek doğru bir şekilde ilerlememi sağlayan Sayın Doç. Dr. Şaban ÇETİN ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ'e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca değerli dönütleri ile çalışmamın daha iyi bir hale gelmesini sağlayan jüri üyeleri Sayın Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Menekşe BOZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Tazimin çalışma grubunda yer alan her bir minik öğrenciye, öğretmenlerine ve okul yönetimine de buradan tekrar teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde büyük emekleri olan, maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen annem Şaziye ÖZKÜR, babam İsmail ÖZKÜR, ağabeyim Fatih ÖZKÜR, kardeşlerim Elif ÖZKÜR ve Demet ÖZKÜR'e sonsuz teşekkür ederim.

EMBEDDED ÖĞRENME TEMELLİ HAREKET EĞİTİM PROGRAMININ 5 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN GÖRSEL-MOTOR KOORDİNASYON VE DAVRANIŞSAL ÖZ-DÜZENLEME GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Fatma Özkür

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim, 2019

ÖZ

Görsel-motor gelişim ve öz-düzenleme becerileri çocukların hayatlarında önemli bir yere sahiptir. Bu beceriler çocuğun akademik ve sosyal yönden başarılı olmasını ve toplumla uyum içerisinde yaşamasını sağlar. Bu çalışmanın amacı embedded öğrenme temelli hareket eğitim programının, 5 yaş grubu çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişimlerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmada deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Aynı okuldan beş yaş grubu bir sınıf kontrol grubu ve diğer sınıf deney grubu olarak seçilmiştir. Her iki sınıf için gerekli idari ve ebeveyn izinleri alınmıştır. Deney grubu çocuklara 12 hafta boyunca, haftada üç gün embedded öğrenme temelli hareket eğitim programı uygulanmıştır. Gruplar arası analizler için Mann-Whitney U testi, grup içi analizlerde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ve değişkenler arası ilişki analizlerinde Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısından faydalanılmıştır. Araştırma sonuçları embedded öğrenme temelli hareket eğitim programının, çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme becerilerine anlamlı ve olumlu düzeyde etkisi olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, embedded öğretim, hareket eğitimi, davranış düzenleme

Sayfa Adedi : 171

Danışman : Doç. Dr. Gökhan DUMAN

**ANALYZING EMBEDDED LEARNING-BASED MOVEMENT
EDUCATION PROGRAM'S EFFECT ON 5 YEARS OLD
CHILDREN'S VISUAL-MOTOR COORDINATION AND
BEHAVIORAL SELF-REGULATION DEVELOPMENT
(Ph.D. Thesis)**

Fatma Özkür
GAZİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
October, 2019

ABSTRACT

Visual-motor coordination and self-regulation skills of children have an important place in children's life. These skills provide children an academic and social successful life with better academic and social skills. The purpose of this study was to analyze embedded learning-based movement education program's effect on 5 years old children's visual-motor coordination and behavioral self-regulation development. Experimental research design with control and experiment group was used for this purpose. Two preschool classrooms were chosen as a control and experiment group from the same school. Administrative permissions and parent consents were taken for these two groups of children. Embedded learning-based movement education program was implemented in the experiment classroom for 12 weeks. Mann-Whitney U test was used for intergroup analysis, Wilcoxon Signed Ranks was used for ingroup analysis and Spearman Correlation Coefficient test was used for analysis of correlations between variables. Results indicated that embedded learning-based movement education program had a significant and positive effect on children's visual-motor coordination and developmental self-regulation skills.

Key Words : Preschool, embedded learning, movement education, visual-motor coordination, self-regulation

Page Number : 171

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Gökhan DUMAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	3
1.2 Araştırmanın Önemi.....	3
1.3 Araştırmanın Amacı	4
1.4 Araştırmanın Alt Amaçları.....	4
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6 Araştırmanın Varsayımları	5
1.7. Tanımlar.....	6
BÖLÜM 2	7
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Doğal Öğretim Yaklaşımı.....	7
2.1.1. Fırsat Öğretimi Yöntemi	8
2.1.2. Doğal Bağlama Dayalı Öğretim Yöntemi	9
2.1.3 Etkinlik Temelli Müdahale Yöntemi	10

2.1.4. Geçiş Temelli Öğretim Yöntemi.....	10
2.1.5. Embedded Temelli Öğretim Yöntemi.....	11
2.1.5.1 Okul Öncesi Eğitimde Embedded Temelli Öğretim	13
2.2. Çocuklarda Hareket Gelişimi	15
2.2.1. Motor Gelişim.....	15
2.2.2. Motor Gelişim Alanları	15
2.2.2.1. Kaba Motor Beceriler.....	16
2.2.2.2. İnce Motor Beceriler.....	16
2.2.3. Motor Gelişim Dönemleri	16
2.2.3.1. Refleks Hareketler Dönemi (0-1 yaş)	17
2.2.3.2. İlkel Hareketler Dönemi (0-2 yaş).....	18
2.2.3.3. Temel Hareketler Dönemi (2-7 yaş)	19
2.2.3.4 Uzmanlaşmış (Sporla İlişkili) Hareketler Dönemi (7 yaş ve üzeri)	20
2.2.4. Hareket Gelişiminin Diğer Gelişim Alanları İle İlişkisi.....	21
2.2.5. Hareket Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	23
2.2.6. Okul Öncesi Eğitimde Hareketin Desteklenmesi	24
2.3. Çocuklarda Görsel-Motor Koordinasyon Gelişimi	26
2.3.1 Görsel Algı	27
2.3.1.1. Görsel Algı Alanları	27
2.3.1.2. Çocuklarda Görsel Algı Gelişimi.....	29
2.3.2. Motor Koordinasyon	31
2.3.2.1. Motor Koordinasyon ve Görsel Algı İlişkisi.....	32
2.3.3. Görsel-Motor Koordinasyonun Diğer Gelişim Alanları ile İlişkisi	32
2.3.4. Görsel-Motor Koordinasyon Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	34
2.3.5. Okul Öncesi Eğitimde Görsel-Motor Koordinasyonun Desteklenmesi.....	36
2.4. Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimi	37
2.4.1 Sosyal Becerilerin Boyutları ve Kapsamı	39
2.4.2 Sosyal Becerilerin Diğer Gelişim Alanları ile İlişkisi.....	41
2.4.3. Sosyal Beceri Gelişimini Etkileyen Faktörler	42
2.4.4 Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Becerilerin Desteklenmesi	44
2.5. Çocuklarda Davranışsal Öz-Düzenlemenin Gelişimi	45
2.5.1. Davranışsal Öz-Düzenlemenin Boyutları ve Kapsamı.....	47
2.5.1.1. Davranışsal Öz-Düzenleme Modelleri.....	48
2.5.2. Davranışsal Öz-Düzenleme Becerilerinin Gelişim Alanları ile İlişkisi	51

2.5.3. Davranışsal Öz-Düzenleme Gelişimini Etkileyen Faktörler	53
2.5.4. Okul Öncesi Eğitimde Davranışsal Öz-Düzenlemenin Desteklenmesi	54
BÖLÜM 3	57
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	57
3.1. Görsel-Motor Koordinasyonla İlgili Araştırmalar	57
3.1.1. Görsel-Motor Koordinasyonla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	57
3.1.2 Görsel-Motor Koordinasyonla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ...	59
3.2. Öz-Düzenlemeyle İlgili Araştırmalar	62
3.2.1. Öz-Düzenlemeyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	62
3.2.2. Öz-Düzenlemeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	66
BÖLÜM 4	73
YÖNTEM.....	73
4.1. Araştırma Modeli.....	73
4.2. Çalışma Grubu	74
4.3. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programı	75
4.4. Veri Toplama Araçları	78
4.5. Verilerin Toplanması.....	79
4.6. Verilerin Analizi.....	80
BÖLÜM 5	85
BULGULAR VE YORUM	85
5.1. Çocukların Puanlarına İlişkin Betimsel ve Dağılıma Yönelik Bulgular.....	85
5.2. Kontrol ve Deney Grupları Arası Puan Farklarının Anlamlılığına Yönelik Bulgular	91
5.3. Grup İçi Puan Farklarının Anlamlılığına Yönelik Bulgular	96
5.4. Görsel-Motor Koordinasyon ve Çocuk Davranış Değerlendirme Testi Puanları Arası Korelasyona Yönelik Bulgular	101
BÖLÜM 6	105
SONUÇ ve TARTIŞMA	105
6.1. Çocukların Görsel-Motor Koordinasyon Gelişimine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	105
6.2. Çocukların Davranışsal Öz-Düzenleme Gelişimine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	107
6.3. Çocukların Görsel-Motor Koordinasyon ve Çocuk Davranış Değerlendirme Puanları Korelasyonuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	111

6.6. Öneriler	112
KAYNAKLAR.....	115
EKLER	143
Ek 1 İzin Yazısı.....	144
Ek 2 Embedded Öğrenme Temelli Hareket Etkinliği Formatı	145
Ek 3 Örnek Etkinlik Planları.....	146
Ek 4 Özel ve Hazır Materyaller İle Etkinlik Süreçlerinden Görüntüler	150

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Kontrol ve Deney Grubu Çocukların Cinsiyet ve Yaş Dağılımları</i>	75
Tablo 2. <i>Örnek Etkinlik: Büyük Kule</i>	77
Tablo 3. <i>Korelasyon Aralık Değerleri Tablosu</i>	83
Tablo 4. <i>Görsel-Motor Koordinasyon Testi Betimsel Analiz Sonuçları</i>	86
Tablo 5. <i>Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği Betimsel Analiz Sonuçları</i>	87
Tablo 6. <i>Davranış Düzenleme Alt Boyutu Puanları Betimsel Analiz Sonuçları</i>	88
Tablo 7. <i>Sosyal Beceri Alt Boyutu Puanları Betimsel Analiz Sonuçları</i>	89
Tablo 8. <i>Görsel-Motor Koordinasyon Test Puanları Dağılımının Normalliği Testi Sonuçları</i>	89
Tablo 9. <i>Çocuk Davranış Değerlendirme Test Puanları Dağılımının Normalliği Testi Sonuçları</i>	90
Tablo 10. <i>Görsel-Motor Koordinasyon Testi Gruplar Arası Fark Analizi Sonuçları</i>	91
Tablo 11. <i>Çocuk Davranış Değerlendirme Testi Gruplar Arası Fark Analizi Sonuçları</i> ...	92
Tablo 12. <i>Davranış Düzenleme Alt Boyutu Puanlarının Gruplar Arası Fark Analizi Sonuçları</i>	92
Tablo 13. <i>Sosyal Beceri Alt Boyutu Puanlarının Gruplar Arası Fark Analizi Sonuçları</i> ...	93
Tablo 14. <i>Görsel-Motor Koordinasyon Testi Erişi Test Analizi Sonuçları</i>	94
Tablo 15. <i>Çocuk Davranış Değerlendirme Testi Erişi Test Analizi Sonuçları</i>	95
Tablo 16. <i>Davranış Düzenleme Alt Boyutu Puanları Erişi Test Analizi Sonuçları</i>	95
Tablo 17. <i>Sosyal Beceri Alt Boyutu Puanları Erişi Test Analizi Sonuçları</i>	96
Tablo 18. <i>Görsel-Motor Koordinasyon Testi Grup İçeri Fark Analizi Sonuçları</i>	97

Tablo 19. <i>Çocuk Davranış Değerlendirme Testi Grup İçi Fark Analizi Sonuçları</i>	98
Tablo 20. <i>Davranış Düzenleme Alt Boyutu Puanlarının Grup İçi Fark Analizi Sonuçları</i>	99
Tablo 21. <i>Sosyal Beceri Alt Boyutu Puanlarının Grup İçi Fark Analizi Sonuçları</i>	100
Tablo 22. <i>Deney Grubu İzleme Testi Analizi Sonuçları</i>	101
Tablo 23. <i>Kontrol Grubu Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	102
Tablo 24. <i>Deney Grubu Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	102

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Embedded öğretim yönteminin bağlamları	12
Şekil 2. MEB OÖE programı yarım günlük eğitim akışı ile embedded öğretim şablonu....	13
Şekil 3. Gallahue’un piramit modeli.. ..	17
Şekil 4. Öntest-sontest-izleme testi kontrol gruplu yarı deneysel desen	74
Şekil 5. Bağımsız gruplar arası değerlendirme deseni	82
Şekil 6. Grup içi değerlendirme deseni	82

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BBGMK	Beery Buktenika Görsel Motor Koordinasyon Testi
ÇODDÖ	Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği
DD	Davranış Düzenleme
DÖD	Davranışsal Öz-Düzenleme
GMK	Görsel-Motor Koordinasyon
OÖE	Okul Öncesi Eğitim
SB	Sosyal Beceri
SPSS	Statistical Program for Social Sciences

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Okul öncesi dönem çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerinin en hızlı olduğu, yaşamın erken yıllarını kapsayan zaman dilimidir. Okul öncesi eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini sağlamayı, onları temel eğitime hazırlamayı ve şartları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme programı yaratmayı amaçlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, s.12).

Okul öncesi eğitim programında gelişim alanları; motor gelişim, bilişsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim, dil gelişimi ve özbakım olarak belirlenmiştir. Bu alanlardan motor gelişim, bir insanın yaşamı boyunca motor davranışlarında meydana gelen ilerlemeleri ifade eder (Boz, 2015, s.164). Motor gelişim sürecinde birbirinden bağımsız motor beceriler birlikte çalışarak, daha koordineli ve üst düzey beceriler ortaya koyarlar. Görsel-motor koordinasyon, tüm motor becerilerin doğru şekilde çalışmasını sağlayan önemli bir gelişim alanıdır. Nesneleri görme ve kullanma, emekleme, yürüme, koşma, tehlikeden korunma ve yemek yeme gibi temel yaşam becerileri, görsel motor koordinasyon ile bağlantılıdır. Bununla birlikte yazı yazma, bilgisayar kullanma, inşa etme, araç kullanma, keşif yapma gibi bilişsel beceriler de görsel-motor koordinasyon gerektirir (Brown & Gaboury, 2006; Dankert, Davies & Gavin, 2003). Bu nedenle çocuklar iyi bir görsel motor koordinasyona sahip olmalıdır.

Okul öncesi dönemde verilen eğitimin amaçları arasında, çocuklara doğru davranışlar kazandırmak ve sosyal becerilerini geliştirmek yer alır. Çocukların davranışlarını gerçekleştirmeden önce düşünmeyi, planlama yapmayı, dürtülerini kontrol etmeyi, hayal kırıklıklarının üstesinden gelmeyi, tepkilerini kontrol etmeyi, sabır göstermeyi ve sırasını

beklemeyi öğrenmesi gereklidir. Bu davranışların kazanılmasında çocuk dikkat, önleyici kontrol ve çalışan bellek becerilerine sahip olmalıdır (Sezgin & Demiriz, 2016). Çocuğun davranışlarını düzenleyen bu bileşenlerinden biri düzgün çalışmazsa, bu durum diğer bileşenleri de etkilemektedir (Cameron Ponitz vd., 2008, s.142). Sonuçta çocuğun akademik ve sosyal öğrenme performansı olumsuz yönde değişir.

Çocuğun olumlu davranışlar geliştirmesi öncelikle çocuğun sosyal-duygusal gelişimi açısından önemlidir. Sosyal beceriler çocukların arkadaşları ile uzlaşma, paylaşma, yardım etme, iş birliği, diğerlerinin oyununu bozmadan sırasını bekleme, kurallara ve yönergelere uyma, bağımsız çalışma, akademik becerileri, kendini kontrol etme becerisi, uyum becerisi ve öfkesini kontrol etme gibi duyguların yönetilmesini kapsamaktadır (Koçyiğit & Kayılı, 2008). Duygularını kontrol edemeyen çocukların saldırgan davranışlar sergilediği ve başkalarının isteklerine karşı çıkma olasılığının daha fazla olduğu belirtilmiştir (Coolhan, Fantuzzo, Mendez & McDermth, 2000). Bu nedenle sosyal becerileri yetersiz olan çocuklar yaşamları boyunca kişiler arası ilişkilerde, akademik becerilerde ve duygusal-davranışsal alanlarda çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır (Sezgin & Demiriz, 2016).

Çocuklar doğaları gereği oyun oynamak isterler. Bu nedenle çocuk eğitiminde oyun bir eğitim aracı olarak kullanılmaktadır. Okul öncesi eğitimde çocuklar için oyun ögesi içeren matematik, fen, hareket, oyun, müzik, drama, sanat, okuma yazmaya hazırlık ve Türkçe etkinlikler planlanır. Bu etkinliklerden biri olan hareket etkinlikleri, çocukların motor yeterliliklerini, algısal motor gelişimlerini, yer değiştirme, nesne kontrolü ve denge becerilerini geliştirmeyi hedefler. Hareket etkinliklerinde motor tepkilerin denenmesi, doğru motor becerilerin kazanılmasını sağlamaktadır. Böylece çocuk, kendi bedeninin etkisini ve kontrolünü öğrenir. Çocuğun motor becerilerinde uzmanlaşması, çocuğun kendine olan güvenini artırır (Duman, 2015, s.21). Dolayısı ile hareket eğitim programı ile çocukların görsel-motor gelişim seviyelerinin desteklenmesi, onların daha iyi davranış düzenleme ve sosyal becerilere sahip olmalarının sağlanması için en uygun eğitimidir.

Çocuklarda var olan kapasitenin ortaya çıkması, çocuklara sunulan eğitim fırsatları ve çevresel uyarıcılar ile doğru orantılıdır. Eğitim modelleri arasında farklı yaklaşım ve yöntemler kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlardan embedded öğrenme yöntemi, çocuklara kazandırılmak istenen becerilerin oyun içerisine gömülerek, oyun sırasında kendiliğinden ortaya çıkmasını sağlama ilkesine dayanmaktadır. Çocuklara gerekli becerileri öğrenmesi ve uygulaması için, oyun formunda gizli öğrenme fırsatları sunar (Snyder, Rakap,

Hemmeter, McLaughlin, Sandall & McLean, 2015). Bu nedenle embedded öğrenme yöntemi hareket eğitim programı içerisinde kullanılarak, çocuğun görsel-motor ve davranışsal öz-düzenleme gelişimleri oyun formatında desteklenebilir.

1.1 Problem Durumu

Görsel-motor koordinasyon, motor beceri gelişimini etkileyen en önemli alt gelişim alanıdır. Motor gelişim alanlarındaki tüm ilerlemeler, çocukların davranışlarını düzenlemeleri ve sosyal becerilerinin gelişimi açısından gereklidir. Aynı zamanda çocuklara doğru davranışların ve sosyal yaşam öğelerinin öğretilmesi gereklidir. Okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılmak istenen davranış ve beceriler, oyun formatında sunulur. Dolayısı ile çocukların görsel-motor koordinasyon becerilerinin desteklenmesi ve daha iyi davranışsal öz-düzenlemeye sahip olmaları için, eğitsel oyun formatı kullanılmalıdır. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının, tipik gelişim gösteren çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişimleri üzerindeki etkisinin araştırılması, bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Önemi

Çocukların bütün gelişim alanlarının desteklenmesinde motor gelişimin önemli bir alan olduğu, pek çok araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur (Gallahue & Ozmun, 2006, s.12; Payne & Isaacs, 2005, s.5). Çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimi, onların eğitim faaliyetlerinden faydalanabilmesi ve el-göz koordinasyonunu sağlayarak nesneleri doğru kullanabilmesi için gereklidir. Çocukların motor gelişimindeki sorunların; kişilik, sosyal ve duygusal gelişimi olumsuz yönde etkilediği de belirlenmiştir (Houwen, Hartman & Visscher, 2009). Bu nedenle çocukların motor becerilerinin desteklenmesi, onların davranış düzenleme ve sosyal beceri düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar oyunla öğrenmektedir. Embedded öğrenme yöntemi, çocuklara kazandırılmak istenen becerilerin oyun içerisine gömülerek, oyun sırasında kendiliğinden ortaya çıkması ilkesine dayanmaktadır (Brown, Schuster, Hemmeter & Collins, 2000). Dolayısıyla bu yöntem kullanılarak, çocukların hedeflenen motor becerileri doğal şekilde kazanmalarını ve grup içerisinde beraber oyun oynamalarını sağlayacak bir eğitim programının alana kazandırılması önemlidir.

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, beş yaş grubu anaokulu çocuklarına yönelik olarak hazırlanan Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının, çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişimlerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın genel amacına yönelik daha ayrıntılı cevaplar bulabilmek için, aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1.4 Araştırmanın Alt Amaçları

1. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programına katılan deney ve kontrol grubu çocukların *Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi* öntest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programına katılan deney ve kontrol grubu çocukların *Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği* öntest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programına katılan deney ve kontrol grubu çocukların *Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi* sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programına katılan deney ve kontrol grubu çocukların *Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği* sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programına katılan deney ve kontrol grubu çocukların *Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi* ve *Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği* eriş puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programına katılan deney grubu çocukların *Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi* öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

7. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programına katılan deney grubu çocukların *Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği* öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
8. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programına katılan deney grubu çocukların *Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi* ve *Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği* sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
9. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programına katılan kontrol ve deney grubu çocukların *Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği* alt boyutları olan *davranış düzenleme* ve *sosyal beceri* gelişimlerinde nasıl bir değişiklik olmuştur?
10. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programına katılan kontrol ve deney grubu çocukların *Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi* puanları ile *Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği* puanları arasında bir ilişki var mıdır?

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programı ile sınırlıdır.
2. Araştırma tipik gelişim gösteren beş yaş grubu 30 çocukla sınırlıdır.
3. Araştırma Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Araştırma Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6 Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan çocukların, beş yaş gelişim özelliklerine sahip oldukları varsayılmıştır.
2. Beery Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testinin, araştırmaya katılan çocukların görsel-motor gelişim özelliklerini yansıttığı varsayılmıştır.
3. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeğinin, araştırmaya katılan çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Görsel algı: Bireyin görme duyusu sonucu kaandığı bilgiyi anlamak için görsel uyarıcıları anlamlı bir şekilde örgütlenmenin sağlanması, sınıflandırılması genellemek olarak tanımlanmaktadır (Morgan, 1993, s.45).

Motor koordinasyon: Aynı görev için çalışan kas gruplarının hareketleri sinir-kas iş birliği ile uyum içerisinde ve doğru kuvvet uygulayarak yapmasıdır (Duman, 2015, s.21).

Görsel-motor koordinasyon: Uyarıların görme organı tarafından algı merkezine iletilmesi ve oluşan algının motor koordinasyon üzerindeki etkisidir (Duman, 2015, s.21).

Öz-düzenleme: Bireyin dürtülerini kontrol ederek, içinden gelen isteği durdurabilmesi ya da istekli olmamasına rağmen bir işe başlamasıdır (Bodrova & Leong, 2005).

Sosyal beceri: Bireyin iletişim, problem çözme, karar verme, kendini ve akran ilişkilerini yönetme gibi olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerilerdir (Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2005).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmanın eğitim programı oluşturulurken, doğal öğretim yaklaşımlarından biri olan Embedded Temelli Öğretim yönteminden faydalanılmıştır. Doğal öğretim yaklaşımları okul öncesi eğitim ile küçük yaş grubu çocukların kaynaştırma eğitimleri içerisinde kullanılmaktadır. Geliştirilen program çerçevesinde çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişim alanlarına odaklanılmıştır. Görsel-motor koordinasyon çocukların görsel ve motor beceri gelişimleri ile ilgilidir. Davranışsal öz-düzenleme ise çocukların davranış düzenleme ve sosyal beceri gelişimlerini içerir. Bu bölümde araştırma ile doğrudan ilgili olduğu düşünülen kuramsal çerçeve sunulmuştur.

2.1. Doğal Öğretim Yaklaşımı

Doğal öğretim yaklaşımı çocukların gelişim ve öğrenmelerinin formal eğitim ortamlarında doğal olarak desteklenmesini amaçlayan yöntem olarak tanımlanmıştır (Rule, Losardo, Dinnebeil, Kaiser & Rowland, 1998). Formal eğitim planlı, programlı, örgütlü ve kontrollü olarak yürütülen faaliyetleridir. Erken çocukluk döneminde verilen formal eğitimin içeriğinde oyun tabanlı küçük grup etkinlikleri, büyük grup etkinlikleri, oyun zamanı (serbest zaman), güne başlama ve günü değerlendirme zamanları (çember etkinlikleri), bahçe zamanı, kahvaltı ve öğle yemeği vardır. Doğal öğretim yaklaşımı formal eğitim sürecinin içeriğini oluşturan süreçlerin hepsinin öğretimi desteklemeye yönelik olarak kullanılmasını önerir. Buna göre çocukların öğrenme durumları sınıfta devam eden etkinlikler, rutinler ve geçişler sırasında sistematik olarak ele alınabilir (Snyder, Hemmeter, McLean, Sandall & McLaughlin, 2015).

Doğal öğretim yaklaşımına göre geliştirilen yöntemler, öncelikle erken çocukluk döneminde bulunan özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi amacı ile oluşturulmuştur. Bu yaklaşıma uygun öğretim yöntemlerinin çocukların öğrenme ve sosyal gelişimine yönelik taşıdıkları olumlu katkı potansiyelinden dolayı, tipik gelişim özelliğine sahip çocukların eğitiminin de bir parçası olmuştur (Harrower, 1999; Cole, Waldron & Majd, 2004). Genel eğitim sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin zorluk dereceleri ve ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Tipik gelişim özelliğine sahip çocukların gelişim özellikleri ve ihtiyaçları da farklılık gösterir. Buna göre tüm çocukların desteklenmesi gereken gelişim alanı ya da öğrenme ihtiyaçları her bir çocuk için, bireysel olarak düşünülmelidir. Bu nedenle bir sınıfta devam eden eğitim/öğretim faaliyetleri sırasında, çocukların öğrenme deneyimlerine katkısı olduğu düşünülen bütün öğrenme fırsatlarının değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Werts, Wolery, Venn, Demblowski & Doren, 1996).

Doğal öğretim yaklaşımına uygun olarak önerilen çeşitli öğretim yöntemleri vardır. Bu yöntemlerin başında fırsat öğretimi, doğal bağlama dayalı öğretim, etkinlik temelli müdahale, geçiş temelli öğretim ve embedded öğretim gelmektedir (Rakap, 2017; Rule, Losardo, Dinnebeil, Kaiser & Rowland, 1998; Prettı-Frontczak & Bricker, 2001). Bu yöntemler aynı zamanda okul öncesi eğitimde kullanıma uygundur (Rule, Losardo, Dinnebeil, Kaiser & Rowland, 1998; Snyder, Hemmeter, McLean, Sandall & McLaughlin, 2013). Çünkü formal eğitim akışı içerisinde tipik olarak meydana gelen fırsatları kasıtlı ve sistematik bir öğretim sürecine çevirmeye çalışırlar. Bu nedenle çocukların okul öncesi eğitimin doğal bir parçası olan oyun etkinliklerine ve temizlik, kahvaltı gibi rutinelere katılmalarına oldukça önem verilir. Bu yöntemlerden embedded öğretim ise, genel eğitim sınıflarında en çok uygulanan modeldir (Prettı-Frontczak & Bricker, 2001; Hemmeter, Fox, Jack, Broyles & Doubet, 2007).

2.1.1. Fırsat Öğretimi Yöntemi

Fırsat öğretimi yöntemi, doğal öğretim anlayışına uygun olarak geliştirilmiş ilköğretim yöntemidir (Hart & Risley, 1968). Bu yöntem, çocuğun kendi ilgisi doğrultusunda serbest şekilde oyun oynarken ya da formal eğitim sırasında, doğal olarak oluşan bir durumda, yetişkinin bu yeni durumu çocuğa farklı bilgiler aktarmak ya da beceri kazandırmak amacı ile kullanmasıdır (Hart & Risley, 1975). Fırsat öğretimi en çok çocukların iletişim becerilerinin desteklenmesi için kullanılmaktadır. Öğretim süreci çocuğun girişimi ile başladığı ve süreçte hiç uyarın verilmediği için doğal öğretim yöntemlerinden biri olarak kabul edilir.

Fırsat öğretiminde önce çocuğun bir konu hakkında iletişime girmesi beklenir. Bu iletişim yapılandırılmamış bir durumda ve formal eğitimden bağımsız (doğal) olarak gelişmiştir. Yetişkin çocuğun başlattığı bu iletişim sürecini, çocuğa daha üst düzey dil becerisi, kavram ya da davranış kazandırmak amacı ile kullanır (Hart & Risley, 1968). Bunun için fırsat eğitimine konu olan olayı geliştirir, üst düzey kavramlarla açıklar ve çocuğa yabancı kelime ve kavramları iletişim içerisinde daha sık kullanır. Çocuk soru sorduğunda cevap içerisinde çocuğun sorduğu soruyu da tekrar eder. Bu tekrarlar sırasında çocuğun kullandığı kelime ve kavramları zenginleştirir.

2.1.2. Doğal Bağlama Dayalı Öğretim Yöntemi

Doğal bağlama dayalı öğretim yöntemi, doğal öğretim anlayışına uygun olarak geliştirilmiş ikinci öğretim yöntemidir (Warren & Kaiser, 1986). Bu yöntem çocuğun çevresi ile etkileşimi sırasında doğal olarak oluşan iletişimlerini kullandığından, doğal öğretim yöntemlerinden biri olarak kabul edilir. Bu yöntem de fırsat öğretimi modelinde olduğu gibi, özellikle çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde kullanılmaktadır (Kaiser, 1993, s.64).

Doğal bağlama dayalı öğretim yöntemine göre, çocuğun konuşmalarının içerikleri genişletilerek, çocuğun zenginleştirilmiş bir iletişim içerisinde aktif olarak bulunması sağlanır. Bunun için öğretim çocuğun günlük etkinlik ve rutinleri içerisinde yapılmalıdır. Eğitim ortamı düzenlemesi çocuğu doğal olarak bir istekte ya da iletişimde bulunmaya yöneltmelidir. Bu etkileşim sırasında, etkileşimin içeriğini zenginleştirecek oyun ve oyuncaklar devreye sokulur. Bu süreçte amaç daha gelişmiş dil/iletişim modellerinin çocuğa sağlanmasıdır.

Doğal bağlama dayalı öğretim yönteminin iki modeli vardır: Zenginleştirilmiş doğal bağlama dayalı dil öğretimi yöntemi ve dil öncesi doğal bağlama dayalı dil öğretimi yöntemi. İlk yöntem olan zenginleştirilmiş doğal bağlama dayalı dil öğretimi yönteminin bileşenleri çevre düzenlemesi, etkileşim temelli öğretim, model olma, istekte bulunma ve bekleme süresidir. Dil öncesi doğal bağlama dayalı dil öğretimi yöntemi ise daha küçük çocuklarla çalışmak için geliştirilmiştir. Bu yöntem ile dil öncesi dönemdeki çocuklara mimikler, göz teması kurma, sesleri ayırt etme ve farklı sesler çıkartma gibi sözel olmayan dil becerileri kazandırılmaya çalışılır.

2.1.3 Etkinlik Temelli Müdahale Yöntemi

Etkinlik temelli müdahale yöntemi, doğal öğretim anlayışına uygun olarak doksanlı yıllarda geliştirilmiş bir öğretim yöntemidir (Bricker & Cripe, 1992, s.110). Bu yöntem çocuk tarafından yönlendirilen etkileşimleri kullandığından, doğal öğretim yöntemlerinden biri olarak kabul edilir. Etkinlik temelli müdahalede sadece dil/iletişim becerilerinin kazandırılması değil, çocuğa daha işlevsel ve üretmeye yönelik beceriler kazandırılması da amaçlanır (Bricker, Frontczak & McComas, 1998, s.21).

Etkinlik temelli öğretim yönteminde çocuğa kazandırılmak istenen davranışlar günlük eğitim akışında yer alan rutinlerin ya da etkinliklerin içine gömülür. Bu yöntemin uygulanmasında dört temel bileşen takip edilir. Birincisi öğretilmek istenen davranışın, rutin ya da etkinlikler sırasında çocuk tarafından başlatılan bir eylem ya da iletişimin içerisinde olmasıdır. İkincisi öğretilmek istenen davranışın aynı etkinlik içerisinde birden fazla ve çeşitli gömülü öğrenme fırsatları içermesidir. Üçüncüsü kazandırılmak istenen davranışların işlevsel ve üretmeye yönelik olmasıdır. Dördüncü ve son olarak ise, kazandırılmak istenen becerinin, etkinliğin içeriği ya da oyunun ilerlemesi ile doğal olarak ilişkili süreç ve sonuçların yaşanmasıdır (Pretti-Frontczak & Bricker, 2004, s.115). Çocuğun seçtiği ve yine çocuğun ilgi ve bilgi birikimine göre doğal bir şekilde ilerleyen yarı-yapılandırılmış etkinlikler içerisinde gerçekleşen öğrenmeler daha kolay ve kalıcı olmaktadır. Etkinlikler ve etkinliklerin öğrenme süreçleri planlanırken, çocuğun performans düzeyi ve ilgi alanları göz önünde bulundurulur (Özen & Ergenekon, 2011).

2.1.4. Geçiş Temelli Öğretim Yöntemi

Geçiş temelli öğretim yöntemi, doğal öğretim anlayışına uygun olarak doksanlı yıllarda geliştirilmiş bir öğretim yöntemidir (Werts, Wolery, Holcombe-Ligon, Vassilaros & Billings, 1992). Bu yöntem formal eğitimin içeriğinde yer alan etkinlikler ve rutinler arasında geçişleri öğretim fırsatı olarak kullandığından, doğal öğretim yöntemlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Kısa geçişler sırasında çocuğa bir öğretim denemesi sunulurken, uzun geçişlerde birden fazla öğretim denemesinin sunulabileceği belirtilmiştir (Werts vd., 1992).

Okul öncesi eğitim akış planında çeşitli geçişler vardır. Bu geçişler çocukların aynı anda devam eden küçük grup etkinlikleri arasında dönüşüm yapıldığında, ya da bir etkinlik tamamlanıp diğer yeni etkinliğe geçildiğinde ya da etkinlik sonrası kahvaltıya geçildiğinde ya da tam tersine, kahvaltıdan dönüşte bir etkinliğe başlandığında oluşabilir. Geçişler sırasında öğretmen çocuk ya

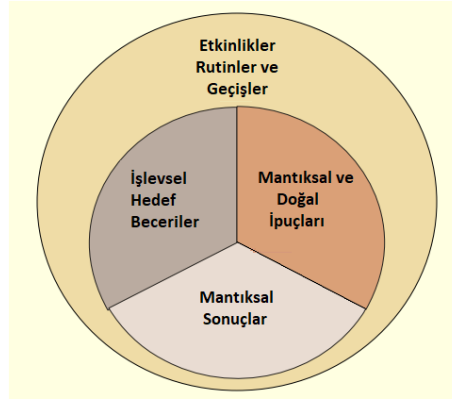
da çocuklara kazandırmak istediği davranışa yönelik öğrenme durumları oluşturabilir. Geçiş sırasında öğretilmek istenen davranışın, eski (tamamlanmış) ya da yeni (yönelimin olduğu) durumla ilişkili olması, öğrenmeyi kolaylaştıracaktır (Wolery, Anthony & Heckathorn, 1998).

2.1.5. Embedded Temelli Öğretim Yöntemi

Embedded öğretim yöntemi, doğal öğretim anlayışına uygun olarak altmışlı yılların sonundan itibaren geliştirilmiş bir yöntemdir (Rakap, 2013, s.20). Yöntem diğer doğal öğretim yöntemlerinden biri olan fırsat öğretiminden feyz alınarak ve onun ardından geliştirilmiştir. Ancak iki binli yılların başından itibaren çok bileşenli bir öğretim yöntemi olarak okul öncesi eğitim ve okul öncesi kaynaştırma eğitimi veren sınıflarda sıklıkla faydalanılmaya başlanmıştır (Kennedy, 2018). Embedded temelli öğretim yöntemi, çocuklara kazandırılmak istenen davranışların oyun/etkinlik içine gömülmesinden dolayı, doğal öğretim yöntemlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Ortaya çıkması beklenen davranışların etkinliklerin içine yerleştirilmesinden dolayı, *embedded yöntem* kavramının, Türkçe alan yazınında *gömülü yöntem* olarak adlandırıldığı da görülmüştür (Rakap, 2017).

Embedded (gömülü) öğretim yöntemi formal eğitim içerisinde kullanılan eğitsel etkinliklerin, rutinlerin ve geçişlerin öğretim amacı ile kullanılmasını önerir. Çocuklara kazandırılmak istenen becerilerin, eğitsel etkinlik, rutin ve geçiş süreçlerinin içerisine gömülmesi esas olduğundan, çocuk göstermesi ya da kazanması gereken davranışla bu süreçlerin içerisinde kendiliğinden karşılaşır. Oyun/etkinlik, rutinler ve geçiş sürelerine bakıldığında, oyun ve etkinlikler zaman genişliği olarak daha uygundur. Ayrıca bu oyun ve etkinlikler sürekli değiştiğinden, çocukların içsel motivasyonları daha yüksektir. Bu nedenle embedded yöntemde kullanılan en verimli zaman dilimleri oyun ve etkinliklerdir (Snyder, Denney, Pasia, Rakap & Crowe, 2011). Embedded yöntemde rutinler ve geçiş süreçleri de beceri gömülmesi amacıyla kullanılmak ile birlikte, bu süreçlerin kısıtlı sürelerinden dolayı öğretilebilecek davranışlar oldukça sınırlıdır. Rutinlerin ve geçiş sürelerinin farklı olduğu ve bu sürelere göre planlama yapılması gerektiği, yukarıda bahsedilen diğer doğal öğretim yöntemlerinde de vurgulanmıştır. Buna göre embedded yöntemde planlamanın ve hedef davranışların gömülmesi için öne çıkan zaman dilimleri yine oyun ve etkinlikler olmaktadır. Ayrıca oyun ve etkinlikler yarı-yapılandırılmış olduğundan, eğitimciye hedef becerileri doğal akışa uygun, işlevsel ve üretime yönelik olarak yerleştirme imkânı sağlamaktadır. Bu yerleştirmeler yapılırken, bağlama mantıksal uygunluk içerisinde ve

oyun sürecinde davranış gerektiren durumla karşılaşma olduğundan, öğrenme süreçlerinin dikkatle planlanması gereklidir. Çocuk becerileri edinirken mantıksal sonuçlar da çıkartır (Şekil 1).



Şekil 1. Embedded öğretim yönteminin bağlamları. Embedding Instruction for Children with Disabilities in Inclusive Community Settings, Glasenapp G., 2015.

Embedded öğretim yöntemi uygulanırken, beş bileşen dikkate alınır: Öğrenen, ortam, destek, davranış ve ölçüt. Bu bileşenlerden *öğrenen* çocuğun kim olduğudur. Çocuğun kim olduğu, (örneğin Ahmet), aynı zamanda çocuk için belirlenen hedeflerin neler olduğuna işaret eder. Çünkü aynı etkinlik içerisinde dahi Ahmet için belirlenen hedefler, Ayşe için belirlenen hedeflerden farklı olabilir. Bir etkinlik sürecinde Ahmet'in makas tutma becerisi desteklenirken (ince motor alan), Ayşe için bu sırasını bekleme ya da paylaşma (sosyal alan) olabilir. Burada makas, Ahmet için basitleştirilmiş bir makas modeli olabilirken, masadaki makas sayısı azaltılarak Ayşe'nin kendiliğinden bekleme sürecine girmesi sağlanmış olabilir. Dolayısı ile çocuğun adı aynı zamanda varsa bireyselleştirilmiş hedefleri tanımlar. *Ortam* hangi becerilerin hangi ortamda gömüldüğünü belirtir. Ortam bahçede oyun zamanı ya da serbest oyun zamanı olabilir. *Destek* çocuğun etkinlik sürecinde göstermesi gereken davranış ile karşılaştığında, gerekirse verilmesi gereken yardımı belirtir. Destek şekilleri fiziksel yardım ya da görsel yardım vb. olabilir. *Davranış* çocuğun göstermesi ya da kazanması gereken becerilerdir. Yukarıdaki örneğe göre bu davranışlar Ahmet'in makası doğru kavraması ya da Ayşe'nin makas kullanmak için sırasını beklemesi olabilir. *Ölçüt* ise çocuğun kazandırılmak istenen davranışı kendiliğinden (yardımsız) gerçekleştirmesidir. Ahmet'in kâğıdı istenen şekilde kesmesi ya da Ayşe'nin iki kere kendiliğinden arkadaşı ile makası paylaşması ölçüt olarak konulabilir (Rakap, 2015; Duman, 2015, s.27). Davranışlar kazandırıldığında, ilişkili bir üst davranış basamağı ya da yeni bir davranış etkinliklere gömülerek eğitim süreci devam eder.

2.1.5.1 Okul Öncesi Eğitimde Embedded Temelli Öğretim

Embedded öğretim yöntemi, genel okul öncesi eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitimi alan çocuklar için doğal öğretim yaklaşımına uygun olarak geliştirilmiştir. Bu yöntemin faydalarına yönelik çalışmalar, sadece kaynaştırma öğrencilerinin değil, tipik gelişim özelliğine sahip çocukların da akademik başarı ve sosyal beceri yönünden geliştiğini göstermiştir (Jameson, McDonnell, Johnson, Riesen & Polychronis, 2007). Bunun nedenlerinin başında, embedded öğretim yönteminin sınıf içerisinde devam eden bağamları (etkinlikler, rutinler ve geçişler) kullanması olduğu söylenebilir. Çocuk oyun oynarken etkinlikler, rutinler ve geçişler içerisine gömülmüş ve beceri gerektiren durumlarla karşılaşmaktadır. Öğretmen ise etkinliklerin içerisine gömmek için seçtiği işlevsel becerileri, okul öncesi eğitim programından yola çıkarak seçebilmektedir (Rakap, 2015). Bu durum okul öncesi eğitim program akışının yerine getirilmesi ile embedded yöntemin işleyişi arasında bir uyum oluşturmaktadır (Şekil 2).

MEB OÖEP Eğitim Akışı		Embedded Öğretim
		Rutin
Sınıfa Geliş		Geçiş
Güne başlama zamanı (Çember etkinliği)		Rutin/Etkinlik
		Geçiş
Oyun zamanı (serbest zaman)		Serbest oyun
		Geçiş
		Rutin
Kahvaltı, temizlik		Geçiş
		Yarı yapılandırılmış oyun
Etkinlik zamanı		Geçiş
Günü değerlendirme zamanı (Çember etkinliği)		Rutin/Etkinlik
		Geçiş
Eve Gidiş		Rutin

Şekil 2. MEB OÖE programı yarım günlük eğitim akışı ile embedded öğretim şablonu

Özellikle 2000’li yıllardan sonra embedded yöntem ile beceriler, çoklu yöntem ve teknikler kullanılarak oyun formunda gizli fırsatlar olarak etkinliklere gömülmeye başlanmıştır. Çocukların dâhil olduğu rutinler ve geçişlerle birlikte, onlara daha uzun süreli ve oyuna dayalı bir uğraşı süreci sunan etkinliklerin aktif olarak kullanılması, öğretimin kalitesini artırmaktadır. Çocukların ince motor, kaba motor, adaptasyon, duygusal, bilişsel ve sosyal becerilerinin daha iyi geliştiği görülmüştür (Macy & Bricker, 2007). Ortaya çıkan bu faydalardan dolayı, embedded öğretim yönteminin okul öncesi eğitim sınıflarında kullanılması yaygınlaşmıştır (Snyder, Rakap, Hemmeter, McLaughlin, Sandall & McLean, 2015; Cole vd., 2004; McDonnell, Thorson, Disher, Mathot-Buckner, Mendel & Ray, 2003).

Okul öncesi eğitimde öğretmenler ve çocukla çalışan diğer eğitimciler için Gelişime Uygun Uygulamalar (Developmentally Appropriate Practices) adı altında bir dizi davranış çizelgesi hazırlanmıştır (NAEYC, 2014, s.15). Bu çizelgede yer alan yetişkinlerin öğretimsel davranışları ile çocuklarla uygulanan eğitsel etkinliklerin kalitesini artıracak bir çerçeve oluşturulması amaçlanmıştır. Buna göre Gelişime Uygun Uygulamalar bir eğitim programı olmayıp, çocuk gelişimi odaklı programlar hazırlanırken dikkate alınması gereken ilkeleri belirlemektedir (Wortham, 2006, s.176). Bu ilkeler 1986 yılından bu yana tüm çocukla çalışan eğitimciler ve idareciler tarafından dikkate alınmaktadır (Kim & Buchanan, 2009; Tzuo, Young & Wright, 2011). Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan okul öncesi eğitim programı ile anaokulu ya da anasınıfına giden çocukların beden, zihin ve duyu gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanır (MEB, 2013, s.10). Çocuklara iyi davranışlar kazandırmak, bir üst eğitim kademesi olan temel eğitime hazırlamak ve çocuklar arasında eğitim fırsatı eşitliği sağlamak da bu programın hedefleri arasındadır. Bu hedeflere ulaşmak için oyun tabanlı, çocuk merkezli ve öğretmenin rehberlik ettiği bir eğitim modeli önerilmiştir (MEB, 2013, s.12). Okul Öncesi Eğitim Programının yapılandırmacı yaklaşıma uygun ve çocuk merkezli olmasından dolayı, Gelişime Uygun Uygulamalar ilkelerinin işleme alınması açısından örtüşmektedir. Bu nedenle Gelişime Uygun Uygulamalar çizelgesi okul öncesi eğitim ve çocuk gelişimi bölümleri tarafından önemli bir başvuru kaynağı olarak kullanılmaktadır (Şahin-Sak, Tantekin-Erden & Pollard-Durodola, 2016). Bu çizelgede yer alan eğitimci davranışları, okul öncesi dönem eğitimcilerinin uygulama niteliklerini belirleme sürecinde kullanılmaktadır (Sak & Sak, 2017).

Embedded öğretim yöntemine bakıldığında ise, bu yöntemin Gelişime Uygun Uygulamalar ilkelerinin işlediği eğitim ortamlarında kullanılması gerektiği belirtilmiştir (Glasenapp, 2015, s.17). Çünkü Gelişime Uygun Uygulamalar genel okul öncesi eğitim sınıflarında gelişim yaşına uygun, bireyselleştirilmiş, somut, çocuğun yaşamı ile ilişkili, öğrenme süreci öncelikli ve değerlendirme basamağı olan eğitsel uygulamalar yapılmasını önermektedir (NAEYC, 2014, s.12). Ayrıca sınıfta bulunan her bir çocuk özelinde bireyselleştirilmiş hedefler koymak ve küçük grup etkinlikleri düzeyinde uygulamalar yapmak gereklidir. Bu durum embedded yöntem ile okul öncesi eğitim akışı arasında yaşanan format uyumuna ek olarak, okul öncesi eğitimin işlevselliği ile ilgili de tam bir uyum olduğunu göstermektedir.

2.2. Çocuklarda Hareket Gelişimi

Hareket etmek, erken çocukluk dönemindeki küçük çocukların en temel ihtiyaç ve dürtülerinden biridir. Çünkü bu dönemde çocuklar hızlı bir büyüme ve değişim sürecindedirler (Hürmeriç Altunsöz, 2015, s.250). Organların sağlıklı çalışması, kemik/iskelet yapısının kuvvetlenmesi, nefes sisteminin gelişmesi, kan akışının düzenlenmesi ve sinir kas bağının kuvvetlenmesi, çocuğun hareketleri ile ilgilidir (Aykaç, 2001, s.328). Aynı zamanda hareket ederek çocuk, değişen fiziksel ölçülerine göre uzuvları arası koordinasyonu da sağlamış olur. Özellikle beş yaşına kadar çocuklar büyük kaslarının yönetimini öğrenirken, beşinci yıldan sonra küçük kasların kontrolü önem kazanmaktadır (Şahin, 2015, s.125).

Çocukların hareket gelişimi sırası ile refleksler, duruşa ait hareketler, yürüme, koşma ve atlama becerileri şeklinde olmaktadır. Sinir sistemi ve kasların gelişimi, motor becerilerin kazanılması için gerekli alt yapıyı hazırlamaktadır (Aykaç, 2001, s.329). Çocuğun erken yaşlarda edineceği motor beceriler, ileride sahip olacağı hareket becerilerinin sınırını ve kalitesini belirlemektedir. Bu sebeple çocukların motor becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi önemlidir.

2.2.1. Motor Gelişim

Dünyaya gelen her çocuk anne karnında olduğu dönemden itibaren gelişmeye başlar. Doğumdan sonra bu gelişim hızlanarak devam eder. Motor gelişim; çocuklarda istem dışı refleksler olarak başlayan ilkel hareketlerin, zaman ilerledikçe meydana gelen büyüme ve olgunlaşmanın etkisi ile *bilinçli davranışlara* dönüşmesidir (Kerkez, 2004). Birbirinden bağımsız motor beceriler birlikte çalışarak, amaca yönelik üst düzey bir motor beceri sergiler. Makas tutarak kâğıt kesmek ya da basketbol topunu zıplatarak sürmek buna örnek olarak verilebilir. Motor gelişim bireyin tüm yaşamı boyunca devam eden ve belirli bir sıra ile ilerleyen bir süreçtir. Çocuğun önce kaba motor becerileri gelişirken, daha sonra ince motor becerileri gelişmeye başlar.

2.2.2. Motor Gelişim Alanları

Çocuğun motor gelişim alanları, motor gelişim sırasına uygun olarak iki grupta toplanmıştır: Kaba ve ince motor beceriler.

2.2.2.1. Kaba Motor Beceriler

Kaba motor beceriler büyük kas hareketleri ile ilişkilidir. Dolayısı ile büyük kas hareketleri gerektiren becerileri içerir. Büyük kas hareketleri, lokomotor, lokomotor olmayan ve denge hareketleri olmak üzere üç grupta incelenir.

Lokomotor hareketler: Vücudun yer aldığı alanı değiştirmeyi ve bir noktadan diğerine hareket etmeyi içerir. Lokomotor hareketlerin her biri değişik şekillerde birleştirilerek yeni hareketlerin üretilmesinde kullanılır (Duman, 2015, s.55).

Lokomotor olmayan hareketler: Yer değiştirmeden yapılan ve büyük kasların kullanımını gerektiren hareketlerdir (Şahin, 2015, s. 230).

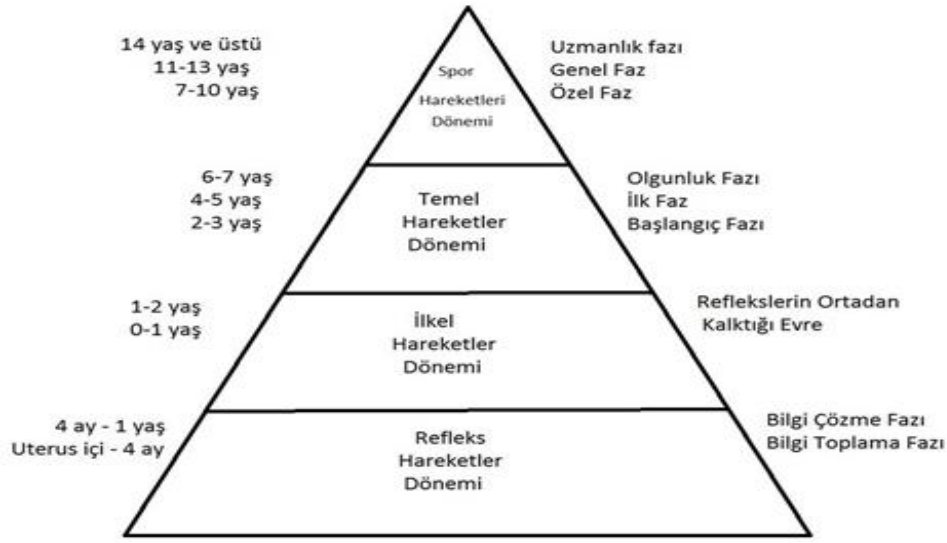
Denge hareketleri: Denge hareketleri vücudun bulunduğu yerde, belli bir pozisyonu bozmadan devam ettirmesidir (Duman, 2015, s.55). Denge sağlamak tüm hareketlerde önemli bir faktördür. Çünkü birey tüm hareketlerinde belli bir dengeyi devam ettirme, dengeyi bozma ve dengesini yeniden sağlama becerilerine sahip olmalıdır.

2.2.2.2. İnce Motor Beceriler

İnce motor beceriler küçük kas hareketleri ile ilişkilidir. Bu nedenle de küçük kasların kullanımını gerektiren becerileri içerir. Aynı zamanda manipülatif beceriler olarak tanımlanır (Senemoğlu, 2018, s.36). Gelişimsel olarak kaba motor hareketlerden sonra gelişmesine rağmen, ince motor becerilerde uzmanlaşmak daha çok zaman alır. En fazla dikkati çeken ince motor beceriler; el ve ayak kullanma becerileri ile nesne kontrolü gerektiren becerilerdir. Kalem kullanma, çalgı aleti çalma, topu el ya da ayakla kontrol etme gibi beceriler ince motor becerilerdir (Şahin, 2015, s.122).

2.2.3. Motor Gelişim Dönemleri

Motor davranışlarda yaşam boyu meydana gelen değişimler gözlemlenerek, motor gelişim dönemleri oluşturulmuştur (Gallahue & Ozmun, 1995, s.47). Bu gelişim dönemleri dört aşamada açıklanır: Refleks hareketler dönemi, ilkel hareketler dönemi, temel hareketler dönemi ve spor hareketleri dönemi (Şekil 3).



Şekil 3. Gallahue piramit modeli. Understanding motor development in children, Gallahue D. & Ozmun J., 1995.

Motor gelişim dönemleri belirli bir sıra ile bir diğerinin üzerine kurulmaktadır. Motor gelişimin ilk ve en alt basamağı refleksif hareketler dönemidir. Bu dönemi, ilkel hareketler dönemi ve temel hareketler dönemi izler. Motor gelişimin son aşamasını ise spor hareketleri dönemi oluşturur.

2.2.3.1. Refleks Hareketler Dönemi (0-1 yaş)

Bu dönem ağırlıklı olarak yeni doğan insanoğlunun refleks hareketlerinden oluşan evredir. Refleks hareketleri bebeğin alt beyin tarafından kontrol edilir (Kılıç & Yıldız 2018). Bebek yakın çevresi hakkında bilgi edinirken; değişen basınç, ışık, ses ve dokunma ile bebeğin refleks hareketleri belirginleşir. İstemsiz olarak ortaya çıkan refleks hareketleri, aynı zamanda motor gelişimin temelinin oluşturur. Bu temelin düzenlenmesinde alt beyin, orta beyin ve omurilik belirleyicidir (Mengütay, 2005, s.28). Zamanla beyin korteksi gelişir ve refleksif hareketler de kaybolur (Kılıç & Yıldız 2018). Bu hareketler iki evrede incelenir: Bilgi toplama ve bilgi çözme evreleri.

Bilgi toplama evresi doğum öncesi dönemden başlayarak bebekliğin dördüncü ayına kadar sürmektedir. Alt beyin merkezi, fetüsün ve yeni doğmuş bebeğin hareketlerini yönetir (Özer & Özer 2002, s.292). Beyin sistemi farklı süre ve şiddetteki uyaranlara farklı tepkiler verir. Refleksif hareketler bebeğin hareketler yoluyla bilgi toplama, besin arama ve korunma davranışlarına temel oluşturur (Payne & Isaacs 2005, s.497).

Bilgi çözme evresi bebeklik döneminin yaklaşık olarak dördüncü ayında başlar. Üst beyin merkezinin gelişimine bağlı olarak refleksler giderek kaybolur ve yerini beyin korteksi tarafından yönlendirilen istemli iskelet sistemi hareketlerine bırakır (Gökmen, Karagül & Aşçı, 1995, s.3). Duyusal motor aktiviteleri algısal motor aktivitelerine dönüşür. Refleksif hareketlerin incelenmesi, bebeğin merkezi sinir sisteminin gelişimine ilişkin bilgi verir (Gallahue & Ozmun, 2006, s.524).

Bebeklerin sahip oldukları refleksler, ilkel refleksler ve duruşa ilişkin refleksler olarak iki gruba ayrılır (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2012, s.435). İlkel refleks hareketler beslenme (emme, arama, yakalama, sarılma) ve barınma görevlerine yardım eder (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2012, s.524). Bu refleksler arasında moro refleksi, asimetrik tonik boyun refleksi, arma refleksi, emme refleksi, kavrama refleksi, plantar refleksi ve babinski refleksi sayılabilir. İlkel refleksler, doğum öncesi dönemden bir yaşına kadar gözlenebilir (Şen, 2004, s.16). Duruşa ilişkin refleksler ise daha sonraki istemli davranışlarla görünüş açısından birbirine benzemekle beraber, tümüyle istem dışı hareketlerdir. Duruşa ilişkin refleksler adımlama refleksi, emekleme refleksi, yüzme refleksi, çekme refleksi, boynu ve vücudu çevirme refleksi, paraşüt ve propping refleksi, labirintine refleksi, landau refleksi ve ekstremiteler yerleştirme refleksi şeklinde gruplandırılmaktadır (Şen, 2004, s.18).

2.2.3.2. İlkel Hareketler Dönemi (0-2 yaş)

Bu dönem ağırlıklı olarak, istemli hareket becerilerinin ilkel biçimlerinin ortaya çıktığı evredir. Uzun ve organlarda yaşanan olgunlaşma sonucu hareketler istemli hale dönüşmeye başlar. Bu dönüşüm belirli bir gelişim sırasını takip eder. Hareketlerin ortaya çıkış zamanları ise kalıtsal ve çevresel etmenlere göre çocuktan çocuğa farklılık gösterebilir.

Çocuklarda refleksif hareketler düzeyinden, istemli hareketlere geçiş çok önemlidir. Çünkü ilkel hareketler yaşamak için gerekli olan istemli hareketlerin temelini oluşturur. Bu hareketler baş, boyun ve gövde kaslarının kontrolü gibi dengeleme hareketleri; uzanma, yakalama, bırakma gibi manipülatif hareketler ve sürünme, emekleme, yürüme gibi lokomotor hareketleri kapsar (Payne & Isaacs 2005, s.498). İlkel hareketler dönemi kendi içerisinde iki evreye ayrılır: Reflekslerin ortadan kalktığı evre ve ilk kontrol evresi.

Reflekslerin ortadan kalktığı evre doğumla birlikte başlar ve bir yıl sürer. Bu dönemde yeni doğanın hareket repertuarını refleksler oluşturur (Özer & Özer 2002, s.293). Korteksin gelişmesi ve kısıtlayıcı çevresel faktörlerin azalmasıyla birlikte, refleksler zayıflayarak zaman içinde kaybolurlar. İlkel ve duruşa ilişkin refleksler, istemli davranışlar ile yer değiştirir. İstemli hareketlerde farklılaşma ve bütünleşme henüz zayıftır. Çünkü yeni doğanın motor-sinir sistemi gelişim safhasındadır. Amaçlı olarak yapılan hareketler kontrolsüz ve kabadır (Gökmen, Karagül & Aşçı, 1995, s.4). Eğer yeni doğan bir objeye uzanmak isterse, el, bilek, kol, omuz ve hatta tüm vücudu ile hareket edecektir (Gallahue & Ozmun 2006, s.500). Objeye temas etme süreci istemli olmasına karşın, kontrolsüzdür.

İlk kontrol evresi bir ve iki yaş arasını kapsar. İlkel hareketler üzerinde alıştırmalar yapılır ve üzerlerinde kontrol kazanılır. Duyu ve motor sistemleri arasındaki farklılaşma süreci ve algısal motor bilgilerin daha anlamlı biçimde bütünleştirilmesi ile gerçekleşir. Zihinsel ve motor süreçlerdeki hızlı gelişme sonucu, ilkel hareket yeteneklerinde de bir artış gözlenir. Bu evrede, bebekler denge sağlama, lokomotor ve manipülatif becerilerde uzmanlaşma ve kontrol kazanma sürecine girerler (Duman, 2015, s.45).

2.2.3.3. Temel Hareketler Dönemi (2-7 yaş)

Bu dönem ağırlıklı olarak, temel motor becerilerin kazanıldığı dönemdir. Temel motor beceriler, çocukların vücutlarını kontrol etmesine, çevrelerini manipüle etmesine, daha karmaşık becerilerin oluşturulmasına, sporda yer alan hareket kalıplarını ve diğer eğlenceli uğraşları icra etmesine yardımcı olmaktadır (Davis & Burton, 1991).

Temel hareketler, denge, koşma, atlama, sıçrama, sekme, yakalama, fırlatma ve topa ayakla vurma gibi hareketlerdir (Goran, 1998). Bu beceriler aynı zamanda ileri düzeydeki özelleşmiş spor beceri için bir temel oluşturmaktadır. Temel hareketler dönemi kendi içerisinde üç evreye ayrılır: Başlangıç evresi, ilk evre ve olgunlaşma evresi.

Başlangıç evresi genellikle iki-üç yaş arası çocuğun temel hareketleri gerçekleştirmek için ilk amaçlı deneyimlerini içerir. Çocuklar bedenlerinin hareket yeteneklerini anlamak ve bunları denemek için çaba gösterirler. Hareketlerin oluşumu sırasında ritim ve koordinasyon zayıftır (Gökmen, Karagül & Aşçı, 1995, s.7). Bu nedenle hareketler çok abartılı ya da çok sınırlı şekilde ortaya çıkar. İki

yaşındaki bir çocuk genellikle lokomotor, manipülatif ve dengeleme hareketlerinin başlangıç evresindedir (Gallahue & Ozmun, 2006, s.502).

İlk evre dört-beş yaş arası çocuğun başlangıç evresinde gösterdiği hareketleri daha kontrollü, ritmik ve koordineli bir şekilde yaptığı bir dönemdir. Hareketler önceki döneme göre daha iyi yapılırsa da, abartı ve sınırlılık devam etmektedir (Akın, 2015, s.37). Tipik gelişim özelliğine sahip çocuklar olgunlaşmanın etkisi ile bu evreye ulaşabilir (Gallahue & Ozmun, 2006, s.502). Aynı zamanda bu evre temel hareket formlarının doğru kazanılması için eğitsel faaliyetlerin önemli olduğu bir dönemdir. Çünkü bu evrede doğru kazanılamayan becerilerin yaşamın ilerleyen yıllarında düzeltilmesi çok zordur (Akın, 2015, s.38).

Olgunluk evresi temel hareketler döneminin üçüncü ve son evresidir. Beş-yedi yaş arası çocukları kapsar. Çocuğun hareketleri mekanik olarak yeterli, koordineli ve kontrollüdür. Yakalama ve obje ile topa vurma gibi manipülatif beceriler karmaşık koordinasyon bileşimleri gerektirdiğinden, daha geç gelişebilir. Çocuk bu evreye ve bu evredeki gerekli olgunluğa ulaşmak için alıştırma yapma fırsatlarına sahip olmalıdır (Gallahue & Ozmun 2006, s.503). Bu alıştırmalar sırasında hataları düzeltilmeli ve doğru hareket kalıplarını tekrar etmesi sağlanmalıdır. Aksi taktirde hareketlerde uzmanlaşma için gerekli beceriler kazanılamamış olur (Özer & Özer 2002, s.294).

2.2.3.4 Uzmanlaşmış (Sporla İlişkili) Hareketler Dönemi (7 yaş ve üzeri)

Bu dönem ağırlıklı olarak denge, lokomotor ve manipülatif becerilerin mükemmelleştiği bir evredir. Bu sayede çocuklar çoğu hareket kalıplarını günlük yaşamda, rekreasyonda ve sporda kullanmaya başlar. Örneğin sekme ve sıçrama gibi temel hareketler, ip atlama ya da doğa yürüyüşü gibi etkinliklerde kullanılmaya başlar (Özer & Özer, 2002, s.299).

Sporla ilişkili hareketler dönemi; spor becerilerine geçiş, spor becerilerini uygulama ve yaşam boyu spor aktivitelerine katılım evresi olmak üzere üç evreye ayrılır.

Spor becerilerine geçiş evresinde çocuğun hareketleri daha doğru ve kontrollüdür. Yaklaşık on yaşına kadar süren bu dönemde çocuklar gelişmiş temel hareket becerilerini günlük yaşamda ve çeşitli oyunlarda kullanmaya başlar. Böylece temel beceriler daha karmaşık ve özel formlara dönüştürülür.

Spor becerilerini uygulama evresinde çocuk daha farklı türde etkinliklere katılabilir. Aynı zamanda etkinlik içerisinde bulunma süresi de artmaya başlamıştır. Yaklaşık on üç yaşına kadar süren bu dönemde çocuklar, hareketlerini kendi seçtiği etkinliklere kaydırmaya başlar. Örneğin popüler olduğu için futbol ya da voleybol oynayabilir. Ancak hareketin mükemmelliğe ulaşması için alıştırma ve tekrar gereklidir.

Yaşam boyu spor aktivitelerine katılım evresi çocuğun önceki dönem ve evrelerde edinilen deneyim ve tecrübelerinin birikimi ile oluşur. Motor gelişim sürecinin son aşaması olarak kabul edilir ve yetişkinlik süresince devam eder (Gallahue & Ozmun, 1995, s.52). Birey kazanmış olduğu hareket becerilerini günlük yaşam, rekreasyon ve spor ile ilişkili her yerde kullanır.

2.2.4. Hareket Gelişiminin Diğer Gelişim Alanları İle İlişkisi

Hareket gelişimi, psiko-motor becerilerin koordinasyonu ile hareketi doğru olarak yapmak demektir. Çocuklar motor becerilerini oyun oynayarak geliştirmeye başlarlar. Ancak motor becerileri zayıf olan çocukta gelişim geriliği olur. Çünkü büyük ve küçük kas gelişiminde aksama meydana gelir. Bunun sonucunda çocuğun kas iskelet yapısı ve organları yeterince gelişemez. Bütün gelişim alanları birbiri ile ilişkili olduğundan; çocuğun bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimleri de bu durumdan olumsuz etkilenir.

Bilişsel gelişim çocuğun psiko-motor becerilerini kullanmasını sağlayan algısal yeteneklerden etkilenir. Çocuğun görme, işitme, dokunma, tat alma ve koklamadan oluşan beş duyusunun dışarıdan gelen uyarıcıları algılaması, bilişsel gelişimi destekler. Psiko-motor beceriler çocuğa öncelikle zengin görme ve dokunma fırsatları sağlar. Diğer duyular bu süreçte temel becerileri destekleyici şekilde kullanılır. Algısal psiko-motor yetenekler ve öğrenmeye hazır olma, olgunlaşmış beceri kavramlarının kazanılmasına ve geliştirilmesine yardımcı olur (MEGEP, 2013, s.18). Aynı zamanda hareketli oyun içerisinde farklı durumlar gelişir ve çocuk gelişen bu durumlara göre kararlar vererek reaksiyon göstermek zorundadır. Çocuğun yaptığı hesaplama, karar verme ve enerjisini/gücünü doğru kullanma süreçleri onun bilişsel gelişimini desteklemektedir (Şahin, 2015, s.125). Örneğin, basit bir köşe kapmaca oyununda çocuk belirli ani kararlar almak, şaşırtma yapmak ve bu hesaplamaları motor becerisini kullanarak uygulamak zorundadır.

Dil gelişimi, bilişsel gelişimin bir parçası olarak görülür (Ramazan, 2018, s.5). Psiko-motor becerileri gelişen çocuk nesneleri ve araç-gereçleri kullanır. Bu materyalleri ve bu materyaller ile ilgili kişi ve durumları öğrenir. Bu durum onun sözcük dağarcığının zenginleşmesini sağlar. Ayrıca, çocuk oyunda kaldığı sürece, iletişim süreçleri devam eder. Çocuğun hem kendisini ifade etme hem de dinleme becerileri gelişir. Çocuğun bu deneyimlerden faydalanması, onun psiko-motor becerilerinin katkısı ile sürdürdüğü oyunlar içerisinde olmasına bağlıdır.

Sosyal gelişim sürecinde çocuk çevresi ile iletişime sosyal becerilerini kullanarak girer. Psiko-motor gelişim ise, çocukların çevre ile iletişim kurmasını sağlar. Çocuk diğer bireylerle sosyal iletişime girerek toplum içerisinde sosyalleşir (MEGEP, 2013, s.19). Çocuğun psiko-motor becerilerini kullandığı etkinlik ya da oyunlar, onun kendine olan öz güvenini artırır, kendisini yeterli hissetmesini sağlar ve olumlu bir benlik kavramı kazandırır. Çocuk sınırlarını ve hoşuna giden şeylerin ne olduğunu öğrenmeye başlar. Örneğin, evcilik gibi basit bir sosyo-dramatik oyun içerisinde, çocuk kendisine düşen görevi yaptığı sürece oyun ilerlemeye devam eder. Oyun sürecinde çocuk at sürdüğünde kaba motor ya da bebeğin saçını taradığında ince motor gibi beceri gerektiren pek çok eylemi gerçekleştirmek zorundadır. Böylece çocuğun çevresi ile olan iletişimi ve sosyalleşmesi devam eder.

Duygusal gelişim çocuğun duyguları tanıması ve gerektiğinde bu duygularla baş edebilmesi ile ilişkilidir. Psiko-motor beceriler çocuğun oyun içerisinde kullandığı ve oyun sürecinde kalmasını sağlayan yeterliliklerdir. Çocuk oyun ve fiziksel aktiviteler sırasında rekabet, kıskançlık, mutluluk, üzüntü ve güven duyma gibi duyguları yaşayarak öğrenir (Ramazan, 2018, s.6). Bu dönemde çocukların benlik kavramı da henüz gelişim aşamasındadır. Hareket eden çocuk başarı duygusunu yaşar ve sahip olduğu yetenekleri keşfederek benlik algısı gelişir.

Fiziksel gelişim, beden ve fiziksel görünüşteki değişim kadar, psiko-motor becerilerdeki gelişimi de kapsamaktadır (Senemoğlu, 2018, s.32). Fiziksel gelişim, psiko-motor gelişim ile paralel gitmektedir ve birbirinden ayrı düşünülemez (MEGEP, 2013, s.21). Çocuğun boy, kütle ve ağırlık olarak gelişimi ile beraber, vücut sistemlerinin olgunlaşması gereklidir. Psiko-motor beceriler çocuğun duyu organlarının, kas ve sinir sistemlerinin

koordineli olarak çalışmasını sağlayarak, fiziksel gelişimi desteklemektedir. Hareket eden, koşan ve oynayan çocuklar daha sağlıklı bir fiziki gelişim göstermektedir.

2.2.5. Hareket Gelişimini Etkileyen Faktörler

Çocuğun anatomik yapısı ya da gelişimsel olgunlaşma dışında, ilgisi ya da kendine güveni gibi psikolojik faktörlerde hareket gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Hareket gelişimi, yaşamın her dönemindeki kalıtsal ve çevresel faktörlerden etkilenir.

Kalıtım insanların ulaşabileceği fiziki sınırları belirler. Örneğin bir çocuğun hayatında ulaşabileceği en üst düzey boy uzunluğu kalıtımla belirlenmiştir. Ancak çocuğun o boy uzunluğuna ulaşması, beslenme ve spor yapma gibi yaşantıları ile ilgilidir. Aynı zamanda ne kadar iyi beslenirse beslensin ya da spor yaparsa yapsın, boyu kalıtımla belirlenen uzunluğu geçemez. Tansiyon rahatsızlığı gibi kalıtım ile insanlara geçen bazı belirli rahatsızlıklar olabilir. Bu nedenle fiziksel aktivitelerin türü ve yapılma sıklığı bu rahatsızlıklara göre belirlenir. Kalıtım insanlar ya da ırklar arasında antropometrik (vücut ve uzuv ölçüleri) farklılıklara neden olur (Sevimay, 1986, s.165). Bu nedenle vücut yapısına bağlı olarak insanlar bazı hareket etkinliklerine daha yatkın olabilirler.

Çevresel etmenler çocukların içerisinde yaşadıkları aile gibi en küçük sosyal birimden, mahalle, okul ya da toplum gibi daha büyük ölçekteki sosyal birimlere kadar, gelişiminde etkisi olan faktörlerdir. Ailenin spora karşı hoşgörülü tutumu çocuğu harekete teşvik edecektir. Okul ya da mahallede popüler olan sporlar çocuğun daha çok ilgisini çekecek, dolayısı ile de hareket gelişimini etkileyecektir.

Sosyo-ekonomik düzey çocuğun bakımı ile sorumlu kimselerin, daha kaliteli bir yaşam sunmak üzere sahip olduğu imkanları açıklar. Sosyo-ekonomik düzeyin çocuk gelişiminde doğrudan bir etkisi olmamakla birlikte, iletişimde bulunan çevreyi, bilişsel uyaranları ve beslenme olanaklarını belirlediğinden, hareket gelişimi üzerinde dolaylı olarak etkilidir. Örneğin beslenme ile vücuda giren vitamin ya da protein miktarı, vücut organlarının sağlıklı çalışmasını etkilemektedir (Hotez, Zhan vd., 2003).

Zeka çocukların hareket gelişimleri açısından özellikle erken yaşlarda etkilidir. Bu etki on besinci aydan sonra azalmaya başlamakta, daha ileri yaşlarda ise neredeyse etkisiz hale gelmektedir. Zeka ile ilgili zihinsel ve algısal süreçlerin, çocuğun erken dönemdeki hareket

hızı, uyarıyı fark etme ve reaksiyon süresi gibi becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Sevimay, 1986, s.21).

Cinsiyet biyolojik olarak kız ve erkek çocuklarının büyüme ve gelişim süreçlerini birbirinden farklı yapmaktadır (Sezen, 1989, s.20). Gelişimsel olarak, küçük yaştaki erkek çocuklarının kütle olarak artış gösterdiği, buna karşın kız çocuklarının kas ve sinirlerde olgunlaşmanın daha hızlı olduğu belirlenmiştir (Köklük, 1999, s.23). Bu nedenle küçük kız çocukları daha dengeli hareketler sergileyebilmektedir. *Cinsiyet* ayrıca hareket ve spora yönelik toplumsal bir yapılandırma faktörüdür. Bazı toplumlar kız çocuklarının hareketli etkinliklerden ya da spordan erkek çocukları kadar faydalanamaması, onların hareket gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Çetin & Güven, 1999, s.128). Genel olarak erkeklerin güce dayalı, kızların ise ince motor beceri gerektiren aktivitelerde daha başarılı olduğu belirtilir (Purtaş, 2017, s.20).

2.2.6. Okul Öncesi Eğitimde Hareketin Desteklenmesi

Okul öncesi dönemde çocuk devamlı hareket etmek ister ve sabit bekleme süresi oldukça sınırlıdır. Bu dönemde çocukların hareketli olmaları en belirgin özellikleridir. Hareket sayesinde çocuğun sinir-kas koordinasyonu ilerler, fiziksel hazır bulunuşluğu artar ve algısal motor becerileri olgunlaşır (Purtaş & Duman, 2017a, s.65). Çocuğun temel hareket becerileri de okul öncesi eğitim döneminden başlayarak kazanılmaktadır. Çocukların hareket gereksinimlerini karşılayacak en uygun ve etkili uygulama hareket eğitimidir (Aykaç, 2001, s.307; Hürmeriç Altunsöz, 2015, s.252). Buna rağmen okul öncesi eğitimde en az yer verilen ve aileler tarafından da en az önem gösterilen uygulamaların, hareket gelişimini destekleyici etkinlikler olduğu belirtilmiştir (MEGEP, 2013, s.26).

Hareket eğitiminin amacı çocukların dayanıklılık, esneklik, çeviklik, kuvvet, sürat, denge, beceri ve koordinasyon gibi fiziksel özelliklerini geliştirmektir (Hürmeriç Altunsöz, 2015, s.253). Ayrıca çocuğun çevresinin farkına varmasına yardımcı olması ve akranları ile uyum içerisinde hareket etmesini destekler nitelikte olması beklenir (Saygın, Polat ve Karacabey, 2005, s.206).

Okul öncesi dönem, hareket becerilerinin kazanılmasında kritik bir öneme sahiptir. Hareket eğitimi beden büyümesi, vücut organlarının, iskelet sisteminin gelişmesi, kanın hareket etmesi ve sinir-kas bağlarının kuvvetlenmesi için vazgeçilmezdir (Boz, 2015, s.165).

Çocuk sağlıkla ilgili alışkanlıkları, düzenli olmayı, iradesini kullanmayı ve iş birliği içerisinde olma becerisini kazanır (Muratlı, 1997, s.170). Daha sonraki yaşamında spor yapma alışkanlığının temelleri de hareket eğitimi ile atılmış olacaktır olacaktır (Çağlak Sarı, 2015, s.203). Bu nedenle harekete yönelik eğitim ortamının okul öncesi eğitim kurumlarında mutlaka olması gerekmektedir.

Hareket eğitiminin çocuk gelişiminde taşıdığı önemden dolayı, okul öncesi eğitim programının temel etkinlik alanlarından biri olmuştur (MEB, 2013, s.26). Aynı zamanda motor gelişime yönelik kazanım ve göstergelere programda yer verilerek, eğitimcilerin etkinliklerinde bunları kullanması istenir. Okul öncesi eğitim programında kreş (0-36 ay) ve anaokulu/anasınıfı (36-72 ay) çocukları için geliştirilmesi gereken motor davranışlar ayrı olarak listelenmiştir. Güncel programda 0-36 ay arası çocuklara uygulanması amacı ile seksen bir adet 'kaba motor' ve altmış beş adet 'ince motor' göstergesi bulunmaktadır. 36-72 ay arası çocuklar için hazırlanan programa bakıldığında ise 'lokomotor hareketler' için on yedi, 'denge hareketleri' için yedi, 'kaba manipülatif' hareketler için on, 'küçük kas gerektiren hareketler' için on iki ve müzik/ritm eşliğinde yapılan hareketler' için dört olmak üzere toplam elli adet motor gelişim göstergesi öğretmenlere etkinlik planlarında işlemeleri için verilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarla yapılan etkinlik çeşitlerine bakıldığında, hareket, oyun ve bütünleştirilmiş oyun-hareket etkinliklerinin öğretmenler tarafından düzenli olarak planlanması ve uygulanması zorunludur. Okul öncesi eğitim öğretmenlerini mesleğe hazırlayan dört yıllık lisans programı, gerek motor gelişimine gerekse hareket eğitime yönelik, teorik ve uygulamalı dersler içerir. Bu dersler arasında birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar sıra ile anatomi, fiziksel gelişim, motor gelişim, beden eğitimi ve oyun, hareket eğitimi ve oyun eğitimi sayılabilir. Bu dersler ile okul öncesi öğretmenlerinin hareket eğitime yönelik ihtiyacı olan akademik ve uygulama alt yapısı oluşturulmaya çalışılır.

Okul öncesi eğitimde, hareket etkinliklerinin öğrenme sürecinin planlanması için belirli aşamalar önerilir (Duman, 2015, s.17). Hareket etkinliklerinin öğrenme süreci önce *ısınma aşaması* ile başlar (5-10 dk.). Isınma aşamasının amacı, çocukların kullanacakları kas gruplarının bir sonraki aşamaya hazırlanmasıdır. Hareket etkinliklerinin ikinci aşaması *oyun* ya da *hareket* aşaması olarak adlandırılır (15-20 dk.). Bu aşama esas öğrenme

sürecinin gerçekleştiği bölümdür ve çocuklar aktif olarak oyun oynarlar (Duman, 2015, s.18). Bu bölümün planlanmasında iş birliğine dayalı dörtlü ya da çoklu giriş parkur modellerinin kullanılması önerilir (Purtaş & Duman, 2017b, s.1368). Böylece hareket etkinliği çocukların ortak amacı olan, küçük grup etkinliğine dönüşür. Etkinliğin son bölümü ise *neşeli bitiş* aşamasıdır (5-10 dk.). Burada hedef etkinliği sonlandırırken çocuklara gerekli dinlenme/soğumayı sağlamaktır (Duman, 2015, s.18). Bütün etkinlik çeşitlerinde olduğu gibi, hareket etkinliklerinde de kazanım/göstergelerle birlikte; oyun ve eğlence öğelerinin yer alması gerekir. Hareket etkinliklerinin hikâyelendirme kısmında çocukların dünyasına uygun hayvan ya da fantezi karakterler kullanılmalıdır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında MEB tarafından 2013 yılında yürürlüğe konulan Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanır. Bu programda öğretmenlerden etkinlik süreçlerinin *yapılandırmacı* yaklaşıma uygun olarak planlanması istenir. Etkinlik sürecinde ise öğretmenin rolü *rehber* olarak belirlenmiştir. Görüldüğü gibi gerek mevzuat gerekse pedagojik olarak hareket etkinliklerinde öğretmen merkezli ve komuta dayalı eğitimden kaçınılmalıdır. Hareket etkinlikleri dâhil okul öncesi eğitim programında yer verilen tüm etkinlik çeşitlerini (fen, matematik, oyun, Türkçe, okuma yazmaya hazırlık, müzik, drama ve alan gezileri) planlama becerileri, lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına kazandırılır.

2.3. Çocuklarda Görsel-Motor Koordinasyon Gelişimi

Görsel-motor koordinasyon; görsel uyaranlardan gelen sinyallerin kullanılarak, zihin ve beden koordinasyonu içerisinde uygun motor cevapların oluşturulmasıdır (Maneval, 1999, s.6). Birçok insan görsel-motor koordinasyonu, el-göz koordinasyonu olarak da adlandırır (Ayres, 2005, s.109). Görsel-motor koordinasyon becerileri yürüme, koşma, atlama, tırmanma, yemek pişirme, giyinme-soyunma, düğme ilikleme, el-yüz yıkama, diş fırçalama, bisiklet, araba ya da bilgisayar kullanma, boyama, okuma-yazma, makas kullanma gibi becerileri kapsamaktadır. Ayrıca bireyin kendisine yetebilir hâle gelmesinde, okul ve sosyal hayatında başarılı olmasında, görsel-motor koordinasyon becerileri anlamlı bir öneme sahiptir (Ercan, 2009, s.129). Görsel-motor koordinasyon iki alt boyutun beraber çalışması ile oluşur: Görsel algı ve motor koordinasyon.

2.3.1 Görsel Algı

İnsanlar duyu organlarını kullanarak kendilerini tanır ve çevreleri ile etkileşime girerler. İnsanların kendilerini ve dünyayı algılamak için kullandıkları görsel, tat, koku, dokunma, işitsel ve uzay gibi algı çeşitleri vardır. Çeşitli yollardan beyne giden algılar arasında en çok kullanılan algı çeşidinin, görsel algı olduğu bilinmektedir (Geisler, 2008, s.168). Buna göre, görsel yolla beyne ulaşan algısal sinyaller, diğer yollarla da beyinde oluşan bütün algısal girdilerin yaklaşık yüzde seksenini oluşturmaktadır (Morgan, 1993, s.48). Bu nedenle görsel algı insanın yaşamını devam ettirebilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir.

Görsel algı görsel uyarıcıları fark etme, uyarıcılar arasında ayırım yapabilme ve önceki deneyimlerle ilişkilendirmek suretiyle bu uyarıcıları deşifre edebilme yeteneğidir (Frostig, 1968, s.9). Gözün beyne ilettiği çeşitli görüntüler içinden kişinin seçim yaparak görme işlemini gerçekleştirmeye başlamasıyla birlikte, görsel algılama süreci de başlamış olur (Fox & McDaniel, 1982, s.486). Bu süreçte algılanan görüntünün duysal ayırımsama ile seçilmesi, düzenlenmesi ve tanımlanması işlevleri yerine getirilir (Gallahue & Ozmun, 1995, s.35). Bununla birlikte bireyin bilgi birikimi ve geçmiş deneyimleri, onun hangi görüntüleri algılayıp, hangilerini algılamayacağı ve duysal olarak algıladığı görüntülere ne tür anlamlar yükleyeceği konusunda belirleyicidir (Turan, 2006, s.20). Görsel algı, beyinde oluşan görüntüye yüklenen anlama ve görüntünün işlevine göre belirli alt alanlara ayrılır.

2.3.1.1. Görsel Algı Alanları

İnsanların günlük hayatında yaptığı pek çok etkinlik, çeşitli görsel algısal eylemlerin eş zamanlı olarak çalışmasını gerektirir (Martin, 2006, s.65). Bu nedenle araştırmacılar görsel algıyı belirli alt alanlara ayırmışlardır (Frostig, 1968, s.11; Hammill, 1972). Bu alanlar (el-göz koordinasyonu, mekânda konum algısı, kopyalama, şekil-zemin ayrımı, uzamsal ilişkiler, görsel tamamlama, görsel-motor hız ve şekil değişmezliği) birbirlerine bağımlıdır ve aynı zamanda birbirlerinin çalışmasını etkiler (Boyd, Randle & Illinois, 1970).

El-göz koordinasyonu, görme ile bedenin hareketleri arasındaki uyumu ifade eder (Kaiser, Albaret & Dordin, 2009). Görerek hareket edildiğinde, hareketler gözün görme alanı içinde

gerçekleşir. Örneğin insan koşmak veya kalem ile yazı yazmak isterse, göz ilgili uzuvların hareketlerini yönlendirir.

Mekânda konum algısı, bir mekan içerisinde, mekan ile nesneler arasında ilişkinin kurulması, bireyin kendisini merkeze alarak nesnelerin yer ve yönünü kendisine göre belirlemesidir (Carey, Harvey & Milner, 1996). Örneğin bir odaya girildiğinde, masanın odanın neresinde ve bize göre nerede olduğunun algılanmasıdır.

Şekil-zemin ayrımı birden fazla ve farklı uyarıcı içerisinde seçilmesi gereken uyarıcıyı algılama, uyarıcıya odaklanma ve dikkat etmedir (Volman, Schendel & Jongmans, 2006). Örneğin çok parçalı yap- boz parçalarının doğru yerlere yerleştirilmesidir.

Uzamsal ilişkiler iki ya da daha fazla objenin, birbirleri arasında olan uzamsal ilişkilerinin algılanmasıdır (Aral & Erturan 1999). Örneğin bir odaya girildiğinde tavan lambasının yüksekliği ile eşyaların uzunluk ve genişliklerinin ilişkilendirilmesidir.

Şekil değişmezliği bir nesnenin şeklinin, durumunun ve büyüklüğünün farklı durumlara karşın değişmeden algılanmasıdır (Cooper, Carello & Turvey, 1999). Örneğin uzaktaki cisimler daha küçük olarak görülmesine rağmen, beynimiz büyüklüğü ile ilgili normal bir algı oluşturur.

Kopyalama, bireylerin gördükleri şekil ya da nesnelerin, benzer ya da farklı materyaller kullanarak aynısının yapılabilmesidir (Cooper, Carello & Turvey, 1999). Örneğin bir model, harf ya da şeklin çizilmesi ya da çubuklarla oluşturulmasıdır.

Görsel tamamlama, bir bölümü eksik olan nesnelerin ya da şekillerin doğru parça ile tamamlanmasıdır (Gibson, 2015, s.85). Örneğin çok parçalı yap-boz parçalarının doğru şekilde birleştirilmesidir.

Görsel-motor hız, bireyin bir işi tamamlamak için görsel ve motor becerilerini etkin bir şekilde bütünleştirmesidir (Oliver, 2013, s.9). Örneğin çocuğun kendisine doğru gelen bir topu kolları ve gövdesi ile tutmasıdır.

Araştırmacılar yukarıda verilen görsel algı alanları arasında, görsel ayrımın diğer tüm görsel işlevleri etkileyen temel beceri olarak öne çıktığını belirtmişleridir (Parush, Yorchman, Cohen & Gershon, 1998; Hammill, Pearson & Voress, 2014, s.35). Ayrıca bir görsel algı alanı ölçülmek istendiğinde, sadece o alana yönelik beceri kullanılmamaktadır. Örneğin duvarda sergilenen bir harfin kâğıda yazılması gerektiğinde (kopyalama), görsel

ayrım, şekil değişmezliği ve el-göz koordinasyonu gibi farklı görsel algı alanları birbirleri ile uyumlu bir şekilde çalışmak zorundadır. Bu nedenle görsel algı alanları arasında ayrım yapmak, hangisinin daha iyi olduğunu ya da geliştirilmesi gerektiğini saptamak oldukça uzmanlık gerektiren bir konudur.

2.3.1.2. Çocuklarda Görsel Algı Gelişimi

Okul öncesi dönemde çocuklar oldukça meraklı, çevrelerini keşfetme ve sorularına cevap arama eğilimindedirler. Bu dönemdeki çocukların görsel algı gelişiminde, benmerkezcilikte azalmanın, nesne değişmezliği ile devamlılığını kazanmanın, algıda seçici olmanın ve ayırt etme becerisi gelişiminin etkisi vardır (Baillargeon, 1998, s.505).

Benmerkezcî düşünce bilişsel bir süreçtir. Çocuklar akıllarındaki düşünce, görüş ve algıların, herkesin zihninde aynı şekilde olduğunu sanmaktadır. Bu durum bilişsel gelişim ile azalmakla birlikte, okul öncesi dönem çocuklarda oldukça yoğundur. Benmerkezcî düşünce, çocuğun diğerlerinin görüşlerini anlamaya başlaması ve kendisini başkalarından ayırt etmesi ile azalmaya başlamaktadır (Senemoğlu, 2018, s.49). Çocukların çevreleri ile olan sosyal iletişim deneyimleri benmerkezcilikte azalma sürecini hızlandırmaktadır. Benmerkezcî düşünce çocuğun dünyaya bakış açısını şekillendirdiğinden, algı gelişimi ile doğrudan ilgilidir (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985).

Nesne değişmezliği bir nesnenin, farklı durumlar içerisinde görülmesine rağmen, her seferinde aynı nesne olarak algılanmasıdır (Senemoğlu, 2018, s.50). Çocuklar nesnelerle deneyimler edindikçe ve nesnelerin niteliklerini öğrendikçe şekillerin farklı açı ya da konumlarda değişmediğini öğrenir (Leslie, 1984). Ancak nesne uzak olduğunda, nesnenin büyüklüğü konusunda yanılabılır. *Nesne devamlılığı* ise, bir nesnenin çocuğun görüş açısından çıktığında, o nesnenin yok olmadığının bilinmesidir (Senemoğlu, 2018, s.51). Çocuk bir yaşından itibaren bir nesne kaybolduğunda ya da saklandığında, o nesneyi aramaya başlar.

Algıda seçicilik, bireyin çevresini ya da olayları algılaması sırasında, algının öncelikli olarak kendisi için önemli bulduğu uyarıcılara yönelmesidir (Dittrich & Lea, 1994). Çünkü insan duyu organları yolu ile etrafında bulunan bütün uyaranlara aynı anda yoğunlaşamaz (Gallahue & Ozmon 1995, s.50). Algı kendisi için önemli konuları seçerek, onlara

yoğunlaşır. Çocukların duyu organları olgunlaştıkça, uyaranlar arasındaki farklı özellikleri anlamaya başlarlar ve zamanla kendileri için önemli olan uyarıcılara yönelirler.

Ayırt etme bir bütünü oluşturan parçaları fark edebilmek, bu parçaların özelliklerini görebilmek ve benzer nesnelerin birbirinden farklı yönlerini algılayabilmektir (Brown ve Gaboury, 2006, s.185). Çocuklar parçalardan oluşan nesneleri öncelikle bütün olarak algılama eğilimindedir. Şekil zemin ayrımını yapabildikçe, bütünü oluşturan parçaları da algılamaya başlarlar (Cüceloğlu, 1994, s.31). Çocukların bütünü, bütünü oluşturan parçaları ve parçaların birbirleri ile olan ilişkilerini algılama becerileri altı yaşından başlayarak, on yaşına kadar gelişir (Fişek & Yıldırım, 1983, s.29).

Çocukların görsel algı gelişimi ile ilgili olarak yukarıda bahsedilen beceriler, çocuğun yaşına göre gelişimsel olarak ilerlemektedir. Çocukların eğitim ortamında karşılaşacağı zengin uyarıcılar, onların gelişmekte olan beceri alanlarına büyük katkıda bulunur (Erdemir, 1999, s.18). Bu nedenle okul öncesi eğitimde çocuklara zengin bir uyarıcı çevre ve deneyim fırsatları sağlanmalıdır. Çocukların beş yaşına kadar gösterdikleri görsel algı gelişim özellikleri aşağıda sıralanmıştır.

1-12 ay: Bu yaş grubu bebekler ilk aylarda hareket eden nesnelere karşı odaklanma sorunu yaşarlar. Ancak dördüncü aya gelindiğinde göz hareketleri birbirine uyumlu hale gelir. Böylece nesneleri ve insanları daha rahat takip etmeye başlar (McLeod & Hansen, 1989). Renkleri ise beşinci aydan itibaren ayırt etmeye başlarlar ve aynı zamanda istedikleri nesneye doğru uzanabilirler (Franklin, Pilling & Davies, 2005). Bir yaşına doğru ise istedikleri yöne emeklemeye başlarlar.

12 – 24 ay: Bu yaş grubu çocukların görme yetisi henüz tam değildir (Atasavun Uysal & Düger, 2011). El-göz koordinasyonu ve derinlik algısı gelişmeye devam etmektedir. Görme yetileri ile kaba motor koordinasyonları eşleşmeye başladığında, daha hareketli olurlar (Held, 1993, s.252).

24 – 36 ay: Bu yaş grubu çocukların görme yetileri normal görüş kabul edilen (20/20) derecesine gelmiştir (McLeod & Hansen, 1989). Çocuklar kitaplarda yer alan resimleri gözleri ile takip edebilirler. Benzer nesneleri eşleştirebilir ya da karışık desenli bir zeminde belirli bir nesneyi bulabilirler (Senemoğlu, 2018, s.47). Algıda seçiciliğin artması ile birlikte, çevrelerine yönelik ilgi ve hareketleri de artmıştır. Bu nedenle eğitsel ortam düzenlemeleri çocuğun dikkatini çeker.

36 – 48 ay: Bu yaş grubunda görmenin normal ölçüsüne ulaşan gözler, fiziksel olarak kendi yetişkin düzey büyüklüğüne ulaşmıştır (Farroni & Menon, 2008, s.4). İnce motor hareketler görsel algıdan gelen bildirimler ile uyum göstermeye başlar. Çocuk resim yaparken çizdiği şekillerde daha iyi çıkarımlarda bulunur. Görsel hafızası bütün içerisindeki eksik bir parçayı hatırlar, nesnelerin benzer ve farklı yönlerini fark eder. Ancak karışık desen ya da zemin içerisinde aynı algısal beceriyi henüz gösteremez (Farroni & Menon, 2008, s.4).

48 – 60 ay: Bu yaş grubunda çocukların görsel-motor becerileri daha uyumlu hale gelmiştir (Gabbard, 2012, s.284). Böylece çocuk taşırmadan ya da çizgi dışına çıkmadan boyama yapabilir. Makası daha iyi tutar ve basit şekilleri takip ederek kesebilir. Görsel ve bilişsel beceri olarak farklı resimleri hikaye oluşturacak şekilde sıraya dizebilir ve nesnelerle örüntü oluşturabilir (Purtaş, 2017, s.81).

2.3.2. Motor Koordinasyon

Motor koordinasyon; düzgün, doğru ve kontrollü hareketler yapabilme yeteneğidir (Şahin, 2015, s.126). Yürümek, koşmak gibi kaba motor becerilerden, enstrüman çalmak, dikiş dikmek gibi ince motor becerilere kadar bütün işlerde motor koordinasyon gereklidir (Duman, 2015, s.20). Motor koordinasyon organizmadaki değişikliklere bağlı olarak zamanla ve tekrarlar gelişen bir yetenektir.

Okul öncesi dönemde çocukların kaba ve ince motor koordinasyonlarına bakıldığında, kaba motor koordinasyonları daha önce gelişmektedir. Çocuklar rahatlıkla yürüyüp, koşup, zıplayabilir. Ancak dar bir tahta üzerinde denge sağlayarak yürümek gerektiğinde zorlanırlar (Erden & Akman, 2012, s.49). İnce motor kasların koordineli bir biçimde işlevlerini yerine getirebilmeleri, ergenlik dönemine kadar uzanır (Kail, 1998, s.164). Kaba ve ince motor beceriler için gerekli koordinasyonun kurulması; farklı hareketlerin denenmesi, hareketlerin doğru yapılış biçiminin öğrenilmesi ve doğru yapılan hareketlerin tekrar edilmesi ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle çocuklara hareketli oyunlar oynama fırsat ve deneyimleri sağlanmalıdır.

Motor koordinasyonda sorun yaşayan çocukların, konuşma, okuma, yazma ve matematik öğrenme alanlarında sorun yaşadıkları belirlenmiştir (Rigoli vd., 2013). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bütün çocukların ise, motor koordinasyonun becerileri zayıftır (Erdoğan,

2012). Çocukların zayıf motor koordinasyon becerisine sahip olması, ilerde ortaya çıkabilecek matematik ve okuma güçlüğüne yönelik tek gösterge olarak kabul edilmektedir (Skinner & Piek, 2001). Motor koordinasyonun oyun ve sosyalleşme üzerinde de olumlu etkileri vardır. Bütün bu öğrenme ve gelişim alanları birlikte düşünüldüğünde, çocuklarda motor koordinasyonun önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

2.3.2.1. Motor Koordinasyon ve Görsel Algı İlişkisi

Duyular yolu ile beyine ulaşan sinyaller, motor kontrolün düzenlenmesi için gerekli girdilerdir (Latash, 2012, s.163). Duyu organlarının sağlıklı çalışması ve duysal girdilerin iyi organize edilmesi, çocukları harekete hazırlayan etkenlerdir (Ayres, 2005, s.110). Çocukların görsel algı becerisi geliştikçe, daha çok ayrıntıyı fark etmeye başlar. Bu ayrıntılar çocukların el-göz koordinasyonunun ve amaçlı hareketlerinin doğru forma girmesini sağlar (Ayres, 2005, s.110). Görsel algı sorunu yaşayan bireylerin, motor koordinasyonlarının zayıf olduğu ve karmaşık motor becerilerini yapamadıkları ortaya konulmuştur (Houwen, Hartman & Visscher, 2009).

Algısal motor fonksiyonlar hem görsel-motor bütünleştirme becerisini, motor planlamayı, bilişsel ve algısal beceriler karışımını, hem de algılanan görsel ve hareket bilgisi arasında karşılıklı oluşan örtük bilgiyi kapsar (Wuang & Su, 2009). Buna göre, görsel algının motor koordinasyon üzerinde belirleyici bir etkisi varken, aynı zamanda koordineli hareketlerde görsel algı gelişimini desteklemektedir. İki gözün birbiri ile koordineli bir şekilde çalışması, görsel girdilerin oranını ve doğruluk payını artırmaktadır. Çocuk motor becerilerini koordine ettiğinde hareket edebilmektedir. Hareket edebilen çocuk daha fazla görsel uyarana ulaşmakta ve seçici algı devreye girmeye başlamaktadır (San Bayhan & Artan, 2009, s.175).

2.3.3. Görsel-Motor Koordinasyonun Diğer Gelişim Alanları ile İlişkisi

Görsel-motor koordinasyon uyarıların görme organı tarafından algı merkezine iletilmesi ve burada oluşan algının motor beceriler üzerindeki etkisidir (Duman, 2015, s.65). Koordinasyon görsel algı organı olan gözün gördüklerini beyine iletmesi ve motor becerilerin bu iletilere uyumlu bir şekilde hareketleri yapmasıyla olur. Örneğin yazı

yazmak gibi el-göz koordinasyonu gerektiren işler, bu koordinasyonun mükemmel olmasını gerektirir. Aksi takdirde, kalem doğru kavransa dahi göz işlevini yerine getiremiyorsa ya da göz doğru algıyı oluştursa dahi parmaklar doğru hareketleri yapamıyorsa, yazı yazmak mümkün olmaz. Koordinasyon zayıf ise bir yazıyı okumak da çok zordur. Çünkü vücut göze göre pozisyon alır ve gerektiğinde yazılı materyaller ele alınarak görüş alanına ya da açısına sokulmak zorundadır. Görsel-motor koordinasyon kurulamadığında yaşamı devam ettirmek oldukça zorlaşır ve çocuğun bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimleri bu durumdan olumsuz etkilenir.

Bilişsel gelişimin görevlerinden biri, organizmanın çevreye uyumunu sağlamaktır (Santrock, 2011, s.243). Bu uyum sürecinde beyin çevresinden gelen uyarıcıları almakta, işlemekte, değiştirmekte ya da olduğu gibi kabul etmektedir (Ayres, 1985). Bu işlemler sonucunda insan bilişsel gelişim açısından bir dengeye ulaşır. Dengeye ulaşma sürecinde amaçlı uyaranlar ve motor cevaplar arasında bir ilişki bulunmaktadır (Piaget, 1968, s.45). Bilişsel gelişim görsel-motor koordinasyon ile başarılan işler sayesinde gelişmekte, kazandığı beceriyi farklı görev ve işlerde kullanarak deneyimlerini arttırmaktadır. Yeni ya da eski her deneyimde biliş uygun bir motor cevap oluşturmak için duyu uyarısı ile koordinasyonu düzenler. Bu nedenle çocuğun bulunduğu görsel-motor koordinasyon gerektiren süreçler, onun bilişsel gelişimini desteklemektedir (Muratlı, 2013, s.206).

Dil gelişimi, bilişsel gelişime paralel olarak ilerlemektedir (Ramazan, 2018, s.12). Görsel-motor koordinasyon becerisi çocukların akademik çalışmalara katılmasını, bu çalışmalardan faydalanmasını ve çalışma süreci için gerekli malzemeleri kullanmasını sağlar. Örneğin bir sanat etkinliğinde pastel boya seçmesi, kullanması, önündeki kâğıdı alması, kullanması ve aklındakileri kâğıda dökmesi gibi işler görsel-motor koordinasyon gerektirir. Türkçe etkinliğinde yerini bulabilmeli, oturabilmeli ve okunan kitaptaki resimleri/olayları takip edebilmelidir. Evcilik oynarken oyuncak bebeğin saçlarını tarayabilmeli ve arkadaşları ile iletişimde göz teması kurabilmelidir. Çocuk oyun ya da etkinlik sürecinde kaldığı ve eğitim olanaklarından faydalanabildiği sürece, alıcı ve ifade edici dil becerileri gelişecektir. Buna ek olarak, çocuğun görsel-motor koordinasyonu ile girdiği süreçler, onun oral-motor becerilerini kullanmasını sağlayarak, geliştirecektir (Duman, 2015, s.68).

Sosyal gelişim çocuğun çevresi ile iletişim kurması ile gelişir. Görsel-motor koordinasyon becerisi çocuğun oyun ve etkinlik içerisinde ya da doğal yaşam akışı sırasında belirli iş ve görevleri yerine getirmesini sağlar (Duman, 2015, s.67). Böylece süreç içinde kalan çocuk iletişim kurma, model alma ve gözlem yapma fırsatlarına sahip olur ve çocuğun sosyalleşmesi devam eder.

Duygusal gelişim çocuğun duyguları deneyimleyerek, öğrenmesidir. Görsel-motor koordinasyon çocuğun iş ve görevlerinde kullandığı temel bir beceridir. Çocuk başardığı ya da yaptığı işlerle gurur duyar (Ramazan, 2018, s.17). Kendi ilgi alanını ve sınırlarını keşfederek benlik algısı gelişir. Katıldığı etkinlikler içerisinde farklı duyguları yaşama ve tanıma fırsatı bulur.

Fiziksel gelişim, görsel-motor koordinasyon becerilerindeki gelişimi de kapsamaktadır (Senemoğlu, 2018, s.32). Görsel-motor koordinasyon çocuğun görsel algı organlarının, kas ve sinir sistemlerinin koordineli olarak çalışmasını sağlar. Bu koordinasyon çocuğun tüm hareket becerileri için gerekli bir bileşendir. Hareket eden çocuğun fiziksel gelişimi sağlıklı olur.

2.3.4. Görsel-Motor Koordinasyon Gelişimini Etkileyen Faktörler

Görsel-motor koordinasyon becerisinin gelişimini etkileyen farklı değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenler duyu, biliş ya da iskelet/kas yapısını etkileyebilir. Bu yapılardan birinde bile sorun olması, görsel-motor gelişimi olumsuz etkileyecektir. Görsel-motor koordinasyonu etkileyen etmenler gelişimsel sorunlar, fiziksel, biyolojik ve çevresel faktörler olarak gruplanmıştır (Dibek, 2010, s.26).

Gelişimsel sorunlar çocuk gelişiminde genetik ya da diğer rahatsızlıklar nedeni ile tipik gelişim özelliklerinde görülen aksaklıklardır. Gelişim sorunları yaşayan çocukların, görsel-motor koordinasyon becerilerinde sorun yaşadıkları belirtilmiştir (Dibek, 2010, s.27). Gelişimsel olarak görme yetisi zayıf olan çocuklar, doğal olarak görsel-motor koordinasyon sağlamada da sorun yaşamaktadır (Cooke vd., 2004). Dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye sahip çocuklara baktığımızda, görsel-motor koordinasyon becerilerinin, yaşitlarına göre daha yetersiz olduğu görülmüştür (Weintraub, 1996, s.27). Aynı yetersizlik öğrenme güçlüğü, asperger sendromu ya da gelişimsel koordinasyon rahatsızlığı yaşayan çocuklarda da mevcuttur (Novales, 2006; Franchi, 1998, s.38). Koordinasyon

yetersizliğinin türüne bakıldığında, sorunun ince motor becerilerde yoğunlaştığı belirlenmiştir (Whitmorit & Clark, 2008; Waelvelde, Weerd & Cock, 2004).

Fiziksel, biyolojik ve çevresel faktörler çocukların görsel-motor koordinasyonlarına etkisi olduğu düşünölen boy ve kilo gibi fiziksel yapılara, kan değeri gibi biyolojik özelliklere ve iletişim, eğitim gibi çevresel etkenlere işaret eder. Görsel-motor koordinasyon bu faktörlerden etkilenmektedir (Dowda vd., 2009; Gordon, 1997). Yapılan çalışmalar doğum kilosu düşük çocukların görsel-motor koordinasyon seviyelerinin, yaşlarına göre oldukça düşük düzeyde olduğunu göstermiştir (Gabbard vd., 2001). Bu çocukların kas kütesinin zayıf olmasının, onların koordinasyon için gerekli kas gücünü sağlamalarını etkilemektedir. Kilo düşüklüğünün tersine, kilolu çocukların görsel-motor koordinasyon becerilerinde de sorun olduğu ortaya konulmuştur (Zhu, Wu & Cairney, 2011). Ancak daha önemlisi, hangi yaşta olursa olsun, görsel-motor koordinasyon seviyesi zayıf olan çocukların, obezite risk grubuna alınarak takip edilmesi gerektiğı belirtilmiştir (Cheng vd., 2016).

Araştırmalar biyolojik olarak anemi ve/veya demir eksikliğinin, çocukların görsel-motor koordinasyon becerilerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Beyhan & Dönmez, 1990). Anemi ve demir eksikliğinin, DNA sentezinde ve sinirsel uyarıların beyne ulaşmasını sağlayan enzimlerin görevini yerine getirmesine engel oluşturduğu belirlenmiştir (Shafir vd., 2006). Doğru beslenme ve gerektiğinde bünyede görölen ihtiyaçlara yönelik takviyelerin alınması, çocukların motor fonksiyonlarının doğru çalışması açısından önemlidir. Sonuç olarak duyu organları ile edinilen sinyallerin herhangi bir sebeple beyine ulaşmasında sorun olduğunda, görsel-motor koordinasyon olumsuz etkilenmektedir (Shafir vd., 2008).

Çocuk yetiştirme tutumları, hareket ve eğitim olanakları ile kişisel etkinlikler çevresel faktörler arasında yer alır. Çocukların yaşam koşullarını inceleyen çalışmalar, hareket fırsatı az olan çocukların, görsel-motor koordinasyonu sağlamada zorlandıklarını göstermiştir (Zeng, vd., 2017). Çevresinden yeterli ilgi görmeyen ya da yeterli duysal uyarıcılar bulunmayan ortamda büyüyen çocukların da görsel-motor koordinasyon becerilerinin geri kaldığı belirlenmiştir (Golding vd., 2014). Yeterli ilgi gören ancak yeterince hareket imkânı bulamayan bebeklerin ise takip eden yıllarda görsel-motor becerileri tam olarak yerine gelebilmektedir (Bornstein vd., 2015). Buna göre çocukların

ihtiyaçlarına yönelik ilginin, motor gelişimde oldukça belirleyici olduğu söylenebilir. Ayrıca hoşgörülü ortamda yetişen çocukların motor performanslarının, otoriter ortamda yetişen yaşıtlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (Nanthamongkolchai, Ngaosusit & Munsawaengsub, 2007). Özetle çevrelerinde hareketleri deneyimleme firsatı olan çocukların, görsel-motor beceri kazanımlarında gelişimsel olarak bir sorun yoktur.

2.3.5. Okul  ncesi Eğitimde Görsel-Motor Koordinasyonun Desteklenmesi

Okul  ncesi dönem çocuğun görsel-motor koordinasyon becerisinin gelişmesi için en kritik zaman dilimidir (Demirler & Arı, 2018). Görsel-motor koordinasyon farklı amaç ve işlere yönelik tüm hareket kalıplarının ortak bir bileşenidir. Bu nedenle görsel-motor koordinasyonun desteklenmesini tek bir etkinlik türü özeline indirgemek oldukça güçtür. Çocuğun görsel-motor koordinasyon becerilerini kullanmasını içeren ve bu becerilerin gelişimini destekleyen farklı okul öncesi eğitim etkinlikleri vardır. Bu etkinlikler arasında hareket, okuma-yazmaya hazırlık, drama, sanat ve Türkçe etkinlikleri sayılabilir. Okul  ncesi Eğitim Programında görsel-motor koordinasyonu destekleyen kazanım ve göstergeler farklı gelişim alanları altında listelenmiştir. Bu alanlar bilişsel gelişim ( rn. kazanım 7: nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar), dil gelişimi ( rn. kazanım 12: yazı farkındalığı gösterir), motor gelişim ( rn. kazanım 3: nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar) ve  zbakım becerileridir ( rn. kazanım 2: giyinme ile ilgili işleri yapar). Programda farklı gelişim alanları içerisinde görsel-motor koordinasyon gelişimi ile doğrudan ilgili on dört kazanım ve yüzün üzerinde gösterge vardır (MEB, 2013, s.16; Purtaş, 2017, s.33).

Okul  ncesi dönemde görsel-motor koordinasyon becerisi gerektiren temel beceriler; koşmak, sıçramak, dengede durmak, herhangi bir şeyi tutmak, yemek yemek, düğme iliklemek, ayakkabı bağlamak, kesme-yapıştırma yapmak, resim yapmak ve yazı yazmaktır (Demirler, 2017, s.385). Bu dönemde çocukların görsel-motor koordinasyon becerilerindeki eksikliklerin giderilmesi, ilerleyen dönemlerdeki fiziksel gelişim, akademik başarı ve toplumla uyum için gereklidir.

2.4. Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimi

İnsan sosyal bir varlıktır ve sosyal yönden kaliteli bir yaşam sürdürebilmesi için, çocukluktan itibaren sosyal becerileri kazanması gereklidir (Jamison, Forston & Stanton; 2012). Sosyal beceri; iletişim, problem çözme, karar verme, kendini ve akran ilişkilerini yönetme gibi olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerilerdir (Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2005). Bu beceriler, sosyal durumlar içerisinde olumlu sosyal sonuçları olan, ayırt edilebilir, tanımlanabilir, öğrenilebilir ve gözlenebilir davranışlardır (Merrill, 2003, s.4). Bireyin toplum ile uyum içerisinde yaşamasına yardım eder. Sosyal gelişimin ilk adımları anne ve diğer yetişkinlerin, yeni doğan ile olan etkileşimleri ile başlar (Ziv, 2013). Bu sosyal etkileşim bebeğin ses çıkarmasını ve çevresini anlamaya başlamasını sağlar (Oden, 1987). Dolayısı ile sosyal beceriler çocukların sadece sosyalleşmesine yardımcı olmaz, aynı zamanda bilişsel, dil ve duygusal gelişimlerine de katkıda bulunur.

Sosyal becerilerin kazanılması, çocuğun sosyal yeterliliği için gereklidir. Sosyal yeterlilik; çocukların akranları ve yetişkinler ile etkileşimlerinde, sosyal becerilerini uygun ve etkili bir şekilde kullanabilmeleridir (Lin, 1996, s.12). Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik arasındaki fark; sosyal becerinin belirli somut bir davranışı içermesi; sosyal yeterliliğin ise tüm sosyal performansı ifade etmesidir (Johns, Crowley & Guetzloe, 2005). Çocuk sosyal durumlarda uygun davranışta bulunmak için, sosyal beceriler içeren daha kapsamlı bireysel davranışlar gösterebilmelidir. Sosyal becerilere sahip olmak, sosyal olarak yeterliliğin basamaklarından biridir. Sosyal yönden yeterli çocukların, akademik ve normal yaşantılarında daha mutlu oldukları belirtilmiştir (Merrill, 2003, s.5).

Çocukların sosyal beceri gelişimlerinde yaşamın ilk üç yılı kritik dönem olarak kabul edilmektedir (Wu, Hursh, & Walls, 2012). Okul öncesi dönemdeki bir çocuğun sosyal beceri gelişiminin alt yapısını, bebeklik döneminden itibaren edinmeye başladığı sosyal tepkiler oluşturmaktadır. Bebeğin çevresi ile sosyal etkileşime yönelik ilk sosyal tepkisi, kendisine bakan kişinin yüzüne bakması ve gülümsemesidir. İlk ayda kucağa alınan ve ihtiyaçları karşılanan bebekler sakinleşir. İkinci aydan itibaren yakın çevresini izlemeye başlar. Kendisi ile konuşulduğunda ya da sevildiğinde gülerek ses çıkartır. Üçüncü aydan itibaren annesinin sesini tanıyarak, diğer seslerden ayırt eder. Konuşulanları dinleyebilir ve gözleri sesin kaynağına döner. Bebeğin insan yüzünü tanımasıyla, ilk sosyal

anlamlandırma da başlamış olur (Ataman, 2004, s.45). Altıncı ayda iyice annesine bağlanır ve ondan ayrılmak istemez. Yabancılar karşı tedirgin yaklaşır. Yedinci ayda çevresindeki tanıdık kişileri yabancı kişilerden iyice ayırt eder. Bebek sekizinci aydan itibaren ‘ben’ olarak kendisinin ve ‘başkası’ olarak diğerlerinin ayrımını yapmaya başlar. Karşısındaki kişinin benzer davranışları tekrar ederek oyunlar oynamasından hoşlanır. Animizmden dolayı akranlarına ve çevresine nesneymiş gibi davranır. Onları itekler, ellerinde gördüğü hoşuna giden bir oyuncakı çekip alır (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Dokuzuncu aydan sonra diğer insanların ses ve davranışlarını taklit etmeye başlar. Oyuncakları kullanarak oyun oynar ve oyuncak elinden alındığında tepki verir (Aydın, 1999, s.17).

Çocuk bir yaşına geldiğinde annesinin yanında keşfedici oyunlar oynar. Diğer çocuklar dikkatini çeker ancak onlarla oynamaya hevesli değildir. Duygularını hemen belli eder. İki yaş civarında tuvalet alışkanlığı kazanmaya başlar. Bu nedenle çocuğa karşı esnek ve anlayışlı bir yaklaşım sergilenmelidir. Yabancılar karşı tedirginliği azalırken, iletişim kurma sıklığı da artmaktadır. Anne babanın teşviki ile gelişen etkileşimler *sosyalleşme* olgusunun ilk aşamasını oluşturur. Çocuk üç yaşına geldiğinde isteklerinde ısrarcı ve sabırsız olabilir. Bu dönemde bağımsız tavırlar sergiler ve hareketlerinin kısıtlanmasından hoşlanmaz (Aydın, 1999, s.17). Çocuk sadece ev içinde değil, ev dışında çocuklarla da nasıl oynayacağını öğrenmeye başlar. Oyun içerisinde paylaşma, sırasını bekleme ve uyum gösterme gibi sosyal becerileri deneyimler. Henüz bilişsel olarak benmerkezci bir yapısı olduğundan, bu davranışları göstermesi için yönlendirilmesi gereklidir. Eylemleri kısıtlandığında öfkelenerek isyan edebilir (Günindi, 2008, s.13). Çocuğun perspektif almaya başlaması ve başkalarının duygularını anlaması ise altı yaşları bulur (Grothberg, 1994, s.39). Oyunları daha organize hale gelir ve oyun içerisinde sosyal beceri davranışlarını sıklıkla sergiler. Arkadaş edinir ve arkadaşlık ilişkilerine önem verir. Bu nedenle sosyal bilincin geliştiği rahatlıkla görülür (Grothberg, 1994, s.39). Sosyal bilinci gelişmemiş ve çevresi ile etkileşimde bulunamayan çocukların ise, sosyal becerileri de gelişmemektedir (Dowd & Tierney, 2005, s.277).

Çocukların sosyal gelişimi, anne–bebek arasındaki etkileşimle başlamakta ve zamanla ailenin diğer üyelerini, akranları içine alarak genişleyen bir sosyal ağ içerisinde öğrenilmektedir (Günindi, 2008, s.14). Sosyal gelişim çocuk büyüdükçe ilerleyen bilişsel ve sosyal deneyimlerine bağlı olarak, zaman içerisinde gelişmektedir. Sosyal beceriler de sosyal gelişim sürecine paralel olarak aşama aşama kazanılmaktadır. Okul öncesi eğitim

çocuğa ihtiyacı olan daha geniş ve kaliteli bir sosyal çevre sunmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde sosyal becerilerin kazanılmasında, anne-çocuk, aile-çocuk, çocuk-çocuk ilişkileri, oyun becerileri ve okul öncesi eğitim kurumları özel bir öneme sahiptir (Günindi, 2008, s.14).

2.4.1 Sosyal Becerilerin Boyutları ve Kapsamı

Çocuklar sosyalleşme sürecinde kendi kültürünü öğrenerek, toplumun bir parçası haline gelir. Bu süreç doğumla başlar, ailenin çevre ve toplum konusunda çocuğa verdiği bilgilerle sürer (Önalın Akfırat, 2006). Sosyal beceriler ise çocuğun toplum içerisinde diğerleriyle olumlu etkileşim kurmasını sağlayan yetilerdir. Çocukluktan ergenliğe kadar uzanan sosyal beceriler beş alt boyutta incelenmiştir: Akranlara ilişkin beceriler, kendini kontrol etme becerileri, akademik beceriler, uyum becerileri ve atılganlık becerileri (Calderalla & Merrell, 1997; Akman, İpek & Uyanık, 2000).

Akranlara ilişkin beceriler, çocuğun kendi yaş grubu arkadaşları ile etkileşiminde gösterdiği becerileri kapsar. Bu beceriler arasında akranlarını takdir etme, yardım isteme, yardım etme, oyuna davet etme, iletişim kurma, arkadaşının hakkını koruma, duygulara duyarlı olma, etkinliklerde lider rol üstlenme, arkadaş edinme ve akranlarıyla şakalaşma sayılabilir.

Kendini kontrol etme becerileri, çocuğun duygularını ve davranışlarını duruma uygun şekilde düzenlemesini kapsar. Bu beceriler arasında öfkesini kontrol etme, sınırları kabul etme, başkalarıyla uzlaşma, eleştiriyi kabul etme ve iş birliği içerisinde çalışma sayılabilir.

Akademik beceriler, çocuğun okulla ilgili görev ve öğrenmelerde başarılı olması için sahip olması gereken davranışları kapsar. Bu beceriler arasında bağımsız olarak çalışma ve görevini başarma, yönergeleri dinleme, yönergeleri yerine getirme, kapasitesini yansıtan çalışmalar üretme, boş zamanlarını değerlendirme, yardım isteme ve görevlerini iyi bir şekilde gerçekleştirme sayılabilir.

Uyum becerileri, çocuğun farklı durum ve ortamlarda yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli davranışlardır. Bu beceriler arasında kuralları takip etme, kurallara uyma, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma, kendine ait olan şeyleri paylaşma, yapıcı eleştiriye olumlu karşılık verme, görevlerini yerine getirme ve oyuncakları ve malzemeleri yerine uygun bir şekilde koyma sayılabilir.

Atılgnlık becerileri, çocuğun duygu ve ihtiyaçlarını açıkça ifade edebilmesidir. Bu beceriler arasında başkalarıyla iletişimi başlatma, bilgiyi takdir etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, kendine güven duyma, arkadaş edinme, adil olmayan kuralları sorgulama, yeni insanlarla tanışma ve etkinliklere uygun bir şekilde katılma sayılabilir.

Sosyal beceri ile ilgili olarak yukarıda açıklanan bu beş boyut altında betimlenen davranışlar, sosyal beceri değerlendirme araçlarında yer alan göstergeler için de bir alt yapı oluşturmaktadır. Sosyal beceri alt boyutlarında yer alan ortak noktalar dikkate alınarak, sosyal beceri gelişimi üç aşamada açıklanabilir: Sosyal iş birliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık (Merrill, 2003, s.9).

Sosyal iş birliği, iki ya da daha fazla çocuğun gönüllülük esasına dayalı olarak etkinlikleri gerçekleştirmeleridir (Jewett, 1992). İşbirliği içerisinde oyun oynayan çocukların, başkalarının ihtiyaç ve haklarına karşı daha duyarlı olduğu görülmüştür (McArthur, 2002). Çocukların göstereceği sıra bekleme, kurallara uyma, paylaşma ve grupla verimli çalışma davranışları, sosyal iş birliği içerisinde ele alınır (Merrill, 2003, s.3). Başarılı bir şekilde gerçekleştirilen iş birliği, çocukların sosyal ve akademik gelişimini desteklemektedir (McArthur, 2002).

Sosyal etkileşim, iki veya daha fazla ocuk arasında karşılıklı gerçekleşen sözel ve davranışsal iletişim ile oyun ve diğer materyallerin aralarında yönetilmesidir (Lin, 1996, s.12). Diğer ocukların haklarına saygılı olma, yetişkinlerin sorunlarına duyarlı olma, başka çocuklara şefkat gösterme, başka çocuklar tarafından oyuna davet edilme, aile ve okulda tartışmalara katılma ve yanlış davranışlarından dolayı özür dileme gibi beceriler sosyal etkileşim becerileri arasında yer alır (Merrill, 2003, s.5). Çocukların akran etkileşimi içerisinde başkalarının düşüncelerine ilişkin bakış açıları geliştirmeleri, benmerkezci düşünceyi azaltmaktadır. Çocukların etkileşim içerisinde bulunduğu durumlar, bilişsel gelişimleri için gerekli deneyimleri de içermektedir (Oden, 1987).

Sosyal bağımsızlık, sosyal içerikli durumlarda çocuğun yardım almadan ihtiyaı olan şeyi yapmasıdır. Tek başına oyun oynama, farklı oyun gruplarına katılma, iletişim başlatma, sosyal ortamlarda zgven sahibi olma ve yakın çevresinden zorluk çıkarmadan ayrılma gibi beceriler, sosyal bağımsızlık becerileri arasında yer almaktadır (Merrill, 2003, s.3). Sosyal bağımsızlık becerileri çocuğun dışarıya olan bağımlılığını azaltarak, otonom bir hal almasını sağlar. Çocuğun bağımsızlaşması sadece onun içerden güdümlü olmasını

sağlamaz, ebeveynlerin üzerindeki iş yükünü de azaltır. Böylece fiziksel ve psikolojik olarak daha az yorulan ebeveynler, çocukları ile daha kaliteli zaman geçirebilirler.

2.4.2 Sosyal Becerilerin Diğer Gelişim Alanları ile İlişkisi

Çocuğun diğer gelişim alanlarındaki problemler, sosyal becerilerinin gelişimini, dolayısı ile de bütün sosyal gelişimini etkiler (MEGEP, 2013, s.15). Çocuk çevresiyle iletişim kurmak ve uyum sağlamak için ise belirli sosyal becerilere sahip olmalıdır. Çocuğun çevresi ile olan iletişimi zayıf olduğunda, çocuğun bilişsel, dil, duygusal ve fiziksel gelişimleri bu durumdan olumsuz etkilenir.

Bilişsel gelişim bireyin çevreye uyum sağlaması için gerekli bilişsel yetenekleri sağlar (Santrock, 2011, s.244). Başlangıçta yabancıları ayırt edemeyen ya da benmerkezci olan çocuk, zamanla bilişsel olarak olgunlaşarak, yabancıları ayırt etmekte ve benmerkezcilikten uzaklaşmaktadır. Çocuğun bilişsel gelişimindeki ilerlemeler, onun diğer insanları anlamasını ve iletişim kurmasını sağlamaktadır. Çocuğun çevresi ile kurduğu iletişimler bilişsel gelişim için de yeni öğrenme fırsatlarıdır. Çocuk bilişsel gelişimi sayesinde sosyal becerilere sahip olurken, bu becerileri kullanarak edindiği deneyim ve öğrenmeler de bilişsel gelişimine katkı sağlamaktadır.

Dil gelişimi, çocukların iletişim deneyimleri ile doğrudan ilgilidir. Çocukların sosyal becerilerini kullanarak girdiği iletişim süreçleri, çocuğun ifade edici ve alıcı dil becerilerini etkin bir şekilde kullanmasını gerektirir. Aksi taktirde iletişim dolayısı ile de etkileşim gerçekleşmez. Çocuk çevresi ile iletişim kurduğunda yeni kelimeler ve kavramlar öğrenir. Bu öğrendiği kelime ve kavramları uygun durumlarda kendisi de kullanır. Böylece dilleri hem öğrenerek hem de öğrendiklerini uygulayarak gelişir. Sosyal yönden başarılı çocukların, dil gelişimi açısından da üstün oldukları kabul edilmektedir (MEGEP, 2013, s.15).

Duygusal gelişim, çocuğun sosyal iletişim içerisinde olduğu süreçte, diğerlerinin duygularını öğrenmesi ile gelişir. Sosyal etkileşim sırasında bireyler farklı duygu ve düşüncelerini yansıtırlar. Bu nedenle belirli noktalarda uzlaşmaları gereklidir. Uzlaş sosyal beceri gerektiren bir durumdur. Çocuk gelişen durumlara göre kendisi farklı duyguları yaşayarak ya da görerek öğrenir. Sosyal becerileri gelişmiş çocuklar, duygusal tepkilerini kontrol etme yönünden başarılı çocuklardır (MEGEP, 2013, s.15).

Fiziksel gelişim, çocukların oyunlara ve gruplara kendine güvenerek girmesini sağlar (Duman, 2015, s.17). Çocuklar akranları ile oldukları oyun süreçlerinde, sosyal becerilerini kullanırlar. Oyun sürecinde kalmak için çocuk üzerine düşen fiziksel aktiviteyi de yerine getirmek zorundadır. Böylece çocuklar fiziksel gelişimlerini destekleyecek oyun ve hareketleri yapma fırsatları bulurlar.

2.4.3. Sosyal Beceri Gelişimini Etkileyen Faktörler

Okul öncesi dönemde çocukların sosyal beceri gelişimlerini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında çocuğun ailesi ile olan ilişkileri, yaşadığı sosyal çevre, akranlarıyla olan ilişkileri, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey ve kitle iletişim araçları ve eğitim sayılabilir (Çimen, 2009, s.33).

Aileler çocukların ilk sosyalleşme ve öğrenme deneyimlerini yaşadıkları ortamdır. Bu nedenle ailelerin sahip oldukları çocuk yetiştirme tutumları, disiplin yöntemleri ve kendi sosyal beceri düzeyleri, çocukların sosyal becerileri üzerinde doğrudan etkilidir (Gülay & Akman, 2009, s.65; Özabacı, 2006). Çocukları üzerinde baskı kurmayan, olayları neden sonuç ilişkisi içerisinde açıklamaya çalışan ve çocukların ilgi ve isteklerine duyarlı davranan ailelerin çocukları, sosyal yönden daha girişken ve başarılı olmaktadır (Grusec & Davidov, 2007, s.284). Ayrıca ebeveynlerin kendi sergilediği sosyal becerilerin; çocuğun kendini ifade etme, kendine güven, kabul görme ve sosyal bağımsızlık davranışları üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Çimen, 2009, s.33).

Sosyal çevre çocuğun içinde doğduğu ve buradaki etkileşimlerle sosyalleştiği toplumsal ortamdır. Her toplumun kendine özgü değer yargıları ve kuralları vardır. Bireyden beklenen de bu ortak davranış kalıpları diyebileceğimiz değerleri benimsemesi ve sergilemesidir (Çimen, 2009, s.34). Sosyal çevre, sosyal becerilerle şekillenmektedir. Empati kuran, iş birliği yapan, akranlarına yardım eden, gerekli durumlarda teşekkür eden, özür dileyen, oyuncaklarını paylaşan çocuklar sosyal çevreleri tarafından sevilecek ve kabul görecektir. Fakat saldırgan, baskıcı davranışlar gösteren, kurallara uymayan, akranlarına karşı sosyal olmayan davranışlar sergileyen çocuklar olumsuz tepkilerle karşılaşacak ve zamanla reddedileceklerdir (Gülay & Akman, 2009, s.77).

Akranlar çocukların kendileri ile benzer gelişim özellik ve düzeyine sahip arkadaşlarıdır. Çocukların akranları ile olan ilişkileri eşit ve dengeli bir etkileşim içerir (Önalan Akfırat,

2006). Bu nedenle çocuklar akranları ile daha kolay iletişime geçerek sosyalleşirler. Böylece çocuklar kendilerini tanıma, kişiliklerini geliştirme ve kendileri hakkında algı oluşturma fırsatına sahip olurlar (Çetin, Bilbay & Kaymak, 2002, s.23). Çocukların akranları aynı zamanda bir rol modeli olduğundan, akranların sahip olduğu davranış özellikleri, çocuğun sosyal beceri gelişimini etkiler (Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2005).

Cinsiyet farklılığından dolayı davranışlarda görülen çeşitliliğin ne kadar biyolojik kökenli ya da sosyal yapılandırma sonucu olduğu belli değildir (Avcıoğlu, 2005, s.14). Ancak çalışmalar kızların sosyal beceri puanlarının erkeklerden daha yüksek, zorlayıcı davranışlarının ise erkeklerden daha düşük olduğunu göstermiştir (Gültekin, 2008, s.21; Merrell, 1994, s.28). Bu nedenle kız çocuklarının daha sosyal içerikli etkileşimlerde bulundukları belirtilmiştir (Gülay & Akman, 2009, s.79).

Yaş çocukların gelişim alanlarında görülen ilerlemeyi ve kritik dönemleri belirleyen ana unsurdur (Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2005). Yaşın ilerlemesi ile birlikte, özellikle bilişsel alanda görülen gelişmeler, çocuğun sosyal becerilerini olumlu etkilemektedir. Ayrıca çocuklar büyüdükçe daha fazla insanla karşılaşarak sosyal etkileşim sürecine girmektedir. Böylece çocuklar sosyal olarak bağımsızlaşır ve daha çok sosyal iş birliği geliştirir (Walker, Irving & Berthelsen, 2002).

Sosyo-ekonomik düzey çocuğun ilk sosyal deneyimlerini, dolayısıyla da sosyal ve duygusal gelişimini etkilemektedir (Sarı, 2007, s.7). Düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların, daha fazla stres içeren durumla baş etmek zorunda kaldığı belirtilmiştir (Önalın Akfırat, 2006). Bu düzey sosyal beceri gelişiminde etkili olan, çocuğun oyun ve eğitici materyallere ulaşımı ile etkileşimde bulunduğu çevreleri de belirlemektedir (Phillipsen, vd., 1999).

Kitle iletişim araçları çocuğun gördüğü ve duyduğu durumları ve mesajları ulaştırmaktadır. Çocuklar bu mesajları öğrenmekte ve model almaktadır. Çocuklar televizyonda izledikleri kahramanların kullandığı olumsuz kelimeleri kullanabilir, onun yanlış davranışlarını sergileyebilir (Parish & Parish, 1991). Çocukların televizyon ya da bilgisayar karşısında geçirdikleri zaman dilimi, sosyalleşmeleri önünde bir engeldir (Elkin, 1995, s.103). Bu nedenle çocuğa arkadaşları ile zaman geçirmesi için fırsatlar tanınmalı, yaşına ve gelişimine uygun kitaplar ve dergileri incelemesi sağlanmalıdır (Çimen, 2009, s.39).

Eğitim, çocukların sosyal becerileri deneyimleyerek öğrenmelerini sağlayan eğitsel ortamları hazırlar. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar eğitim ve öğretim faaliyetleri sırasında akranları ile bir araya gelir. Öğretmen ve akranları ile olan etkileşimleri sayesinde sosyal becerileri kazanır ve uygularlar (Gülay & Akman, 2009, s.81). Bu nedenle okul öncesi eğitim sosyal becerilerin kazanılması için en uygun fırsatları barındırır.

2.4.4 Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Becerilerin Desteklenmesi

Eğitimin önemli amaçlarından biri, bireylerin içinde bulundukları topluma uyum sağlamasına yardım etmektir. Bireyin içinde bulunduğu toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için, sosyal becerileri sağlıklı bir biçimde kazanması gereklidir. Sosyal becerilerin kazanılmasında okul öncesi dönem oldukça önemlidir. Çünkü sosyal becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi, erken yaşlarda edinilen eğitim yaşantıları ve çocuğun etkileşime girme fırsatı bulmasıyla mümkün olmaktadır (Gülay & Akman, 2009, s.85).

Okul öncesi eğitim programı düzenli sınıf içi rutinler, geçişler ve eğitsel etkinliklerden oluşmaktadır (MEB, 2013, s.37). Okula geliş, selamlaşma, yemek ve dinlenme gibi rutinler ile bu rutinler arası geçişler ve oyun, müzik, sanat, fen, drama, hareket ve matematik gibi eğitsel etkinlikler sırasında çocuklar iletişimde bulunurlar. Eğitim sırasında oluşan bu sosyal etkileşimler doğal bir destekle gerçekleşmektedir (Bovey & Strain, 2003). Grup etkinlikleri içerisinde çocuklar uyumlu çalışma becerisi kazanırlar. Böylece çocuklar farklı oyun gruplarına katılma becerisi de edinirler. Çocukların sosyal olmayan davranışları, onların bir grupta çalışma ya da beraber hareket etmesini engellediğinden, çocuklar paylaşmamak ve vurmak gibi olumsuz davranışlarını zamanla düzeltmektedir (Palut, 2003, s.316). Çocuklar eğitim faaliyetleri sırasında arkadaşları ile uzlaşma, paylaşma, yardım etme, iş birliği, diğerlerinin oyununu bozmadan sırasını bekleme, kurallara uyma ve bağımsız çalışma becerilerini kazanırlar (Coolhan, Fantuzzo, Mendez & McDermth, 2000).

Programın doğal akışı dışında, okul öncesi eğitim programında sosyal gelişim, çocukların desteklenmesi gereken gelişim alanlarından biri olarak belirlenmiştir (MEB, 2013, s.38). Bu nedenle okul öncesi eğitim doğrudan ya da dolaylı olarak sosyal becerileri geliştirecek eğitsel etkinlikler içerir (Gülay & Yenibayrak, 2010, s.7). Eğitimcilere eğitsel etkinlik

planlarında yer vermeleri için, sosyal gelişimi destekleyen kazanım ve göstergeler sunulmuştur. Program incelendiğinde sosyal gelişim alanında işlenmesi gereken 17 kazanım ve yaklaşık 80 adet gösterge mevcuttur (MEB, 2013, s.28). Bu kazanım ve göstergelere örnek olarak “Kazanım 17. Başkalarıyla sorunlarını çözer” verilebilir. Bu kazanımın etkinlik planına alınabilecek göstergeleri “Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer. Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım ister. Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır” olarak belirlenmiştir. Bu kazanım ve göstergeleri kullanmak isteyen okul öncesi dönem eğitimcilerine ise kazanım çizelgesinin altında bir açıklama yapılmıştır. Buna göre kazanım on yedi ile ilgili amaç çocuğun sosyal ilişkilerindeki problem çözme becerisini geliştirmek olmalıdır. Çeşitli problem durumları veya çatışmalar karşısında uygun davranışlar göstermeyi sağlayan farklı etkinlikler düzenlenmelidir. Drama çalışmaları veya öykü tamamlama gibi Türkçe çalışmaları bu kazanıma ulaşmayı kolaylaştıracak etkinliklerdir (MEB, 2013, s.28). Okul öncesi dönemde çalışan eğitimciler, sosyal gelişim ile ilgili kazanımları eğitsel etkinlik planlarına dâhil ettiklerinde, çocukların sosyal beceri gelişimleri planlı bir şekilde olmaktadır.

2.5. Çocuklarda Davranışsal Öz-Düzenlemenin Gelişimi

Davranışsal öz-düzenleme bireyin düşüncelerini, duygularını, dürtülerini, dikkatini ve davranışlarını kontrol etmesi ve düzenlemesidir (Vohs & Baumeister, 2004, s.4). Birey dürtülerini kontrol ederek, içinden gelen isteğe rağmen kendisini durdurarak ya da istekli olmamasına rağmen bir işe başlayarak öz-düzenlemesini yapmış olur (Bodrova & Leong, 2005). Davranışsal öz-düzenlemenin gerçekleşmesi sosyal ve bilişsel gelişim süreçlerine bağlıdır (Blair, 2002). Bu süreçlerde duygusal ve davranışsal yönleri olan uyum gösterme, uygun olmayan davranışların engellenmesi, duygu kontrolü, davranışların düzenlenmesi, dikkat kontrolü ve hazzın ertelenmesi gibi becerilerin kazanılması ön plana çıkar (Rothbart & Bates, 1998, s.106). Ayrıca bireyin mizacı da duygusal ve davranışsal süreçlerin işleyişinde bir etken olarak kabul edilir (Murray & Kochanska, 2002).

Öz-düzenleme becerisi erken çocukluk yıllarından başlayarak çevreden bağımsız ve kendi kendine çalışan bir mekanizmaya dönüşmektedir (Calkins & Fox, 2002). Çocuk dışarıdan uyaran olmadan, tamamen bağımsız olarak duygu ve davranışlarını kontrol etme sürecine girmiştir. Bu süreç beş evreye ayrılır: Nörofizyolojik evre, duyu motor evre, kontrol evresi, öz kontrol evresi ve öz-düzenleme evresi (Kopp, 1982).

Nörofizyolojik evre doğumdan üç aya kadar olan gelişim sürecini kapsamaktadır. İlk üç ayda öz-düzenleme, refleksif tepkilerin ve uyarılma durumlarının kontrol edilmesi şeklinde gelişir (Kopp, 1982). Bebek bu dönemde dış şartlara karşı hassas olduğundan, iyi bakılması ve düzenli anne sütü alması gereklidir.

Duyu-motor evre dört ve dokuz ay arası gelişim sürecini kapsamaktadır. Bu evrede öz-düzenleme, bebeklerin bir nesneye uzanmak ve tutmak gibi istemli eylemler yapması ile başlar. Çünkü bu denemeler aynı zamanda bebeğin kendi hareketlerini fark etmeye başlamasıdır. Duyu-motor evrenin sonuna doğru bebekler bakıcıların davranışlarına tepki verebilir ancak yine de hareketlerinde bilinçli bir kontrolden söz edilemez (Kopp, 1982).

Kontrol evresi dokuz ile on sekiz ay arası gelişim sürecini kapsamaktadır. Bu evrede öz-düzenleme, çocuğun kendisinden beklenen davranışlara uyum göstermesi ile devam eder. Çocuk çevresi ile daha rahat iletişim kurmaktadır. Kendi isteklerine ulaşmak için yapması gereken davranışları anlamaya başlar. Sosyal taleplerin farkına varmasıyla birlikte, hangi davranışların onaylandığını öğrenir. Böylece çocuk onaylanmayan davranışları engellemeye başlar. Ancak içselleştirilmiş bir kontrolden söz etmek için çok erkendir (Calkins & Fox, 2002).

Öz kontrol evresi yirmi dört ile otuz altı ay arası gelişim sürecini kapsamaktadır. Bu evrede öz-düzenleme, çocuğun engellediği davranışları içselleştirmesi ile devam eder. Bu dönemde çocuk temsili düşünce ve hatırlatıcı bellek fonksiyonlarına sahip olmuştur. Çocuk artık nesne yerine sembol kullanabilmekte ve nesne bulunmadığı durumlarda nesnenin görüntüsünü zihninde oluşturabilmektedir (Bronson, 2000, s.15).

Öz-düzenleme evresi çocuğun otuz altı aydan sonraki gelişim dönemlerini kapsamaktadır. Bu evrede öz-düzenleme için gerekli önleyici kontrol ve çalışma belleği gibi üst düzey zihinsel işlevlerde gelişme görülür (Bodrova & Leong, 2013, s.1097). İfade edici dil becerisini kendisinin ve diğerlerinin davranışlarını düzenlemeye yönelik olarak kullanabilir (Bronson, 2000, s.15). Çocuk artık bir karara varırken olasılıkları değerlendirmeye başlamıştır. Olumlu davranışı makul bir süre boyunca gösterebilmekte ve beklentilere göre öz-düzenleme yapabilmektedir (Kopp, 1982). Çocuğun kontrol mekanizması yetişkin otoritesine bağlı olmaktan çıkarak, kendi güdümünde içsel bir öz-düzenlemeye dönüşür. Çocuklar istenmeyen davranışlarını engelleyebilir, kurallara uyabilir ve karmaşık yönergeleri yerine getirebilir.

Çocuklar öz-düzenleme gelişim evrelerini tamamladıklarında, daha önce yapmakta zorlandıkları belirli davranışları daha rahat göstermeye başlarlar. Çocuklar duyguları tanır ve duyguların nasıl hissettirdiğini bilirler. Olumsuz duygularını kontrol edebilir ve kısa sürede sakinleşir. Etkinlik geçişlerinde dikkati dağılmaz ve yeni duruma kolayca adapte olur. Pasif etkinliklerde sessizce oturarak işe motive olur. İstemediği ya da zorlandığı etkinlikleri de tamamlamak için çaba sarf eder. Oyun kurallarını hatırlar, kiminle nerede ve nasıl oynayacağını planlar. İki ya da daha fazla aşaması olan etkinlikleri doğru sıra ile tamamlar. Grup etkinliklerine katılım gösterir ve arkadaşlarının düzenlemelerine yardımcı olur (Bodrova & Leong, 2013, s.1098; Rice, 2012).

2.5.1. Davranışsal Öz-Düzenlemenin Boyutları ve Kapsamı

Davranışsal öz-düzenleme yapısal ve işlevsel olarak farklı duygusal ve bilişsel boyutlardan oluşmaktadır. Bunlar birbirlerinden ayrı fakat birbirleri üzerinde etkili bir sistem olarak çalışır (Polnarev, 2006, s.35). Özellikle eğitsel ortamları ilgilendiren çalışmalarda bu boyutlar davranış düzenleme, duygu düzenleme ve bilişsel düzenleme boyutları olarak tanımlanır (Bronson, 2000, s.25).

Davranış düzenleme boyutu çocukların davranışlarını gerçekleştirmeden önce düşünme, planlama, dürtüsel davranmama, hayal kırıklıklarının üstesinden gelme, tepkilerini kontrol etme, sabır gösterme ve sırasını bekleyebilme davranışlarını içerir (Smith-Donald vd., 2007). Davranışlarını düzenleyebilmek için çocuk hazzı erteleme, çaba gerektiren kontrol, engelleyici kontrol ve dürtü kontrolü gibi bazı ön becerilere sahip olmalıdır (Hoyle, 2010, s.12). Davranış düzenlemeye yardımcı olan *hazzın ertelenmesi* becerisi sayesinde çocuk, anlık bir hazzı beklemeye alarak ya da tamamen göz ardı ederek, yaptığı işi tamamlamak için çaba sarf eder. Çocukların yaşı ilerledikçe, bu beceriyi daha etkin olarak kullanabilmektedir. *Çaba gerektiren kontrol* becerisi çocuğun dikkatini dağıtan unsurlara rağmen dikkatini işine ya da etkinliğe verebilmesidir. *Engelleyici kontrol* becerisi çocuğun doğru davranışı göstermek üzere, uygun olmayan davranışını engellemesidir. *Dürtü kontrolü* becerisi çocukların içlerinden gelen dürtüye rağmen planlı ve düşünerek hareket edebilmelidir (Kopp, 1982). Bu beceriler davranış düzenleme boyutunun bileşenleridir ve çocuğun davranışlarını düzenlemesi için gerekli alt yapıyı oluşturur.

Duygu düzenleme boyutu çocuğun yaşadığı öfke, korku, üzüntü ve sevinç gibi duygusal durumların yoğunluğunu kontrol edebilmesidir (Kopp, 2002). Çocuk yoğun bir duygu yaşadığında uyarıcıya karşı olan tepkilerini kontrol edebilmelidir. Böylece çocuğun çevresine ve arkadaşlarına karşı yaşanacak saldırgan davranışlar ve çatışmalar en aza indirilebilir. Duygu düzenleme boyutunda öne çıkan beceri *engelleyici kontroldür*. Önleyici kontrol becerisi gelişmiş olan çocukların sosyal ve akademik anlamda daha nitelikli ilişkiler kurdukları belirlenmiştir (Graziano vd., 2007).

Bilişsel düzenleme boyutu çocuğun sahip olması gereken bilişsel seviye ve olgunluk ile ilişkilidir. Çocuk bilişsel olarak bazı durumları anlayacak ve analiz edebilecek becerilere sahip olmalıdır. Bu becerilerin gelişimi çocuğun biyolojik olarak zihinsel gelişimi ve geçmiş öğrenmelerine bağlıdır. Çocuk bilişsel olarak öz-düzenlemesine yardımcı olan dikkati düzenleme, yürütücü dikkat, işleyen bellek ve yürütücü işlevler becerilerini yerine getirebilecek olgunluğa sahip olmalıdır. Bilişsel düzenlemeye yardımcı olan *dikkati düzenleme* becerisi çocuğun kendi dikkatini dağıtan uyaranları görmemezlikten gelerek, yaptığı işe ve amacına uygun bir şekilde dikkatini koordine etmesidir. *Yürütücü dikkat* becerisi çocuğun işine ve amacına uygun bir şekilde odaklanmış iken, gerektiğinde bu iş ve amaçla ilgili diğer uyaranları fark ederek, onlara da odaklanabilmesidir. *İşleyen bellek* becerisi bilgilerin depolanması ve çocuğun bu bilgileri doğru yer ve zamanda kullanmasıdır. *Yürütücü işlevler* becerisi çocukların davranışları oluşurken ona amacını hatırlatır, amacından uzaklaşmasını engeller ve amacına ulaşmak için atması gereken adımları örgütler (Bernier, Carlson & Whipple, 2010).

Görüldüğü gibi davranışsal öz-düzenlemenin kapsamı, çocukların farklı gelişim alanlarında sahip olmaları gereken becerilerden oluşmaktadır. Çocuğun belirli bir sosyal yeterliliğe sahip olması, kendisini ve duyguları tanıması ve bilişsel olarak belirli bir analiz potansiyeline sahip olması gereklidir. Bu nedenle disiplinler arası bir konudur ve bütüncül bir bakış açısı ile ele alınmalıdır. Davranışsal öz-düzenleme gelişimini kendi uzmanlık alanından bakarak ve öz-düzenleme için gerekli farklı becerileri bir araya getirerek, bütüncül olarak açıklamaya çalışan bazı modeller ortaya konulmuştur.

2.5.1.1. Davranışsal Öz-Düzenleme Modelleri

Davranışsal öz-düzenlemeyi ve öğrenmeyi açıklamaya çalışan birçok model geliştirilmiştir. Bu modellerin en bilinen ve uygulananları; Uyarlanabilir Öğrenme Modeli,

Süreç Odaklı Biliş Bilgisi Modeli, Dört Aşamalı Öz-düzenlemeyle Öğrenme Modeli, Sosyal Bilişsel Öz-düzenleme Modeli ve Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli'dir (Kuyumcu Vardar, 2011, s.17).

Uyarlanabilir Öğrenme Modeli Boekaerts (1997) tarafından önerilmiştir. Model çocuğun öz-düzenleme becerileri ile eğitimin öğrenme sürecini merkeze alır. Buna göre öz-düzenlemenin desteklenmesinde çocuğun öğrenme görevine ilişkin yaptığı değerlendirmeler ve bu değerlendirmelere dayalı olarak geliştirdiği algılar yer alır. Bu algılar bilişsel öz-düzenleme ve motivasyonel öz-düzenleme olarak iki kapsamda incelenir. Bilişsel öz-düzenleme için çocuğun mevcut bilgiyi geliştirecek ve yeni bilgileri edinecek yeterliliklere sahip olması gerekir. Motivasyonel öz-düzenleme de ise çocuk, öğrenme süreci içerisinde kendine güvenle ilgili yeterliliklere sahip olmalıdır (Alıcı & Altun, 2007). Sonuçta çocuk bir öğrenme durumu ile karşı karşıya kaldığında, bu öğrenme görevinin sonunda ne gibi kazanımlar elde edeceğine ya da neler kaybedebileceğine göre öz-düzenlemeler yapar (Boekaerts, 1997).

Süreç Odaklı Biliş Bilgisi Modeli Borkowski (1992) tarafından geliştirilmiştir. Bu modelin aşamaları motivasyonel, bilişsel ve bileşenlerin karmasından oluşur. Çocuklar problem ya da zorluklarla karşılaştıklarında, kendilerince bir strateji belirlemektedir. Çocuk nasıl davranacağını bireysel ve motivasyonel durumuna göre düzenler (Alıcı & Altun, 2007). Bu nedenle öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin oluşması ve öz-düzenlemeli öğrenmenin de bununla birlikte pozitif yönde yol kat etmesi önemlidir (Borkowski, 1992). Çocuğun öz-düzenlemesini yapması ve devamında gerçekleşen öğrenmelerin birbirini olumlu etkileyerek tamamlaması gerekir. Böylece çocuk kendisi için doğru olan stratejiyi belirlemiş olur.

Dört Aşamalı Öz-düzenlemeyle Öğrenme Modeli Winnie (1996) tarafından tanımlanmıştır. Modele göre öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin karşılaştıkları bir görev karşısında bilişsel taktik ve stratejilerini düzenleyen üst bilişsel güdümlü davranışlardır (Winnie, 1996). Üst bilişsel davranışlar dört evreden (görev tanımı, hedef koyma ve planlama, performans ve değerlendirme) oluşmaktadır. *Görev tanımı evresi* kişilerin görev ile ilgili oluşturdukları her türlü algılarını içerir. *Hedef koyma ve planlama evresi* kişinin bir amaç için hedef koymasını ve bu hedeflerin gerçekleşmesi için izleyeceği yolu planlanmasını kapsar. *Performans evresi* belirlenen hedef ve planlama doğrultusunda strateji oluşturmayı

ve taktik geliştirmeyi içerir. *Değerlendirme evresi* ise kişilerin yeni edindiği bilgilerle daha önceki evrelerde öğrendiği bilgileri karşılaştırdığı, değerlendirdiği ve incelediği süreci oluşturmaktadır (Sarı & Akınoğlu, 2009).

Sosyal Bilişsel z-düzenleme Modeli Zimmerman (1989) tarafından önerilmiştir. Modele göre öz-düzenleme gelişimi için bireyler st biliş, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalıdır. Aktif katılım süreci bireyin hedefler belirlemesini, hedeflerini gerçekleştirebilmek için etkili stratejileri kullanmasını, performansını izlemesini, fiziksel ve sosyal çevreyi yapılandırmasını, zamanı etkili olarak kullanılmasını, kullanılan stratejilerin etkili olup olmadığı noktasında değerlendirme yapmasını içerir (Schunk & Usher, 2013). Modelde z-düzenlemeli öğrenmenin döngüsel bir doğası olduğu ve bu döngüsel sistemin birbirini takip eden üç evreden (n düşünce, performans ve öz yansıtma) oluştuğu belirtilmiştir (Zimmerman, 2002). *n düşünce evresi* ocuğun çalışmaya başlamadan önceki sürecini temsil eder. Hedefler, stratejiler ve yeterlilikler belirlenir. *Performans evresi* bir işe başladıktan sonra, onun için yapılan motor aktiviteleri ve duygusal ilgi sürecini kapsamaktadır. *z yansıtma evresi* ise, çocuğun ortaya koyduğu performansı, en başta ulaşmayı hedeflediği standartlarla karşılaştırmasıdır. Bu z yansıtmalara göre davranışlar yeniden düzenlenir (Zimmerman, 2000, s.21).

z-düzenlemeli ğrenme Modeli, Pintrich (2004) tarafından geliştirilmiştir. Model z-düzenlemeyi, sosyal ve bilişsel öğrenme alanlarını temel alarak dört evrede (biliş, motivasyon, davranış ve evre alanları) açıklamıştır. Ayrıca bu evrelerin her biri planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme aşamalarını içermektedir. *Biliş evresi* bireyin öz-düzenleme yaparken koyduğu hedefleri, sahip olduğu n içerik bilgilerini ve st bilişsel bilgilerini içermektedir (Schunk, 2005). Bu evre bireylerin bir görevi yerine getirmek için kullanabilecekleri farklı bilişsel stratejilerin yanı sıra, kendi bilişsel durumunu kontrol etmek ve düzenlemek için kullanabilecekleri meta bilişsel stratejileri de burada yer alır (Pintrich, 2000, s.463). *Motivasyon evresi* motivasyonun bilişsel, davranışsal ve çevresel öz-düzenlemeyi büyük ölçüde etkilediğini belirtir. Motivasyon aynı zamanda korku ve endişe gibi negatif duygularla başa çıkmaya yardımcı olacak stratejileri kullanarak, bu duygularını kontrol altına alabilmeyi sağlamaktadır (Boekaerts & Niemivirta, 2000, s.425). ocuk motivasyonu harekete geçirdiğinde, olumlu ya da olumsuz tutum takındığı öğrenme durumlarının tümünde daha başarılı olabilmektedir. *Davranış evresi* ocuğun kendi davranışlarını kontrol altında tutmayı ve öğrenme sürecine yönelik bu davranışlarını tekrar

düzenleyerek, öğrenme sürecinde aktif olarak katılmasıdır. *Çevre alanları evresi* çocuğun etkinliğine yönelik çevre koşullarının tümü kendi kontrolü altında olmadığından, bu durumları da kontrol edebilmesidir. Öğrenme çevresinin yapısını kontrol etme ve düzenleme becerisi, öz-düzenleme sürecinde önemli bir stratejidir (Zimmerman, 1998). Eğitim ortamında çocuk kendisini rahat ifade edebildiği ve öğrenme sürecine aktif olarak katılabildiği sürece, daha kolay öz-düzenleme yapabilmektedir (Pintrich, 2004).

2.5.2. Davranışsal Öz-Düzenleme Becerilerinin Gelişim Alanları ile İlişkisi

Davranışsal öz-düzenleme yapısal ve işlevsel olarak farklı duygusal ve bilişsel boyutlardan oluşmaktadır. Bu boyutlar birbirlerinden ayrı fakat birbirleri üzerinde etkili bir sistem olarak çalışır (Polnariiev, 2006, s.35). Özellikle eğitsel ortamları ilgilendiren çalışmalarda bu boyutlar davranış düzenleme, duygu düzenleme ve bilişsel düzenleme boyutları olarak tanımlanır (Bronson, 2000, s.28).

Öz-düzenleme sürecinin çok boyutlu doğasından dolayı, farklı gelişim alanları ile ilişkisi vardır. Öz-düzenlemenin yapılabilmesi için, farklı gelişim alanlarından farklı becerilere sahip olunması gereklidir. Bu beceriler birbiri ile iç içe geçmiş ve birbirine etki eden bir çalışma mekanizmasına sahiptir. Bir gelişim alanındaki başarı, diğer gelişim alanlarını olumlu etkilerken, sorunlar ise olumsuz etkileyebilmektedir (Shonkoff & Phillips, 2000, s.121).

Bilişsel gelişim öz-düzenlemeye yönelik becerilerin kazanılması açısından oldukça önemlidir. Bilişsel olarak çocuk kendi davranış ve düşüncelerini kontrol edebilmelidir. Bilişsel gelişim zihni zeka ve etki olarak iki bileşene ayrılmıştır. Davranışsal öz-düzenleme bu iki bilişsel bileşenin de beraber çalışmasını gerektirir (Piaget, 1968, s.57). Çocuğun düşünce ve davranışlarını yönlendirip, istek ve duygularını düzenleyebilme kapasitesi geliştikçe, öz-düzenlemesi zekâ ve etki bileşenlerinin her ikisinde de paralel bir gelişim göstermektedir (Fox & Riconscente, 2008).

Sosyal gelişim çocuk ile çevresi arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu söyler. Bu etkileşim içerisinde çocuğun içsel ve dışardan öğrenmeleri birbirini etkileyerek davranış değişikliğine yol açar. Sosyal gelişim sürecinde öz düzenleyici mekanizmalar, çocuğun davranışlarının belirleyici unsurlarının ve etkilerinin kendisi tarafından izlenmesi, başkasının davranışlarının kişisel standartlar ve çevresel koşullarla ilişkili olarak

yargılanması ve duygusal bir öz farkındalık oluşmasıdır (Bandura, 1991). Öz-düzenleme kapasitesinin artması, çocuğun bağımsız hareket etmesini desteklerken, toplumla uyum sürecini de hızlandırmaktadır. Çocuğun sağladığı uyum ile artış gösteren sosyal deneyimleri, öz-düzenleme mekanizmaları için yeni girdiler olarak onun öz-düzenleme kapasitesini arttırmaktadır.

Dil gelişimi çocukların kendi iç sesleri olarak zihinlerinde ve toplumla etkileşimleri için önemlidir. Çocukların düşünce ve eylemlerini yönlendiren içsel konuşma sayesinde çocuk, öz-düzenlemenin de hedefi olan düşünce ve davranışlarını istemli olarak kontrol edebilir (Vygotsky, 1998, s.27). Toplumla etkileşim için gerekli olan dil becerileri ise ifade edici ve alıcı dil becerilerinin çalışması ile gelişir. Çocuk gerek kendini ifade ettiğinde ve gerekse iletişimde bulunduğu kişilerin ne söylediğini anladığında oluşan anlaşma ve uzlaşma sayesinde davranışlarını yeniden düzenleyebilir.

Duygusal gelişim çocuğun çevresi ile kurduğu iletişimlerde sırasında duyguları öğrenmesi ile başlar. Çeşitli durum, etkinlik ve oyunlarda çocuk olumlu ya da olumsuz duygular yaşar. Aynı zamanda çevresinde bu duyguların yaşandığına şahit olur. Çocukların öncelikli gelişimsel görevi, uygun olmayan dürtülerini kontrol etmek ve yaşadığı gerçek durumlarla baş edebilmek için güçlü bir süperegö geliştirmektir (DeWall vd., 2010). Bu gelişim aynı zamanda çocuğun öz-düzenleme davranışı için bir ön şarttır. Duygusal tepkilerini başarılı bir şekilde kontrol edebilen çocukların, öz-düzenleme açısından da başarılı oldukları belirtilmiştir (Bronson, 2000, s.28).

Fiziksel gelişim çocukların kendine güven, olgunlaşma ve algısal yeterlilikleri ile ilgilidir. Çocukların özgüveni, onların sosyal etkinliklere katılımına yardımcı olur. Sosyal beceriler öz-düzenleme yapabilmek için gerekli yapı taşlarıdır (Norris & Tate, 2000). Çocuklar oyun ve diğer etkileşim süreçlerinde, fiziksel kapasitelerini ve motor becerilerini kullanırlar. Fiziksel sınırlarını anlayan çocuk, doğal olarak hareketlerinde belirli öz-düzenlemeler yapacak ve sınırlarına göre kararlar verecektir. Davranışlarını sınırlarına göre düzenlemeyi öğrenmenin yanında, gelişen motor koordinasyon becerilerinin de öz-düzenlemede etkisi olduğu belirtilmiştir (Diamond, 2000). Çocukların motor koordinasyon gerektiren işler yapması ya da oyunlar oynaması, onların çalışan bellek, erteleme, engelleyici kontrol ve dönüştürme gibi bilişsel becerilerini geliştirmektedir (Cole, Michel & Teti, 1994). Bu beceriler öz-düzenleme gelişimi için de gereklidir. Bu nedenle fiziksel gelişim gerek ilk

öz-düzenleme davranışlarının ortaya çıkması, gerekse öz-düzenleme için gerekli bileşenlerin sağlanması ile doğrudan ilişkilidir.

2.5.3. Davranışsal Öz-Düzenleme Gelişimini Etkileyen Faktörler

Davranışsal öz-düzenlemenin gelişiminde etkili olan çeşitli duygusal, sosyal ve bilişsel beceriler vardır. Çocuklar öz-düzenlemelerini yapabilmek için gerekli bilgileri kendilerini tanıdıkça ve çevreleri ile etkileşim süreci içerisinde edindikleri dönütlerle öğrenirler. Dolayısı ile öz-düzenleme becerileri bireysel ve çevresel faktörlerden etkilenir (Kuyumcu Vardar, 2011, s.48).

Bireysel faktörler çocuğun öz-düzenlemesine etkisi olduğu düşünülen yaş, cinsiyet ve mizaç gibi etkenlerdir. Çocuğun *yaşı* ilerledikçe, gelişimsel olarak belirli sosyal, bilişsel, dil ve psiko-motor becerileri kazanmakta ya da sahip olduğu becerilerin işlevleri artmaktadır. Öz-düzenleme gelişiminin bu gelişim alanlarında yer alan belirli becerilerin kullanılması ile doğrudan ilgisi vardır. Bu nedenle çocuğun yaş ilerledikçe, davranışsal öz-düzenleme becerilerinde de gelişme görülür (Sezgin & Demiriz, 2015). Çocuğun *cinsiyetinin* öz-düzenleme gelişimi üzerinde etkisine yönelik farklı görüşler mevcuttur. Kız çocuklarının belirli duygusal ve sosyal becerileri daha erken kazanmalarından dolayı, öz-düzenleme gelişiminin daha hızlı olduğu belirtilmiştir (Storksen, Ellingsen, Wanless & McClelland, 2015; Von Suchodoletz & Gunzenhauser, 2013). Bununla birlikte, kız ve erkek çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin benzer gelişim eğrisine sahip olduğu da bulunmuştur (Sezgin & Demiriz, 2015; Lee & Sung, 2013). Cinsiyetin öz-düzenleme gelişimine etkisi, sosyal çevrede tarafından cinsiyete yüklenen anlam ve cinsiyetten beklenen davranışlar çerçevesinde edinilen yaşam deneyimlerine göre değişmektedir. Çocukların *mizacı* öz-düzenleme becerileri üzerinde etkisi olduğu düşünülen son bireysel faktördür. Araştırmalar yumuşak mizaçlı ya da olumsuz duygulanım düzeyi düşük çocukların öz-düzenleme becerilerinin, daha başarılı olduğunu göstermektedir (Cadima, Gamelas, McClelland & Peixoto, 2015).

Çevresel faktörler çocuğun öz-düzenlemesine etkisi olduğu düşünülen sosyal çevre, sınıf ortamı ve ev koşulları gibi etkenlerdir. Çocukların *sosyal çevresi* çocuğun çevresini anlamlandırma ve uyum sağlama sürecinde gerekli bilişsel ve sosyal duygusal araçları geliştirmesi için kaynak sağlar (Vygotsky, 1998, s.12). Sosyal çevre aileyle başlar ve

çocuğun okula başlaması ile birlikte genişler. Ebeveynlerin ruhsal durumunun, çocuk yetiştirme tutumlarının ve çocuklara sağladıkları uyarıların, çocukların öz-düzenleme becerilerini kazanmalarında etkisi olduğu belirtilmiştir (Hur, 2011, s.27; Wang, 2015, s.43). Ayrıca ebeveynler çocukları için rol modelidir ve sahip oldukları öz-düzenleme davranışları çocukları etkilemektedir. Öz-düzenleme becerileri zayıf anne ve babaların çocuklarının da öz-düzenleme becerilerinin düşük olduğu bulunmuştur. (McClelland vd., 2013, s.6). Okula başladığında ise çocuk öğretmen ve akranlardan oluşan daha kalabalık bir sosyal çevreye sahip olmaktadır. Bu sosyal çevre çocuğun ailesinden sonra en fazla etkileşimde bulunduğu ortamdır. Çocuğa karşı sıcak ve samimi bir şekilde rehberlik eden öğretmen davranışlarının, çocuğun öz-düzenleme gelişimini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Cadima, Verschueren, Leal & Guedes, 2015). Öğretmenlerin çocuğun kendisini ifade etmesine izin vermesi ve bağımsız davranışlarını eleştirmeden, desteklemesi bu olumlu etkiyi güçlendirmektedir (Hur, 2011). Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü *sınıf ortamında* çocuğa sunulan etkinlikler ve program öz-düzenlemeyi etkilemektedir. Etkinlikler ne kadar kaliteli ve çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olursa, öz-düzenleme becerileri de bundan o kadar olumlu yönde etkilenmektedir (Sezgin, 2016, s.8). Çocukların kendilerinin yapılandırabilecekleri etkinlikler (hamur ve blok oyunları), amaca yönelik olarak belirli basamakların izlenmesi gereken etkinlikler (yap-bozlar vb.) ve farklı çözüm bulma yollarını deneyimleme imkânı sağlayan etkinlikler (sanat ve yapı inşa etkinlikleri) özdüzenleme gelişimini desteklemektedir (Bronson, 2000, s.32). Sınıf ortamına benzer şekilde *ev ortamı* da çocukların davranışlarını belirleyen uyarı ve oyun imkânları içermektedir. Çocuklar ev ortamında birçok fiziksel, sosyal ve bilişsel uyarana maruz kalır ya da yoksun bırakılır. Ev ortamında çocuğun sahip olduğu kaliteli uyarılar, özerklik ve oynadığı yarı-yapılandırılmış oyun ve oyuncaklar öz-düzenleme gelişimini etkilemektedir (Anders vd., 2012).

2.5.4. Okul Öncesi Eğitimde Davranışsal Öz-Düzenlemenin Desteklenmesi

Okul öncesi eğitim davranışsal öz-düzenlemenin gelişimi ve desteklenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Okul öncesi eğitim programı oyun tabanlıdır. Oyun içinde çocuk, oyun senaryosunun amacına uygun olarak davranışlarını kısıtlar, planlamalar yapar, amaca uygun olmayan isteklerini erteler, kuralları takip eder ve oyun arkadaşlarının

penceresinden bakmayı deneyimler (Bodrova & Leong, 2013, s.214). Akranları ile sosyal içerikli oyunlar oynayan çocukların öz-düzenleme davranışları daha iyi gelişir (Elias & Berk, 2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan tüm çocuklar planlı bir eğitim programı içerisinde, benzer oyun materyalleri ile oyun oynarlar. Bu durum belirli dezavantajlara sahip çocukların akranları ile aynı deneyimlere sahip olabilmesini sağlar. Böylece okul öncesi eğitim alan çocuklar, benzer gelişim özelliklerine sahip olur ve öz-düzenleme becerileri de bu özelliklere paralel olarak gelişir. Bununla birlikte, her sınıfın kendine has kuralları vardır. Bu kurallar çocuklar tarafından öğrenilir ve çocuklar davranışlarını bu kurallara göre doğal olarak düzenler.

Okul öncesi eğitiminin işleyişine bağlı olarak gelişen öz-düzenlemeler dışında, okul öncesi eğitim programında çocuğun öz-düzenlemesini destekleyen kazanım ve göstergeler vardır. Öz-düzenleme tek bir gelişim alanındaki ilerlemelere bağlı olmadığından, öz-düzenlemeye yönelik kazanım ve göstergeler farklı gelişim alanları içerisinde yer alır. Bu kazanım ve göstergeler hareket, okuma-yazmaya hazırlık, drama, sanat ve Türkçe etkinlikleri gibi farklı etkinlik türleri içerisinde ele alınabilir. Örneğin bilişsel gelişim alanında ‘problem durumlarına çözüm üretir’ kazanımı altında ‘çözüme ulaşamadığında yeni bir çözüm yolu seçer’ göstergesi yer almaktadır. Dil gelişim alanında ‘dili iletişim amacıyla kullanır’ kazanımı altında ‘konuşmak için sırasını bekler’ göstergesi vardır. Sosyal duygusal gelişim alanında ‘bir olay veya durumla ilgili duygularını uygun yollarla gösterir’ kazanımı altında ‘olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir’ göstergesi bulunur. Okul öncesi eğitim programında öz-düzenleme ile doğrudan ilgili yirmi kadar kazanım ve elli kadar gösterge olduğu söylenebilir. Öğretmenler bu kazanım ve göstergeleri etkinlik planlarına alarak, çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişimini sistematik bir şekilde desteklerler.

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişimine yönelik yapılmış araştırmalar sunulmuştur.

3.1. Görsel-Motor Koordinasyonla İlgili Araştırmalar

Çocukların görsel-motor koordinasyonu ile ilgili yapılmış çalışmalar yurt içi ve yurt dışı araştırmalar olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

3.1.1. Görsel-Motor Koordinasyonla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Mangır ve Çağatay (1987) beş ve altı yaş grubu anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama gelişimi ile zekâ seviyesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya anaokuluna devam eden 10 ve anasınıfına devam eden 10 olmak üzere toplam 20 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklara Stanford-Binet Zekâ Testi ile Frostig Görsel Algı Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda görsel algılama ile zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anaokulu ve anasınıfına devam eden çocukların puan ortalamaları arasındaki farkın önemsiz olduğu görülmüştür.

Kaya (1989) Frostig Görsel Algı Eğitim Programı'nın dört ve beş yaş grubu anaokulu çocuklarının görsel algılama gelişimi ve zihinsel gelişimlerine etkisini incelemiştir. Çalışmada çocukların zeka olgunluk düzeyleri Colombia Zihni Olgunluk Ölçeği ile görsel algılama düzeyleri ise Frostig Algı Testi ile ölçülmüştür. Deney grubunda bulunan 10 çocuğa iki ay süreyle Frostig Görsel Algı Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubunda bulunan 10 çocuk doğal süreçlerine bırakılmıştır. Dört yaş grubunda; görsel-motor

koordinasyon, şekil-zemin algılama, şekil sabitliğini algılama boyutlarında olumlu gelişme görülmüştür. Mekân ile konumu algılama ve mekân ilişkilerini algılama boyutlarında ise bir ilerleme olmamıştır. Sonuçlar beş yaş grubu çocuklar için görsel algılamanın bütün boyutlarında anlamlı bir gelişme olduğunu göstermiştir.

Akçin (1993) araştırmasında okuma becerisinin kazandırılmasında görsel algı gelişiminin etkisini incelemiştir. İlkokul birinci sınıfa giden 30 okumayı öğrenememiş ve 30 okumayı öğrenmiş çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, çocukların gelişimsel düzeylerini belirleyebilmek için WISC-R zekâ testi, görsel algı becerilerini değerlendirmek için Frostig Görsel Algı Testi, Bender Gestalt Görsel Motor Testi, Gessel Figürleri ve çocukların davranışlarını değerlendirmek için Sınıf içi Davranış Özelliklerini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Okumayı öğrenmede zorlanan çocukların görsel algılama testlerinde daha az başarılı oldukları görülmüştür.

Tuğrul vd. (2001) Frostig Görsel Algı Eğitim Programının 6 yaş grubu çocukların görsel algılama düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya katılan 127 çocuğa Frostig Görsel Algı Eğitim Programı dört ay süresince uygulamıştır. Ölçme aracı olarak Denver Gelişimsel Tarama Testi, Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda şekil zemin ayırımı dışında diğer tüm alanlarda öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Cinsiyetin ise görsel algı düzeyinde bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Cengiz (2002) Görsel Algı Eğitim Programının anaokuluna devam eden beş buçuk-altı yaş arası çocukların görsel algı gelişimi üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen görsel algı eğitim programı sohbet, hikâye, drama, şarkı, sanat, oyun ve kavram çalışmalarından oluşmaktadır. Çalışmaya katılan 30 çocuk deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuna dört haftalık Görsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim programı uygulanmış, kontrol grubu ise doğal sürecine bırakılmıştır. Ölçme aracı olarak Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Uygulanan eğitim programının çocukların görsel algı gelişimlerini anlamlı düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir.

Koç (2002) görsel algı becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modeli hazırlayarak, bu programın anasınıfındaki çocukların görsel algı gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 70 çocuk katılmıştır. Ölçme aracı olarak Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Hazırlanan eğitim programı 30 dakikalık sürelerle haftada üç kez

uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun görsel-motor koordinasyon, şekil-zemin algılama, şekil sabitliğini algılama, mekân ile konumu algılama ve mekân ilişkilerini algılama boyutlarında anlamlı bir gelişme olduğu görülmüştür. Kontrol grubu çocuklarda ise anlamlı düzeyde bir gelişim olmamıştır.

Aral ve Bütün-Ayhan (2004) bilgisayar eğitiminin anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların görsel algılamaları üzerinde etkisini incelemiştir. Araştırmaya ailesiyle birlikte yaşayan, normal gelişim gösteren ve en az üç aydır bilgisayar eğitimi alan 41 çocuk ile bilgisayar eğitimi almayan 43 çocuk katılmıştır. Çocukların görsel algılamaları Frostig Görsel algı Testi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli eğitim alan çocukların şekil-zemin ayırımı, şekil sabitliği, mekânda konumun algılanması ve mekân ilişkilerinin algılanması alt boyutlarında anlamlı düzeyde iyi gelişim kaydettiği belirlenmiştir.

Erdem (2006) anaokuluna devam eden beş ve altı yaş grubu çocukların görsel algı becerileri ile matematik yeteneklerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya özel bir anaokuluna devam eden altı yaş grubu 68 çocuk, beş yaş grubu 32 çocuk katılmıştır. Çocukların görsel algı becerilerini ölçmek için DTVP-2 Gelişimsel Görsel Algı Ölçeği, matematik yeteneklerini ölçmek için Bracken Temel Kavram Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların görsel algı becerileri seviyeleri ile matematik becerileri arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki bulunmuştur.

Özhamam (2007) Bilgisayar Destekli Eğitim Programının az gören çocukların görsel algı becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya Mithat Enç Görme Engelliler İlköğretim okulundan 20 çocuk katılmıştır. Çocuklar eşit olasılık yöntemiyle belirlenen deney ve kontrol grubuna ayrılmışlardır. Deney grubuna hazırlanan bilgisayar destekli eğitim uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklar ise doğal süreçlerine bırakılmışlardır. Ölçme aracı olarak Frostig Görsel Algılama Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli eğitim programına katılan deney grubu çocukların görsel-motor koordinasyonlarında ilerleme kaydedilmiştir.

3.1.2 Görsel-Motor Koordinasyonla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gasbarre (1982) yapılandırılmış ve geleneksel eğitim programlarının, çocukların görsel algısına etkisini incelemiştir. Araştırmaya 11 farklı anaokulundan toplam 240 çocuk

katılmıştır. Bir gruba çocuk merkezli geleneksel öğretmen hazırlığı modelinde bir program ve diğer gruba bilişsel odaklı temel eğitim öncesi deneyim modelinde bir program uygulanmıştır. Ölçme aracı olarak Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her iki programa devam eden çocukların görsel algı seviyeleri arasında fark olmadığı belirlenmiştir.

Frey ve Pinelli (1991) Brezilyalı çocukların görsel ayırım ve görsel motor koordinasyon becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik seviyeye sahip, devlet ve özel okullara devam eden 415 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklara Raven Matrisleri, Beery ve Bender-Gestalt testleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçları görsel motor koordinasyon ve görsel ayırım becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzey ve yaşı görsel-motor koordinasyon becerileri üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Çalışmada kullanılan ölçme araçlarından Beery Görsel Algı ve Motor Koordinasyon testinin diğer testlere göre daha duyarlı sonuçlar verdiği görülmüştür.

Weil ve Cunningham-Amundson (1994) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların görsel motor koordinasyon becerileri ile harfleri kopyalama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 64-75 ay tipik gelişim özelliğine sahip 60 çocuk katılmıştır. Ölçme aracı olarak Gelişimsel Görsel Motor Koordinasyon Testi ve SCRIPT Harf Kopyalama Testi uygulamıştır. Araştırma sonucunda çocukların görsel motor koordinasyon becerileri ile harfleri okunaklı olarak kopyalayabilme becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Çocuklar arasında cinsiyete bağlı olarak görsel motor koordinasyon becerileri ya da harfleri kopyalama becerileri arasında fark bulunmamıştır.

Kulp (1999) çocukların görsel motor koordinasyon seviyeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya anaokulu ve ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 191 çocuk katılmıştır. Çocukların görsel algı ve motor koordinasyon becerilerini ölçmek için Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi, akademik başarılarını ölçmek için öğretmenlerden gelen değerlendirme ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokula devam eden çocukların görsel motor koordinasyon seviyeleri ile akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki olduğu

bulunmuştur. Anaokulu çocuklarının ise görsel motor koordinasyon seviyeleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Daly (2000) anaokulu çocuklarının el yazısı becerileri ile görsel motor becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 30'u deney, 24'ü kontrol grubunu oluşturmak üzere tipik gelişim özelliğine sahip toplam 54 çocuk katılmıştır. Ölçme aracı olarak Beery Gelişimsel Görsel Algı Testi ve çocuğun Yazıya Hazırlık Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda görsel motor beceriler ile el yazısı arasında güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Goyen ve Duff (2005) Görsel-Motor Koordinasyon Testinin, bozuk el yazısına sahip çocukları ayırt etme özelliğini incelemiştir. Araştırmaya dördüncü ve altıncı sınıfa devam eden el yazısı fonksiyon bozukluğuna sahip 35 çocuk ile el yazısı fonksiyonu normal 35 çocuk olmak üzere toplam 70 çocuk katılmıştır. Ölçme aracı olarak Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testinin el yazısı fonksiyon bozukluğu olan çocukların yalnızca küçük bir kısmını tespit ettiği görülmüştür. Bu nedenle el yazısı fonksiyon bozukluğunun alt boyutlarının belirlenmesi için ek görsel algı/motor ölçme araçları kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

Kuang (2007) Tayvanlı çocukların sanatsal zekâlarını incelemiştir. Araştırmada çocukların zihinlerinde oluşturdukları sanatsal sembollerin neler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmaya anaokulu seviyesinden ilkökul beşinci sınıfa kadar 150 çocuk dâhil edilmiştir. Çocuklar üç gruba ayrılarak, a) renkli ve geometrik şekiller kullanarak, b) duydukları hikâyeye yönelik yazısız resim kitabı çizerek ve c) materyal kullanarak ve çizim/boyama yaparak ürünler oluşturmuşlardır. Araştırma sonucunda birbiri içine geçen blok ve şekil kullanan çocukların derinlik algısını daha iyi kullandıkları görülmüştür. Materyalleri manipüle eden çocuklar ise daha simetrik şekiller ortaya koymuştur. Ancak, duydukları hikâyeye yönelik olarak resimli kitap oluşturan çocukların ürünlerinin daha çok sanatsal ve artistik ögeye sahip olduğu belirlenmiştir.

Fears ve Lockman (2018) görsel algı gelişimi ile temel okuma becerilerinin çocuğun el yazısına etkisini incelemiştir. Araştırmaya anaokuluna devam eden 14 çocuk, anasınıfına devam eden 14 çocuk ve ilkökul birinci sınıfa devam eden 12 çocuk olmak üzere toplam 40 çocuk katılmıştır. Ölçme aracı olarak Woodcock Johnson III ana testi ve yardımcı testleri kullanılmıştır. Çocukların göz hareketleri Positive Science Eye-Tracking System ile

kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonucunda çocukların göz hareketlerinin, daha okulöncesi dönemden başlayarak harfleri okudukça ve yazdıkça, okuma görevine yatkın hale geldiği görülmüştür. Buna göre çocuklara zengin okuma ve yazma fırsatlarının tanınması, onların aynı zamanda gözlerinin gerekli hareketlere uzmanlaşmasını ve görsel algılarının gelişimini sağlayacaktır.

3.2. Öz-Düzenlemeyle İlgili Araştırmalar

Davranışsal Öz-Düzenleme ile ilgili yapılmış çalışmalar yurt içi ve yurt dışı araştırmalar olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

3.2.1. Öz-Düzenlemeyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tanrıbuyurdu (2012) Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırmaya 48-72 aylık 233 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapı sergilediği ve bu yapının toplam varyansın %52'sini açıkladığı belirlenmiştir. Analizler ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte çocukların öz-düzenleme düzeyleri ile yaşları arasında doğru orantılı bir artış olduğu belirlenmiştir.

Keleş (2014) çocukların öz-düzenleme gelişimine yönelik kültürel-tarihsel kuram bağlamında eğitim programı geliştirmiştir. Çalışmasında bu programın çocukların öz-düzenleme becerilerine etkisini bulmayı amaçlamıştır. Programın etkisini ölçmek için 2 deney ve 2 kontrol grubu oluşturulmuş ayrıca öntest sontest yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak 15 farklı görevi içeren Öz-Düzenleme Bataryası kullanılmıştır. Araştırma sonuçları geliştirilen eğitim programının çocukların öz-düzenleme becerilerine, çalışan belleğine ve planlama, başlatma/bastırma, doyumu erteleme boyutlarına olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Koç (2014) öz-düzenleme stratejilerinden biri olan yardım isteme sürecinin, öğrenme süreci üzerinde etkisini görmeyi amaçlamıştır. Araştırmasında öz-düzenlemenin önemli bir stratejisi olan yardım isteme sürecinin özellikleri ve önemi hakkında bilgiler vermiştir. Araştırmada öz-düzenlemede yardım isteme sürecinin öğrenenin kendi öğrenmesinde karşılaştığı zorluklarla baş etmek için sosyal çevreyi kaynak olarak kullanması boyutu incelenmiştir. Araştırmacı öz-düzenlemede yardım isteme sürecinin karmaşık ve sosyal

etkileşimli bir süreç olduğunu belirtmiştir. Sonuçlar Türkiye’de bu konuyla ilgili yeterince çalışmanın olmadığını da ortaya koymuştur.

Yıldız, Kara, Tanrıbuyurdu ve Gönen (2014) öğretmen çocuk etkileşiminin, okul öncesi dönem çocukların öz-düzenleme becerileri üzerinde etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 80 çocuk oluşturmuştur. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı ile değerlendirilerek öğretmen çocuk etkileşiminin yüksek ve düşük nitelikte olduğu 4 sınıf belirlenmiştir. Bu dört sınıftaki 80 çocuğun öz-düzenleme becerileri Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları çocukların öz-düzenleme becerilerinin bir parçası olan yürütücü işlev becerilerinde, öğretmen ve çocuk etkileşiminin niteliğine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Çocukların sosyal uyum ve hazzı erteleme becerilerinde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Gönen ve Ertürk Kara (2015) okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerilerini yaş, cinsiyet, doğum sırası ve anne ve baba öğrenim durumu gibi çeşitli demografik değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini 48-72 aylık 120 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verileri, Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenirken; öz-düzenlemenin olumlu duygu boyutunda ise 48-60 aylık çocuklar ile 60-72 aylık çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Öz-düzenlemenin dikkat/dürtü boyutunda anne öğrenim durumu yüksek olan çocuklar lehine; hem dikkat/dürtü hem de olumlu duygu boyutunda ise baba öğrenim durumu yüksek olan çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Gündüz, Yağmurlu ve Harma (2015) çocukların öz-düzenleme becerilerini; ebeveyn tutumu, çocukların sosyal duygusal yeterliği ile çocukların çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlev becerileri açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 217 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmuştur. Veri toplama aşamasında; annenin depresyon belirtilerini ölçmek için Beck Depresyon Envanteri, anne duyarlılığı için Çocuk Yetiştirme Anketi *sıcaklık* alt testi, annenin güç dayatması için Çocuk Yetiştirme Anketi *ceza ve itaat davranışı* alt testi, yürütücü işlevler için *kalem tıklatma görevi* değerlendirilmiştir. Çaba gerektiren kontrol için Çocuk Davranış Ölçeğinin *dikkat odaklama, dikkat değiştirme, engelleyici kontrol* alt testleri ile sosyal yeterlilik için Penn Etkileşimli Akran Oyun

Testi'nin *oyun etkileşimi* alt testi ve duygusal yeterlilik için Duygu Bilgi Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevlerin sosyal duygusal yeterlilik ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Annenin çocuk yetiştirme davranışları ile ilgili veriler, annenin çocuğa karşı duyarlılığının ve disiplin yönteminin, çocuğun çaba gerektiren kontrol becerisi ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Yürütücü işlev becerilerinde ise anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Çocuğa fiziksel ceza verildiğinde, çocuğun sosyal becerilerinin olumsuz yönde etkilendiği belirtilmiştir.

Sezgin ve Demiriz (2015) 36-72 aylık çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek amacı ile bir ölçme aracı hazırlamışlardır. Head-Toes-Knees and Shoulders adlı ölçme aracı, Baş Ayaklar Diz Omuzlar/BADO-DY adı altında Türkçe'ye uyarlanarak, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmanın örnekleme 36-72 aylık 591 çocuk alınmıştır. Araştırma sonucunda, BADO-DY Türkçe testinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte BADO ile elde edilen davranışsal öz-düzenleme puanlarında çocukların yaşlarına göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yaş grubu yükseldikçe, öz-düzenleme puanları artmaktadır. Cinsiyet faktörüne göre ise puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sezgin ve Demiriz (2016) Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Çalışmaya yaş grubu 36-72 ay arası 591 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçları, ölçeğin Türkçe formunun okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Akaydın ve Gültekin-Akduman (2016) okul öncesi eğitim alan 6 yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara'nın Çubuk ilçesinde bulunan anasınıfları ve anaokullarına devam eden 60 ay ve üzeri 206 çocuk ile anneleri oluşturmuştur. Araştırmada çocuklara ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu, çocukların duygusal zekâ düzeylerini ölçebilmek amacıyla Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği ve çocukların empatik becerilerini belirlemek için Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların cinsiyetlerinin, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresinin ve devam ettiği okul öncesi eğitim kurum türünün çocukların duygusal zekâ puanlarına

etkisi olduğu görülmüştür. Çocukların yaşları ve doğum sıralarının ise duygusal zekâ üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Araştırma çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Sezgin ve Demiriz (2017) çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine yönelik olarak geliştirilen oyun temelli eğitim programının davranışsal öz-düzenlemeye etkisini incelenmiştir. Çalışma grubunu 54 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmıştır. Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesinde BADO-DY ve Davranış Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucu oyun temelli eğitim programının çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini anlamlı ve olumlu düzeyde etkilediği bulunmuştur.

Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017) öz-düzenleme becerisi düşük çocukların davranış problemlerini incelemiştir. Araştırmada, açımlayıcı karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaa 64 çocuktan veri toplanmıştır. Nitel boyuta ait veriler ise öz-düzenleme becerisi düşük sekiz çocuktan toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği kullanılmış olup, nitel boyutunda görüşme tekniği ve Bir Hayvan Çiz Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öz-düzenleme becerileri düşük çocukların daha çok, kurallara uymama ve grup dinamiğini bozma kategorisine ait davranışlarda problem yaşadıkları bulunmuştur.

Özbey ve Şen (2017) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği ile Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 298 çocuk oluşturmıştır. Sonuçlar çocukların duygusal zekâ ölçeklerinden yüksek puan aldıkça, akranları ile olumlu ilişkiler geliştirdiklerini göstermiştir. Cinsiyetine faktörüne göre bakıldığında, kız çocuklarının hikâye alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Erkan ve Sop (2018) öz-düzenlemenin okula hazır bulunuşluk, davranış problemleri ve ebeveyn tutumları içerisinde *aracı* etkisini incelemiştir. Araştırmaya 66-72 aylık 140 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının belirlenmesi için Ebeveyn Tutum Ölçeği, çocukların davranış problemlerinin belirlenmesi için Okul Öncesi

Davranış Sorunları Tarama Ölçeği, öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesi için Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği, okula hazır bulunuşluklarının belirlenmesi için de Okula Hazır Bulunuşluk Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz-düzenleme becerilerinin ebeveyn tutumları ve okula hazır bulunuşluk arasında aracı bir rolü olmadığı belirlenmiştir. Çocukların davranış problemleri ile okula hazır bulunuşlukları arasında ise öz-düzenlemenin kısıtlı bir etkisi olduğu bulunmuştur.

3.2.2. Öz-Düzenlemeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Elias ve Berk (2002) sosyo-dramatik oyunların çocukların öz-düzenleme gelişimine ve dürtüsellik düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklem grubu, orta gelir düzeyine sahip 51 aile ile bu ailelerin 3-4 yaş arası çocuklarından oluşmuştur. Araştırma verileri anaokuluna devam eden çocukların dramatik oyun, karmaşık sosyo-dramatik oyun ve tek başına oyun süreçlerinin temizlik zamanı ve çember zamanında yapılan doğal gözlemlerden elde edilmiştir. Sonuçlar çocukların öz-düzenleme düzeyleri ile sosyo-dramatik oyun becerileri arasında paralel yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yüksek düzeyde dürtüsellik gösteren çocuklarda, karmaşık sosyo-dramatik oyun ile öz-düzenleme arasında güçlü bir ilişki olduğu, düşük düzeyde dürtüsellik gösteren çocuklarda ise ilişki olmadığı saptanmıştır. Araştırmacılar sosyo-dramatik oyunların öz-düzenleme gelişimi geri olan çocuklara olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Tek başına oyun oynayan çocuklarda ise öz-düzenleme gelişiminin, grup oyunlarına göre daha az ilerlediği belirtilmiştir.

Ogan (2005) okul öncesi dönemde öz-düzenleme ve oyun odaklı eğitimin etkileri ve aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma grubuna Head Start programına devam eden 45 çocuk dâhil edilerek iki gruba ayrılmıştır. 1. grup 5 dakika serbest oyunun arkasından, 15 dakikalık 8 hafta süren oyun programına katılmıştır. 2. grup ise sadece 15 dakikalık oyunlara katılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol desenli model uygulanmıştır. Oyun içeriğinde öz-düzenlemeyi destekleyici 9 temel oyun belirlenmiştir. Bu oyunların üçü planlama, üçü pro-sosyal becerileri ve üçü de önleyici kontrolü içermektedir. Araştırma sonuçları, serbest oyundan sonra programa başlayan çocukların, doğrudan oyuna geçen çocuklara göre daha iyi öz-düzenleme geliştirdiklerini göstermiştir.

Rueda, Rothbart, Mc Candliss, Saccomanno ve Posner (2005) 4-6 yaş grubu çocuklar için hazırlanan dikkate yönelik eğitim programının etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 4 yaş grubu 49 çocuk ve 6 yaş grubu 24 çocuk katılmıştır. Araştırmada deney grubu çocuklara 3 hafta boyunca 5 günlük eğitim verilmiştir. Kontrol grubu ise iki kez laboratuvar ortamına gelmiştir. Eğitim programı içeriğinde, yön, kovalamaca, beklenti, labirent uygulaması ile uyaranlar arası farkı ayırt etme çalışması ve çatışma çözümü çalışmaları yer almaktadır. Ölçme aracı olarak Child ANT, Kaufman Brief Intelligence Scale (K-BIT) ve Child Behavior Questionnaire (CBQ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu çocukların kontrol grubu çocuklardan daha yüksek performans gösterdiği gözlenmiştir.

Barnett, June, Yaosz, Thomas, Hornbeck, Stechuk ve Burns (2008) Zihin Araçları Programının 3-4 yaş grubu çocukların gelişimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Program öz-düzenlemenin gelişimine odaklı olmasının yanı sıra, çocukların dil ve matematik becerilerini sosyal iletişime geçerek, oyun yolu ile öğrenmelerini hedeflemiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Tesadüfi örneklem yöntemi ile zihin araçlarına yönelik eğitim alan deney grubuna 106 ve yerel programa yönelik eğitim alan kontrol grubuna 168 çocuk olmak üzere toplam 274 çocuk dâhil edilmiştir. Deney grubuna Tools of the Mind Programı uygulanmıştır. Kontrol grubu eğitimi ise okuma yazma, dinleme aktivitelerini içeren tematik etkinliklerden oluşmuştur. Her iki gruba uygulanan program da sosyal davranış, dil ve okuma-yazma becerilerinin gelişimini amaçlamıştır. Program, 30-60 dk serbest oyun, hareket, müzik ve büyük grup etkinlikleri içermektedir. Program süresince eğitimciler öğretmenleri haftada bir gün sınıflarında 30 dk. ziyaret ederek, görüşme yapmışlardır. Programa başlamadan önce tüm öğretmenler 4 tam gün eğitim almışlardır. Ölçümler Early Childhood Environmental Rating Scale, Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery, Get Ready to Read ve Problem Behavior Scale ile toplanmıştır. Araştırmada Tools of the Mind Programına devam eden çocukların problem davranışlarında azalma olduğu saptanmıştır. Ayrıca hem sosyal hem de akademik beceriler açısından, öğrenme ve gelişimlerine yönelik puanlarında artış olduğu görülmüştür.

Rimm-Kaufman, Cruby, Grimm, Nathanson ve Brock (2009) çocukların öz-düzenleme becerileri ile okula uyum sürecinde sınıf davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma grubunu 4-6 yaş arası 172 çocuk ve 36 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çocukların öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek için Okul Öncesi Öz-Düzenleme

Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar çocukların öz-düzenleme becerileri ile okula uyumları arasında ilişkili olduğunu göstermiştir.

Matthews, Cameron Ponitz ve Morrison (2009) cinsiyet değişkeninin davranışsal öz-düzenleme becerileri üzerindeki rolü ile akademik başarıyı yordayıp yordamadığını araştırmıştır. Çalışmaya 268 çocuk katılmıştır. Ölçme aracı olarak Baş Ayak Parmakları Dizler ve Omuzlar Testi (BADO) ile Woodcock Johnson Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız çocuklarının davranışsal öz-düzenleme becerilerinin, erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğunu göstermiştir. Cinsiyet farklılığının ise akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Tominey ve McClelland (2011) okul öncesi eğitim sürecinde çocuklarda öz-düzenleme becerilerini desteklemek ve geliştirmek amacıyla oyun tabanlı bir program uygulamıştır. Çalışmaya 65 çocuk katılmıştır. Ölçme aracı olarak Head Toes Knees Shoulders testi kullanılmıştır. Çalışma verileri nitel ve nicel yöntemlerle toplanmıştır. Araştırma sonuçları oyunlarla yapılan davranış kazandırma çalışmalarının, çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Öz-düzenleme becerilerinde gelişme kaydeden çocukların akademik becerilerinin de olumlu yönde etkilendiği ortaya konulmuştur.

Bondurant (2010) çocukların öz-düzenleme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 36-54 aylık 324 çocuk katılmıştır. Araştırma verileri Lab Cleanup Testi, Forbidden Toy Testi, Mother Child Interaction, Continuous Performance Task, Delay of Gratification Test ve Study of Early Child Care and Youth Development öz-düzenleme ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları öz-düzenleme yetersizliği olan çocukların akademik başarısızlık yaşadığını göstermiştir. Hazzı erteleme konusunda erkek çocuklarının daha zorlandığı belirtilmiştir. Düşük sosyo-ekonomik düzeyin, çocukların öğrenme güçlüğü yaşamalarında bir etken olduğu bulunmuştur.

Raver, Grining, Jones, Zhai ve Preeler (2011) düşük sosyo ekonomik düzeydeki çocukların öz-düzenleme becerileri ile çocukların okula hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemine Head Start okuluna devam eden 602 çocuk katılmıştır. Öz-düzenleme becerileri içeriği dikkat, yönetici kontrol ve dürtü kontrolü; okula hazır bulunuşluk içeriği ise, çocukların harfleri tanıma, kelime bilgileri ve matematik becerileri olarak belirlenmiştir. Çocukların öz-düzenleme becerilerinin ölçülmesi için Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği ile akademik becerilerinin ölçümü için Peabody ve Early

Math Skills ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, okula hazır olmaya dönük olarak uygulanan programların, çocukların yönetici işlevleri ve önleyici kontrol becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğunu göstermiştir. Bununla beraber, çocukların harfleri tanıma, kelime bilgileri ve matematik becerilerinin de olumlu yönde etkilendiği bulunmuştur.

İvrendi (2011) öz-düzenleme becerileri ile çocukların matematik becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Örneklem grubuna Denizli il merkezindeki anasınıflarına devam eden 71 çocuk katılmıştır. Araştırmada çocukların davranışsal öz-düzenlemelerini belirlemek için Ponitz ve McClelland (2008) tarafından geliştirilen Head Toes Knees Shouders ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anne eğitim düzeyinin, cinsiyetin, yaşı ve sayı bilgisinin öz-düzenleme gelişimi ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Wanless vd. (2012) Amerika, Tayvan, Güney Kore ve Çinli çocukların davranışsal öz-düzenleme becerileri ve sınıf içi davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Veri toplama araçları olarak Head Toes Knees Shoulders ve Child Behavior Rating Scale kullanılmıştır. Araştırmaya her toplumdan 3-6 yaş arasında çocuk dâhil olmak üzere toplam 814 çocuk katılmıştır. Sonuçlar Amerika ve Güney Koreli çocukların davranışsal öz-düzenlemeleri ile sınıf içi davranışları arasında anlamlı ve yüksek seviyede ilişki olduğunu göstermiştir. Aynı ilişki Taiwan ve Çinli çocuklarda belirlenmemiştir. Ancak öz-düzenleme becerileri iyi olan çocukların, demografik yapıya bağlı olmaksızın erken matematik, kelime ve okuma-yazma becerilerinin de daha iyi olduğu bulunmuştur. Buna göre öz-düzenleme gelişiminin erken dönem akademik becerilerin kazanılmasında önemli bir etken olduğu belirtilmiştir.

Bassett, Denham, Wyatf ve Women-Khot (2012) okul öncesi dönem çocukların öz-düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi ve ölçeğin geçerlik çalışması amacıyla Okul Öncesi Öz- Düzenleme Ölçeğini kullanmıştır. Araştırma örneklemini oluşturan 35-65 aylık 313 okul öncesi çocukla, 3 ay sonra 261 çocukla yeniden ölçme yapılmıştır. Öğretmenlerin çocukların sosyal etkileşim, sınıf yönetimi ve okula hazır bulunuşluk ile ilgili görüşleri alınmıştır. Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinde iki boyut ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar sıcak yönetici kontrol ve soğuk yönetici kontroldür. Denge tahtası, kule yapma ve kalem tıkatma görevleri, çocukların yönergeleri takip edebilme süreçlerine işaret eden yönetici kontrollerini ölçmek üzere uygulanmaktadır. Kule toplama,

oyuncak ayırma ve oyuncacı geri verme görevleri ise çocukların sosyal uyum becerilerini değerlendirmektedir. Sonuçlar kız çocuklarının sıcak yönetici kontrolden aldıkları puanların, erkek çocuklardan yüksek olduğunu göstermiştir.

Röthlisberger, Neuenschwander, Cimeli, Michel ve Roebbers (2012) araştırmalarında, yönetici işlev becerilerinin bileşenlerini içeren çalışma belleği, girişim kontrolü, bilişsel esnekliğe yönelik hazırladıkları eğitim programının etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 5 ve 6 yaş grubunda olan 135 çocuk oluşturmuştur. Örneklemin deney grubunda 5 yaşta, 33, 6 yaşta 38 çocuk; kontrol grubunda 5 yaşta 38, 6 yaşta 34 çocuk bulunmaktadır. Deney grubuna 6 hafta boyunca, haftada 2 gün 30 dakikalık eğitim programı uygulanmış, 3 gün ise sınıf öğretmenleri kendi programlarını uygulamaya devam etmişlerdir. Kontrol grubunda bulunan çocukların eğitim programlarında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Uygulanan eğitim programı içeriğinde kart sıralama, stroop, iz sürmeye yönelik 19 görev yer almaktadır. Eğitim programı tüm grup, iki çocuğun katıldığı grup ve bireysel olmak üzere 3 aşamada uygulanmıştır. Etkinlikler alan yazınında ölçme aracı olarak kullanan ölçeklerin içeriğinden ya da okul öncesi eğitim programlarında uygulanan etkinliklere dayanarak oluşturulmuştur. Örneklem grubunun tamamının katıldığı tüm grup etkinliklerin içeriğinde, Simon diyor ki, Luria'nın el oyunları ve hareket oyunları; iki çocuğa uygulanan etkinliklerin içeriğinde, üçgenler, çimen ve kar, fısıltı oyunu, boyutlu kart sıralama; bireysel etkinliklerde ise hafıza kartları, hikâye tamamlama, farklılık bulma, kayıp nesneyi bulma gibi etkinlikler düzenlenerek uygulanmıştır. Araştırma sonuçları büyük gruba uygulanan eğitim programının çocukların çalışma belleği ve bilişsel esneklik süreçlerinde ilerleme sağlamasına katkıda bulunduğu saptanmıştır.

Von Suchodoletz ve Gunzenhauser (2013) erken çocukluk dönemindeki çocukların davranışsal öz-düzenleme becerileri gelişimi ile matematik ve kelime bilgisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma grubu 3-4 yaş arası 60 okul öncesi çocuktan oluşmaktadır. Davranışsal öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek için Head to Toe Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kız çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinin erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Davranışsal öz-düzenleme becerileri ile akademik beceriler arasında da pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Becker, McClelland, Loprinzi ve Trost (2014) aktif oyunların öz-düzenleme ve akademik başarı ile ilişkili olup olmadığı araştırmıştır. Araştırma 46-70 ay arası 51 çocukla yapılmıştır. Araştırmada öz-düzenlemeye ilişkin veriler Head Toes Knees Shouders ile aktif oyuna ilişkin veriler ise Acti Graph GT1M ivmeölçer aracı ile elde edilmiştir. Akademik beceriler, Woodcock-Johnson Psyc0-Educational Battery III Test of Achievement ile ölçölmüştür. Araştırma sonucunda, aktif oyun oynayan çocukların öz-düzenleme becerilerinde daha başarılı oldukları ve akademik puanlarının da yüksek olduğu görölmüştür.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı beş yaş grubu anaokulu çocuklarına yönelik olarak hazırlanan Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının, çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişimlerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen araştırma modeli, çalışma grubu, embedded öğrenme temelli eğitim programı, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları bu bölümde ele alınmıştır.

4.1. Araştırma Modeli

Araştırmada Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişimlerine etkisini belirlemek amacı ile öntest/sontest/izleme testleri olan, kontrol ve deney gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler, araştırmacının kontrolü altında, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2007, s.120; Karasar, 2002, s.78). Deneysel desenlerden biri olan yarı deneysel desende katılımcılar seçkisiz olmayan atama yöntemi ile belirlenir. Yarı deneysel desenler araştırmacıların araştırma grubu oluşturmak ve bu gruplar arasında eşitliği sağlamak yerine, hali hazırda var olan ve benzer özelliklere sahip grupları hızlı bir şekilde belirleyerek, uygulama aşamasına geçmelerini sağlar (Duman, 2019).

Grup		Öntest	İşlem	Sontest	İzleme Testi
D	M	O_1	X	O_3	O_5
K	M	O_2		O_4	

Şekil 4. Öntest-sontest-izleme testi kontrol gruplu yarı deneysel desen. Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Büyüköztürk, Ş., 2008, s.151.

D: Deney Grubu (Embedded öğrenme temelli hareket eğitim programına alınan)

K: Kontrol Grubu (MEB 2013 okul öncesi eğitim programına devam eden)

M: Tipik örneklem

X: Embedded öğrenme temelli hareket eğitim programı

O_1/ O_3 ve O_5 : Deney grubunun ön, son ve izleme testi ölçümleri için Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Ölçeği ve Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği uygulamaları.

O_2 ve O_4 : Kontrol grubunun ön ve sontest ölçümleri için Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Ölçeği ve Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği uygulamaları.

Çalışmada öntestler embedded öğrenme temelli hareket eğitim programı başlamadan önce, sontestler eğitim programının bitiminde, izleme testleri ise eğitim programının bitiminden bir ay sonra uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni embedded öğrenme temelli hareket eğitim programı, bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin görsel-motor, davranış düzenleme ve sosyal beceri gelişim seviyeleridir.

4.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde, okulun tipik bir anaokulu özelliklerine sahip olması, MEB 2013 okul öncesi eğitim programını takip ediyor olması ve idareci, öğretmen, veli ve öğrenciler bazında çalışmaya gönüllü olarak katılma şartları aranmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İli, Şişli Sempti, Halide Edip Adıvar Anaokuluna giden beş yaş grubu çocuklar oluşturmuştur. Bu okul için alınan araştırma yapma izni Ek 1’de sunulmuştur. Okulda beş yaş grubu eğitim verilen iki sınıf vardır. Her iki sınıf birbirine benzer özellikler taşımakta ve çalışmaya katılmaya istekli olduğundan, deney ve

kontrol grubunu oluşturmak için kura çekilmiştir. Embedded öğrenme temelli hareket eğitim programı başlamadan ve öntestler yapılmadan önce öğretmenler, veliler ve öğrenciler bilgilendirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu çocukların cinsiyet ve yaş bilgileri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1

Kontrol ve Deney Grubu Çocukların Cinsiyet ve Yaş Dağılımları

	Cinsiyet	N	Yaş Ortalaması
Kontrol Grubu	Kız	7	64 ay 21 gün
	Erkek	8	63 ay 26 gün
	Toplam	15	65 ay 2 gün
Deney Grubu	Kız	7	64 ay 25 gün
	Erkek	8	65 ay 7 gün
	Toplam	15	65 ay 17 gün

N=30

Tablo 1 çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu çocukların cinsiyete göre dağılımlarını ve yaş ortalamalarını göstermektedir. Kontrol grubunda on beş (yedi kız ve sekiz erkek) ve deney grubunda on beş (yedi kız ve sekiz erkek) olmak üzere çalışmaya toplam otuz öğrenci katılmıştır. Her iki grubun yaş ortalaması birbirine oldukça yakın olup, aralarında on beş gün fark vardır.

4.3. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programı

Embedded öğrenme temelli hareket eğitim programı okul öncesi dönem beş yaş grubu çocuklar için hazırlanmıştır. Bu programın amacı çocukların görsel-motor koordinasyon, davranış düzenleme ve sosyal becerilerini geliştirmektir. Bu amaçla öncelikle eğlenceli bir oyun süreci içerisinde hareket eğitimi vererek, çocukların görsel-motor koordinasyon becerilerini geliştirecek etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinlikler içerisinde çocuklar belirli görevleri tamamlarken, küçük grup çalışmalarından, iş birliği oyunu davranışından ve sosyal etkileşimlerden faydalanılmıştır. Etkinlikler sırasında ortaya çıkacak problem durumları ya da nihai sonuçlar, embedded yönteme uygun olarak etkinliklerin içerisine gömülmüştür. Problem durumlarının ortaya çıkması için görevin başarısızlıkla sonuçlanması, diğer grupların çalışma ve ürünlerini gözlemleyerek karşılaştırma yapma,

grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalı ölçümler yapma, gözlemler yapma, süre tutma, orijinal ürün ya da model ile karşılaştırma ve fikir yürütme gibi süreçler bütün etkinliklerin içerisinde doğal olarak bulunur. Bu süreçlerde ortaya çıkan problem durumlarının fark edilmesi ve çözüm yollarının bulunması için, çocukların davranış düzenlemelerini kendiliğinden yapmaları beklenir. Davranış düzenlemeleri için gerekli ipuçları problem durumunun kendisi ve sosyal etkileşimdir. Çocuklara kazandırılmak istenen görsel-motor koordinasyon becerilerinin formasyonu için Duman (2015) tarafından geliştirilen parkur modellerinden faydalanılmıştır. Her parkur modelinin içerisine ortak bir iş birlikçi oyun davranışı gerektiren görev gömülmüştür. Burada elde edilen ya da üretilen ürünler, oyunun bir sonraki aşaması için gereklidir. Her oyunun bir sonraki aşaması, daha yavaş ilerleyen, dikkat ve ince motor beceri kullanımı gerektiren süreçler olarak kurgulanmıştır. Etkinlikler bütünleştirilmiş formatta hazırlanmış ve ortalama 45-60 dakika sürmesi planlanmıştır. Bir etkinlik içinde tamamlanan bir aşamanın, bir sonraki aşama için basamak olması ve aynı zamanda burada öğrenilen motor ve bilişsel becerilerin kullanımı içermesi sağlanmıştır. Bir etkinliğin kendisinden sonra gelen etkinlik için alt yapı sağlamasına dikkat edilmiştir. Bir etkinlik kendisinden sonra gelen etkinlik için motor ve bilişsel bir hazırlık sürecidir. Bu prensipler çerçevesinde belirlenen etkinlik formatı 4 bölümden oluşturulmuştur (Ek 2):

1. Bölüm (Etkinliğin adı, süresi, yaş grubu, parkur modeli ve araçlar)
2. Bölüm (Kazanım ve göstergeler: Hareket gelişimi ve davranış düzenleme)
3. Bölüm (Öğrenme süreci: Çember etkinliği, Hareketli Oyun ve Değerlendirme)
4. Bölüm (Parkurun ve görevlerin şekil üzerinde gösterimi)

Etkinliğin kazanım ve göstergeleri çocukların hareket ve davranış düzenleme becerilerine yönelik olarak belirlenmiştir. Etkinliğin öğrenme süreci ise üç aşamaya ayrılır. Birinci aşama olan *çember etkinliğinde*, etkinliğin ana problem durumu belirtilir ve gerektiğinde bu problemle ilgili ön çalışmalar yapılır. Ön çalışmalar görevlerin başarı ile tamamlanmasını sağlayacak model ve bilgilerin çocuklara ön çalışma ya da video, belgesel, dergi ve kitap gibi materyaller ile aktarılmasını içerir. İkinci aşama olan *hareketli oyunda* çocuklar oyunlarını oynarlar. Çocukların doğal süreç içerisinde kazanımları planlanan becerilerin büyük bir kısmı bu aşamaya gömülü olarak yerleştirilmiştir. Üçüncü aşama olan *değerlendirmede* ise önceki süreçleri tekrar hatırlamaya ve yorumlamaya yönelik daha kısa ve pasif bir süreç yer alır. Aşamaların içerik özelliklerine göre bir

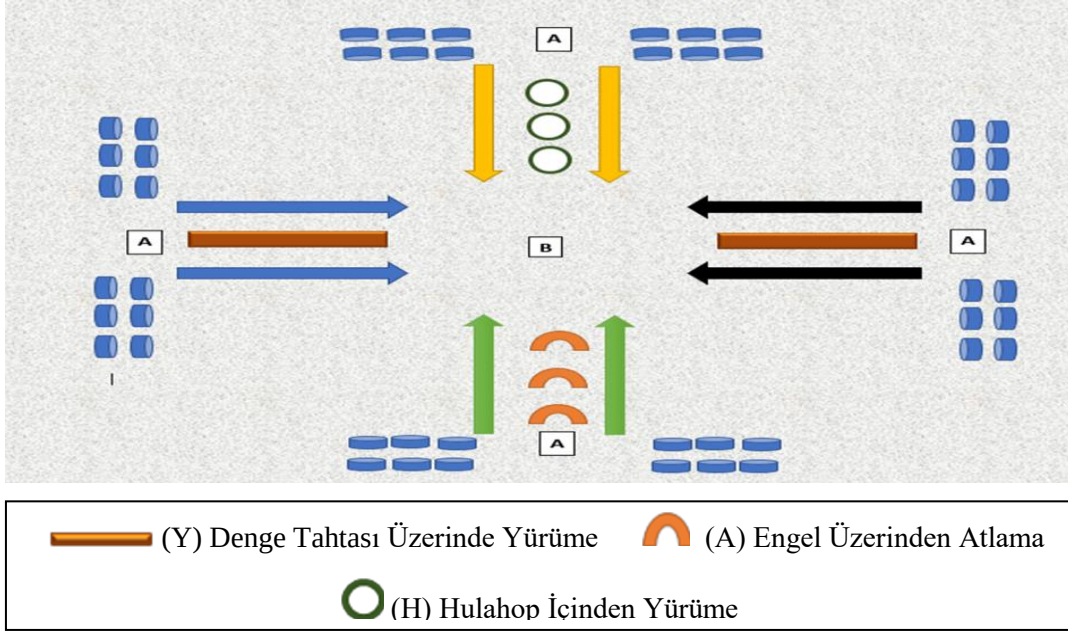
sonraki aşamanın aktif ve pasif dengesi değişiklik gösterebilir. Bu çalışmada kullanılan etkinliklerin örnekleri Ek 3’de verilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan embedded öğrenme temelli hareket eğitim programının işleyişinde kullanılan kendine has materyaller vardır. Bu materyallerden bazıları hazır olarak bulunamayacağından, araştırmacı tarafından üretilmiş ya da özel sipariş ile yaptırılmıştır. Programın işleyişinde kullanılan özel ve hazır materyaller ile etkinlik süreçlerinden görüntüler Ek 4’te verilmiştir.

Tablo 2

Örnek Etkinlik: Büyük Kule

Süre:	60 dak.
Yaş Grubu:	60-72 ay
Parkur Modeli:	Artı (+)
Araçlar:	200 adet kağıt bardak, muhtelif çap ve adet ahşap blok, kitap, lego, metre, kağıt, kalem
Kazanım ve Göstergeler	
Kazanım 1. Bedensel koordinasyon gerektiren hareketleri yapabilme	Göstergeler: Dengede yürür; modele uygun yürür; engel üzerinden atlar; küçük parçalarla yapı oluşturur.
Kazanım 2. İş birliği için gerekli davranışları sergileyebilme	Göstergeler: Grup içinde görevini bilir; grup içinde sorumluluğunu yerine getirir; sırasını bekler; yardımlaşır.
Öğrenme Süreci	
1. Aşama Çember Etkinliği	Çocuklarla selamlaşılır. Çocuklara metre verilerek sınıfta istedikleri nesnelerin en ve boylarını ölçerek not almaları istenir. Aynı nesneler farklı çocuklar tarafından ölçülerek ölçüm sonuçları karşılaştırılır. Sonrasında çocuklar birbirlerinin boyunu ölçerek büyükten küçüğe ve küçükten büyüğe sıralarlar. Çocuklara beyaz tavşan Pamuk ve kahverengi sincap Kahve’nin tüm ormanı görebilmek için bir kule yapmak istedikleri söylenir. Kuleyi yapabilmek için belli engelleri aşmaları gerektiği söylenerek parkur tanıtılır.
2. Aşama Hareketli Oyun	Her çocuk her bir parkurun başlangıç noktasında yer alan kağıt bardaklardan 10 adet bardak alarak parkurun ortasına taşır. Bir çocuk dört parkuru da tamamladığında (denge tahtası üzerinde yürüme, farklı yükseklikteki engeller üzerinden geçme, çemberlerin içinden geçme) ortada bulunan araçları da kullanarak (ahşap blok, lego, kitap) en yüksek kuleyi yapmaya çalışır. Tamamlanan kulelerin en ve boyları ölçülerek karşılaştırılır.
3. Aşama Değerlendirme Etkinliği	Çocuklara Eyfel Kulesi ve Mısır Piramit (Khufu Primadi) resmi gösterilir. Çocuklardan küçük ahşap blok ve kağıt bardakları kullanarak Eyfel Kulesi ve Mısır Piramit’i yapmaları istenir. Sonrasında bu yapıların nerede olduğu, ne zaman ve nasıl yapıldığı hakkında konuşulur.



4.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının beş yaş grubu çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-davranış düzenleme gelişimlerine etkisinin belirlenmesi amacı ile planlanmıştır. Çalışmaya katılan çocukların demografik özellikleri genel bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırmanın temel ve alt problemlerine uygun olarak çocukların demografik özelliklerinden cinsiyet ve yaş aralığı bilgileri kullanılmıştır. Çocukların görsel-motor gelişimine yönelik veriler *Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi* ile toplanmıştır. Çocukların davranış düzenleme ve sosyal becerilerine yönelik veriler ise *Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği* ile elde edilmiştir.

Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi-6 Demirler (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu ölçek 2-7 yaş arası çocukların görsel-motor koordinasyon becerilerini ölçebilecek şekilde hazırlanmıştır. Ölçek görsel algı gelişimi ve motor koordinasyon olmak üzere iki alt boyuttan oluşur. *Görsel algı* alt boyutu temel olarak çocukların geometrik şekillerin aynısını diğer geometrik şekiller içerisinde bulma becerisine dayanmaktadır. *Motor Koordinasyon* alt boyutu çocuğun belli sınırlar içerisinde noktadan noktaya çizme becerisine dayanmaktadır. Görsel-motor koordinasyon testi bu iki alt boyutun birleşmesinden oluşur. Görsel-motor koordinasyon testinde 30 madde vardır.

Beş yaş grubu çocuklar teste yedinci maddeden itibaren başlarlar. Çocuk yedi, sekiz ya da dokuzuncu maddelerden herhangi birini yapamadığında, test geriye doğru devam eder. Çocuk üst üste üç hata yaptığında ise test sonlandırılır. Çocuğun yaptığı maddelere bir puan ve yapamadığı maddelere sıfır puan verilir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği Sezgin ve Demiriz (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu ölçek 3-6 yaş çocukların öz-düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği *davranış düzenleme* ve *sosyal beceri* olmak üzere iki alt boyuttan oluşur. *Davranış düzenleme* alt boyutunda çocuğun dikkat, önleyici kontrol ve çalışan bellek beceri alanlarını değerlendiren 10 madde yer almaktadır. *Sosyal beceri* alt boyutunda ise çocuğun yönergeye uyma, iş birliği, sırasını bekleme ve şiddet kullanmama beceri alanlarını değerlendiren 7 madde yer alır. Test maddelerine sıklık belirten beşli Likert tipi ölçek (1-hiçbir zaman, 1-nadiren, 3-bazen, 4-sıklıkla, 5-her zaman) uygulanmıştır.

4.5. Verilerin Toplanması

Veri toplama aşaması öncesinde araştırmacı deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklar ile iki hafta boyunca, haftada üç yarım gün olmak üzere altı adet etkinliğe katılmıştır. Böylece araştırmacı ve çocukların birbirlerini daha iyi tanımaları ve birbirlerine alışmalarının sağlanması amaçlanmıştır. Eğitim programı uygulanmaya başlanmadan önce sınıf öğretmeni ve ebeveynler ile bir bilgilendirme toplantısı yapılarak, çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların ebeveynlerine çocuklarının kendi eğitim programlarına devam edeceği belirtilmiştir. Çocuklara uygulanacak testlerin özellikleri ve amacı açıklanmıştır. Deney grubu çocukların ebeveynlerine embedded öğrenme temelli hareketli eğitim programı hakkında bilgi verilerek, uygulanacak testlerin özellikleri ve amacı açıklanmıştır. Bu toplantılardan sonra öntest aşamasına geçilmiştir.

Öntest aşamasında deney ve kontrol grubu çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişimlerine yönelik veriler toplanmıştır. Bu amaçla 15 Ekim 2018 tarihinden itibaren her iki gruba birer gün arayla Beery Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi ve Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Öntest aşamasının tamamlanması 4 gün sürmüştür. Her iki ölçek birbirinden bağımsız olarak farklı günlerde uygulanmıştır. Bir çocuğun görsel-motor koordinasyonunun

ölçülmesi 15-20 dakika ve çocuk davranışlarının değerlendirilmesi de yine 15-20 dakika sürmüştür. Çocuk davranışlarının değerlendirilmesi ölçeği, ölçeğin yönergeleri doğrultusunda sınıf öğretmeni tarafından tamamlanmıştır. Kâğıt üzerinde toplanan veriler öntest sonuçları olarak, SPSS (22) programına kayıt edilmiştir. Daha sonra embedded öğrenme temelli hareket eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır.

Embedded öğrenme temelli hareket eğitim programının uygulamasına 22 Ekim 2018 tarihinde başlanmıştır. Uygulamalar 12 hafta boyunca, haftanın 3 günü sürdürülmüştür. Okulun tatil olduğu iki gün ve öğrencilerin alan gezisine çıktığı iki gün olmak üzere toplam 4 gün uygulama yapılamamıştır. Bu uygulamalar aynı haftanın uygun olan bir diğer günü yapılarak, haftalık program aksatılmadan uygulamalar üç güne tamamlanmıştır. Embedded öğrenme temelli hareket eğitim programının uygulamaları 25 Ocak 2019 tarihinde tamamlanarak, sontest aşamasına geçilmiştir.

Sontest aşaması 28 Ocak 2019 tarihinde başlamıştır. Öntest aşamasında olduğu gibi deney ve kontrol grubu çocuklara Beery Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi ve Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Her iki gruba birer gün ara ile yapılan testler de toplam 4 gün sürmüştür. Kâğıt üzerinde toplanan veriler sontest sonuçları olarak SPSS (22) programına kayıt edilmiştir. Sontest verilerinin toplanma süreci tamamlandıktan sonra deney grubu çocukların izleme testi aşamasına geçilmiştir.

İzleme testi deney grubu çocuklarda görülen davranış değişikliklerinin kalıcılığının belirlenmesi amacıyla, sontest aşamasından bir ay sonra yapılmıştır. İzleme testi aşaması birer gün arayla yapılarak, toplam iki günde tamamlanmıştır. Kâğıt üzerinde toplanan izleme testi verileri de, aynı istatistik programı kullanılarak kodlanmıştır.

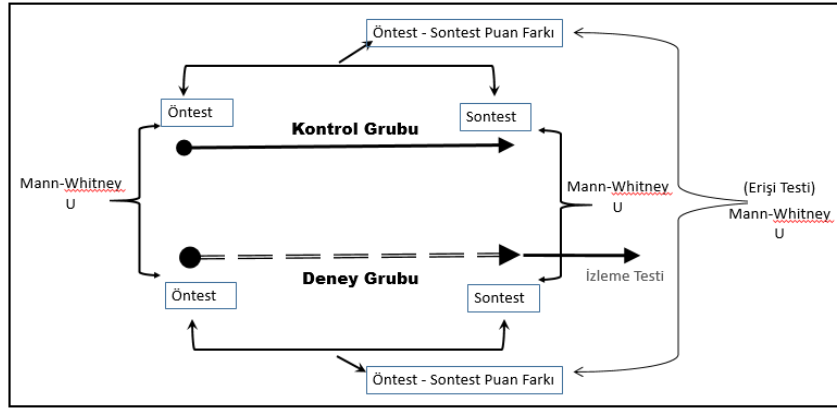
4.6. Verilerin Analizi

Araştırma deseninde belirtilen süreçlere uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri yapılarak, sonuçları yordanmaya çalışılmıştır. Yapılan tüm analizlerde SPSS (22) programından faydalanılmıştır. *Betimsel* istatistikler için deney ve kontrol grubuna ait verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. *Aritmetik ortalama* en yaygın kullanılan merkezi dağılım ölçüsüdür. Bir veri setindeki değerlerin hangi değer etrafında toplanmış olduğunu gösterir. *Standart sapma* ise gözlemlerin ortalamadan ne kadar uzaklaştığını gösterir (Kalaycı, 2008, s.51). Puanların aritmetik ortalaması

hesaplandığında, standart sapma değeri puanların bu aritmetik ortalamadan hangi aralıklarla yukarı ya da aşağı doğru dağıldığını belirtir.

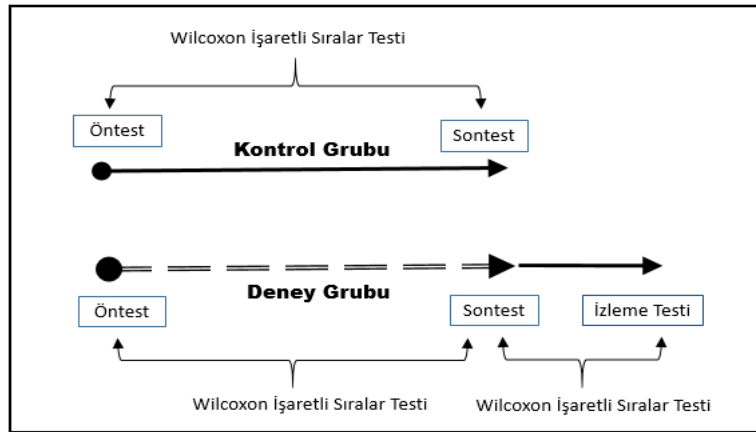
Karşılaştırmalı istatistik analizlerinin yapılabilmesi için öncelikle, iki farklı istatistik tekniğinden (parametrik ve non-parametrik) hangisinin kullanılacağına karar verilmelidir. Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarında on beşer olmak üzere toplam otuz çocuk bulunmaktadır. Bu çocuklar beş yaş grubunda, tipik gelişim özelliğine sahip ve MEB 2013 okul öncesi eğitim programını uygulayan bir anaokuluna devam etmektedir. Bu yönleri ile çocuklar araştırma kapsamını temsil etmektedir. Örneklem büyüklüğü açısından bakıldığında ise, otuz ve daha az katılımcı olan çalışmalarda, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin test edilmesi ve öncelikle non-parametrik testlerin tercih edilmesi önerilir (Privitera, 2015, s.41). Bu çalışmada verilerin normallik dağılımının test edilmesi amacı ile *Shapiro-Wilks* testi kullanılmıştır. Shapiro-Wilks testi özellikle elli katılımcıdan küçük örnekleme sahip çalışmalarda verilerin normal dağılıma uyup uymadığını görmek amacıyla yapılır (Abbott, 2011, s.102). Deney ve kontrol gruplarına yapılan Shapiro-Wilks testi sonuçları normal dağılım göstermediğinden, karşılaştırmalı istatistik analizlerinde non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Mann-Whitney U testi bağımsız iki grup arasındaki farklılıkların testi için kullanılır (Kalaycı, 2008, s.99). Bu çalışmada deney ve kontrol bağımsız gruplarının öntest puanları arasında ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının analizinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Buna ek olarak, deney ve kontrol gruplarının öntest puanları ile sontest puanları arasındaki farka göre (erişi testi) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının analizinde de yine Mann-Whitney U testi kullanılmıştır (Şekil 5).



Şekil 5. Gruplar arası değerlendirme. Temel motor beceriler kazandırma eğitim programının analizi, Duman, G., TUIPED, 2019.

Wilcoxon İşaretli Sıralar testi aynı grup içerisinde iki farklı zaman diliminde tekrar eden test sonuçlarının karşılaştırılmasından kullanılır (Gamgam ve Altunkaynak, 2008, s.127). Bu çalışmada üç ay ara ile kontrol ve deney grupları için öntest ve sontest olmak üzere iki ölçüm gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunun kendi içinde öntest ve sontest puanları arasında ve deney grubunun kendi içinde öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığının analizinde *Wilcoxon İşaretli Sıralar* testi kullanılmıştır. Ayrıca deney grubunun sontest ve izleme testi puanları arasındaki farkın analizinde de *Wilcoxon İşaretli Sıralar* testinden faydalanılmıştır (Şekil 6). Uygulanan tüm testler %95 güven aralığında ($p \leq 0.05$) değerlendirilmiştir.



Şekil 6. Grup içi değerlendirme. Temel motor beceriler kazandırma eğitim programının analizi, Duman, G., TUIPED, 2019.

Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı dağılım normal olmadığında, iki sürekli değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi için kullanılır (Abbott, 2011, s.110). Bu

çalışmada kontrol ve deney grubu çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimi ile davranış düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin ölçülmesinde Spearman Sıra Farkları Korelasyon testinden faydalanılmıştır. Tablo 2 sonuçların yorumlanmasında temel alınan aralık değerlerini ve anlamlarını göstermektedir.

Tablo 3

Korelasyon Aralık Değerleri Tablosu

Korelasyon Aralık Değeri	Anlamı
0.0- 0.2	Çok zayıf ilişki
0.2-0.4	Zayıf ilişki
0.4-0.6	Orta şiddette ilişki
0.6-0.8	Yüksek ilişki
0.8 -1.0	Çok yüksek ilişki

Tablo 3 korelasyon aralık değerlerinin anlamını göstermektedir. Buna göre iki olgu arasındaki korelasyon değeri 0.2'den küçük ise çok zayıf, 0.2-0.4 arasında ise zayıf, 0.4-0.6 arasında ise orta şiddette, 0.6-0.8 arasında ise yüksek ve 0.8'den yüksek ise çok yüksek ilişki olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışma Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının, beş yaş grubu çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişimlerine etkisinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular dört bölüm halinde sunulmuştur.

Birinci bölümde kontrol ve deney grubu çocukların; görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişimi ve alt boyutlarına yönelik betimsel analizlere yer verilmiştir. Görsel-motor koordinasyon ve davranışsal-öz düzenleme puanları dağılımının normalliğine yönelik analizler de yine bu bölümdedir. *İkinci bölümde* kontrol ve deney grubu çocukların; görsel-motor koordinasyon, davranışsal öz-düzenleme gelişimi ve alt boyutlarının gruplar arası karşılaştırmasına yönelik analizler sunulmuştur. *Üçüncü bölümde* kontrol ve deney grubu çocukların; görsel-motor koordinasyon, davranışsal öz-düzenleme ve alt boyutlarının grup içi karşılaştırmalarına yönelik analizlere yer verilmiştir. *Dördüncü ve son bölümde* ise kontrol ve deney grubu çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranış değerlendirme gelişimleri arasındaki ilişkiye yönelik analizler yapılmıştır.

5.1. Çocukların Puanlarına İlişkin Betimsel ve Dağılıma Yönelik Bulgular

Bu çalışmada kontrol ve deney grubu çocukların görsel-motor koordinasyon seviyeleri Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testiyle ve çocukların davranış düzenleme becerileri Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ile ölçülmüştür. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutları olan davranış düzenleme ve sosyal beceri gelişimi boyutları da ayrıca analiz edilerek sunulmuştur.

Tablo 4 araştırmaya katılan kontrol ve deney grubu çocukların, öntest ve sontest aşamasında görsel-motor koordinasyon seviyelerini göstermektedir.

Tablo 4

Görsel-Motor Koordinasyon Testi Betimsel Analiz Sonuçları

Grup	Test	N	Min.	Mak.	Toplam Puan	$\bar{x}$	ss
Kontrol	Öntest	15	12	19	212.00	14.13	1.81
	Sontest	15	13	20	232.00	15.47	2.26
Deney	Öntest	15	13	18	222.00	14.80	1.74
	Sontest	15	15	21	275.00	18.33	2.35

N= 30

Tablo 4 kontrol ve deney grubu çocukların öntest ve sontest aşamasında, Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Ölçeğinden elde ettikleri puanların toplamını, aritmetik ortalamasını ve standart sapmasını göstermektedir. Tabloya göre, kontrol grubu çocuklar öntestte toplam 212 puan elde etmişlerdir. Bu puanın aritmetik ortalaması 14.13 ve standart sapması 1.81 olarak bulunmuştur. Kontrol grubu çocukların sontest toplam puanının 232, aritmetik ortalamasının 15.47 ve standart sapmanın 2.26 olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan deney grubu çocuklar ise, öntestte toplam 222 puan almışlardır. Bu puanın aritmetik ortalaması 14.80 ve standart sapması 1.74 olarak bulunmuştur. Deney grubu çocuklar sontestte toplam 275 puan alırken, aritmetik ortalama 18.33 ve standart sapma 2.35 olarak hesaplanmıştır.

Analizler başlangıçta kontrol ve deney grubu çocukların görsel-motor gelişim seviyelerinin birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Sontest sonuçlarına bakıldığında ise hem kontrol hem de deney grubu çocukların görsel-motor koordinasyon puanlarında artış olmuştur. Ancak bu artışın deney grubunda daha fazla olduğu görülmüştür. Buna göre çalışma sonunda deney grubunda yer alan çocukların daha iyi bir görsel-motor gelişim seviyesine geldikleri söylenebilir.

Tablo 5 araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu çocukların, öntest ve sontest aşamasında Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeğine göre davranış gelişim seviyelerini göstermektedir.

Tablo 5

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği Betimsel Analiz Sonuçları

Grup	Test	N	Min.	Mak.	Toplam Puan	$\bar{x}$	ss
Kontrol	Öntest	15	55	81	1016	67.73	8.56
	Sontest	15	55	85	1052	70.13	10.33
Deney	Öntest	15	57	79	1020	68.00	8.61
	Sontest	15	61	87	1201	80.10	7.22

N= 30

Tablo 5 kontrol ve deney grubu çocukların, Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğinden elde ettikleri puanların toplamını, aritmetik ortalamasını ve standart sapmasını göstermektedir. Tabloya göre kontrol grubu çocuklar öntestte toplam 1016 puan elde etmişlerdir. Bu puanın aritmetik ortalaması 67.73 ve standart sapması 8.56 olarak bulunmuştur. Kontrol grubu çocukların sontest toplam puanının 1052, aritmetik ortalamasının 70.13 ve standart sapmanın 10.33 olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan deney grubu çocuklar ise, öntestte toplam 1020 puan almışlardır. Bu puanın aritmetik ortalaması 68 ve standart sapması 8.61 olarak bulunmuştur. Deney grubu çocuklar sontestte toplam 1201 puan alırken, aritmetik ortalama 80.10 ve standart sapma 7.22 olarak hesaplanmıştır.

Analizler öntestte kontrol ve deney grubu çocukların davranışsal öz-düzenleme gelişim seviyelerinin birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Sontest sonuçlarına bakıldığında ise hem kontrol hem de deney grubu çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarında artış olmuştur. Ancak bu artışın deney grubunda daha fazla olduğu görülmüştür. Buna göre çalışma sonunda deney grubunda yer alan çocukların daha iyi öz-düzenleme becerisine sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 6 araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu çocukların, öntest ve sontest aşamasında Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği, davranış düzenleme alt boyutu gelişim seviyelerini göstermektedir.

Tablo 6

Davranış Düzenleme Alt Boyutu Puanları Betimsel Analiz Sonuçları

Grup	Test	N	Min.	Mak.	Toplam Puan	$\bar{x}$	ss
Kontrol	Öntest	15	28	50	586	39.07	7.62
	Sontest	15	28	50	596	39.73	7.17
Deney	Öntest	15	32	49	591	39.40	5.73
	Sontest	15	32	50	683	45.53	5.44

N= 30

Tablo 6 kontrol ve deney grubu çocukların, Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği, *davranış düzenleme* alt boyutu puanlarının toplamını, aritmetik ortalamasını ve standart sapmasını göstermektedir. Tabloya göre, kontrol grubu çocuklar öntestte toplam 586 puan elde etmişlerdir. Bu puanın aritmetik ortalaması 39.07 ve standart sapması 7.62 olarak bulunmuştur. Kontrol grubu çocukların sontest toplam puanının 596, aritmetik ortalamasının 39.73 ve standart sapmanın 7.17 olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan deney grubu çocuklar ise, öntestte toplam 591 puan almışlardır. Bu puanın aritmetik ortalaması 39.40 ve standart sapması 5.73 olarak bulunmuştur. Deney grubu çocuklar sontestte toplam 683 puan alırken, aritmetik ortalama 45.53 ve standart sapma 5.44 olarak hesaplanmıştır.

Analizler öntestte her iki grubun davranış düzenleme seviyelerinin birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Sontest sonuçlarına bakıldığında ise, gerek kontrol ve gerekse deney grubu çocukların davranış düzenleme alt boyut puanlarında artış olmuştur. Ancak bu artışın deney grubunda daha fazla olduğu görülmüştür. Buna göre çalışma sonunda deney grubunda yer alan çocukların davranışlarını daha iyi düzenledikleri söylenebilir.

Tablo 7 araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu çocukların, öntest ve sontest aşamasında Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği, sosyal beceri alt boyutu gelişim seviyelerini göstermektedir.

Tablo 7

Sosyal Beceri Alt Boyutu Puanları Betimsel Analiz Sonuçları

Grup	Test	N	Min.	Mak.	Toplam Puan	$\bar{x}$	ss
Kontrol	Öntest	15	25	32	430	28.70	2.55
	Sontest	15	25	35	456	30.40	3.96
Deney	Öntest	15	25	35	429	28.60	3.62
	Sontest	15	29	37	518	34.53	2.75

N= 30

Tablo 7 kontrol ve deney grubu çocukların, Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği, *sosyal beceri* alt boyutu puanlarının toplamını, aritmetik ortalamasını ve standart sapmasını göstermektedir. Tabloya göre, kontrol grubu çocuklar öntestte toplam 430 puan elde etmişlerdir. Bu puanın aritmetik ortalaması 28.70 ve standart sapması 2.55 olarak bulunmuştur. Kontrol grubu çocukların sontest toplam puanının 456, aritmetik ortalamasının 30.40 ve standart sapmanın 3.96 olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan deney grubu çocuklar ise, öntestte toplam 429 puan almışlardır. Bu puanın aritmetik ortalaması 28.60 ve standart sapması 3.62 olarak bulunmuştur. Deney grubu çocuklar sontestte toplam 518 puan alırken, aritmetik ortalama 34.53 ve standart sapma 2.75 olarak hesaplanmıştır.

Analizler öntestte her iki grubun sosyal beceri seviyelerinin birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Sontest sonuçlarına bakıldığında ise, gerek kontrol ve gerekse deney grubu çocukların sosyal beceri puanlarında artış olmuştur. Ancak bu artışın deney grubunda daha fazla olduğu görülmüştür. Buna göre çalışma sonunda deney grubunda yer alan çocukların daha iyi sosyal becerilere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 8 araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu çocukların, görsel-motor koordinasyon öntest ve sontest puanlarının normal dağılımı sınaama değerlerini göstermektedir.

Tablo 8.

Görsel-Motor Koordinasyon Test Puanları Dağılımının Normalliği Testi Sonuçları

Grup	Test	N	Shapiro-Wilk	P
Kontrol	Öntest	15	.866	.029*
	Sontest	15	.872	.036*
Deney	Öntest	15	.865	.028*
	Sontest	15	.866	.029*

 $p \leq 0.05$

Tablo 8 kontrol ve deney grubu çocukların, görsel motor gelişim öntest ve sontest puanlarının, Shapiro-Wilk dağılımın normalliği testi analiz sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre kontrol grubu çocukların, öntest ve sontest için görsel motor gelişim normal dağılım anlamlılık değerleri .029 ve .036 olarak bulunmuştur. Deney grubu çocukların, öntest ve sontest için görsel motor gelişim normal dağılım anlamlılık değerleri de .028 ve .029 olarak belirlenmiştir. Test her iki grupta yer alan çocukların öntest ve sontest normal dağılım değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($p \leq 0.05$). Bu sonuçlara göre, çalışmaya katılan çocukların görsel motor koordinasyon gelişim puanlarının analizlerinde, parametrik olmayan testlerin kullanılması uygundur.

Tablo 9 araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu çocukların, davranış değerlendirme öntest ve sontest puanlarının normal dağılımı sınaama değerlerini göstermektedir.

Tablo 9

Çocuk Davranış Değerlendirme Test Puanları Dağılımının Normalliği Testi Sonuçları

Grup	Test	N	Shapiro-Wilk	P
Kontrol	Öntest	15	.868	.032*
	Sontest	15	.865	.029*
Deney	Öntest	15	.861	.025*
	Sontest	15	.846	.015*

$p \leq 0.05$

Tablo 9 kontrol ve deney grubu çocukların, davranış düzenleme becerileri öntest ve sontest puanlarının, Shapiro-Wilk dağılımın normalliği testi analiz sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre kontrol grubu çocukların, öntest ve sontest için davranış düzenleme gelişimi, normal dağılım anlamlılık değerleri .032 ve .029 olarak bulunmuştur. Deney grubu çocukların, öntest ve sontest için davranış düzenleme gelişimi normal dağılım anlamlılık değerleri de .025 ve .015 olarak belirlenmiştir. Analizler her iki grupta yer alan çocukların öntest ve sontest normal dağılım değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($p \leq 0.05$). Bu sonuçlara göre, çalışmaya katılan çocukların davranış değerlendirme puanlarının analizlerinde, parametrik olmayan testlerin kullanılması uygundur.

5.2. Kontrol ve Deney Grupları Arası Puan Farklarının Anlamlılığına Yönelik

Bulgular

Birinci bölümde çalışmaya katılan kontrol ve deney grubu çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişim puanları dağılımının normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle analizlerde parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır. Kontrol grubu çocukların test puanları ile deney grubu çocukların test puanlarının karşılaştırılmasında *Mann-Whitney U* testi kullanılmıştır.

Tablo 10 araştırmaya katılan kontrol ve deney gruplarının görsel-motor koordinasyon ön ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 10

Görsel-Motor Koordinasyon Testi Gruplar Arası Fark Analizi Sonuçları

Görsel Motor Koordinasyon	Test	Grup	n	Sıra Ort	Sıra Top	U	p
	Öntest	Kontrol	15	13.77	206.50	86.500	.285
		Deney	15	17.23	258.50		
		Toplam	30				
	Sontest	Kontrol	15	10.70	160.50	40.500	.003*
		Deney	15	20.30	304.50		
		Toplam	30				

$p \leq 0.05$

Tablo 10 kontrol ve deney grubu çocukların, görsel-motor koordinasyon gelişimi ön ve sontest puanlarının, Mann-Whitney U testine göre gruplar arası ortalama farkının anlamlılığına yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre öntestte kontrol ve deney grubu çocukların görsel motor-koordinasyon puanı farklarının ortalamaları arasında ($p=0.285$) anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p \geq 0.05$). Bu sonuca göre, çalışmanın başlangıcında her iki grup çocuğun görsel motor-koordinasyon düzeyleri birbirine benzer bir özellik göstermektedir. Sontest sonuçlarına bakıldığında, iki grubun görsel motor koordinasyon gelişim puanları arasında ($p=0.003$) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Toplam puanlara bakıldığında ortaya çıkan bu farkın, deney grubu lehine olduğu (sıra toplamı: 304.50) görülmüştür. Buna göre deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının, çocukların görsel motor koordinasyon beceri gelişimlerine olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 11 araştırmaya katılan kontrol ve deney gruplarının davranış değerlendirme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 11

Çocuk Davranış Değerlendirme Testi Gruplar Arası Fark Analizi Sonuçları

	Test	Grup	N	Sıra Ort	Sıra Top	U	P
Çocuk Davranış Değerlendirme	Öntest	Kontrol	15	15.93	239.00	106.00	.787
		Deney	15	15.07	226.00		
		Toplam	30				
	Sontest	Kontrol	15	11.70	175.50	55.50	.016*
		Deney	15	19.30	289.50		
		Toplam	30				

$p \leq 0.05$

Tablo 11 kontrol ve deney grubu çocukların, davranış değerlendirme öntest ve sontest puanlarının, Mann-Whitney U testine göre gruplar arası ortalama farkının anlamlılığına yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre öntestte kontrol ve deney grubu çocukların davranış düzenleme gelişimi puanı farklarının ortalamaları arasında ($p=0.787$) anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p \geq 0.05$). Bu sonuca göre, çalışmanın başlangıcında her iki grup çocuğun davranış düzenleme beceri seviyeleri birbirine benzer bir özellik göstermektedir. Sontest sonuçlarına bakıldığında, iki grubun davranış düzenleme gelişimi puanı farklarının ortalamaları arasında ($p=0.016$) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Toplam puanlara bakıldığında ortaya çıkan bu farkın, deney grubu lehine olduğu (sıra toplamı: 289.50) görülmüştür. Buna göre, deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının, çocukların davranış düzenleme becerilerine olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 12 araştırmaya katılan kontrol ve deney gruplarının davranış düzenleme alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 12

Davranış Düzenleme Alt Boyutu Puanlarının Gruplar Arası Fark Analizi Sonuçları

		Grup	n	Sıra Ort	Sıra Top	U	P
Davranış Düzenleme	Öntest	Kontrol	15	15.53	233,00	122.000	.983
		Deney	15	15.47	232.00		
		Toplam	30				
	Sontest	Kontrol	15	11.63	174.50	54.500	.014*
		Deney	15	19.37	290.50		
		Toplam	30				

$p \leq 0.05$

Tablo 12 kontrol ve deney grubu çocukların, Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği, davranış düzenleme alt boyutu öntest ve sontest puanlarının, Mann-Whitney U testine göre gruplar arası ortalama farkının anlamlılığına yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre öntestte kontrol ve deney grubu çocukların davranış düzenleme alt boyutu puan farklarının ortalamaları arasında ($p=0.983$) anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p \geq 0.05$). Bu sonuca göre, çalışmanın başlangıcında her iki grup çocuğun davranış düzenleme alt boyutu beceri düzeyleri birbirine benzer bir özellik göstermektedir. Sontest sonuçlarına bakıldığında, iki grubun davranış düzenleme gelişimi puanı farklarının ortalamaları arasında ($p=0.014$) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Toplam puanlara bakıldığında ortaya çıkan bu farkın, deney grubu lehine olduğu (sıra toplamı: 290.50) görülmüştür. Buna göre, deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan embedded öğrenme temelli hareket eğitim programının, çocukların davranış düzenleme gelişimlerine olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 13 araştırmaya katılan kontrol ve deney gruplarının sosyal beceri alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 13

Sosyal Beceri Alt Boyutu Puanlarının Gruplar Arası Fark Analizi Sonuçları

		Grup	N	Sıra Ort	Sıra Top	U	P
Sosyal Beceri	Öntest	Kontrol	15	16.33	245.00	100.000	.601
		Deney	15	14.67	220.00		
		Toplam	30				
	Sontest	Kontrol	15	11.03	165.50	45.500	.005*
		Deney	15	19.97	299.50		
		Toplam	30				

$p \leq 0.05$

Tablo 13 kontrol ve deney grubu çocukların, Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği sosyal beceri alt boyutu öntest ve sontest puanlarının, Mann Whitney U testine göre gruplar arası ortalama farkının anlamlılığına yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre öntestte kontrol ve deney grubu çocukların sosyal beceri alt boyutu gelişim puanı farklarının ortalamaları arasında ($p=0.601$) anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p \geq 0.05$). Bu sonuca göre, çalışmanın başlangıcında her iki grup çocuğun sosyal beceri seviyeleri birbirine benzer bir özellik göstermektedir. Sontest sonuçlarına bakıldığında, iki grubun sosyal beceri alt boyutu puan farklarının ortalamaları arasında ($p=0.005$) anlamlı

bir fark olduğu bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Toplam puanlara bakıldığında ortaya çıkan bu farkın, deney grubu lehine olduğu (sıra toplamı: 299.50) görülmüştür. Buna göre, deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının, çocukların sosyal beceri alt boyutu gelişimlerine olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 14 araştırmaya katılan kontrol ve deney grubu çocukların öntest ve sontestte aldıkları görsel-motor koordinasyon puanlarının farkına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını (erişi testi) göstermektedir.

Tablo 14.

Görsel-Motor Koordinasyon Testi Erişi Test Analizi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Görsel Motor Koord.	Kontrol	15	9.73	146.00	26.00	.000*
	Deney	15	21.27	319.00		
	Toplam	30				

$p \leq 0.05$

Tablo 14 kontrol ve deney grubu çocukların, görsel-motor koordinasyon öntest ve sontestlerinde aldıkları puanların farklarının, Mann-Whitney U testine göre anlamlılığına yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre kontrol ve deney gruplarının öntestten sonteste kadar edindikleri ilerlemeler karşılaştırıldığında ($p = 0.000$) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Toplam puanlara bakıldığında ortaya çıkan bu farkın, deney grubu lehine olduğu (sıra toplamı: 319.00) görülmüştür. Erişi testine göre de deney grubuna uygulanan Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının, çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimlerini olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Tablo 15 araştırmaya katılan kontrol ve deney grubu çocukların öntest ve sontestte aldıkları davranış değerlendirme puanlarının farkına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını (erişi testi) göstermektedir.

Tablo 15

Çocuk Davranış Değerlendirme Testi Erişi Test Analizi Sonuçları

Çocuk Davranış Değer.	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
	Kontrol	15	9.87	148.00	28.00	.000*
	Deney	15	21.13	317.00		
	Toplam	30				

$p \leq 0.05$

Tablo 15 kontrol ve deney grubu çocukların, Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği öntest ve sonestlerinde aldıkları puanların farklarının, Mann-Whitney U testine göre anlamlılığına yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre kontrol ve deney gruplarının öntestten sonestte kadar edindikleri ilerlemeler karşılaştırıldığında ($p=0.000$) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Toplam puanlara bakıldığında ortaya çıkan bu farkın, deney grubu lehine olduğu (sıra toplamı: 317.00) görülmüştür. Erişi testine göre de deney grubuna uygulanan Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının, çocukların davranış düzenleme becerilerini olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Tablo 16 araştırmaya katılan kontrol ve deney grubu çocukların ön ve sonestte aldıkları davranış düzenleme puanlarının farkına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını (erişi testi) göstermektedir.

Tablo 16

Davranış Düzenleme Alt Boyutu Puanları Erişi Test Analizi Sonuçları

Davranış. Düzen.	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
	Kontrol	15	11.17	167.50	47.500	.006*
	Deney	15	.839	297.50		
	Toplam	30				

$p \leq 0.05$

Tablo 16 kontrol ve deney grubu çocukların, Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği *davranış düzenleme* alt boyutu ön ve sonestlerinde aldıkları puanların farklarının, Mann-Whitney U testine göre anlamlılığına yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre kontrol ve deney gruplarının öntestten sonestte kadar edindikleri ilerlemeler karşılaştırıldığında ($p=0.006$) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Toplam puanlara bakıldığında ortaya çıkan bu farkın, deney grubu lehine olduğu (sıra toplamı: 297.50) görülmüştür. Erişi testine göre de deney grubuna uygulanan embedded öğrenme

temelli hareket eğitim programının, çocukların davranış düzenleme becerilerini olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Tablo 17 araştırmaya katılan kontrol ve deney grubu çocukların ön ve son testte aldıkları sosyal beceri puanlarının farkına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını (eriş testini) göstermektedir.

Tablo 17

Sosyal Beceri Alt Boyutu Puanları Eriş Test Analizi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Sosyal Beceri	Kontrol	15	10.77	161.50	41.500	.003*
	Deney	15	20.23	303.50		
	Toplam	30				

$p \leq 0.05$

Tablo 17 kontrol ve deney grubu çocukların, Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği sosyal beceri alt boyutu ön ve son testlerinde aldıkları puanların farklarının, Mann-Whitney U testine göre anlamlılığına yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre kontrol ve deney gruplarının öntestten son teste kadar edindikleri ilerlemeler karşılaştırıldığında ($p=0.003$) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Toplam puanlara bakıldığında ortaya çıkan bu farkın, deney grubu lehine olduğu (sıra toplamı: 303.50) görülmüştür. Eriş testine göre de deney grubuna uygulanan Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının, çocukların sosyal becerilerini olumlu etkilediği belirlenmiştir.

5.3. Grup İçi Puan Farklarının Anlamlılığına Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan kontrol grubu ve deney grubu çocukların aldıkları puanların grup içi puan farklarının anlamlılığı, parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile sınanmıştır.

Tablo 18 araştırmaya katılan kontrol ve deney grubu çocukların grup içi görsel-motor koordinasyon öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 18

Görsel-Motor Koordinasyon Testi Grup İçi Fark Analizi Sonuçları

	Grup	Öntest-Sontest	n	Sıra Ort	Sıra Top	Z	P
Görsel-Motor Koordinasyon	Kontrol	Negatif sıra	0	0.00	0.00	-3.270	.001*
		Pozitif sıra	13	7.00	91.00		
		Eşit	2				
	Deney	Negatif sıra	0	0.00	0.00	-3.424	.001*
		Pozitif sıra	15	8.00	120.00		
		Eşit	0				

$p \leq 0.05$

Tablo 18 kontrol grubu ve deney grubu çocukların, görsel motor koordinasyon öntest ve sontest puanlarının, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine göre ortalama farkının anlamlılığına yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre *kontrol grubu* çocukların görsel-motor koordinasyon puanları arasında ($p=0.001$ ve $z=-3.270$) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Fark puanlarının pozitif sıra ortalaması (7.00) ve pozitif sıra toplamı (91.00) dikkate alındığında, gözlenen bu farkın sontest puanı lehine olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kontrol grubuna uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programının, çocukların görsel-motor koordinasyon beceri gelişimlerine *olumlu* etkisi olduğu söylenebilir.

Aynı şekilde *deney grubu* çocukların puanları analiz edildiğinde, görsel-motor koordinasyon puanları arasında ($p=0.001$ ve $z=-3.424$) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Fark puanlarının pozitif sıra ortalaması (8.00) ve pozitif sıra toplamı (120.00) dikkate alındığında, gözlenen bu farkın sontest puanı lehine olduğu görülmüştür. Buna göre, deney grubuna uygulanan Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının, çocukların görsel-motor koordinasyon beceri gelişimlerine *olumlu* etkisi olduğu söylenebilir. Bir önceki bölümde yapılan gruplar arası analizler ve bu tabloda verilen sıra toplamı beraber düşünüldüğünde, deney grubu çocukların görsel-motor koordinasyonlarının daha fazla ilerlediği görülmektedir.

Tablo 19 araştırmaya katılan kontrol ve deney grubu çocukların grup içi Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 19

Çocuk Davranış Değerlendirme Testi Grup İçi Fark Analizi Sonuçları

	Grup	Öntest-Sontest	n	Sıra Ort	Sıra Top	Z	P
Çocuk Davranış Değerlendirme	Kontrol	Negatif sıra	1	8.50	8.50	-2.615	.009*
		Pozitif sıra	12	6.88	82.50		
		Eşit	2				
	Deney	Negatif sıra	1	1.50	1.50	-3.326	.001*
		Pozitif sıra	12	8.46	118.50		
		Eşit	2				

 $p \leq 0.05$

Tablo 19 kontrol ve deney grubu Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği, öntest ve sontest puanlarının, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine göre ortalama farkının anlamlılığına yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre *kontrol grubu* çocukların davranış düzenleme puanları arasında ($p=0.009$ ve $z=-2.615$) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Fark puanlarının pozitif sıra ortalaması (6.88) ve pozitif sıra toplamı (82.50) dikkate alındığında, gözlenen bu farkın sontest puanı lehine olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kontrol grubuna uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programının, çocukların davranışsal öz-düzenleme gelişimlerine *olumlu* etkisi olduğu söylenebilir.

Aynı şekilde *deney grubu* çocukların puanları analiz edildiğinde, Çocuk Davranış Değerlendirme ölçeği öntest ve sontest puanları arasında ($p=0.001$ ve $z=-3.326$) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Fark puanlarının pozitif sıra ortalaması (8.46) ve pozitif sıra toplamı (118.50) dikkate alındığında, gözlenen bu farkın sontest puanı lehine olduğu belirlenmiştir. Buna göre, deney grubuna uygulanan Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının, çocukların davranışsal öz-düzenleme gelişimlerine *olumlu* etkisi olduğu söylenebilir. Bir önceki bölümde yapılan gruplar arası analizler ve bu tabloda verilen sıra toplamı beraber düşünüldüğünde, deney grubu çocukların davranışsal öz-düzenleme gelişimlerinin daha fazla ilerlediği görülmektedir.

Tablo 20 araştırmaya katılan kontrol ve deney grubu çocukların grup içi davranış düzenleme alt boyutu ön ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 20

Davranış Düzenleme Alt Boyutu Puanlarının Grup İçi Fark Analizi Sonuçları

	Grup	Öntest-Sontest	N	Sıra Ort	Sıra Top	Z	P
Davranış Düzenleme	Kontrol	Negatif sıra	1	5.50	5.50	-1.833	.067
		Pozitif sıra	7	4.36	30.50		
		Eşit	7				
	Deney	Negatif sıra	2	4.75	9.50	-2.872	.004*
		Pozitif sıra	13	8.50	110.50		
		Eşit	0				

 $p \leq 0.05$

Tablo 20 kontrol ve deney grubu çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği davranış düzenleme alt boyutu öntest ve sontest puanlarının, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine göre ortalama farkının anlamlılığına yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre *kontrol grubu* çocukların *davranış düzenleme* puanları arasında ($p=0.067$ ve $z=-1.833$) anlamlı bir fark *olmadığı* bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Puanların pozitif sıra ortalaması (4.36) ve pozitif sıra toplamı (30.50) dikkate alındığında, kontrol grubu çocukların davranış düzenleme puanlarında yükselme olduğu görülmektedir. Ancak bu artış, istatistiksel olarak anlamlı bir seviyede değildir ($p \geq 0.05$). Buna göre, kontrol grubuna uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programının, çocukların davranış düzenlemesine bir etkisi olduğu söylenemez.

Aynı şekilde *deney grubu* çocukların puanları analiz edildiğinde, *davranış düzenleme* puanları arasında ($p=0.004$ ve $z=-2.872$) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Puanların pozitif sıra ortalaması (8.50) ve pozitif sıra toplamı (110.50) dikkate alındığında, gözlenen bu farkın sontest puanı lehine olduğu belirlenmiştir. Buna göre, deney grubuna uygulanan Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının, çocukların davranış düzenlemesine *olumlu* etkisi olduğu görülmüştür. Bir önceki bölümde yapılan gruplar arası analizler ve bu tabloda verilen sıra toplamı beraber düşünüldüğünde, deney grubu çocukların davranış düzenleme becerilerinin daha fazla ilerlediği söylenebilir.

Tablo 21 araştırmaya katılan kontrol ve deney grubu çocukların grup içi sosyal beceri alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 21

Sosyal Beceri Alt Boyutu Puanlarının Grup İçi Fark Analizi Sonuçları

	Grup	Öntest- Sontest	N	Sıra Ort	Sıra Top	Z	P
Sosyal Beceri	Kontrol	Negatif sıra	1	8.00	8.00	-1.735	.083
		Pozitif sıra	8	4.63	37.00		
		Eşit	6				
	Deney	Negatif sıra	1	1.00	1.00	-3.362	.001*
		Pozitif sıra	14	8.50	119.00		
		Eşit	0				

$p \leq 0.05$

Tablo 21 kontrol ve deney grubu çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği *sosyal beceri* alt boyutu ön ve sontest puanlarının, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine göre ortalama farkının anlamlılığına yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre *kontrol grubu* çocukların sosyal beceri gelişimi puanları arasında ($p=0.083$ ve $z=-1.735$) anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p \geq 0.05$). Puanlarının pozitif sıra ortalaması (4.63) ve pozitif sıra toplamı (37.00) dikkate alındığında, kontrol grubu çocukların sosyal beceri puanlarında belirli bir artış olduğu görülmüştür. Ancak bu artış, istatistiksel olarak anlamlı bir seviyede değildir. Buna göre, kontrol grubunda yer alan çocuklara uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programının, çocukların sosyal beceri gelişimlerine bir etkisi olduğu söylenemez.

Aynı şekilde *deney grubu* çocukların puanları analiz edildiğinde, *sosyal beceri* puanları arasında ($p=0.001$ ve $z=-3.362$) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Puanların pozitif sıra ortalaması (8.50) ve pozitif sıra toplamı (119.00) dikkate alındığında, gözlenen bu farkın sontest puanı lehine olduğu belirlenmiştir. Buna göre, deney grubuna uygulanan Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının, çocukların sosyal beceri gelişimine *olumlu* etkisi olduğu söylenebilir. Bir önceki bölümde yapılan gruplar arası analizler ve bu tabloda verilen sıra toplamı beraber düşünüldüğünde, deney grubu çocukların sosyal becerilerinin daha fazla ilerlediği görülmektedir.

Bu çalışmada sontestler tamamlandıktan bir ay sonra, deney grubuna izleme testi uygulanmıştır. Tablo 22 deney grubu çocukların sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 22

Deney Grubu İzleme Testi Analizi Sonuçları

Ölçüm Alanı	İzleme Testi	n	Sıra Ort	Sıra Top	Z	P
Görsel Motor Koordinasyon	Negatif sıra	3	3.00	9.00	-0.333	.739
	Pozitif sıra	3	4.00	12.00		
	Eşit	9				
	<i>Toplam</i>	15				
Çocuk Davranış Değerlendirme	Negatif sıra	7	7.93	55.50	-0.190	.849
	Pozitif sıra	7	7.07	49.50		
	Eşit	1				
	<i>Toplam</i>	15				
Davranış Düzenleme	Negatif sıra	7	8.36	58.50	-0.380	.704
	Pozitif sıra	7	6.64	46.50		
	Eşit	1				
	<i>Toplam</i>	15				
Sosyal Beceri	Negatif sıra	2	3.50	7.00	-0.816	.414
	Pozitif sıra	4	3.50	14.00		
	Eşit	9				
	<i>Toplam</i>	15				

 $p \leq 0.05$

Tablo 22 deney grubu çocuklarının görsel-motor koordinasyon, çocuk davranış değerlendirme, davranış düzenleme ve sosyal beceri gelişimi sontest ve izleme testi puanlarının, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine göre ortalama farkının anlamlılığına yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre çocukların görsel-motor koordinasyon ($p=0.739$), çocuk davranış değerlendirme ($p=0.849$), davranış düzenleme ($p=0.704$) ve sosyal beceri ($p=0.414$) puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p \geq 0.05$). Bu durum eğitim programı tamamlandıktan dört hafta sonra da çocukların görsel-motor koordinasyon, davranış düzenleme becerileri, davranış düzenleme ve sosyal beceri alanlarında kazanımlarının devam ettiğini göstermektedir.

5.4. Görsel-Motor Koordinasyon ve Çocuk Davranış Değerlendirme Testi Puanları Arası Korelasyona Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan kontrol grubu ve deney grubu çocukların aldıkları görsel-motor koordinasyon ve çocuk davranış değerlendirme puanları arasında ki ilişkinin analizinde, parametrik olmayan testlerden Spearman Sıra Farkları Korelasyonu kullanılmıştır. Tablo

23 kontrol grubunda yer alan çocukların görsel-motor koordinasyon puanları ile çocuk davranış değerlendirme puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 23

Kontrol Grubu Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	R	P
Görsel motor koordinasyon	15	.583	.023*
Çocuk davranış değerlendirme			

$p \leq 0.05$

Tablo 23 kontrol grubu çocukların görsel-motor koordinasyon ve çocuk davranış değerlendirme puanlarının Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre kontrol grubu çocukların görsel motor koordinasyon gelişimi ile öz-düzenleme gelişimleri arasında pozitif yönde ($p = 0.023$) ve orta şiddette ($r = 0.583$) anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Buna göre, kontrol grubunda yer alan çocukların görsel-motor koordinasyon seviyesi yükseldikçe, davranış düzenleme becerileri de olumlu olarak orta derecede ilerlemiştir.

Tablo 24 deney grubunda yer alan çocukların görsel-motor koordinasyon puanları ile çocuk davranış değerlendirme puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 24

Deney Grubu Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	R	P
Görsel Motor Koordinasyon	15	.632	.018*
Çocuk Davranış Değerlendirme			

$p \leq 0.05$

Tablo 24 çalışmaya katılan deney grubu çocukların görsel-motor koordinasyon puanlarının Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre deney grubu çocukların görsel motor koordinasyon gelişimi ile davranış gelişimleri arasında pozitif yönde ($p = 0.018$) ve yüksek şiddette ($r = 0.632$) anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Buna göre, deney grubunda yer alan çocukların görsel-motor

koordinasyon seviyesi yükseldikçe, davranış düzenleme becerileri de olumlu olarak yüksek derecede ilerlemiştir. Embedded öğrenme temelli hareket eğitimi alan deney grubu çocukların görsel-motor koordinasyon seviyesi ile bunun davranışlarına yansımaları arasındaki ilişki, kontrol grubuna göre daha güçlüdür.

BÖLÜM 6

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma kapsamında Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının, beş yaş grubu çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişimlerine etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Çocukların gelişimleri ve gruplar arası karşılaştırmalara yönelik bulgular parametrik olmayan yöntemlerle analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları üç bölüm halinde verilerek tartışılmıştır: *Birinci bölümde* çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimlerine yönelik sonuçlara, *ikinci bölümde* çocukların davranışsal öz-düzenleme ve alt boyutlarına yönelik sonuçlara ve *üçüncü bölümde* çocukların görsel-motor koordinasyon seviyeleri ile davranışsal öz-düzenleme gelişimleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

6.1. Çocukların Görsel-Motor Koordinasyon Gelişimine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada kontrol ve deney grubu çocukların görsel-motor koordinasyon seviyelerinin belirlenmesinde Beery Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi kullanılmıştır. Çalışmanın başlangıcında elde edilen sonuçlar, çocukların tipik görsel-motor koordinasyon seviyelerine sahip olduğunu göstermiştir. Görsel-motor koordinasyon gelişimi bir yönü ile yaşa bağlıdır ve özellikle okul öncesi dönemde daha hızlı gelişmektedir. Bu yaş grubu ile yapılan diğer yurt içi ve yurt dışı çalışmaların ölçümlerinde, çoğunlukla Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Frostig Görsel Algı Test sonuçları Beery Buktenica ile uyumludur ve ölçek geliştirme çalışmalarının güvenilirlik aşamasında benzer ölçek olarak kullanılmaktadır (Demirler, 2016, s.44). Beş yaş grubu için her iki ölçek kullanılarak yapılan ölçümler, tipik gelişim özelliğine sahip çocukların on

dört ve on altı puan arasında olduklarını göstermektedir. Sökmen (1994) Frostig Görsel Algı Testinin Türkçe'ye uyarlanması çalışmasında beş yaş grubu çocukların görsel-motor koordinasyon seviyelerini ölçmüştür. Aynı şekilde, Ercan ve Aral (2011) Beery Buktenika Görsel-Motor Koordinasyon Testinin Türkçe'ye uyarlanması çalışmasında beş yaş grubu çocukların görsel-motor koordinasyon seviyelerini ölçmüşlerdir. Bu çalışmalara ek olarak, sanat programının görsel-motor koordinasyona etkisini ölçmek amacı ile Görener (2006) beş yaş grubu çocuklarla çalışmıştır. Bu araştırmaların hepsinde beş yaş grubu çocukların görsel-motor koordinasyon seviyeleri, bu çalışmanın öntest aşamasında elde edilen puanlar ile tutarlılık göstermektedir.

Bu çalışmada on iki hafta boyunca uygulanan Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının, çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Beş yaş grubu çocukların görsel-motor koordinasyonun desteklemesine yönelik olarak farklı uygulamalar yapılmıştır. Aral ve Bütün-Ayhan (2004) on iki hafta boyunca uyguladığı görsel-motor koordinasyon gelişimini destekleyen program sonrasında, deney grubunda yer alan çocukların olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir. Benzer çalışmalarda da Etker (1977), Tuğrul, Aral, Erkan ve Etikan (2001) ve Cengiz (2002) çocuklarla yaptıkları çalışmaların görsel-motor koordinasyon gelişimini desteklediğini bulmuşlardır. Görsel-motor koordinasyon, okul öncesi dönemde yaşa bağlı gelişimden etkilenmektedir (Demirler ve Arı, 2018). Bu nedenle okul öncesi dönemde yapılan görsel-motor koordinasyonu destekleyici çalışmalar, çocuklara zengin ve doğru hareket deneyimleri kazandırdığından, oldukça olumlu sonuçlar vermektedir. Bu çalışma kapsamında, MEB Okul Öncesi Eğitim Programına devam eden kontrol grubu çocukların, görsel-motor koordinasyon gelişimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilerleme olduğu görülmüştür. Kontrol grubu çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimi yaşa bağlı olarak ilerlemekte ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı da çocukların görsel-motor koordinasyonunu destekleyici etkinlikler içermektedir. Ancak Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programında olduğu gibi, çocukların bu gelişim alanı daha planlı bir şekilde desteklendiğinde, görsel-motor koordinasyon kendi doğal akışına göre daha iyi gelişmektedir. Bu çalışmanın kontrol ve deney gruplarının kendi içerisinde kat ettiği gelişim aşaması karşılaştırıldığında, Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programına katılan deney grubu çocukların gelişim seviyesinin çok daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Bu nedenle eğitimciler, çocukların görsel-motor koordinasyon

gelişiminin doğal olarak da ilerlediğinin farkında olarak, bu koordinasyonu daha iyi noktalara taşıyacak etkinlikleri uygulamaları gereklidir.

6.2. Çocukların Davranışsal Öz-Düzenleme Gelişimine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada kontrol ve deney grubu çocukların davranış düzenleme beceri düzeylerinin belirlenmesinde *Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Çalışmanın başlangıcında elde edilen sonuçlar, deney ve kontrol grubu çocukların birbirine benzer düzeyde ve tipik davranış düzenleme becerilerine sahip olduklarını göstermiştir. Beş yaş grubu çocuklar ile aynı ölçek kullanılarak yaptıkları çalışmada Sezgin ve Demiriz (2016), çocukların bu çalışmanın sonuçları ile benzer davranışsal öz-düzenleme beceri seviyesine sahip olduklarını göstermiştir. Sezgin'in (2016) diğer çalışmasında ise deney grubu çocukların davranış düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak Oyun Temelli Davranışsal Öz-Düzenleme Eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubu ise kendi eğitim sürecine devam etmiştir. Sonuçlar kontrol grubu çocukların davranış düzenleme becerilerinde bir ilerleme olduğunu göstermiş, ancak program uygulanan deney grubunda bu ilerleme çok daha yüksek olmuştur. Bu çalışmada ise deney grubuna Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programı uygulanmış ve kontrol grubu kendi eğitim sürecine bırakılmıştır. Sezgin'in (2016) çalışmasına paralel olarak, bu çalışmanın kontrol grubu çocuklarının davranış düzenleme becerilerinde de bir ilerleme görülürken, deney grubunda bu ilerleme çok daha yüksek olmuştur. Her iki çalışmanın kontrol grubunda görülen gelişmeler, çocukların aldığı eğitimin davranışsal öz-düzenleme gelişimi üzerindeki olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca çocuklar aldıkları anaokulu eğitimi sürecinde akranları ile birlikte sosyal bir ortamda bulunmaktadır. Dolayısı ile davranışsal öz-düzenleme gelişimi için belirli fırsatlar doğal olarak eğitim ortamında vardır. Yinede her iki çalışmanın kontrol gruplarında görülen ilerlemeler, deney grupları ile karşılaştırıldığında, çok geride kalmıştır. Araştırma sonuçları program uygulanan çocukların davranışsal öz-düzenleme gelişimleri ile kontrol grubu çocukların davranışsal öz-düzenleme gelişimleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre, oyun tabanlı etkinlikler içerisinde çocuklara sırasını bekleme, verilen görevi zamanında bitirme, göreve odaklanma, plan ve iş birliği yapma gibi davranışlar kazandırıldığında, davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çok daha iyi geliştiğini göstermektedir.

Çocukların davranış düzenleme becerilerini desteklemek amacı ile oyun tabanlı program uygulayan diğer araştırmacılardan Ogan (2005), bu becerilerin oyun içerisinde daha iyi geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı yıl yapılan farklı bir çalışmada ise Rueda ve arkadaşları (2005) hareketli oyunları çocukların karar verme ve çatışma çözümünde bulunması için kullanmıştır. Bessett ve arkadaşları (2012) hareketli oyunlar içerisine manipülatif beceri kullanımı gerektiren görevler yerleştirerek çocukların yönetici kontrol ve sosyal uyum becerilerini desteklemeye çalışmışlardır. Bu çalışmaların tamamında hareketli oyunların esnek ve eğlenceli yapısı ile oyun/etkinlik sırasında öğretmenin katalizör olarak görev yapması, eğitim programını daha çocuk merkezli hale getirmektedir. Sonuçlar hareketli oyunlara katılan çocukların öz-düzenleme becerilerinin daha iyi geliştiğini göstermiştir. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programı hazırlanırken de hareketli oyunlardan ve iş birliği süreçlerinden faydalanılmıştır. Yöntemi ve amacı gereği çocuk merkezli olan bu program, behsedilen çalışmalara paralel bir şekilde, çocukların davranışlarını olumlu yönde etkilemiştir. Davranışsal öz-düzenleme becerileri gelişiminde hareketli oyunların kullanılması ve bu oyunların çocukların davranışlarına olumlu etkisi olması yönü ile araştırma sonuçları birbirleri ile tutarlıdır. Oyun tabanlı ve hareket içeren çalışmalar, çocukların davranışsal öz-düzenleme gelişimlerinde etkilidir.

Bu çalışmada yapılan izleme testi, Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programına katılan çocukların davranışsal öz-düzenleme gelişiminin dört hafta sonra da devam ettiğini göstermiştir. Durualp (2009) anaokulu çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmek amacı ile oyun temelli bir eğitim programı uygulamıştır. Ancak bu çalışmanın izleme testi sonuçları, çocukların davranış değişikliğinin kalıcı olmadığını göstermiştir. Çalışmaların izleme testi sonuçları arasında görülen farklı sonuçlara dayanarak çocukların motor gelişim ve davranışsal öz-düzenleme boyutlarının beraber ele alınmasının, eğitim programlarının olumlu etkisini artırdığı söylenebilir.

Bu araştırmada çocukların *davranış düzenlemesine* yönelik sonuçlar *Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği* ile elde edilmiştir. *Davranış düzenleme* özellikle çocukların okula hazırbulunuşluğunu etkileyen bir gelişim alanıdır. Sınıf kurallarını takip etme, etkinlik sürecinde uyum gösterme ve ellerini yıkama gibi temel becerileri içerir. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programı çalışmasının başlangıç aşamasında elde edilen

sonuçlar, yaş grubunun tipik gelişim özelliklerini yansıtmaktadır. Bu özellikler Sezgin ve Demiriz'in (2016) aynı ölçme aracı ile belirledikleri çocukların tipik davranış düzenleme seviyeleri ile tutarlıdır. Bu durum okul öncesi dönemde yaşın, çocukların davranış düzenleme gelişiminde etkisi olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Dolayısı ile çocukların davranış düzenleme gelişimine yönelik uygulamalarda, programın etkisinin belirlenmesi açısından kontrol gruplarının kullanılması gereklidir.

Bu alışmada MEB Okul Öncesi Eğitim Programını takip eden kontrol grubu çocukların, *davranış düzenlemelerinin* anlamlı bir seviyede ilerleme kaydetmediği bulunmuştur. Sonuçlar her ne kadar kontrol grubu için davranışsal öz-düzenleme gelişiminde anlamlı bir fark olduğunu gösterse de, ölçeğin sadece davranış düzenleme alt boyutunda yaşanan ilerlemeler bu farkın oluşmasında tek başına yeterli değildir. Sonuçlar kontrol grubu çocukların davranış düzenleme puanlarının bir miktar arttığını ancak öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu sonuca paralel olarak Kıyaker (2017) çocukların öz-düzenleme becerilerini desteklediği çalışmasında, kendi eğitim programını takip eden kontrol grubu çocukların öntest ve sontest puanları arasında fark olmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde Rueda ve arkadaşları da (2005) alışmalarının kontrol grubu çocuklarında davranış düzenlemeye yönelik anlamlı bir ilerleme olmadığını belirtmişlerdir. Her üç çalışmanın da *kontrol grubu* çocuklarda görülen *davranış düzenlemeye* ilişkin sonuçlar birbirleri ile tutarlıdır. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programına katılan deney grubu çocuklara bakıldığında ise, programın sadece davranış düzenleme alt boyutunda bile anlamlı bir ilerleme olduğu görülmüştür. Bu sonuca paralel olarak, Sezgin (2016), Elias ve Berk (2002) ve Pears ve arkadaşları (2014) yaptıkları oyun tabanlı davranış geliştirme program çalışmalarında deney grubu çocukların, kontrol grubu çocuklara göre daha iyi davranış düzenlemesi yaptıkları belirlemiştir.

Bu araştırma kapsamında anaokulu çocuklarının ilkokula hazırlık bulunuşluk seviyeleri incelenmemiştir. Ancak yaptıkları çalışmada Von-Schodoletz ve arkadaşları (2013) başarılı davranış düzenleme yapan çocukların, akademik olarak da başarılı olduğunu belirtmiştir. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının amacı, çocukların davranışsal-öz düzenleme becerilerinin bütüncül olarak desteklenmesidir. Hareket eğitimi, davranış düzenleme becerilerinin gelişimi için gerekli bilişsel, sosyal ve motor yeterlilikleri sağlamaktır. Çalışma kapsamında çocukların akademik başarıları ölçülmemekle beraber,

davranış düzenlemenin okula hazırbulunuşluk ile doğrudan ilgili olması nedeniyle, çocukların akademik başarılarına olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada çocukların sosyal beceri gelişimine yönelik sonuçlar *Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği* ile elde edilmiştir. *Sosyal beceriler* özellikle çocukların toplumla uyum sağlaması, iş birliği geliştirmesi ve ilişkilerdeki çatışmaları çözmesi için gereklidir. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programı çalışmasının başlangıç aşamasında elde edilen sonuçlar, çocukların yaş grubuna uygun bir sosyal beceri seviyesine sahip olduğunu göstermiştir. Aynı ölçeğin kullanıldığı çalışmalarda Sezgin ve Demiriz (2016) çocukların yaş grubu azaldıkça, sosyal beceri puanlarının da azaldığını belirtmiştir. Bu durum okul öncesi dönemde yaşın, çocukların sosyal beceri gelişiminde etkisi olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Dolayısı ile çocukların kendi doğal gelişim süreçlerinde, sosyal becerilerinin de ilerleme kaydettiğinin akılda tutulması gereklidir.

Bu çalışma MEB Okul Öncesi Eğitim Programını takip eden kontrol grubu çocukların, *sosyal beceri* gelişiminin anlamlı bir seviyede değişmediğini göstermiştir. Çocukların sosyal beceri puanlarında olumlu bir artış olsa da, bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir. Benzer şekilde Hatipoğlu (1999) ilköğretim çocuklarına uyguladığı Sosyal Beceri Destek Programına alınmayan kontrol grubu çocukların, sosyal beceri gelişimlerinin yeterli olmadığını bulmuştur. Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programına katılan deney grubu çocukların sosyal becerilerine bakıldığında ise, anlamlı bir ilerleme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Sezgin'in (2016) çalışmasında da oyun temelli eğitim programına katılan deney grubu çocukların sosyal beceri alt boyutunda anlamlı ilerleme kaydettiği belirlenmiştir. Bahsedilen tüm bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde oyun tabanlı eğitim programlarının, çocukların sosyal beceri gelişimine olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Sosyal beceri gelişimine yönelik yapılan pek çok çalışma, yakın arkadaşı olan ve olumlu arkadaşlık ilişkisi yaşayan çocukların sosyal becerilerinin daha iyi geliştiğini göstermektedir (Licciardello, Harchik & Luiselli, 2008; Sebanc, Kearns, Hernandez & Galvin, 2007; Farmer-Dougan & Kaszuba, 1999). Bu çalışmada kullanılan Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programı, çocuklara iş birliği gerektiren çeşitli görevleri beraber tamamlama fırsatları tanımaktadır. Böylece ortak hedefler ve grup olarak başarı kazanma doğrultusunda, çocukların birbiri ile daha çok etkileşime girmesi, birbirlerini

daha iyi tanınması ve böylece arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Sonuçlar programa katılan çocukların sosyal becerilerinin geliştiğini ve kazanımların sürekli olduğunu göstermiştir. Bu olumlu gelişmede arkadaşlık ilişkilerinin önemi olduğu da düşünülmektedir.

6.3. Çocukların Görsel-Motor Koordinasyon ve Çocuk Davranış Değerlendirme

Puanları Korelasyonuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Embedded öğrenme temelli hareket eğitim programı ile beş yaş grubu çocukların hareket becerileri görsel-motor koordinasyon özelinde desteklenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla hazırlanan hareketli oyun etkinliklerinin içerisine davranış düzenleme ve sosyal beceri gerektiren durumlar gömülmüştür. Sonuçlar hem MEB Okul Öncesi Eğitim Programını takip eden kontrol grubu çocuklar ve hem de Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programına katılan deney grubu çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme seviyelerinde anlamlı ilerlemeler olduğunu göstermiştir. Kontrol grubu çocuklarda görülen gelişme, deney grubu çocuklara göre daha düşüktür. Kontrol grubu çocukların görsel-motor koordinasyon puanları ile çocuk davranış değerlendirme puanları arasındaki korelasyona bakıldığında, orta şiddette ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ancak deney grubu çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranış değerlendirme puanları arasındaki korelasyona bakıldığında, yüksek şiddette ve olumlu bir ilişki belirlenmiştir. Kontrol ve deney grubunda elde edilen sonuçlar, çocukların görsel-motor koordinasyon seviyeleri ile davranış düzenleme becerileri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Görsel-motor koordinasyonun fonksiyonları ile ilgili yapılan çalışmalar, bilişsel gelişim alanının yürütücü işlevler boyutu için gerekli bir beceri olduğunu göstermiştir (Fang, Wang, Zhang, ve Qin, 2017). Yürütücü işlevler; gerekli bilgileri akılda tutma, duygu kontrolü, olayları sıraya koyma, yeni durumlara uyum sağlama ve tepkiyi kontrol etme davranışlarının gerçekleşmesini sağlar. Embedded öğrenme temelli hareket eğitim programı ile beş yaş grubu çocukların hareket becerileri desteklenmeye çalışılmıştır. Doğru hareketlerin ortaya çıkması görsel-motor koordinasyonun etkin çalışması ile mümkündür. Çocuklar doğru hareket kalıplarını öğrenmeye çalışırken, görsel-motor koordinasyona dayalı olarak tekrar eden davranış düzenlemeleri yapar. Her tekrarda görsel-motor koordinasyon davranışı yeniden düzenleyecek girdileri sağlar. Bu nedenle hareketlerin doğru yapılmasında tekrar sayısı belirleyicidir. Doğru hareket kazanıldığında

dahi, harekette uzmanlaşma sürecinde görsel-motor koordinasyon aktif olarak çalışmaktadır. Oyun ya da etkinliklerde çocuklar yarıştırdığında; önde olma arzusu ile hareketleri oluşturan bileşenler eksik ya da bozuk bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle çocuklar yarıştırmamalıdır. Ayrıca bazı araştırmalar etkinliklerde bireysel olarak başarılı olan çocukların, davranış düzenleme konusunda sorunlar yaşadıklarını göstermiştir (Sebanc vd., 2007). Oyunlar iş birliği ile oynandığında ise çocuklar doğru sonuca ulaşmak için, davranışlarını doğruya ulaşacak şekilde düzenlemektedir. İş birliği sosyal bir çerçevedir. Bu sosyal ortamda çocukların ürüne yönelik ortak beklentileri, göreve yönelik ortak beklentileri, sürecin işleyişine yönelik ortak beklentileri ve daha iyi beceriye sahip akranın ya da ürünün model alınması, doğruya ulaşmak için yapılması gereken davranış düzenlemelerin ipuçlarını taşır. Teknik olarak; görsel-motor koordinasyon yürütücü işlev becerilerinin olgunlaşmasını sağlayarak, davranış düzenleme için gerekli donanımları hazırlamaktadır. Davranış düzenleme donanımına sahip çocuğun, topluma uyum sağlama ve kendisinden beklenen görevleri tamamlama konularında başarılı olması beklenmektedir. Çocuğun görsel-motor koordinasyonu, iş birlikçi oyun içerisinde desteklendiğinde davranış düzenlemesi daha başarılı olmaktadır. İşbirlikçi oyun oynayan çocuğun da görsel-motor koordinasyon sayesinde yürütücü işlev becerileri gelişerek, davranış düzenlemesi daha başarılı olmaktadır. Bu durum görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişimlerinin birbiri ile yüksek derecede ilişkili olduğunu göstermektedir.

Genel sonuç olarak Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının, beş yaş grubu çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişimlerine olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

6.6. Öneriler

Bu araştırma, beş yaş grubu çocuklara verilen Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programı ile çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme becerilerinin desteklenebileceğini ortaya koymuştur. Görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişiminin çocukların günlük hayatını ve akademik başarı düzeylerini etkilediği dikkate alındığında son derece önemlidir. Öneriler bu doğrultuda geliştirilmiştir.

- Bu araştırmada haftada üç gün, günde 45-60 dk. süren etkinliklerden oluşan on iki haftalık bir eēitim programı uygulanmıştır. Daha uzun süreli eēitim verilerek uzun süreli ve kısa süreli programların etkisi incelenebilir.
- Bu araştırma anaokulu çocukları ile deneysel bir çalışma olarak yapılmıştır. Görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişimine yönelik olarak anne-baba ve ēretmen odaklı nitel çalışmalar yapılabilir.
- Çocukların motor gelişimlerinin ve görsel-motor koordinasyonunun diēer gelişim alanları üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- Okul ncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerine yönelik, ēretmenlerin ve ailelerin yararlanabileceēi teorik ve uygulamalı kitaplar hazırlanabilir.
- Çocuklara kazandırılmak istenen davranışların çocuk merkezli eēitsel etkinlik planlarına daha iyi yerleştirilmesi için üniversitelerin ilgili bölümlerinde teorik ve uygulamalı ders sayısı artırılabilir.
- Farklı yaklaşım/yöntemler kullanılarak etkinlik planlanması için ēretmenlere yönelik hizmet içi eēitimler düzenlenebilir.
- Okul ncesi dönemde hizmet veren kurumların eēitim akış planlarında daha çok oyun, hareket ve oyun tabanlı etkinliklere yer verilebilir.

KAYNAKLAR

- Abbott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS*. United States: John Wiley & Sons, Inc.
- Akaydın, D., & Gültekin-Akduman, G. (2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zeka düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1353-1360.
- Akçın, N. (1993). *Okuma becerisinin kazanılmasında görsel algısal gelişiminin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, S. (2015). *Okul öncesi 60-72 aylık çocukların temel motor beceri gelişiminde eğitsel oyunların etkisi*. Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Akman, B., İpek, A. & Uyanık, G. (2000). Examination of the conceptual development of children at six years age attending kindergarten. *International Journal of Early Years Education*, 8 (3), 227-234.
- Alcı, B. & Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33–44.
- Altunsöz, I. H. (2015). Sportif oyunlar. G. Duman (Ed.), *Okul öncesi dönemde beden eğitimi içinde* (s. 249-262). Ankara: Hedef.
- Anders, Y., Rossbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., & Von Maurice, J. (2012). Learning environments at home and at preschool and their relationship to the

- development of numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 231–244.
- Aral, N. & Bütün Ayhan, A. (2004). Bilgisayar destekli eğitim alan ve almayan anaokuluna devam eden çocukların görsel algılamalarının incelenmesi. *Omeo Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*, Bildiriler Kitabı 2, 158-170, İstanbul.
- Aral, N. & Erturan, N. (1999). Frostig görsel algı testi ve eğitim programına dayalı olarak dört sekiz yaş arası serebral palsili çocuklarda görsel algı davranışının incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 58-63.
- Ataman, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme* (İkinci Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim.
- Atasavun Uysal, S. & Düger, T. (2011). A comparison of motor skills in Turkish children with different visual acuity. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 22(1), 23-29.
- Avcioğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Kök.
- Aydın, A., (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı.
- Aykaç, E. Ü. (2001). Okulöncesi çocuklar için hareket eğitimi ve öğretim yöntemleri, çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi. (Ed: Ümran Tüfekçioğlu). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ayres, A. J. (2005). *Sensory integration and the child* (25th Anniversary ed. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Ayres, M. (1985). Defining a child care policy. *Sage Journals*, 9(1), 17-32.
- Baillargeon, R. (1998). Infants' understanding of the physical world. In: Sabourin M, Craik F, Robert M, eds. *Advances in psychological science: Biological and cognitive aspects* (pp. 503–529). England,: Psychology.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind', *Cognition*, 21, 37–46.

- Bassett, H. H., Denham, S., Wyatt, T. M., & Warren-Khot, H. K. (2012). Refining the preschool self-regulation assessment for use in preschool classrooms. *Infant and Child Development*, 21(6), 596-616. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.1763>
- Baykoç Dönmez, N. & Beyhan, Y. (1990). Okul öncesi anemik çocuklarda fiziksel, motor gelişimi ve davranış bozukluğunun incelenmesi. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Araştırma Dergisi* 5, 482-486.
- Bernier, A., Carlson, S. M. & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326-339.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2005). The importance of play: why children need to play. *Early Childhood Today*, 20(1), 6-7.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2013). *Zihin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*. (G. Haktanır, Dü., T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz, & E. Kalkan, Çev.) Ankara: Anı.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *International Journal of Educational Research*, 7(2), 161-166.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: *Finding a balance between learning goals and ego-protective goals*. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of Self-regulation: Theory, Research, and Applications* içinde (ss.417–450). San Diego, CA: Academic.
- Bordova E. & Leong D. J. (2013). *Zihin Araçları Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı* (G. Hakdanır Çev.). Ankara: Anı.
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: a framework for teaching literacy, writing, and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253-257

- Bornstein, B., Zahavi, E.E., Gelley, S., Zoosman, M., Yaniv, S.P., Fuchs, O., Porat, Z., Perlson, E., & Schuldiner, O. (2015). Developmental axon pruning requires destabilization of cell Adhesion by JNK Signaling. *Neuron* 88(5), 926--940.
- Bovey, T. & Strain, P. (2003). Using Classroom Activities & Routines as Opportunities to Support Peer Interaction. Center on The Social and Emotional Foundations for Early Learning. ED 481 993.
- Boyd, L., Randle, K. & Illinois, K. (1970). Factor analysis of the frostig developmental test of visual perception. *Journal of Learning Disabilities*, 3(5), 253-255.
- Boz, M. (2015). Motor gelişim. G. Duman (Ed.), *Okul öncesi dönemde beden eğitimi içinde* (s. 164-183), Ankara: Hedef.
- Bricker, D., & Cripe, J. (1992). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore, MD: Brookes.
- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & McComas, N. (1998). *An activity-based approach to early intervention* (2nd ed.). Baltimore, MD: Brookes.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY, US: Guilford.
- Brown, G.T. & Gaboury, I. (2006). The measurement properties and factor structure of the test of visual perceptual skills revised: Implications for occupational therapy assessment and practise. *The American Journal of Occupational Therapy*, 60(2), 182-193.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler, öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cadima, J., Gamelas A. M., McClelland, M., & Peixoto, C. (2015). Associations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement in portugal, *Early Education and Development*, 1, 1–21.
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2015). Classroom interactions, dyadic teacher–child relationships, and self-regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 7-17.

- Calderalla, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *School psychology review*, 26(2), 264-278.
- 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(3), 477-98.
- Cameron Ponitz, C., McClelland, M. M., Connor, C. M., Jewkes, A., M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141–158.
- Carey, D. P., Harvey, M. & Milner, A. D. (1996). Visuomotor sensitivity for shape and orientation in a patient with visual form agnosia. *Neuropsychologia*, 34(5), 329–37.
- Cengiz, Ö. (2002). 5,6-6 yaş çocuklarının görsel algı gelişimini destekleyici programının etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cheng, J., East, P., Blanco. E., Sim, E. K., Castillo M., Lozoff B. & Gahagan S. (2016). *Child: Care, Health and Development*, 42(3), 343-350.
- Cole, C. M., Waldron, N. & Maid, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings mental retardation, *Mental Retardation*, 42(2), 136-144
- 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*, 1, 317-333.
- Cole, P. M., Michel, M. K. & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 59 (2-3), 73-102.
- Cooke, R., Barkham, M., Audin, K., Bradley, M. & Davy, J. (2004). Student debt and its relation to student mental health. *Journal of Further and Higher Education*, 28(1), 53-66.

- Coolhan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermth, P. (2000). Preschool peer interactions and reading to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458-465.
- Cooper, M., Carello, C. & Turvey, M. T. (1999). Further evidence of perceptual independence (specificity) in dynamic touch. *Ecological Psychology* 11(4), 269–281.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi.
- Çağlak Sarı, S. (2015). Hareket etkinliği planlama ve uygulamaları. G. Duman (Ed.), *Okul öncesi dönemde beden eğitimi içinde* (s. 199-231). Ankara: Hedef.
- Çetin, F., Bilbay, A. & Kaymak, D. A. (2002). *Çocuklarda sosyal beceri eğitimi*. 2. Baskı. İstanbul: Epsilon.
- Çetin, Z. & Güven, N. (1999). 3-6 yaş arasındaki Down sendromlu çocukların büyük kas motor gelişiminin incelenmesi. Ankara: MEB.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara.
- Daly, C.J. (2000). *Relationship Between Visuomotor and Handwriting Skills of Children in Kindergarten*. Master's Thesis, Touro College, NY, USA.
- Dankert, H.L., Davies, P.L. & Gavin, W.J. (2003). Occupational therapy effects on visual-motor skills in preschool. *The American Journal of Occupational Therapy*, 57, 542–549.
- Davis, W.E. & Burton, A.W. (1991). Ecological task analysis: Translating movement behavior theory into practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 154-177.
- Demirler, F. & Arı, M. (2018). Beery-Buktenika gelişimsel görsel motor koordinasyon testinin 36-79 aylık çocuklara uyarlanması. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(1), 01-18.

- Demirler, F. (2016). *36-79 aylık çocuklar üzerinde uygulanan beery-buktenica gelişimsel görsel-motor koordinasyon testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirler, F. (2017). Visual-Motor integration and its effects on children's development. I. Koleva & G. Duman (Eds.), *Educational Research And Practice*. (pp. 382-388). Sofia: St. Kliment Ohridski University.
- DeWall, C. N., Baumeister, R. F., Schurtz, D. R., & Gailliot, M. T. (2010). Acting on limited resources: The interactive effects of self-regulatory depletion and individual differences. In R. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 243-262). Oxford, UK: Wiley-Blackwell Publishing.
- Diamond, A. (2000). Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child Development*, 71(1), 44-56.
- Dibek, E. (2010). *Beş yaş çocukları için görsel algı, motor koordinasyon ve görsel-motor bütünleştirme testlerinin uyarlanması ve ilgili bir destek programının sınanması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dittrich, W. & Lea, S. (1994). Visual perception of intentional motion. *Perception*, v.23, 253-268.
- Dowd, T. & Tierney, J. (2005). *Teaching social skills to youth*. Nebraska: Boys Town.
- Dowda, M., Brown, W. H., McIver, K. L., Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Addy, C. L., et al. (2009). Policies and characteristics of the preschool environment and physical activity of young children. *Paediatrics*, 123, 261-226.
- Duman, G. (2014). Hareket eğitime giriş. G. Duman (Ed.), *Okul öncesi dönemde beden eğitimi içinde*, (s. 156-161), Ankara: Hedef.
- Duman, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde beden eğitimi ve oyun*, Ankara: Eğiten.
- Duman, G. (2019). Temel motor beceriler kazandırma eğitim programının analizi. *Turkish Journal of Primary Education*, 4, Mersin University: Mersin.

- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitimi etkisinin incelenmesi: Çankırı Örneği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238.
- Elkin, F. (1995). *Çocuk ve toplum, çocuğun toplumsallaşması*. Ankara: Gündoğan.
- Ercan, G. Z. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen görsel algı eğitiminin görsel-motor koordinasyon gelişimine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ercan, Z., G., ve Aral, N. (2011). Beery- Buktenica gelişimsel görsel motor koordinasyon testinin altı yaş (60-72 ay) Türk çocuklarına uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 136-145.
- Erdem, M. (2006). *Anaokuluna devam eden beş-altı yaş çocuklarının matematiksel becerileri ile görsel algı becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Erdemir, N. (1999). *Algısal becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlikler: Gazi Üniversitesi Anaokulu/ anasınıfı öğretmen el kitabı*. İstanbul: Ya-pa.
- Erden, M. & Akman, Y. (2012). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş.
- Erdoğan, E. (2002). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda frontal ve parietal bölge disfonksiyonları. *Klinik Psikiyatri*, 5, 145-150.
- Erkan, N. S., & Sop, A. (2018). Analyzing the Relationship between Parenting Styles, Behavioural Problems and School Readiness Through the Mediating Role of Self-Regulation. *Education and Science*, 43(196), 27-47.
- Etiker, G. (1977). *Beş-altı yaş okul öncesi çocuklarda visual-motor eğitimin visual-motor gelişime etkisi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ertürk-Kara, H. G., & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224–1239.
- Farmer-Dougan, V. & Kaszuba, T. (1999). Reliability and validity of play-based observations: relationship between the play behaviour observation system and standardised measures of cognitive and social skills. *Educational Psychology*, 19 (4), 429-440.
- Farroni, T. & Menon, E. (2008). *Visual perception and early brain development*. Centre for Brain and Cognitive Development. Birkbeck College: UK.
- Fears, N. & Lockman, J.J. (2018). How beginning handwriting is influenced by letter knowledge: Visual-motor coordination during children's form copying. *Journal of Experimental Child Psychology*, 171:55-70.
- Fişek, G.O. & Yıldırım, S.M. (1983). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Fox, E. & Riconscente, M. M. (2008). Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373-389
- Fox, R., & McDaniel, C. (1982). The perception of biological motion by human infants. *Science*, 218(4571), 486-487.
- Franchi, D. (1998). *Performance profile of children with learning disabilities and sensory integration dysfunction: An underlying constructional abilities deficit*. M.A dissertation, Canada: University of Toronto. ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT MQ33986).
- Franklin, A., Pilling, M., & Davies, I.R.L. (2005). The nature of infant colour categorisation: Evidence from eye-movements on a target detection task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 91 (2005), 227-248.
- Frang, Y., Wang, J., Zhang, Y. & Qin, J. (2017). The relationship of motor coordination, visual perception, and executive function to the development of 4–6-year-old chinese preschoolers' visual motor integration skills. *BioMed Research International*, Article ID 6264254, 8 pages. <https://doi.org/10.1155/2017/6264254>

- Frey, P. D., & Pinelli, B. (1991). Visual discrimination and visuomotor integration among two classes of Brazilian children. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 847–850.
- Frostig, M. (1968). *Pictures and patterns*. Teacher's Guide. USA.
- Gabbard C., Goncalves, V.M.G.& Santos, D.C.C. (2001). Visual-motor integration problems in low birth weight infants [Electronic version]. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 8 (3); 199-204.
- Gabbard, C. (2012). *Lifelong Motor Development*. Pearson: USA.
- Gallahue, D. & Ozmun, C. J. (1995). *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults*. Wisconsin: Brown & Benchmark.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2006). *Understanding motor development*. New York: McGraw-Hill.
- Gallahue, D., Ozmun, J. & Goodway, J. D. (2012). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (7th ed), USA: Mc Graw Hill.
- Gamgam H., Altunkaynak B., (2008). *Parametrik Olmayan Yöntemler*. Ankara: Gazi.
- Gasbarre, D.C. (1982). *An Experimental Study of The Effects of Structured and Traditional Programming on The Visual Perception Skills of Young Children*. Doctoral Dissertation, Pensilvanya State University, USA.
- Geisler, WS. (2008). Visual perception and the statistical properties of natural scenes. *Annu Rev Psychol*. 59:167-192.
- Gibson, J.J. (2015). *The ecological approach to visual perception*. New York: . Psychology.
- Glasenapp, G. (2015). Embedding instruction for children with disabilities in inclusive community settings. [PDF document]. Retrieved from <http://triwou.org/pr/Presentations/22>.
- Golding, J., Emmett, P., Iles-Caven, Y., Steer, C. & Lingam, R. (2014). *J Child Neurol*. 29(11), 1531-47. doi: 10.1177/0883073813507483.

- Goran, M. I. (1998). Measurement issues related to studies of childhood obesity: Assessment of body composition, body fat distribution. *Physical activity and food intake. Pediatrics*. 101(3), 505-518.
- Gordon N. (1997). Nutrition and cognitive function. *Brain&Development*. 19, 165-170.
- Goyen, T.A. ve Duff, S. (2005). Discriminant validity of the developmental test of visual-motor integration in relation to children with handwriting dysfunction. *Australian Occupational Therapy Journal*, 52(2), 109-115.
- Gökmen, H., Karagül, T. & Asçı, F.H. (1995). *Psikomotor gelişim*. T.C. Başbakanlık GSGM. Eğitim Dairesi Başkanlığı. Ankara: Gökçe.
- Görener, Ö. (2006). *Beş-altı yaş grubu çocuklarda yapılandırılmış görsel sanat eğitiminin görsel algılamaya etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Graziano, W. G., Habashi, M. M., Sheese, B. E. & Tobin, R. M. (2007). Agreeableness, empathy, and helping: a person x situation perspective. *J. Pers. Soc. Psychol.* 93, 583–599. doi: 10.1037/0022-3514.93.4.583
- Grisham-Brown, J., Schuster, J. W., Hemmeter, M.L., & Collins, B. C. (2000). Using an embedding strategy to teach preschoolers with significant disabilities, *Journal of Behavioral Education*, 10(2-3), 139-162.
- Grothberg, E. (1994). *0-6 yaş çocuğunun gelişimi*. Çeviren: Sema Erkan. Ankara.
- Grusec, J.E. & Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. In J.E. Grusec and P.D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp.284-309). New York: The Guilford.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem.
- Gülay, H. & Yenibayrak, F. (2010). *5-6 yaş çocukları için sosyal beceri etkinlikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler-Yıldız, T., Ertürk-Kara, H. G., Fındık-Tanrıbuyurdu, E., & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329-338.

- Gültekin Elibol, S. (2008). *5 Yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Bilim Dalı, Ankara.
- Günindi, Y. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, G., Yagmurlu, B., & Harma, M. (2015). Self-Regulation Mediates the Link Between Family Context and Socioemotional Competence in Turkish Preschoolers. *Early Education and Development*, 26: 729–748,
- Hammill, D. (1972). Training visual perceptual processes. *Journal Of Learning Disabilities*, 5(9), 552-559 <https://doi.org/10.1177/002221947200500905>
- Hammill, D., Pearson, N. & Voress, J. (2014). *Developmental test of visual perception-third edition*. Texas: Pro-ed An International.
- Harrower, J. K. (1999). Educational inclusion of children with severe disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 215-230.
- Hart, B. M. & Risley, T. R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 109-120.
- Hart, B. M. & Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 411-420
- Held, R. (1993). Two stages in the development of binocular vision and eye alignment. In K. Simons (Ed.), *Early visual development: Normal and abnormal* (pp. 250–257). New York: Oxford University.
- Hemmeter, M. L., Fox, L., Jack, S., Broyles, L., & Doubet, S. (2007). A program-wide model of positive behavior support in early childhood settings. *Journal of Early Intervention*, 29, 337-355.

- Hotez, P. J., Zhan, B., Bethony, J. M., Loukas, A., Williamson, A., Goud, G. N., Hawdon, J. M., Dobardzic, A., Dobardzic, R., Ghosh, K., Bottazzi, M. E., Mendez, S., Zook, B., Wang, Y., Liu, S., Essiet-Gibson, I., Chung-Debose, S., Xiao, S., Knox, D., Meagher, M., Inan, M., Correa-Oliveira, R., Vilk, P., Shepherd, H. R., Brandt, W. & Russell, P. K. (2003). Progress in the development of a recombinant vaccine for human hookworm disease: The Human Hookworm Vaccine Initiative. *International Journal for Parasitology*, 33(11), 1245-1258.
- Houwen S, Hartman, E. & Visscher C. (2009). Physical activity and motor skills in children with and without visual impairments. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 41(1), 103-109
- Hoyle, R. H. (2010). Personality and self-regulation. R.H. Hoyle (Ed), *Handbook of Personality and Self-Regulation*. Malden: Wiley- Blackwell.
- Hur, E. H. (2011). *The influence of home and preschool environment on young children's behavioral self-regulation*. Unpublished thesis. Columbus: Ohio State University.
- Ívrendi, A. (2011). Influence of self-regulation on the development of children's number sense. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 239–247. <http://doi.org/10.1007/s10643-011-0462-0>
- Jameson, J. M., McDonnell, J., Johnson, J. W., Riesen, T., & Polychronis, S. (2007). A comparison of one-to-one embedded instruction in the general education classroom and one-to-one massed practice instruction in the special education classroom. *Education and Treatment of Children*, 30(1), 23-44.
- Jamison, K. R., Forston, L. D., & Stanton-Chapman, T. L. (2012). Encouraging social skill development through play in early childhood special education classrooms. *Young Exceptional Children*, 15(2), 3-19.
- Jewett, J. (1992). *Aggression and cooperation: Helping young children develop constructive strategies*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, IL.
- Johns, B. H., Crowley, E.P. & Guetzloe, E. (2005). The central role of teaching social skills. *Focus on Exceptional Children*, 37(8), 1–8

- Kail, R. V. (1998). *Children and their development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Kaiser, A. P. (1993). Parent-implemented language intervention: An environmental perspective. In A. P. Kaiser & D. B. Gray (Eds.), *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention*, (pp. 63-84), Baltimore, MD: Brookes.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2008). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kapıkıran, A. N., İvrendi, A. B. & Adak, A. (2005). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması.” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Vol. 19(1), 20–28.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, Ö. 1989. *Frostig Görsel Algılama Eğitim Programının anaokulu çocuklarının görsel algılama ve zihinsel gelişimlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kennedy, A.S. (2018). Promoting the social competence of each and every child in inclusive early childhood classrooms, *Early Childhood Education*, 42.
- Keleş, S. (2014). *Kültürel-tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz-düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kerkez, F. (2004) Geliştirilmiş oyun ve egzersiz programının anaokulu çocuklarında lokomotor becerilere etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*. 15(2), 76-90
- Kılıç, B.A. & Yıldız, M. (2018). Moro refleks ölçümleri için bilgisayar tabanlı sistem tasarımı ve test edilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 319-325.
- Kim, K. R., & Buchanan, T. K. (2009). Teacher beliefs and practices survey: Operationalising the 1997 NAEYC guidelines. *Early Child Development and Care*, 179(8), 1113-1124.

- Koç, E. 2002. *Görsel algı becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve anasınıfı çocuklarında görsel algı gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koç, C. (2014). Öğrenme sürecinde etkili yardım isteme: Bir öz-düzenleme stratejisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 139-160.
- Koçyiğit, S. & Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 511–516.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kopp, C. B. (2002) The codevelopment of attention and emotion regulation. *Infancy*, 3, 199-208.
- Köklük, S. (1999). *Sağlıklı çocuklarda nöromotor gelişimi etkileyen faktörlerin irdelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuang, C.C. (2007). *Exploring the Artistic Intelligence of Taiwanese Children*. Doctoral Dissertation, The University of Arizona, USA.
- Kulp, M.T. (1999). Relationship between visual motor integration skill and academic performance in kindergarten through third grade. *Optometry & Vision Science*, 76(3), 159-163.
- Kuyumcu Vardar, A. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Latash, M. L. (2012). *Fundamentals of motor control*. New York: Academic.
- Leslie, A.M. (1984). Infant perception of a manual pick-up event. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 19–32.

- Licciardello, C. C., Harchik, A.E. & Luiselli, J. K. (2008). Social skills intervention for children with autism during interactive play at a public elementary school. *Education and Treatment of Children*, 31 (1); 27-37.
- Lin, A. S. (1996). *The effects of curriculum-based peer-mediated social skills training on the possitive peer interactions of preschool children whith special needs*. Doctoral dissertation. The Ohio State Universty, USA.
- Macy, M. G., & Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177(2), 107-120.
- Maneval, K.L. (1999). *Visual-motor integration training and its effects on self-help skills in preschool students with disabilities*. Master Thesis. Rowan University.
- Mangır, M., & Çağatay, N. (1987). Anaokuluna giden ve gitmeyen dört-altı yaş arası çocukların görsel algılamaları üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları*: 1011, 13. Ankara.
- Martin, N. A. (2006). *Test of visual perceptual skills-third edition manual*. Novato, CA: Academic Therapy.
- Matthews, J. S., Cameron Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self- regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychobgy*, 101(3), 689–704.
- McArthur, J. R. (2002). The why, what, and how of teaching children social skills. *The Social Studies*, 1,183-185.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 314-324.
- McDonnell, J., Thorson, N., Disher, S., Mathot-Buckner, C., Mendel, J., & Ray, L. (2003). The achievement of students with developmental disabilities and their peers without disabilities in inclusive settings: an exploratory study. *Education and Treatment of Children*, 26(3), 224-236.

- McLeod, B. & Hansen, E. (1989). Effects of the eyerobics visual skills training program on static balance performance of male and female subjects. *Percept Motor Skills*, 9, 1123-1126.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara:MEB.
- MEGEP (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Çocuğun Gelişimi*. Ankara:MEB
- Mengütay, S. (2005). *Çocuklarda hareket gelişimi ve spor*. İstanbul: Morpa
- Merrell, W. K. (1994). *Test manual of preschool and kindergarden behavior scales*. Brandon: Clinical Psychology.
- Merrill, K. W. (2003). *Preschool and kindergarten behavior scales*. Second Edition. Examiner's Manual. Pro-ed. An International.
- Morgan, C.T. (1993). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Meteksan
- Muratlı, S. (1997). *Çocuk ve spor*. Ankara: Bağırhan.
- Muratlı, S. (2013). *Çocuk ve spor*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Murray, K. T. & Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(5), 503-514.
- NAEYC, (2014). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through, age 8*. Washington, USA.
- Nanthamongkolchai, S., Ngaosusit, C., & Munsawaengsub, C. (2007). Influence of parenting styles on development of children aged three to six years old. *Journal of the Medical Association of Thailand*, 90(5), 971-976.
- Norris, G. & Tate, R. (2000). The behavioural assessment of the dysexecutive syndrome (BADs): Ecological, concurrent and construct validity. *Neuropsychological Rehabilitation*, 10(1), 33-45.
- Novales, B.D. (2006). *Visual-motor abilities in individuals with Asperger syndrome*. ProQuest Information & Learning, US. Retrieved from <http://ezproxy.gsu.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?dir>

- Oden, G. C. (1987). Concept and concept formation. *Annual Reviews Psychology*, 38, 203-227.
- Ogan, A. T. (2005). *An investigation of the effects of make-believe play training on the development of self-regulation in Head Start children*. (Doctoral dissertation) Illinois State University, Illinois.
- Oliver, K. (2013). *Visual, motor, and visual-motor integration difficulties in students with autism spectrum disorders*. (Master Dissertation) Georgia State University, http://scholarworks.gsu.edu/cps_diss/89.
- Önalın Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 1-5.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 163-179.
- Özen, A., & Ergenekon, Y. (2011). Activity-based intervention practices in special education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 359-362.
- Özer, D. S. & K. Özer (2002), *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel.
- Palut, B. (2003). *Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. (Yay. Haz. Müzeyyen Sevinç). Morpa Kültür.
- Parish, T. S., & Parish, J. G. (1991). The Effects of family configuration and support system failures during childhood and adolescence on college students, Self Concept And Social Skills. *Journal of Adolescence*, 26 (102), 441-447.
- Parush, S., Yochman, A., Cohen, D. & Gershon, E., (1998). Relation of visual perceptual and visual-motor integration for clumsy children. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 291-295.
- Payne, V.G., & Isaacs, L.D. (2005). *Human motor development: A life span approach* (6th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Pears, K. C., Kim, H. K., Healey, C., Yoerger, K., & Fisher, P. A. (2014). Improving child self-regulation and parenting in families of pre-kindergarten children with

developmental disabilities and behavioral difficulties. *Prevention Science*.
<http://www.oslcdevelopments.org/katherine-pears-phd/> sayfasından erişilmiştir.

Phillipsen, L.C., Bridges, K.S., McLemore, G. & Saponaro, L.A. (1999). Perceptions of social behavior and peer acceptance in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(1), 68-77.

Piaget, J. (1968). *Genetic Epistemology*. New York, NY: Columbia University.

Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. İçinde, M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (ss. 451- 502). San Diego, CA: Academic.

Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.

Polnarev, B. A. (2006). *Dynamics of preschoolers self-regulation: viewed through the lens of conflict resolution strategies during peer free-play*. (Doctoral dissertation, The City University of New York), Available from ProQuest Information and Learning Company. (UMI No. 3241978).

Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2001). Use of the embedding strategy during daily activities by early childhood education and early childhood special education teachers. *Infant & Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 11(2), 111-128.

Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. D. (2004). *An activity-based approach to early intervention* (3rd ed.). Baltimore, MD: Brookes.

Privitera, G. J. (2015). *Statistics for the behavioral sciences (Second edition)*. United States: SAGE.

Purtaş, Ö. (2017). *Okul öncesi eğitim programı hareket ve bütünleştirilmiş hareket etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Purtaş, Ö. & Duman, G. (2017a). Okul öncesi eğitimde uygulanan hareket etkinlik planlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 11-29.
- Purtaş, Ö. & Duman, G. (2017b). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hareket etkinliği parkurlarının incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 3(10), 1366-1372.
- Rakap, S. (2013). *Engagement behaviors of young children with disabilities: Relationships with preschool teachers' implementation of embedded instruction* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, Gainesville, FL.
- Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186.
- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 471-492.
- Ramazan O. (2018). Çocuk ve oyun. *Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Portalı*, 7, 2-13.
- Raver, C. C., Li-Grining, C., Bub, K., Jones, S. M., Zhai, F. & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362-378.
- Rice, M. (2012). Understanding the importance of self- regulation for preschoolers. <http://www.ttacnews.vcu.edu/2012/02/understanding-the-importance-of-self-regulation-for-preschoolers/> sayfasından erişilmiştir.
- Rigoli, D., Piek, J. P., Kane, R., Whillier, A., Baxter, C., & Wilson, P. (2013). An 18-Month Follow-Up Investigation of Motor Coordination and Working Memory in Primary School Children. *Human Movement Science*, 32(5), 1116-1126.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958.

- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 105-176). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., Michel, E., & Roebbers, C. M. (2012). Improving executive functions in 5- and 6-year-olds: Evaluation of a small group intervention in prekindergarten and kindergarten children. *Infant and Child Development*, 21, 411-429.
- Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccomanno, L., & Posner, M. I. (2005b). Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102, 391-936.
- Rule, S., Losardo, A., Dinnebeil, L. A., Kaiser, A., & Rowland, C. (1998). Research challenges in naturalistic intervention. *Journal of Early Intervention*, 21(4), 283-293.
- San Bayhan, P. & Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Santrock, J.W. (2011). *Yaşam boyu gelişim gelişim psikolojisi*. (G. Yüksel Çev), Ankara: Nobel Akademik.
- Sarı, A. & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: modeller ve uygulamalar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saygın, Ö., Polat, Y. & Karacabey, K. (2005). Çocuklarda hareket eğitiminin fiziksel uygunluk özelliklerine etkisi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 19(3), 205-212.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.

- Schunk, D.H., & Usher, E. L. (2013). Bary J. Zimmerman's theory of self regulated learning. Applications of self regulated learning across diverse disciplines. H. Bemmbenutty, T. J. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.) *Applications of Self Regulated Learning across Diverse Disciplines* içinde (ss. 1-28). Charlotte: Information Age.
- Sebanc, M.A., Kearns, T.K., Hernandez, D.M. & Galvin, B.K. (2007). Predicting Having a Best Friend in Young Children: Friendship Features and Social Adjustment. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(1), 81-95.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem.
- Sevimay, D. (1986). *Okulöncesi çağı çocuklarının motor performanslarının incelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sezen, M. (1989). *İlkokul dönemi çocuklarının temel motorik gelişmelerine beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, E. & Demiriz, S. (2015). Davranış düzenleme becerileri ölçme aracı baş-ayak parmakları-dizler-omuzlar (BADO) görevlerinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 7, 66-88.
- Sezgin, E. & Demiriz, S. (2016). Çocuk davranış değerlendirme ölçeğinin (ÇODDÖ) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2),702-718.
- Sezgin, E. & Demiriz, S. (2017). Effect of play-based educational programme on behavioral self-regulation skills of 48-60 month-old children. *Early Child Development and Care*, 1(14).
- Shafir, T., Angulo-Barroso, R., Calatroni, A., Jimenez, E., & Lozoff, B. (2006). Effects of iron deficiency in infancy on patterns of motor development over time. *Human Movement Science*, 25, 821–38.

- Shafir, T., Angulo-Barroso, R., Jing, Y., Angelilli, M. L., Jaconson, S. W., & Lozoff, B. (2008). Iron deficiency and infant motor development. *Early Hum. Dev.*, 84, 479-485. (CrossRed) (PubMed).
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D.A. (2000). From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development. Washington, DC: National Academy.
- Skinner, R. A. & Piek, J. P. (2001). Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents. *Human Movement Science*, 20(1), 73-94.
- Smith Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Snyder, P. Hemmeter, M.L., McLean, M.E., Sandall, S., & McLaughlin. (2013). Embedded instruction to support early learning in response to intervention frameworks. In V. Buysse & E. S. Peisner-Feinber (Eds.), *Handbook of response to intervention in early learning*, (pp. 283-298), Baltimore, MD: Brookes
- Snyder, P., Denney, M., Pasia, C., & Rakap, S., & Crowe, C. (2011). Professional development in early childhood intervention: Emerging issues and promising approaches. In C. Groark (Series Ed.) & L. Kaczmarek (Vol Ed) *Early Childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families. Emerging trends in research and practise* (pp. 169-204). Santa-Barbara, CA: Praeger /ABC-CLIO
- Snyder, P., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T., Sandall, S., & McLean, M. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review of the empirical literature, *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69- 97.
- Son, S. H., Lee, K. & Sung, M. (2013). Links between preschoolers' behavioral regulation and school readiness skills: The role of child gender. *Early Education & Development*, 24(4), 468-490.
- Sökmen, S. (1994). *Beş yaş algı gelişimi (Frostig Görsel Algı Testi Güvenirlilik çalışması)*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Spink, A., Koricich, A., Jansen, B.J. & Cole, C. (2004). Sexual information seeking on web search engines, *Cyberpsychology & behaviour*, 7(1), 65-72
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B. & McClelland, M. M. (2015). The Influence of parental socioeconomic background and gender on selfregulation among 5-year-old children in Norway. *Early Education and Development*, 26 (5-6), 663-684.
- Şahin, S. (2015). Okul öncesi dönemde motor gelişim. F. Turan & Yükselen, A. İ. (Eds.), *Okul öncesi döneminde gelişim içinde* (s.120- 145). Ankara: Hedef.
- Şahin Sak, İ. & Sak, R. (2017). Gelişime uygun uygulamalar inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (41), 346-362
- Şahin Sak, İ., Tantekin-Erden, F., & Pollard-Durodola, S. (2016). Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to two dimensions of developmentally appropriate classroom management, *Education*, pp. 3-13.
- Şen, B., & Özbey, Ş. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Education Sciences*, 12(1), 40-57.
- Şen, M. (2004). *Anaokuluna devam eden altı yaş çocukların motor gelişimlerine beden eğitimi çalışmalarının etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz-düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development*, 22 (3), 489-519.
- Tozduman Yaralı, K., & Güngör Aytar, A. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranışlarının Öz-düzenleme Becerileri Yönünden İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3): 856 – 870.
- Tuğrul, B., Aral, N., Erkan, S., & Etikan, İ. (2001). *Altı yaşındaki çocukların görsel algı düzeylerine Frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisinin incelenmesi*.

<https://docplayer.biz.tr/5615589-Altı-yasındaki-cocukların-gorsel-algilama-duzeylerine-frostig-gelisimsel-gorsel-algi-egitim-programinin-etkisinin-incelenmesi.html> sayfasından erişilmiştir.

Turan, D.E. (2006). *Alt sosyo-ekonomik düzeyde anasınıfına devam eden ve etmeyen 60-71 ay çocuklarında görsel algılama davranışının incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tzuo, P. W., Yang, C. H., & Wrigt, S. K. (2011). Child-centered education: Incorporating reconceptualism and poststructuralism. *Educational Research and Reviews*, 6(8), 554-559.

Van Waelvelde H., De Weerd W., & De Cock P. S. (2004). Engelsman BC. Association between visual perceptual deficits and motor deficits in children with developmental coordination disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 46,61-666.

Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 1–9)

Volman, M. J. M., van Schendel, B. M. & Jongmans, M. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: a search for underlying mechanisms. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 451–460.

Von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 62-73.

Von Suchodoletz, A., & Gunzenhauser, C. (2013). Behavior regulation and early math and vocabulary knowledge in German preschool children. *Early Education & Development*, 24, 310–331.

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil*. (Çev. S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm.

Walker, S., Irving, K. & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197–209.

- Wang, Y. (2015). *Mothers' Depressive Symptoms in Infancy and Children's Maladjustment in Early Grade School: The Role of Children's Sustained Attention and Executive Function*. Doctoral Dissertation, The University of Texas Presented to the Faculty of the Graduate School, Austin.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Ponitz, C. C., Son, S. H., Lan, X., Li, S. (2011). Measuring behavioral regulation in four societies. *Psychological assessment*, 23(2), 364–378. doi:10.1037/a0021768
- Warren, S. F., & Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(4), 291-299.
- Warren, S. F., & Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(4), 291-299.
- Weil, J. M., & Cunningham-Amundson, S. J. (1994). Relationship between visuomotor and hand-writing skills of children in kindergarten. *American Journal of Occupational Therapy*, 48(11), 982–988.
- Weintraub, N. (1996). *The contribution of ortographic, fine motor and visual integration abilities to the prediciton of good and poor hardwriting aong normally achieving students and students tiwh learning disabilities*. PhD dissertation, Maryland-United States: University of Maryland College Park.
- Werts, M. G., Wolery, M., Holcombe-Ligon, A., Vassilaros, M. A., & Billings, S. S. (1992). Efficacy of transitionbased teaching with instructive feedback. *Education and Treatment of Children*, 15(4), 320-334.
- Werts, M. G., Wolery, M., Venn, M. L., Demblowski, D., & Doren, H. (1996). Effects of transitionbased teaching with instructive feedback on the acquisition of skills by children with and without disabilities. *Journal of Educational Research*, 90, 75-86.
- Whitmorit S. & Clark C. (2008). Kinaesthetic acuity and fine motor skills in children with attention deficit hyperactivity disorder: a preliminary report. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38(12):1091–1098.
- Winnie, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327-353.

- Wolery, M., Anthony, L., & Heckathorn, J. (1998). Transition-based teaching: Effects on transitions, teachers' behavior, and children's learning. *Journal of Early Intervention*, 21(2), 117-131.
- Wortham, S. C. (2006). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/ Merrill/Prentice Hall.
- Wu, C.H., Hursh, D.E., & Walls, R. T. (2012). The effects of social skills training on the peerinteractions of a nonnative toddler. *Education and Treatment of Children*, 35(3), 371-388
- Wuang, Y.P & Su, C.Y. (2009). Rasch analysis of the developmental test of visual-motor integration in children with intellectual disabilities. *Us National Library of Medicine National Institues of Healt*, 30(5), 1044-1053.
- Yapıcı, S. & Yapıcı, M. (2005). Çocukta sosyal gelişim. *Üniversite ve Toplum Bilim, Egitim ve Düşünce Dergisi*, 5(2),1-8.
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P., & Gao, Z. (2017). Effects of physical activity on motor skills and cognitive development in early childhood: A systematic review. *BioMed Research International*, [2760716]. <https://doi.org/10.1155/2017/2760716>
- Zhu, Y.C.; Wu, S.K. & Cairney, J. (2011). Obesity and motor coordination ability in Taiwanese children with and without developmental coordination disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 801-807.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self regulatory perspective. *Educational Psychology*, 33, 73–86.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self regulation: a social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner(Eds), *Hanbdblbook of Self-Regulation*(ss. 13-35). New York: Academic.
- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills and school readiness in preschool children, *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 306-320.

EKLER

Ek 1 İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/06/2018-E.31533



T.C.
AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI
Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığı

Sayı : 94952863-605.01-E.67983
Konu : Fatma DEMİRLER

25/06/2018

Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 07.06.2018 tarihli ve E.63122 sayılı yazısı ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Fatma DEMİRLER'in "Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının 5 Yaş Grubu Çocukların Görsel Motor, Davranış Düzenleme ve Sosyal Beceri Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasını İstanbul Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü ve bağlı kuruluşlarında uygulayabilme talebi bildirilmiştir.

Söz konusu talebe ilişkin alınan Makam Onayı yazımız ekindedir.
Bilgilerinize arz, gereğini rica ederim.

Abdulkerim GÜN
Bakan a.
Daire Başkan V.

EK :
1- Onay

DAĞITIM :

Gereği:

Bilgi:

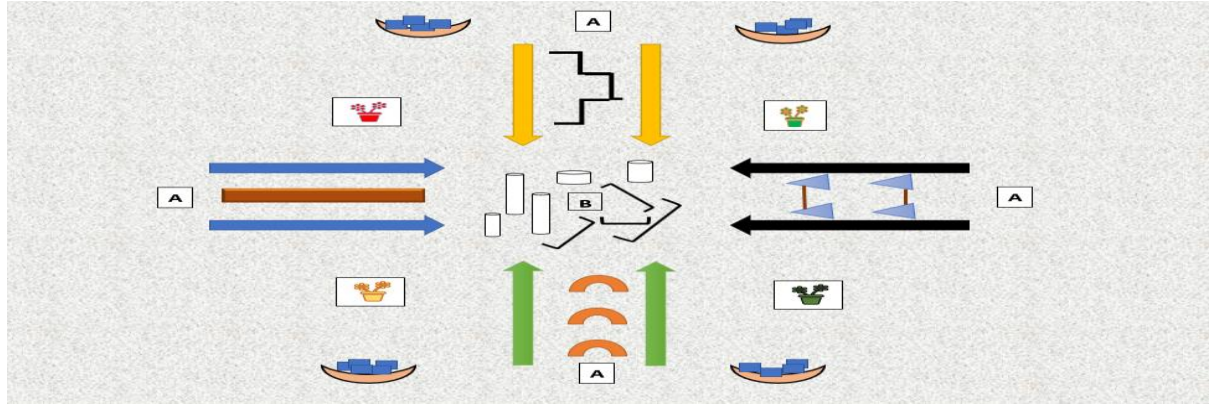
İstanbul Valiliğine (Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü) Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğüne
Üniversiteler
(Gazi Üniversitesi Rektörlüğü)

Eskişehir Yolu Söğütözü Mah. 2177. Sok. No: 10/ A Kat: 27 Posta Kodu: 06510 Çankaya/ Ankara
Telefon No: (312)705 57 00 Faks: (312)705 57 57
e-Posta: eyvb@aile.gov.tr İnternet Adresi: <http://eyvb.aile.gov.tr/iletisim>

Bilgi için: Cemalettin ULUFER
Sosyal Çalışmacı
Telefon No: (312)705 57 30

Ek 2 Embedded Öğrenme Temelli Hareket Etkinliği Formatı

Etkinlik Adı (1. Bölüm)	
Süre:	
Yaş Grubu:	
Parkur Modeli:	
Araçlar:	
Kazanım ve Göstergeler (2. Bölüm)	
Öğrenme sürecinde yer verilen hareket gelişimi, öz-düzenleme ve varsa diğer gelişim alanlarından kazanım ve göstergeler bu bölümde belirtilir.	
Öğrenme Süreci (3. Bölüm)	
1. Aşama Çember Etkinliği	Etkinlik ile ilgili problem durumları ve ön beceri ya da kavramlar bu bölümde ele alınır.
2. Aşama Hareketli Oyun	Hareketli oyunlar ve parkur görevleri bu bölümde yer alır.
3. Aşama Değerlendirme Etkinliği	Önceki süreçleri hatırlamaya ya da kazanılan becerileri yansıtmaya yönelik pasif etkinlikler bu bölümde yer alır.
Parkur ve Görevlerin Şekil Üzerinde Gösterimi (4. Bölüm)	



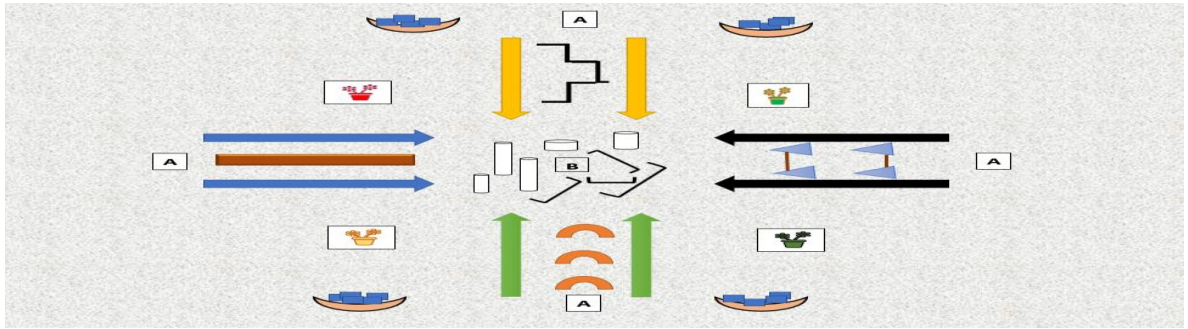
A: (görev)

B: (görev)

Ek 3 Örnek Etkinlik Planları

Menekşe ve Manolyayı Suluyoruz

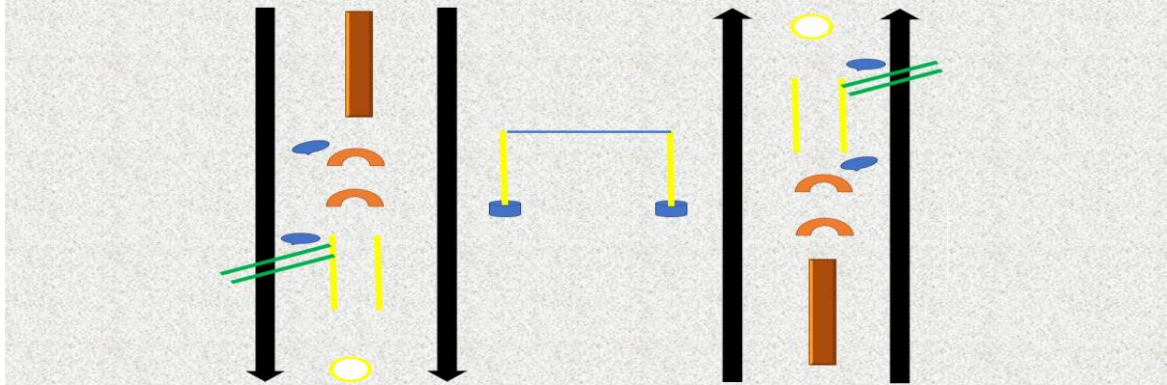
Süre	60 dak.
Yaş Grubu	60-72 ay
Parkur Modeli	Artı (+)
Araçlar	Buz küpleri, 4 adet ölçü kabı, 8 adet plastik kap, farklı uzunluklarda oluk, farklı ölçü ve uzunluklarda boru, saç kurutma makinası, kronometre, 2 adet menekşe çiçeği, 2 adet manolya çiçeği
Kazanım ve Göstergeler	
Kazanım 1. Bedensel koordinasyon gerektiren hareketleri yapabilme	Göstergeler: Dengede yürür; modele uygun yürür, araç gereç kullanır.
Kazanım 2. İş birliği için gerekli davranışları sergileyebilme	Göstergeler: Grup içinde görevini bilir; grup içinde sorumluluğunu yerine getirir; sırasını bekler, yardımlaşır.
Öğrenme Süreci	
1. Aşama Çember Etkinliği	Çocuklarla selamlaşılır. Çocuklara farklı renklerde buz kalıpları verilerek buz en hızlı sürede eritmeleri ve süreyi kronometreye bakarak not almaları istenir. Sonrasında çocuklar tarafından buzun erime süresi sonuçları karşılaştırılır. Çocuklara beyaz tavşan Pamuk ve kahverengi sincap Kahve'nin susuz kalan menekşe ve manolya çiçeklerini sulamak istedikleri söylenir. Çiçekleri sulayabilmek için belli engelleri aşmaları gerektiği söylenerek parkur tanıtılır.
2. Aşama Hareketli Oyun	Her çocuk her bir parkurun başlangıç noktasında yer alan 5 buz plastik kaplarla parkurun ortasına taşır. Bir çocuk dört parkuru da tamamladığında (denge tahtası üzerinde yürüme, engeller üzerinden geçme, zigzag çizgi üzerinde yürüme) ortada bulunan araçları da kullanarak (farklı uzunluklarda oluk, farklı ölçü ve boyutlarda boru, ölçü kapı, saç kurutma makinası) çiçekleri sular.
3. Aşama Değerlendirme Etkinliği	Çocuklar üçerli gruplara ayrılır ve her gruba bir adet A3 kağıdı verilir. Çocuklardan çiçek sulama sürecinden bir anı çizmeleri istenir. Daha sonra bu resimler oluş sırasına göre sıraya konulur.



 (Y) Denge Tahtası Üzerinde Yürüme
  (A) Engel Üzerinden Atlama
  (I) İp Üzerinden Atlama

Voleybol Oynayalım

Süre	60 dak.
Yaş Grubu	60-72 ay
Parkur Modeli	Çoklu Düz Model
Araçlar	2 adet denge tahtası, 4 adet engel, 2 adet çember, 4 adet balon, 4 adet çubuk,
Kazanım ve Göstergeler	
Kazanım 1. Bedensel koordinasyon gerektiren hareketleri yapabilme	Göstergeler: Dengede yürür; modele uygun yürür; balonu düşürmeden karşıya geçirir.
Kazanım 2. İş birliği için gerekli davranışları sergileyebilme	Göstergeler: Grup içinde görevini bilir; grup içinde sorumluluğunu yerine getirir; yardımlaşır; başaramadığında yeniden dener.
Öğrenme Süreci	
1. Aşama Çember Etkinliği	Çocuklarla selamlaşılır. Çocuklara tenis ve voleybol sporu ile ilgili video izletilir. Ardından bu sporlar dallarının arasındaki farklar sorulur. Sonrasında çocuklara beyaz tavşan Pamuk ve kahverengi sincap Kahve'nin parkuru tamamladıktan sonra voleybol oynayacakları söylenerek parkur tanıtılır.
2. Aşama Hareketli Oyun	Her çocuk eşi ile beraber parkurun başlangıç noktasına gelir. Çocuklar parkuru tamamladığında (çember içinden geçme, denge tahtası üzerinde yürüme, farklı yükseklikte engellerin altından ve üstünden ayakla balon geçirme, düz çizgi üzerinde çubuk ile balon taşıma, raketle 5'e kadar düşürmeden top sektirme) ortada buluşarak (5 kez balonu düşürmeden) karşılıklı voleybol oynarlar.
3. Aşama Değerlendirme Etkinliği	Çocuklarla kaçan balonları yakalama oyunu oynanır. Bir çocuk ebe olur. Balon ile dokunduğu arkadaşı ile el ele tutuşarak diğer kaçan balonları yakalamaya çalışır.



 (Y) Denge Tahtası Üzerinde Yürüme

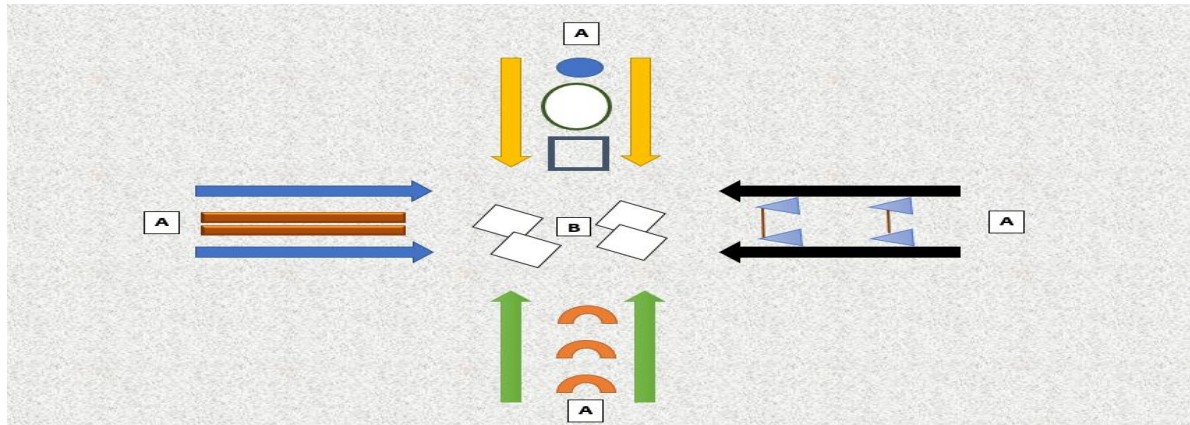
 (A) Engel Üzerinden Balon Atlatma

 (Ç) Çizgi Üzerin Balon Taşıma

 (H) Hulahop İçinden Geçme

Elbise Kalıbı Çıkaralım

Süre	60 dak.
Yaş Grubu	60-72 ay
Parkur Modeli	Artı (+)
Araçlar	Kalıp kağıdı, mezura, keçeli kalem, makas
Kazanım ve Göstergeler	
Kazanım 1 Bedensel koordinasyon gerektiren hareketleri yapabilme	Göstergeler: Dengede yürür; eşli yürür; modele uygun yürür; engel üzerinden atlar; kalemi doğru tutar.
Kazanım 2 İş birliği için gerekli davranışları sergileyebilme	Göstergeler: Grup içinde görevini bilir; grup içinde sorumluluğunu yerine getirir; sırasını bekler; yardımlaşır.
Öğrenme Süreci	
1. Aşama Çember Etkinliği	Çocuklarla selamlaşılır. Çocuklara mezura verilerek birbirlerinin kol, bacak, ayak, gövde ve boyunlarını ölçerek not almaları istenir. Sonrasında çocuklar kol ve bacak uzunluklarını büyükten küçüğe, küçüktten büyüğe sıralarlar. Çocuklara beyaz tavşan Pamuk ve kahverengi sincap Kahve'nin kış mevsimi geldiği için kendilerine kışlık kıyafetler dikmek istekleri söylenir. Bunun için kalıp kağıtlarına ihtiyaçları vardır. Ancak kalıp kağıtlarına ulaşmak için yoldaki engelleri aşmaları gerektiği söylenerek parkur tanıtılır.
2. Aşama Hareketli Oyun	Her çocuk her bir parkurun başlangıç noktasına gelir. Bir çocuk dört parkuru da tamamladığını da (eşli denge tahtası üzerinde yürüme, engel üzerinden geçme, tünelden geçme, trampolin üzerinde top sektirme ve sepete atma) elbise dikebilmek için gerekli olan kalıp kağıtlarına ulaşır. Kalıp kağıtlarını alan çocuk masaya geçer.
3. Aşama Değerlendirme Etkinliği	Çocuklardan kalıp kağıtlarını kullanarak istedikleri elbisenin kalıbını çıkartmaları istenir. Sonrasında çıkarılan kalıplardan nasıl elbise yapılacağı hakkında konuşulur.



 (E) Eşli Denge Tahtası Üzerinde Yürüme

 (T) Tünelden Geçme

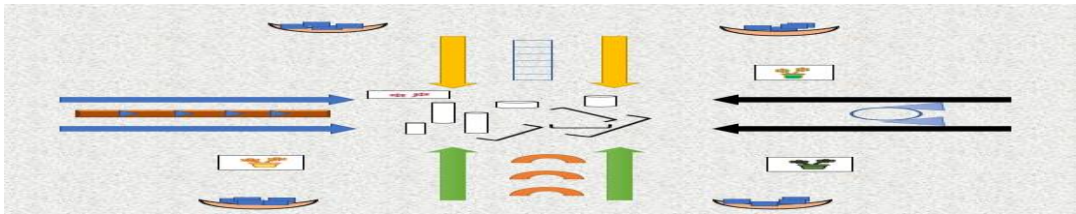


 (I) İp Üzerinden Atlama

 (T) Trambolin Üzerinde Top Sektirme

Çiçek Dikiyoruz

Süre	60 dak.
Yaş Grubu	60-72 ay
Parkur Modeli	Artı (+)
Araçlar	4 adet çiçek, 4 adet su borusu, 5 adet oluk, 4 adet saksı, çiçek toprağı, hassas terazî, 2 adet kürek, 1 adet tırmık, 2 adet kitli buzdolabı poşeti, karton levha, su
Kazanım ve Göstergeler	
Kazanım 1. Bedensel koordinasyon gerektiren hareketleri yapabilme	Göstergeler: Eşli yürür; dengede yürür; modele uygun yürür; görevi eşi ile tamamlar.
Kazanım 2. İş birliği için gerekli davranışları sergileyebilme	Göstergeler: Grup içinde görevini bilir; grup içinde sorumluluğunu yerine getirir; sırasını bekler; yardımlaşır.
Öğrenme Süreci	
1. Aşama Çember Etkinliği	Çocuklarla selamlaşılır. Çocuklara 8 farklı çiçek resmi (açelya, akasya, zambak, manolya, fulya, gardenya, lilyum, süsen) gösterilir. Bu çiçeklerin benzer özellikleri, renkleri, isimleri hakkında konuşulur. Sonrasında 8 adet sandalye daire olacak şekilde dizilir. Çiçek resimlerinin bir yarısı sandalyelere karışık bir şekilde yapıştırılır. Diğer yarısı ise 8 çocuğa paylaşılır. Müzik eşliğinde çocuklar sandalye etrafında dönmeye başlar. Müzik durduğunda herkes kendi çiçeğinin olduğu sandalyeye oturmaya çalışır. Sandalyesini en son bularak oturan çocuk sandalyelerin etrafında bir tur atarak sandalyesine oturur. Çocuklar çiçekleri aralarında değiştirerek oyun devam eder. Oyunun ardından çocuklara beyaz tavşan Pamuk ve kahverengi sincap Kahve'nin bahçeleri için çiçek dikip sulamak istedikleri söylenir. Bunun için belli engelleri aşmaları gerektiği söylenerek parkur tanıtılır.
2. Aşama Hareketli Oyun	İkili eş olarak her bir parkurun başlangıç noktasına gelen çocuklar parkurun dışında bulunan çiçek toprağını buzdolabı poşetlerine doldurur. Sonrasında çiçek toprağı hassas terazide (300 gr) tartılır. Tartılan toprak karton levhaların üzerine boşaltılarak dengeli bir şekilde parkurun ortasına taşınarak çiçek saksılarına dökülür. Çocuklar dört parkuru da tamamladığında (denge tahtası üzerinde engellerden geçme, farklı yükseklikteki engellerden geçme, çemberin içinden ve altından geçme, merdiven içindeki engellere basmadan geçme) ortada bulunan araçları kullanarak (4 adet çiçek, 4 adet saksı, oluk, su borusu, su) çiçekleri diker ve sularlar.
3. Aşama Değerlendirme Etkinliği	Çocuklar üçerli gruplara ayrılır ve her gruba bir adet A3 kağıdı verilir. Çocuklardan çiçek diktikleri ve suladıkları süreçten bir anı çizmeleri istenir. Daha sonra bu resimler oluş sırasına göre sıraya konulur.



 (Y) Denge Tahtası Üzerinde Yürüme

 (T) Tünelden Geçme

 (M) Merdivenden Geçme

 (H) Hulahop İçinden Geçme

Ek 4 Özel ve Hazır Materyaller İle Etkinlik Süreçlerinden Görüntüler



Dengeli yürüme tahtası (özel tasarım)



İki Kişilik Labirent Tahtası (özel tasarım)



Eşli Kayak (özel tasarım)



Tekli El Denge Tahtası (özel tasarım)



Çift El Denge Tahtası (Özel Tasarım)



Çiçek Sulama Etkinliği



Kalıp Çıkarma Etkinliği



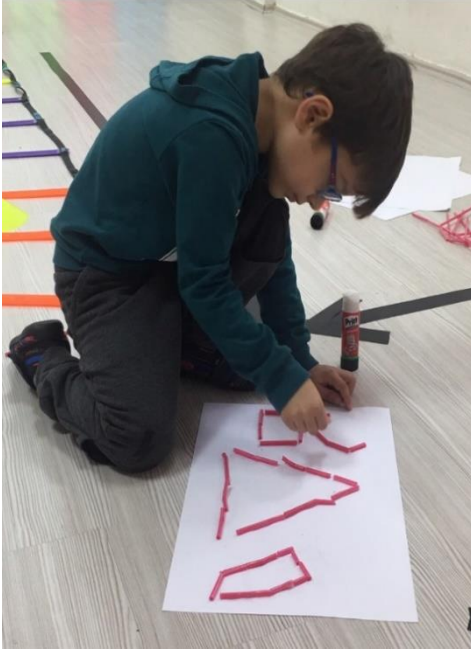
Çiçek Dikme Etkinliği



Kalıp Çıkarma Etkinliği



Çiçek Sulama Etkinliği



Geometrik Şekiller Oluşturma Etkinliği



Büyük Kule Etkinliği



Dokuma Etkiniği



Kulübe Yapma Etkinliği



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...