

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DIŞ MEKANDAKİ OYUN OYNAMA
SIKLIKLARININ DUYGUSAL ZEKA BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESLEM GÖZDE ŞENÖZ

DANIŞMAN
DOÇ.DR. SUAT KOL

HAZİRAN 2023

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DIŞ MEKANDAKİ OYUN OYNAMA
SIKLIKLARININ DUYGUSAL ZEKA BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESLEM GÖZDE ŞENÖZ

DANIŞMAN
DOÇ.DR. SUAT KOL

HAZİRAN 2023

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Eslem Gözde ŞENÖZ

İTHAF

Oğlum Ufuk Ali'ye



ÖN SÖZ

Yüksek Lisans tez sürecim boyunca tüm içtenliği ile bana destek olan, yol gösteren çok değerli danışmanım Doç.Dr. Suat KOL'a emek ve katkıları için teşekkür ederim. Jürimde yer almasından büyük mutluluk ve onur duyduğum çok kıymetli Prof. Dr. Ayşe Güler KÜÇÜKTURAN'a ve sunduğu değerli katkıları ile tezimi zenginleştiren çok sevgili Doç. Dr. Hilal İlknur Tunçeli'ye teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi yüksek lisans aşamasında da bana çok büyük destekler sunan, motivasyon kaynağım annem Halise FİDE'ye ve babam İbrahim FİDE'ye çok teşekkür ederim.

Hayatımın koruyucu faktörlerinden biri olan, gücüme güç katan sevgili eşim Ahmet Burak ŞENÖZ'e bana olan inancı ve desteği için çok teşekkür ederim.

ÖZET

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DIŞ MEKANDAKİ OYUN OYNAMA SIKLIKLARININ DUYGUSAL ZEKÂ BECERİLERİNE ETKİSİ

Eslem Gözde ŞENÖZ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Suat KOL

Sakarya Üniversitesi, 2023.

Bu araştırmanın amacı 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeylerinin dış mekânda oyun oynama sıklıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi COVID-19 pandemisi döneminin sınırlılıkları doğrultusunda uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş olup, 60-72 aylık 208 çocuk ve bu çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Ulutaş'ın (2005) Türkçe'ye uyarladığı Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (S-ÇDZÖ) ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde t-test, ANOVA ve ki-kare testlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıklarının, ikamet edilen konut türü, dış mekânda oyun alanına erişim olup olmaması ve annenin öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; yerleşim birimi, cinsiyet, babanın öğrenim düzeyi, annenin çalışma durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öte yandan, çocukların duygusal zekâ düzeyleri ve duygusal zekâ alt becerilerinin (duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme), cinsiyet, ebeveyn öğrenim düzeyi, aylık gelir ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çocukların duygusal zekâ düzeyleri ve duygusal zekâ becerilerinden olan duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme becerilerinin ise dış mekânda oyun oynama sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, Dış mekân oyunları, Erken çocukluk dönemi

ABSTRACT

THE EFFECT OF OUTDOOR PLAY FREQUENCY ON EMOTIONAL INTELLIGENCE OF 60-72-MONTH-OLD CHILDREN

Eslem Gözde ŞENÖZ, Master's Thesis

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Suat KOL

Sakarya University, 2023.

The aim of this study is to investigate whether the emotional intelligence of 60-72 months preschool children differs significantly according to their frequency of playing outdoors. A descriptive survey model, which is a quantitative research method, was used in the study. The sample of the study was selected using an appropriate sampling method in accordance with the limitations of the COVID-19 pandemic, consisting of 208 children aged 60-72 months and their parents. The data of the study were collected through the Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children, adapted to Turkish by Ulutaş (2005), and the Personal Information Form prepared by the researchers. t-test, ANOVA, and chi-square tests were used in the analysis of the data. The findings of the study showed that the frequency of children's outdoor play differs significantly according to the type of housing, access to outdoor play areas, and the mother's level of education, while there was no significant difference according to the settlement type, gender, father's education level, mother's employment status, and the number of siblings. Moreover, it was determined that children's emotional intelligence and sub-skills (recognition, understanding, and management of emotions) did not differ significantly according to gender, parental education level, monthly income, and the number of siblings. However, it was observed that the emotional intelligence sub-skills, such as recognition, understanding, and management of emotions, differ significantly according to the frequency of playing outdoors.

Keywords: Emotional intelligence, Outdoor play, Early childhood education

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
İTHAF	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	2
1.3. Problem cümlesi	5
1.4. Alt problemler	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar	6
BÖLÜM II	8
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Erken çocukluk döneminde oyun	8
2.1.1. Klasik teoriler	9
2.1.2. Dinamik oyun teorileri.....	9
2.2. Dış mekânda oyunun tarihsel gelişimi.....	11
2.3. Dış mekân oyunlarının önemi.....	17

2.4.	Duygusal zekâ.....	20
2.5.	Duygusal zekâ modelleri	20
2.5.1.	Salovey ve Mayer’ın dört dallı duygusal zekâ modeli	21
2.5.2.	Goleman’ın duygusal zekâ modeli	22
2.5.3.	Bar-On modeli	23
2.6.	Duygusal zekâ yetileri	25
2.6.1.	Duygusal öz farkındalık.....	25
2.6.2.	Duygu yönetimi	25
2.6.3.	Motivasyon	26
2.6.4.	Empati	26
2.6.5.	Sosyal beceriler.....	27
2.7.	Dış mekânda oyun ve duygusal zekâ ilişkisi	27
2.8.	İlgili Araştırmalar	29
2.8.1.	Dış mekân oyunlarının duygusal zekaya etkisi ile ilgili yapılmış araştırmalar	29
2.8.1.1.	Yurtiçinde gerçekleştirilmiş çalışmalar	29
2.8.1.2.	Yurtdışında gerçekleştirilmiş çalışmalar	29
2.8.2.	Duygusal zeka ile ilgili araştırmalar	31
2.8.2.1.	Yurtiçinde gerçekleştirilmiş çalışmalar	31
2.8.2.2.	Yurt dışında gerçekleştirilmiş çalışmalar	32
2.8.3.	Dış mekân oyunları ile ilgili araştırmalar	33
2.8.3.1.	Yurtiçinde gerçekleştirilmiş araştırmalar	33
2.8.3.2.	Yurt dışında gerçekleştirilmiş çalışmalar	34
BÖLÜM III.....		36
YÖNTEM		36
3.1.	Araştırmanın yöntemi.....	36

3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi.....	36
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri	39
3.3.1. Kişisel bilgi formu	40
3.3.2. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği	40
3.4. Verilerin analizi.....	41
BÖLÜM IV	43
BULGULAR	43
4.1. Dış mekân oyunlarına ilişkin bulgular	43
4.2. Duygusal zekaya ilişkin bulgular	48
4.3. Dış mekânın duygusal zekaya etkisine ilişkin bulgular	54
BÖLÜM V	56
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	56
5.1. Sonuç ve tartışma	56
5.1.1. Çocukların dış mekân oyunlarına yönelik bulguların tartışılması	56
5.1.2. Çocukların duygusal zekâ düzeyi ve alt becerilerine yönelik bulguların tartışılması	62
5.1.3. Çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıklarının duygusal zekalarına etkisine ilişkin bulguların tartışılması	64
5.2. Öneriler	66
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler	66
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler	68
KAYNAKÇA	70
EKLER	86

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeline Göre Beş Temel Sosyal Duygusal Yeterlilik	23
Tablo 2. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli Temel Boyutları.....	24
Tablo 3. Duygusal Zekâ Becerileri ve Oyun Becerileri Arasındaki Ortak Noktalar.....	28
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Bilgilerine İlişkin Betimsel İstatistikler	37
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Çocukların Ebeveynlerine İlişkin Demografik Özellikler ...	38
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Çocukların Yaşadıkları Eve Dair Özellikler.....	39
Tablo 7. Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	42
Tablo 8. Çocukların Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklıkları	43
Tablo 9. Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı ve Yerleşim Birimi Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları	44
Tablo 10. Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı ve Dış Mekânda Oyuna Erişim Olanığı Değişkenine İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	44
Tablo 11. Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı ve Konut Türü Değişkenine İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	45
Tablo 12. Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı ve Ebeveynlerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	46
Tablo 13. Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	46

Tablo 14. Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı ve Annenin Çalışma Durumu Değişkenine İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	47
Tablo 15. Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı ve Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	47
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Çocukların Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistikler	48
Tablo 17. Çocukların Cinsiyetine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t-test Sonuçları.....	49
Tablo 18. Ebeveynlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t-test Sonuçları.....	50
Tablo 19. Anne Yaşı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Bulguları.....	51
Tablo 20. Baba Yaşı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Bulguları.....	52
Tablo 21. Aylık Gelir Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Bulguları.....	53
Tablo 22. Kardeş Sayısına Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t- testi Sonuçları.....	54
Tablo 23. Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t-test Sonuçları.....	55

SİMGELER VE KISALTMALAR

S-ÇDZÖ : Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği

EQ : Duygusal Zekâ (Emotional Quotient)

IQ : Bilişsel Zekâ (Intelligence Quotient)



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problemi, alt problemleri ile araştırmaya dair varsayımlar, tanımlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem durumu

Salovey ve Mayer (1990), sosyal zekâ türlerinden biri olan duygusal zekânın özbilinç, duyguları yönetme, kendini harekete geçirebilme, başkalarının duygularını anlama ve ilişkileri yürütme olmak üzere beş temel yetenekten oluştuğunu belirtmiştir. Duygusal zekâ ile genel yaşam başarısı (Goleman, 1995; Salovey ve Mayer, 1990), duygusal refah (Bar-On ve Parker, 2000), akademik başarı (Schute ve diğerleri, 1998), fiziksel ve psikolojik sağlık (Tsaousis ve Nikolaou, 2005), yaşam doyumu (Extremera ve Fernández-Berrocal, 2005), akranlar ve aile ile olumlu etkileşim (Punia ve Sangwan, 2011) gibi bir dizi olumlu sonuç arasında ilişki olduğunu gösteren birçok sayıda akademik çalışma bulunmaktadır. Duygusal zekâ erken çocukluk döneminde kazanılmaktadır (Goleman, 2020). Bu açıdan duygusal zekanın erken yaşta desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Duygusal zekâ becerilerini geliştirmenin bir yolu da dış mekân oyunlarıdır. Dış mekân oyunları, özgürce hareket etmeye olanak tanıyan, kaba motor hareketlerini deneyimlemeyi ve doğal unsurlarla teması mümkün kılan oyunlar olarak tanımlanabilir (Maynard ve Waters, 2007). Bunlara ek olarak dış mekân, çocukların sosyalleşmeleri ve kişilerarası becerileri deneyimlemeleri için de pek çok fırsat sunmakta, böylece çocukların kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan bir ortam sunmaktadır (Crawford, Holder ve O'Connor, 2017). Yapılan araştırmalar sonucunda, erken çocukluk dönemindeki çocukların öğrenme ve gelişim özellikleri üzerinde dış ortamların ve doğanın olumlu etkisi olduğu saptanmıştır (Bento ve Dias, 2017; Legget ve Newman, 2017; Rekers, 2019; Waite, 2010; Rivkin, 1995; Waters ve Rekers, 2019). Ancak, çocukların aşırı teknolojik araç gereç kullanımı, güvenli olmayan çevre koşulları, ebeveynlerin çocuklarına yeterince vakit ayıramaması gibi olumsuz etkenlerin çocukların dış mekân aktivitelerini sınırlandığı söylenebilir (Julia, 2020; Sandseter ve Santo, 2016). Bu bağlamda kentleşmenin arttığı dünyada çocuklar zamanlarının çoğunu dış mekândan uzak, kapalı alanlarda

geçirmekte, doğa ile birlikte büyümemekte ve kendi potansiyellerini ortaya çıkarabilecekleri ortamlar giderek azalmaktadır (Louv, 2012). Ebeveynler de bu kentleşmenin getirdiği koşullara ayak uydurarak, çocukların teknolojik araç gereçlerle vakit geçirmelerine ortam sağlayarak çocukların kendi kendilerini bulma çabalarını sınırlandırmaktadırlar (Moore ve Marcus, 2008). Postman (1982) Çocukluğun Yokoluşu adlı kitabında, çocukluğun tamamen yeniden inşa edildiğinden ve yeni oluşturulan çocukluk kavramından önce çocukların enerjik olduğundan bahsetmektedir. Postman'a (1995) göre, günümüz dünyasında, çocuktaki coşkunluk ve hareketlilik keskin biçimde değişmiş ve sessizlik, hareketsizlik, dalgınlık gibi davranışlar üst düzeyde değer kazanmıştır. Tuğrul, Ertürk, Altınkaynak ve Güneş'in (2014) gerçekleştirdiği, üç farklı kuşaktaki insanların oyun tercihlerindeki değişimin incelendiği araştırma sonucunda da çocukların önceden dış mekânlarda fiziksel aktiviteye dayalı oyunlar oynarken, günümüzde iç mekânlarda teknolojik araç gereçlerle oyunlar oynadığı saptanmıştır. Araştırmacılar, bu değişikliğin özellikle batılılaşmış toplumlarda insan yöneliminde doğadan (biyofili) dijital medyaya (videofili) bir geçiş olduğunu öne sürmüşlerdir (Edwards ve Larson, 2020). Ancak çocukların dış mekân ile bağlarının olması duygusal zekâlarının gelişimleri açısından çok önemlidir (Mirrahimi ve diğerleri, 2011). Yapılan bir araştırma sonucunda dış mekân oryantasyon programının öğrencilerin duygusal zekasını önemli ölçüde artırdığı tespit edilmiştir (Schwartz ve Belknap, 2017). Ayrıca Hinkley ve diğerlerinin (2018) yaptığı araştırma sonucunda dış mekânda oynayan çocukların sosyal yeterliliğinin iç mekânda oyun oynayan yaşlılarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Clements'e (2004) göre de çocukların dış mekânda özgürce oynaması, onların kaygı, düş kırıklığı, öfke gibi duygulardan uzaklaşmasına, can sıkıntısı ve stresten kurtulmasına yardımcı olmaktadır. Yani, dış mekânda oyun oynamak, çocukların fiziksel ve zihinsel sağlığına katkıda bulunmakta ve olumlu duyguların pekişmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, çocukların sağlıklı bir gelişim göstermesi için dış mekânda oyun oynama fırsatlarının sunulması önemlidir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemi kapsamaktadır (Johnson, 2001). Bu dönemde kazanılan her türlü beceri veya bakış açısı, çocuğun ileriki yaşlardaki kimliğinin iskeletini oluşturmaktadır. Bu

anlamda okul öncesi dönem, çocukların temel yaşam becerilerini kazanması, öğrenme sürecine hazırlanması ve daha sonraki eğitim aşamalarında gerekli olan temel bilgi ve becerileri edinmesi açısından önemli bir eğitim dönemidir (MEB, 2013). Çocuklar başkalarıyla oyunlar oynayarak temel sosyal ve duygusal becerileri öğrenirler. Sosyal etkileşim fırsatları oyun bağlamında meydana geldiği için, bu dönemlerde çocuğun oyun oynaması önem teşkil etmektedir. Okul öncesi dönemde çocuğun eğitim ve öğreniminde oyun büyük bir rol üstlenmektedir. Çocuklar oyun yoluyla yeni öğrenme deneyimleri yaratmakta ve kendi yarattıkları bu deneyimler, başka hiçbir yerde kazanamayacakları sosyal, duygusal ve entelektüel becerileri kazanmalarını sağlamaktadır (Elkind, 2008). Çocukların farklı ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmış dış mekân oyunları, çocukların hareket etmelerini ve keşif yapmalarını sağlayarak, öğrenmeleri için bütünsel deneyimler sunmaktadır. Ayrıca iç mekânda mümkün olmayan güçlü öğrenme deneyimleri sunarak çocukların gelişimine katkıda bulunmaktadır (Moser ve Martinsen, 2010; White, 2011).

Günümüzde dış mekân oyunlarına ayrılan zamanın azaldığı görülmektedir. Bu düşüş, çocuk güvenliğine ilişkin artan endişeler, çocukların yaşamlarında artan ekran varlığı, aşırı programlı ve akademik odaklı yaşam tarzı gibi çeşitli değişkenlerden kaynaklanmaktadır (Clements, 2004; Veitch, Bagley, Ball ve Salmon, 2006). Dış mekânda oyun oynamanın azalmasıyla birlikte fiziksel aktivite azalmış ve hareketsiz (sedanter) yaşam kendini göstermeye başlamıştır. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre, dünya çapındaki çocukların ve ergenlerin yaklaşık %80'i günlük 60 dakika olarak tavsiye edilen fiziksel aktivite kılavuzunu uygulamamaktadır (World Health Organization [WHO], 2020a). Gray ve diğerleri (2015) tarafından gerçekleştirilen ve dış mekânda geçirilen zaman ile fiziksel aktivite ve sedanter yaşam arasındaki ilişkiyi inceleyen derleme çalışmasında, incelenen çalışmaların tümünde dışarıda daha fazla zaman geçiren 3-12 yaş aralığındaki çocukların daha aktif oldukları ve daha az sedanter davranış gösterdikleri görülmüştür. Fiziksel aktivitenin birçok yararı bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi, yeterli fiziksel aktivite düzeylerinin çocuklarda kemik sağlığına iyi gelmenin yanı sıra dikkati geliştirdiğini ve akademik performansı artırdığını ileri sürmektedir (CDC, 2022). Fiziksel aktivite, kişinin duygularını da olumlu yönde etkileyebilmektedir (WHO, 2020a). Yapılan çalışmalar, fiziksel aktivite ve duygusal zekâ arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve fiziksel aktivite ile daha sık meşgul olan bireylerin duygusal zekâ seviyelerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Acebes-Sánchez, Diez-Vega, Esteban-Gonzalo ve Rodriguez-Romo, 2019; Dev ve Rahman, 2016; Roy ve diğerleri, 2021; Zysberg ve Hemmel, 2018). Ek

olarak, fiziksel aktivitenin dış mekânda geçirilen süre ile artış gösterdiğine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. (Gray ve diğerleri, 2015; Raustorp ve diğerleri, 2012; Vanderloo, Tucker, Johnson ve Holmes, 2013). Bu bağlamda, dış mekânda geçirilen vaktin duygusal zekâ üzerinde olumlu etkileri olduğu dolaylı olarak düşünülebilir. Bu tür bir etkinin ortaya çıkabilmesi için ise dışarıda geçirilen vaktin oyun gibi fiziksel aktivitelerle desteklenmesi gerektiği öngörülmektedir. Bu düşüncenin dış mekânda oyun oynama sıklığı fazla olan çocukların duygusal zekâ düzeylerinin, dış mekânda oyun oynama sıklığı daha az olan çocuklara kıyasla yüksek olduğu hipotezini destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Duygusal zekâları yüksek olan kişilerin prososyal davranışlarda daha yüksek puan aldıkları, mutluluk düzeylerinin daha yüksek oldukları ve daha az saldırgan davranış gösterdikleri görülmüştür (Martins, Ramalho ve Morin, 2010; Mavroveli, Petrides, Sangareau ve Furnham, 2009; Tsaouis ve Nikolaou, 2005). Ayrıca, duygusal zekâ kişinin duyguları doğru bir şekilde fark etme, değerlendirme ve ifade etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990). Bu açıdan; çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını anlayabilen, duygularını ifade ve kontrol edebilme kapasitesine sahip, kendini harekete geçirebilen ve ilişkilerini yürütebilen bireyler olması için erken yaşlardan itibaren duygusal zekâlarının geliştirilmesinin hedeflenmesi ve dış mekânda ne kadar oyun oynadıklarının tespit edilip bu doğrultuda gerekli adımların atılması oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeylerinin dış mekânda oyun oynama sıklıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. İlgili literatür incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilmiş olup duygusal zekâ ve dış mekânda oyun kavramlarını bir arada inceleyen herhangi yurt içi veya yurt dışı kaynağa rastlanmamıştır. Dolayısıyla okul öncesi dönem çocuklarının dış mekân oyunlarının duygusal zekâları üzerindeki etkisi hakkında sınırlı bilgi bulunması literatürde araştırılması gereken bir boşluk olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylelikle bu çalışmadan elde edilen bulguların; araştırmacılara, eğitimcilere, ailelere ve politika uygulayıcılarına farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

1.3. Problem cümlesi

Bu araştırmanın problemi, “60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâları dış mekânda oyun oynama sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.4. Alt problemler

Araştırmanın problem cümlesine uygun olarak, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Dış mekân oyunlarına yönelik alt problemler

60- 72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının dış mekânda oyun oynama sıklıkları

- yaşadıkları yerleşim birimine,
- ikamet ettikleri konut türüne
- çocukların dış mekânda oyun alanına erişimi olup olmamasına
- ebeveynlerinin çalışma durumuna
- ebeveynlerinin öğrenim düzeyine
- kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

2. Duygusal zekaya yönelik alt problemler

60- 72 aylık çocukların duygusal zekâ düzeyleri

- cinsiyet
- kardeş sayısı
- ebeveyn öğrenim düzeyi
- ebeveyn yaşı
- ailenin aylık gelir değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?

3. Dış mekânın duygusal zekaya etkisine yönelik alt problemler

- 60-72 aylık çocukların haftalık dışarıda oyun oynama sıklıklarına göre duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı fark var mıdır?

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmanın örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
2. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklara uygulanan “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeğinin çocukların duygusal zekâlarını ölçtüğü varsayılmıştır.
3. Araştırmaya dahil olan katılımcıların tüm sorulara içtenlikle ve dürüst bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırma okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır.
2. Araştırma normal gelişim gösteren çocuklar ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın verileri Sakarya ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokulların anasınıfları, bağımsız anaokulları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklar ve ebeveynleri ile sınırlıdır.
4. Araştırma, araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan temel kavramların ve terimlerin tanımları aşağıda belirtilmiştir.

Zekâ: Geleneksel olarak, beynin ne kadar iyi çalıştığıнын bir tanımlamasıdır. Kişinin öğrenme, akıl yürütme, sonuç çıkarma ve düşünme yeteneklerinin tamamı olarak ifade edilmektedir (TDK, 2021).

Duygusal zekâ: Bireyin kendinin ve başkalarının duygularını tanıması, dürtülerini kontrol ederek tatminini erteleyebilmesi, ruh halini düzenleyebilmesi ve farklı sosyal durumlara uygun tepkilerde bulunmasıdır (Mayer ve Salovey, 1990).

Sedanter yaşam tarzı: Fiziksel aktivitenin çok sınırlı olduğu bir yaşam tarzını ifade etmek için kullanılmaktadır. Sedanter yaşam tarzına sahip olan bireyler günlerinin büyük kısmını oturarak veya uzanarak geçirmektedirler. Sedanter yaşam tarzı günde altı saatten fazla hareketsiz davranışı içeren bir yaşam tarzı olarak tanımlanmaktadır (Esmonde-White, 2016).

Dış mekân oyunları: Dış mekânda gerçekleştirilen, kaba motor hareketlerini deneyimlemeyi ve doğal unsurlarla teması mümkün kılan oyunlar olarak tanımlanabilir (Maynard ve Waters, 2007).



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde erken çocukluk döneminde oyun, dış mekânda oyunun tarihsel gelişimi ve dış mekân oyunlarının önemine yönelik kuramsal temellere yer verilmiştir.

2.1. Erken çocukluk döneminde oyun

Oyun, çocukların gelişimi için çok önemli bir yere sahip olup tarih boyunca oyunun çeşitli tanımları yapılmıştır. Tüm bu tanımların iskeletini Johan Huizinga ve ardından Rubin, Fein ve Vandenberg (1983)' in çalışmaları oluşturmaktadır (Tuğrul, Ertürk, Altınkaynak ve Güneş, 2014). Hollandalı tarihçi Johan Huizinga, oyunu ciddiyyetten uzak, oyuncuyu tamamen içine çeken, gerçek dünyadan uzaklaştıran özgür bir aktivite olarak tanımlamaktadır. Fakat oyunun basit bir tanımı bulunmamakla beraber oyunun en iyi nasıl kavramsallaştırılacağı belirsizliğini korumaktadır. Oyunu tanımlamaya çalışan birçok kişi, oyunun tek bir özellik ile karakterize edilmediğini, aksine çok yönlü olduğunu öne sürmektedir. (Fesseha ve Pyle, 2016; Fleeer, 2009; Jenvey ve Jenvey, 2002). Belki de bunun nedeni, oyunun biricik olması ve bu nedenle bir tanımda genelleştirilememesidir (White, 2011). Oyunun çeşitli tanımları bulunsada oyunun bir çerçeve olarak önerilebilecek bazı özellikleri vardır. Oyuna atfedilen özellikler arasında aktif katılım, yaratıcılık, kendiliğindenlik, eğlence, sonuç odaklı olmama, gönüllülük, gerçek dışılık ve özgür seçim vardır (Rubin, Fein ve Vandenberg, 1983). Oyunda genellikle süreç, herhangi bir son nokta veya hedeften daha önemli iken, nesnelere yeni anlamlar yüklenir, farklı roller üstlenilir ve çocukta mutluluk gibi olumlu hisler uyandırır (Smith ve Pellegrini, 2008).

Oyun teorileri 19. yüzyıl sonlarında ve 20. yüzyıl başlarında geliştirilmeye başlanmış ve oyun teorileri, klasik teoriler ve dinamik (modern) oyun teorileri şeklinde iki başlık altında incelenmektedir.

2.1.1. Klasik teoriler

Klasik teoriler, oyunun var olmasının ve işleyişinin nedenini açıklamaya çalışmaktadır. En eski klasik teori olan ve Schiller ve Spencer tarafından ortaya konulan “*Fazla Enerji Teorisine*” göre, insanlar fazla enerjiye sahip olduklarında biriken enerjiyi boşaltmak için oyun oynamaktadırlar. Schiller, oyunu heyecan dolu enerjinin amaçsızca harcanması olarak tanımlamıştır. Lazarus tarafından ortaya konulan “*Dinlenme ve Rahatlama Teorisi*” ise, bireylerin çalışırken tükettikleri enerjilerini oyun yoluyla geri kazandıklarını savunmaktadır. Bu yüzden bireyler bir süre çalıştıktan sonra dinlenmek için oyun oynama ihtiyacı duymakta, böylelikle yeniden çalışabilmek için enerji biriktirmektedirler. Karl Gross tarafından geliştirilen “*Yaşama Hazırlık Kuramına*” göre oyun, çocukları yetişkin yaşamına hazırlamanın içgüdüsel bir yoludur. Bu kurama göre çocukların oyunları, yetişkinler olarak karşılaştıkları deneyimlere benzemektedir. Bu yüzden Karl Gross, çocukların yetişkinlik yaşamlarında ihtiyaç duyacakları becerileri prova etmek için oyunu kullanabileceklerini savunmaktadır. Darwin’in evrim kuramına dayanarak “*Rekapütilyasyon Teorisini*” geliştiren Stanley Hall ise, oyun esnasında, geçmişte ilkel atalarımızın gerçekleştirdiği olayları yeniden canlandırdığımızı iddia etmiştir. Örneğin, çocuklar tırmanarak ve sallanarak evrimin hayvan aşamasını canlandırmaktadırlar. Oyunun kalıtımın bir ürünü olduğunu savunan Rekapütilyasyon Teorisi aynı zamanda içgüdü kavramından da yararlanarak oyunun çocukların içgüdülerini ifade etmeye olanak sağladığını ve bu içgüdüleri ifade ederken onları zayıflattığını iddia etmektedir. Örneğin, bu teoriye göre, çocukların itiş-kakış oyunlarına katılması, bir yetişkin olarak savaşma dürtüsünü zayıflatmakta ve bu nedenle çocuk olgunlaştıkça bu davranış ortadan kalkmaktadır. Bühler tarafından geliştirilen “*Haz Kuramına*” göre ise oyun sürecinde mutluluk ve haz oluşmaktadır. Bühler’e göre oyun sırasında gerçekleştirilen motor aktiviteleri sonucunda haz duygusu meydana gelmektedir (Brown, 2010; Oktay, 2013).

2.1.2. Dinamik oyun teorileri

Dinamik (Modern) oyun teorileri ise çocukların oyun oynadığı gerçeğini kabul ederek, çocukların neden oynadığını anlamakla daha az ilgilenirler ve daha çok, oyunun içeriğini açıklarlar.

Psikanalitik teoriler: Freud tarafından geliştirilen psikoanalitik kuram, oyun yolu ile çocukların travmatik olayları dışa vurduklarını ve böylece arındıklarını savunmuştur. Freud'a göre oyun, çocuğun iç dünyasındaki korku ve endişelerini açığa çıkarmasına yardım ederek duygusal gelişiminde önemli bir rol üstlenmektedir. Böylece, Freud, oyunu çocukların duygusal ve kişilik gelişiminde önemli bir etken olarak ele almaktadır.

Erikson'un psikososyal gelişim teorisinin üçüncü evresi oyun çağı olarak adlandırılmakta ve Erikson'a göre çocuk, oyun yoluyla psikososyal gelişim aşamalarında karşılaştığı çatışma ve krizleri atlatmaktadır. Böylece, Erikson'a göre oyun yoluyla çocuk, sosyal becerilerini geliştirmekte, inisiyatif alma becerisini geliştirmekte ve hayal kırıklıkları ve başarısızlıklarıyla başa çıkmayı öğrenmektedir.

Bilişsel gelişim teorileri: Piaget, oyunu bilişsel çerçevede ele alarak çocuğun oyun yoluyla mevcut becerilerini pekiştirme olanağı bulduğunu savunmuştur. Oyun, birtakım zihinsel faaliyetler içermekte ve problem çözme, deneme-yanılma, planlama, araştırma gibi faaliyetleri kapsamaktadır. Ayrıca, Piaget, soyut düşüncenin gelişiminde de oyunun önemini vurgulamıştır.

Vygotsky'ye göre oyun, çocukların bilişsel gelişimlerini desteklerken aynı zamanda çocukların nesneleri sembolik yollarla kullanmalarına ortam hazırlayarak soyut düşünceyi desteklemektedir. Ayrıca çocuklar oyun yoluyla sosyal rollerin ve toplumsal kuralların zihinsel bir temsilini kazanmaktadır (Frost, Wortham ve Reifel, 2008; Verenikina, Harris ve Lysagh 2003; Saracho ve Spodek, 1998; Johnson ve diğerleri, 2015).

Ekolojik teoriler: Ekolojik teoriler oyunun çocuk üzerindeki etkisinden ziyade oyun ortamlarının nasıl düzenlenmesi gerektiğine odaklanmaktadır. Örneğin, oyuna dahil olan çocuk sayısı, oyun arkadaşının cinsiyeti, oyunda kullanılan araç gereçler, oyunda yetişkin kontrolü ve oyunun gerçekleştiği mekân gibi değişkenler oyunun yapısını etkilemektedir. Bu minvalde, oyun ortamının çocuğun davranışlarını nasıl şekillendirdiği ve etkilediği üzerinde durmaktadır (Oktay, 2013).

Oyun, çocuklara önemli gelişimsel faydalar sunan çocukluğun değerli bir parçasıdır. Oyun, çocukların gelişimi için o kadar önemlidir ki Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komisyonu, oyunu her çocuğun temel hakkı olarak kabul etmiştir (UNICEF, 1989). Doğal ve öz-yönelimli bir etkinlik olarak oyun, çocukların kişisel engelleri aşmaları ve bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için gerekli koşulları sunarak bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal refahlarını desteklemektedir. Oyun yoluyla çocuk, kendisi ve dünya hakkında daha derin bir

bilgi edinebilme imkânı bulur. (Bento ve Dias, 2017; Ginsburg, 2007; Kalish, Banco, Burke ve Lapidus, 2010). Aynı zamanda çocuklar oyun aracılığıyla dili kullanma, çevresiyle iletişim kurma, yeni arkadaşlıklar edinme ve durumlara göre davranma becerisi kazanmaktadırlar. Çünkü akranlarıyla oyun oynarken, çocukların müzakere ve problem çözme becerileri ile başkalarıyla iş birliği yapma, paylaşma, sırayla hareket etme, kendini kontrol etme, grup içinde çalışma ve başkalarıyla iyi geçinme becerileri gelişmektedir (Ashiabi, 2007). Bunlara ek olarak, oyun, öğrenme, akademik başarı ile dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimi için temel oluşturmaktadır (Lockhart, 2010). Ayrıca, oyun davranışının evrimi ile ilgilenen John Byers, oyun oynama miktarı ile biliş denilen şeyin çoğundan sorumlu olan önemli beyin bölgesi olan beynin ön korteksinin gelişimi arasında ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Beynin bu bölgesinin, ilgili olmayan bilgileri ayırt etme, kendi düşünce ve duygularımızı izleme ve düzenlemek ve gelecek için planlama yapmak gibi işlevleri bulunmaktadır (Brown, 2010).

Çocuklar için oyun her yerde gerçekleştirilebilirken, oyunlar oynandıkları yere göre iç mekân ve dış mekân oyunları şeklinde sınıflandırılmaktadır. Her iki ortam da çocukların sağlıklı gelişimi için gereklidir ancak bu iki mekân arasında fiziksel, sosyal ve kültürel farklılıklar bulunmanın yanı sıra orada meydana gelen oyun davranışlarında da farklılıklar görülmektedir (Hirose, Koda ve Minami, 2012; Johson, Christie, ve Wardle, 2005; Kroeker, 2017). İç mekân oyunları sınırları olan, dış mekâna kıyasla daha küçük ortamda gerçekleştirilen, yetişkinlerin denetiminin daha çok gerçekleştiği ve çoğunlukla yapılandırılmış oyunlar içeren oyunlar olarak tanımlanmaktadır (Mullick ve Grubbs, 2009). Dış mekân ise, çocukların temiz havaya, güneş ışığına maruz kaldıkları, sürekli değişen ve özgür bir ortam olup çocukların özgürce hareket etmelerini, riskli hareketleri deneyimlemelerini, gürültülü sesler çıkarmalarını, arkadaşlarıyla etkileşim kurmalarını mümkün kılmaktadır (Bilton, 2010).

2.2. Dış mekânda oyunun tarihsel gelişimi

Tarih boyunca, çocuklar oyun özgürlüğüne sahipken, oyun oynamak için ilk tercihleri genellikle en yakınlarındaki doğal bir ortama yönelmektir. Bu ortam büyük bir ağaç, bahçedeki çalılık bir alan, bir dere veya yakındaki ormanlık bir alan olabiliyordu (Pyle, 2002). İki yüz yıl önce, çoğu çocuk günlerini tarlalar, çiftlikler veya ormanlarda geçirmekteydi (Chawla, 2016). Dış mekâna ve bunun çocukların gelişimi üzerindeki etkisine

yapılan vurgu, 18. yüzyılın başlarından itibaren erken çocukluk literatüründe görülmektedir. Comenius, Locke, Rosseau, Pestallozzi, Froebel ve Dewey gibi eğitim alanındaki öncüler, çocukların doğa yoluyla öğrendiklerini ve doğal bir ortamda bir şeyleri keşfetme, gözlemleme ve takdir etme fırsatına ve özgürlüğüne sahip olduklarını belirtmişlerdir (Chakravarthi, 2009). Çocuk eğitime fikri, çocukluğun hayatın ayrı bir evresi olarak kabul edildiğinde ortaya çıkmıştır. Çocukluğu yaşamın ayrı bir aşaması olarak tanımlama fikriyle tanınan Jean Jacques Rousseau, çocukları eğitmek için doğal dış ortamdaki deneyimlerin çok önemli olduğuna inanmaktaydı (Graves, Gargiulo, Sluder ve Holmes, 1996). İsviçreli bir eğitimci olan Johann Pestalozzi (1746-1827), Rousseau'nun vizyonundan esinlenmiş ve çocuklara doğadan öğrenme özgürlüğü vererek Rousseau'nun fikirlerini uyguladığı iki okul yönetmiştir. Bu okullarda doğa yürüyüşleri ve doğal ortamları gözlemleme gibi etkinlikler sıklıkla yer almaktaydı. Pestalozzi'ye göre öğretmenin rolü çocuklara doğadan doğal materyaller sağlamak ve bu materyalleri keşfetmek için çocukların tüm duyularını kullanmalarına izin vermektir (Frost, 2008).

Dış mekânda oyun oynamanın ve doğayla bütünleşmenin çocuk gelişimi için önemi 19.yüzyılda da devam etmiş ve o dönemde anaokulu terimini ortaya atan Friedrich Froebel, bahçenin rolünü ve gelişimde doğanın önemini vurgulamıştır. Froebel, anaokulu kelimesi yerine, çocuk bahçesi kelimesini kullanmış ve anaokulunu çocuğun doğayla uyum içinde gelişebileceği bir yer olarak görmüştür. Froebel, tüm canlılar arasında ilahi bir birlik ve bağlılığına inanmaktaydı ve bu nedenle onun için dış mekân oyunları anaokulu konseptinin önemli bir parçasıydı. Froebel'in programında dış mekân etkinlikleri, anaokulu müfredatının bir parçası olarak özenli bir şekilde planlanmış ve uygulanmıştır. Anaokulundaki çocuklar doğa çalışmaları, bahçede bitki yetiştirme gibi dış mekân etkinliklerine katılmaya teşvik edilmişlerdir (Frost, 2008; Wellhousen, 2002). Froebel'e göre bahçe işleri ve dış mekân oyunları yoluyla çocuklar doğa, bitki ve hayvanlar hakkında bilgi edinmenin yanı sıra, doğaya özen göstermeyi, sorumluluk almayı ve doğal dünyadaki kendi yerlerini yavaş yavaş fark etmeyi öğrenmektedirler (Tovey, 2007).

Montessori Metodunun kurucusu Maria Montessori de çocukların doğayla iç içe olmasının önemini vurgulamış ve bahçeciliği bir eğitim aracı olarak desteklemiştir. Montessori'nin ilk 'Çocuk Evi'nde, bahçe içinde merkezi bir avlu ve çocukların koşup oynayabileceği, ip atlayabileceği ağaçlarla çevrili açık bir alan bulunmaktaydı. Ekim yapmak için bahçeler bulunmakta ve bahçede her çocuk için ayrı ayrı küçük arsalar bulunmaktaydı. Montessori'nin anaokulunda çocuklar bitkileri sulamaya, tavukları beslemeye ve onlara

bakmaya teşvik edilmiştir, ancak bu tür faaliyetlerde amaç merakı beslemek veya çocukların bitki ve hayvanlar hakkında bilgi edinmelerini sağlamaktan ziyade, esasen fiziksel el becerisini geliştirmektir, örneğin, tavuk kümesinin mandalını açıp kapamak, bağımsızlık ve ahlaki sorumluluk becerilerinin gelişimini destekleme yönündedir (Tovey, 2007).

Sosyal reformcu, on dokuzuncu yüzyılın sonunda ve yirminci yüzyılın başında İngiltere'de yaşayan Margaret McMillan da çocuklar için bir açık hava anaokulu tasarlamıştır. Bu anaokulunda, iç mekanlar sadece kötü havalarda barınak görevi yapmak, ekipman depolamak, yemek pişirmek ve tuvalet ihtiyacını giderebilmek için bulunmaktaydı. Gerçek öğrenme ortamı bahçede gerçekleşmekteydi ve bahçe, çocukların öğrenmesini en üst düzeye taşımak için özenli bir şekilde organize edilmişti. Margaret McMillan, çocukların başarılı bir şekilde eğitilebilmeleri için sağlıklarının iyileştirilmesi gerektiğini vurgulayarak, fiziksel refah olmadan bilişsel gelişimin elde edilemeyeceğini savunmuştur. Böylece bahçe, sadece öğrenme ortamı olarak değil, sağlığı geliştirici bir ortam olarak görülüyordu. Margaret McMillan, sağlıklı yemek, egzersiz ve dinlenme ile açık havada yaşamının önemini vurgulayarak, her şeyin açık havada gerçekleşebileceğini savunmuştur. Hareket, oyun oynama, şarkı söyleme, resim yapma, yemek saatleri ve dinlenme dahil tüm etkinlikler dışarıda gerçekleştirilmekteydi (Bilton, 2010; Giardiello, 2013).

Waldorf Yaklaşımı'nın yaratıcısı Rudolf Steiner da Waldorf müfredatının günlük programına dış mekân oyun seanslarını dahil ederek dış mekânda oynamanın önemine dikkat çekmiştir. Steiner, dış mekânda oynamanın çocukların çevredeki doğal değişiklikleri ve mevsimsel değişimi deneyimlemelerini sağladığına inanıyordu. Bunların yanı sıra Waldorf anaokullarında, ekme ve hasat etme eylemleri, çocukların doğa sevgisi ve doğal çevrelerine karşı sorumluluk duygusu geliştirdikleri araçlar olarak kullanılmaktaydı. Waldorf öğretmenleri doğa ve güzelliği hakkında hikayeler anlatmak ve şiirler okumak gibi birçok açık hava etkinliği gerçekleştirmektedirler. Buradaki amaç, bu hikayeler ve şiirler aracılığıyla, insanların hayatta kalmak ve esenlik için doğaya ihtiyaç duyduğunu çocuklara göstermektir (de Souza, 2012; Edwards, 2002).

Tarih boyunca, oyun ve açık hava deneyimleri yoluyla öğrenme, çocukların eğitimiyle ilgili uygulamalarda çeşitli felsefelerin temel bir parçası olmuştur. Birkaç on yıl öncesine kadar çocuklar için dış mekânda oyun ve doğadaki deneyimlerin önemi vurgulanmakta ve uygulanmaktaydı. Fakat toplumun çeşitli makro sistemik değişimler geçirmesiyle birlikte, dış mekân oyunlarının değeri zayıflamış ve çocuklar için dış mekân oyunlarına ayrılan zaman hızla düşmüştür.

Günümüzde çocuklar, ebeveynlerinin ve büyükanne ve büyükbabalarının yetiştiği dünyalardan çok farklı bir dünyada büyümektedirler. İskoçya'da yapılan araştırmalar, bugünün üç yaşındaki çocuklarının yirmi beş yıl önceki yaşlılarına göre daha kilolu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonucun beslenme gibi farklı nedenleri de olmasına karşın Reilly ve diğerleri (2003) bu durumun oyun alanlarının yetersizliği ve buna bağlı olarak çocukların bir ofis çalışanı gibi hareketsizliğinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Bugünün çocukları, geçmişteki çocuklar kadar dışarıda sık oynamamakta, önceki nesillere oranla kapalı alanlarda daha pasif, hareketsiz bir yaşam sürmektedirler (Bodrova ve Leong, 2003). Buna uygun olarak, Louv (2012), çocukların yaygın olarak D Vitamin (Doğa=D) eksikliği olarak adlandırılan şeyden muzdarip olduğunu belirtmektedir. Sürekli gelişen bir sosyo-çevresel dünyada çocukların açık hava ve doğal ortamlarla etkileşime girme fırsatları azalmaya devam etmektedir (Lee ve diğerleri, 2021). Hem kentsel hem de kırsal alanlarda yaşayan birçok çocuk için dışarıda oynama özgürlüğü hızla azalmaktadır (Wells ve Lekies, 2006). Trafik yoğunluğu, dışarıda oyun oynamanın önündeki engellerden bir tanesidir. Araba yolculuğundaki artış, çocuklar için yeni alanlar açmıştır, ancak aynı zamanda çocukları dış dünyadan ayırır duruma getirmiştir. Çocuklar arabadayken, evlerinin dışında olmalarına rağmen, kapalı bir iç ortamda bulunmaktadırlar. Trafikteki artış, oyun alanları olarak sokakların çoğunu güvensiz hale getirmiş ve arabalar çocukların kendi sokaklarıyla tanışma özgürlüklerini ve çocukların dışarıda oyun oynama özgürlüğünü ciddi şekilde kısıtlamıştır. Oysa sokaklar, geleneksel olarak tarih boyunca, genellikle karma yaş gruplarıyla oyun oynamaya, sosyalleşmeye olanak tanıyan, çocukların evlerine serbestçe erişebilecekleri ve kendilerini güvende hissedebilecekleri kadar yakın olan, çocukların buluşup oynayabileceği önemli bir sosyal alan olmuştur (Tovey, 2007). Karsten'in (2013) çocukluklarını 1950'lerde ve 1960'ların başlarında geçiren, sokakta oyun oynama imkanının daha rahat olduğu yetişkinlerle yaptığı görüşmede, araştırmaya katılanlar, çocukken, sokağı birçok farklı etkinlik için kullandıklarını, büyük gruplar halinde dışarıda oynadıklarını ve kamusal alanın (sokağın) çocuklar için doğal bir oyun alanı olarak kendilerine tahsis edildiğini belirtmişlerdir. Geçmişte, komşular birbirini tanıdığından ve sık sık birbirlerinin çocuklarına göz kulak olduğundan, çocuklar dışarıda oynarken ekstra bir koruma katmanı vardı. Fakat, günümüz toplumunda komşuların birbirini tanımaması olağandışı bir durum değildir. Bu nedenle, anne babalar çocuklarını koruma ve denetleme konusunda yalnızdırlar ve bu da dışarıda oyun oynamak için geçirilen süreyi ciddi şekilde sınırlamaktadır (Milteer, Ginsburg ve Milligan, 2012). Bunun yanı sıra, dış mekânda oyuna erişimdeki düşüş, ebeveynlerin güvenliğine yönelik kaygı düzeyindeki benzeri görülmemiş bir artışla, "korku

kültürü” ile paralellik göstermektedir (Furedi, 2002). Ebeveyn kaygılarından biri olan çocuk kaçırma ya da "yabancı tehlike" korkusu, çocukların dış mekânda oynamasının önündeki en yaygın sebeplerden bir tanesidir (Valentine ve McKendrick, 1997). Kalish ve diğerlerinin (2010) çalışmasına göre ebeveynler en çok kalabalık caddeler ve trafik, bölgede meydana gelen suçlar ve uyuşturucu satıcılarına maruz kalma konusunda endişe duyduklarını belirtmişlerdir. Mahallelerini güvensiz olarak algılayan ebeveynlerin, çocuklarının dışarıda oynamasını kısıtladığı bilinmektedir. Çocukların çevrelerinde karşılaşılabilecekleri risklere yönelik ebeveyn kaygıları, onların çocuklarına sağladıkları deneyimleri ve çocuklarına izin verdikleri özgürlüğü etkilemektedir (Little, 2015). Bu da beraberinde, anne babaların çocuklarının dışarıda oyun oynamasını kısıtlamasını getirmektedir. Ebeveynler üzerinde yapılan anketler, çok az ebeveynin, çocuklarının gözetimsiz oynamasına izin verdiğini göstermekte ve çocukların dış mekânda oyun oynama konusundaki endişelerinin başında kaçırılma veya cinayet korkusunun bulunduğunu ortaya koymaktadır (Lindon 1999; Gill 2006). Yetişkinlerin aşırı programlanmış ve yoğun bir yaşam tarzına sahip olmaları, çocuklarının dış mekânda oyun oynamasını engeller niteliktedir çünkü ebeveynler çocuklarının gözetimsiz bir şekilde oyun oynamasına izin vermemektedir. Clements’in (2004) ebeveynlerle yapmış olduğu çalışma sonucunda, çalışmaya katılan ebeveynlerin %77’si çocuklarıyla dışarıda vakit geçirmek için yeterli zamana sahip olmadığını belirtmiştir. Bu durum da çocukların dışarıda daha az oynamasını doğurmaktadır.

Ebeveynler, kentsel ortamlardaki güvenlik eksikliği ve suç korkusuna yanıt olarak dış mekânda oynamayı kısıtlamakta ve bu, artan televizyon ve video oyunu kullanımı gibi ev içi aktivitelerle hareketsiz geçirilen zamanı artırarak çocukluk çağı obezitesi salgınına artırmaktadır (Kalish ve diğerleri 2010). Bununla birlikte teknolojik araç gereçlerin sosyal yaşamda daha fazla kullanılması, taşınabilir cihazların popülaritesindeki artış ve kolay ulaşılabilirliği ile birlikte çocuklar için geliştirilen yazılımların sayısındaki artış teknolojik araç gereçleri daha cazip hale getirmiş olup, çocukların dışarıda oynamak için harcadıkları süreyi sınırlandırmıştır (Lieberman, Fisk ve Biely, 2009; Slutsky ve DeShelter, 2016). Günümüzde çocuklar teknolojik cihazlara bağımlı hale gelmiş olup, ekran karşısında insanlık tarihinde daha önce hiç olmadığı kadar yalnız vakit geçirmektedirler (Erinosho, Hales, Vaughn, Mazzucca ve Ward, 2016). Televizyon ve ekran tabanlı elektronik oyunlardaki hızlı büyüme, dışarıda oynamaya çok ciddi bir alternatif olmuş ve bu nedenle çocuklar koltuklarından kıpırdamadan kendilerine dinamik ve heyecan verici bir dünya oluşturarak başka bir arkadaş gereksinimi duymadan yaşamlarına devam etme yoluna

girmeyi tercih etmektedirler. Ancak, elektronik dünya iki boyutludur, sınırlı duyuşal geri bildirim sağlar, genellikle tek başına gerçekleştirilir ve fiziksel aktivite gerektirmez. Böylelikle aşırı ekrana maruz kalan çocukların öğrenmesinin yanı sıra hem fiziksel hem de ruh sağlığını etkileyeceği düşünölebilir (Tovey, 2007). Çocuklar, ebeveynlerin farklı nedenlerinden dolayı dışarıda özgürce oynamalarına izin verilmediği için evde televizyon izleyerek ve kendi başlarına oynayarak çok fazla zaman harcamakta ve dışarı çıkmalarına izin verildiğinde ise, çocuk oyun alanlarını çekici bulmadıkları için evde vakit geçirmeyi tercih etmektedirler (Gray, 2011). Çocukların sanal dünyaları genişledikçe, dışarıda daha az zaman geçirdikleri için gerçek yaşam dünyalarının sınırları daralmıştır (Johnson, Eberle, Henricks, ve Kushner, 2015). Okul saatleri dışında dışarıda oyun oynamayan çocuklar, zamanlarını saatlerce televizyon izleyerek, video oyunları oynayarak veya müzik dinleyerek geçirmektedirler. Bu süre genellikle sosyal etkileşim olmadan ve yetişkin gözetimi olmadan yalnız biçimde geçirilmektedir (Milteer, Ginsburg ve Mulligan, 2012). Günümüzde ise oyunların niteliği ve türü değişmiş olup, çocuk oyunları sokaklarda veya oyun alanlarında arkadaşlarla oynamaktan ziyade bilgisayar veya internet oyunlarına dönüşmüştür (Fjortoft, 2001; Horzum 2011). Ancak çocukların belirli becerileri kazanabilmeleri için gerçek dünyayla etkileşime girmeleri son derece önemlidir çünkü oyun çocuğu gerçek hayata hazırlayan bir aktivitedir.

Çocukların çevrelerinden aldıkları uyaranlar onların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini ve öğrenmelerini desteklemede önemli bir rol oynamaktadır (Baker-Henningham ve López Bóo, 2010). Dış mekânda oyunun azalışındaki bir diğer faktör, dış mekanların kullanılabilirliği ve kalitesinin azalmasıdır. Mevcut sistemler, iç mekân merkezli olma eğiliminde olmakla birlikte, erken çocukluk merkezlerinde ve yaşanan bölgede, çocukların dış mekân oyunlarını yeterince destekleyen oyun alanı, ekipman ve yeşil alan bulunmaması dış mekân oyunlarının azalışını beraberinde getirmiştir (Farida, 2013). Çocuklar, saatlerin büyük bir kısmını anaokulunda geçirmektedirler, bu nedenle anaokullarında çocuk gelişimini teşvik etmek için besleyici ortamların sağlanması önemlidir. Bu yüzden çocuğun çevresi onun gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanmalı ve çocuğun potansiyelini açığa çıkarabileceği ortamlar yaratılmalıdır.

Dış mekân oyunlarının azalmasıdaki bir diğer faktör ise akademik odaklı yaşama yapılan vurgudan kaynaklanmaktadır. Çocuklar artık okulda daha fazla zaman geçirmekte ve okulda oyun oynamak için geçmiş zamanlara göre daha az zaman harcamaktadırlar. Anaokullarında akademik odaklı etkinlikler daha fazla yer almaktadır, bu da dış mekânda oyunun azalmasına

sebepe olmuştur (Gray, 2011). Okula erken yaşta başlama, çocukların yaşamlarının giderek daha fazla kurumsallaşması anlamına gelmekte ve serbest oyunun yerini yapılandırılmış etkinliklerin alması demektir. Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekânda oyuna ayrılan zaman az olmakla birlikte, çocuklar ağırlıklı olarak kapalı sınıf ortamına kapatılmışlardır. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin çocuklar için dış mekân etkinliklerini planlamak için harcadıkları zaman, iç mekân etkinliklerini planlamak için harcanan zamandan çok daha az olduğu ve dış mekân oyunlarının büyük ölçüde ihmal edildiği söylenebilir (Chakravarthi, 2009). Bu duruma sebep olan etmenlerden bir tanesi de erken çocukluk eğitimcileri için dış mekân oyun pedagojisinde sınırlı erişilebilir eğitimin olmasıdır (Blatt ve Patrick, 2014; Bortolotti, Crudeli ve Ritscher, 2014).

2.3. Dış mekân oyunlarının önemi

Dış mekân, çocuklara iç mekânın sunamayacağı fırsatlar sunmaktadır. Dış mekân, sürekli değişen dinamik bir ortam olup, hava, sıcaklık, ışık, hava koşulları, mevsimler sürekli bir akış halindedir. Buna karşılık, iç mekân dış mekâna nispeten statik ve değişimin kısıtlı olduğu bir ortamdır. Dış mekânda alan daha geniş ve daha az sınırlı olduğu için hareket olanakları o kadar geniştir (Tovey, 2007). İç mekân, yetişkinlerin kontrolünün altında olduğu bir alan olarak algılanırken, dış mekân, çocukların daha özgür hareket edebildiği bir çocuk alanı olarak algılanmaktadır (Stephenson, 2002). Yetişkinlerin dışarıdayken çocuklardan farklı beklentileri olduğu görülmektedir (Maynard ve diğerleri, 2013). Çocukların iç mekândayken hareketsiz oturmaları ve sessiz olmaları beklenirken, dış mekânda koşmalarına ve gürültü yapmalarına izin verilmektedir. Bu, dış mekândayken çocukların uyarılmaktan korkmadan kendi yapabileceklerinin sınırlarını zorlayabilecekleri anlamına gelmektedir (Ouvry ve Furtado, 2019). Dış mekân daha değişken olduğu için çocuklar tarafından şekillendirilme potansiyeli daha yüksektir ve çocuklara çok daha büyük bir açık uçluluk sunmaktadır. Alanın manipüle edilebilir, esnek ve ekipmanların hareket ettirilebilir olması çocuklara daha fazla kontrol ve nüfuz edebilme duygusu yaşatarak çocukların daha aktif olmalarına olanak tanımaktadır. Tahta sopalar, ıslak toprak, bitkiler ve ağaçlar gibi açık uçlu malzemelerle oynamak, yaratıcı oyunlara izin vermekte ve böylelikle hayal gücü, sembolik ve soyut düşünme yeteneği ve sosyal ve duygusal yetenekler gelişmektedir (McArdle, Harrison ve Harrison, 2013). Bunun yanı sıra su ve kum gibi doğal malzemelerle

oynamak doğal çevre ile daha olumlu bir ilişki geliştirme fırsatları sunmaktadır (Bixler, Floyd ve Hammid, 2002).

Çocuklukta sağlıklı aktif yaşam ve dış mekân oyunlarına yönelik fırsatların azalması ve bunlara yeterince öncelik verilmemesi, bir çocuk hakları sorunu olarak konumlandırılmıştır (Tremblay, Onywera ve Adamo, 2010). Çünkü dış mekân oyunlarının bilişsel gelişim, sosyal gelişim, öğrenme, fiziksel sağlık ve zihinsel refah üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu kabul edilmektedir (Ernst, Johnson ve Burcak, 2019). Dış mekân oyunları çocukların esenliğine, olumlu benlik algısına, kendilerine ve başkalarına saygı duymalarına, özerkliğine ve özgüvenine katkıda bulunmaktadır (Bento ve Costa, 2018). Dış ortamı kullanmanın bir başka yararı da dış mekânın, zorluklarla ve risklerle başa çıkmak için bir ortam yaratmasıdır (Little ve Eager, 2010). Stephenson (2003), çocukların oyunlarında sıklıkla fiziksel zorluklar aradıklarını ve bundan zevk aldıklarını belirterek çocukların risk almalarının ve riskle nasıl başa çıkacaklarını öğrenmelerinin, onların doğal gelişiminin bir parçası ve önemli bir yaşam becerisi olduğunu, çocukların kendilerine güvenlerini ve dayanıklılıklarını geliştirmelerini sağladığını ileri sürmektedir. Bunların yanı sıra, dış mekân, stresli deneyimlere kontrollü maruz kalma ve uygun başa çıkma tepkilerinin geliştirilmesi yoluyla dayanıklılığı artırmaktadır (Gray, 2019). Ayrıca risk alma ile diğer öğrenme alanlarında risk almaya isteklilik arasında bir ilişki bulunmaktadır. Haidt ve Paresky (2019)'ye göre çocukları aşırı korur ve onları hoş olmayan sosyal durumlardan ve olumsuz duygulardan “güvende” tutarsak, onları güçlenmeleri için ihtiyaç duydukları beceri geliştirme için zorluklardan ve fırsatlardan mahrum bırakırız.

Dış mekân oyunları çocukların motor gelişimi açısından önem taşımaktadır (Fjortoft, 2001; Janssen ve LeBlanc, 2010). Araştırmalar, çocukların dışarıda ne kadar çok oynarlarsa, fiziksel olarak o kadar aktif olduklarını doğrulamıştır (Lee ve diğerleri, 2021; Truelove ve diğerleri, 2018). Fiziksel aktivite, çocukların sağlığı için çeşitli faydalar sağlamaktadır. Bu nedenle, çocuklarda fiziksel aktivitenin önemini vurgulamak için birçok ulusal ve uluslararası kılavuz geliştirilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü'nün hazırlamış olduğu kılavuz, çocukların hafta boyunca günde en az ortalama 60 dakika orta ila şiddetli yoğunlukta fiziksel olarak aktif olmalarını önermektedir (World Health Organization [WHO], 2020b). Yaşamın ilk 5 yılında bu kılavuzdaki tavsiyelere uymak, daha iyi motor ve bilişsel gelişim, psikososyal (duygusal düzenleme) ve kardiyometabolik sağlık, kemik ve iskelet sağlığı ve daha düşük yaralanma riski ile ilişkilidir (World Health Organization [WHO], 2020b). Hareket aynı zamanda çocukların, çevikliklerini, dayanıklılıklarını, koordinasyonlarını,

güçlerini ve dengelerini destekleyerek vücutlarının kontrolünü ele geçirmelerine yardımcı olmaktadır. Çocukların doğal ortamlarda oynamalarına izin verildiğinde bu faydalar artmaktadır (Fjørtoft, 2001). Düşük fiziksel aktivite, obezite, tip 1 diyabet gibi sağlık sorunlarına yol açmakta dolayısıyla düşük özgüven ve arkadaşlık seçimlerinde sosyal ayrımcılık gibi psikolojik ve sosyal faktörlerle de bağlantılıdır (Underdown, 2007).

Araştırmalar, dış mekân oyunlarının akranlarla etkileşimi kolaylaştırdığı, böylece sosyalleşmeyi ve sosyal becerilerin gelişimini için daha fazla fırsat sağladığı göstermektedir (Dowdell, Gray ve Malone, 2011; Hinkley, Brown, Carson ve Teychenne, 2018). Oyun sürecinde sosyal etkileşimler sırasında çocuklar, tüm yaşamları için gerekli olan sosyal yeterlilik, risk yönetimi ve yaratıcılık gibi becerileri öğrenebilirler. Bu nedenle, dış mekân oyunları, çocukların hem fiziksel olarak aktif olmaları hem de sosyal olarak meşgul olmaları için fırsatlar sağlamaktadır.

Ek olarak, dış mekânda oyun oynamak, vücudun biyolojik saatinin düzenlenmesinde ve bağışıklık sisteminin güçlenmesinde önemli bir rol oynamakta ve aynı zamanda beyin epifizini uyarak mutluluk hissi yaratmaktadır (Pica, 2003).

Dış mekân oyunları fiziksel gelişime büyük katkı sağlasa da çocukların bilişsel gelişimi için önemini gözden kaçırmamak önemlidir. Ouvry ve Furtado (2019), çocukların dışarıda oyun oynarken sadece kaslarını değil aynı zamanda zihinlerini de çalıştırdıklarını belirtmektedir. Dış mekânda yapılan hareket, beynin ve vücudun ihtiyaç duyduğu besinleri sağlamaktadır. Yükseklik, mesafe, hız, enerji, uzay, gradyan, yerçekimi gibi birçok önemli matematiksel ve bilimsel kavram, yalnızca dış mekânda deneyimlenebilir (Garrick, 2010). Piaget, çocukların dünyaya ilişkin kavramsal anlayışlarının başlangıçta hareketten ve çocuğun dünya üzerindeki eylemlerinden gelen duyuşsal geri bildirimden inşa edildiğini savunmuştur. Nörobilimdeki araştırmalar, çocukların zihinlerini inşa etmede hareketin önemini doğrulamaktadır. Fiziksel egzersiz, beyin fonksiyonlarını iyileştirebilmekte, ruh halini iyileştirebilmekte ve öğrenmeyi artırabilmektedir (Blakemore ve Frith, 2005). Waite'in (2010) belirttiği gibi, çocuklar dış mekandayken birinci elden deneyimler yoluyla olgular hakkında zengin ve karmaşık bilgiler edinebilirler. Yetişkinler tarafından iletilen sözlü, yazılı veya sesli açıklamalar yoluyla öğrenmek yerine, çocuklar dış mekandayken, gerçek olaylara dayalı bilgi inşa ederek durumları doğrudan deneyimleme olanağına sahiptir. Araştırmacılar da öğrenmenin sınıfın dört duvarının ötesinde daha etkili bir şekilde gerçekleştiğini savunmuşlardır (White ve Stoecklin, 1998; Burriss ve Burriss, 2011).

2.4. Duygusal zekâ

Bilişsel zekâ dışında da bir zekanın var olduğunu ortaya atan ilk kişi Thorndike'tır. Thorndike zekayı mekanik, soyut ve sosyal zekâ olarak üç başlık altında toplamıştır. Thorndike (1920) bir kişinin insanları anlama, yönetme ve onlarla ilişkilerinde akıllıca hareket etme yeteneğini ifade etmek için "sosyal zekâ" kavramını kullanmıştır. Sosyal zekâ türlerinden biri olan Duygusal Zekâ terimi ilk olarak 1990 yılında Salovey ve Mayer tarafından kullanılmış ve 1995 senesinde Daniel Goleman bu terimi popüler hale getirmesiyle büyük ölçüde itibar kazanmıştır. Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekayı, kişinin hem kendi hem de başkalarının duygularını doğru bir şekilde ifade edebilmesi, duygularını etkin bir şekilde düzenleyebilmesi ve düşünce ve eylemlerini yönlendirebilme yeteneği olarak tanımlamaktadırlar. Salovey ve Mayer, Gardner'ın çoklu zekâ teorisinden etkilenerek duygusal zekâ kavramını ortaya atmışlardır. Howard Gardner'ın (1983, 1993) çoklu zekâ teorisi, zekayı bilişsel zekâ ile eşitleyen geleneksel bakış açısıyla keskin bir tezat oluşturmaktadır. Gardner'ın teorisi, zekanın, özellikle geleneksel olarak tanımlandığı şekliyle, insanların sergilediği çok çeşitli yetenekleri yeterince kapsamadığını savunmaktadır. Gardner, başarı için tek bir zekanın şart olmadığını ifade ederek sekiz temel zekâ türü ortaya atmıştır. Bu zekalar; dilsel, mantıksal-matematiksel, uzamsal, müzikal, natüralist, bedensel-kinestetik, kişisel ve kişilerarası zekadır. Gardner, kişilerarası zekayı ötekinin ruh halini anlayıp buna uygun tepkiler verebilme yeteneği olarak tanımlarken, kişisel zekayı kişinin kendi duygularının farkına varabilmesi ve bu doğrultuda davranışlarını şekillendirmesi şeklinde tanımlamış ve bu zekaların kişilerin hayatında çok ehemmiyetli olduğunu belirtmiştir (Gardner ve Hatch, 1989). Goleman, Gardner'ın kişilerarası ve kişisel zekaya sahip olma fikrine katılmıştır. Bunlara ek olarak, Goleman (1995) duygusal zekâ yeteneklerine, kişinin kendisinin ve karşısındaki insanın duygularını anlayabilmesi ve idare edebilmesi, ilişkilerini sürdürebilmesi, ruh halini düzenleyerek stres ve kaygıyla baş etme, duygusal işaretleri okuyabilme, empati kurma gibi ek beceriler de eklemiştir.

2.5. Duygusal zekâ modelleri

Duygusal zekâ modelleri, yetenek ve karma olmak üzere iki temel tipte sınıflandırılmaktadır. *Yetenek tabanlı modellerde*, duygusal zekâ, zihinsel becerilerle ilintili olan bir zekâ türü olarak düşünülmektedir (Zeidner, Matthews ve Roberts, 2004). Daha geniş kapsamlı *karma modellerde* ise duygusal zekâ, mizaç, kişilik özellikleri, karakter, motivasyon ve sosyal becerileri kapsayan bir eğilim olarak görülmekte ve duygusal zekâ yetenek ve kişisel özelliklerin bir karışımı olarak ele alınmaktadır (Bar-On, 2006; Mayer, Salovey ve Caruso, 2000). Mayer ve Salovey'in modeli yetenek modeliyken, Bar-on ve Goleman'ın modeli karma modellerdendir.

2.5.1. Salovey ve Mayer'in dört dallı duygusal zekâ modeli

Salovey ve Mayer (1990), Gardner'ın çoklu zekâ teorisinden etkilenerek duygusal zekâ kavramını ortaya çıkaran ilk kişidir. Salovey ve Mayer yetenek yaklaşım temelli bir model ortaya atmışlardır. Bu model dört düzeyden oluşmakta ve bu düzeyler hiyerarşik bir yapıyı temsil etmektedir. Bu alt boyutlar şu şekildedir:

Duyguları algılama, değerlendirme ve ifade etme: Kişinin kendi duygularını ve hislerini doğru bir şekilde algılaması, değerlendirmesi ve ifade etmesidir. Duyguları algılama ve değerlendirmede iyi olan bireyler, aynı zamanda, onları algılamalarındaki doğruluktan dolayı kendi duygularına daha uygun tepkiler verebilmektedirler. Bu düzey ayrıca, başkalarının duygusal tepkilerinin ses tonundan, yüz ifadesinden, görünüşünden ve davranışlarından ustaca tanınmasını kapsamaktadır. Böylece kişiler, tepki olarak sosyal olarak uyumlu davranışları sergileyebilmektedirler.

Duyguların düşünce içinde özümsemişi: Duygular ve ruh halleri, karmaşık entelektüel görevlerde, performansı motive etmek ve desteklemek için kullanılabilir. Ruh hali, bireylerin olayları ne şekilde algıladıklarını ve bakış açılarını etkilemektedir. Örneğin zorlu bir görevi sürdürmek için motive olma, engeller karşısında pes etmeme, mutluluk ve iyimserlik gibi duygusal durumlar, yaratıcılık, problem çözme ve üretkenliği olumlu yönde etkilemektedir. Bunun yanı sıra, bireylerin kendileri hakkında olumlu bir bakış açısını sürdürmeye yardımcı olacak bilgileri arayarak olumlu bir ruh hali sürdürmeye ve olumsuz ruh hallerinden kaçınması da bir duygusal zekâ becerisidir.

Duyguları anlama: Karmaşık duyguların anlaşılması, ayırt edilebilmesi, duyguların kişideki yansımalarının anlaşılabilmesi ve duygusal durumların koşullara bağlı olarak

değişebileceğini anlamayı içermektedir. Sevmek ve âşık olmanın birbirinden ayrı hisler olduğunu anlama, kızgınlık hissinin açığa vurulmasıyla kişinin hislerinin haz veya suçluluğa dönüşebilmesini algılayabilmek bu düzeydeki becerileri kapsamaktadır.

Duyguları düzenleme ve yönetme: Bu düzey, duygusal zekanın en ileri seviyesidir. Duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve başkalarının duygusal tepkilerini düzenleme ve yönetebilme becerisini içermektedir. Bu beceri sayesinde kişi, topluma daha entegre hale gelebilmekte ve hedeflerine ulaşmakta bu becerileri kullanabilmektedir (Doğan ve Şahin, 2007; Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios, 2001; Salovey ve Mayer, 1990).

2.5.2. Goleman'ın duygusal zekâ modeli

Goleman (1995), insanların, akılcı ve duygusal olarak iki farklı zekâyâ sahip olduğunu ve duyguların zihinsel yaşama etki ettiğini ifade etmiştir. Goleman (2020), duygusal zekanın, kişilerin diğer tüm zekâ türlerinin fonksiyonel biçimde kullanılmasında çok önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Goleman'a göre dürtü kontrolü, irade, kendine hâkim olma, kendini motive edebilme, azim, sebat etme, kendini harekete geçirebilme, doyumu erteleme, çaba gösterme, aksilikler karşısında pes etmeme, disiplinli olabilme gibi becerilerin hepsi duygusal zekâ becerileri arasında yer almaktadır ve duygusal zekâ kişinin diğer tüm yeteneklerini etkili bir şekilde kullanabilmesi için gereklidir. Bir başka deyişle, Goleman, bireyin başarılı olması için bilişsel becerilerin tek başına etkili olamayacağını, sosyal ve duygusal becerilerin büyük ölçüde etkili olduğunu belirtmiştir. Goleman (2020), “En zeki insanlar gem vuramadıkları tutkuların, söz geçiremedikleri dürtülerin esiri oluyorlar” (s.61) şeklinde belirterek duygusal zekanın insan yaşamındaki önemini vurgulamıştır. Goleman'ın duygusal zekâ modeli kişisel ve sosyal yeterlilikler olmak üzere iki başlık altında incelenmekte ve öz farkındalık, öz düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler olmak üzere beş temel sosyal duygusal yeterlilikten oluşmaktadır (Goleman,1998). Bu yeterlilikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeline Göre Beş Temel Sosyal Duygusal Yeterlilik

Öz Farkındalık	Duygusal öz farkındalık Gerçekçi öz değerlendirme Özgüven
Öz Düzenleme	Öz denetim Güvenilirlik Vicdanlılık Uyum sağlayabilirlik Yenilikçilik
Motivasyon	Başarma güdüsü Adanmışlık İnisiyatif alma İyimserlik
Empati	Başkalarının duygularını anlama Örgütsel farkındalık Hizmet yönelimi Başkalarını geliştirmek
Sosyal Beceriler	Liderlik İletişim Etkililik Değişime açıklık Çatışma yönetimi Bağ kurma İş birliği Takım becerileri

Goleman (2020), okullarda sosyal duygusal becerilerin öğretilmesi gerektiğini savunmuş ve bu becerilerin erken yaşlardan itibaren kazandırılmasının önemini vurgulamıştır.

2.5.3. Bar-On modeli

Bar-on, duygusal zekâyı ölçebilmek için Duygusal Zekâ Envanterini (EQ-I) oluşturan ilk kişidir. Bu ölçek, beş temel boyut ve on beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu perspektiften, Bar-On, duygusal zekânın beş temel yeteneği kapsadığını ifade etmektedir:

1. Kişisel beceriler
2. Kişilerarası beceriler
3. Uyum
4. Stres Yönetimi
5. Genel Ruh Hali (Bar-On, 1997).

Tablo 2’de Bar-On’un duygusal zekâ modeline ilişkin temel boyutlar ve bu alt boyutların neleri ifade ettiği açıklanmıştır (Bar-On, 2006, s.23).

Tablo 2

Bar-On Duygusal Zekâ Modeli Temel Boyutları

<i>Kişisel Beceriler</i>	
Öz saygı	Kişinin kendisinin farkında olarak kendisini kabul etmesi ve kendine saygı duyması.
Öz Farkındalık	Kişinin, kendisinin hislerinin ve duygularının farkında olması ve bunları anlaması.
Atılganlık	Kişinin duygu ve düşüncelerini etkili ve yapıcı bir şekilde ifade etmesi.
Bağımsızlık	Kişinin kendine güvenmesi ve başkalarına duygusal bağımlılıktan arınmış olması.
Kendini Gerçekleştirme	Kişinin kişisel hedeflerine ulaşmak ve potansiyelini ortaya çıkarabilmek için çabalaması.
<i>Kişilerarası beceriler</i>	
Empati	Kişinin başkalarının nasıl hissettiğinin farkında olması ve onları anlaması.
Sosyal Sorumluluk	Kişinin sosyal grubuyla özdeşleşmesi ve başkalarıyla iş birliği yapması.
Kişilerarası İlişkiler	Kişinin karşılıklı olarak tatmin edici ilişkiler kurması ve bu ilişkileri sürdürebilmesi.
<i>Stres Yönetimi</i>	
Stres Toleransı	Kişinin stresi etkili ve yapıcı bir şekilde yönetebilmesi ve stresle başa çıkabilmesi.
Dürtü Kontrolü	Kişinin duygularını etkili ve yapıcı bir şekilde yönetebilmesi.
<i>Uyumluluk</i>	
Gerçeklilik	Kişinin duygu ve düşüncelerini dış gerçeklikle objektif bir şekilde değerlendirebilmesi.
Esneklik	Kişinin duygu ve düşüncelerini yeni durumlara uyarlama ve ayarlayabilme yeteneği.
Problem Çözme	Kişinin kişisel ve kişilerarası nitelikteki sorunları etkili bir şekilde çözebilmesi.
<i>Genel Ruh Hali</i>	
İyimserlik	Kişinin pozitif olması ve yaşama olumlu tarafından bakması.
Mutluluk	Kişinin kendinden, başkalarından ve genel olarak yaşamdan memnun hissetmesi.

Bar-On'a göre, duygusal zekâ, kişinin kendini anlaması, kendini ifade etmesi, başkalarını anlaması, onlarla ilişki kurması ve gündelik hayatın gereksinimleriyle başa çıkabilmesi ile ilgili bir dizi duygusal ve sosyal yeteneklerin, becerilerin ve dürtülerin bütünüdür ve bu yeteneklerin geliştirilebileceği düşünülmektedir. (Bar-On, 2006).

2.6. Duygusal zekâ yetileri

Her ne kadar çeşitli duygusal zekâ modelleri bulunsa da duygusal zekâ birtakım ortak yetilerden oluşmaktadır. Bu yetiler, duyguları tanıma ve ifade etme, duyguları yönetme, motivasyon, empati ve sosyal becerilerdir. Duygularını tanıyan, kontrol edebilen, başkalarının duygularını anlayıp onlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilen kişiler yaşamın birçok alanında avantajlıdırlar. Bu yetiler, kişinin yakın ilişkilerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesine, potansiyelini ve üretkenliğini teşvik edecek zihinsel alışkanlıklar edinmesine ve rahatlamasına imkân tanımaktadır (Goleman, 2020).

2.6.1. Duygusal öz farkındalık

Duygusal öz farkındalık, kişinin kendi duygularını içsel yansıma yoluyla adlandırma, ayırt etme ve anlama yeteneğidir. Düşünceler hakkında eleştirel olma ve davranışlarda değişiklik yapma yeteneği, kişinin kendi duyguları, dürtüleri ve hislerini derinlemesine anlamasını sağlamaktadır. Bir başka deyişle, duygusal öz farkındalık, bireyin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin anlayışını artırarak davranışlarını değiştirmesi ve diğer insanlarla olan etkileşiminde daha etkili ilişkiler kurabilmesi için düzeltici eylemlerde bulunmasına olanak tanımaktadır (Jordan ve Ashkanasy, 2006). Duygusal öz farkındalık kişinin empati kurmasını da kolaylaştırmaktadır çünkü kendi duygularını anlayan insan öteki insanın da duygularını daha kolay okuyabilme kapasitesine sahip olur (Goleman, 2020).

2.6.2. Duygu yönetimi

Duygu yönetimi, kişinin duygusal tepkilerini kontrol edebilmesidir. Özellikle çatışma, engellenmişlik, öfke, baskı ve stres sırasında duyguları düzenleyebilmek, sürecin sorunsuz

ilerlemesini kolaylaştırmakta ve diğeri insanlarla iyi geçinmeye yardımcı olmaktadır. Duygularını etkili bir şekilde yönetebilen insanlar, nadiren sözlü olarak başkalarına saldırır, aceleci veya duygusal kararlar verir ve kavga ederler (Luca ve Tarricone,2001). Duygu yönetimi aynı zamanda, duygu yoğunluğ u ve yükselme hız ı da dahil olmak üzere duyguları en iyi şekilde işlemek için modüle etme yeteneğ i olarak tanımlanmıştır (Bunford, Evans ve Wymbs, 2015).

2.6.3. Motivasyon

Goleman (1998) ve Lanser (2000), motivasyonun, hedef odaklı ve proaktif olmanın yanı sıra inisiyatif alma, azim, sebat ve özveri gibi bileşenleri kapsayan ve kişiyi ileriye taşıyan duygusal zekanın önemli bir unsuru olduğ unu ne sürmektedirler. Motivasyon sahibi kişiler ellerinden gelenin en iyisini yapma konusunda heveslidirler ve hedeflerini gerçekleştirmek için devamlı bir şekilde çalışmaktadırlar. Bunun yanı sıra, bu kişiler zorluklardan zevk alabilmekte, harekete geçme gücü bulmakta ve gerçekleştirdikleri eyleme karşı tutkuludurlar. Motivasyon, kişiyi başarıya ulaştırmada büyük bir role sahiptir çünkü motivasyon sahibi insanlar engeller karşısında pes etmez, azim, srekliplik ve kararlılık göstererek amaçlarına doğ ru ilerlerler. Goleman (2020), kişinin mevcut kapasitesinin ve zekasının, motivasyon olmadan bir içe yaramayacağ ını ileri sürmektedir.

2.6.4. Empati

Goleman (1998) empatinin, ötekinin duygularını anlamak ve onların bakış açılarını anlayarak duygularıyla zdeşleşebilmek olduğ unu ileri sürmektedir. Lanzoni'ye (2018) göre empati, başkalarının zihinsel ve duygusal yaşamlarını kavrama ve anlama kapasitemizdir. Book (2000), empatiyi dünyayı başka birinin bakış açısından görme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Empati becerisi, ötekinin hislerine karşı hassas olmayı beraberinde getirmektedir çünkü karşıdakinin hislerini anlayabilen insanın bu hislere karşı daha anlayışlı ve hassas olması muhtemeldir. Empati sahibi insanlar, olumlu kişilerarası iletişim, prososyal davranış ve duyarlılık göstermektedirler (Van der Graaff, Carlo, Crocetti, Koot ve Branje, 2018). Öte yandan, düşük empatiye sahip bireyler, davranışlarının sonuçlarını ve başkalarına verebilecekleri olası zararları daha az tahmin ettiklerinden dolayı

saldırganlık, problem davranış ve zorbalık gibi davranışlar sergilemektedirler (Batanova ve Loukas, 2012; Euler, Steinlin ve Stadler, 2017).

2.6.5. Sosyal beceriler

Sosyal beceriler, bireylerin başkalarıyla ilişki kurmak için gerekli olan davranışı olup kişilerarası görevleri yerine getirmeyi sağlayan beceriler olarak tanımlanmaktadır. Duygusal zekanın sosyal beceri unsurunda başarılı olan kişiler iletişim konusunda başarılıdırlar ve kendi davranışlarıyla bir örnek oluştururlar. Akranları ve yetişkinlerle başarılı bir şekilde iletişim kurma yeteneği, bir çocuğun gelişiminin en önemli yönlerinden biridir. Sosyal beceriler, çocuklar için önem teşkil eden akran kabulü için gerekli olan becerileri geliştirmenin yanı sıra kişilerarası ilişkileri başlatma ve sürdürme becerilerini de kapsamaktadır (Gresham ve Lemanek, 1983). Çocuklar öteki çocuklarla birlikte oyun oynadıklarında, sorumluluk alma, iş birliği içinde olma, çatışma yönetme ve nezaket gibi önemli sosyal yetkinliklerin gelişimini desteklemeye yardımcı olan deneyimler yaşamaktadırlar. Bu ilişkiler ayrıca duygusal destek sağlamakta ve çocuğun ebeveynlerine duygusal olarak daha az bağımlı hale gelmesine ve yetişkin olmasına yardımcı olmaktadır (Cañabate, Martínez, Rodríguez ve Colomer, 2018).

2.7. Dış mekânda oyun ve duygusal zekâ ilişkisi

Oyun, duygusal zekayı geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Hohlbein'e (2015) göre oyun ve duygusal zekanın özellikleri göz önüne alındığında, her birinde birbiriyle örtüşen birçok beceri özelliği bulunmaktadır: Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi. Bu beceriler oyun hayatında başlamakta, öğrendikçe gelişmekte ve deneyimle büyümektedir. Duygusal zekanın temel yetileri oyun yoluyla geliştirilen becerilerle doğrudan paralellik göstermektedir. Oyun, duygusal zekanın gelişimini destekleyen ekip çalışması, öz farkındalık, empati ve öz güven gibi yeterliliklerin uygulanabilmesi için güvenli bir ortam sunmaktadır (Hohlbein, 2015; Bazaz, Hasankala, Shojae ve Unesi, 2018). Hohlbein'e (2015, s.57) göre duygusal zekâ becerileri ve oyun becerileri arasındaki benzer noktalar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Duygusal Zekâ Becerileri ve Oyun Becerileri Arasındaki Ortak Noktalar

<i>Duygusal Zekâ Becerileri</i>	<i>Oyun Becerileri</i>
Öz Farkındalık	Güçlü ve zayıf yönleri bilmek. Güçlü yönleri kullanmak ve zayıflıkları en aza indirmek. Bir başkasını tanımlamak için kullanılan kelimelerde nazik ve dikkatli olabilme. Mizahın gücünü anlayabilme.
Öz Yönetim	Durumlara tepki verme, kazanma, kaybetme veya öfkeyi kontrol edebilme.
Sosyal Farkındalık	İnsanların duygularına karşı duyarlı olmak, ait olma ihtiyacını anlamak ve daha iyiye katkıda bulunmak. Dışlayıcı değil kapsayıcı olmak.
İlişki Yönetimi	İlişkileri sürdürebilmek. İlişkilerin iki yönlü olduğunu bilmek.

Araştırmalar dış mekânda oyun oynamanın, öz farkındalık, duygusal öz düzenleme, öz disiplin, problem çözme gibi becerileri desteklediğini göstermektedir (Johnson, 2007; Taylor, Kuo ve Sullivan, 2002). Bahsedilen tüm beceriler duygusal zekâ becerilerini kapsamaktadır (Goleman, 2020). Ayrıca, dış mekân oyunları, öğrenmeye yönelik ilhamı desteklemenin yanı sıra takım çalışmasını teşvik ederek sosyal ilişkilerin gelişmesine olanak sağlamakta böylelikle kişilerarası becerileri geliştirmektedir çünkü sosyalleşme başkalarıyla etkileşimin bir sonucu olarak gerçekleşmektedir. Böylece duygusal zekâyı geliştirmede oyunun rolü iletişim unsurunda olabilir denilebilir (Dyment ve Bell 2008; Szczepanski, 2009). Bu bağlamda, çatışmaları çözmek, başkalarıyla iş birliği yapmak ve yeni ortamlara uyum sağlamak da duygusal zekâ ile ilişkilidir (Van der Zee, Thijs ve Schakel, 2002). Ayrıca Julius (1978), hareketin kişinin içsel aktivitesini yansıttığını ve hareket yoluyla duyguların ifade edildiğini belirterek dış mekânların çocuğun öfkesini dışarı atmasına olanak sağladığını ve oyundaki bedensel aktivitelerin, duyguları ifade etmede önemli bir yol olduğunu belirtmektedir. Goleman “Duygusal Zekâ Neden IQ’dan Daha Önemlidir?” (2020) adlı kitabında oyunun duygusal zekâ üzerindeki etkilerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Günümüz çocuklarının ekonomik ve teknolojik ilerlemenin kasıtsız kurbanları olduklarını; anne-babaları önceki kuşaklara göre iş yerinde daha fazla zaman

geçirdikleri ve “serbest” zaman fazlasıyla yapılandırılmış ve aşırı örgütlenmiş hale geldiği için duygusal zekâ becerilerini yitirdiklerini sanıyorum. Ne de olsa duygusal zekâ geleneksel olarak anne baba ve akrabalarla birlikte serbestçe oynanan oyunların hayhuyu içinde günlük yaşamda aktarılan bir özelliktir; günümüz gençleriye bu olanakları artık bulamıyorlar (s.16).

2.8. İlgili Araştırmalar

Yapılan taramalarda dış mekân oyunlarının okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâları üzerindeki etkisi ile ilgili yapılmış yurtiçinde ve yurtdışında gerçekleştirilmiş herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu yüzden, bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili benzer yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilmiş çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.8.1.Dış mekân oyunlarının duygusal zekaya etkisi ile ilgili yapılmış araştırmalar

2.8.1.1.Yurtiçinde gerçekleştirilmiş çalışmalar

Science Direct, Web of Science, Assosindex, Ebsco, YÖKTEZ, Google akademik gibi veri tabanlarında yapılan aramalar sonucunda yurtiçinde gerçekleştirilmiş duygusal zekâ ve dış mekân oyunları kavramlarını bir arada içeren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2.8.1.2.Yurtdışında gerçekleştirilmiş çalışmalar

Araştırma kapsamında dış mekân oyunları ile duygusal zekâ kavramlarını bir arada içeren ve okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilmiş bir çalışma bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yukarıda belirtilen çeşitli veri tabanlarında tarama yapılmış ancak herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu bölümde araştırmanın ana problemi ile ilgili benzer çalışmalara yer verilmiştir.

Woodward (2010), 14-18 yaşlarındaki muhalif olmaya meyilli risk altındaki gençlerle 22 haftalık bir müdahale programı gerçekleştirmiştir. Bu programda gençlerin dış ortama erişimi artırılarak katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin artırılması hedeflenmiştir. Çalışma sonucunda, kontrol grubu ve deney grubunun duygusal zekâ düzeyleri arasında

anlamalı farklılıklar bulunmuş ve dış ortama erişimi artırılan gençlerin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McArdle, Harrison ve Harrison (2013) projelerinde, dört ve beş yaşındaki zorlu geçmişlere sahip çocukların dayanıklılıklarını arttırmak amacıyla kasıtlı olarak dış mekânda serbest oyun ve besleyici ilişkiler yöntemlerini kullanmıştır. Etnografik araştırmadan elde edilen nitel verilerin sonuçları, sosyal beceriler, öz denetim, zorluklar karşısında özgüven, duygusal istikrar, stresle başa çıkma, empati, motivasyon ve azim gibi becerilerin dış mekânda oyun yoluyla geliştiğini öne sürmektedir. Bu becerilerin duygusal zekâ becerilerinden olduğu göz önünde bulundurulacak olursa, dış mekânda oyun oynamanın duygusal zekâyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Gabour (2020) iki yıllık boylamsal çalışmasında 10-13 yaş arası ergenlerin fiziksel aktivite düzeyleri ile duygusal zekâ becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2029 kişinin katıldığı çalışma sonucunda fiziksel aktivite düzeyleri yüksek olan katılımcıların duygusal zekalarının daha yüksek olduğu belirlenmiş ve 2 yıllık bir takip süresi boyunca haftada dört kereden fazla fiziksel aktivitede bulunan katılımcıların genel ruh hali puanları yükselmiş ve fiziksel aktivite sıklığı ile duygusal zekâ ve duygusal zekâ alt boyutları arasında pozitif doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

Price (2019), 12-13 yaş arasındaki sosyal-duygusal ve davranışsal problemlili çocuklara sosyal ve duygusal öğrenme müdahalesini uygulayarak bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Çalışma, dış mekânda öğrenmeye katılımın sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirebileceğini, böylece sosyal duygusal ve davranışsal problemlili olan çocukların eğitim ve yaşam deneyimlerini iyileştirebileceğini savunmaktadır. Araştırma sonuçları, dış mekânda öğrenmeye katılan tüm katılımcıların, ilişki becerileri, sorumlu karar verme, öz-yönetim ve sosyal farkındalık gibi temel alanlarda sosyal duygusal becerilerini artırdığını göstermiştir.

Tüm bu sonuçlar göz önüne alındığında, dış mekânda oyun oynamanın çocukların duygusal zekalarını doğrudan ya da dolaylı bir şekilde desteklediği çıkarımına varmak mümkündür.

2.8.2. Duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar

2.8.2.1. Yurtdiinde gerçekleştirilmiş alışmalar

Ulutaş ve Ömeroğlu (2007), duygusal zekâ eğitiminin çocukların duygusal zekâları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla okul öncesi sınıflarına devam eden 6 yaşındaki 120 çocukla çalışmışlardır. Araştırmaya katılan çocuklara 12 haftalık bir duygusal zekâ programı uygulanmıştır. Eğitimden sonra programa katılan çocukların duygusal zekâlarında anlamlı farklılıklar görölmüştür. Ayrıca kalıcılığı takip etmek için 1 ay sonra tekrar test uygulanmış ve bulgular, duygusal zekâ eğitim programının çocukların duygusal zekâ düzeylerine katkıda bulunduğunu göstermiştir.

Arıkoç (2019), araştırmasında, okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ ve empati düzeyleri ile ahlaki ve sosyal kurallar bilgisi arasındaki ilişkileri incelemiştir. 61 ila 81 aylık 115 çocuğun katılımıyla gerçekleşen araştırma sonuçları, duygusal zekâ ile ahlaki kural bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olmasına rağmen, duygusal zekâ ile sosyal kural bilgisi ile anlamlı bir ilişki olmadığı göstermiştir.

Ünsal'ın (2019), 5-6 yaşındaki anaokulunda eğitim görmekte olan 297 ocuk ile gerçekleştirdiği çalışmasında, duygusal zekâ ile diğital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, duygusal zekâ ile bilgisayar oyunu oynama bağımlılığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ve oyun bağımlılığının duygusal zekâyı öngörmede bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Terzioğlu (2018) 66-72 aylık 126 okul öncesi dönem çocuğuyla gerçekleştirdiği çalışmasında, okul öncesi öğretmenleri ve bu çocukların annelerinin duygusal zekâ düzeylerinin çocukların duygusal becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygusal becerileri üzerinde annelere kıyasla daha fazla etki sahibi olduklarını göstermiştir.

şen ve Özbey (2017) 60-72 aylık 298 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, çocukların duygusal zekâ düzeyleri arttıça akranlarıyla olumlu ilişkilerinin de arttığını göstermiştir.

2.8.2.2.Yurt dışında gerçekleştirilmiş çalışmalar

Bazaz ve diğerleri (2018), 50 okul öncesi çocuk ile gerçekleştirdikleri deneysel çalışmalarında geleneksel oyunların okul öncesi çocukların sosyal gelişimi ve duygusal zekâsı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Müdahale grubundaki çocuklar 8 hafta boyunca haftada iki kez düzenlenen 30- 45 dakikalık 16 geleneksel oyun oturumuna katılırken, kontrol grubundaki çocuklar aynı dönemde rutin oyunlar oynamışlardır. Sonuç olarak, müdahale öncesi, gruplar arasında sosyal gelişim ve duygusal zekâ puan ortalamaları açısından anlamlı farklılık bulunmazken, müdahaleden sonra, müdahale grubundakilerin sosyal gelişim ve duygusal zekâ puan ortalamalarının kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Park ve diğerleri (2016) çalışmalarında, bahçecilik faaliyet programının anaokulu öğrencilerinin duygusal zekâ, toplum yanlısı davranış ve bilimsel araştırma yetenekleri ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma kapsamında 5 ila 7 yaşları arasında toplam 336 çocuğa 24 oturumluk bir bahçecilik aktivite programı uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları, 24 seanslık bahçecilik aktivite programının çocukların duygusal zekasını, toplum yanlısı davranışlarını ve bilimsel araştırma yeteneklerini ve tutumlarını geliştirdiğini göstermiştir.

Al-Elaimat, Adheisat ve Alomyan (2018) çalışmalarında, Ürdün'deki anaokulu çocuklarından oluşan bir örnekleme ebeveynlik stilleri ile duygusal zekâ arasındaki ilişki bulunup bulunmadığını incelemiştir. Bulgular, demokratik ebeveynlik stili ile duygusal zekâ ve tüm alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu ve otoriter ve ihmalkar stiller ile duygusal zekâ arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Agbaria (2021), İsrail'deki anaokulu öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, sınıf yönetimi becerilerinin yordayıcıları olarak duygusal zekâ ve öz-yeterliği incelemiştir. Bulgular, anaokulu öğretmenlerinin duygusal zekâ ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif korelasyon olduğunu göstermiştir.

Cho ve Lee (2017) yürüttükleri çalışmalarında 1 ila 6 yaş arasındaki çocukların akıllı telefon bağımlılığı eğiliminin sorunlu davranışlar ve duygusal zekâ üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma kapsamında, ebeveynlerin akıllı telefon kullanımının, çocukların akıllı telefon bağımlılığı eğilimlerini, problemli davranışlarını ve duygusal zekasını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Sonuç olarak, akıllı telefon bağımlılığının çocuklarda

problemli davranışlara yol açtığı ve duygusal zekâ üzerinde önemli olumsuz etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.

2.8.3. Dış mekân oyunları ile ilgili araştırmalar

2.8.3.1. Yurtiçinde gerçekleştirilmiş araştırmalar

Kandemir (2020), okul öncesi öğretmenleri ve velilerin dış mekânda geçirilen zamana ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma grubunu 12 okul öncesi öğretmeni ve çocuğu aynı anaokuluna kayıtlı 35 ebeveyn oluşturmaktadır. Sonuçlar hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin dış mekân aktivitelerine önem verdiklerini göstermiştir. Öte yandan, güvenlik kaygısı, hijyen, yetersiz dış mekân materyalleri ve hava durumu gibi bileşenlerin dış mekâna ayrılan zamanı kısıtladığı belirlenmiştir. Ayrıca, dış mekân aktivitelerine ayrılan zamanın çocuğun yaşına ve veli endişesine bağlı olarak değiştiği bulgular arasındadır.

Yalçın (2015), çalışmasında Fin ve Türk ebeveynleri ve okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân ortamlarına yönelik yaklaşımlarını görüşmeler ve gözlem yoluyla incelemiştir. Bulgular hem Türk hem de Fin ebeveyn ve öğretmenlerinin dış mekân oyunlarının çocuk gelişimi açısından önemli bulduklarını göstermektedir. Bunlara ek olarak, Türk öğretmenler dış mekân oyunlarının önündeki engel olarak ebeveynlerin soğuk hava koşulları ve yetersiz dış mekân donanımları gibi durumlara karşı endişelerini öne sürmüşlerdir. Öte yandan, Fin öğretmenler çocukların dış mekânda oyun oynamasının önünde herhangi bir engel bulunmadığını ifade etmişlerdir.

Civelek ve Akamca (2017), deneysel çalışmasında anaokuluna devam eden 6 yaşındaki 14 çocukla 8 hafta boyunca çalışarak dış mekân etkinlikleri ile desteklenmiş okul öncesi eğitimin çocukların bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma bulguları, dış mekân etkinliklerinin çocukların gözlem yapma, ölçme ve sınıflama becerilerini geliştirmede sınıf içi etkinliklerden daha etkili olduğunu göstermektedir.

Ata (2016), gerçekleştirdiği nitel çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin dış mekândaki oyun faaliyetlerini ve dış mekân oyunlarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. 15 öğretmenin katılımıyla gerçekleşen çalışma sonucunda, bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenler dış mekân oyunları için yeterli vaktin olduğunu ancak okul bahçesinin yeterli malzemeleri olmadığını ifade ederken; özel okuldaki öğretmenler branş derslerinin yoğunluğundan

dolayı dış mekân oyunları için yeterli vaktin olmadığını ancak okul bahçesinin yeterli donanımına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler hava şartlarını dış mekân oyunlarının önündeki bir engel olarak görmektedirler.

Yıldırım (2017), çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyun alan kullanımını incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin, dış mekân oyunlarının çocuklar açısından önemini anlasalar da uygulamada yetersiz olduklarını göstermiştir. Bu durumun öğretmenlerin dış mekân oyunlarına yönelik yeterli eğitim almamaları, olumsuz hava koşulları, ebeveyn baskısı, dış mekân alanlarının yetersiz donanımı, kaynaştırma öğrencisi ve okul yönetimi gibi dış faktörlerden kaynaklandığı öne sürülmüştür.

2.8.3.2.Yurt dışında gerçekleştirilmiş çalışmalar

Sandseter, Cordovil, Hagen ve Lopes (2020) ebeveynlerin riskli oyun algısında kültürel farklılıklar olduğunu ileri sürerek bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, erken çocukluk eğitimcilerinin ve ebeveynlerin, çocukların dış mekânda oyun oynamasının önündeki engellere yönelik düşünceleri incelenmiştir. 5 farklı Avrupa ülkesindeki (Yunanistan, Portekiz, Estonya, Hırvatistan ve Norveç) 32 okul öncesi öğretmeni ve 184 ebeveynin katıldığı çalışmada, Norveçli katılımcıların, diğer Güney Avrupa ülkelerindeki katılımcılara göre karşı riskli oyunlardan daha az kaçındıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının dışarıda oyun oynamasına izin verdikleri ortalama yaşın ülkelere göre değiştiği ve Norveç'te bu yaş ortalamasının 5,8 iken, Yunanistan'da 11,8 olduğu görülmüştür.

Änggård (2010) etnografik çalışmasında, İsveç'teki bir anaokulundaki günlük aktivitelerde doğadan hangi yollardan yararlandığını incelemiştir. Araştırmacı, 1,5 ile 6 yaş arasındaki 32 çocuk ve öğretmenleri ile bir yıllık bir süre içinde çalışmıştır. Bulgular, doğanın üç şekilde kullanıldığını göstermektedir. İsveç'teki anaokullarında doğanın; öğrenmenin gerçekleştiği bir sınıf, yemek yemek, uyumak ve oynamak için kullanılan bir ev ve büyülu ve sembolik bir dünya, bir peri masalı diyarı olarak kullanıldığı görülmüştür.

Burdette ve Whitaker (2005), annelerin güvensiz olarak algıladığı mahallelerde yaşayan okul öncesi çocuklarının obezite oranlarının daha yüksek olduğunu, dışarıda oynamaya daha az zaman harcadıklarını ve televizyon izlemeye daha fazla zaman harcadıkları hipotezini test etmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'nin 20 büyük şehrinde gerçekleşmiş olup, araştırmaya 3141 anne 3 yaşındaki çocukları katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, en az güvenli yerde yaşayan çocuklar ile en güvenli

yerde yaşıyan çocukların obezite olma eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bir diğler bulgu olarak, annelerin en az güvenli olarak algıladığı mahallelerde yaşıyan çocukların daha fazla televizyon izlediğı belirlenmiştir.

Raustorp ve diğlerleri (2012) çalışmalarında, İsveç ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 40-67 aylık 50 okul öncesi çocuğun iç ve dış mekanlardaki fiziksel aktivite düzeylerindeki farklılıkları incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, çocukların fiziksel aktivite sıklıklarının hem İsveç'te hem de ABD'de iç mekanlara kıyasla dış mekânda önemli ölçüde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bunun yanında, ABD'deki çocukların İsveç'teki çocukların aksine, içeride dışarıdakinden önemli ölçüde daha fazla zaman geçirdiğı belirlenmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Dış mekân oyunlarının 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların duygusal zekalarına etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ile verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Mevcut araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma türlerinden tarama çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bireylerin bir olgu, konu veya olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının ya da yetenek, ilgi, davranışlarının çalışıldığı araştırmalara betimsel tarama araştırmaları denir (Karakaya, 2012). Tarama araştırmalarının amacı araştırma konusu ile ilgili mevcut durumu betimlemek ve durum hakkında ayrıntılı bilgi vermektir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu tür bir araştırma yöntemi, sadece mevcut gerçekleri toplamak ve tablo haline getirmek değil, uygun analizleri, yorumlamayı, karşılaştırmaları, eğilimlerin ve ilişkilerin tanımlanmasını da içermektedir (Salaria, 2012). Dolayısıyla, bu çalışmada 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeylerinin ve dış mekânda oyun oynama sıklığı davranışlarının belirlenerek çeşitli değişkenlerle olan ilişkileri tanımlandığı için betimsel tarama yöntemine başvurulmuştur.

3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini 2021-2022 eğitim yılında Sakarya ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıfları, köy okulları, bağımsız anaokulları ve özel okullarda eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Örneklemin oluşturulmasında araştırmacının imkanları ve COVID-19 pandemisi döneminin sınırlılıkları doğrultusunda uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, diğer örnekleme yöntemleri kadar zaman alıcı olmadığı, daha az maliyetli

olduğu için sıklıkla tercih edilmektedir (Stratton, 2021). Çalışma öncesinde Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmıştır (Ek 2). Alınan iznin sonrasında anaokulları ile görüşülmüş ve çalışmanın kapsamı, amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden 12 anaokulundaki yaşları 60-72 ay arası değişen çocuklara ve ebeveynlerine onam formu onaylatıldıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir (Ek 3 ve Ek 4). 106 kız ve 109 erkek olmak üzere toplam 215 çocuktan veri toplanmıştır. Ancak verilerin analizi esnasında uç veri olarak tespit edilen dört katılımcıya ait veri çalışma kapsamından çıkarılmış ve analizler 211 çocuğa ait veri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklara ait demografik bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Bilgilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kız	104	%49
Erkek	107	%51
<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Tek Çocuk	44	20
Bir kardeş ve üzeri	167	80

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların 104'ünü kızlar oluştururken, 107'sini de erkek çocuklar oluşturmaktadır. Örneklemin gruplardaki dağılımının karşılaştırma yapılmaya elverişli olmaması nedeniyle kardeş sayısı değişkeni yeniden gruplandırılmıştır. Bu doğrultuda, çocukların 167'sinin bir veya daha fazla kardeşi varken, 44'ünün kardeşi yoktur. Araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerine ait demografik özellikler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Çocukların Ebeveynlerine İlişkin Demografik Özellikler

Demografik Özellik	Anne		Baba	
<i>Ebeveynin Yaşı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
25-29	35	17	5	2
30-34	86	41	43	20
35-39	53	25	92	44
40+	37	17	71	34
<i>Öğrenim Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Lise ve Altı	136	65	140	66
Lisans ve Üstü	75	35	71	36
<i>Çalışma Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Çalışıyor	64	30,3	205	97
Çalışmıyor	147	69,7	6	3
<i>Ortalama Aylık Gelir</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
4000 TL Altı	3		1	
4000-7000 TL	37		17	
7001-10000 TL	162		77	
10.000 TL Üstü	9		5	

Örneklemin istatistiksel işlemler yapılmaya uygun olmaması nedeniyle anne ve baba yaşı değişkenleri yeniden gruplandırılmıştır. Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların annelerinin 35'i 25-29 yaş aralığında, 86'sı 30-34 yaş aralığında, 53'ü 35-39 yaş aralığında ve 37'sinin 40 yaş ve üstü olduğu görülmektedir. Tablo 5'e bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların babalarının ise 5'inin 25-29 yaş arasında, 43'ünün 30-34 yaş arasında, 92'sinin 35-39 yaş arasında ve 71'inin 40 yaş ve üstü olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerinden toplanan veriler doğrultusunda, öğrenim düzeyi değişkeni yeniden gruplandırılmıştır. Bu doğrultuda, öğrenim düzeyi değişkeni incelendiğinde, lise ve altı öğrenim düzeyindeki anneler örneklemin %65'ini oluştururken, lisans ve üstü öğrenim düzeyine sahip anneler örneklemin %35'ini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların babalarının 136'sı lise ve altı öğrenim düzeyine sahip iken, 75'i lisans ve üstü öğrenim düzeyine sahiptirler. Çalışma durumu değişkenine bakıldığında, annelerin 64'ü çalışırken, 147'si çalışmamaktadır. Babaların ise 205'i çalışmakta ve 6'sı çalışmamaktadır. Aylık gelir değişkeni incelendiğinde, ailelerin 3'ü ortalama 4000 TL altı ortalama aylık gelire sahipken, 37'si 4000-7000 TL arası, 162'si 7001-10.000 TL arası ve 9'u 10.000 TL üstü aylık gelire sahiptir. Araştırmaya katılan çocukların yaşadıkları eve dair özellikler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Çocukların Yaşadıkları Eve Dair Özellikler

<i>Yerleşim Birimi</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kırsal Bölge	157	74
Kentsel Bölge	54	26
<i>İkamet Edilen Konut Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Apartman	113	54
Müstakil Ev	59	28
Site	39	18
<i>Dış Mekânda Oyuna Erişim Olanakları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Var	187	89
Yok	24	11

Tablo 6 incelendiğinde, yerleşim birimi değişkeninin kırsal bölge ve kentsel bölge olmak üzere iki kategoriye ayrıldığı görülmektedir. TÜİK’e göre nüfusu 20.000 ve üzeri olan yerleşim yerleri kent olarak ifade edilirken, nüfusu 20.000’den daha az olan yerleşim yerleri kırsal bölge olarak adlandırılmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan çocukların 157’si kırsal bölgede yaşarken, 54’ü kentsel bölgede yaşamaktadır. Araştırmaya katılan çocukların ikamet ettikleri konut türü incelendiğinde, çocukların 113’ü apartmanda ikamet ederken, 59’u müstakil evde ikamet etmekte ve 39’u ise sitede ikamet etmektedirler. Çocukların dış mekânda oyuna erişim olanakları olup olmadığına bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların 187’sinin dış mekânda oyun oynama alanına erişim olanağı varken, 24’ünün dış mekânda oyun oynama alanına erişim olanağı bulunmamaktadır.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Çocuklar ve ebeveynlere yönelik genel bilgileri edinmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve okul öncesi çocukların duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi amacı ile Sullivan (1999) tarafından geliştirilen “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Ebeveynlerden ve çocuklardan veri toplamadan önce Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kuruluna başvurulmuş ve çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna karar verilmiştir (Ek 1). Çalışmaya başlamadan önce araştırmada kullanılmak üzere Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeğine

ulaşmak için Ulutaş ile e-posta aracılığıyla iletişime geçilmiş ve gerekli bilgilendirmeler edinildikten sonra test kullanım izni alınmıştır (Ek 5).

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu bir sayfadan oluşmaktadır. Form, ebeveynler ve ocuk hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda ebeveynlerin yaşı, eğitim düzeyi, çalışma durumu, aylık gelirleri, sahip oldukları ocuk sayısı, örneklemde yer alan çocuğun cinsiyeti gibi bilgilerin yanı sıra çocuğun yaşadığı evin yer aldığı yerleşim birimi, ikamet ettiği konut türü, dışarıda oyun oynayabileceği bir alanın olup olmadığı ve haftalık hangi sıklıkla dışarıda oyun oynadığına ilişkin sorular bulunmaktadır (Ek 7).

3.3.2. Sullivan ocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği

Sullivan ocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (S-DZ), Sullivan (1999) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye Ulutaş (2005) tarafından uyarlanmıştır. S-DZ, duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme gibi duygusal zekâ yetilerini temel alarak Yüzler, Hikayeler, Anlama ve Yönetme olmak üzere toplam dört bölümden oluşmaktadır. Ölçek, 4-10 yaş arasındaki çocuklara bireysel bir şekilde uygulanmaktadır. Ölçek toplamda 41 sorudan oluşmaktadır.

Ölçeğin geçerlik güvenirliği yapılmış ve Yüzler Testinin cronbach alfa değeri .68, Hikayeler Testinin .54, Anlama Testinin .63 ve Yönetme Testinin .76 ve Duygusal Zekâ Ölçeği toplam puanının cronbach alfa değeri .84 olarak tespit edilmiştir (Ulutaş ve meroğlu, 2007).

Duyguları tanıma becerisi: Duyguları tanıma becerisi ölçekte “yüzler” ve “hikayeler” bölümleri aracılığıyla ölçülmektedir.

S-DZ'nn ilk bölümündeki “Yüzler” testi, çocuğun farklı yüz ifadelerinin yer aldığı resimlere bakarak, bu yüz ifadelerine ait duyguları tanıma yeteneklerini ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. Yüzler testi, ikisi örnek olmak üzere 21 test resmi içeren bir testtir. Her bir testte üç tane duygu durumunu yansıtan resim bulunmaktadır ve çocuktan korku, şaşkınlık,

üzüntü, mutluluk, kızgınlık veya üzüntü duygusunu yansıtan yüz ifadesini göstermesi talep edilir.

Bu bölümdeki ikinci alt test “hikayeler”dir. Bu testin amacı, çocuğun dinlemiş olduğu hikayedeki ana karakterin duygularını anlayıp anlamadığını ölçmektir. Bu bölüm, iki örnek hikâye ve beş test hikâye olmak üzere toplamda yedi hikâyeden oluşmaktadır. Hikayeler testi uygulanırken aynı zamanda mutluluk, üzüntü, kızgınlık ve korku ifadelerinin resimlerinin bulunduğu bir kâğıt da kullanılır. Çocuktan, dinlediği hikayedeki baş karakterin hissettiği duyguları en iyi anlatan yüz resmini göstermesi istenir.

Duyguları anlama becerisi: İkinci bölümde yer alan “Anlama” testi, çocuğun hem kendi hem de başkalarının duyguları anlama yeteneğini ölçmektedir. Bu test, çocuğa okunan kısa hikayelerden oluşmaktadır. Testte, bir örnek hikâye ile üç test hikâye bulunmaktadır. Herbir hikâyenin ardından çocuğa hikâyeyi yorumlaması için sorular yöneltilir. Çocuktan alınan cevaplar “Evet”, “Bilmiyorum” veya “Hayır” şeklinde forma kaydedilir.

Duyguları yönetme becerisi: Duyguları yönetme becerisi S-ÇDZÖ’nün son bölümü olan “yönetme” testi ile ölçülmektedir. Bu bölüm, çocuğun hissettiği varsayılan bazı durumlar karşısında nasıl kararlar vereceğini ortaya çıkarmaktadır. Yönetme alt testinin işlevi, çocuğun duygusal-sosyal ilişkiler ile ilgili uygun yorumlar yapmasını sağlamaktır. Test, bir adet örnek durum ve üç adet test durumundan oluşmaktadır. Her durumun sonunda, çocuğa bu durumda neler yapacağı ile ilgili üç soru sorulur. Çocuğun cevapları “evet”, “bilmiyorum” ya da “hayır” şeklinde forma kaydedilir. Testte toplam yedi soru bulunmaktadır.

S-ÇDZÖ’den elde edilen doğru cevapların çok olması, duygusal zekanın yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Çocuğun tüm maddelere doğru cevap vermesi durumunda ölçekten alınabilecek en yüksek puan 41’dir. Ölçeğin uygulama süresi yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmektedir (Ek 6).

3.4. Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen veriler IBM SPSS 25 paket programı aracılığıyla analiz edilmiş ve istatistiksel anlamlılık sınırı ,05 olarak benimsenmiştir. Öncelikle veri setinde kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiş ve kayıp veriye rastlanmamıştır. Ardından, araştırmada kullanılmış olan Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği’nden elde edilen toplam

puanlar hesaplanmıştır. Daha sonra, Mahalanobis değerleri hesaplanarak uç veriler tespit edilmiş ve toplamda dört veri, veri setinden çıkarılmıştır.

Uç değerlerin ayıklanmasının ardından verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Verilerin normalliğini sınamak için farklı yöntemler bulunmaktadır. Bu araştırmada ölçekten elde edilen verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için histogram grafiği incelenmiş ve ölçeğin ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Tablo 4'te verilerin normalliğine ilişkin elde edilen istatistiksel sonuçlar verilmiştir.

Tablo 7

Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

<i>Boyutlar</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Medyan</i>	<i>Mod</i>	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Duyguları Tanıma	211	18,08	18	19	2,73	-,48	,11
Duyguları Anlama	211	7,56	8	8	1,78	-,29	-,62
Duyguları Yönetme	211	5,08	5	5	1,43	-,68	,29
S-ÇDZÖ Toplam Puan	211	30,72	31	30	4,15	-,63	,35

Tablo 7 incelendiğinde, duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme ve duygusal zekâ ölçeği toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre, duygusal zekâ ölçeği toplam puanının ve alt boyutlarının kabul edilen sınırlar arasında olduğu dolayısıyla normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği söylenebilir (Bulmer, 1979). Ayrıca, incelenen tüm boyutlar için mod, medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme ve duygusal zekâ toplam puanlarının normallik varsayımını karşılamasından dolayı istatistiksel analizler gerçekleştirilirken parametrik testler kullanılmıştır. Testler gerçekleştirilirken iki kategorili karşılaştırmalarda t-test uygulanırken, üç kategorili karşılaştırmalarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Ek olarak, araştırmanın amaçları doğrultusunda, analizler gerçekleştirilirken ki-kare testine başvurulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın problem cümlelerine ilişkin soruların sınanması için gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular; dış mekân oyunlarına ilişkin bulgular, duygusal zekaya ilişkin bulgular ve dış mekân oyunlarının duygusal zekaya etkisine ilişkin bulgular olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

4.1. Dış mekân oyunlarına ilişkin bulgular

Çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıklarının, yaşadıkları yerleşim birimine, ikamet ettikleri konut türüne, dış mekânda oyun alanına erişimi olup olmamasına, ebeveynlerinin öğrenim düzeyine, annenin çalışma durumuna ve kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular bu başlık altında incelenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıkları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Çocukların Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklıkları

Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı	<i>f</i>	%
Haftada 0-3 gün	116	55
Haftada 4-7 gün	95	45

Araştırma kapsamında ebeveynlere çocuklarının bir hafta içinde dış mekânda ne sıklıkla oynadıkları sorulmuştur. Elde edilen veriler betimsel istatistikler yoluyla incelendikten sonra dağılımın karşılaştırma yapmaya uygun olmadığı sonucuna ulaşılmış ve dış mekânda oyun oynama sıklığı değişkeni yeniden gruplandırılmıştır. Bu doğrultuda, Tablo 8 incelendiğinde,

araştırmaya katılan çocukların 116'sının haftada ortalama 0-3 gün aralığında dış mekânda oyun oynadığı, 95'inin de haftada 4-7 gün aralığında dış mekânda oyun oynadığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında, çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıkları ile konut türü, yerleşim birimi, dış mekânda oyuna erişim, ebeveyn öğrenim düzeyi, annenin çalışma durumu ve kardeş sayısı arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla ki-kare testine başvurulmuştur. Analiz sonuçları aşağıda sırası ile sunulmuştur.

Tablo 9

Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı ve Yerleşim Birimi Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Yerleşim Birimi	Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı			
	0-3 gün		4-7 gün	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Kırsal	90	57,3	67	42,7
Kentsel	26	48,1	28	51,9
$\chi^2=1,367; p=,24$				

Tablo 9'da sunulan bulgular incelendiğinde, kırsal bölgede yaşayan çocuklar için 4-7 gün aralığında dışarıda oyun oynama sıklığı %42,7 iken, bu değer şehirde yaşayan çocuklar için %51,9'dur. Bu oran farklılığının istatistiksel olarak anlamlılığı ki kare analizi ile test edilmiş ve yapılan ki-kare testi sonucunda yerleşim birimi ile dışarıda oyun oynama sıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür ($\chi^2=1,36; p=,24$). Bir başka deyişle, dış mekânda oyun oynama sıklığının yerleşim birimine bağlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 10

Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı ve Dış Mekânda Oyuna Erişim Olanlığı Değişkenine İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Dış Mekânda Oyuna Erişim Olanlığı	Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı			
	0-3 gün		4-7 gün	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Var	98	52,4	18	75
Yok	89	47,6	6	25
$\chi^2=4,38; p=,03$				

Tablo 10’da sunulan bulgular incelendiğinde, dış mekânda oyuna erişim olanağı bulunan çocukların %75’i 4-7 gün aralığında dışarıda oyun oynama sıklığına sahipken, dış mekânda oyuna erişim olanağı bulunmayan çocuklar için bu değer %25’tir. Bu oran farklılığının istatistiksel olarak anlamlılığı ki kare analizi ile test edilmiştir ve araştırmaya katılan çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıkları ile dış mekânda oyuna erişim olanakları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 4,38$; $p = ,03$). Buna göre, çocukların dışarıda oyun oynama sıklıkları dış mekânda oyuna erişim olanağına bağlıdır.

Tablo 11

Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı ve Konut Türü Değişkenine İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Konut türü	Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı			
	0-3 gün		4-7 gün	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Müstakil	24	40,7	35	59,3
Site	21	53,8	18	46,2
Apartman	71	62,8	42	37,2

$\chi^2 = 7,71$; $p = ,02$

Tablo 11 incelendiğinde, müstakil evde ikamet eden çocukların 4-7 gün aralığında dışarıda oyun oynama sıklıkları %59,3 oranında iken, sitede ikamet eden çocukların 4-7 gün aralığında dışarıda oyun oynama sıklıkları %46,2 ve apartmanda ikamet eden çocukların 4-7 gün aralığında dışarıda oyun oynama sıklıklarının %37,2 olduğu görülmektedir. Çocukların ikamet ettiği konut türünün dışarıda oyun oynama sıklığına bağlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare testi sonucunda, konut türü ile dış mekânda oyun oynama sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($\chi^2 = 7,71$; $p = ,02$). Dolayısıyla, müstakil evde ikamet eden çocukların dışarıda oyun oynama sıklıklarının sitede ikamet edenlerden daha fazla olduğu ve sitede ikamet edenlerin de apartmanda yaşayanlardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12

Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı ve Ebeveynlerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Annenin Öğrenim Düzeyi	Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı			
	0-3 gün		4-7 gün	
	f	%	f	%
Lise ve altı	64	47,1	72	52,9
Lisans ve üstü	52	69,3	23	30,7
$\chi^2=9,69; p=,00$				
Babanın Öğrenim Düzeyi	Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı			
	0-3 gün		4-7 gün	
	f	%	f	%
Lise ve altı	75	53,6	65	46,4
Lisans ve üstü	41	57,7	30	42,3
$\chi^2=,33; p=,56$				

Tablo 12 incelendiğinde lise ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının 4-7 gün aralığında dışarıda oynama sıklığı %52,9 iken, lisans ve üstü öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının 4-7 gün aralığında dışarıda oynama sıklığı %30,7 olarak tespit edilmiştir. Bu oran farklılığının istatistiksel olarak anlamlılığı ki kare analizi ile test edilmiş ve yapılan ki-kare testi sonucunda annenin öğrenim düzeyi ile çocuğun dış mekânda oyun oynama sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($\chi^2=9,69; p=,00$). Başka bir ifade ile, lisans ve üstü öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının dışarıda oynama sıklığı daha fazladır. Öte yandan Tablo 12 incelendiğinde, lise ve altı öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının 4-7 gün aralığında dışarıda oynama sıklığı %46,4 iken, lisans ve üstü öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının 4-7 gün aralığında dışarıda oynama sıklığı %42,3 olarak saptanmıştır. Ancak babanın öğrenim düzeyi ile çocuğun dış mekânda oyun oynama sıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($\chi^2=,33; p=,56$).

Tablo 13

Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Cinsiyet	Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı			
	0-3 gün		4-7 gün	
	f	%	f	%
Kız	62	59,6	42	40,4
Erkek	54	50,5	53	49,5
$\chi^2=1,78; p=,18$				

Tablo 13 incelendiğinde, kız çocukların %40,4'ü 4-7 gün aralığında dışarıda oynama sıklığına sahip iken, erkek çocuklar için bu oran %49,5 olarak saptanmıştır. Bu oran farklılığının istatistiksel olarak anlamlılığı ki kare analizi ile test edilmiş ve yapılan ki-kare testi sonucunda çocuğun cinsiyeti ile dış mekânda oyun oynama sıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($\chi^2=1,78$; $p=,18$).

Tablo 14

Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı ve Annenin Çalışma Durumu Değişkenine İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Annenin Çalışma Durumu	Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı			
	0-3 gün		4-7 gün	
	f	%	f	%
Çalışıyor	37	57,8	27	42,2
Çalışmıyor	79	53,7	68	46,3
$\chi^2=,29$; $p=,58$				

Tablo 14'te sunulan bulgular incelendiğinde, annesi çalışan çocukları %42,2'si 4-7 gün aralığında dışarıda oynama sıklığına sahip iken, annesi çalışmayan çocuklar için bu oran %46,3'tür. Yapılan ki-kare testi sonucunda annenin çalışma durumu ile çocuğun dışarıda oyun oynama sıklığı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($\chi^2=,29$; $p=,58$). Araştırmanın alt problemlerinden biri çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıklarının babanın çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Ancak çalışmayan baba sayısı istatistiksel işlem yapmak için yeterli olmadığından dolayı ($N=3$) bu alt probleme yönelik inceleme gerçekleştirilememiştir.

Tablo 15

Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı ve Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Kardeş Sayısı	Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı			
	0-3 gün		4-7 gün	
	f	%	f	%
Tek Çocuk	22	19	22	23,2
Bir kardeş ve üzeri	94	81	73	76,8
$\chi^2=,55$; $p=,45$				

Tablo 15'e göre, tek çocukların %23,2'si 4-7 gün aralığında dış mekânda oyun oynarken, kardeşi olan çocuklar için bu oran %76,8'dir. Ancak yapılan ki-kare testi sonucunda kardeş sayısı ile dış mekânda oyun oynama sıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür ($\chi^2=,55$; $p=,45$).

4.2. Duygusal zekaya ilişkin bulgular

Bu çalışmada, araştırmaya çalışan çocukların duygusal zekâları Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ ölçeği aracılığıyla belirlenmiş ve bu başlık altında çocukların S-ÇDZÖ toplam puan ortalamaları ve alt boyut (duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme) puan ortalamaları cinsiyet, ebeveyn öğrenim düzeyi, aylık gelir ve kardeş sayısı değişkenlerine göre incelenmiştir. İstatistiksel analizler sunulmadan önce S-ÇDZÖ ve alt boyutlarına ait betimsel istatistikler Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Araştırmaya Katılan Çocukların Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Min.	Maks.	Ortalama	SS
Duyguları Tanıma	10	24	18,08	2,73
Duyguları Anlama	2	10	7,56	1,78
Duyguları Yönetme	1	8	5,08	1,43
S-ÇDZÖ Toplam Puan	17	40	30,72	4,15

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların S-ÇDZÖ'den elde edilen Duyguları Tanıma alt boyutu toplam puan ortalaması 18,08 ($\pm 2,73$), Duyguları Anlama alt boyutu toplam puan ortalaması 7,56 ($\pm 1,78$), Duyguları yönetme alt boyutu toplam puan ortalaması 5,08 ($\pm 1,43$) ve S-ÇDZÖ'den elde edilen duygusal zekâ toplam puan ortalaması 30,72 ($\pm 4,15$) olarak saptanmıştır.

Çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş, bulgular Tablo 17’de ele alınmıştır.

Tablo 17

Çocukların Cinsiyetine Göre Duygusal Zekâ Altı Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t-test Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Duyguları Tanıma	Kız	104	18,22	2,86	209	,76	,44
	Erkek	107	17,93	2,60			
Duyguları Anlama	Kız	104	7,59	1,86	209	,21	,05
	Erkek	107	7,53	1,71			
Duyguları Yönetme	Kız	104	4,98	1,46	209	-,99	,19
	Erkek	107	5,18	1,41			
S-ÇDZÖ Toplam Puan	Kız	104	30,79	3,98	209	,25	,14
	Erkek	107	30,64	4,33			

Tablo 17 incelendiğinde duyguları tanıma, duyguları anlama ve duygusal zekâ toplam puan ortalamalarında kız çocukların puan ortalamalarının erkek çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülürken, duyguları yönetme toplam puanının erkek çocuklarda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak gruplar arası fark t-testi ile incelendiğinde, çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>,05$).

Çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerilerinin ebeveynlerin öğrenim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş, bulgular Tablo 18’de ele alınmıştır.

Tablo 18

Ebeveynlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t-test Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p	
Anne Öğrenim Düzeyi	Duyguları Tanıma	Lise ve altı	136	18,28	2,54	209	1,46	,14
		Lisans ve üstü	75	17,71	3,02			
	Duyguları Anlama	Lise ve altı	136	7,53	1,80	209	-,32	,74
		Lisans ve üstü	75	7,61	1,75			
	Duyguları Yönetme	Lise ve altı	136	5,01	1,44	209	-,99	,32
		Lisans ve üstü	75	5,21	1,41			
	S-ÇDZÖ Toplam Puan	Lise ve altı	136	30,82	3,93	209	,47	,63
		Lisans ve üstü	75	30,53	4,56			
Baba Öğrenim Düzeyi	Duyguları Tanıma	Lise ve altı	140	18,04	2,77	209	-,29	,76
		Lisans ve üstü	71	18,15	2,66			
	Duyguları Anlama	Lise ve altı	140	7,48	1,82	209	-,92	,35
		Lisans ve üstü	71	7,72	1,70			
	Duyguları Yönetme	Lise ve altı	140	5,04	1,48	209	-,63	,52
		Lisans ve üstü	71	5,17	1,34			
	S-ÇDZÖ Toplam Puan	Lise ve altı	140	30,55	4,27	209	-,81	,41
		Lisans ve üstü	71	31,04	3,92			

Tablo 18 incelendiğinde duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme puan ortalamalarında lise ve altı öğrenim düzeyine sahip anne ve babaların lisans ve üstü anne ve babalara göre daha yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir. Duygusal zekâ toplam puan ortalamalarında ise lisans ve üstü eğitime sahip anne ve babaların daha yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak gruplar arası fark t-testi ile incelendiğinde, çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerilerinin anne ve babanın öğrenim düzeylerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>,05$).

Çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerilerinin annenin yaşına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) başvurulmuş ve bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Anne Yaşı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Bulguları

Boyutlar	Anne Yaşı		Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Duyguları Tanıma	25-29	Gruplar	81,01	3	27,00	3,75	,01	25-29 ve 35-39
	30-34	Arası						
	35-39	Gruplar	1487,77	207	7,18			
	40+	İçi						
Duyguları Anlama	25-29	Gruplar	16,20	3	5,40	1,71	,16	
	30-34	Arası						
	35-39	Gruplar	653,80	207	3,15			
	40+	İçi						
Duyguları Yönetme	25-29	Gruplar	3,03	3	1,01	,48	,69	
	30-34	Arası						
	35-39	Gruplar	430,59	207	2,08			
	40+	İçi						
S-ÇDZÖ Toplam Puan	25-29	Gruplar	181,99	3	60,66	3,64	,01	25-29 ve 35-39
	30-34	Arası						
	35-39	Gruplar	3446,94	207	16,65			
	40+	İçi						
	Toplam	Toplam		210				

Tablo 19 incelendiğinde, yapılan varyans analizleri sonucunda araştırmaya katılan çocukların annelerinin yaşı ile duyguları tanıma ve toplam duygusal zekâ puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunurken, duyguları anlama ve duyguları yönetme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Dolayısıyla, farklı yaş aralığındaki annelerin çocuklarının duygusal zeka düzeyleri ve duyguları tanıma becerileri birbirinden farklı düzeydedir denilebilir ($F(3,207) p<,05$). Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yalnızca gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla ANOVA'yı tamamlayıcı hesaplamaların yapılması gerekmektedir. Mevcut çalışmada, duyguları tanıma ve duygusal zekâ puanlarının, anne yaşı değişkenine göre hangi gruplar lehine farklılık gösterdiğini tespit etmek amacıyla Post-Hoc yöntemlerinden Tukey testine başvurulmuştur. Analiz sonucunda, çocukların duyguları tanıma becerilerinin ve duygusal zekâ düzeylerinin, 25-29 ve 35-39 yaş grupları arasında 35-39 yaş aralığındaki anneler lehine anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, 35-39 yaş aralığındaki annelerin çocuklarının duyguları tanıma becerisi ve duygusal

zekâ düzeyleri, 25-29 yaş aralığındaki annelerin çocuklarınıninkine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerilerinin babanın yaşına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) başvurulmuş ve bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Baba Yaşı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Bulguları

Boyutlar	Baba Yaşı		Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Duyguları Tanıma	25-29	Gruplar Arası	29,07	3	9,69	1,30	,27
	30-34						
	35-39	Gruplar İçi	1539,71	207	7,43		
	40+						
	Toplam	Toplam	1568,78	210			
Duyguları Anlama	25-29	Gruplar Arası	8,28	3	2,76	,86	,46
	30-34						
	35-39	Gruplar İçi	661,72	207	3,19		
	40+						
	Toplam	Toplam	670,00	210			
Duyguları Yönetme	25-29	Gruplar Arası	3,19	3	1,06	,51	,67
	30-34						
	35-39	Gruplar İçi	430,63	207	2,07		
	40+						
	Toplam	Toplam	433,63	210			
S-ÇDZÖ Toplam Puan	25-29	Gruplar Arası	42,94	3	14,31	,82	,48
	30-34						
	35-39	Gruplar İçi	3585,99	207	17,32		
	40+						
	Toplam	Toplam	3628,93	210			

Tablo 20’de sunulan bulgular incelendiğinde, çocukların duygusal zeka düzeylerinde baba yaşı değişkenine göre S-ÇDZÖ toplam puanı ($F(3,207) p>,05$) ve duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme alt boyutları ($F(3,207) p>,05$) için anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerilerinin aylık gelir değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) başvurulmuş ve bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Aylık Gelir Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Bulguları

Boyutlar	Aylık Gelir		Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Duyguları Tanıma	4000 TL altı	Gruplar Arası	15,63	3	5,21	,69	,55
	4000-7000 TL						
	7001-10.000 TL						
	10.000 TL üzeri	Gruplar İçi	1553,15	207	7,50		
	Toplam	Toplam	1568,78	210			
Duyguları Anlama	4000 TL altı	Gruplar Arası	8,75	3	2,91	,91	,43
	4000-7000 TL						
	7001-10.000 TL						
	10.000 TL üzeri	Gruplar İçi	661,25	207	3,19		
	Toplam	Toplam	670,00	210			
Duyguları Yönetme	4000 TL altı	Gruplar Arası	4,89	3	1,63	,78	,50
	4000-7000 TL						
	7001-10.000 TL						
	10.000 TL üzeri	Gruplar İçi	428,73	207	2,07		
	Toplam	Toplam	433,63	210			
S-ÇDZÖ Toplam Puan	4000 TL altı	Gruplar Arası	13,78	3	4,59	,26	,85
	4000-7000 TL						
	7001-10.000 TL						
	10.000 TL üzeri	Gruplar İçi	3615,15	207	17,46		
	Toplam	Toplam	3628,93	210			

Tablo 21’de sunulan bulgular incelendiğinde, çocukların duygusal zeka düzeylerinde aylık gelir değişkenine göre S-ÇDZÖ toplam puanı ($F(3,207) p>,05$) ve duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme alt boyutları ($F(3,207) p>,05$) için anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p>,05$).

Tablo 22

Kardeş Sayısına Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t- testi Sonuçları

Boyutlar	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Duyguları Tanıma	Tek Çocuk	44	18,05	3,04	209	-0,83	,93
	Bir kardeş ve üzeri	167	18,08	2,65			
Duyguları Anlama	Tek Çocuk	44	7,30	1,86	209	-1,10	,27
	Bir kardeş ve üzeri	167	7,63	1,76			
Duyguları Yönetme	Tek Çocuk	44	5,02	1,47	209	-,29	,76
	Bir kardeş ve üzeri	167	5,10	1,43			
S-ÇDZÖ Toplam Puan	Tek Çocuk	44	30,36	4,72	209	-,63	,52
	Bir kardeş ve üzeri	167	30,81	4,00			

Tablo 22 incelendiğinde duyguları tanıma, anlama ve yönetme ile toplam duygusal zekâ puan ortalamalarında kardeşi olan çocukların daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Ancak gruplar arası fark t-test ile incelendiğinde çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerilerinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>,05$).

4.3. Dış mekânın duygusal zekaya etkisine ilişkin bulgular

Araştırmanın ana problemine yanıt bulmak amacıyla çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerilerinin dış mekânda oyun oynama sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için t-testine başvurulmuş ve bulgular Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t-test Sonuçları

Boyutlar	Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklığı	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Duyguları Tanıma	0-3 gün	116	17,59	2,87	209	-2,873	,00
	4-7 gün	95	18,66	2,43			
Duyguları Anlama	0-3 gün	116	7,10	1,79	209	-4,260	,00
	4-7 gün	95	8,12	1,61			
Duyguları Yönetme	0-3 gün	116	4,84	1,35	209	-2,773	,00
	4-7 gün	95	5,38	1,48			
S-ÇDZÖ Toplam Puan	0-3 gün	116	29,54	4,25	209	-4,793	,00
	4-7 gün	95	32,16	3,55			

Tablo 23 incelendiğinde dış mekânda 4-7 gün sıklığında oyun oynayan çocukların, duyguları tanıma, anlama ve yönetme ile duygusal zekâ toplam puan ortalamalarının dış mekânda 0-3 gün sıklığında oyun oynayan çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası fark t-testi ile incelendiğinde, çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerilerinin dış mekânda oyun oynama sıklıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<,05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeylerinin dış mekânda oyun oynama sıklıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır. Bu bağlamda öncelikle, araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgulardan elde edilen sonuçlar sunulurken tartışılmıştır. Daha sonra, araştırmanın ana problemine yönelik bulgulardan elde edilen sonuçlar tartışılmıştır. Bu bölümün sonunda ise araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve tartışma

5.1.1. Çocukların dış mekân oyunlarına yönelik bulguların tartışılması

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıklarının ikamet edilen konut türü, dış mekânda oyun alanına erişim olup olmaması ve annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilirken; yerleşim birimine, cinsiyete, babanın öğrenim düzeyine, annenin çalışma durumuna ve kardeş sayısına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO, 2020b) hazırlamış olduğu kılavuza göre çocuklar her gün en az ortalama 60 dakika orta ila şiddetli yoğunlukta fiziksel aktivite yapmalıdır. Bu tip aktivitelerin yanı sıra kas ve kemiği güçlendiren aktivitelere haftada en az 3 gün yer verilmesi gerektiği önerilmektedir. Araştırmalar, dışarıda daha fazla zaman geçiren çocukların fiziksel olarak daha aktif olduklarını göstermektedir (Cooper ve diğerleri, 2010; Dunton, Liao, Intille, Wolch ve Pentz, 2011; Raustorp ve diğerleri, 2012; Vanderloo ve diğerleri, 2013). Aynı şekilde, Gray ve diğerlerinin (2015) gerçekleştirmiş oldukları derleme çalışmasında, 3-12 yaş arası çocuklarda dış mekânda geçirilen zamanın fiziksel aktivite ile pozitif, hareketsiz (sedanter) davranışla negatif ilişkili olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla çocuklar için fiziksel aktivite, dış mekân oyunlarının bir parçası olarak gerçekleştirilebilir. Araştırma kapsamında çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıkları belirlenmiş ve

araştırmaya katılan çocukların 116'sının bir hafta içerisinde dış mekânda oyun oynama sıklıkları ortalama 0-3 gün olarak belirlenirken, 95'inin 4-7 gün olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmaya katılan çocukların %72'sinin haftanın yedi günü dışarıda oyun oynamadığı göz önünde bulundurulduğunda, Dünya Sağlık Örgütü'nün önerilerine göre çocukların dış mekân oyunlarına ayırdıkları zamanın az olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmanın sonuçlarını destekleyecek şekilde, Karsten (2005), Kalish (2010) ve Şenöz ve Küçükturan (2022) da yaptıkları çalışma sonucunda çocukların dış mekân oyunlarının azaldığını belirtmişlerdir. Araştırmalar dış mekân oyunlarının azalışının, ebeveynlerin güvenlik endişeleri, çocukların hayatında artan ekran süresi, aşırı programlanmış ve akademik odaklı yaşam tarzları, dış mekân oyunlarının öneminin bilinmemesi, çocukların dünyayla tek başına ilişki kurma yetkinliklerinin olmadığı inancı gibi faktörlerden kaynaklandığını göstermektedir (Dowdell, Gray ve Malone, 2011; Slutsky ve DeShelter, 2016; Sandseter ve Santo, 2016; Rixon, Lomax ve O'Deal, 2019). Ancak dış mekân oyunları, çocukların gelişimine, sağlığına ve öğrenmesine büyük katkı sağlamaktadır. Araştırmalar, dış mekân oyunlarının çocukların sosyal becerilerinin gelişimlerine, esenliğine, olumlu benlik algısına, özerkliğine ve özgüvenine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Bento ve Costa, 2018; Bento ve Dias, 2017; Clements, 2004; Stephenson, 2002). Waters ve Rekers (2019), çocukların ilk yıllardaki dış mekandaki oyun deneyimlerinin, daha sonraki akademik performanslarıyla bağlantılı olduğunu ileri sürmektedirler. Ayrıca, araştırmalar dış mekân oyunlarının çocukların risk alma ve müzakere becerilerinin gelişmesine olanak sağlayarak motor becerilerini geliştirdiğini (McClain ve Vandermaas-Peeler, 2015; Sandseter, 2009) ve dış mekân oyunlarının daha yüksek D vitamini seviyeleri, mental sağlık, öz düzenleme, uzamsal hafıza ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Bjorklund ve Pellegrini, 2002; Brussoni, Burke, 2013; Ishikawa, Brunelle ve Herrington 2017).

Dış mekânda oyun oynama sıklığı cinsiyet bağlamında incelendiğinde, çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir. Cherney ve London (2006), gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda erkek çocukların kız çocuklarına kıyasla dış mekân aktivitelerine daha fazla zaman harcadıklarını tespit etmişlerdir. Carver, Timperio, Hesketh ve Crawford (2010) fiziksel aktivite ve dış mekânda oyun gibi davranışlarda farklılıklara yol açan temel faktörün sosyo-kültürel düzeyde olduğu ifade etmiştir. Loyd (1975), kızların cinsel istismara karşı daha savunmasız oldukları ve kendilerini saldırganlara karşı savunma konusunda erkeklerden daha az yetenekli oldukları şeklindeki toplumsal cinsiyet algısının, kız çocuklarının ebeveynleri tarafından erkek çocuklara göre daha fazla mekânsal olarak kısıtlanmalarını

beraberinde getirdiğini ileri sürer. Buna karşın, bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde, çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Mevcut araştırmanın sonuçlarına paralellik gösterecek şekilde, Reimers ve diğerlerinin (2019) çalışmaları da dışarıda oyun oynama sıklığının cinsiyete göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmanın sonuçları, toplum tarafından cinsiyet ile ilişkilendirilen oyunların çocuklar üzerindeki baskısının azalmakta olduğunu düşündürmektedir. Çocukların oyun tercihlerini şekillendirmede dış faktörlerin rolünü dikkate almak önemlidir. Örneğin, ebeveynler, eğitimciler ve genel olarak toplum, cinsiyete dayalı belirli etkinlikleri teşvik ederek veya caydırarak çocukların oyun tercihlerini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla çocukların cinsiyetlerinin dış mekânda oyun oynama durumlarında belirleyici bir faktör olmaması çalışmanın ilginç sonuçlarından bir tanesi olarak düşünülmektedir.

Dış mekânda oyun oynama sıklığı ile anne ve babanın öğrenim düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Aarts ve diğerlerinin (2012) çalışmaları, ebeveyn öğrenim düzeyinin dış mekânda oyun oynama ile negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Kawachi ve Berkman (2000) bu durumu, öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin daha fazla finansal kaynağa sahip olmalarından dolayı çocuklarını yapılandırılmış spor aktivitelerine yönlendirdiklerini ve bu aktivitelerin dış mekânda oynamaya harcanan zamanın yerini almasıyla açıklamaktadır. Öte yandan, mevcut araştırmanın bulguları incelendiğinde, çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıkları ile annenin öğrenim düzeyi arasında pozitif bir ilişki bulunurken, babanın öğrenim düzeyi ile anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, anneleri daha yüksek öğrenim düzeyine sahip olan çocukların dışarıda oynama sıklığının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, daha yüksek öğrenim seviyesine sahip olan annelerin dış mekân oyunlarının çocuklarının gelişimine olan etkisine yönelik algılarının daha yüksek olduğunu düşündürmektedir. Bir başka deyişle, daha yüksek öğrenim düzeyine sahip annelerin, çocuklarının dışarıda oyun oynamalarını daha çok desteklediği ve onları dışarıda oyun oynamaya teşvik ettikleri söylenebilir. Çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıklarının annenin öğrenim düzeyinden etkilenirken, babanın öğrenim düzeyinden etkilenmemesi, günümüzde birincil bakım veren kişinin hala anne olmasından kaynaklanmakta olduğunu ifade edebilir.

Araştırma kapsamında çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıkları ile ilişkisi incelenen bir diğer faktör annenin çalışma durumudur. Boxberger ve Reimers (2019), anneleri çalışan

çocukların dış mekânda oyun oynama miktarının, anneleri çalışmayan çocuklara göre daha düşük olduğunu ifade eder. Kimbro ve diğerlerinin (2011) çalışmalarına göre de aynı şekilde, çalışan anneler çocuklarıyla dışarıda daha az zaman geçirdiklerini bildirmişlerdir. Genel olarak, kadın biyografisi geçen yüzyılda değişmiş ve istihdam kadınlar arasında daha yaygın hale gelmiştir (Hilbrecht, Shaw, Johnson ve Andrey, 2008). Bu nedenle kadınlar anne ve çalışan kadın rolleri arasında bir denge kurmaya çalışmaktadır (West, 1995). Ancak mevcut araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıkları ile annenin çalışma durumu arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Fiziksel çevre, güvenli kaldırımlar ve parklara ve oyun alanlarına erişim gibi çevrenin yönlerini içerdiği gibi aynı zamanda çocuğun yaşadığı yakın yerleşim bağlamını da (örneğin ev tipini) içermektedir. Mevcut araştırmanın bulguları, çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıklarının ikamet ettikleri konut türüne göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçları, müstakil evde yaşayan çocukların dışarıda oyun oynama sıklıklarının sitede ikamet edenlerden daha fazla olduğunu ve sitede ikamet edenlerin de apartmanda yaşayanlardan daha fazla olduğunu göstermiştir. Olanaklılık kuramı (Gibson, 1977), çevresel özelliklerin becerileri geliştirmede çok önemli bir rolü olduğunu öne sürmektedir. Benzer şekilde, Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Teorisi, çocuğun çevresinin onun fiziksel, psikolojik, sosyal ve duygusal gelişiminde kilit bir faktör olduğunu tanımlamaktadır. Ayrıca, Wooley (2013), dış mekanların işlevinin, biçiminin ve değişkenliğinin çocukların fiziksel, sosyal ve psikolojik davranışlarını, eylemlerini ve iyilik hallerini etkilediğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla çocukların dış mekânı ne derece kullandıkları, ikamet ettikleri yerden etkilenmektedir denilebilir. Aarts ve diğerleri (2010) çocukların dış mekânda aktif olmasında yakın çevrenin yani ev ortamının özelliklerinin, uzak çevreye (mahalle) kıyasla daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Hem mekânsal çeşitlilik hem de gerçekleştirme fırsatı buldukları etkinlikler açısından en kısıtlı olan kesim, yüksek apartmanlarda yaşayan çocuklardır. Zemin seviyesinde yaşayan çocukların aksine, birkaç kat yukarıda yaşayan çocuklar sokaktayken ebeveyn gözetiminden çok uzaktadırlar. Dolayısıyla, yüksek apartmanlarda yaşayan çocukların dış mekânda oyun oynamaya erişimleri müstakil evde yaşayanlara kıyasla daha zordur. Aitken (1994), modern yüksek apartmanların giderek artmasının, çocukların özerk oyun için alana erişimini azalttığını savunmuştur. Literatür incelendiğinde, araştırmalar, yüksek apartmanlarda yaşayan ebeveynlerin, çocukları dış mekânda iken iletişimin zorlaştığı ve bu nedenle güvenlik

kaygılarının artmasından dolayı, çocuklarının gözetimsiz olarak dışarıda oynamasına izin verme konusunda daha temkinli olduklarını göstermektedir (Valentine ve McKendrick, 1997; Bunge ve Bordessa, 1975). Lambert (2018) çalışmasında, sitede yaşımanın ve apartmanda yaşamamanın daha fazla dış mekânda oyun oynama ile bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Aarts ve diğerlerinin (2010) çalışmaları, apartman dairesinde yaşımanın çocukların dış mekânda oyun oynamaları ile negatif olarak ilişkili olduğunu göstermektedir. Kimbro, Brooks-Gunn ve McLanahan (2011) gerçekleştirdikleri çalışma ile, toplu konutlarda (sitelerde) yaşayan çocukların diğer çocuklara kıyasla dış mekânda daha sık oyun oynadıklarını ortaya koymuşlardır. Mevcut araştırmanın bulgularında da görüldüğü üzere, sitede oturan çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıkları apartmanda oynayanlara göre daha fazladır. Bu durumun sitelerin etraflarının korunaklı olmasından ve genellikle çocukların oyun oynayabileceği bir alana sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıkları ile ilişkisi incelenen bir diğer faktör yaşanılan yerleşim birimidir. Ward (1998) kırsal bölgede yaşayan çocukların, şehirde yaşayan çocuklar gibi çevrelerini önceki nesillere göre daha az keşfetme fırsatına sahip olduklarını savunmaktadır. Bringolf-Isler ve diğerlerinin (2010) çalışmaları, daha büyük nüfus yoğunluğuna sahip yerde yaşayan çocukların dış mekânda daha az sıklıkta oyun oynadıklarını ortaya koymuştur. Daha eski çalışmalara bakıldığında, Mercer (1976), kırsal kesimde yaşayan çocukların şehirdeki yaşlılarına göre evden daha uzaklara gitmek ve daha çeşitli ortamları keşfetmek için daha fazla fırsatları olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca, kırsal bölgelerdeki mahalleler, mahalle sakinleri arasında güçlü sosyal bağlar ve düşük sosyal çatışmalar ile de karakterize edilmektedir (Refshauge, Stigsdotter ve Cosco, 2012). Dolayısıyla ebeveynler, komşularını tanıdığı, güvendiği ve onlarla iletişim halinde oldukları için çocuklarının mahallede dış mekân oyun oynamalarına daha fazla izin vermektedirler. Fakat günümüzdeki durumun bu şekilde olmadığı düşünülmektedir. Araştırmanın bulguları, çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıkları ile yerleşim birimleri arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir. Bu bulgunun olası bir açıklaması, günümüzde modernizasyon ve küreselleşme ile birlikte kırsal bölge ile şehir merkezinin arasındaki farkın bulanıklaşmasından kaynaklanmasıdır şeklinde düşünülebilir. Ayrıca şehir veya kırsal bölge fark etmeksizin günümüzde teknolojik cihazlar çocukların ilgi alanlarını ve meşguliyetlerini daha benzer hale getirmiştir ve bu da dış mekânda harcadıkları zamanı etkilemiştir.

Dış mekânda oyun oynama sıklığı ile ilişkisi olduğu düşünülen bir diğer faktör çocukların yaşadıkları yerin dış mekânda oyuna erişim olanağı bulunup bulunmamasıdır. Handy ve diğerlerine göre (2008), ikamet edilen konutun çevresindeki olanaklar, mahallenin serbest oyun için elverişli olup olmadığını, güvenli olup olmadığını ve buna bağlı olarak çocukların mahalleyi dışarıda oyun için kullanıp kullanmadığını belirlemeye yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla mahalle özelliklerinin, çocukların dış mekân oyunlarına erişimlerini etkilediği söylenebilir. Araştırmanın sonuçları, çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıkları ile yaşadıkları mahallede dış mekânda oyun oynamaya erişim olanaklarının bulunması arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmanın sonuçları ile paralellik gösterecek şekilde Gill (2019), çocukların, oyun oynamak için özel veya yarı özel açık alanlara (bahçe, oyun parkı, avlular) herhangi bir araç kullanmadan erişime sahip olduğu durumlarda, dış mekânda oyun oynama olasılıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Kerr ve diğerlerine göre (2006) bu durum, çocukların, kendi başlarına uzun mesafeler kat etmek için daha az özerkliğe sahip olmalarından ve farklı çevresel engeller ile karşılaşılma ihtimallerinden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Ancak, eve yakın dış mekân oyun alanına sahip olmak sadece çocuklar için değil yetişkinler için de dış mekânda oyun oynamayı kolaylaştırıcı bir faktördür çünkü ebeveynlere çeşitli yoğunluklar içerisinde çocuklarını dışarıda oyun oynamaya götürme fırsatı yaratmaktadır. Öte yandan literatürde, çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıkları ile yaşadıkları mahallede dış mekânda oyun oynama olanağı bulunmasının ilişkili olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Aarts ve diğerleri, 2010; Adkins, Sherwood, Story ve Davis, 2004).

Dış mekânda oyun oynama sıklığı ile ilişkisi olduğu düşünülen bir diğer faktör kardeş sayısıdır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıkları ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu bulgunun olası bir açıklaması, okul öncesi dönem çocuklarının dış mekân kullanımlarında genellikle ebeveynin çocuğa eşlik etmesi dolayısıyla kardeşlerin ebeveyn nezareti olmadan tek başlarına dış mekânı kullanamaması olabilir. Bir başka deyişle, ebeveynlerin yabancı korkusu, güvenlik endişesi, trafik problemleri gibi durumlardan dolayı, çocuklarının kardeşleriyle dışarı çıkmalarına müsaade etmemeleri dolayısıyla kardeş sayısı ile dış mekânda oyun oynama sıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasını doğurmuştur şeklinde düşünülebilir. Mevcut araştırmanın sonuçları ile paralellik gösterecek şekilde, Aarts ve diğerleri (2010), çalışmaları sonucunda kardeş sayısı ile dış mekânda oyun oynama sıklığı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamışlardır. Öte yandan, Yoon ve Lee (2019)

gerçekleştirdikleri çalışma ile, kardeş sayısının dış mekânda oyun oynama sıklığıyla pozitif bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna varmışlardır.

5.1.2. Çocukların duygusal zekâ düzeyi ve alt becerilerine yönelik bulguların tartışılması

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, çocukların duygusal zekâ düzeyleri ve duygusal zekâ alt becerilerinin (duyguları tanıma, anlama ve yönetme) cinsiyet, ebeveyn öğrenim düzeyi, aylık gelir ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Duygusal zekanın cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir. Akduman ve Akaydın (2016) kız çocukların duygusal zekalarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde, Ulutaş (2005), duyguları anlama, tanıma ve yönetmede kız çocuklarının daha iyi olduğunu belirtmiştir. Yapılan başka çalışmalarda da aynı şekilde, kız çocuklarının duygusal zekalarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Bosacci ve Moore, 2004). Öte yandan, Ünsal (2019) erkek çocuklarının duyguları tanıma, duyguları anlama becerilerinin ve duygusal zekalarının kız çocuklarındakinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ancak bu araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların duygusal zekâ düzeyleri ve alt becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Mevcut araştırmanın sonuçlarına paralellik gösterecek şekilde, Arslan (2020) ve Karayılmaz (2008)'in çalışmaları da duygusal zekanın cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Kız ve erkek çocuklar arasında duygusal zekâ ve alt becerilerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmaması, çocukların henüz erken yaşta iken toplumsal cinsiyet rollerinden, normlarından ve beklentilerinden etkilenmediğini veya ebeveynlerin çocuk yetiştirirken cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik tutumlar sergilediklerini düşündürebilir.

Duygusal zekanın anne ve babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Literatürde, ebeveynlerin öğrenim düzeyleri arttıkça çocukların duygusal zekâ düzeylerinin yükseldiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Akduman ve Akaydın, 2016; Bender, 2006; Şen, 2017; Türkmen, 2019). Bu araştırmaya göre ise, araştırmaya katılan çocukların duygusal zekâ

düzeyleri ve alt becerilerinin ebeveynlerin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Arslan (2020), Özden (2015), Aydın (2018) ve Uyaroglu (2011)'nin araştırmaları bu bulguyu destekler niteliktedir.

Kardeş sayısı ve duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Türkmen (2019)'in çalışması, çocukların duygusal zekâ ve duyguları tanıma, anlama ve yönetme puan ortalamalarının kardeş sayısı daha az olan çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, bu araştırmanın bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların duygusal zekâ düzeyleri ve duygusal zekâ alt becerileri ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Arıkoç (2019), Akduman ve Akaydın (2016), Karayılmaz (2008), Arslan (2020), Rodrigues ve Abhyankar (2012), Lekaviciene ve Antiniene (2016)'nin çalışmaları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Mevcut araştırmanın bulguları, büyüme sürecinde tek çocuğun maruz kaldığı psiko-sosyo-kültürel çevre bağlamında açıklanabilir. Günümüzde anne babaların çocuklarına daha fazla sosyal olanak sunmaları, çeşitli okul/ev dışı faaliyetlere yönlendirmeleri ve zenginleştirilmiş sosyal çevreyi çocukların kullanımına sunmaya yönelik bilinçli çabaları, çocuklarının diğer çocuklarla sosyal etkileşim içerisinde olmalarına olanak tanıyarak çocuklara çeşitli sosyal ortamlara maruz kalma fırsatı vermekte ve gerçekçi bir dış dünya algısı kazandırmaya yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, çocukların duygusal zekâ düzeylerinde, kardeş sayısından ziyade, aile içindeki kişiler arasındaki etkileşimin ve çocuğa sunulan olanakların etkili olduğu düşünülebilir.

Duygusal zekanın ebeveyn yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde, Akduman ve Akaydın (2016) çalışmalarında, çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile anne-baba yaşı arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuş ve anne-babanın yaşı arttıkça çocuğun duygusal zekâ düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın, mevcut araştırmada çocukların duygusal zekâ düzeylerinin annenin yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılırken, babanın yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında duygusal zekâ alt boyutlarının ebeveyn yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, duyguları tanıma alt boyutunda anne yaşına göre anlamlı bir farklılığa rastlanırken, duyguları anlama ve duyguları yönetme alt boyutunda anne-baba yaşına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. 35-39 yaş aralığındaki annelerin çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ve duyguları tanıma becerilerinin 25-29 yaş aralığındaki annelerin çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ve duyguları tanıma

becerilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmanın bulguları ile paralellik gösterecek şekilde Arıkoç (2019) çalışması sonucunda çocukların duygusal zekâ düzeyleri ve duyguları tanıma becerileri ile anne yaşı arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır.

Duygusal zekanın ailenin ortalama aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde, ailenin aylık ortalama gelir düzeyinin yükseldikçe, duygusal zekâ toplam puan ve duyguları tanıma, anlama, yönetme puan ortalamalarının da arttığını gösteren çalışmalar görülmektedir (Hosseini, Mohammad, Hosseini ve Azad, 2008; Kaur ve Jaswal, 2005; Türkmen, 2019). Ancak mevcut araştırmanın sonuçları, çocukların duygusal zekâ düzeyi ile alt becerilerinin ailenin ortalama aylık gelirin göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Mevcut araştırmanın sonuçlarına paralellik gösterecek şekilde Arslan (2020), Arıkoç (2019), Lekaviciene ve Antiniene (2016)'nin çalışmaları da duygusal zekâ düzeyinin sosyoekonomik duruma göre anlamlı bir farklılaşma göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, aileler farklı ekonomik düzeylerde olsa dahi, çocuklara sağlanan imkanların günümüzde benzerlik gösterdiğini ifade edilebilir. Şöyle ki, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler, çocukların duygusal zekalarını desteklemek için çevresel olanakları sağlamada daha fazla maddi imkana sahip olmalarına rağmen, sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin bu imkanlardan kendi ölçütlerinde gerek devletin sağladığı gerekse sivil toplum kuruluşlarının sağladığı imkanlar çerçevesinde faydalandığı düşünülebilir. Bu bulgunun bir başka olası açıklaması ise, aylık gelirin veya maddi imkanların duygusal zekâ düzeyini belirlemede herhangi bir etkisinin olmadığı yönündedir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları, aylık gelirin düşük olmasının duygusal zekâ bileşenlerinden olan duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerilerinin gelişiminde bir engel teşkil etmediğini ifade edebilir.

5.1.3. Çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıklarının duygusal zekalarına etkisine ilişkin bulguların tartışılması

Araştırmanın temel problemi olan okul öncesi dönemdeki 60-72 ay çocukların duygusal zekaların dış mekandaki oyun oynama sıklıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar ve bu sonuçların yorumlanması bu başlık altında incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme ve toplam duygusal zekâ puan ortalamaları dış mekânda oyun oynama sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bir başka deyişle, dış mekânda oyun oynama sıklığı daha fazla olan çocukların, duygusal zekâ düzeylerinin ve duygusal zekâ alt becerilerinin dış mekânda daha az oyun oynayan çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde, dış mekân oyunları ve duygusal zekanın bir arada doğrudan incelendiği ve okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilmiş herhangi yurt içi veya yurt dışı kaynağa rastlanmamıştır. Ancak, lise öğrencileri, üniversite öğrencileri, ergenler ve yetişkinlerle gerçekleştirilmiş olan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Schwartz ve Belknap'ın (2017) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmanın bulguları, dış mekânda gerçekleştirilen oryantasyon programının katılımcıların duygusal zekalarını önemli ölçüde etkilediğini ve öğrencilerin duygularına, kişilerarası ilişkilerine ve güçlü yönlerine ilişkin daha büyük bir farkındalık geliştirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde Woodward (2010) deneysel çalışması sonucunda, 14-16 yaşındaki gençlerin dış mekâna erişimin artmasının duygusal zekalarını da artırdığını tespit etmiştir. Mirrahimi ve diğerlerinin (2011) gerçekleştirdikleri çalışma ise dış mekânda öğrenmenin, öğrenciler için akademik başarıyı ve sosyal duygusal zekayı geliştirme fırsatları sağladığını ve doğa ortamında öğrenme ortamlarının paylaşmayı, iletişimi, takım çalışmasını, öz-farkındalığı, öz-güveni, öz-düzenlemeyi, problem çözmeyi, öğrenmeye yönelik ilhamı teşvik etme potansiyeline sahip olduğunu ileri sürmektedir.

Duygusal zekanın fiziksel aktivite ile pozitif ilişki içerisinde olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Acebes-Sánchez ve diğerleri, 2021; Gabour, 2020; Laborde, Guillén ve Watson 2017; Li, Lu ve Wang, 2009; Tsaousis ve Nikolau, 2005). Bu araştırmalar genel olarak daha fazla fiziksel aktivite gerçekleştiren bireylerin öfke, depresyon ve yorgunluklarında bir azalma ve duygusal zekalarında bir artış olduğunu ileri sürmektedir. Çocukların dış mekânda bulunmaları ile birlikte fiziksel aktiviteleri artış göstereceği göz önünde bulundurulduğunda (Raustorp ve diğerleri, 2012), dış mekân oyunları fiziksel aktivitenin bir parçası olarak düşünülebilir. Dolayısıyla fiziksel aktivite ile duygusal zekâ arasındaki pozitif ilişki olduğunu ortaya koyan bu çalışmalar, dolaylı olarak dış mekânda oyun oynama sıklığının çocukların duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı farklılıklar yaratacağı hipotezini destekler niteliktedir denilebilir.

Dış mekânda oyun oynamak arkadaşlıkları geliştirmekte, sosyal izolasyonu azaltmakta ve zihinsel ve fiziksel sağlığı geliştirerek çocuklara özerklik ve kontrol duygusu vermektedir

(Tovey, 2007). Waite, Rogers ve Evans (2013) dış mekânda gerçekleştirilen oyunların, çocukların etkinliklerinde daha fazla kendi kendilerini yönetmelerine izin verdiğini ve çocuklara yetişkinlerin hakemliği olmaksızın tartışmaları müzakere etme ve problem çözme fırsatları sağladığını öne sürmektedirler. Ayrıca, dış mekân çocuklar için önemli bir öğrenme alanı olup çocuklar dış mekânda oyun oynarken çeşitli sosyal etkileşim fırsatlarıyla karşı karşıya kalmakta ve sosyal ve duygusal becerilerini bu bağlamda geliştirmektedirler. Dolayısıyla çatışmaları çözmek, başkalarıyla iş birliği yapmak, ilişkileri yürütmek, kendini harekete geçirebilmek ve yeni ortamlara uyum sağlamak gibi becerilerin duygusal zekâ ile ilişkili olduğu (Goleman, 1995; Zee, Thijs ve Schakel, 2002) göz önünde bulundurulacak olursa, dış mekân oyunlarının çocukların duygusal zekalarının gelişimi için uygun bir ortam hazırladığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Araştırma sonucunda çocukların duygusal zekâ düzeylerinin ve duygusal zekâ alt becerilerinden olan duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerilerinin dış mekânda oyun oynama sıklıklarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, ilk olarak ebeveynler ve eğitimciler dış mekân oyunlarının önemi hakkında bilinçlendirilmelidir. Eğitim kurumlarında yaz-kış fark etmeksizin dış mekân oyunları için ayrılan zaman artırılmalı ve ebeveynler, çocuklarının dış mekânda oyun oynaması için teşvik edilmelidir.
- Duygusal zekâ ülkemizde görece yeni bir kavramdır. Dolayısıyla öncelikle toplum duygusal zekâ kavramının önemi hakkında bilinçlendirilmelidir.
- Günümüzde akademik odaklı bir eğitim benimsenmiş olduğu söylenebilir. Çocukların eğitim öğretim süreçlerinde bilişsel becerilere daha fazla odaklanıp akademik odaklı bir süreç yürütmektense bütünsel bir yaklaşımla çocukların duygusal zekalarının da geliştirilmesine yönelik bir vizyon geliştirilmeli ve eğitim öğretim programlarının bu çerçevede şekillendirilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim programı yeniden güncellenerek duygusal zekâ becerilerinin desteklenmesi için yeni kazanım ve göstergelerin eklenmesi önerilebilir. Çocukların duygusal zekalarının daha nitelikli biçimde desteklenmesi kapsamında okullardaki

eğitimin; öz bilinç, özdenetim, empatiyle dinleme ve anlaşmazlık çözme gibi temel insani becerileri kapsaması eğitimin niteliğini artıracaktır. Bu çerçevede, çocukların gelişimleri ve öğrenmelerinin üst düzeye taşınabilmesi için, çocukta duygusal zekâ becerilerinin gelişiminin desteklenmesi ve eğitim öğretim faaliyetlerinin duygusal zekâ gelişimine katkı sağlayabilecek şekilde şekillendirilmesi ve okul yılları boyunca sürdürülmesi önerilmektedir. Araştırmacıların, politika yapıcıların ve eğitimcilerin, yüksek kaliteli erken çocukluk eğitiminin çocukların gelişimi üzerindeki katkılarına odaklanarak eğitim sistemini güncellemeleri önerilmektedir.

- Duygusal zekâ yaşamın erken dönemlerinden itibaren geliştiği ve okul öncesi dönemin beyin gelişiminin en hızlı olduğu yıllar olduğu göz önünde bulundurulacak olursa için erken yaşlardan itibaren duygusal zekâ becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmaların ev, okul ve toplum iş birliği içerisinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Çünkü, Bronfenbrenner'ın ekolojik sistemler teorisine göre sosyal çevre (aile, okul, mahalle, toplum) çocukların aktivitelerinin önemli bir belirleyicisi olup fiziksel, sosyal ve kültürel çevre ayrılmaz bir bütün oluşturmaktadır.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların gelişimlerinde önemli bir rolü olduğu göz önünde bulundurularak, üniversitelerde duygusal zekâ ile ilgili seçmeli derslerin konulması önerilmektedir. Ayrıca eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilerek çocukların duygusal zekalarını ne şekilde destekleyebileceklerine dair seminerler verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.
- Araştırma sonucunda, dış mekânda oyun oynama erişimi bulunan evlerde yaşayan çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıklarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, çevresel özelliklerin çocukların aktivitelerini etkilemesinden dolayı dış mekân oyunlarını teşvik etmeye yönelik çevresel düzenlemeler yapılması oldukça önem taşımaktadır. Dolayısıyla çocukların dış mekân oyunlarından maksimum düzeyde faydalanabilmeleri adına çocuk dostu çevresel düzenlemelerin çocukların gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde planlanması önerilmektedir.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, müstakil evde yaşayan çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıkları sitede yaşayanlara göre daha fazla olup, sitede yaşayan çocukların da dış mekânda oyun oynama sıklıkları apartmanda yaşayan

çocuklara kıyasla daha fazladır. Bu bağlamda, konut planlaması yapılırken, çocukların dış mekânda oyun oynayabilmelerine olanak sağlayacak şekilde çocuk dostu şehir planlamaları yapılması önerilmektedir. Ayrıca, dikey mimariden yatay mimariye geçişin çocukların daha özgür bir şekilde dış mekânda oyun oynamalarına imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

- Çocukların evleri, okulları, çocuk bakım merkezleri ve mahalle ortamları dahil tüm ortamlarda dış mekânda oyun oynama fırsatlarının artırılmasına yönelik olanakların sağlanması önerilmektedir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Mevcut çalışmada ebeveynlere anket aracılığıyla çocuklarının ortalama haftalık dış mekânda oyun oynama sıklıkları sorulmuştur. Bu ölçme aracı çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıklarının nesnel ölçümünü içermemektedir. Dolayısıyla, bu veriye daha farklı veri kaynaklarından ulaşılmasının, mevcut durumum daha derinlemesine değerlendirilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda, gözlem ve görüşme gibi birincil elden veri toplama yöntemlerinin kullanılmasının veya deneysel çalışmalar yapılmasının daha etkili sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.
- Araştırma kapsamında çocuklarla ilgili bilgiler anket aracılığıyla ebeveynlerden toplanmıştır. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda aynı kaynak yanlılığının önlenmesi amacıyla verilerin çeşitli kaynaklar aracılığıyla toplanmasının çalışmanın niteliğini artıracığı düşünülmektedir.
- Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60- 72 aylık çocuklar ile gerçekleştirilmiştir. Ulusal ve uluslararası literatürde dış mekân oyunları ile duygusal zekâ kavramlarını bir arada içeren ve okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilmiş çalışma bulunmaması, bu alanda daha fazla çalışma yapılma gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca daha farklı yaş gruplarını da dahil eden çalışmaların gerçekleştirilmesinin literatürü zenginleştireceği düşünülmektedir.
- Bu araştırmanın verileri yalnızca Sakarya ilinde toplanmış olup toplamda 211 çocuk ve ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, araştırmanın farklı illerde

uygulanarak örneklem grubunun farklı sosyal kültürel çevrelerden ve aile yapılarından meydana gelmesinin ve örneklem sayısının artırılmasının araştırmanın kapsamını genişleteceği düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Aarts, M. J., de Vries, S. I., Van Oers, H. A. ve Schuit, A. J. (2012). Outdoor play among children in relation to neighborhood characteristics: a cross-sectional neighborhood observation study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 1-11.doi: 10.1186/1479-5868-9-98.
- Aarts, M. J., Wendel-Vos, W., van Oers, H. A., Van de Goor, I. A. ve Schuit, A. J. (2010). Environmental determinants of outdoor play in children: a large-scale cross-sectional study. *American Journal of Preventive Medicine*, 39(3), 212-219. Doi: doi.org/10.1016/j.amepre.2010.05.008
- Acebes-Sánchez, J., Blanco-García, C., Diez-Vega, I., Mon-López, D. ve Rodriguez-Romo, G. (2021). Emotional intelligence in physical activity, sports and judo: a global approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8695.doi: doi.org/10.3390/ijerph18168695
- Acebes-Sánchez, J., Diez-Vega, I., Esteban-Gonzalo, S. ve Rodriguez-Romo, G. (2019). Physical activity and emotional intelligence among undergraduate students: A correlational study. *BMC Public Health*, 19(1), 1-7. Doi: /10.1186/s12889-019-7576-5.
- Adkins, S., Sherwood, N. E., Story, M. ve Davis, M. (2004). Physical activity among African- American girls: the role of parents and the home environment. *Obesity Research*, 12(S9), 38S-45S. Doi: 10.1038/oby.2004.267.
- Agbaria, Q. (2021). Classroom management skills among kindergarten teachers as related to emotional intelligence and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 14(1), 1019-1034.Doi: https://doi.org/10.29333/iji.2021.14160a.
- Aitken, S. (1994). *Putting children in their place*. (3. Baskı). Washington, DC: Association of American Geographers.
- Akduman, G. G. ve Akaydın, D.(2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1353-1360. Erişim adresi: https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=aec8f531-6412-4ed3-89e3-dca5043123d6%40redis
- Al-Elaimat, A., Adheisat, M. ve Alomyan, H. (2020). The relationship between parenting styles and emotional intelligence of kindergarten children. *Early Child Development and Care*, 190(4), 478-488.doi:10.1080/03004430.2018.1479403
- Änggård, E. (2010). Making use of “nature” in an outdoor preschool: Classroom, home and fairyland. *Children Youth and Environments*, 20(1), 4-25. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.20.1.0004
- Arıkoç, B. (2019). *Okul öncesi dönemde duygusal zekâ ve empati ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:599781).
- Arslan, F. (2020). *Okul öncesi eğitimde devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zeka düzeyleri ile anne-baba-çocuk iletişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 648643).

- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207. doi: 10.1007/s10643-007-0165-8
- Ata, S. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekânda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekânda oyun oynamalarına ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:446895).
- Aydın, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi.) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:485964).
- Baker-Henningham, H. ve López Bóo, F. (2010). Early childhood stimulation interventions in developing countries: A comprehensive literature review. IZA Discussion Paper No. 5282. Doi:10.2139/ssrn.1700451
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13-25. Erişim adresi: <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415>
- Bar-On, R. E. ve Parker, J. D. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Hoboken, New Jersey. Jossey-Bass.
- Batanova, M. D. ve Loukas, A. (2012). What are the unique and interacting contributions of school and family factors to early adolescents' empathic concern and perspective taking? *Journal of Youth and Adolescence*, 41(10), 1382–1391. doi:10.1007/s10964-012-9768-5
- Bazaz, S. B., Hasankala, Q. Y., Shojaee, A. A. ve Unesi, Z. (2018). The effects of traditional games on preschool children's social development and emotional intelligence: a two-group, pretest-posttest, randomized, controlled trial. *Modern Care J*, 15, 1-5. Doi: 10.5812/modernc.66605
- Bender, M.T. (2006). *Resim iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ yaratıcılık ilişkileri*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No:187178).
- Bento, G. ve Costa, J. A. (2018). Outdoor play as a mean to achieve educational goals-a case study in a Portuguese day-care group. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(4), 289-302. Doi: 10.1080/14729679.2018.1443483
- Bento, G., ve Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160. Doi:10.1016/j.pbj.2017.03.003
- Bilton, H. (2010). *outdoor learning in the early years: Management and innovation (3)*. Oxon: Routledge.
- Bixler, R. D., Floyd, M. F. ve Hammitt, W. E. (2002). Environmental socialization: Quantitative tests of the childhood play hypothesis. *Environment and behavior*, 34(6), 795-818. doi:10.1177/001391602237248
- Bjorklund, D. F. ve Pellegrini, A. D. (2002). *The origins of human nature: Evolutionary developmental psychology*. Washington, DC: American Psychological Association. Doi: 10.1037/10425-000
- Blakemore, S. ve Frith, U. (2005). *The learning brain*. Oxford: Blackwell.

- Blatt, E. ve Patrick, P. (2014). An exploration of pre-service teachers' experiences in outdoor 'places' and intentions for teaching in the outdoors. *International Journal of Science Education*, 36(13), 2243-2264. doi: 10.1080/09500693.2014.918294
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2003). The importance of being playful. *Educational Leadership*, 60(7), 50-53. Erişim adresi : <https://eric.ed.gov/?id=EJ666029>
- Book, H.E. (2000). One big happy family - the emotionally intelligent organization. *IVEY Business Journal*, 65(1). 44-47
- Bortolotti, A., Crudeli, F. ve Ritscher, P. (2014). Outdoor Learning In-Service Training for Teachers A Case Study From Prato. *Journal Plus Education*, 61-68. Erişim adresi: <https://uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/261>
- Bosacci, S. L. ve Moore, C. (2004). Preschoolers understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language. *Sex Roles*, 50(9/10), 659-675. doi: 10.1023
- Boxberger, K. ve Reimers, A. K. (2019). Parental correlates of outdoor play in boys and girls aged 0 to 12—A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2), 190. Doi: 10.3390/ijerph16020190
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. ve Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362. Erişim adresi: <https://weatherhead.case.edu/departments/organizationalbehavior/workingPapers/WP%2099-6.pdf>
- Bringolf-Isler, B., Grize, L., Mäder, U., Ruch, N., Sennhauser, F. H. ve Braun-Fahrlander, C. (2010). Built environment, parents' perception, and children's vigorous outdoor play. *Preventive Medicine*, 50(5-6), 251-256. Doi: 10.1016/j.ypmed.2010.03.008
- Brown, S. L. (2010). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. City of Westminster, London: Penguin Publishing Group
- Brussoni M, Ishikawa T, Brunelle S ve Herrington S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Environmental Psychology*. 54, 139-150. Doi: 10.1016/j.jenvp.2017.11.001
- Bunford N., Evans S. W. ve Wymbs F. (2015). ADHD and emotion dysregulation among children and adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18, 185–217. Doi: 10.1007/s10567-015-0187-5
- Bunge, W. ve Bordessa, R. (1975). *The Canadian alternative: survival, expeditions and urban change*. Toronto: Kanada: Department of Geography, Atkinson College, York University.
- Burdette, H. L. ve Whitaker, R. C. (2005). A national study of neighborhood safety, outdoor play, television viewing, and obesity in preschool children. *Pediatrics*, 116(3), 657-662. Doi: 10.1542/peds.2004-2443
- Burke J. (2013). Just for the fun of it: making playgrounds accessible to all children. *World Leisure Journal*, 55(1), 83-95. doi: 10.1080/04419057.2012.759144
- Burriss, K., ve Burriss, L. (2011). Outdoor play and learning: Policy and practice. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 6(8), 1-12. Erişim adresi: <https://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/issue/view/59>

- Cañabate, D., Martínez, G., Rodríguez, D. ve Colomer, J. (2018). Analysing emotions and social skills in physical education. *Sustainability*, 10(5), 1585. Doi: 10.3390/su10051585
- Carver, A., Timperio, A., Hesketh, K. ve Crawford, D. (2010). Are children and adolescents less active if parents restrict their physical activity and active transport due to perceived risk?. *Social science & medicine*, 70(11), 1799-1805. Doi: 10.1016/j.socscimed.2010.02.010
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2022). *How much physical activity do children need?* Retrieved from <https://www.cdc.gov/physicalactivity/about-physical-activity/why-it-matters.html>.
- Chakravarthi, S. (2009). *Preschool teachers' beliefs and practices of outdoor play and outdoor environments*. Doktora tezi. Kuzey Karolina Üniversitesi, Greensboro.
- Chawla, L. (2016). *Growing up in an urbanizing World* (1.Baskı). Routledge.doi: 10.4324/9781315541365
- Cherney, I. D. ve London, K. (2006). Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5-to 13-year-old children. *Sex Roles*, 54(9), 717-726.doi: 10.1007/s11199-006-9037-8
- Cho, K. S. ve Lee, J. M. (2017). Influence of smartphone addiction proneness of young children on problematic behaviors and emotional intelligence: Mediating self-assessment effects of parents using smartphones. *Computers in Human Behavior*, 66, 303-311.doi: 10.1016/j.chb.2016.09.063
- Civelek, P. ve Akamca, G.Ö. (2017). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine ait kazanımlarının gelişimine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 2011-2020. Doi: 10.24106/kefdergi.2297
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80. Doi: 10.2304/ciec.2004.5.1.10
- Cooper, A. R., Page, A. S., Wheeler, B. W., Hillsdon, M., Griew, P. ve Jago, R. (2010). Patterns of GPS measured time outdoors after school and objective physical activity in English children: the PEACH project. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 1-9. Doi: 10.1186/1479-5868-7-31
- Crawford, M. R., Holder, M. D. ve O'Connor, B. P. (2017). Using mobile technology to engage children with nature. *Environment and Behavior*, 49(9), 959-984. Doi: 10.1007/s11199-006-9037-8
- De Souza, D. L. (2012). Learning and human development in Waldorf pedagogy and curriculum. *Encounter: education for meaning and social justice*, 25(4), 50-62. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Doralice-Souza/publication/272511092_Learning_and_development_in_Waldorf_pedagogy_and_curriculum/links/558739b808aeb0cdade0b4f6/Learning-and-development-in-Waldorf-pedagogy-and-curriculum.pdf
- Dev, R. O. ve Rahman, A. R. A. (2016). Influence of emotional intelligence as the mediator between physical activity and mental health (distress) among malaysian university students. *International E-Journal of Advances in Social Sciences*, 2(5), 492-500.Erişim adresi: <http://ijasos.ocerintjournals.org/en/download/article-file/232138>

- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4376/59946>
- Dowdell, K., Gray, T. ve Malone, K. (2011). Nature and its influence on children's outdoor play. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 15(2), 24-35.doi: 10.1007/BF03400925
- Dunton, G. F., Liao, Y., Intille, S., Wolch, J. ve Pentz, M. A. (2011). Physical and social contextual influences on children's leisure-time physical activity: an ecological momentary assessment study. *Journal of Physical Activity and Health*, 8(1), 103–108.doi: 0.1123/jpah.8.s1.s103
- Dyment, J. E. ve Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, 23(6), 952-962.doi: 0.1093/her/cym059
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 2-14. Erişim adresi: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/index.html>
- Edwards, R. C. ve Larson, B. M. (2020). When screens replace backyards: strategies to connect digital-media-oriented young people to nature. *Environmental Education Research*, 26(7), 950-968.doi: 10.1080/13504622.2020.1776844
- Elkind, D. (2008). The power of play: Learning what comes naturally. *American Journal of Play*, 1(1), 1-6. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069007.pdf>
- Erinosho, T., Hales, D., Vaughn, A., Mazzucca, S., ve Ward, D. S. (2016). Impact of policies on physical activity and screen time practices in 50 child-care centers in North Carolina. *Journal of Physical Activity & Health*, 13(1). Doi: 10.1123/jpah.2014-0467
- Ernst, J., Johnson, M. ve Burcak, F. (2019). The nature and nurture of resilience: Exploring the impact of nature preschools on young children's protective factors. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(2), 7-18. Erişim adresi: <https://naturalstart.org/nature-and-nurture-resilience-exploring-impact-nature-preschools-young-childrensprotective-factors>
- Esmonde-White, M. (2016). *Forever painless: End chronic pain and reclaim your life in 30 minutes a day*. New York: HarperCollins.
- Euler, F., Steinlin, C. ve Stadler, C. (2017). Distinct profiles of reactive and proactive aggression in adolescents: Associations with cognitive and affective empathy. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11(1), 1–14. doi:10.1186/s13034-016-0141-4.
- Extremiera, N. ve Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 937-948. doi: 10.1016/j.paid.2005.03.012.
- Farida, N. (2013). Effects of outdoor shared spaces on social interaction in a housing estate in Algeria. *Frontiers of Architectural Research*, 2(4), 457-467. Doi: 10.1016/j.foar.2013.09.002
- Fesseha, E. ve Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361-377.doi: 10.1080/09669760.2016.1174105

- Fjortoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117. Doi: 10.1023/A:1012576913074
- Fleer, M. (2009). A cultural-historical perspective on play: Play as a leading activity across cultural communities. In I. Pramling-Samuelsson ve M. Fleer (Eds.), *Play and learning in early childhood settings: International perspectives*, (pp. 1-18). Dordrecht: Springer.
- Frost, J. L., Wortham, S. C. ve Reifel, R. S. (2008). *Play and child development* (4. Baskı) New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Furedi, F. (2002) *Culture of Fear: Risk taking and the morality of low expectations*. London: Continuum.
- Gabour, M. C. (2020). *The Relationship between physical activity and emotional intelligence in adolescents*. Doktora tezi, Boston Massachusetts Üniversitesi, Boston.
- Gardner H. (1983). *Frames of mind:The theory of multiple intelligences*. New York:Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. ve Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.doi: 10.3102/0013189X01800800
- Garrick, R. (2010). *Playing outdoors, spaces and places, risk and challenge*(1.Baskı). Berkshire, United Kingdom: Open University Press.
- Giardiello, P. (2013). *Pioneers in early childhood education: The roots and legacies of Rachel and Margaret McMillan, Maria Montessori and Susan Isaacs*. New York, USA: Routledge.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. E. Shaw & J. D. Bransford (Eds). *Perceiving,acting,and knowing*. (pp. 67-82) .Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gill, T. (2006) Home zones in the UK: history, policy and impact on children and youth. *Children, Youth and Environments*, 16, 90–103.Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.16.1.0090>
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.doi: 10.1542/peds.2006-2697
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2020). *Duygusal Zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (53. Baskı). (Çev. Seçkin-Yüksel, B.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman,D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Graves, S. B., Gargiulo, R. M., Sluder, L. C. ve Holmes,P. (1996). *Young children: An introduction to early childhood education*. Eagan, Minnesota: West Group.
- Gray, C., Gibbons, R., Larouche, R., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Brussoni, M., ... & Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between outdoor time and physical activity, sedentary behaviour, and physical fitness in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6455-6474. Doi: 10.3390/ijerph120606455

- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985541.pdf>
- Gray, T. (2019). Outdoor Learning and psychological resilience: Making today's students better prepared for tomorrow's world. *Curriculum Perspectives*, 39(1), 67-72. Doi: 10.1007/s41297-019-00069-1
- Gresham, F. M. ve Lemanek, K. L. (1983). Social skills: A review of cognitive-behavioral training procedures with children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 439-461. Doi: 10.1016/0193-3973(83)90021-7
- Haidt, J. ve Paresky, P. (2019, January). By mollycoddling our children, we're fuelling mental illness in teenagers. The Guardian. Web: https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/jan/10/by-mollycoddling-our-children-were-fuelling-mental-illness-in-teenagers?CMP=fb_qu&fbclid=IwAR1PhsqsrXiYIXcFnT9BOtXtK37AKOJE0-V7XO-zCQojCsSFSyAev6Tp04 adresinden erişim sağlandı.
- Handy, S., Cao, X. ve Mokhtarian, P. (2008). Neighborhood design and children's outdoor play: Evidence from Northern California. *Children Youth and Environments*, 18(2), 160-179. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.18.2.0160>
- Hilbrecht, M., Shaw, S. M., Johnson, L. C., ve Andrey, J. (2008). 'I'm home for the kids': contradictory implications for work-life balance of teleworking mothers. *Gender, Work & Organization*, 15(5), 454-476. Doi: 10.1111/j.1468-0432.2008.00413.x
- Hinkley, T., Brown, H., Carson, V., ve Teychenne, M. (2018). Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. *PloS one*, 13(4), 1-15. doi: 10.1371/journal.pone.0193700
- Hirose, T., Koda, N. ve Minami, T. (2012). Correspondence between children's indoor and outdoor play in Japanese preschool daily life. *Early Child Development and Care*, 182(12), 1611-1622. Doi: 10.1080/03004430.2011.634065.
- Hohlbein, P. J. (2015). *The power of play in developing emotional intelligence impacting leadership success: A study of the leadership team in a midwest private, liberal art university*. Doktora tezi, Pepperdine Üniversitesi, Malibu.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159). Erişim adresi: <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/268>
- Hosseini, N., Mohammad S., Hosseini .E ve Azad, R. (2008). Assessing emotional intelligence and its relationship with demographic factors of nursing students. *IJNMR, Autumn*, 13 (4) 145-149. Erişim adresi: <http://ijnmr.mui.ac.ir/index.php/ijnmr/article/view/70/70>
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. London: Routledge.
- Janssen, I., ve LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 1-16. Doi: 0.1186/1479-5868-7-40
- Jenvey, V. B. ve Jenvey, H. L. (2002). Criteria used to categorize children's play: Preliminary findings. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(8), 733-740. doi: 10.2224/sbp.2002.30.8.733.

- Johnson, J. E., Christie, J. F. ve Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, J. E., Eberle, S. G., Henricks, T. S., ve Kushner, D. (2015). *The handbook of the study of play*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Johnson, M. H. (2001). Functional brain development in humans. *Nature Reviews Neuroscience*, 2(7), 475-483. doi: 10.1038/35081509
- Johnson, P. (2007). Growing physical, social and cognitive capacity: engaging with natural environments. *International education journal*, 8(2), 293-303. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ834268.pdf>
- Jordan, P. J. ve Ashkanasy, N. M. (2006). Emotional intelligence, emotional self-awareness, and team effectiveness. In V. U. Druskat, F. Sala, ve G. Mount (Eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups* (pp. 145–163). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Julia, R. (2020, Haziran). A parent's role in outdoor play. *Honours Bachelor of Early Childhood Leadership (HBECL) Capstone Research Posters*. Canada.
- Julius, A. K. (1978). Focus on movement: Practice and theory. *Young Children*, 34(1), 19-26. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/42643569>
- Kalish, M., Banco, L., Burke, G. ve Lapidus, G. (2010). Outdoor play: A survey of parent's perceptions of their child's safety. *Journal of Trauma and Acute Care Surgery*, 69(4), 218-222. doi: 10.1097/TA.0b013e3181f1eaf0
- Kandemir, M. (2020). *Outdoor time practices in early childhood education: Parent and teacher views*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No:644832).
- Karakaya, İ. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karayılmaz, D. (2008). *Anasının devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No:218473).
- Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3(3), 275-290. Doi: 10.1080/14733280500352912
- Karsten, L. (2013). On childhoods and cities or the changing relationship between the street, the school and children's consumption spaces. In Nihlfors, E. (Ed.). *Honorary doctors* (pp.49-61). Sweden: Danagård litho ab.
- Kaur, R. ve Jaswal, S. (2005). Relationship between strategic emotional intelligence and family climate of Punjabi adolescents. *The Anthropologist*, 7(4), 293-298. doi: 10.1080/09720073.2005.11890924
- Kawachi I., ve Berkman LF. (2000). Social cohesion, social capital, and health. In Berkman LF ve Kawachi I, (Eds.) *Social Epidemiology* (pp.174–190). New York: Oxford University Press.
- Kerr, J., Rosenberg, D., Sallis, J. F., Saelens, B. E., Frank, L. D. ve Conway, T. L. (2006). Active commuting to school: associations with environment and parental concerns. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38(4), 787-793. Doi: 10.1249/01.mss.0000210208.63565.73

- Kimbro, R. T., Brooks-Gunn, J. ve McLanahan, S. (2011). Young children in urban areas: links among neighborhood characteristics, weight status, outdoor play, and television watching. *Social Science & Medicine*, 72(5), 668-676. Doi: 10.1016/j.socscimed.2010.12.015
- Kroeker, J. (2017). Indoor and outdoor play in preschool programs. *Universal Journal of Educational Research*, 5(4), 641-647. Doi: 10.13189/ujer.2017.050413
- Laborde, S., Guillén, F. ve Watson, M. (2017). Trait emotional intelligence questionnaire full-form and short-form versions: Links with sport participation frequency and duration and type of sport practiced. *Personality and Individual Differences*, 108, 5-9. Doi: 10.1016/j.paid.2016.11.061
- Lambert, A., Vlaar, J., Herrington, S. ve Brussoni, M. (2019). What is the relationship between the neighbourhood built environment and time spent in outdoor play? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20), 3840.
- Lanser, E.G. (2000). Why you should care about your emotional intelligence. *Healthcare Executive*, (Nov/Dec), 6-11.
- Lanzoni, S. (2018). *Empathy: A history*. London, U.K.: Yale University Press.
- Lee, E. Y., Bains, A., Hunter, S., Ament, A., Brazo-Sayavera, J., Carson, V., ... ve Tremblay, M. S. (2021). Systematic review of the correlates of outdoor play and time among children aged 3-12 years. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1), 1-46. doi:10.1186/s12966-021-01097-9
- Legget, N. ve Newman, L. (2017). Play: Challenging educators' beliefs about play in the indoor and outdoor environment. *Australian Journal of Early Childhood*, 42(1), 24-32. Doi: 10.23965/AJEC.42.1.03
- Lekaviciene, R. ve Antiniene, D. (2016). High emotional intelligence: Family psychosocial factors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 609-617. Doi: 10.1016/j.sbspro.2016.02.066
- Li, G. S. F., Lu, F. J. ve Wang, A. H. H. (2009). Exploring the relationships of physical activity, emotional intelligence and health in Taiwan college students. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 7(1), 55-63. doi: 10.1016/S1728-869X(09)60008-3
- Lieberman, D. A., Fisk, M. C. ve Biely, E. (2009). Digital games for young children ages three to six: From research to design. *Computers in the Schools*, 26(4), 299-313. doi: 10.1080/07380560903360178
- Lindon, J. (1999) *Too safe for their own good? Helping children learn about risk and lifeskills*. London: National Early Years Network.
- Little, H. (2015). Mothers' beliefs about risk and risk-taking in children's outdoor play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15(1), 24-39. Doi:10.1080/14729679.2013.842178
- Little, H., ve Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513. Doi: 10.1080/1350293X.2010.525949
- Lockhart, S. (2010). Play: An important tool for cognitive development. *Extensions Curriculum Newsletter from HighScope*, 24(3), 1-8. Erişim adresi:

http://commercechildrenscenter.com/pdffiles/pdfs_only/Play_A_Tool_for_Cognitive_Development.pdf

- Louv, R. (2012). *The nature principle: Reconnecting with life in a virtual age*. Chapel Hill, NC: Algonquin.
- Loyd, B. (1975). Woman's place, man's place. *Landscape*, 20(1), 10-13.
- Luca, J., ve Tarricone, P. (2001). Does emotional intelligence affect successful teamwork? *Proceedings of the 18th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*. 367–376. Erişim adresi: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=5833&context=ecuworks>
- Martins, A., Ramalho, N., ve Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554–564. doi: 10.1016/j.paid.2010.05.029.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., ve Furnham, A. (2009). Relating trait emotional intelligence to objective socioemotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 259–272. doi: 10.1348/000709908X368848
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. ve Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*. 1(3).232-242.doi: /10.1037/1528-3542.1.3.232
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., ve Sternberg, R. J. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg(Ed.).*The handbook of intelligence* (pp.396-420). New York: Cambridge University Press.
- Maynard, T., Taylor, C., Waldron, S., Smith, R., Power, S. ve Clement, J. (2013). *Evaluating the Foundation Phase: Policy Logic Model and Programme Theory*. Cardiff: Welsh Government.
- Maynard, T., ve Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity?. *Early years*, 27(3), 255-265. Doi: 10.1080/09575140701594400
- McArdle, K., Harrison T. ve Harrison, D. (2013) Does a nurturing approach that uses an outdoor play environment build resilience in children from a challenging background? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13:3, 238-254, Doi: 10.1080/14729679.2013.776862.
- McClain, C., ve Vandermaas-Peeler, M. (2015). Social contexts of development in natural outdoor environments: children's motor activities, personal challenges and peer interactions at the river and the creek. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 31-48.Doi: 10.1080/14729679.2015.1050682
- Mercer, C. (1976). *Living in cities: Psychoiogy and the urban environment*. Penguin, Harmondsworth.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: MEB.
- Milteer, R. M., Ginsburg, K. R. ve Mulligan, D. A. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129(1). doi: 10.1542/peds.2011-2953
- Mirrahimi, S., Tawil, N. M., Abdullah, N. A. G., Surat, M., ve Usman, I. M. S. (2011). Developing conducive sustainable outdoor learning: The impact of natural environment on learning, social and emotional intelligence. *Procedia Engineering*, 20, 389-396.doi: 10.1016/j.proeng.2011.11.181

- Moore, R. C. ve Marcus, C. C. (2008). healthy planet, healthy children: designing nature into the daily spaces for childhood. In S.R. Kellert, J. Heerwagen ve M. Mador (Eds.), *Biophilic design: the theory, science, and practice of bringing buildings to life* (pp. 153-203). Hoboken, NJ: Wiley.
- Moser, T. ve Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471.doi: 10.1080/1350293X.2010.525931
- Mullick, A. ve Grubbs, R. (2009). Inclusive Indoor play: Play and playthings. *Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting Proceedings*, 53(19), 1537- 1540. doi:10.1518/107118109x12524444080152.
- Oktay, A. (2013). Oyuna kuramsal yaklaşım. Tüfekçioğlu, U. (Ed.). *Çocukta oyun gelişimi*. (s.37-55). Ankara: Anadolu Üniversitesi.
- Ouvry, M. ve Furtado, A. (2019). *Exercising muscles and minds: Outdoor play and the early years curriculum*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Özden, B. (2015). *Yönetim bilimi açısından üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No:407014).
- Palmer, S. (2006) *Toxic childhood*. London: Orion Books.
- Park, S. A., Cho, M. K., Yoo, M. H., Kim, S. Y., Im, E. A., Song, J. E., ... ve Jun, I. G. (2016). Horticultural activity program for improving emotional intelligence, prosocial behavior, and scientific investigation abilities and attitudes in kindergarteners. *HortTechnology*, 26(6), 754-761. Doi:10.21273/HORTTECH03489-16
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu*. (Çev. İnal, K.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Price, A. (2019). Using outdoor learning to augment social and emotional learning (SEL) skills in young people with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 315-328.doi: 10.1080/14729679.2018.1548362
- Punia, S., ve Sangwan, S. (2011). Emotional intelligence and social adaptation of school children. *Journal of Psychology*, 2(2), 83-87. doi:10.1080/09764224.2011.11885466
- Pyle, R. M. (2002). Eden in a vacant lot: Special places, species, and kids in the neighborhood of life. In P. Kahn, S. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural and evolutionary investigations* (pp.305-327). MIT Press, London.
- Raustorp, A., Pagels, P., Boldemann, C., Cosco, N., Söderström, M. ve Mårtensson, F. Accelerometer measured level of physical activity indoors and outdoors during preschool time in Sweden and the United States. *J. Phys. Act. Health* 2012, 9, 801–808. Doi: doi.org/10.1123/jpah.9.6.801
- Refshauge, A. D., Stigsdotter, U. K. ve Cosco, N. G. (2012). Adults' motivation for bringing their children to park playgrounds. *Urban Forestry & Urban Greening*, 11(4), 396-405. Doi: 10.1016/j.ufug.2012.06.002
- Reilly, J., Methven, E., McDowell, Z., Hacking, B., Alexander, D., Stewart, L. ve Kelnar, C.J.. (2003) Health consequences of obesity. *Arch Dis Child*. 88, 748-752.doi: 10.1136/ad.88.9.745-a

- Reimers, A. K., Boxberger, K., Schmidt, S. C., Niessner, C., Demetriou, Y., Marzi, I., ve Woll, A. (2019). Social support and modelling in relation to physical activity participation and outdoor play in preschool children. *Children*, 6(10), 115.doi: 10.3390/children6100115
- Rivkin, M. S. (1995). *The great outdoors: Restoring children's right to play outside*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Rixon, A., Lomax, H. ve O'Dell, L. (2019). Childhoods past and present: Anxiety and idyll in reminiscences of childhood outdoor play and contemporary parenting practices. *Children's Geographies*, 17(5), 618-629. Doi:10.1080/14733285.2019.1605047
- Rodrigues, N. ve Abhyankar, S. C. (2012). Emotional intelligence and anger in only children and children with siblings. *Journal of Psychosocial Research*, 7(2). Erişim adresi: <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=ae15edcb-d96e-4329-b0da-335be0f510d1%40redis>
- Roy, B., Chandrasekaran, S. K., Manzoor, S., Quan, C. W., Pathirana, G. P. D. B. ve Jayasekara, K. D. S. S. (2021). The association between physical activity and emotional intelligence: A cross sectional study from Quest International University, Perak. *Quest International Journal of Medical and Health Sciences*, 4(1), 4-10.doi: 10.5281/zenodo.5201504
- Rubin, K. H., Fein, G. G. ve Vandenberg, B. (1983). Play. In P.H. Mussen. (Ed) *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*.(pp. 693–774). New York: Wiley.
- Salaria, N. (2012). Meaning of the term descriptive survey research method. *International Journal of Transformations In Business Management*, 1(6), 1-7. Erişim adresi: https://web.archive.org/web/20180421103643id_/http://www.ijtbm.com/images/short_pdf/Apr_2012_NEERU%20SALARIA%202.pdf
- Salovey, P., ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439-446. Doi: 10.1007/s10643-009-0307-2
- Sandseter, E. B. H. ve Sando, O. J. (2016). " We don't allow children to climb trees": how a focus on safety affects Norwegian children's play in early-childhood education and care settings. *American Journal of Play*, 8(2),178-200.Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/11250/2563917>
- Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L. ve Lopes, F. (2020). Barriers for outdoor play in early childhood education and care (ECEC) institutions: Perception of risk in children's play among European parents and ECEC practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111-129.doi: 10.1080/13575279.2019.1685461
- Saracho, O. N., ve Spodek, B. (1998). A historical overview of theories of play. Multiple perspectives on play in early childhood education. Albany: State University of New York Press.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. ve Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional

intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177. doi:10.1016/S0191-8869(98)00001-4.

Schwartz, F. ve Belknap, C. J. (2017). Effects of a college outdoor orientation program on trait emotional intelligence. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 9(1). Doi: 10.18666/JOREL-2017-V9-I1-7429

Slutsky, R. ve DeShetler, L. M. (2016). How technology is transforming the ways in which children play. *Early Child Development and Care*, 187(7), 1138-1146. doi: 10.1080/03004430.2016.1157790

Smith P.K. ve Pellegrini A. (2008). Learning through play. In: Tremblay RE, Boivin M ve Peters RdeV (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp.1-6). Erişim adresi: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Smith-PellegriniANGxp.pdf>.

Smith, P. K. ve Pellegrini, A. (2008). Learning through play. *Centre of Excellence for Early Childhood Development*, 24 (8), 1–6.

Stephenson, A. (2002) Opening up the outdoors: exploring the relationship between the indoor and the outdoor environment of a centre. *Early Childhood Education Research*, 10, 29–38. Doi: 10.1080/13502930285208821

Stephenson, A. (2003) Physical risk taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35–43. doi: 10.1080/0957514032000045573

Stratton, S. J. (2021). Population research: convenience sampling strategies. *Prehospital and disaster Medicine*, 36(4), 373-374. Doi: 10.1017/S1049023X21000649

Sullivan, A. K. (1999). *The emotional intelligence scale for children*. Doktora tezi. University of Virginia, Virginia.

Szczepanski, A. (2009). Outdoor education: Authentic learning in the context of urban and rural landscape: A way of connecting environmental education and health to sustainable learning: Literary education and sensory experience. Perspective of the where, what, why and when of learning. *Miyagi Gakuin Women's University Developmental Science Research*. 83-98. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/198436722.pdf>

Şen, B. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No:461482).

Şenöz, E. G. ve Küçükturan, G. (2022). Çocukların dış mekânda oyun oynama eğilimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(Özel Sayı), 56-70. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1037190>

Taylor, A. F., Kuo, F. E. ve Sullivan, W. C. (2002). Views of nature and self-discipline: Evidence from inner city children. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 49-63. doi: 10.1006/jevp.2001.0241

Terzioğlu, T. E. (2018). *Relationship between emotional skills of preschoolers and emotional intelligence of their teachers and mothers*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No:502003).

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge(Debating play)*. Buckingham: Open University Press.

- Tremblay MS, Onywera V. ve Adamo KB (2010). A child's right to healthy active living - Building capacity in Sub-Saharan Africa to curb the impending physical activity transition: The KIDS-CAN Research Alliance. In S. Bennett and M. Pare (Eds.) *20th Anniversary of the Convention on the Rights of the Child* (pp. 97-110). Ontario, Ottawa: University of Ottawa Press.
- Truelove, S., Bruijns, B. A., Vanderloo, L. M., O'Brien, K. T., Johnson, A. M. ve Tucker, P. (2018). Physical activity and sedentary time during outdoor play sessions: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 108, 74-85. Doi: 10.1016/j.ypmed.2017.12.022
- Tsaousis, I. ve Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 21(2), 77-86. doi: 10.1002/smi.1042.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş. ve Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27(1), 1-16. Doi: 10.9761/JASSS2388
- Türkmen, S. (2019). 60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zekâ ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No:535023).
- Ulutaş, İ. (2005). Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekalarına duygusal zeka eğitiminin etkisinin incelenmesi. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No:159115).
- Ulutaş, İ. ve Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(10), 1365-1372. Doi: 10.2224/sbp.2007.35.10.1365
- Underdown, A. (2007) *Young children's health and well-being*. Maidenhead: Open University Press.
- UNICEF. (1989). *Convention on the rights of the child*. Retrieved from <https://www.unicef.org/child-rights-convention>
- Uyaroğlu, B. (2011). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati düzeyleri ve duygusal zekâ düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No:416553).
- Ünsal, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâsı ve dijital oyun bağımlılıklarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No:565814).
- Valentine, G. ve McKendrick, J. (1997). Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, 28(2), 219-235. Doi: 10.1016/S0016-7185(97)00010-9
- van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M. ve Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086-1099. doi:10.1007/s10964-017-0786-1

- Van der Zee, K., Thijs, M. ve Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.doi: 10.1002/per.434
- Vanderloo, L. M., Tucker, P., Johnson, A. M. ve Holmes, J. D. (2013). Physical activity among preschoolers during indoor and outdoor childcare play periods. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 38(11), 1173-1175. Doi: 10.1139/apnm-2013-0137
- Veitch, J., Bagley, S., Ball, K. ve Salmon, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health & Place*, 12(4), 383-393. Doi: 10.1016/j.healthplace.2005.02.009
- Verenikina, I., Harris, P., ve Lysaght, P. (2003). Child's play: Computer games, theories of play and children's development. In Wright, J., McDougall, A., Murnane, J., & Lowe, J. (Eds.). *Young children and learning technology. Conference in research and practice in information technology* (pp. 99-107). Sydney, Australian Computer Society.
- Waite, S. (2010). Losing our way? The downward path for outdoor learning for children aged 2-11 years. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 10(2), 111-126. doi:10.1080/14729679.2010.531087
- Waite, S., Rogers, S. ve Evans, J. (2013). Freedom, flow and fairness: exploring how children develop socially at school through outdoor play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(3), 255-276. Doi: 10.1080/14729679.2013.798590
- Ward, C. (1988). *The child in the country* (2.Baskı). London: Bedford Square Press.
- Waters, J. ve Rekers, A. (2019). Young children's outdoor play-based learning. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Erişim adresi: <https://repository.uwtsd.ac.uk/id/eprint/1003>
- Wellhousen, K. (2002). *Outdoor play every day: Innovative concepts for early childhood*. Albany, NY: Delmar.
- Wells, N. M. ve Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children Youth and Environments*, 16(1), 1-24. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.16.1.0001>
- West, J., Wright, D., & Hausken, E. G. (1995). *Child care and early education program participation of infants, toddlers, and preschoolers*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- White, J. (Ed.). (2011). *Outdoor provision in the early years*. California: Sage.
- White, R. ve Stoecklin, V. (1998). Children's outdoor play & learning environments: Returning to nature. *Early Childhood News*, 10(2), 24-30. Erişim adresi: <https://www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml>
- Woodward, L. J. (2010). *How can increased access to the outdoor environment via a 22 week intervention project have positive impacts on emotional intelligence and self esteem of young people at-risk of disaffection?* Yüksek Lisans Tezi, Swansea Üniversitesi, Galler.

- Woolley, H. (2013). Now being social: The barrier of designing outdoor play spaces for disabled children. *Children & Society*, 27(6), 448-458. Doi: 10.1111/j.1099-0860.2012.00464.x
- World Health Organization [WHO]. (2020a). *Physical Activity—How Much of Physical Activity Is Recommended?* Retrieved from <http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- World Health Organization [WHO]. (2020b). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Geneva: World Health Organization.
- Yalçın, F. (2015). *A crosscultural study on outdoor play: Parent and teacher perspectives*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No:399980).
- Yıldırım, M. (2017). *Bağımsız anaokulu öğretmenlerinin dış mekân oyun alanlarına ve uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Doktora Tezi).YÖK Tez veri tabanından erişildi (Tez No:446895)
- Yoon, J. ve Lee, C. (2019). Neighborhood outdoor play of White and Non-White Hispanic children: Cultural differences and environmental disparities. *Landscape and Urban Planning*, 187, 11-22. doi: 10.1016/j.landurbplan.2019.01.010
- Zeidner, M., Matthews, G. ve Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, 53(3), 371-399. Doi: 10.1111/j.1464-0597.2004.00176.x
- Zysberg, L. ve Hemmel, R. (2018). Emotional intelligence and physical activity. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(1), 53-56. Doi:10.1123/jpah.2016-0654

EKLER

Ek 1. Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.10.2021-69941



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-69941
Konu : 38/25 Arş. Gör. Eslem Gözde ŞENÖZ

11.10.2021

Sayın Eslem Gözde ŞENÖZ

İlgi : Eslem Gözde ŞENÖZ 24.09.2021 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 06.10.2021 tarihli ve 38 sayılı toplantısında alınan "25" nolu karar ile Arş. Gör. Eslem Gözde ŞENÖZ'ün başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Abdulvahit İMAMOĞLU
Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu
Başkanı V.

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu : BSM5NPLZ9S Pin Kodu : 02992

Belge Takip Adresi : <https://tuncel.gov.tr/ebd/ek=5783&eD=BSM5NPLZ9S&eS=69941>

Adres : Eşentepe Kampüsü 54187 S. erdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauiversitesi@is01.kep.tr
Telefon No: 0264 295 50 00 Faks No: 0264 295 50 31
e-Posta: ozel.kalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ: www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



KARAR

25. Arş. Gör. Eslem Gözde ŞENÖZ'ün “ Dış Mekân Oyunlarının 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Zekâlarına Etkisinin İncelenmesi ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Arş. Gör. Eslem Gözde ŞENÖZ'ün “ Dış Mekân Oyunlarının 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Zekâlarına Etkisinin İncelenmesi ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 2. MEB Araştırma İzni

SAÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 26.11.2021-82986

Evrak Tarihi ve Sayısı:26.11.2021-E.37672787



T. C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29065503-44-37672787
Konu : Anket Uygulama İzin Talebi
(Eslem Gözde ŞENÖZ)

26.11.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Sakarya Üniversitesi Rektörlüğünün 22.10.2021 tarih ve 74172 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi, Temel Eğitim EABD Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi, Eslem Gözde ŞENÖZ'ün tezi kapsamında "*Dış Mekan Oyunlarının 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Zekalarına Etkisinin İncelenmesi*" konulu çalışma yapma talebinin uygun görüldüğü ile ilgili 26/11/2021 tarihli ve 37631833 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Engin KAHRAMAN
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- 1-Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2-Komisyon onayı ve anket formları (36 sayfa)

Dağıtım:

- Sakarya Üniversitesi
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Hendek İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Resmi Dairesler Kampüsü B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA

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

Telefon No : 0 (264) 251 36 14

Bilgi için: Hakan GÜL

E-Posta: askes54@meb.gov.tr

Unvan : Memur

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <http://sakarya.meb.gov.tr>

Faks:2642513611

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden bec 2-8192-3de2-b8a2-dfbb kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=5783&eD=BSM5ZK7K9S&eS=82986> adresinden yapılabilir.



T. C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29065503-44-37631833
Konu : Anket Uygulama İzin Talebi
(Eslem Gözde ŞENÖZ)

26/11/2021

VALİLİK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi, Temel Eğitim EABD Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi, Eslem Gözde ŞENÖZ'ün tezi kapsamında "*Dış Mekan Oyunlarının 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Zekalarına Etkisinin İncelenmesi*" konulu çalışma yapma talebi, adı geçen Üniversitenin 22.10.2021 tarih ve 74172 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu çalışmanın, Hendek ilçemiz okullarındaki öğrencilere, eğitim öğretimin aksamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mühürlü anket sorularının kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ebubekir Sıddık SAVAŞCI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Murat KARASU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Resmi Dairesi Kampüsü B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA

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

Telefon No : 0 (264) 251 36 14

E-Posta : aske54@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Hakan GÜL

Unvan : Memur

İnternet Adresi : <http://sakarya.meb.gov.tr>

Faks : 2642513611

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a7da-63fa-30b5-8156-28a9 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Ebeveyn Onam Formu

Sayın Katılımcımız,

60-72 aylık çocukların dış mekân oyunlarının çocukların duygusal zekâsına etkisini inceleyen bu çalışma, **Doç. Dr. Suat KOL** danışmanlığında Sakarya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde, **Sakarya Üniversitesi Etik Komisyonu ve T.C. Milli Eğitim Bakanlığının** izni ile **Arş. Gör. Eslem Gözde ŞENÖZ** tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasıdır.

Çalışma, **ebeveynlerin yanıtlayacağı kişisel bilgi formu** ve çocuğunuza uygulanacak “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”nden oluşmaktadır. Çalışmanın ebeveynlerden yanıt alınan kısmı 5 dakika, çocuklara uygulanan kısmı ise 20 dakika sürmektedir.

Araştırmaya katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından bilimsel amaçla değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Anketi yanıtladığınız için teşekkür ederiz. Saygılarımızla, (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

Araştırmacı : Eslem Gözde ŞENÖZ

İletişim Bilgileri : Telefon:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

İsim-Soyisim İmza:

Ek 4. Çocuk Onam Formu

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Dış Mekân Oyunlarının 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Zekâlarına Etkisinin İncelenmesi” adıyla, 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırma kapsamında çocuğunuza “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği” uygulanacak olup, toplamda 20 dakika sürmesi planlanmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Arş. Gör. Eslem Gözde ŞENÖZ

İletişim bilgileri : Telefon:

Velisi bulunduğum sınıfında bulunan’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

Veli Adı soyadı
İmza:

Ek 5. Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği Kullanım İzni

Sayın Eslem Gözde Fide,

"Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği", ve "Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği" isimli ölçme araçlarını "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dış Mekan Oyunlarının Duygusal Zekalarına Etkisinin İncelenmesi." konulu çalışmanızda kullanmanız tarafımdan ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçekler sadece belirtilen çalışma amaçlı kullanılabilir ve başkalarına verilemez.

Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Öğretim üyesi

Not: Ölçeğin kullanımına ilişkin bilgilendirme alınması ve en az üç çocukta uygulayıp değerlendirme raporu ve uygulamaların videosunun sunulması gerekmektedir.

Kaynaklar:

Ulutaş, İ. ve E. Ömeroğlu, (2007). "The Effects Of An Emotional Intelligence Education Program On The Emotional Intelligence Of Children", *Social Behavior And Personality*, **35** (10), 1365-1372. ISSN: 0301-2212

Ulutaş, İ. (2005). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâlarına Duygusal Zekâ Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Ün. Eğitim Bil. Enst.

"Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği" ve "Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği" isimli ölçme araçları "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dış Mekan Oyunlarının Duygusal Zekalarına Etkisinin İncelenmesi." konulu çalışmamda yukarıdaki kaynaklar gösterilerek kullanılacak, bu çalışmam dışında başka bir araştırmada izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan elektronik ortamda veya baskıyla başkalarına verilmeyecek veya paylaşılmayacaktır.

İmza
Tarih 28.05.2021

Adı Soyadı: Eslem Gözde Fide
Üniversite: Sakarya Üniversitesi
Fakülte/Enstitü: Eğitim Fakültesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ek 6. Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği Örnek Maddeleri

DUYGULARI ALGILAMA YETENEĞİ

Yüzler Alt Testi Örnek Maddeleri

Örnek A: Mutlu insan yüzünün olduğu resmi göster

Örnek B: Üzgün insan yüzünün olduğu resmi göster

Hikayeler Alt Testi Örnek Maddesi

Örnek Hikaye: Ahmet, annesi işten eve geldiğinde, ona “merhaba” demek için yanına koştu. Annesi, büyük bir pasta getirmişti. Pasta, Ahmet’in en sevdiği bir yiyecekti. Bu durumda, Ahmet’in duygularını en iyi anlatan yüz resmini göster.

MUTLU	ÜZGÜN	KIZGIN	KORKMUŞ	?	YORUM
✓				(Bilmiyor)	

DUYGULARI ANLAMA YETENEĞİ

Anlama Alt Testi Örnek Maddesi

Örnek Kısa Hikaye I. Bölüm

Sema, küçük bir kızdır. Bir gün anneannesini ziyaret etmeye karar verir. Otobüs durağına gider ve anneannesinin evine giden bir otobüse biner. Sema, otobüse bindiğinde etrafına bakar, oturacak yer kalmadığını görür ve uzun yolculuk boyunca ayakta gitmek zorunda olduğunu düşünür.

- a. Sema, oturacak yeri olmadığı için kendini mutlu hisseder mi?
Niçin mutlu hisseder veya Niçin mutlu hissetmez?

Evet	?	Hayır
		✓

DUYGULARI YÖNETME YETENEĞİ

Yönetme Alt Testi Örnek Maddesi

Örnek Parça :

Evinizde arkadaşlarınızla doğum gününü kutladığınızı düşün. Herkes eğlenirken, Fatih’in, Nazlı’nın saçını çektiğini görüyorsun. Nazlı ağlamaya başlıyor ve ona yardım edecek etrafında hiç kimse yok.

- a. Sen de gidip Fatih’in saçını çeker misin?
Niçin çekersin veya Niçin çekmezsin?

Evet	?	Hayır
		✓

Ek 7. Kişisel Bilgi Formu

1. Ebeveyn eğitim düzeyi;

Anne

Okuryazar () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu ()

Üniversite mezunu () Lisansüstü eğitim ()

Baba

Okuryazar () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu ()

Üniversite mezunu () Lisansüstü eğitim ()

2. Ebeveyn çalışma durumu;

Anne: Çalışıyor () Çalışmıyor ()

Baba: Çalışıyor () Çalışmıyor ()

3. Aylık geliriniz nedir?

4000 TL altı ()

4000-7000 TL ()

7001-10.000 TL ()

10.000 TL üzeri ()

4. Ebeveyn yaşı;

Anne:

Baba:

5. Toplam çocuk sayısı:

6. Çocuğunuzun cinsiyeti (60-72 aylık çocuğunuz için doldurunuz);

Kız () Erkek ()

7. Çocuğunuzun doğum sırası (60-72 aylık çocuğunuz için doldurunuz);

8. Evinizin yer aldığı yerleşim birimi

() Kırsal bölge- Nüfusu 20.000'den az

() Kentsel Bölge- Nüfusu 20.000'den fazla

9. İkamet ettiğiniz konut türü

() Müstakil- Kullanış yönünden başka bir yapı ile bağlantısı olmayan, ortak kullanım alanı bulunmayan bağımsız ev

() Site- Birden fazla konut bloğundan oluşan ve ortak yaşam alanlarından meydana gelen toplu yerleşim alanı

() Apartman- Birden fazla katı olan ve her katında bir veya birkaç daire bulunan yapı

Diğer:.....

10. Şu an yaşadığınız yerde çocuğunuzun dışarıda oyun oynayabileceği bir alan var mı? (60-72 aylık çocuğunuz için doldurunuz);

Evet () Hayır ()

11. Çocuğunuz, haftada kaç gün dışarıda oyun oynamaya çıkıyor? (Tek başına veya yetişkin eşliğinde) (60-72 aylık çocuğunuz için doldurunuz);

Hiç () 1 gün () 2 gün () 3 gün () 4 gün () 5 gün () 6 gün ()

Her gün ()