

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GRUP ORTAMLARINDAKİ OYUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ

MANOLYA AŞIK ÖZTÜRK

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. EMİNE AHMETOĞLU

EDİRNE, 2018

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

.....*Temel Eğitim*..... ANABİLİM DALI

Okul öncesi Öğretmenliği PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mandya ÖZTÜRK

tarafından

hazırlanan

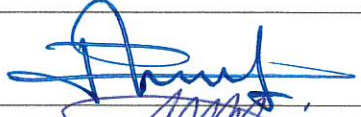

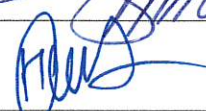
Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi

Konulu **Yüksek Lisans** tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim

Yönetmeliği'nin 9.-10. maddeleri uyarınca *25/01/2018*..... günü saat

13:30..... 'da yapılmış olup, yüksek lisans tezinin

* *kabul edilmesine*..... **OYBİRLİĞİ/OYÇOKLUĞU** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
<i>Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU</i>	<i>Kabul edilmesine</i>	
<i>Doç. Dr. Zülfüye Gül ERCAN</i>	<i>Kabul edilmesine</i>	
<i>Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakkı ACAR</i>	<i>Kabul edilmesine</i>	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10180991
Yazar Adı / Soyadı	MANOLYA ÖZTÜRK
T.C.Kimlik No	30793472814
Telefon	5416958185
E-Posta	manolya.asik@windowslive.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi
Tezin Tercümesi	Play Assessment in Group Settings in Preschools
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2018
Sayfa	162
Tez Danışmanları	PROF. DR. EMİNE AHMETOĞLU
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Oyun=Play, Okul Öncesi=Preschool, Grup Ortamı=Group Settings, Oyunun Değerlendirilmesi=Play Assessment, Sosyal Yetkinlik=Social Competence
Kısıtlama	12 ay süre ile kısıtlı

Tezimin, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine izin veriyorum. Ancak internet üzerinden tam metin açık erişime sunulmasının 08.02.2019 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

NOT: Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.

08.02.2018

İmza:.....

Tezin Adı: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi

Hazırlayan: Manolya AŞIK ÖZTÜRK

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışlarının değerlendirilmesi, oyunla ilişkili değişkenlerinin belirlenmesi ve oyun davranışları ile sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Edirne il merkezinde bulunan anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 46 okul öncesi öğretmeni ve yaşları 3 ile 6 arasında değişen 149 (75 kız, 74 erkek) çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada demografik bilgilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu, çocukların serbest oyun zamanındaki oyun davranışlarının değerlendirilmesi için Lautamo (2012) tarafından geliştirilip Ahmetoğlu, Aşık-Öztürk ve Acar (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 38 maddelik "Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Gözlem Formu" ve sosyal yetkinlik ve davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla da LaFreniere ve Dumas (1995) tarafından geliştirilen, Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan Genel Bilgi Formu ile toplanan verilere ilişkin frekans, yüzdeler ve ortalama dağılımları bulunmuştur. Araştırmada toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğu kontrol edilmiş ve normal dağılıma uygun olduğu belirlenen verilerin analizinde; Bağımsız Grup t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda, farkların kaynağını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları puan ortalamalarında çocukların kardeş sayısına, doğum sırasına, okul öncesi eğitim alıp

almamasına, anne ve baba yaşına, anne öğrenim durumuna, sosyoekonomik durumuna, öğretmen yaşına, medeni durumuna, öğrenim durumuna, sınıfın fiziksel koşullarını ve sınıftaki oyun materyallerini yeterli bulup bulmamasına, günlük olarak sınıfta yalnızca oyuna ayırdığı süreye, oyunu bir yöntem olarak kullanmakta kendini yeterli bulup bulmamasına, lisans eğitimi dışında oyun ile ilgili bir eğitim alıp almamasına, sınıfta gelişimsel problemi olan öğrencilerin olup olmamasına ve bu öğrencilerin engel türüne göre anlamlı farklılık olmadığı ($p < 0.05$) bulunurken, GOOD Gözlem Formu puanları ile çocukların cinsiyeti, yaşı, gelişimsel probleminin olma durumu, baba öğrenim durumu, öğretmenin mesleki kıdemi ve öğrencilerin sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < 0.01$).

Anahtar Kelimeler: Oyun, Okul Öncesi, Grup Ortamı, GOOD Gözlem Formu, Sosyal Yetkinlik

Thesis Title: Play Assessment in Group Settings in Preschools

Owner: Manolya AŞIK ÖZTÜRK

ABSTRACT

The aim of the present study was to investigate the relationship between children's play behaviors and social competence in group settings in preschool institutions. 149 preschoolers (75 girls and 74 boys) and 46 preschool teachers working in preschools of Ministry of Education made up the sample of the study and relational screening model, which is a descriptive research design, was used. A descriptive information form was developed by the researcher to collect demographic data and 38-item Play Assessment in Group Settings Observation Form (PAGS; Lautamo, 2012), which was adapted to Turkish by Ahmetoğlu, Aşık-Öztürk, and Acar (2017) was used to assess children's play behaviors during free play. Social Competence and Behavior Evaluation-30 (SCBE-30; LaFreniere & Dumas, 1995), which was adapted to Turkish by Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın & Yağmurlu (2010) was used for teacher ratings of children's social competence and behaviors. The frequency, percentage and mean distributions were calculated for the data obtained with the descriptive information form. After having checked that the data follows a normal distribution, independent sample t-test, One Way Variance Analysis (ANOVA) and Pearson Product-Moment Correlation tests were run for the data analysis. LSD test was used for the identification of the differences.

Results revealed that the PAGS mean scores of the children in the sample did not differ by the number of siblings children have, children's birth order and whether the child had attended early care before the assessment ($p < 0.05$). PAGS mean scores did not also differ by maternal and paternal age, maternal education, socioeconomic status, teachers' age, marital status, educational background, and teachers' attitudes towards the physical conditions and play materials in their classrooms, the amount of time they spare just for play in their daily plans and whether they attended any training on besides the undergraduate program ($p < 0.05$). Whether the teachers felt competent in using play as a

method of instruction and the presence of children with special needs and the type of disabilities in the classroom did not seem to influence children's scores on PAGES ($p < 0.05$). On the other hand, there is a significant difference between the PAGES scores and children's gender, age, whether the child had special needs, paternal education, teachers' length of service and children's social competence levels ($p < 0.01$).

Keywords: Play, Preschool, Early Childhood, PAGES, Social Competence

ÖNSÖZ

Okul öncesi dönemdeki çocukların grup ortamlarındaki oyunlarının ve sosyal becerilerinin incelendiği bu araştırmanın yazım sürecinde, tüm bilgi, beceri, tecrübesi ve her şeyden çok sevgisiyle beni destekleyen ve ufkumu genişleten danışmanım Prof. Dr. Sayın Emine AHMETOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Tez dönemi boyunca analiz çalışmalarında bana yardımcı olup her türlü desteği veren Yrd. Doç. Dr. Sayın İbrahim Hakkı ACAR'a ve Yakup BURAK'a teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde yoğun çalışmaları arasında beni sınıflarında misafir edip, anket ve ölçekler konusunda büyük katkılar sağlayan Edirne il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri başta olmak üzere, tüm yöneticilere ve diğer okul personeline teşekkür ederim.

Ayrıca tez çalışmama 2016/164 numaralı proje desteğini veren TÜBAP'a teşekkür ederim.

Bugüne kadar bana destek olan annem ve babam Munise-Zafer AŞIK'a ve tez yazım süreci de dahil olmak üzere her konuda bana yardımcı olan, hayatımı sevgi ve neşe ile dolduran eşim Kamil ÖZTÜRK'e, arkadaşım Sumru KALELİ'ye ve kedim Pamuk'a sonsuz teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Manolya AŞIK ÖZTÜRK

Ocak 2018

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	III
ÖNSÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	XI
KISALTMALAR	XII
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem	1
1.2. Amaç	2
1.3. Önem	3
1.4. Kuramsal Çerçeve	5
1.5. Sayıtlar	8
1.6. Sınırlılıklar	9
1.7. Tanımlar	9
2. İLGİLİ ALAN YAZIN	10
2.1. Oyunun Tanımı	10
2.2. Oyun Teorileri	12
2.2.1. Klasik Oyun Teorileri	12
2.2.2. Modern Oyun Teorileri.....	15
2.3. Oyun Türleri.....	19

2.3.1. Gelişim Temelli Oyun Türleri	19
2.3.2. Oynandığı Yere Göre Oyun Türleri.....	26
2.4. Oyunun Çocuk Gelişimindeki Önemi.....	28
2.4.1. Bilişsel Gelişim ve Oyun.....	28
2.4.2. Sosyal Gelişim ve Oyun	30
2.4.3. Duygusal Gelişim ve Oyun.....	35
2.4.4. Dil Gelişimi ve Oyun.....	37
2.4.5. Fiziksel Gelişim ve Oyun	38
2.5. Çocukta Oyun Gelişimi.....	40
2.5.1. 0-12 Aylar	40
2.5.2. 1-3 Yaş.....	40
2.5.3. 3-4 Yaş.....	41
2.5.4. 4-5 Yaş.....	42
2.5.5. 5-6 Yaş.....	42
2.6. Çocuktaki Oyun Gelişimi Etkileyen Faktörler.....	42
2.7. Çocukta Oyunun Değerlendirilmesi.....	47
2.8. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar	49
2.8.1. İlgili Yurt İçi Çalışmalar.....	49
2.8.2. İlgili Yurt Dışı Çalışmalar	54
3. YÖNTEM.....	60
3.1. Araştırmanın Modeli	60
3.2. Araştırmada Evren ve Örneklem Seçimi.....	60
3.3. Veri Toplama Araçları	61
3.3.1. Genel Bilgi Formu	61
3.3.2. Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Gözlem Formu (Play Assessment for Group Settings-PAGS).....	62
3.3.3. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (Social Competence and Behavior Evaluation-30)	63

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	64
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	65
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	67
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	106
5.1. SONUÇ	106
5.2. ÖNERİLER	108
KAYNAKÇA	111
EKLER.....	138
EK 1 GENEL BİLGİ FORMU	138
EK 2 GRUP ORTAMLARINDAKİ OYUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ (GOOD) GÖZLEM FORMU	139
EK 3 SOSYAL YETKİNLİK VE DAVRANIŞ DEĞERLENDİRME-30 ÖLÇEĞİ	141
EK 4 MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ 1	143
EK 5 MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ 2.....	144
EK 6 ETİK KURUL ONAYI.....	145

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Cinsiyet, Yaş, Kardeş Sayısı, Doğum Sırası, Okul Öncesi Eğitim Alma ve Gelişimsel Probleminin Olma Durumu Değişkenlerine Göre Dağılımı	67
Tablo 2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Anne ve Baba Yaşı, Anne ve Baba Öğrenim Durumu ve Sosyoekonomik Durum Değişkenlerine Göre Dağılımı 69	
Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	70
Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun ile İlgili Değişkenlere Bağlı Frekans ve Yüzde Dağılımı	71
Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	72
Tablo 6. GOOD Gözlem Formu için Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Puanları Sonuçları	73
Tablo 7. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Cinsiyetlerine Göre GOOD Gözlem Puanları t Testi Sonuçları	73
Tablo 8. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Yaş Gruplarına Göre GOOD Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	75
Tablo 9. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Yaş Gruplarına Göre GOOD Gözlem Formu Puanları Varyans Analizi	76
Tablo 10. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre GOOD Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	78
Tablo 11. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre GOOD Gözlem Formu Puanları Varyans Analizi	78
Tablo 12. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Doğum Sırasına Göre GOOD Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	80
Tablo 13. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Doğum Sırasına Göre GOOD Gözlem Formu Puanları Varyans Analizi	80
Tablo 14. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumlarına Göre GOOD Gözlem Formu Puanları t Testi Sonuçları	81

Tablo 15. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Gelişimsel Problemi Olma Durumuna Göre GOOD Gözlem Formu Puanları t Testi Sonuçları	83
Tablo 16. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Anne Yaşına Göre GOOD Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	84
Tablo 17. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Anne Yaşına Göre GOOD Gözlem Formu Puanları Varyans Analizi	85
Tablo 18. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Baba Yaşına Göre GOOD Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	86
Tablo 19. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Baba Yaşına Göre GOOD Gözlem Formu Puanları Varyans Analizi	86
Tablo 20. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre GOOD Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	88
Tablo 21. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre GOOD Gözlem Formu Puanları Varyans Analizi	88
Tablo 22. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre GOOD Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	90
Tablo 23. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre GOOD Gözlem Formu Puanları Varyans Analizi	91
Tablo 24. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyoekonomik Durumuna Göre GOOD Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	93
Tablo 25. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyoekonomik Durumuna Göre GOOD Gözlem Formu Puanları Varyans Analizi	94
Tablo 26. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerine Göre Sınıflarında Bulunan Öğrencilerinin GOOD Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	96
Tablo 27. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerine Göre Sınıflarında Bulunan Öğrencilerinin GOOD Gözlem Formu Puanları Varyans Analizi	98
Tablo 28. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerine Göre Sınıflarında Bulunan Öğrencilerinin GOOD Gözlem Formu Puanları t Testi Sonuçları	100
Tablo 29. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların GOOD Gözlem Formu Puanları İle SYDD-30 SY, KS ve Aİ Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişki	102

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Sosyal Olarak Paylaşılan Oyun Performansının Kuramsal Çerçevesi.....	6
---	---

KISALTMALAR

AAP : Amerikan Pediatri Derneği

Akt. : Aktaran

ANOVA : Varyans Analizi

APA :Amerikan Psikoloji Derneği

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Diğ. : Diğerleri

Ed. : Editör

F : F değer (Varyans değer)

f : Frekans

GOOD: Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

n : Katılımcı Sayısı

p : Anlamlılık

SYDD-30: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30

TÜİK :Türkiye İstatistik Kurumu

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılma nedenlerine değinen problem, amaç, önem, kuramsal çerçeve, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem

Oyun, belli bir davranış değil, zihnin zevk alarak yaptığı bir aktivitedir. Brown ve Vaughan (2009) oyunun tüm sanat, spor, film, moda ve eğlence aktivitelerinin, başka bir deyişle medeniyet olarak düşündüğümüz şeyin temeli olduğunu belirtmiştir. Elkind (2007) oyunu içsel bir motivasyonla seçilen ve bireyin özgür iradesine dayanan bir aktivite olarak tanımlanmaktadır. Ciddi olmayı gerektirmeyen ve günlük hayatın dışında olan bir aktivite olarak oyun, oynayan kişiyi adeta ele geçirmektedir. Sutton-Smith (1997) ise oyunun zıddının iş değil, depresyon olduğunu vurgulamıştır. Oyun yapı ve içerik olarak zamanla gelişmesi beklenen, dinamik ve karmaşık bir süreçtir. Dil, okuma, problem çözme gibi sembolik düşüncelerden doğan ve iki yaş civarında gelişen sembolik oyun becerileri ise insanları hayvanlardan ayıran en önemli özelliklerden biridir (Hughes, 2010).

Çocuktaki oyun gelişimi, duyu-motor, bilişsel gelişim ve dil gelişimi ile paralellik gösterdiği gibi; sosyal ve duygusal yeterliliğin kazanılıp kazanılmadığının anlaşılmasında kritik önem taşır ve çocuğun farklı alanlardaki olgunlaşma süreci hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlar (Casby, 2003; Gagnon ve Nagle; 2004). Aynı zamanda, grup ortamlarında oynanan oyunlar; çocukların kısa ve uzun vadeli kişisel hedeflerine, partnerinin belli bir durumdaki duygu ve düşüncelerine, fiziksel ortama, grup içindeki konumuna, yazılı olmayan kurallara ya da o durumda kendilerini izleyen başka kişilerin olup olmasına göre davranışlarını çeşitlendirebilme ve esnetebilme becerisi olarak tanımlanan sosyal yetkinliği kazanmaları için ideal bir ortam oluşturur (Rubin, Bukowski ve Parker, 2007).

Çocuğun sosyal yetkinlik kazanmasına olanak sağlayan oyun ortamındaki davranışlarının gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi çocukların bireysel ihtiyaçlarını

karşılama, gelişimini izleme ve destekleme konusunda çocuklarla çalışan profesyonellere yardımcı olmak adına, çocukların güçlü yanlarını ve gereksinimlerini belirlemek için kullanılabilir (Carlton ve Winsler, 1999). Ayrıca yapılandırılmış bir araç kullanılarak oyunun değerlendirilmesi, özellikle okul öncesi dönemde çok daha sağlıklı ve güvenilir bir ölçme yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Casby, 2003). Diğer yandan, ulusal alan yazına bakıldığında çocuğun doğal ortamında gözlem yoluyla değerlendirildiği ve oyun davranışları ile sosyal yetkinlik arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015; Durualp ve Aral, 2010; Akgün ve Yeşilyaprak, 2011; Ahmetoğlu, Acar ve Aral, 2016/2017; Metin-Aslan, 2017).

1.2. Amaç

Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışlarının değerlendirilmesi, oyunla ilişkili değişkenlerin belirlenmesi ve oyun davranışları ile sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde problem cümlesinin yanında alt problemlere cevap aranacaktır.

- Okul öncesi dönemdeki çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışları çocukların cinsiyetine, yaşına, kardeş sayısına, doğum sırasına, daha önce okul öncesi eğitim alıp almalarına, herhangi bir gelişimsel probleminin olup olmasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi dönemdeki çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışları çocukların anne ve babalarının yaşına, öğrenim durumuna ve sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi dönemdeki çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışları öğretmenlerinin yaşına, medeni ve öğrenim durumuna, mesleki kıdemine, sınıfın fiziksel koşullarını ve sınıftaki oyun materyallerini yeterli bulup bulmamasına, günlük programda yalnızca oyuna ayırdıkları süreye, oyunu bir yöntem olarak kullanma

konusunda kendilerini yeterli bulup bulmamasına ve oyun ile ilgili lisans eğitimi dışında bir eğitim alıp almamasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- Okul öncesi dönemdeki çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışları sınıfta gelişimsel problemi olan (özel eğitime ihtiyacı olan/kaynaştırma) bir öğrencinin/öğrencilerin olup olmamasına, varsa bu öğrencinin/öğrencilerin engel türüne ve diğer çocukların oyunlarını etkileyip etkilememesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- Okul öncesi dönemdeki çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışları ile çocukların sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anskiyete-içedönüklük düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Pek çok canlı türünün yavrularında gözlemlenen oyun davranışlarının olası yararları pek çok araştırmanın konusu olmuştur (Jamison, Forston ve Stanton-Chapman, 2012; Milteer ve Gingsburg, 2015; Coplan ve ark. 2006; ChengJames ve Johnson, 2010, vb.). Oyunun, beyin gelişiminin daha hızlı olduğu dönemlerde daha sık gözlemlenmesi bir tesadüf değildir. Oyunun yeni sinirsel bağlantıların kurulmasına yardımcı olarak beyin gelişimini desteklediği, başka bir deyişle oyun oynayan kişiyi zekileştirdiği bugün bilinen bir gerçektir (Similansky, Lewis ve Hagan, 1988; Rentzou, 2014). Örneğin, oyun ortamında diğerlerini dinleme, blok ya da boya kalemleri gibi nesnelere kullanma gibi deneyimler beyin bağlantılarını güçlendirmektedir (Wilson ve Conyers, 2013). Ayrıca Pankseep, Burgdorf, Gordon ve Turner (2002) yaptıkları deneyde, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ile ilişkili olduğu bilinen beynin ön lobunun hasarlı olduğu farelerde, bu hasarın oyun sayesinde kısmen iyileştiğini ve farelerin sakinleştiğini gözlemlemiştir. Farelerde olumlu sonuç veren oyun terapisinin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocuklarda da benzer bir etki yaratması beklenmektedir. Bu beklentiyi destekler nitelikte, Pellegrini (akt. Azar, 2002) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise okul çağındaki çocukların, oyunla geçirdikleri molalar sayesinde aktif düşünmeyi gerektiren okul çalışmalarına daha iyi odaklanabildikleri sonucuna

ulaşmıştır. Dolayısıyla oyun sadece eğlenceli zaman geçirmekten ibaret olmayıp kişinin zihinsel işlevlerini daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmesine de yardımcı olan bir araçtır.

Beyin gelişimi ve zihinsel gelişimin yanında, oyun, çocuğun empati yapabilme ve olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilme gibi sosyal, duygusal becerilerin kazanılmasına da katkıda bulunur. Oyun, gerçek hayata yansıyan sonuçlar doğurmadığı için çocuğun farklı şeyleri deneyimlemesine imkân sağlayarak öğrenme sürecini eğlenceli kılar, doğuştan gelen merakının ve yaratıcılığının özgür kalmasını, çocuğun kendini iyi hissetmesini sağlar (Hirsh-Pasek, Golinkoff ve Eyer, 2003). Oyun ve sosyo-duygusal gelişim arasındaki bu karşılıklı etkileşimin incelenmesi ise çocukların ileriki yaşlardaki gelişimi hakkında ipuçları verebilir. Örneğin, Vaughn, Egeland, Sroufe ve Waters (1979) yaptıkları araştırmada bebekken ebeveynlerine güvenli bir şekilde bağlanan çocukların iki yaşında daha ileri seviyede ve karmaşık yapıda yap-inan oyunları oynadıkları, yeni problemler karşısında çözüm için daha ısrarcı oldukları, dört yaşında ise problemleri bağlanma ilişkileri olan akranlarından daha fazla özgüven ve empati sahibi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Oyun çocukların başkalarının duygusal durumunu anlamalarına ve sürekli değişen durumlara adapte olmalarına yardımcı olur. Bailey'e göre (akt. Rentzou, 2014), oyun çocukların zihin okuma becerilerini geliştirmektedir; çünkü çocuklar oyun yoluyla görünüş ve hakikat arasındaki farkı ayırt edebilir ve dolayısıyla diğer kişilerin niyetlerini daha iyi çözümler.

Sadece basit fiziksel hareketler içeren oyunlardan daha karmaşık becerilerin kullanımını gerektiren sosyo-dramatik oyunlara kadar, tüm oyun türlerinin çocuk gelişimi üzerinde büyük bir etkisi vardır. Oyun çocukların dünyayı tanıma ve deneyimleme aracıdır. Hirsh-Pasek ve arkadaşlarına (2003) göre ise oyun öğrenme ile eşdeğerdir. Oyundan mahrum kalan çocukların hem kısa hem de uzun vadede çeşitli sorunlarla karşılaşacakları su götürmez bir gerçektir. Pek çok çalışma, engelli çocuklardaki oyun becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla önemli derecede daha zayıf olduğunu göstermiştir (Leipold ve Bundy, 2000; Lautamo, Laakso,

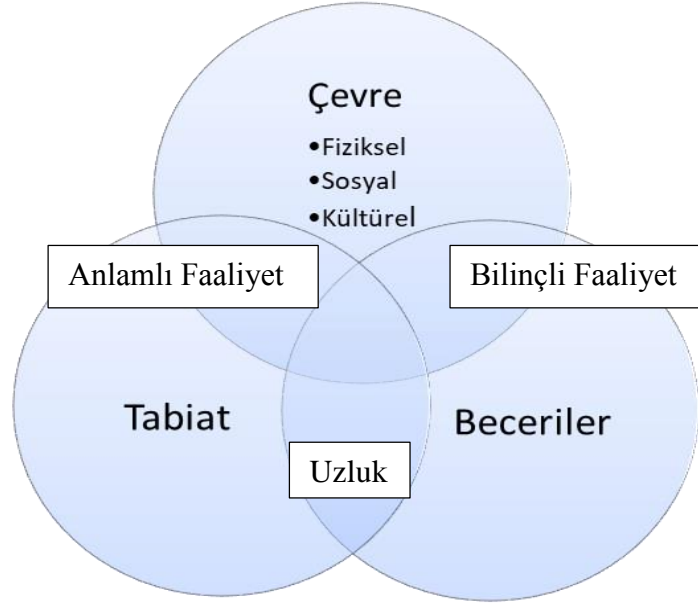
Aro, Ahonen ve Törmäkangas, 2011). Dolayısıyla, yetişkinler tarafından, yeterli oyun alanı ve oyun materyalleri ile çocukların desteklenmesi sağlıklı, mutlu ve üretici bireyler olmalarını sağlamak için son derece önemlidir.

Oyun davranışları, erken yaşlardan itibaren çocuğun tüm alanlardaki gelişiminin gözlemlenmesini ve ihtiyaçlarının belirlenmesini mümkün kılan en değerli bilgi kaynaklarından biridir. Oyun ortamında çocuk hiçbir zorlamaya tabi tutulmadan, içinden geldiği gibi davrandığı için hem kendini en iyi şekilde ifade edebilir hem de aktif katılım ile en verimli şekilde öğrenebilir. Dolayısıyla oyun hem gelişimin aynası, hem de gelişimin katalizörüdür.

Çocukların oyun davranışlarının gelişimsel süreçler temel alınarak değerlendirilmesi, bireysel ihtiyaçların belirlenmesi ve müdahale programlarının oluşturulması çocukların ideal gelişimleri açısından önem taşımaktadır. Türkiye’de oyunun değerlendirilmesi konusunda yapılan çalışmaların sayıca sınırlı olduğu görülmektedir (Durualp ve Aral, 2010; Akgün ve Yeşilyaprak, 2011; Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015, Ahmetoğlu, Acar ve Aral, 2016/2017; Camgöz, 2010). Bu düşüncelerden hareketle bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışlarının değerlendirilmesi, oyunla ilişkili değişkenlerin belirlenmesi ve oyun davranışları ile sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Kuramsal Çerçeve

Lautamo (2012) çocukların sosyal olarak diğerleri ile paylaştıkları oyundaki performansını etkileyen unsurları (1) çocuğun tabiatı, (2) çocuğun becerileri, (3) çocuğun içinde bulunduğu çevre, (4) anlamlı faaliyet, (5) bilinçli faaliyet ve (6) uzluğun ifade edilmesi olarak adlandırmıştır (Şekil 1).



Şekil 1: Sosyal Olarak Paylaşılan Oyun Performansının Kuramsal Çerçevesi

Tabiat, çocuğun eylemleri ile ifade etmeye çalıştığı şeyleri; çocuğun oyunda yaşadığı heyecanı, kendine duyduğu güven ve gösterdiği çaba gibi içten gelen, kendini gerçekleştirmeye yönelik duygu ve davranışları kapsamaktadır.

Beceriler çocuğun günlük faaliyetlerinde kullandığı öğrenilmiş eylemler olarak tanımlanmaktadır. Çoğu zaman sosyal oyun için çocuğun sembolleri anlama, hayal etme, diğerlerinin zihnini okuma ve dil becerilerini kullanması gerekir.

Çevre ise çocuğun sahip olduğu becerilere, deneyimlere, ilgi alanlarına ve alışkanlıklarına bağlı olarak farklı kültürel ve sosyal fırsatlar, kaynaklar, zorluklar ve sınırlılıklar sunar. Örneğin, çevrenin sunduğu zorluk çocuğun başa çıkabileceğinden fazla ise çocuk oyuna katılmaktan vazgeçebilir. Dolayısıyla, oyun davranışlarının ortaya çıkmasında kültürel, sosyal ve fiziksel faktörlerin etkisi ile şekillenen çevrenin etkisi yadsınamaz.

Anlamli faaliyet, çocuk için oyunun taşıdığı önemi ifade eder. Çocuğun oyuna katılması için o oyunu anlamli bulması ve dolayısıyla çevre üzerinde bir etki

yaratabileceğini hissetmesi gerekir. Bu tutuma sahip çocuklar oyun sırasında duygularını ifade eder, çevresini keşfeder, zihinsel olarak oyunla meşgul olur ve olayların mizahi yönünü görebilir. Oyunu anlamlı bir faaliyet olarak gören çocuk oyundan zevk aldığını belli eden bir tutum içindedir, oyuna aktif katılım gösterip oyunu başlatır, sürece odaklanır, kararlar verebilir, oyun oynamaktan mutlu olur, meraklıdır ve keşfetmek ister.

Bilinçli faaliyet, çocukların oyunlarında yeni bilgi ve kategorilerle karşılaştığı, diğerlerinin bakış açıları ile ilgili farkındalık kazandığı süreçtir. Oyun içinde çocuklar –miş gibi yapma becerisini ve başkalarının –miş gibi yaptığı durumları anlamayı öğrenir. Bilinçli faaliyet diğerleri ile oyunu paylaşmak için çocuğun davranışlarını değiştirip sosyal ve fiziksel çevreye uyarlaması üzerinde durmaktadır. Oyunu bilinçli bir faaliyet olarak oynayan çocuk, oyun kurup oyuna devam edebilir, sembolleri ve hayalgücünü kullanabilir, oyun senaryoları yaratıp bu senaryoları değiştirebilir, oyun kurallarını kabul edip yeni kurallar oluşturabilir ve kendi davranışını oyunun akışına göre uyarlayabilir.

Uzluk, ilgi alanları doğrultusunda bir şeyi isteyerek ve bir amaç doğrultusunda yaparak kazanılmaktadır. Çocuklar becerilerini ilgi alanları doğrultusunda ve kendilerini zorlayan şeylerin üstesinden gelmek için kullanmak istemektedir. Tüm oyun alanlarında yeterli bir oyuncu olmak için çocukların becerilerini geliştirmeleri gerekirken, aynı zamanda uzluk kazandığını hissetmek ve bunu ifade etmek de çocuğun oyuna aktif katılımını desteklemektedir. Oyunda uzluk kazandığını ifade etmek isteyen çocuk bu doğrultuda riskler alır ve oyunun kendisini zorlamasını ister. Sonuç olarak tüm bu unsurların birleşimi çocuğun oyun performansını ortaya koymaktadır.

Diğer yandan, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımı çocukların sosyal etkileşimlerine odaklanmaktadır. Vygotsky'ye (1978) göre sosyal etkileşimler bireyin hem sosyal hem de bilişsel gelişiminin yolunu açan önemli deneyimlerdir ve bu noktada toplum "anlam yaratma" sürecinin merkezinde yer almaktadır. Yani, bilişsel gelişim, çocuk ve çevresindeki diğer bireylerin yakınsak gelişim alanı içinde bilgiyi birlikte oluşturup yapılandırmalarını sağlayan sosyal etkileşimlerden beslenmektedir. Çocuğun öğrendiği bilgi ve davranışların çoğu daha bilgili diğer bireyler ile girdiği sosyal

etkileşim sayesinde gerçekleşmektedir. Daha bilgili diğer bireyler ebeveyn ve öğretmen gibi yetişkinler ya da çoğu zaman akranlar olabilmektedir.

Vygotsky ayrıca insanın dış dünya ile iletişim kurmasını sağlayan en büyük araç olan dilin de iletişim amaçlı sosyal etkileşimler ile geliştiğini öne sürmüştür. Vygotsky'ye (1987) göre dil bilişsel gelişim de iki önemli rol oynamaktadır. Birincisi, dil yetişkinler tarafından çocuklara bilgi aktarılmasını sağlayan temel araçtır. Dilin ikinci önemli rolü ise zihinsel işlevlerin adaptasyonunu sağlamaktır. Örneğin, üç yaşından itibaren gözlemlenen ve deneyimlerin içselleştirilmesini sağlayan kendi kendine konuşma yedi yaş civarında sessiz iç konuşmaya dönüşerek öz-düzenleme görevini üstlenir. Vygotsky'ye göre çocuğun kendi kendine konuşması problem çözme becerilerini, yaratıcılığını ve sosyal becerilerini güçlendiren bir araçtır. Dolayısıyla, oyun sırasında ortaya çıkan konuşma çocuğun zihinsel süreçleri, sahip olduğu bilişsel ve sosyal becerileri hakkında önemli ipuçları taşımaktadır.

Bilişsel becerilerin kullanımının yanında, çocukların oynadığı oyunların neredeyse tamamı sosyal becerilerin kullanımını gerektirmektedir. Rollerin paylaşımı sırasında diğer oyuncuları ikna etmeye çalışmak, devam eden oyuna katılmak ve diğerlerinin duygu ve düşüncelerini anlayıp davranışları uyarlamak daha önceden öğrenilmiş sosyal becerilerin uygulanmasını gerektirir. Diğer yandan, oyun yeni becerilerin öğrenilmesi için de elverişli bir ortamdır. Dolayısıyla sosyal etkileşimi ve yetkinliği daha yüksek olan çocukların grup ortamlarındaki oyun ortamında daha iyi bir oyun performansı sergilemesi beklenmektedir.

1.5. Sayıtlar

Araştırma sürecindeki sayıtlar aşağıdaki gibidir;

- 1) Kendilerine ve gözlemlenen çocuklara ilişkin demografik bilgilerin belirlendiği sorulara öğretmenler tarafından verilen cevaplar çocuk, aile ve öğretmenlerin gerçek durumlarını yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile,
- 2) Edirne ili ile,
- 3) Milli Eğitime bağlı 13 okul öncesi kurumuna devam eden 149 çocuk ve 46 öğretmen ile,
- 4) Araştırmayı yapan 1 gözlemci ile,
- 5) Okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların kapalı mekanda ve sınıf ortamında geçirdikleri serbest oyun zamanında gözlenen oyun davranışları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yap-İnan Oyunu: Çocukların bir nesneyi ona farklı özellikler atfederek başka bir nesneymiş gibi kullandığı, ya da oyun içinde gerçekte olmayan nesnelere varmış gibi hareket ettikleri oyun türüdür ve hayali oyun, yaratıcı oyun, -miş gibi oyunu ya da fantezi oyunu olarak da adlandırılmaktadır (Stagnitti, 2011).

İtiş-Kakış Oyunu: Oyuncular arasında olumlu duygular eşliğinde kovalambaç ya da oyun olarak dövüşmek gibi hareketli davranışlar içeren oyun türüdür (Jarvis, 2006).

2. İLGİLİ ALAN YAZIN

Oyunun tanımı ile başlayan alan yazın taramasında oyun teorileri ve oyun türleri özetlenmiştir. Ardından oyunun çocuk gelişimindeki önemi, çocukta oyun gelişim süreci ve bu süreci etkileyen faktörlere değinilmiştir. Son olarak ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Oyunun Tanımı

Pek çok akademisyen karmaşık ve çok anlamlı yapısı nedeniyle oyunu tanımlamakta zorlanmakta, herkesin hemfikir olacağı bir tanım yapmanın imkansız olduğunu belirtmekte (Sutton-Smith, 2008; Henricks, 2008; Eberle, 2014) ve oyunun niteliklerinin belirlenmesi ile en azından oyunun sınırlarının çizilebileceğini öne sürmektedir (Rubin, Fein ve Vanderberg; 1983). Diğer yandan, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, eğitim gibi pek çok farklı alanda farklı kullanımları olan oyunun niteliklerini sıralamak, gülü tanımlamak yerine “gül güzel kokar” demeye benzemektedir. Gülü nasıl algıladığımızı ya da ona nasıl tepki verdiğimizizi bilmek gülün gerçekte ne olduğunu söylemekle aynı şey değildir. Türk Dil Kurumu da oyun sözcüğü altında bir düzineden fazla tanıma yer vermiştir. Bunun nedeni ise oyunun “araba” gibi “tekerlekli, motorlu veya motorsuz her türlü kara taşıtı” şeklinde tanımlanacak bir nesne olmaktan çok, insan gelişiminin karmaşık bir süreci olmasıdır (Eberle, 2014). Karmaşık doğasına rağmen oyun yine de pek çok araştırmacının üzerinde fikir yürütüp sınırlarını çizmeye çalıştığı bir konu olmaktan geri kalmamıştır.

Örneğin, Piaget oyunu “insanların fiziksel ve sosyal çevrelerinde faaliyette bulunmak için kullandıkları bir yöntem” olarak tanımlamıştır. Piaget’ye göre oyun bir tür “özümsemedir” ve bu süreçte insanlar kendi kişisel düşüncelerini ve davranış stratejilerini fiziksel ve sosyal çevrelerine uygulamaya çalışırlar. İnsanlar oyun oynadıkları zaman sahip oldukları şemaları tanımlanan nesnelere uygularlar ve bu şemaların işe yaradığını görerek mutlu olurlar. Yani, oyun kişisel kontrolün ya da öz-yönlendirmenin bir yansıması ve gereken becerilerin kazanılması için kullanılan bir

yöntemdir. Bu sayede, bu becerileri daha kapsamlı olarak kullanmak için özgüven de kazanılmış olunur (Henricks, 2008).

Oyun teorisyeni Sutton-Smith (2008) ise oyunu, kişi ya da kişiler ile dünyevi unsurlar arasında gelişen etkileşimli bir süreç ve diyalektik bir aktivite olarak tanımlamaktadır. Bu etkileşim belirsizlik ve sürprizlerle doludur ve oyuna katılan kimse oyunun ne yöne gideceğini ya da süreç boyunca hangi anlamların keşfedileceğini tam olarak bilemez. Bu bakış açısıyla oyun, Piaget'nin dediği gibi “sadece insanların fiziksel ve sosyal çevreleri üzerinde yarattıkları bir etki” olmaktan çok insanların da “işin içinde yer aldığı” çok daha geniş çaplı bir olgudur.

Rubin ve arkadaşları (1983) ise oyunu şu nitelikler açısından tanımlamıştır; (1) oyun içgüdüsel bir motivasyon gerektirir; (2) oyun kendiliğinden ortaya çıkar ve dış yaptırımlardan bağımsızdır; (3) keşiflerde “Bu nesne ya da kişi nedir ve onunla *ne yaparım?*” sorusu sorulurken oyunda “Bu nesne ya da kişi ile *ne yapabilirim?*” sorusu sorulur; (4) oyun benzediği davranışın ya da aktivitenin ciddi bir temsili olmak zorunda değildir; (5) oyun dışarıdan dayatılan kurallardan muaftır ve (6) oyun oyun oynayan kişinin aktif katılımını gerektirir. Benzer biçimde Elkind (2007) de oyunu anlamlı, gönüllü olarak yapılan, içsel motivasyona dayanan zevkli bir aktivite olarak tanımlamaktadır.

Vygotsky (1978) ise oyunu her zaman için zevk veren bir aktivite olarak tanımlamanın iki nedenden ötürü yanlış olduğunu ileri sürmüştür. Birincisi, emzik emmek gibi pek çok aktivite çocuğa oyundan daha fazla zevk verebilmektedir. İkincisi ise spor müsabakalarındaki gibi kazanmak ya da kaybetmenin söz konusu olduğu aktivitelerde, çocuğun duyduğu haz aktivitenin kendisine göre değil, sonuca göre değişebilmektedir. Vygotsky'ye göre oyun çocuğun ihtiyaçlarını karşılayan, özellikle anında gerçekleştirilemeyip ertelemek zorunda kaldığı isteklerini yerine getirmesine imkan veren bir aktivite ve ortamdır. Oyunu diğer aktivitelerden ayıran şeyse çocuğun oyunda yarattığı hayali durumdur ve bu hayali durumun kendi içinde her zaman kuralları vardır.

Oyuna çocuğun gözünden bakacak olursak, oyun Freud'un *Yaratıcı Yazarlar ve Gündüz Düşleri* (1924) isimli makalesinde belirttiği gibi, çocuğun bastırılmış arzularını ya da ilkel isteklerini gerçekleşmesi için kullandığı bir araç ya da obsesif tekrarlardan ibaret bir eylem olmaktan ziyade, özellikle insani gereksinimlerin en üst derecede evrildiği temel süreçlerden biridir. Oyun, yetişkin dünyasının karşısında yer alan çocuğun, çocuğa özel ve dışarıya kapalı dünyası da değildir. Oyun geçmişe değil, geleceğe yöneliktir (Elkonin, 2005). Oyun, bedensel, duygusal ve zihinsel bir eğitimidir (Brown, 2009). Özetle, oyun, türün genç bireylerinde, içgüdüsel ve zorlamaya dayalı olmadan olumlu duygular yaratan, tekrarlardan oluşan, anlık gelişen, zihinsel temsiller gerektiren, sosyal etkileşimi kolaylaştıran, anlık fayda sağlamayan, gerçek dünyadan uzaklaşabilen ve süreç odaklı davranışlar olarak tanımlanabilir (Miller, 2017).

2.2. Oyun Teorileri

Bu bölümde, 1800'li yılların ortalarından başlayarak günümüze kadar uzanan dönemdeki oyunla ilgili görüş ve teorilere yer verilmiştir. Bu teorilerin çoğu, deneysel çalışmalardan ziyade sınırlı sayıda gözlemden üretilmiş olsa da oyuna olan bakış açısını olumlu yönde etkilemiş ve oyunu konu alan bilimsel çalışmaların sayıca artmasını sağlamıştır.

2.2.1. Klasik Oyun Teorileri

Klasik teoriler oyunun ortaya çıkış nedenini ve taşıdığı anlamlar üzerinde yoğunlaşırken çocukların aktivitelerindeki çeşitliliği ve bu aktivitelerdeki gelişimsel değişimleri göz ardı etmektedir. 1920'li yıllardan önce ortaya çıkan klasik oyun teorileri, çocukluk dönemi ve eğlenceli aktivitelerin değeri hakkındaki felsefi düşüncelere dayanmaktadır (Gordon-Biddle, Garcia-Nevarez, Roundtree-Henderson ve Valero-Kerrick, 2014). Bu bölümde Colozza, Groos, Spencer, Hall, Huizinga, Buytendijk ve Stern'in oyun konusundaki görüşlerine yer verilmiştir.

2.2.1.1 Giovanni Antonio Colozza

Oyunla ilgili bilinen kapsamlı ve en eski alan yazın taramasının 1900'lerin başlarında Napoli'de bir profesör olan Giovanni Antonio Colozza (1857-1943) tarafından yapıldığı bilmektedir. Eserinde 18. yüzyılın sonlarına doğru İtalya, Fransa ve Almanya'daki oyun incelemelerine yer veren Colozza, oyunun çocuk gelişimindeki rolünü, çocuğun yetişkin hayatına hazırlanmasını sağlayan fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal alıştırmalar olarak betimlemiştir (Neumann, 1974).

2.2.1.2. Karl Groos (Ön Egzersiz/Hayata Hazırlık Teorisi)

Hayvanların oyunlarından yola çıkan Alman filozof ve psikolog Karl Groos'a (1861-1946) göre oyun yaşamın ileriki yılları için bir hazırlıktır. İnsanların da dahil olduğu "en üst seviye hayvanların" çocukluk dönemi diğerlerine göre daha uzun ve karmaşıktır. Dolayısıyla, çocukluk hayatta kalmak için gereken becerilerin edinilmeye başlandığı ve üzerinde çalışıldığı bir dönemdir. Groos'un oyunun önemi ile ilgili savı şöyle özetlenebilir; insanlar çocuk oldukları için oyun oynamaz; aksine oyun oynayabilsinler diye çocuklukları onlara verilmiştir (Elkonin, 2005).

2.2.1.3. Herbert Spencer (Fazla Enerji Teorisi)

İngiliz sosyolog ve filozof Herbert Spencer'e (1820-1903) göre ebeveynleri tarafından bakıldıkları için tüm ihtiyaçları karşılanarak günlük yaşam uğraşlarından bir nevi azat edilmiş olan genç bireyler, sahip oldukları enerjiyi amaçsız oyun aktivitelerine harcarlar. Spencer çocuklardaki oyun oynama içgüdüsünün, yetişkin davranışlarını ve çevresindeki canlıların/nesnelerin hareketlerini taklit etme eğiliminde kendini gösterdiğini ileri sürer. Ayrıca oyunun iki katmanlı bir işlevi vardır. Birincisi, oyun gerçeklikten kurtulmanın bir yoludur. İkincisi ise oyunda kazanılan zaferlerle egonun istekleri tatmini sağlanır (Neumann, 1974). Ayrıca oyun hayatta kalmak için gerekli enerjinin dışındaki fazla enerjinin atılması işlevini görür.

2.2.1.4. Granville Stanley Hall (Evrimsel Tekrar Teorisi)

Amerikalı psikolog Granville Stanley Hall'a (1844-1924) göre oyun, gelecekteki içgüdüsel becerileri geliştiren bir aktivite olmaktan çok; organizmayı genetik olarak aktarılan ilkel ve gereksiz içgüdüsel becerilerden kurtarmaya hizmet eden bir araçtır. Yani, bu doğrultuda "hırsız-polisçilik" oynayan birinci sınıf öğrencisinin tarih öncesi atalarının günlük olarak yaptığı "avcılık-toplayıcılık" faaliyetlerinden kurtulmaya çalışıyor olabileceğini vurgulamaktadır (Hughes, 2010). Her bir çocuk, ırkının gelişimindeki kültürel aşamalara denk gelen ve bu aşamaları tekrarlayan bir dizi kademedir geçer. Bu nedenle, çocuklar psikolojik olarak ilkel insanlara benzerken, ilkel insanlar da çocuklara benzemektedirler (Green, 2015).

2.2.1.5. Johan Huizinga

Hollandalı tarihçi ve teorisyen Johan Huizinga'ya (1872-1945) göre oyun, kültürün üretilmesi için vazgeçilmez bir unsurdur. 1944 yılında İsviçre'de yayınladığı *Homo Ludens* isimli kitabında, oyunun kültürel doğasını ve önemini tartışmıştır. Huizinga (2016) hayvanların tıpkı insanlar gibi oyun oynadığı fikrinden yola çıkarak oyunun kültürden çok daha eski bir olgu olduğunu belirtir. Huizinga'ya (2016) göre oyunun sahip olması gereken 5 özellik bulunmaktadır;

- Oyun özgür iradeye dayanan bir eylemdir.
- Oyun sıradan ya da gerçek hayat değildir. Rol yapmayı içerirken aynı zamanda oyun içinde sürdürülen bir ciddiyet söz konusudur.
- Oyun hem mekan hem de zaman olarak günlük yaşamdan farklıdır. Kendine özgü anlamı içinde, belli mekan ve zaman sınırlamalarına tabidir.
- Oyun mutlak düzen ve egemenlik gerektirir. Yani, düzenden en küçük sapma bile oyunu mahvedip değersizleştirebilir.

- Oyunun hiçbir maddi getirisi yoktur. Getirdiği rahatlama ve mutlulukla hayatın bir parçası olmasına rağmen, beslenme, üreme ya da güvenlik gibi biyolojik ihtiyaçların üzerinde manevi ve sosyal bir işlevi vardır.

2.2.1.6. Frederik Jacobus Johannes Buytendijk (Çocuksu Dinamikler Teorisi)

Hollandalı antropolog Frederik Jacobus Johannes Buytendijk (1887-1974)'e göre oyun, yüksek organizmalar için gerekli, doğal ve hazzal bir aktivitedir (Neumann, 1974; Holbrook, 1987). Groos ve Stern'in aksine, oyun diye tanımlanan ve gelecekteki aktiviteler için hazırlayıcı olduğu düşünülen pek çok eylemin aslında oyun değil, üç sebepten doğan bir tür alıştırmalar dizisi olduğunu belirtmiştir (Elkonin, 2005). Birincisi, çocuk özgürlük ve bağımsızlık ihtiyacı duyar. İkincisi, çocuğun çevre ile kendisini bütünleştirme gereksinimi vardır. Üçüncüsü ise çocuk bir şeyi öğrenip o şeyde ustalaşmaktan zevk almak için tekrarlar yapmaya ihtiyaç duyar.

2.2.1.7. William Stern

Alman psikolog William Stern'e (1871-1938) göre oyun, gelecekteki ciddi işlevler için kasıtlı olmadan yapılan bir ön hazırlıktır; çünkü insanın hayatta kalması için pek çok farklı zamanda, pek çok farklı beceriye sahip olması gerekir ve bu beceriler oyun yoluyla gelişir. Örneğin, erkek çocuklarının şiddet içeren oyunları ile kız çocuklarının bebeklerle oynaması, yıllar sonra kullanmaları gereken mücadele ve koruma içgüdülerinin dışı vurumudur (Elkonin, 2005).

2.2.2. Modern Oyun Teorileri

Daha çok oyun konusundaki felsefi düşüncelere dayanan ve oyunun biyolojik yönüne odaklanan klasik oyun teorilerinin aksine, modern oyun teorileri oyunun

psikolojik değerinden yola çıkararak, oyunun çocuğun sosyal, duygusal ve entelektüel gelişimine olan katkısı üzerinde durmaktadır (Hughes, 2010). Klasik teorilerin aksine modern oyun teorileri deneysel araştırmalarla desteklenmiştir (Gordon-Biddle, Garcia-Nevarez, Roundtree-Henderson ve Valero-Kerrick, 2014). Bu bölümde Freud, Piaget ve Vygotsky'nin oyun teorilerine yer verilmiştir.

2.2.2.1. Sigmund Freud (Katarsis Teorisi)

Avusturyalı nörolog Sigmund Freud'a (1856-1939) göre insanların hayattaki amacı haz almaktır. Dolayısıyla, oyun dürtülerin tatmin edilmesi ya da çocuğun gerçekte çözme imkanının olmadığı çatışmaların çözümü için bir girişimdir; çünkü çocukların gerçek hayatta en çok etkilendikleri şeyleri oyunda tekrarladıkları açıktır (Nell, 2002; Schwartzman, 1979). Freud'a göre oyun çocuğun travmalarını sembolize eder. Özellikle, doktora gitmek gibi, gerçekte ocuk için hoş olmayan deneyimler bir sonraki oyunun konusu olabilir. Böylelikle, ocuk bu etkinin gücünü hisseder ve yavaşça duruma hakim olmaya başlar. Gerçekte ocuęun pasif bir biçimde deneyimlediği hoşnutsuzluk, çocuğun oyundaki aktif rolü ile başka bir nesneye ya da kişiye aktarılmış olunur. Çocuğun oynadığı bu aktif rol ve durumu kontrol altında bulundurma çabası kendine hakim olma (*self-mastery/bemächtigungstrieb*) olarak tanımlanır. Bu doğrultuda, küçük bir çocuğun kendi kontrolü ile nesnelere kaybedip bulmaktan duyduğu zevk, kendi kontrolünde olmayan annesinin odadan çıkıp kısa bir süreliğine de olsa onu terk etmesiyle yaşadığı travmanın haz duyduğu bir deneyime dönüşümü olarak yorumlanabilir. Freud bu durumu ise travmatik durumların takıntılı tekrarı olarak adlandırmıştır (Elkonin, 2005).

Oyunda kullanılan nesne ya da üstlenilen rollerden çok; çocuğun oyun sırasındaki duyguları, arzuları ve güdüleri önemlidir. Çocuğun doktor ya da itfaiyeci olmasına değil, sembolize ettiği travmatik duruma bakılmalıdır. Çocuğun oyunu çok çeşitli temalara sahip olsa da tek bir travmayı, dayanılmaz duyguyu, bastırılmış arzuları ya da dürtüleri sembolize edebilir. Bu nedenle, Freud'un pek çok psikoloğu etkileyen bu

görüşü, oyunun bir teşhis aracı ve bir tedavi yöntemi olarak kullanılmasına ön ayak olmuştur (Elkonin, 2005).

Freud'un oyun konusundaki düşüncelerini özetleyecek olursak, çocukluk sürekli yaşanan travmalarla dolu olduğu için oyun dönemidir ve oyun bu travmaların getirdiği katlanılmaz duyguların (tekrar yoluyla) üstesinden gelinmesinin ve kontrol altına alınmasının tek yöntemidir. Çocuk dayanılmaz duyguları oyun yoluyla tekrarlayıp asimile ettiği için, bir çocuk ne kadar oyun oynarsa travmatik nevrozlar geçirme riski o kadar azalmaktadır. Freud'a göre, çocukların ilkel oyunları ile insan ruhunun en yüksek dışavurumu olan kültür ve sanat, toplum ve medeniyetin insanın dürtülerine karşı koyduğu bariyerleri aşmanın tek yoludur (Hughes, 2010).

2.2.2.2. Jean Piaget (Bilişsel Teori)

İsviçreli psikolog Jean Piaget (1896-1980) oyun konusunu benmerkezcilik ile birlikte ele almıştır. Piaget; oyunun, çocukluğun en erken dönemindeki otistik düşünme ile yetişkin dünyasının gerektirdiği mantıksal düşünme arasında gidip gelen düşünme biçiminin en çarpıcı tezahürü olduğunu düşünmüştür (Piaget, 1960).

Piaget oyunu, alıştırma oyunları, sembolik oyun ve kurallı oyunlar olmak üzere, tek bir diziyi oluşturan üç temel yapıya bölmüştür. Hepsinin ortak noktası özümsemenin (*assimilation*) hakim olduğu davranış biçimleri olmalarıdır. Farklılaştıkları nokta ise her bir gelişimsel düzey gerçekliğinin farklı şemalar yoluyla özümsemesidir. Yani çocuğun belli bir gelişim düzeyindeki düşünce yapısı, ayrıca onun oyun yapısını da oluşturur; çünkü oyun, gerçeğin mevcut düşünme yapısına özümlemesinden başka bir şey değildir (Elkonin, 2005).

Piaget'ye göre sembolik oyun çocuktaki oyun gelişiminin en üst noktasıdır ve çocuğun hayatında çok önemli bir işleve sahiptir. Sürekli yetişkin dünyasına adapte olmaya zorlanan çocuk, bu tür bir adaptasyon aracılığı ile egosunun duygusal ve hatta

entelektüel gereksinimlerini karşılayamadığı için gerçeklere uyum sağlamak yerine gerçekleri kendi egosuna göre özümseyerek denge kurmaya çalışır ve oyun oynar. Piaget sembolik oyunların genellikle cinsel ilgiler, kaygıya karşı geliştirilen savunmalar, fobiler, agresiflik, tehlikeden kaçınma, risk ya da rekabet gibi bilinçdışı çatışmalara dayandığını da belirtmekte ve Freud'un psikanalitik kuramıyla benzerlik göstermektedir.

2.2.2.3. Lev S. Vygotsky

Rus psikolog ve sosyal gelişim kuramının babası Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) diğer oyun teorilerinden farklı olarak çocuğun gelişiminin çocuğun içinde yaşadığı sosyo-kültürel ve tarihi ortamdan bağımsız olarak anlaşılamayacağını savunmuştur (Hughes, 2010). Dolayısıyla, çocuğun oynadığı oyunlar farklı sosyal ortamlarda ve çocuğun çevresindeki diğer bireylerle olan etkileşimi dikkate alınarak incelenmelidir. Örneğin, yetişkinlerin, oyunu yönlendirmeden, açık uçlu sorular sorarak ve olasılıklar hakkında sesli düşünerek verdiği sözel ipuçlarının çocukların oluşturduğu blokların karmaşıklık düzeyi üzerindeki etkisini inceleyen Gregory, Kim ve Whiren (2003), normalde yalnız başınayken hayal gücünden yoksun yaratılar ortaya koyan çocukların bu yardımı aldıktan sonra daha karmaşık blok yapıları inşa ettiği sonucuna varmıştır. Yani, oyun, çocuğun bir yetişkin ya da akran yardımıyla yalnız başına yapabileceklerinden daha fazlasını başarabileceği yakınsak gelişim alanını yaratmaktadır (Hirsh-Pasek ve ark., 2003). Bu doğrultuda, oyun gelişimi destekleyen bir olgudur (Arthur ve ark., 2012).

Vygotsky'ye göre çocuk oyunlarının özü hayali bir durumun, yani bir algı alanının yaratılmasıdır ve bu durum çocuğun davranışlarını ve hareketlerini gerçek dünyaya göre değil, bu hayali duruma göre uyarlamasına sebep olur. Bu hayali durumların içeriğine gelince, her zaman yetişkin dünyasından izler taşımaktadır. Bu hayali durumların ortaya çıkışı Vygotsky için çocuğun hayatında önemli bir dönüm noktasıdır; çünkü düşünce artık nesnelere ayrılmış bağımsızlaşmıştır ve artık eylemlerin güdüleyicisi nesnelere değil fikirlere (Hirsh-Pasek ve ark., 2003; De Haan, 2005).

Vygotsky'ye göre oyunun en anlamlı kısmı öz-kontrol becerilerinin uygulandığı bir ortam yaratmasıdır. Her oyunun kuralları vardır ve oyunu oynayanlar bu kurallara uymak için kendi eylemlerini kontrol etmek durumundadır. Çocuklar oyunun devam etmesi için gerçek hayatta kabul etmeyecekleri kısıtlamaları oyun içinde kabul edebilmektedirler. Böylece sosyal varlıkları için son derece önemli olan öz-kontrol kapasiteleri gelişir ve oyundaki öz-kontrolün kendi başına bile bir eğlence kaynağı olabileceğini öğrenirler (Vygotsky, 1978; Hirsh-Pasek ve ark., 2003).

2.3. Oyun Türleri

Çocukların oynadığı oyunlar yaş, cinsiyet, fiziksel ortam gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaşabilir (Fjørtoft, 2004; Coyle ve Liben, 2016). Gelişim temelli oyun türleri çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimi ile oynadığı oyunların özellikleri arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Diğer yandan, oyunun oynandığı mekan da oyunun yapısını şekillendirebilir. Bu doğrultuda, bu bölümde gelişim temelli oyun sınıflandırmaları ile oynandıkları alana göre oyun türlerine değinilmiştir.

2.3.1. Gelişim Temelli Oyun Türleri

Aşağıdaki teorisyenlerin araştırmalarında yaptıkları gözlemler sonucu oluşturdukları sınıflandırmaların ortak noktaları; çocuğun gelişimi ile birlikte oyundaki hayal gücü kullanımının artması, oyunun giderek sosyalleşmesi ve kurallı oyunların ortaya çıkmasıdır. Çocuğun gelişimine paralel olarak ortaya çıkan oyun davranışları çocuğun gelişim düzeyi hakkında değerli bilgiler sunar. Bu bölümde uluslararası literatürde sık sık atıfta bulunulan Parten, Erikson, Piaget, Smilansky, Sutton-Smith ve Rubin'in oyun sınıflandırmalarına yer verilmiştir.

2.3.1.1. Mildred Parten'in Oyun Sınıflandırması

"Yalnız oyun (*solitary play*)" kavramını literatüre kazandıran Mildred Parten (1932) yaşları 1 ile 5 arasında değişen 42 çocuğun, yetişkin gözetiminde olmadan grup

halinde oynadıkları oyunları incelemiş ve sosyal katılım açısından altı oyun türü olduğunu belirlemiştir. Bu oyun türleri kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilir (Smolucha ve Smolucha, 1998):

- Amaçsız Davranış (*Unoccupied Behavior*) - Çocuk oyuna katılmaz ve belli bir amacı olmadan hareket eder.
- İzleyici Davranış (*Onlooker Behavior*) - Çocuk diğerlerinin oyunlarını izler; ancak oyuna katılmaz.
- Yalnız Oyun (*Solitary Play*) - Çocuk yalnız başına oynar ve diğer çocukların yaptıkları onu ilgilendirmez.
- Paralel Oyun (*Parallel Play*) – Çocuk yanındaki çocukla ya da çocuklarla benzer oyuncaklarla oynamasına ve onların varlığının farkında olmasına rağmen yine de tek başına oynar. Paralel oyun sosyal olarak henüz olgunlaşmamış yalnız oyun ile sosyal olarak karmaşık ilişkiler ve işbirliği içeren oyunlar arasında bir geçiş süreci olarak görülmektedir (Hughes, 2010).
- İlişkili/Birlikte Oyun (*Associative Play*) - Çocuklar birlikte oynar; ancak oyunu ortak bir amaç için organize etmezler.
- İşbirliğine Dayanan Oyun (*Cooperative Play*) - “Takım çalışmasının” başlangıcıdır; çocuklar ortak bir amaç için birlikte oynarlar.

2.3.1.2. Erik Erikson’ın Oyun Sınıflandırması

Freud’un oyun teorisini gözden geçirip genişleten en tanınmış neo-Freudçulardan Erik H. Erikson, çocuklardaki oyun davranışının gelişimine odaklanmış ve üç tür oyundan oluşan bir sınıflandırma yapmıştır (Schwartzman, 1979).

- Otokozmik Oyun (*Autocosmic play*) – Çocuğun kendi bedeniyle başlar ve odak noktası çocuğun kendi bedenidir. Seslendirmeler, hareketlerin algılanması ve duyuşsal algıların keşfedilmesi ve tekrarını kapsar.

- Mikrosferik Oyun (*Microspheric play*) – Çocuğun kontrol edebildiği ya da yönetebildiği oyuncaklarla oynaması ve bu oyuncakları manipüle etmesidir. Çocuğun ustalık ve beceri kazanması travmalarının da üstesinden gelmesiyle ilişkilidir.
- Makrosferik Oyun (*Macrospheric play*) – “Diğerleriyle” paylaşılan dünyada gerçekleşir ve bu diğer kişiler oyunun bir parçası haline gelir. Yani, çocuklar dünyada kendisinin dışında diğer canlıların da olduğunu farkeder ve kültürel kuralları öğrenmeye başlar.

2.3.1.3. Jean Piaget'nin Oyun Sınıflandırması

Piaget duyu-motor, işlem öncesi ve somut işlemler olarak adlandırdığı üç gelişim evresine paralel olarak oyunun alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyunlar olarak üç çeşidi olduğunu ileri sürmüştür ve oyunu daha çok bilişsel açıdan değerlendirmiştir. Bu bağlamda oyunun zeka gelişiminin bir göstergesi olduğu ve gelişimin de oyunu ortaya çıkaran güç olduğu düşünülebilir (Hughes, 2010). Piaget'ye göre duyu-motor oyunları ve sembolik oyunlar çocuğun fiziksel dünya üzerinde kendi başına bağımsızca gerçekleştirdiği eylemlerden doğar ve ebeveyn ya da akranlarla olan ilişkilerin bir sonucu değildir (Smolucha ve Smolucha, 1998). Ayrıca 7 ya da 8 yaşından önce çocuğun gerçek anlamda ve sürekli devam eden sosyal etkileşimleri olmadığı için alıştırma oyunları ve sembolik oyunlar benmerkezcidir (Piaget, 2005). Piaget'nin oyun sınıflandırılması aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Alıştırma Oyunları (Duyu-motor Dönemi, 0-2 yaş) – Bu döneme masaya vurarak ses çıkarma, yastığı yataktan aşağı düşürme gibi tekrarlamalardan duyulan haz hakimdir ve çocuk oyunda belli bir hedefe erişmekten çok süreçten zevk alır. On sekizinci aydan itibaren alıştırma oyunlarının yerini okul öncesi döneme damgasını vuran sembolik oyun, diğer deyişle yap-inan oyunları alır (Hughes, 2010).

- Sembolik Oyun (İşlem Öncesi Dönem, 2-7 yaş) – Çocuklar bu dönemde semboller aracılığı ile gerçeği temsil ederek bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanmaya başlarlar. Oyundaki bu dönüm noktası eş zamanlı olarak sembollerin kullanımını gerektiren alıcı dil becerilerinin gelişiminde de kendini göstermektedir (Thiemann-Bourque, Brady ve Fleming, 2011; Lyytinen, Poikkeus ve Laakso, 1997).
- Kurallı Oyunlar (Somut İşlemler Dönemi, 7-12 yaş) – Piaget (2001) kurallı oyunları medenileşmiş bir varlığın temel aktivitesi olarak tanımlamıştır. Bu tür oyunlar (a) kuralların egemen olduğu düşünce biçimine katılma becerisi ve (b) iki ya da daha fazla potansiyel oyuncunun varlığı olmak üzere iki temel özellik gerektirir. Bu kurallar rol oyunlarındaki gibi oyuncular tarafından o anda belirlenip oyun ilerledikçe üzerinde değişiklikler yapılabilir ya da dama ve satrançtaki gibi, oyun başkaları tarafından daha önceden konulan kurallara tabi olabilir.

2.3.1.4. Sara Smilansky'nin Oyun Sınıflandırması

Piaget ile birlikte çalışan Smilansky'nin (1968) orijinal oyun sınıflandırmasında her bir çocuğun biyolojik gelişimi ile birlikte birinden diğerine ilerlediğini dört temel oyun aşaması bulunmaktadır. Smilansky ve Shefatya (1990), bu dört temel oyun grubunu şu şekilde açıklamıştır;

- İşlevsel Oyun (*Functional Play*) - Hayatın ilk iki yılını kapsar. Bebekler emerek ya da dokunarak nesnelere keşfetmeye çalışır ve atma gibi fiziksel aktivitelere geçerler. Bu dönem, konuşma ve düşünme becerilerinin gelişmeye başladığı dönemdir. Basit tekrarlardan oluşan ve nesnelere de içerebilen kas hareketlerini kapsar ve çocukların fiziksel organizmalarını aktive etme ihtiyacına dayanır. Bu dönem Piaget'nin duyu-motor döneminde oynanan alıştırmaya oyunlarına benzer.

- Yapı-İnşa Oyunları (*Constructive Play*) - Çocuk materyalleri manipüle etmeye ve başka amaçlarla kullanmaya başlar. Çocuk bir etki ya da bir şey yaratmak için materyallerle ilgilenir ve görsel unsurlar içerir.
- Dramatik (*Dramatic Play*) - Çocuk rol oyunları aracılığıyla çevresindeki dünyayı taklit eder. Kişisel istek ve ihtiyaçlarını tatmin etmek için hayali bir durum yaratır. Smilansky ve Shefatya (1990) dramatik oyunun, sosyo-dramatik oyunun zeminini hazırlayan ve son ikisi sosyo-dramatik oyuna ait olan altı özelliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Bu kriterler şöyle sıralanabilir; (1) çocuğun yap-inan rolünü üstlenip hareketleri ya da sözel ifadeleri taklit ettiği oyunlar, (2) gerçek nesnelerin birebir aynısı olmayan materyal ya da oyuncaklarla gerçekleştirilen hareketler ya da sözel ifadeler, (3) gerçekteki hareket ve durumların sözel ifadeler ve tanımlamalarla temsil edilmesi, (4) çocuğun en az 10 dakika boyunca oyundaki rolü ya da oyun temasını sürdürebilmesi, (5) bir oyun bölümü bağlamında en az iki oyuncunun etkileşime girmesi ve (6) oyun hikayesi ile ilgili sözel etkileşim.
- Sosyo-Dramatik Oyun (*Socio-dramatic Play*) – Dramatik oyunun bir çeşidi olarak da görülen sosyo-dramatik oyun sosyal ve sembolik oyunun en ileri düzeydeki şeklidir. Smilansky ve Shefatya (1990) “rol oyunu” ifadesinin sadece temsil ve taklitten ibaret olmayıp, gerçek hayat üzerinde yapılan uyarlama, düzenleme, mantık ve tartışma becerileri ile sosyal becerilerin kullanımını da gerektiren bir oyun türünü ifade etmekte yetersiz kaldığını düşünmüş ve bunun yerine “sosyo-dramatik oyun” ifadesini tercih etmiştir.
- Kurallı Oyunlar (*Games with Rules*) – Önceden belirlenmiş kuralların kabulünü ve bu kurallara göre davranışlarını uyarlamayı gerektirir. İlkokul yıllarının başında çocuklar sıra beklemek, strateji kullanmak ve işbirliği yapmak gibi daha karmaşık beceriler gerektiren kurallı oyunlar oynamaya başlar (Casper ve Theilheimer, 2010).

2.3.1.5. Brian Sutton-Smith'in Oyun Sınıflandırması

Yeni Zelandalı oyun teorisyeni Brian Sutton-Smith (1924-2015) oyunun eğlence, gönüllülük, yaşanabilirlik ve kültürel yönü üzerinde durmuştur. Sutton-Smith'e (1997) göre oyunun pek çok faydası vardır ve bunlardan en önemlisi ilerleme ya da gelişimdir. İlerleme ile, oyunun çocukların fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimine katkısını ve çocukların geleceğe hazırlanmasındaki rolünü vurgulamıştır. Bunun yanında Oyunun evrimsel adaptasyonda önemli bir rolü olabileceğini belirten Sutton-Smith'e göre oyunun pek çok belirsiz ve anlaşılmaz yönü de vardır. Oyunun çocukluktan yetişkinliğe uzanan süreçteki tüm şekilleriyle yorumlanması gerektiğini savunan Sutton-Smith (2008) "oyun" sözcüğünün tıpkı din, sanat, savaş, politika ve kültür sözcükleri gibi çok geniş kapsamlı olduğunu, farklı anlamlar içerdiğini belirtmiş ve oyunu 8 gruba ayırmıştır;

- Zihinsel ya da Öznel Oyun – Gündüz düşleri, hayaller, Zindanlar ve Ejderhalar gibi rol yapma oyunları ya da mecaz yapmak gibi söz sanatları, vs.
- Yalnız Oyun – Hobiler, koleksiyonlar, müzik dinlemek, el işi yapmak, çiçek bakmak, seyahat etmek, okumak, roman yazmak, kuş gözlemlemek, yemek pişirmek, vs.
- İnfomal Sosyal Oyun – Espri yapmak, dans etmek, paten kaymak, eğlence parkına gitmek, dedikodu yapmak, eve misafir kabul etmek, vs.
- Temsili Kitle Oyunları – Televizyon, film, karikatür, konser, maç, tiyatro, milli parklar, müzeler ve sanal gerçeklik, vs.
- Performans Oyunları – Enstrüman çalmak, rol yapmak, ses ve mimikleri taklit etmek, vs.
- Kutlamalar ve Festivaller – Doğum günleri, Noel, Paskalya, Anneler Günü, Cadılar Bayramı, düğünleri, vs.
- Yarışmalar (Oyun ve Spor) – Atletizm, kumar, at yarışı, boğa güreşleri, dövüş sanatları, jimnastik, vs.

- Riskli ya da Derin Oyun – Kano, paraşütle atlama, rafting, bungee jumping, rüzgar sörfü, dağ bisikleti, vs.

2.3.1.6. Kenneth Rubin'in Oyun Sınıflandırması

Çocukların davranışlarını oyun davranışları ve oyun olmayan davranışlar olmak üzere temelde iki kategoriye ayıran Rubin, oyunu bilişsel ve sosyal yönden çok daha detaylı olarak incelemiş, sınıflandırmış ve bu doğrultuda Oyun Gözlem Ölçeği'ni (*The Play Observation Scale*; 2001) geliştirmiştir. Rubin'in oyun davranışları ve oyun olmayan davranışlar sınıflandırması aşağıdaki gibi özetlenebilir;

Oyun Davranışları;

Sosyal Oyun

- Yalnız Oyun: Çocuk, diğer çocuklardan en az bir metre uzakta, genellikle diğer çocukların kullandığı oyuncaklardan farklı bir oyuncakla oynar. Kendi aktivitesine odaklanmıştır ve diğerleri onun ilgisini çekmez.
- Paralel Oyun: Çocuk bağımsız oynasa da diğer çocuklar ile arasındaki mesafe bir metreden daha azdır. Bağımsız oynamasına rağmen diğer çocukların oyunları ilgisini çeker.
- Grup Oyunları: Çocuk diğer çocuklarla birlikte oynar ve aktivitenin ortak bir hedefi vardır. Aktivite ne olursa olsun, amaçlar grup merkezlidir.

Bilişsel Oyun

- İşlevsel Oyun: Bu oyun türü sadece yarattığı fiziksel heyecan için yapılan aktiviteleri içerir. Sandalyeden zıplamak, tırmanmak gibi nesnelere kullanarak ya da kullanmayarak tekrarlar içeren motor hareketler bu sınıfa girer.
- Yapıcı Oyun: Bir şey yaratma ya da oluşturma amacıyla nesnelere manipüle edilmesidir.

- Keşif: Bir şeyin belirli fiziksel özellikleri hakkında bilgi edinme amaçlı dikkatin verilmesi ile yapılan incelemedir.
- Dramatik Oyun: Sembolik unsurlar içeren ve çocuğun başka birinin rolünü üstlendiği oyunlardır. Cansız bir nesneye canlıymış gibi davranması da bu kategoriye girer.
- Kurallı Oyunlar: Çocuk önceden belirlenmiş kuralları kabul eder, onlara uyum sağlar ve çizilen sınırlar içerisinde hareket ve tepkilerini kontrol eder.

Oyun Olmayan Davranışlar;

- Amaçsız Davranış: Çocuğun görünür bir odak noktası ya da amacı yoktur. Çocuk ya boşluğa bakıyordur ya da amaçsız bir şekilde dolanarak devam eden aktivitelere ilgi göstermiyordur.
- İzleyici Davranış: Çocuk diğerlerinin aktivitelerini izler; ancak aktiviteye katılmaz.
- Agresiflik: Başka bir çocuğa vurmak, tekme atmak, kolundan çekmek ve tehdit etmek gibi kavgacı davranışlar.
- İtişip Kakışma: Bu özel oyun türü dövüşüyormuş gibi yapmayı, düzensiz bir biçimde oraya buraya koşmayı ya da gıdıklama gibi oyun benzeri fiziksel teması içerir.
- Tedirgin Davranışlar: Ağlama, sızlanma, kendi saçlarını bükme ve tırnak yeme gibi anksiyete belirten davranışlardır.

2.3.2. Oynandığı Yere Göre Oyun Türleri

Hem kapalı hem de açık alanlar çocukların oyun oynamaları, öğrenmeleri, büyüme ve gelişimleri için önemli ortamlardır. Mobilya, oyuncak ya da doğal malzemeler gibi fiziksel unsurlar, taşıdıkları sembolik anlamlarla sosyal ilişkileri şekillendirilmesinde etkili olabilirler (Børve ve Børve, 2016). Benzer biçimde, sınıf içinde çocuk başına düşen alan çocuklar arasındaki sosyal etkileşimi etkileyebilmektedir

(Gordon-Biddle, Garcia-Nevarez, Roundtree-Henderson ve Valero-Kerrick, 2014). Buna rağmen, gelişimsel oyun sınıflandırmalarının aksine, oyunların oynandığı mekan çocuğun içinden geçtiği gelişimsel süreç ve çocuğun düşünce yapısındaki önemli değişimler hakkında bilgi vermemektedir (Scarlett, Naudeau, Salonijs-Pasternak ve Ponte, 2005).

2.3.2.1. Dış Mekan/Açık Hava Oyunları

Dış mekanda, doğada ya da açık havada oynanan oyunların pek çok açıdan sayısız yararı vardır. Araştırmacılar çocukların dış mekanda oyun oynayarak geçirdikleri sürenin hem fiziksel, hem sosyal hem de bilişsel açıdan son derece önemli olduğunu belirtmektedir (Kellert, 2005; Faber-Taylor ve Kuo, 2006; Kahn, 2002). Doğa ve dış mekanlar gelişim açısından zengin bir içerik sunduğundan (Wood ve Martin, 2000), dış mekanda akranlarla oynanan serbest oyun çocukların korkularının üstesinden gelmelerine, değişikliklere uyum sağlamalarına, öz-kontrol becerilerini geliştirmelerine, stresle başa çıkmalarına ve özgüven kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Willoughby, 2014). Ayrıca, doğada yürüyüş, oyun oynama, kamp yapma, meyve ve sebze yetiştirme gibi aktivelerin çocukların doğaya karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine ve çevre konusunda hassasiyet kazanmalarına yardımcı olduğu bilinmektedir (Wells ve Lekies, 2006).

2.3.2.2. Kapalı/İç Mekan Oyunları

İç mekan oyunları genellikle daha sınırlı, daha yapılandırılmıştır ve çocuklar genellikle bir yetişkinin gözetimi altındadır. İç mekanda oynanan oyunlar alanın sınırlı olması nedeniyle çoğunlukla tırmanma ya da zıplama gibi kaba motor becerilerinin desteklenmesi açısından dış mekan oyunları kadar avantajlı değilken, çocukların ince motor becerilerini kullanabilecekleri hayali ve etkileşimli sosyal oyunların oynanması açısından son derece elverişli olabilir (Mullick ve Grubbs, 2009).

Mevcut çalışmada çocukların sınıf içinde geçirdikleri serbest oyun zamanında oynadıkları oyunlar gözlemlenmiştir. Çocuklar genellikle okula geliş saatinden itibaren ortalama ilk bir saati serbest oyun zamanı olarak geçirmekte ve ardından kahvaltı/öğle yemeği yemektedir. Araştırmanın uygulandığı okullarda serbest oyun zamanının dış mekanda geçirildiği durum/durumlar gözlemlenmemiştir.

2.4. Oyunun Çocuk Gelişimindeki Önemi

Oyun olarak tanımlanan davranışlar, çocuk açısından eğlence dışında belli bir amaç gütmemesi ve çocuğa o anda gözle görülür bir yarar sağlamamasına rağmen, ironik bir şekilde, çocuğun gelişimi için son derece önemlidir (Pellegrini ve Smith, 1998). Oyun çocukların hayal gücünü, yeteneklerini, fiziksel, bilişsel ve duygusal becerilerini geliştirirken yaratıcılığı da kullanmalarını sağlar (Ginsburg, 2007; Ahmetoğlu ve Ercan, 2014).

2.4.1. Bilişsel Gelişim ve Oyun

Bilişsel gelişim ve oyun arasındaki güçlü bağ gelişim temelli oyun sınıflandırmalarında baz alınmış ve çocuğun bilişsel gelişimi ile oynadığı oyunun niteliği arasındaki ilişkinin önemi vurgulanmıştır. Nitekim, çocukların oynadıkları oyunlar, onların düşünme stilleri, sınıflandırma becerileri veya önceden sahip oldukları bilgileri yeni bilgileri yapılandırmak için kullanma becerileri gibi bilişsel süreçlerle yakından ilgilidir (Frost, Wortham ve Reifel, 2008). Çocuklar oyunla birlikte karar vermeyi, problem çözmeyi, öz-kontrol becerilerini kullanmayı ve kurallara uymayı öğrenir (Gray, 2011). Örneğin, rol oyunlarında bir nesne başka bir nesne için kullanılırken problem çözme, oyundaki hikayenin ne yönde ilerleyeceği belirlenirken karar verme becerileri kullanılır. Oyundaki senaryonun oluşturulması ise geçmiş deneyimlerin tekrar yapılandırılıp zenginleştirildiği bir süreçtir. Diğer oyuncuların oyuna katılmaları ve oyunun sürmesi için çocukların hayal etmesi ve hayallerini ifade etmesi, oyundaki belli bir rolü üstlenmesi, sürdürmesi ve geliştirmesi ve de isteklerini ertelemesi gerekir (Wood, 2013). Arka planda işleyen bu becerilerin kullanımına ek

olarak, market, alışveriş ya da okul gibi pek çok oyun temasında paylaşım, alışveriş ya da kuralların belirlenmesi aşamasında yapılan matematiksel işlemler çocukların var olan bilgilerini uygulamalarına ve yeni bakış açıları kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

Çalışmalar çocukların hayali oyunları ile bilişsel becerileri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Melzer ve Palermo, 2016; Bergen, 2002; Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith ve Palmquist, 2013). Oyun hem çocuğun bilişsel gelişiminin bir göstergesi, hem de bilişsel gelişimi desteklemek için bir araç olarak kullanılabilir. Vygotsky'ye göre bir çocuğun bir sopayı oyunda at olarak kullanması o nesnenin özellikleri ve anlamı konusunda ustalaştığını ve sembolleri kullanma becerisinin geliştiğini göstermektedir (Bodrova ve Leong, 2015). Oyunun niteliği ve içerdiği unsurlar çocuğun bilişsel gelişimi ile paralellikler gösterir. Örneğin, 1-2 yaş civarında zihinsel temsiller ortaya çıkarken ifade edici dil de daha etkin kullanılmaya başlanır ya da 4-5 yaşında bir olayı başka birinin gözünden görmeye başlayan çocukların (Zihin Kuramı-*Theory of Mind*) oyunlarında da rol yapmaya (*pretense*) başladıkları gözlemlenir. Çocukların diğerleriyle karşılıklı roller üstlendiği ve hayali nesne kullanımları ile temalar içeren rol oyunlarda daha karmaşık bilişsel süreçler devreye girmektedir (Shim, 2007) Ancak oyunda ortaya çıkmaya başlayan rol yapma zihinsel gelişimin sadece bir yansıması değildir. Furumi ve Koyasu (2012) yaptıkları çalışmada rol oyunlarının zihin okuma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna vararak oyun ile gelişim arasında çift yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Duygusal, bilişsel, dilsel ve duygusal eylemler içeren oyunlar beynin pek çok bölgesini aktive ettiği için sinaptik bağların gelişimini de destekleyebilir (Bergen, 2002). Dolayısıyla oyun çocuğun beyin gelişimini destekleyen bir araç olarak kullanılabilir.

Benzer biçimde Smilansky (1968) maddi açıdan dezavantajlı İsraili çocukların sembolik düşünme becerileri ile dramatik oyunları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Akran grubunun oyunlarında kullandığı doktorculuk ya da manav gibi sıradan temalara odaklanan Smilansky, çocukları kendi temalarını oluşturma, oyunda kullandıkları anlatımları geliştirme ve fikirler arasında sembolik bağlar kurma konusunda teşvik

etmiştir. Bu yaklaşım sayesinde, çocukların hem dramatik oyun becerilerinde hem de sözel kavrama, konuşma, organizasyon, düşünme ve ardışık faaliyetlerin de dahil olduğu bilişsel becerilerinde ilerleme gösterdiği gözlemlenmiştir (Smilansky ve Shefatya, 1990). Çocukların oynadığı hayali oyunların gözlemlenmesi ile, onların ne tür fikirler ortaya koyduklarını, oyunun senaryosunu nasıl düzenlediklerini analiz etmek ve kullandıkları hayali ve sembolik öğelerin miktarı ile iraksak düşünme (yani, farklı fikirler üretme) becerilerini ölçmek mümkün olabilir (Russ ve Wallace, 2013). Bu bakımdan oyun, çocukların hem bilişsel gelişimlerini destekleyen hem de gelişimleri hakkında bilgi veren bir araç olarak kullanılabilir.

2.4.2. Sosyal Gelişim ve Oyun

Bu bölümde sosyal davranışın ortaya çıkışı ve sosyal yetkinliğin kazanılma süreci açıklanmış ve sosyal gelişim ile oyun arasındaki ilişkiye değinilmiştir.

2.4.2.1. Sosyal Davranış ve Sosyal Yetkinlik

Sosyal davranış aynı türün üyelerinin arasında gerçekleşen etkileşimleri içeren ve ilkel anlamda bir organizmanın uyum becerisini, dolayısıyla yaşam boyu üreme başarısını ve avcılara karşı türün bireylerinin hayatta kalma şansını artıran uyumlayıcı davranışlardır (McGlynn, 2010). Olumlu sosyal çıktılar elde etme isteği ve olumsuz çıktılardan kaçınma isteği tüm insan davranışları gibi sosyal davranışın altında yatan iki temel motivasyonu oluşturmaktadır (Alden, Auyeung ve Plasencia, 2014). Organizmanın olumsuz sonuçlardan korunması için kaçınma isteğinin ağır basması agresiflik ya da sosyal anksiyeteyi pekiştirmektedir (Rudolph ve Bohn, 2014). Bu doğrultuda, olumsuz duygulardan kaçınmanın bir yolu olan agresiflik bir türün üyelerinin hayatta kalmasını, kendilerini ve soyunu devam ettirmesi için yavrularını korumasını sağlayan bir araçtır. (Lorenz, 1966). Diğer yandan olumlu sosyal çıktılar elde etme isteği özgeciliğin (diğerkamlık, altruizm), onaylanma duygusunun ve pozitif akran ilişkileri gibi olumlu sosyal davranışların gelişmesini sağlayabilir (Rudolph ve Bohn, 2014). İyi bir şey yapmış olmanın verdiği duygu haricinde karşılık beklemeden

başkalarına yardım etme davranışı olarak tanımlanan özgeci davranış (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1976) ve bebek ile ebeveyn arasındaki bağlanma ilişkisi sadece türün devamı için genç üyelerin korunmasını sağlamakla kalmayıp yeni üyelerin diğer üyelerle nasıl bağ kuracağını öğrenmesini sağlamaktadır (Bowlby, 1982). Dolayısıyla, tehdit oluşturan unsurlara karşı agresiflik gibi olumsuz sosyal davranışın sergilenmesi beklenirken, aynı türün bireyleri arasında daha çok olumlu sosyal davranışların gelişiminin gerekli olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda insanların arasında da sosyal gelişim sürecinin doğal bir şekilde gerçekleşmesi ve çeşitli olumlu sosyal davranışların ve yetkinliğin kazanılması gerekmektedir. Sosyal yetkinlik akranlarla ve yetişkinlerle başarılı bir şekilde etkileşime geçebilme becerisi ya da sosyal etkililik olarak tanımlanabilir (Ashiabi, 2007). Winner (2002) ise sosyal yetkinliği, bireyin, doğrudan iletişim kurmasına gerek kalmadan kendisiyle aynı çevreyi paylaşan insanlara ve kendisinin düşünce, inanç ve ihtiyaçlarından oluşan dinamik manzaraya uyum sağlama becerisi olarak tanımlamaktadır. Sosyal gelişimin önemli bir parçası olan sosyal yetkinlik doğumdan sonraki ilk etkileşimlerle birlikte gelişmeye başlamakta, kişilik, cinsiyet, olgunlaşma ve zeka düzeyi, kardeş sayısı ve sırası, akran ilişkileri ve aile yapısı pek çok faktörden etkilenmektedir (Ahmetoğlu, 2009).

Çocuğun hayata uyum sağlamasında kritik önem taşıyan sosyal yetkinlik, öz-düzenleme becerileri, öz-yetkinlik ve diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurma gibi pek çok beceriyi kapsayan çok boyutlu bir yapıdır (Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, McDermott, McWayne, Frye ve Perlman 2007). Örneğin, okula yeni başlayan çocukların kurallara uyması, duygu ve düşüncelerini uygun bir dille ifade etmesi, akranları ile olumlu etkileşime geçmesi, çoğu zaman isteklerini ertelemesi ve öfkesini kontrol etmesi gerekecektir. Normal gelişim gösteren çocukların çoğu evde ve okulda diğer kişilerle nasıl olumlu ilişkiler kuracaklarını ve kendilerinden beklenen davranışları, yaşadıkları deneyimler sayesinde doğal bir şekilde öğrenebilirler. Bu süreci inceleyen Howes (1987) sosyal yetkinliğin gelişim sürecini Bebeklik (0-12. aylar), Yeni Yürüyen (13-24. aylar),

Yürüyen (25-36. aylar) ve Okul Öncesi (3-5. yaşlar) olmak üzere 4 döneme ayırmıştır. Teorisinde sosyal etkileşim ve arkadaşlık kurma gibi davranışların belli bir sırayla geliştiğini ve o döneme ait dil ve bilişsel kapasitenin çocuğun akran ilişkilerini şekillendirdiğini ileri sürmüştür. Bebeklik döneminin en belirgin sosyal yetkinlik davranışı akranların sosyal partnerler olarak tanınmasıdır. Yeni Yürüyen dönemdeki çocuklar akranları ile sıra bekleyebilir, kovalambaç, saklambaç gibi tamamlayıcı ve karşılıklı yapıdaki oyunları oynayabilir ve kalıcı arkadaşlıkların temeli bu dönemde atılır. Yürüyen dönemdeki en büyük sosyal yetkinlik kazanımı ise anlamın ifade edilmesidir. Bir diğer deyişle, çocuklar etkileşimin içeriğine dair ortak bir anlam oluştururlar. Bu dönemdeki akran davranışı sembolik düşünceye dayalıdır ve çocuklar sembolik işlevleri kazanmadan akranları ile yap-ınan oyunlarını oynayamazlar. Okul Öncesi dönemde ise akran grubu ve grup üyelerinin davranışları hakkında farkındalık gelişir. 4-5 yaşındaki çocuklar oyun arkadaşlarının agresifliği ya da yardımseverliği konusunda güvenilir bilgiler verebilirler.

Diğer yandan, sosyal gelişim açısından diğerlerinden geride olan çocuklar akranları ve öğretmenleri ile iletişim kurmakta zorlanmakta ve kendilerini yeterince ifade edemedikleri için içe dönük ya da agresif davranışlar sergilemektedir (Denham ve Weissberg, 2004). Sosyal olarak içe dönük çocukların anksiyete, düşük özgüven, depresyon, problemlerin içselleştirilmesi, olumsuz öğretmen-akran ilişkileri, akademik başarısızlık ve okula devamsızlık gibi pek çok uyum sorunu yaşama riskiyle karşı karşıya olduğu bilinmektedir (Rubin, Coplan ve Bowker, 2009). Benzer biçimde, agresif davranışlar ve beraberinde getirdiği akranlar tarafından dışlanma erken çocukluk döneminden itibaren problemlerin dışsallaştırılmasına neden olabilmektedir (Ladd, 2006). Fabes ve Eisenberg (1992) duyguları anlama ve düzenleme becerileri yeterince gelişmemiş çocukların akranlarıyla yaşadıkları çatışmalarda daha agresif davranma eğiliminde olduğunu tespit etmiştir. Vitaro, Gagnon ve Tremblay (1990) de anksiyete ve içedönük davranış problemlerinin akran ilişkilerini zorlaştırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların en temel uğraşlarından biri akranlarla oynanan oyunlardır. Grup farkındalığının ve olumlu ya da olumsuz sosyal davranış algısının gelişmeye başladığı bu dönemdeki oyun davranışları sosyal yetkinlik düzeyi hakkında önemli bilgiler vermektedir; çünkü grup ortamındaki oyun çocuğa ihtiyaçlarını giderme, diğerlerinin davranışlarını kontrol etme, sosyal etkileşimde bulunma, hayal kurma, duygularını ifade etme ve bilgi edinme fırsatını verir (Zigler, Singer ve Bishop-Josef, 2004).

2.4.2.2. Sosyal Gelişim ve Oyun

Sosyal bir düzenin içinde yaşayan, sürü ya da grupları içinde belli bir konum sahibi olan hayvanların oynadıkları oyunlar üzerine yapılan araştırmalar, oyunun iletişim, işbirliği ve ortak amaçları öğretebilen adaptif bir davranış olduğunu göstermektedir (Bekoff ve Allen, 1998). Ayrıca pek çok hayvan türü için sosyal anlamların ya da sosyalleşme örüntülerinin öğrenilmesi, hareketli fiziksel oyunlar gibi (*rough-and-tumble play*), belli oyun türleri ile mümkün olmaktadır (Brown, 1998). Harlow ve Harlow (1962) yaptıkları sosyal oyun çalışmalarında Hint maymunlarının oynadıkları oyun miktarı ile maymunların sosyal ve cinsel yaşamları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve akranları ile oyun oynama şansına sahip olmayan maymunların sosyal ve cinsel ilişkiler kurmada gecikmeli davranışlar sergilediklerini görmüştür. Ayrıca belli bir dönemden sonra akranlarıyla ilişki kurmasına izin verilen bu maymunların akranları tarafından dışlandığı gözlemlenmiştir. Pellis ve arkadaşları (2010) ise oyun gibi belli deneyimlere maruz kalmanın, beyin korteksinde sosyal becerileri geliştiren değişimler meydana getirdiği ve kritik bir periyod sayılan çocukluk döneminde oyun oynayan farelerin ileride daha yetkin yetişkinler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, başta primatlar olmak üzere, pek çok hayvan türü için oyun, yetişkinlik döneminde akranlarla sağlıklı ve yakın ilişkilerin kurulmasını sağlayan bir sosyalleşme sürecidir (Fagen, 1995; Pellegrini, 2009; Hughes, 2010) ve gelişimsel olarak uygun sosyal becerilerin öğretilmesinde önemli bir rol oynar (Athey, 1984; Mann, 1996; Barbakoff ve Yo, 2002).

Çocuklar oyunda arkadaş edinmeyi ve oyunun devam etmesi için birbirleriyle geçinmek zorunda olduklarını öğrenirler; çünkü oyuncular mutlu olmadıkları takdirde oyundan ayrılacaklardır. Ebeveynlerin günlük hayatta çocuklarına kendilerini özel hissettirme çabalarının aksine, çocuklar oyunda üstünlük havasına, kişiye özel muameleye ya da ayrıcalıklara tolerans göstermezler. Özellikle, oyunda olduğu gibi, kişiler arası fikir farklarının ortaya çıktığı ve bu farklar hakkında tartışma imkanının olduğu durumlara maruz kalmak, çocukların sosyal ilişkileri için duyarlı bakış açısı kazanma becerilerinin gelişmesinde son derece önemlidir (Coplan ve ark., 2006). Dolayısıyla, oyun narsisizm ile savaşmanın en iyi yollarından biridir (Gray, 2011).

Oyun çocuğun sosyal açıdan yetişkin yaşamına hazırlanmasında kritik önem taşır; çünkü birey toplumun bir parçası olabilmek için sosyal ilişkiler kurmak zorundadır. Sosyal ilişkiler de pek çok teorisyenin görüşünde psikopatolojinin ortaya çıkıp devam ettiği ya da söndüğü önemli bağlamlardır. Dolayısıyla, ebeveynlerle, akranlarla ve diğerleriyle kurulan ilişkiler çocuğun gelişimsel bağlamında kritik bir rol oynamaktadır (Sroufe, Duggal, Weinfield ve Carlson, 2000). Bu doğrultuda, oyun sırasında çocuklar tarafından yaratılan hikaye ve anlatımlar, çocuğun toplum içinde kendisini ve diğerleri ile olan ilişkisini nasıl algıladığını anlamak açısından son derece yararlı olabilir (Ahn ve Filipenko, 2007).

Mutluluk, neşe ve heyecan gibi olumlu duyguların diğer oyuncularla paylaşıldığı oyunlar sosyal ilişkilerin kurulmasına ve yürütülmesine imkan verir (Aron ve ark.'dan akt. Fredrickson, 2001). Nitekim, sosyal oyun için çocuğun (a) diğerleri ile oynamak için motive olması; (b) duygularını düzenleyebilmesi; (c) diğer çocukla etkileşim başlatabilecek becerilere sahip olması; ve (d) bu sosyal girişiminin karşı tarafça kabul edilmesi gerekir (Coplan, Rubin ve Findlay, 2006). Bu şartların sağlanamadığı durumlarda da oyun bir müdahale aracı olarak kullanılabilir. Örneğin, erken çocukluk döneminde aşırı utangaçlık sebebiyle akranları tarafından reddedilen ve içine kapanan çocuklar oyun becerilerinin gelişiminin desteklenmesi ile ergenlik ve yetişkinlik dönemindeki yalnızlık ve depresyon gibi utangaçlığın uzun vadeli

olası negatif etkilerinden korunması mümkündür (Coplan, Schneider, Matheson ve Graham, 2010).

Diğer yandan, oyunun olumlu etkileri pek çok terapi ve müdahale programının hedef kitlesini oluşturan özel gereksinimli çocuklarda çok daha belirgin bir şekilde tecelli etmektedir. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan ve sembolik oyun ile sosyal gelişim konusunda zorluk yaşayan çocuklarla çalışan Wolfberg, DeWitt, Young ve Nguyen (2014) geliştirdikleri oyun grubu modeliyle hem otistik çocukların sosyal akran iletişimi ile sembolik oyun repertuarlarını genişletmeyi hem de normal gelişim gösteren akranlarının özel gereksinimli bireyleri kabul etmesine, onlara karşı empati ve anlayış geliştirmesine yardımcı olmayı amaçlamıştır. Benzer biçimde, dil gelişiminde gecikme gösteren çocukların oyun aracılığı ile sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Sualy, Yount, Kelly-Vance ve Ryalls (2011) deneysel bir çalışma yapmış ve uyguladıkları oyun müdahale programı ile müdahale grubundaki çocukların daha basit olarak nitelendirilebilecek keşfedici ve manipülatif oyunlardan daha karmaşık unsurlar içeren hayali oyun aşamasına geçmesini sağlamıştır. Özetle, sosyal beceriler açısından oyun hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocuklar için gelişime ivme kazandıran bir araçtır.

2.4.3. Duygusal Gelişim ve Oyun

Okul öncesi dönem dürtü ve duygu kontrolü, düşünce ve davranışların yönlendirilmesi, planlama, özgüven ve sosyal sorumluluk davranışlarının gelişmesi için son derece kritik bir dönemdir (Berk, Mann ve Ogan, 2006). Çoğu zaman sosyal gelişimin altında yer alan duygusal zeka bir bireyin kendi duygularını olumlu ve yapıcı bir yönde belirleme, anlama, kullanma ve yönetme becerisine sahip olmasıdır (Moyles, 2012). Çocuklar oyun yoluyla kendilerinin ve diğerlerinin duygularının farkına varıp bir durumu başka birinin bakış açısından görmeyi öğrenirler (Gestwicki, 2011). Yetişkinler tarafından kontrol edilmeyen akran etkileşimi sayesinde, çocuklar, özellikle erken çocukluk dönemindeki benmerkezci davranışlar yüzünden çıkan çatışmalar sırasında,

duygu-iletişim ve duygu düzenleme becerilerini geliştirme şansına sahip olabilmektedir (LaFreniere, 2011).

Pellis ve ark. (2010) hayvanlar üzerinde yaptıkları araştırmalarında, gelişimlerinin kritik bir aşamasında oyun arkadaşından mahrum bırakılan fare ve maymunların stresli durumlara aşırı duygusal tepkiler verdiğini ve adaptasyon sorunu yaşadığını gözlemlemiştir. Aynı durum çocuklar için de geçerlidir. Çocuklar oyun yoluyla sosyal ilişkilerin kurulması ve devam ettirilmesi için gereken duyguları düzenleme ve kontrol becerilerini (Gray, 2011) ve isteklerini ertelemeyi öğrenirler (De Haan, 2005). Kovalambaç ve ce-ee gibi merak ve tereddüt uyandıran oyunların bebekler üzerindeki etkisini inceleyen Stern (1985) eğlenceden başka bir amacı yokmuş gibi görünen bu oyunların çocuklara aslında duygularını düzenlemeyi öğrettiği sonucuna ulaşmıştır. Birey için duygu düzenleme becerilerine sahip olmak son derece önemlidir; çünkü özellikle öfke, kaygı, depresyon, umutsuzluk ve yalnızlık gibi olumsuz duyguların yönetilmesi hastalıklara karşı alınan bir nevi tedbirdir (Goleman, 1995). Bunun yanında, oyun sırasında yaşanan heyecan, mutluluk ve neşe gibi olumlu duyguların sadece ruh sağlığını değil gelişim ve büyümeyi de desteklediği bilinmektedir (Fredrickson, 2001).

Sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen bir araç olmasının yanında oyun çocukların duygu ve düşüncelerini anlatmak için kullandıkları bir yöntemdir. Çocuklar sözel olarak ifade edemedikleri duygularını, algılarını, endişelerini ve hayallerini çoğu zaman oyun yoluyla ifade ederler. Yeni doğan kardeş sebebiyle geçmişe dönmek isteyen çocuğun oyuncak biberonu emmesinde olduğu gibi, çocuklar duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için bilinçli olarak oyun materyali seçebilir (Landreth ve Homeyer, 1998). Bazen de gerçek hayatta yaşadıkları korku, öfke gibi olumsuz duygulardan oyun oynayarak kurtulabilirler. Çocukların yaşadıkları korkulu ya da travmatik durumları oyun materyalleri ve oyundaki çeşitli temalar ile sembolik olarak ifade ettikleri oyun terapisinin amacı çocukların yaşadıkları problemlerin nedenini anlamak ve oyun yoluyla duygusal olarak rahatlamalarını sağlamaktır (Snow, Ouzts, Martin ve Helm, 2005). Çocuğun söz konusu yaşantısına benzer bir hikaye olarak tasarlanan ve yönlendirilen

oyunda, terapist hikayenin mutlu bir şekilde sonlanmasını sağlayarak çocuğa belli stratejiler öğretebilir. Ayrıca, oyun sayesinde çocuk yaşadığı deneyimi oyunda yer alan başka bir nesneye yansıttığı için kendini daha güvende hissederek bu deneyimin üstesinden gelmeyi ve kendini yatıştırılmayı öğrenir.

Sonuç olarak çocuklar oyuna erişebilmek ve akranları tarafından reddedilmemek için yapmaları ve yapmamaları gereken bir dizi davranışı oyun yoluyla öğrenirler (Woody ve Woody III, 2011). Oyun hem çocukların duygusal ve sosyal olarak çevrelerine ayak uydurmalarını sağlayan hem de çevrelerindeki insanlara kendi dünyalarını anlatmak için kullandıkları bir araçtır. Bu nedenle, gelişimin desteklenmesi ve çocukların duygusal gelişiminin takibi için oyunun yetişkinler tarafından teşvik edilip gözlemlenmesi son derece önemlidir.

2.4.4. Dil Gelişimi ve Oyun

Çocukların oyun davranışları zihinsel gelişim ile doğrudan bağlantılı olan dil gelişiminin önemli bileşenlerinden biridir ve çocukların ilk sözcükleri, dildeki sözcüklerle bir varlığın ya da eylemin sembolik olarak temsil edilebildiğini kavramış olduklarını gösterir (Levey, 2011). Sembolik beceriler geliştikçe, bebekler birden fazla zihinsel temsili birbiri ile ilişkilendirip hiyerarşik bir sıralama ile anlamlandırabilir (Orr ve Geva, 2015). Örneğin, çocuğun önce tencereyi karıştırıyor gibi yapıp sonra oyuncak bebeği beslemeye başlaması gibi, oyun içindeki hiyerarşik sıralamalardaki (zihinsel bir plan çerçevesindeki ilerleyen oyundaki) başarısı “Kağıt ve kaleme ihtiyacım var” gibi sözdizimsel kombinasyonları kullanmadaki başarısı ile paralellik göstermektedir (McCune, 1995). Benzer biçimde Linder, Holm, Walsh ve Kalesnik (1999) çocukların oyunlarındaki karmaşıklık düzeyi ile kullandıkları sözel ifadelerin uzunluğu arasındaki ilişkiyi incelemiş ve basit oyun şemalarının tek sözcüklü ifadelerle ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Yapılan diğer araştırmalar da oyun ve dil gelişimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymakta (Tamis-LeMonda ve Bornstein, 1994, Ogura, 1991) ve ilk yıllarda anne-baba ile oynanan oyunların çocukların bilişsel ve dil gelişimine büyük bir katkı

sağladığını göstermektedir (Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera ve Lamb, 2004; Black, Dubowitz ve Starr, 1999). Bu sonuçlar kültürün ve sosyal çevredeki yetişkin ve diğer akranlar ile oynanan oyun ile çocuğun gelişimi arasındaki bağı vurgulayan Lev Vygotsky'yi (1967) de desteklemektedir.

Bir nesnenin başka bir nesne olarak kullanıldığı hayali oyunlardaki (*object-substitution pretense*) sembolik düşünme, rollerin yer aldığı hayali oyunlarda çocukların istemek, bilmek gibi mental fiileri kullanarak oluşturulan kurallar ve roller, oyun sırasında algılanan dil girdisi ve oyuna aktif katılım, çocukların dil gelişimlerini önemli derecede hızlandırmaktadır (Weisberg, Zosh, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2013). Diğer bir deyişle, oyun dil gelişimini destekleyen pek çok unsuru bir arada barındıran bir bağlamdır. Bu nedenle, dil gelişimini desteklemek için oyun temelli müdahale programları kullanılmaktadır. Örneğin, Bellin ve Singer (2006) yap-inan oyunlarının kullanımına dayanarak geliştirdikleri video temelli müdahale programı ile Birleşik Devletler'deki düşük gelirli ailelerin risk altındaki çocuklarının ortaya çıkmakta olan okuma-yazma becerilerini güçlendirmeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonuçları iki hafta gibi kısa bir süre içinde çocukların sesler ve yazının anlamı konusunda farkındalık kazandıklarını, kitap ve kütüphanelere duydukları ilginin arttığını ortaya koymuştur. Çocuklar oyunda bir rolü üstlendiklerinde ya da oyunun devam etmesi için iletişim kurmak zorundadır ve bu iletişim sayesinde dilin çeşitli ortamlarda farklı insanlar için farklı amaçlarla kullanabileceğini öğrenirler (Isenberg ve Jalongo, 2017). Sonuç olarak oyun dil gelişimini desteklemek ve gözlemlemek için etkili bir araç ya da ortam olarak kullanılabilir.

2.4.5. Fiziksel Gelişim ve Oyun

Bazı durumlarda oyun, oyun oynayan hayvanın ya da insanın ciddi ve tehlikeli sonuçlarla karşılaşmadan çeşitli davranışları deneyimleyebileceği temsili bir aktivite olarak görülebilir (Hughes, 2010). Yani, oyun belli bir türün genç üyesinin yaşamının ileriki yıllarında deneyimleyeceği gerçek durumların gerektirdiği becerileri edinmesini

kolaylaştırır. Bu doğrultuda, genç ipek maymunlarının oynadıkları oyun miktarı ile el becerileri, çeviklik ve yiyecek için rekabet etme becerilerini kıyaslayan Chalmers ve Locke-Hayden (1985) daha çok ve daha uzun süre boyunca oyun oynayan maymunların motor becerilerinin daha gelişmiş olduğu ve yiyecek bulma konusunda daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Bu durumda oyun fiziksel ve motor gelişimi destekleyen bir aktivite olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bebeklerin nesnelere uzanması ve manipüle etmesi, bir nesneyi yakalama ya da atma gibi okul öncesi dönemde gelişmesi beklenen nesne kontrol becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Bourgeois, Khawar, Neal ve Lockman, 2005). İlerleyen yıllardaki hareketli sosyal oyunlar çocukların kemik ve kas gelişimini, kalp ve damar sağlığını desteklemekte ve obezitenin önlenmesine yardımcı olmaktadır (LaFreniere, 2011). Obezitenin önlenmesinin yanında, oyun parkında oynanan ip atlama gibi oyunların çocukluk döneminde kemik yoğunluğunu artırdığı bilinmektedir (Pellegrini, 2009). Diğer yandan, araştırmalar erken çocukluk döneminde yeterince hareket etmeyen çocukların obezite ve diyabet gibi rahatsızlıklara ek olarak, yetişkinlik döneminde de hareketsiz bir yaşam tarzı sürme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Reilly, Jackson Montgomery, Kelly, Slater, Grant ve Paton, 2004; Biddle, Pearson, Ross ve Braithwaite, 2010). Diğer yandan psikolojik dürtüler, fizyolojik ihtiyaçların tatmin edilip edilmemesine bağlı olarak kendi kendilerine ortaya çıkmaktadır. Örneğin, acıkan ya da uykusu gelen bir çocuk huysuzluk yapacağı için yetişkinin bunu görebilmesi ve çocuğun fizyolojik ihtiyacını gidermesi gerekecektir (Elkonin, 2005). Bu bağlamda, çocukların enerjilerini oyunda harcayamaması ve hareket ihtiyacını giderememesi fiziksel sağlık problemlerinin yanında psikolojik problemlerin de ortaya çıkmasına neden olabilir. Dolayısıyla, fiziksel gelişimin desteklenmesi ve çocukların sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi açısından hareket içeren ve dış mekanda oynanan oyunlara erken çocukluk eğitim programlarında yer verilmesi büyük önem arz etmektedir.

2.5. Çocukta Oyun Gelişimi

Çocukların oynadıkları oyunlar bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimleriyle paralel olarak farklı niteliklere sahiptir. Aşağıda belirli yaş aralıklarına göre çocukların oynadıkları oyunların özellikleri kısaca özetlenmiştir.

2.5.1. 0-12 Aylar Arasında Oyun Gelişimi

Birkaç saniyelğine de olsa göz temasının kurulmaya başlandığı bu dönemde bebek, sosyal yaklaşımlara gülerek karşılık verir. Ayrıca nesnelere manipüle etmeye ve keşfetmeye başlar. Bebeğin kendi bedeninden başlayan ve dış dünyaya uzanan keşfetme sürecinde farklı sesler çıkaran ve farklı dokulara sahip oyuncaklara karşı ilgi duydukları söylenebilir. Oturduğu yerde dönme ve yuvarlanma gibi, hareket kabiliyetinin artmasıyla nesne manipülasyonun ve keşfetmenin daha da önem kazandığı bu dönemde "Cee-Eee" gibi, heyecan ve merak duygularının uyandırılması ile duygusal düzenlemeye yardımcı olan "saklama ve bulma" mantığına dayalı kısa süreli oyunlar başlar. 8. ve 12. aylar arasında kazanılan nesne devamlılığı ile birlikte nesnelere saklama ve bulma heyecan verici bir oyun olarak oynanır. Ritm duygusu gelişmeye başladığı için bebeklerin alkışlama ve müzikle birlikte hareket etmeye çalıştıkları gözlemlenir. 1 yaşa doğru yürümenin başlaması ile bebeğin keşfetme merakında da önemli bir artış söz konusudur (Belsky ve Most, 1981).

2.5.2. 1-3 Yaş Arasında Oyun Gelişimi

Yürüme ile konuşmanın başlangıcı olan bu dönem de çocuk ayrı bir birey olduğunu anlamaya başlar. Aynadaki yansımanın kendisi olduğunu anlayabildiği için ayna karşısında kendi bedenini ve farklı yüz ifadelerini keşfetmeye ve tekrarlamaya yönelik oyunlar oynayabilir. Bardaktan su içmek, bebek arabasıyla bebeği gezdirmek, telefonla konuşmak gibi daha önceden görmüş olduğu basit eylemleri oyununda canlandırabilir. Saklanan nesnelere arayabilir. İnce motor becerilerinin hızla geliştiği bu

dönemde çocuklar 1-2 parçalı yapbozlarla oynayabilir (Johnson, Christie ve Wardle, 2005).

2 yaş itibari ile çocuklar oyuncak bebeklere ya da peluş hayvanlara canlıymış gibi davranma eğilimindedir. Paralel oyun olarak adlandırılan bu dönemde çocuk diğer çocukların yanında onlarla gerçek bir etkileşime girmeden oyun oynar. Oyunlar hala gerçek nesnelere bağımlı olsa da, bir çubuğun oyunda kılıç olarak kullanılması gibi, şekil olarak birbirine benzeyen iki nesneden biri oyunda diğeri için kullanılabilir. Bu durum sembolik oyunun başlangıcı olarak düşünülür ve sembollerin kullanılması bilişsel gelişimdeki en önemli aşamalardan biridir. Sadece bilindik eylemleri taklit etmekten ibaret olan sembolik oyun doktora gitmek gibi daha karmaşık oyun temalarına dönüşmeye başlar. El ve parmak kontrolü daha da geliştiği için daha küçük bloklarla/nesnelere oynayıp 4-12 parçalı yapbozları yapabilirler. 3 yaşa doğru gelişen sıra bekleme, yap-inan oyunları oynama ya da topu tekmeleme gibi beceriler çocuğun sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişiminin önemli göstergelerindedir (Belsky ve Most, 1981).

2.5.3. 3-4 Yaş Arasında Oyun Gelişimi

Sosyal gelişimin hız kazandığı bu dönemde çocuk 2-3 çocuktan oluşan küçük gruplarla oyun kurabilir ve oyunda sıranın kendisine gelmesini bekleyebilir. Benmerkezciliğin azaldığı bu dönemde çocuk oyuncaklarını paylaşarak bir arkadaşına bağlılık hissedebilir; ancak paylaşmak yine de büyük bir sorun olabilir. Oyun temaları çocuğun kendi yaşantılarının yanı sıra itfaiyecinin insanları kurtarması gibi daha önce deneyimlemediği ve daha çok hayali unsur içeren temalara dönüşmeye başlar. Dil ve hafızanın önemli derecede geliştiği bu dönemde çocuklar dinledikleri ya da izledikleri şeylerin büyük kısmını hatırlayabildikleri için bu deneyimlerini oyunlarına taşıyabilirler ve 3 adımlı yönergeleri izleyebilirler. 4 yaşa doğru basit kurallı oyunları oynamaya başlasa da benmerkezciliğin etkisiyle her zaman kazanmak isteyecektir (Pellegrini ve Smith, 1998).

2.5.4. 4-5 Yaş Arasında Oyun Gelişimi

Hayali unsurların bolca kullanıldığı oyun temalarında diğer çocuklarla paylaşılan ortak bir amacın olduğu gözlemlenir. Artan bilişsel becerilerle, bir kumaş parçasının tabağa konup oyunda yemek olarak sunulması gibi, nesnelere gerçek işlevlerinden uzaklaşarak çok daha yaratıcı bir şekilde kullanılabilir. Benmerkezciliğin giderek azaldığı bu dönemde "adalet" ve "iyi/kötü davranış" gibi ahlaki mantık yürütme konusunda farkındalık kazanmaya başlar (Moyles, 1989). Dolayısıyla, çocuklar saklambaç gibi basit kuralları olan oyunlar oynamakta ve oyunun sürmesi için öfke ve isteklerini kontrol etmede bir önceki döneme göre daha başarılıdır. En az 5-6 kelimedenden oluşan cümleler kurabilir, hikayeler anlatabilir ve şarkılar söyleyebilir (McCune, 1995)

2.5.5. 5-6 Yaş Arasında Oyun Gelişimi

Bağımsızlığın giderek daha fazla arttığı bu dönemde takım çalışmasına ve arkadaşlıklara daha fazla önem verilmektedir. Dolayısıyla, çocuk sosyal kabul görmek için duygularını kontrol etmek ve isteklerini ertelemek zorunda olduğunun farkındadır. Uzaya gitmek gibi daha önce hiç deneyimlenmemiş olaylar oyunun temasını oluşturabilir. Gün, haftasonu gibi basit zaman kavramlarına hakimdir. Kendi kendine giyinip soyunabilir ve gelecek zaman gibi daha karmaşık dilbilgisi yapılarını kullanabilir. Farklı gelişim alanlarındaki bu ilerlemeler çocuğun oynadığı ve oynamaktan hoşlandığı oyun türlerine de yansımaktadır (Stagnitti ve Unsworth, 2000).

2.6. Çocuktaki Oyun Gelişimi Etkileyen Faktörler

Çocukların oyun davranışlarının farklılaşmasını etkileyen pek çok değişken olduğu gözlemlenmektedir. Yapılan araştırmalar cinsiyet, mizaç, sosyoekonomik düzey, ebeveynlik stili, öğretmen ve kültür gibi faktörlerin çocukların oyun davranışları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir (Lareau, 2011). Çocuğun kendi içindeki ve çevresindeki her şey onun gelişim sürecini etkilemektedir ve bu süreç tüm sistemlerin

birey ve birbiri ile olan ilişkisinden bağımsız düşünülemez (Bronfenbrenner ve Morris, 2006).

Araştırmalar cinsiyetin oyun becerilerinin gelişimini etkileyen önemli bir faktör olabileceğini göstermektedir. Çocukların diğerlerini kız ve erkek olarak tanımlayabilmeleri, yani cinsiyet kimliklerini oluşturmaları ile birlikte, oyun teması, oyundaki arkadaş ve rol seçimleri ve kendini ifade şekilleri değişim göstermektedir (Kostelnik, Soderman, Whiren ve Rupiper, 2016; Martin ve Fabes, 2001). Benenson, Morganstein ve Roy (1998) dört ve altı yaş arasındaki kız çocuklarının aynı yaştaki erkek çocuklara göre daha uzun süreli ikili etkileşimlerde buldukları sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan araştırmalar, kız çocuklarının kişilerarası ilişkilere ve iş birliğine daha fazla önem verdiğini ve diğerlerine karşı daha fazla empati gösterdiğini, erkek çocukların ise daha çok grup içinde egemenlik kurmaya yönelik davranışlar sergilediğini göstermektedir (Rose ve Rudolph, 2006; Mawson, 2010). Ayrıca erkek çocukların kız çocuklarına göre daha agresif ve fiziksel oyunlar oynaması (Harbin, 2016) cinsiyetin çocukların oynadıkları oyun türlerini ve temalarını etkilediğini de göstermektedir. Dolayısıyla, oyun değerlendirmelerinde cinsiyetin de dikkate alınması önem arz etmektedir.

Bireysel özelliklerden bir diğeri olan mizaç ise bireyin farklı durumlardaki duygusal, motor ve dikkatle ilişkili tepkilerini belirleyen biyolojik temelli bireysel özellikleri olarak tanımlanmaktadır (Calkins, 2012; Kagan, 2010). Araştırmacılar mizaç ve duygu düzenleme mekanizmalarının çocukların diğerleri ile etkileşime girme durumlarını ve sosyal becerilerini belirleyen önemli etkenlerden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır (Eisenberg, Fabes, Guthrie ve Reiser, 2000). Benzer biçimde Acar, Rudasill, Molfese, Torquati ve Prokasky (2015) mizaç ile okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve önleyici kontrol düzeyi (*inhibitory control*, çocuğun uygun olmayan davranışı kısıtlama ve uygun olmayan davranışı uygun olanla değiştirme becerisi) ile dikkatle ilgili odaklanma düzeyinin (*attentional focusing*, bir durumda gerekli olan sosyal becerilere göre dikkati kontrol etme, düzenleme,

sürdürme ve odak noktasını değiştirme becerisi) akran çatışmaları ile ters ilişkili, akran ilişkilerinde sosyalleşme, iletişim ve girişkenlik ile olumlu yönde bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mizacın akran ilişkileri üzerindeki etkisi düşünöldüğünde çocukların grup ortamlarındaki oyun becerilerini de önemli derecede etkilediği söylenebilir.

Çocuğun özel gereksinimlere sahip olması da oyun performansını önemli derecede etkilemektedir. Özel gereksinimli çocukların oyun becerileri normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha yavaş gelişim göstermektedir. Örneğin otistik çocuklar daha az sembolik oyun davranışı sergilemekte, çeşitlilik ve karmaşıklık açısından daha basit oyunları tercih etmektedir (Lifter, Mason ve Barton, 2011). Bununla birlikte, özel gereksinimli çocukların çoğu, herhangi bir müdahale olmadan sadece oyun materyalleri ve bu materyallerle oynayan akranları ile birlikte zaman geçirerek yaşına uygun oyun becerilerini öğrenememektedir (Davis-Temple, Jung ve Sainato, 2014).

Bireysel özelliklerin yanında, çocuğun gelişim süreci ebeveynler gibi en yakın aile bireyleri, akranlar, okul, sağlık hizmetleri, dini kurumlar ve mahalledeki oyun alanları gibi faktörler de çocuğun oyun becerilerinin gelişimini farklı ölçülerde etkileyebilir. Oyun becerilerinin gelişimi göz önünde bulundurulduğunda, ebeveyn-çocuk ilişkileri ve ebeveyn davranışları çocuğun sosyal oyuna olan katılımını belirleyen önemli bir faktördür (Coplan ve ark., 2006; Akşın-Yavuz, 2017). Bebeklik döneminde çocuk ile ebeveyn arasında kurulan güvenli bağ, erken çocukluk döneminde daha karmaşık oyun stilleri, daha olumlu sosyal katılım ve daha az çekingen davranışların yordayıcısı olabilmektedir (Burgess, Marshall, Rubin ve Fox; 2003). Bu nedenle, çocuğun kendine güvenerek dünyayı keşfedebilmesi için kendisinin bakımı ile en çok ilgilenen kişi ile güvenli bağ kurması çocuğun özellikle sosyal gelişimi ve dolayısıyla oyun becerilerinin gelişimi açısından son derece önemli görölmektedir (Bowlby, 2003).

Ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiye yön veren ebeveynlik stilleri çocuğun sosyal gelişimini, dolayısıyla oyun gelişimini etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Yapılan araştırmalar, otoriter ebeveynlerin çocuklarının diğerlerine göre daha saldırgan,

sosyal olarak daha yetersiz ya da çekingen olma ihtimalinin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir (Berg, 2011; Mensah ve Kuranchie, 2013; Zarra-Nezhad, Aunola, Kluru, Mullola ve Goodarzi, 2015). Bunlara ek olarak, ailelerin çocukların oyun davranışlarına karşı göstermiş oldukları aşırı kontrolcü tutum son birkaç on yıldır çok daha yaygın bir hal almıştır. Aralarında Türkiye'nin de bulunduğu on yedi ülkeden 2400 çocuğun annelerini araştırmasına dahil eden Singer ve ark. (2009), ailelerin çocukların güvenliğinden endişe etmesi ve yapılandırılmamış oyunun yararlarından bihaber olması gibi nedenlerden dolayı pek çok çocuğun özellikle dış mekanda oyun oynamaktan mahrum kaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Çocuğun aile, okul ya da yaşam alanı içinde yaşadığı stres de oyun performansını etkilemektedir. Çevrede belli bir seviyedeki stres ve öngörülemezlik çocukların oyun davranışlarını ve mukavemet becerilerini olumlu yönde etkilese de; yüksek derecede stres yaşayan çocukların oyun katılımlarında ciddi derecede azalma gözlemlenmiştir (Burghardt, 2005). Dolayısıyla, çocuğun yakınlarından birini kaybetmesi, boşanma, aile içi şiddet ya da diğer nedenlere bağlı olarak yaşadığı stres oyun performansını önemli derecede düşürebilir.

Aile-çocuk ilişkilerini ya da çocuğun yaşadığı ortamı etkileyen önemli faktörlerden biri de ailenin sosyoekonomik durumudur. Özellikle şehirlerde maddi sıkıntılar içinde büyüyen ve genellikle iyi beslenemeyen çocukların, oyun doğal olarak metabolik enerji gerektirdiği için, genellikle düşük seviyede oyun oynadıkları gözlemlenmiştir (Burghardt, 2005). Okul devamsızlığı, sık sık taşınma, ailenin çocuğa zaman ayırmaması gibi düşük sosyoekonomik düzeyle ilintili durum ve davranışlar çocukların sosyal ilişkilerini ve oyun aktivitelerine olan katılımını olumsuz yönde etkilemektedir (Ramsey, 2015). Ayrıca oyun alanlarının yeterli olmadığı, suç ve antisosyal davranışın yaygın olduğu bir çevrede çocuklar daha çok evde televizyon izlemek gibi hareketsiz faaliyetlerde bulunmaktadır (Eyre, Duncan, Birch ve Cox, 2014). Bu noktadan yola çıkıldığında, sosyoekonomik düzeyi daha düşük olan çocukların

akranları ile daha az oyun oynama şansına sahip olmalarından dolayı, sosyal beceriler gerektiren oyun ortamlarında daha düşük performans göstermeleri beklenebilir.

Aile-okul, öğretmen-çocuk ilişkileri ya da çocuğun akranları ile çocuğun ailesi arasındaki ilişki çocuğun oyun ve sosyal becerilerinin gelişimini etkileyebilir. Pek çok araştırma olumlu aile-okul ilişkisinin çocuğun hem akademik hem de sosyal-duygusal yeterlilik kazanmasında önemli rol oynadığını göstermektedir (El Nokali, Bachman ve Votruba-Drzal, 2010; Fantuzzo, Gadsden, Li, Sproul, McDermott, Hightower ve Miney, 2013; Bulotsky-Shearer, Bell, Carter ve Dietrich, 2014). Ailenin okul ile kurduğu bağın yanında, ailenin akran ilişkileri için rol model olması, çocukla olumlu etkileşimlere girmesi, ya da akran oyunları sırasında çocuğa destek olması gibi çeşitli stratejiler izleyerek arkadaşlık ilişkilerinin gelişimini desteklemesi de çocuğun daha sosyal nitelikli oyunlar oynamasını sağlamaktadır (McCollum ve Ostrosky, 2008) Diğer yandan çocuk-öğretmen ilişkisi de çocuğun gelişimini en çok etkileyen faktörlerden biridir (Pianta ve Stuhlman, 2004; Hamre, Pianta, Burchinal, Field, LoCasale-Crouch, Downer, Howes, LaParo, ve Scott-Little, 2012). Dolayısıyla, çocuğun oyun gelişiminde, öğretmenin oyuna karşı tutumu ve buna bağlı olarak sınıf içinde gerçekleştirdiği uygulamalar çocuğun becerilerinin gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir.

Bireyin doğrudan içinde yer almadığı sosyal bir ortam ile bireyin doğrudan içinde yer aldığı ortam arasındaki ilişkiyi de çocuğun oyun becerilerinin gelişimini dolaylı olarak etkilemektedir. Oyuncak sektörü, medya ve sosyal hizmetler, kültürün ve toplumdaki bireylerin yaşam tarzını ve alışkanlıklarını değiştirebilmektedir. Geçmişe oranla bugünkü ebeveynlerin daha az sayıda çocuk sahibi olması ve tüketicilik akımının kültürün bir parçası haline gelmesi, oyuncak sektörünün gelişimini hızlandırmış ve eğitsel oyunculardan teknolojik oyuncaklara kadar pek çok ticari ürün çocuklardaki oyun gelişimi sürecinin bir parçası haline gelmiştir. Diğer yandan, gelişen teknoloji ile birlikte çocuklara sunulan tablet bilgisayarlar ya da çocuklara özel kanalların tüm gün boyunca yayın yapması, çocuklarda bağımlılık, sosyal soyutlanma ve sorun çözme yöntemi olarak agresif davranışların gelişmesi ile sonuçlanabilmektedir (Goldstein,

2013; Gentile, 2003; Jackson, 2001). Ayrıca televizyon ve medyanın etkisi ile, açık alan oyunları ile şarkı, tekerleme ya da şiirli oyunların popülerliğini yitirmiş olması, çocukların oyun gelişiminin bir önceki nesile kıyasla farklı bir yönde ilerlediğinin işaretçisi olabilir (Downey, Hayes ve O'Neill, 2007).

Benzer biçimde, yaşanan ülkenin gelişmişlik düzeyi, etnik köken ve her kuşağın bir sonrakine bıraktığı dinamik kültürel miras çocuğun gelişim sürecini, bu noktada oyun becerilerinin gelişimini, temelden şekillendirebilir. Örneğin, batı toplumlarında ebeveynler oyunu sosyal ve bilişsel gelişim için önemli bulup kendilerini çocuklarının oyun partneri olarak görme eğilimindeyken, daha geleneksel toplumlardaki aileler oyunu çocukluk döneminin sıradan ve önemsiz bir aktivitesi olarak algılamaktadır (Roopnarine, 2012). Diğer yandan kadının değişen rolü, ekonomik faaliyetleri, artan şehirleşme ile açık oyun alanlarının azalması, güvenlik endişesi ve akademik başarının giderek daha fazla vurgulanması gibi pek çok kültürel ve sosyal faktör çocukların oynadıkları oyunların niteliğini, niceliğini ve gelişim sürecini ciddi biçimde etkilemektedir. Dolayısıyla, oyun becerilerinin değerlendirilmesinde ve ilgili müdahale programlarının geliştirilmesinde ekolojik sistemdeki tüm öğelerin dikkate alınması önem taşımaktadır.

2.7. Çocukta **Oyunun** Değerlendirilmesi

Çocukların oyun davranışlarının değerlendirilmesinde farklı bilgi kaynakları kullanılabilir. Bu bilgi kaynakları arasında ebeveyn ve öğretmenler gibi çocukla vakit geçirme şansına sahip yetişkinler yer almaktadır. Ebeveyn ve öğretmenlerin çocuğun oyun davranışları ilgili düşünceleri ve deneyimleri çocuğun oyun davranışlarının dolaylı olarak değerlendirilmesini sağlamakta ve pek çok araştırmada ekonomik ve güvenilir bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Fantuzzo, Mendez ve Tighe, 1998; Fantuzzo ve Hampton, 2000; Gagnon ve Nagle, 2004; Coplan, Schneider, Matheson ve Graham, 2010; Ahmetoğlu, Acar ve Aral, 2016/2017). Buna rağmen, öğretmen ve ebeveyn gibi yetişkin algılarına dayalı değerlendirmeler, öğretmenlerin başarılı bir sınıfa sahip olduklarını göstermek istemesi ya da ebeveynlerin kendi çocuklarına karşı daha olumlu

bir tutum içinde olması gibi, yetişkinlerin çocukla ilgili olumlu ya da olumsuz duygusal eğilimlerinin etkisi altında kalabilmektedir (Coplan ve Rubin, 2001). Diğer yandan çocukların oynadıkları oyunların eğitimi gözlemciler ya da profesyoneller tarafından gözlemlenmesi gözlemlenen davranış hakkında daha güvenilir ve doğrudan elde edilen bilgiler sağlamaktadır. Ancak; gözlem yöntemi oldukça zaman alıcı ve maliyetli olabilmektedir (Coplan ve Rubin, 2001). Dolayısıyla, doğru bir değerlendirme yapılabilmesi için uygulanan yöntem önem arz etmektedir.

Oyunun gözlemlenmesinden elde edilen veriler pek çok şekilde kullanılabilir. Örneğin, yetişkinlerin arasındaki ilişkilerin ve yetişkin aktivitelerinin yeniden üretimi olan rol oyunları, çocuğun yetişkin dünyası hakkındaki düşüncelerini anlamamıza yardımcı olur (Elkonin, 2005). Bunun yanı sıra, oyunun içinde yer alan yaratıcı ve yenilikçi eylemlerin önemli düşünme biçimleri olarak algılanması gerekir (De Haan, 2005). Özellikle, sosyo-dramatik oyun çocukların fiziksel, bilişsel, dil ve sosyal alandaki tüm gelişimsel beceri ve niteliklerini kullanmalarını sağlayan bir araçtır ve sosyo-dramatik oyunun gözlemlenmesi çocuğun gelişim durumu hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlar (Frost, Wortham ve Reifel, 2008).

Oyunun kendisi başlı başına bir gelişimsel değerlendirme ve müdahale stratejisi olarak kullanılabilir (Casby, 2003). Küçük çocukların oynadıkları oyunların içeriğinin ve gelişim sürecinin gözlemlenmesi ile elde edilen bilgi, erken müdahale programlarında yer alan profesyoneller için son derece değerlidir (Casby, 2003). Üç yıl süren araştırmalarında gelişimsel bozuklukları olan çocukları inceleyen Sigafos, Roberts-Pennell ve Graves (1999) örneklemdaki çocukların adaptif (uyumsal) davranışlarında (özbakım, motor beceriler, iletişim ve sosyal beceriler gibi) ilerleme kaydetmiş olmalarına rağmen, oynadıkları oyunların niteliğinde neredeyse hiç gelişme göstermediği sonucuna ulaşmış ve erken çocuklukta özel eğitimde oyun temelli değerlendirmenin önemini vurgulamıştır. Gelişimin gözlemlenmesinin yanında oyunun yapılandırılmış bir araç kullanılarak değerlendirmesi, özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesinde de güvenilir bir yöntem olarak

kullanılmaktadır (Carlton ve Winsler, 1999; Fantuzzo ve Hampton, 2000). Dolayısıyla, okul öncesi dönemdeki çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışlarının değerlendirilmesi, oyunla ilişkili değişkenlerin belirlenmesi ve oyun davranışları ile sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çocukların bireysel ihtiyaçlarının ve güçlü yönlerinin belirlenmesinin yanında ,değerlendirilmeyi izleyen erken müdahale ile pek çok çocuğun gelişimsel olarak desteklenmesini sağlayabilir.

2.8. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

Bu bölümde oyunun değerlendirilmesi ile ilgili yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalara değinilmiştir

2.8.1. İlgili Yurt İçi Çalışmalar

Durualp ve Aral (2010) Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programının anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini araştırdıkları deneysel desenli çalışmalarını, Çankırı'daki ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden normal gelişim gösteren altı yaşındaki (60-72 ay) 96 çocuk (deney: 48, kontrol: 48) ile gerçekleştirmiştir. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta süresince haftada üç kez Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanmış ve onun dışında çocuklar normal eğitimlerine devam etmiştir. Veriler Aile Bilgi Formu ve Sosyal Beceri Ölçeği (Acun-Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006) ile toplanmış, tek faktörlü Kovaryans analizi ve t testi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları sosyal beceri puanlarında, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğunu ($p<0,001$) göstermiştir. Ayrıca programın bitiminden bir ay sonrasında uygulanan kalıcılık testi eğitim programının etkisinin hala devam ettiğini göstermiştir.

Camgöz (2010) araştırmasında Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilen Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğini 60-72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenleri için uyarlamayı amaçlamıştır. Ankara merkez ilçelerine bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarına devam eden 60-

72 aylık 122 kız ve 120 erkek 242 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden verilerin toplanması için “Ebeveyn ve Çocuk Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu” ve serbest oyun zamanındaki oyun davranışlarının değerlendirilmesi için “Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları Oyun Etkileşimi alt boyutu puanları ile Oyun Kopukluğu ve Oyun Aksaması alt boyutu arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir ($-1 \leq r \leq 1$ ve $p < 0,05$). Ayrıca Oyun Aksaması ile Oyun Kopukluğu puanları arasında da olumlu yönde bir ilişki gözlemlenmiştir ($-1 \leq r \leq 1$ ve $p < 0,05$).

Metin-Aslan ve Tuğrul (2014) ilişkisel tarama modeli kullandığı araştırmasında anaokuluna devam eden çocukların oyunları sırasında ortaya çıkan zorbalık ve oyun davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Verilerin toplanması için Demografik Aile Bilgi Formu, Çocuk Davranış Ölçeği (Child Behavior Scale, Ladd ve Profilet, 1996), Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği (Preschool Social Behavior Scale-Teacher Form, Crick, Casas ve Mosher, 1997) ve Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği (Preschool Play Behavior Scale, Coplan ve Rubin, 1998) ile araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Öncesi Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fiziksel zorbalık davranış puanı ile akranlarına karşı sergilediği olumlu sosyal davranışlar arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunurken oyun sırasındaki zorbalık ve akranlara karşı gösterilen saldırganlık ve aşırı hareketli olma arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Metin-Aslan ve Tuğrul (2014) anaokuluna giden çocukların oyunlarındaki zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içeriğini inceleyen bir analiz yapmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Formu ile fiziksel saldırganlık davranışı gösteren 30, ilişkisel saldırganlık davranışı gösteren 32 çocuğu gözlemlemiştir. Çalışma grubundaki çocuklardan oyun gözlemi sırasından 2 ve ikiden fazla sıklıkta saldırganlık davranışı gösteren çocukların davranışları süreklilik gösterdiği için zorbalık olarak nitelendirilmiştir ve veriler fiziksel zorbalık ve ilişkisel zorbalık olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Araştırma sonucunda;

ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların oyunlarında daha fazla fiziksel ve ilişkisel zorbalık davranışı sergilediği, fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların ise oyun sırasında daha fazla fiziksel zorbalık davranışına maruz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Arkadaşının elinden oyuncuğu zorla alma ve arkadaşını itme en sık gözlemlenen fiziksel zorbalık ve mağdur olma davranışlarıyken, arkadaşını tehdit etme ve oyundan dışlama davranışları en çok gözlemlenen ilişkisel zorbalık davranışları arasında yer almıştır. Arkadaşı tarafından görmezden gelinme/umursanmama ve oyundan/gruptan dışlanma davranışları ise en sık ortaya çıkan ilişkisel mağdur olma davranışları olarak tespit edilmiştir.

Kolcu (2014) farklı bilişsel tempodaki çocukların oyun davranışlarını ve akran ilişkilerini incelemiş, 36-72 aylık 531 çocuk ile çalışmış ve veri toplama aracı olarak Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepkisellik Ölçeği, Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği ve Saracho (1984) tarafından geliştirilen “Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeğini” kullanmıştır. Sonuç olarak, Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği sadece Manipülatif Oyun alt ölçek puan ortalamaları çocukların bilişsel tempolarına göre farklılaşırken Fiziksel Oyun, Blok Oyunu, Dramatik Oyun alt ölçek ve toplam test puan ortalamalarının çocukların bilişsel tempolarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeğinin alt ölçek (Çekingelik, Sosyal Kabul, Problem Çözme, Sosyal Davranış ve Saldırganlık) puanları ile toplam test puanlarının çocukların bilişsel tempolarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015) 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Erzurum il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 228 çocuktan oluşan bir örneklem üzerinde çalışmış ve veri toplama aracı olarak “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” (LaFreniere ve Dumas, 1995), “Duygu Düzenleme Ölçeği” (Shields ve Cicchetti, 1997) ve Fazlıoğlu, Ilgaz ve Papatğa (2013) tarafından geliştirilen “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeğini”

kullanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların oyun davranışları ile sosyal yetkinlik ve okulda yapılan etkinliklere katılımları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucu da ise 60-72 aylık çocukların değişken ve olumsuz duyguları azaldıkça oyun becerilerinin iyileştiğini göstermektedir.

Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) araştırmalarında Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formunun (Fantuzzo, Mendez ve Tighe; 1998) Türkçe'ye uyarlama çalışmasını, geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmayı amaçlamıştır. Araştırmacılar İstanbul İl Merkezinde bulunan çoğunlukla orta ve üst sosyoekonomik düzeyde, yaş ortalaması 60.38 (SS= 9.98) olan, okul öncesi eğitim alan, 442 çocuğun ebeveynleri ile çalışmıştır. Ölçeğin Türk diline ve kültürüne uyarlanmasının ardından geçerlilik alt-üst %27'lik grup puan farkları ile sınanmıştır. Kriter geçerliliği için Merrell (1994; 2003) tarafından geliştirilen, Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği (OÖADÖ; Preschool and Kindergarten Behaviour Scales) kullanılmıştır. Ölçeğin Oyun Etkileşimleri, Oyunu Bozma ve Oyundan Kopma alt boyutları için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .72, .73 ve .68 olarak bulunmuştur. Ebeveynler tarafından değerlendirilen Oyun Etkileşimi alt boyutu ile öğretmen tarafından değerlendirilen bağımsızlık ve etkileşim arasında olumlu, çekingen, anti sosyal ve benmerkezci davranışlar arasında olumsuz bir ilişki gözlemlenmiştir. Diğer yandan Oyunu Bozma ve Oyundan Kopma alt boyutları ile öğretmenler tarafından değerlendirilen sosyal davranışlar arasında olumsuz bir ilişki söz konusuken aynı alt boyutlar ile problem davranışlar arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Metin-Aslan (2017) araştırmasında 36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeğini (ÇİODÖ) geliştirmeyi amaçlamıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde, 444 çocuğun oyun davranışları gözlem yolu ile kaydedilmiş, madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam ve yapı geçerliği yapılan ölçeğin güvenirlik çalışması için iç tutarlılık katsayısı .73 olarak bulunmuş ve ölçeğin 5 boyut altında 21 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir.

Aksoy ve Tozduman-Yaralı (2017) çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesini amaçladıkları çalışmalarında Ankara ilinde bir üniversiteye bağlı anaokuluna devam eden 60-72 aylık 64 çocuk ile çalışmıştır. Çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek için Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; oyun becerilerinin ve öz düzenlemenin alt boyutu olan olumlu duygunun cinsiyete göre farklılaşmadığı, kızların öz düzenleme becerilerinin genellikle daha gelişmiş olduğu ve öz düzenlemenin dikkat/dürtü alt boyutunda daha iyi bir performans sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, çocukların oyun becerileri ile öz düzenlemenin olumlu duygu alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2017) araştırmalarında Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formunun (Fantuzzo, Sutton-Smith, Coolahan, Manz, Canning ve Debnam; 1995) Türkiye'ye uyarlama çalışması, geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmayı amaçlamıştır. Araştırma örneklemini İstanbul İl Merkezinde bulunan çoğunlukla orta ve üst sosyoekonomik düzeyde, yaş ortalaması 60.38 (SS= 9.98) olan, okul öncesi eğitim alan, 442 çocuğun ebeveynleri oluşturmuştur. Ölçeğin Türk diline ve kültürüne uyarlanmasının ardından geçerlilik alt-üst %27'lik grup puan farkları ile sınanmıştır. Ölçeğin Oyun Etkileşimi, Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma alt boyutları için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .85, .89 ve .81 olarak bulunmuştur. Ayrıca kriter geçerliliği için Merrell (1994; 2003) tarafından geliştirilen, Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği (OÖADÖ; Preschool and Kindergarten Behaviour Scales) kullanılmıştır. Öğretmenler tarafından değerlendirilen Oyun Etkileşimi alt boyutu ile yine öğretmen tarafından değerlendirilen bağımsızlık ve etkileşim arasında olumlu, çekingen ve antisosyal davranışlar arasında olumsuz bir ilişki gözlemlenmiştir. Ayrıca, Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma alt boyutları ile öğretmenler tarafından değerlendirilen sosyal davranışlar arasında olumsuz bir ilişki söz konusuken aynı alt boyutlar ile problem davranışlar arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.8.2. İlgili Yurt Dışı Çalışmalar

Howes ve Matheson (1992) akranlarla başarılı oyunun gelişim sürecini sosyal oyun açısından inceledikleri araştırmalarını iki aşamada gerçekleştirmiştir. Birinci adımda 48 çocuğun akran oyunlarının gelişim süreci bebeklik döneminden okul öncesi döneme kadar süren boylamsal bir çalışma deseni ile incelenmiş ve ölçme aracı olarak Howes Akran Oyun Ölçeği (Howes, 1980) kullanılmıştır. Çocukların oyun formlarının beklenen sıralamada ve beklenen yaşlarda geliştiği gözlemlenmiştir. Çocukların oyun formlarının ortaya çıkışındaki örüntülerin bu gelişimi takip eden sosyal yetkinlik ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci adımında, yaşları 10 ay ile 59 ay arasında değişen çocukların akran oyunları değerlendirilmiştir. Birinci örneklem ($n=259$) minimum düzeyde yeterliliğe sahip çocuk bakım merkezlerine devam ederken ikinci örneklem ($n=48$) model olarak gösterilen bir merkeze devam etmiştir. Model merkeze devam eden çocukların oyun formlarının minimum düzeyde yeterliliğe sahip merkezlere devam eden çocuklara göre daha önce geliştiği ve daha karmaşık oyun becerilerine sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Fantuzzo, Sutton-Smith, Coolahan, Manz, Canning ve Debnam (1995) tarafından geliştirilen Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu okul öncesi çocuklarının etkileşimli oyunları için tasarlanmış öğretmen değerlendirmesinde dayanan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Oyun Etkileşimi, Oyunu Bozma ve Oyundan Kopma olmak üzere 3 alt boyutu bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde akranlarla başarılı bir şekilde etkileşime girmenin önemli bir gelişim göstergesi olduğunu belirten Fantuzzo ve ark. (1995) Head Start programına devam eden 312 çocuk ve 38 öğretmen ile çalışmış ve çocuklar doğal ortamlarında gözlemlenmiştir. Ölçeğin kriter geçerliliği ise Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen ve Sosyal Beceriler Ölçeği ile Davranış Problemleri Ölçeği olmak üzere iki ölçekten oluşan Okul Öncesi Sosyal Becerileri Değerlendirme Sistemi (*Social Skills Rating System Preschool Version*) ile sağlanmıştır. Yapılan analizler Öz kontrol, Kişilerarası beceriler ve Sözel ifadeler ile Oyun Etkileşimi arasında pozitif, Oyunu Bozma ve Oyundan Kopma arasında negatif bir

ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Problemleri dışsallaştırma ve Problemleri içselleştirme ile Oyun Etkileşimi arasında negatif, Oyunu Bozma ve Oyundan Kopma arasında da pozitif yönde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları sosyal becerilerin gelişimi ile akran oyun becerileri arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Coplan ve Rubin (1998) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ve sosyal olmayan serbest oyun davranışlarını incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında öğretmen değerlendirmesine dayalı Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeğini geliştirmek için 337 çocuğu (yaş ortalaması = 51.56 ay) gözlemlemiştir. Çocukların oyun davranışları ile anne ve babaların çocuklarla ilgili mizaç değerlendirmelerini ve öğretmenlerin davranış değerlendirmelerini kıyaslamıştır. Ketum oyun davranışları sergileyen çocuklar anneleri tarafından hassasiyet sahibi, öğretmenleri tarafındansa utangaç olarak değerlendirilirken; itiş-kakış oyun davranışları aktivite düzeyi ile arasında olumlu, dikkat süresi ile olumsuz bir ilişki gözlemlenmiştir. Problemleri içselleştirme ketum, yalnız-edilgen ve yalnız-etken oyun davranışları ile olumlu yönde ilişkilendirilirken sosyal oyun davranışları ile olumsuz yönde ilişkilendirilmiştir. Problemleri dışsallaştırılması ile itiş-kakış oyunları arasında da önemli ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Mendez, Fantuzzo ve Cichetti (2002) Head Start programına katılan düşük gelirli ailelere mensup 141 Afro-Amerikan çocuktan oluşan örneklemelerinde çocukların sosyal yetkinliğe ilişkin özellikleri ile akran oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve mizaç, duygu düzenleme, bağımsızlık ve dil gelişimi ile çocukların sınıftaki akran oyun becerileri arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocuklar Mizaç Değerlendirme Bataryası Öğretmen Formu (T-ABC; Martin,1988) ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin (Fantuzzo ve ark., 1995) kullanıldığı çalışmada uyumlu bir mizaca sahip, yeni durumlardan korkmayan ve kelime hazinesi ortalamanın üzerinde olan çocukların, akran ilişkilerinde en yüksek sosyal yetkinlik düzeyine sahip olduğu gözlemlenirken, sakin ve çekingen çocukların oyunu bozma davranışlarını sergileme olasılığı en düşük olan grup olduğu saptanmıştır.

Mendez ve Fogle (2002) Head Start programına devam eden 113 okul öncesi çocukla çalışmış ve okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışları, dil yetkinliği ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ölçme araçları olarak Conners Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği- Yeniden Düzenlenmiş: Kısa Form (CPRS-R:S; Conners, 1990) ve İfade Edici Tek Kelimelik Resimli Kelime Haznesi Testi – Yeniden Düzenlenmiş (EOWPVT-R; Gardner, 1990) ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin (Fantuzzo ve ark., 1995) kullanıldığı araştırma sonucunda inatlaşma, ilgisizlik, hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) alt ölçekleri ile oyun etkileşimi arasında ters yönlü bir ilişki, oyundan kopma ve oyunu bozma davranışları arasında ise olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Gagnon ve Nagle (2004) risk altındaki okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinliği ile etkileşimli akran oyunları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla akademik zorluklar yaşama riski altında olan 85 çocuk ile çalışmıştır. Ebeveynler ve öğretmenler tarafından çocuk Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği ve Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (SEEC; Sparrow, Balla, ve Cicchetti, 1998) kullanılarak değerlendirilmiş ve çocukların oyun değerlendirmeleri ile sosyal-duygusal gelişim düzeyleri arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür. Hem ebeveyn hem de öğretmen formları için Kişilerarası İlişkiler, Oyun ve Boş Zaman, Başa Çıkma Becerileri ve Muhtelif alt boyutları ile Oyun Etkileşimi arasında olumlu yönde Oyunun Bozulması alt boyutu arasındaysa ters yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Spinrad ve arkadaşları (2004) kısa dönemli boylamsal araştırmalarında çocukların sosyal olmayan oyun davranışları ile özdüzenleme becerileri, duygusal ve sosyal işlevselliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenler ve ebeveynler çocukların çaba gerektiren düzenleme becerilerini, duygusallıklarını, asosyal davranışlarını, problem davranışlarını ve sosyal kabul düzeylerini Çocuk Davranış Listesi (CBQ; Rothbart, Ahadi ve Hershey, 1994) ve Çocuk Davranış Ölçeği(CBS; Ladd ve Profilet, 1996) ile değerlendirmiş ve çocukların sosyal olmayan oyun davranışları iki dönem boyunca gözlemlenmiş ve çocukların akranları tarafından ne kadar sevildiğine

bakılmıştır. Çocukların gözlemlenen sessiz (*reticent*) aktiviteleri ile yetişkinlerin çocukla ilgili düzenleme ve asosyal davranış değerlendirmeleri arasında olumlu yönde, problemlerin dışsallaştırılması, öfke ve olumlu duygular arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yalnız oyun ile olumlu duygular ve düzenleme becerileri arasında olumsuz yönde, asosyal davranış ve akranlar tarafından dışlanma arasında ise olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Henderson, Marshall, Fox ve Rubin (2004) 14. ve 24. aylarda mizaçları anneleri tarafından değerlendirilen 147 çocuğu 4 yaşındayken oyun davranışlarını incelemek üzere laboratuvara davet etmiş ve tanımadıkları akranlarıyla oynadıkları oyun sırasında düşük düzeyde sosyal davranış sergileyen çocuklar suskun (amaçsız ve izleyici davranışlar) ve yalnız-pasif (yalnız yapıcı ya da keşfedici oyun) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Düşük düzeyde sosyal davranış sergileyen iki grubun da anneler tarafından bildirilen utangaçlık düzeyinin daha sosyal çocukların oluşturduğu gruptan daha yüksek olduğu ve sağ ön elektroensefalografi asimetrisine sahip oldukları bulunmuştur. Ancak hem mevcut hem de önceki değerlendirmelerde sadece suskun grubun endişeli bir mizaca sahip olduğu gözlemlenmiştir. Yalnız-pasif grubundaki bazı çocukların ise zamanla suskun oyun davranışlarının arttığı gözlemlenirken bunun sebebinin yalnız-pasif davranışların tedirginlikle başatmak için bir yöntem olabileceği düşünülmüştür.

Uren ve Stagnitti (2009) beş ve yedi yaş arasındaki çocukların –mış gibi oyun, sosyal yetkinlik ve katılımları arasındaki incelemiş ve 41 çocuğun -mış gibi oyuna başlama becerisi, sosyal yeterlilik ve katılımını Çocuk Tarafından Başlatılan –Mış Gibi Oyun Değerlendirmesi (ChIPPA; Stagnitti, 2007) Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (Fantuzzo, Sutton-Smith, Coolahan, Manz, Canning ve Debnam, 1995) ve Leuven Küçük Çocuklar için Katılım Ölçeği (LIS-YC, Laevers, 1994) ile ölçmüştür. Sonuçlar oyun etkileşiminde başarılı olan çocukların –mış gibi oyunlarda da başarılı olduğunu göstermiştir. Benzer biçimde –mış gibi oyunlarda başarılı olan çocukların sınıf içi aktivitelere daha fazla katılım gösterdiği bulunmuştur. Diğer yandan, -mış gibi

oyunlarda başarısız olan çocukların akran oyunlarını daha fazla bozma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Mathieson ve Banerjee (2010) iki ve üç yaşındaki çocukların akran çocuklarını mizaç, duyguların anlaşılması, ebeveyn ve profesyonellerin sosyal davranış açısından incelemiştir. Bu doğrultuda ebeveynler ve öğretmenler tarafından doldurulan Goodman Güçler ve Güçlükler Anketi (Goodman ve Scott, 1999), Çocuk Davranış Listesi (Rothbart, Ahadi, Hershey ve Fisher, 2001) ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (Fantuzzo ve ark., 1995) ile 106 çocuktan veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları çaba gerektiren kontrol/öz düzenleme ve dışadönüklük düzeyinin etkileşimli akran oyun becerileri ile prososyal davranışları yordadığını göstermiştir. Ayrıca duyguların anlaşılmasının etkileşimli akran oyun yeterliliğini ve prososyal davranışı yordadığı gözlemlenmiştir.

Newton ve Jenvey (2011) küçük çocuklardaki zihin kuramı ile sosyal yetkinlik ve sosyal akran oyunu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırmalarında Yaşları üç ile beş arasında değişen 85 Avustralyalı okul öncesi çocuğu için Zihin Kuramı görev performans puanlarını, gözlemlenen sosyal ve yalnız serbest oyun davranışlarını ve ebeveynler tarafından değerlendirilen sosyal yetkinlik ve sözel becerilerini karşılaştırmıştır. Verilerin toplanması için Peabody Resim Kelime Testi – 3. Basım (PPVT-III; Dunn ve Dunn, 1997), üç adet yanlış inanç testi, Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği-2. Basım (PKBS-2; Merrell, 2002) ve araştırmacı tarafından geliştirilen oyun davranışları kontrol listesi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları yaşı daha büyük olan çocukların zihin kuramı puan ortalamalarının ve sosyal oyun frekanslarının yaşı daha küçük olanlara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Cinsiyetin etkisi açısından, kızların ebeveynler tarafından değerlendirilen sosyal beceri ortalamasının erkeklerden yüksek olduğu, erkeklerin ise problem davranış ortalamasının kızlardan daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, sosyal oyun ile sosyal yetkinlik arasında olumlu yönde, yalnız oyun ile sosyal yetkinlik arasında ise olumsuz yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bulotsky-Shearer, Lopez ve Mendez (2016) okul öncesi dönemdeki düşük gelirli ve Latin köken ve düşük gelirli ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının ($N=824$; yaş=52.54 ay; $SS=8.73$) etkileşimli akran oyun yeterliliklerini inceledikleri araştırmalarında ölçme aracı olarak Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu (Fantuzzo ve ark., 1995), Okul Öncesi Öğrenme Davranış Ölçeği (PLBS; McDermott, Leigh ve Perry, 2002), Woodcock-Johnson III Başarı Testi (Woodcock, McGrew ve Mather, 2001) ve Bateria III Woodcock-Muñoz Testini (Bateria-III; Muñoz-Sandoval, Woodcock, McGrew ve Mather, 2005) kullanmıştır. Tüm ölçme araçları ve altboyutları arasında yapılan iki değişkenli korelasyon analizi Oyun Etkileşimi ile öğrenme boyutlarına ilişkin tüm yaklaşımlar, Woodcock-Johnson alt testleri ve Woodcock-Muñoz harf-sözcük tanıma ve uygulamalı problem alt testleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Oyunun Bozulması ile öğrenme boyutlarına ilişkin tüm yaklaşımlar, Woodcock-Johnson harf-sözcük tanıma alt testi ve Woodcock-Muñoz harf-sözcük tanıma ve uygulamalı problem alt testleri arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Oyundan Kopma alt boyutunun ise öğrenme boyutuna tüm yaklaşımlar ve Woodcock-Muñoz resimli kelime haznesi ve harf-sözcük tanıma alt testleri hariç tüm akademik becerilerle olumsuz yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri yorumlanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların grup ortamlarındaki oyunun değerlendirilmesi, ilişkili değişkenlerin belirlenmesi ve oyun davranışları ile sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda, genel tarama modellerinden “ilişkisel tarama” modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama iki yönlü yapılıdır. Bunlar: korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yoluyla elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2012).

3.2. Araştırmada Evren ve Örneklem Seçimi

Araştırma evrenini MEB’e bağlı ve Edirne il merkezinde bulunan resmi okul öncesi kurumlarına devam eden çocuklar ve okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma önerisinin hazırlanmasıyla Trakya Üniversitesi’nden Etik Kurul İzni ve Edirne Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Bu doğrultuda, Edirne il merkezindeki 26 okul öncesi eğitim kurumu ziyaret edilmiş, okul yöneticilerine ve öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Edirne il merkezindeki 13 devlet okulunda görev yapan 46 öğretmen araştırmaya katılmak için gönüllü olmuştur. Örneklem gurubunu oluşturmak için öncelikle araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerden sınıflarındaki özel gereksinimi olan, kaynaştırma öğrencilerini belirtmeleri istenmiş ve 13 tanı almış çocuk (7 çocuk Otizm Spektrum Bozukluğu, 5 çocuk Dil ve Konuşma Güçlüğü, 1 çocuk Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanısı) belirlenmiştir. Örneklemin çeşitliliği ve evreni temsil etme gücü açısından

araştırmaya dahil olan sınıflardaki öncelikle özel gereksinimi olan 13 çocuk örnekleme dahil edilmiş ve her sınıftan minimum 2, maksimum 4 çocuk olarak örneklemin geri kalanı rastgele seçilmiştir. Gözlem için bu öğrencilerin ailelerinden izin alınmıştır. Böylece örneklem grubu 75 kız ve 74 erkek olmak üzere 149 çocuk ve 46 öğretmen olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, okul öncesi kurumlarına devam eden öğrencilerin, ebeveyn ve öğretmenlerin demografik ve sosyoekonomik bilgilerini belirlemeye yönelik olan ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu” (Ek 1), 2012 yılında Lautamo tarafından geliştirilen ve Ahmetoğlu, Aşık-Öztürk ve Acar (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi Gözlem Formu” (GOOD) (Ek 2) ile Çorapçı ve ark. (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirmesi Ölçeği-30” (Ek 3) kullanılmıştır.

Araştırmada veriler çocukların iç mekanda geçirdikleri serbest oyun zamanında yapılan gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmacı gözlem sırasında GOOD Gözlem Formunu, öğretmenler ise SYDD-30 ve genel bilgi formunu doldurmuştur.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmeni tanımaya yönelik demografik bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmenlerin oyunun önemi konusundaki düşüncelerini öğrenmeye yönelik ifadeler yer almaktadır.

Genel bilgi formunun birinci bölümünde; öğretmenin yaşı, öğrenim durumu, medeni durumu, mesleki kıdemi, sınıfın fiziki koşullarını ve sınıftaki oyun materyallerini yeterli bulup bulmadığı, oyunu bir yöntem olarak kullanıp kullanmadığı, oyun ile ilgili lisans eğitimi dışında bir eğitim alıp almadığı, öğretmenin günlük olarak sadece oyuna ayırdığı süre, sınıfta gelişimsel problemi olan herhangi bir öğrenci olup

olmadığı, varsa engel türü ve bu öğrencinin sınıftaki diğer öğrencilerin oyunlarını etkileyip etkilemediği sorulmaktadır.

3.3.2. Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Gözlem Formu (Play Assessment for Group Settings-PAGS)

Lautamo (2012) tarafından geliştirilen “Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Gözlem Formu” ise 2 ile 8 yaş arasındaki çocukların doğal grup ortamlarındaki oyun performanslarını ölçmek amacı ile tasarlanmıştır. Oyun performansının değerlendirilmesinde, gözlemci doğal bir grup ortamında ve serbest oyun durumundaki çocuğun oyun davranışının belli bir oyun maddesini yansıtıp yansıtmadığını zamanla bağlantılı olarak puanlamaktadır. Ölçekte yer alan toplam 38 madde, çocuğun oyun davranışının söz konusu maddeyi yansıtma sıklığı gösteren 4’lü Likert tipi ölçekle puanlanır (1, neredeyse hiç, gözlemlenen zamanın %5’inden daha azı; 2, nadiren, gözlemlenen zamanın %5-35’inde; 3, genellikle, gözlemlenen zamanın %35-75’inde; 4, neredeyse her zaman, gözlemlenen zamanın %75’inden fazlasında). Zamanla bağlantılı puanlar çocuğun farklı oyun durumlarındaki oyun performansının kestirimidir. Formda yer alan maddeler kolaydan zora doğru sıralanmaktadır. Gözlem Formunda tersine puanlanan maddeler bulunmamaktadır. GOOD Gözlem Formundan yüksek puan alınması gözlenen davranışın daha sık gözlemlendiğini ifade etmektedir. Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Gözlem Formu oyun performansı düşük olan çocukları yüksek olanlardan ayırabilmektedir. GOOD Gözlem Formu kullanılarak bir çocuğun oyun oynarken zorlandığı noktalar tespit edilebilir ve erken müdahale uygulanabilir. Ayrıca Lautamo ve ark. (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yaşları 3 ile 6.5 arasında değişen Dil ve Konuşma Bozukluğu olan 55 çocuk ile normal dil gelişimi gösteren 55 çocuğun serbest oyun performansları karşılaştırılmıştır. Yapılan çok yönlü Rasch analizleri ve ayırt edici madde işleyişi analizi maddelerin %80’inin iki grup arasında değişmediğini ve 4 maddenin Dil ve Konuşma Bozukluğu olan çocuklar için daha zor olduğunu göstermiştir. Ayırt edici işleyiş maddeleri GOOD Gözlem Formunun Dil ve Konuşma Bozukluğu olan

çocukların ortalama oyun performansını normal gelişim gösteren akranlarından ayırt etme gücünü etkilemediği ve GOOD Gözlem Formunun oyun davranışlarında zorluk yaşayan çocukları tespit etmede geçerli bir araç olduğunu göstermiştir.

Ahmetoğlu, Aşık-Öztürk ve Acar (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi Gözlem Formunun tek bir yapıya sahip olduğu gözlemlenmiş ve güvenilirlik katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Örneklemdeki üst %27'lik (M=3.53 SS=.10) ve alt %27'lik grup (M=2.10, SS=.44) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(80) = -19.86, p < .001$). İki bağımsız araştırmacının aynı çocukları gözlemlemesinin ardından sınıf içi korelasyon katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Kriter geçerliliği açısından çocukların GOOD Gözlem Formu puanları ile Sosyal Yetkinlik (SY) Alt Ölçeği puanları arasında pozitif bir korelasyon (.696, $p < .001$), GOOD puanları ile Kızgınlık-Saldırganlık (KS) (-.442, $p < .001$) ve Anksiyete-İçe Dönüklük (Aİ) (-.457, $p < .001$) Alt Ölçekleri arasında negatif yönde bir korelasyon bulunmuştur. Yapılan analizler GOOD Gözlem Formunun Türk çocuklardan oluşan örneklem için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

3.3.3. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (Social Competence and Behavior Evaluation-30)

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30, LaFreniere ve Dumas, 1995) okul öncesi dönemdeki çocukların sorun belirtileri ile sosyal becerilerinin niteliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Her biri 10 madde içeren üç alt ölçeğe sahiptir. Sosyal Yetkinlik (SY) alt ölçeği, çocukların akranlarıyla bir aradayken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özellikleri ölçmektedir. Kızgınlık-Saldırganlık (KS) alt ölçeği, yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranmak gibi dışsallaştırma sorun belirtilerini, Anksiyete-İçe dönüklük (Aİ) alt ölçeği ise çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve grup içinde çekingenlik göstermek gibi içselleştirme sorun belirtilerini değerlendirmektedir. Çocukların duygusal ve davranış sorun belirtileri ile sosyal

becerileri 6 basamaklı Likert ölçeği ile (1= hiçbir zaman, 2 ya da 3= bazen, 4 ya da 5= sık sık, 6= her zaman) puanlanmaktadır. Ölçekte tersine puanlanan herhangi bir madde bulunmamaktadır. SYDD-30, öğretmen ya da ebeveyn tarafından doldurulabilmektedir. Türkçe'ye uyarlama çalışması Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından yapılan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeğinin AI, KS ve SY alt ölçekleri için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .45 ($p<.01$), .64 ve .71 ($p<.001$) olarak hesaplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Veri toplama araçları gözlem sırasında uygulanmıştır. Araştırmacı her bir 45-75 dakika süren serbest oyun zamanında bir çocuğu gözlemleyerek GOOD Gözlem Formunu, öğretmenler ise Genel Bilgi Formu ve gözlemlenen her bir çocuk için SYDD-30 Ölçeğini doldurmuştur. Veriler 1 Şubat 2016- 31 Mayıs 2016 tarihleri arasında toplanmıştır.

Araştırmaya katılacak olan öğretmenlere ve ebeveynlere öncelikle araştırmanın amacı açıklanmış ve toplanan verilerle ilgili gizlilik esasına uyulacağı vurgulanmıştır. Ardından öğretmen ve çocuğun çeşitli demografik bilgi ve görüşlerini içeren Genel Bilgi Formu ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 formu öğretmenlere teslim edilmiş ve öğretmenlerden bu formu doldurmaları ve hiçbir soruyu cevapsız bırakmamaları istenmiştir.

Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Gözlem Formu araştırmacı tarafından 45-75 dakika süren serbest oyun zamanında doldurulmuştur. Serbest oyun zamanında rastgele seçilen bir çocuğun oyun davranışları ve akranları ile oynadığı oyunlar çocuğun haberi olmadan ve çocuğun oyununa müdahale edilmeden gözlemlenmiştir. Araştırmaya katkılarından dolayı öğretmenlere, okul yöneticilerine ve ailelere teşekkür edilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Okul öncesi dönemdeki çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışlarının değerlendirilmesi, ilişkili değişkenlerin belirlenmesi ve oyun davranışları ile sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada Genel Bilgi Formu, GOOD Gözlem Formu ve SYDD-30 Ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 22.0 istatistik programı ile analiz edilmiş ve 0.05 manidarlık düzeyinde sınanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan Genel Bilgi Formu ile toplanan verilere ilişkin frekans, yüzdeler ve ortalama dağılımları bulunmuştur. Araştırmada toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğu kontrol edilmiş ve normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir. Çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları puanların cinsiyete, çocuğun daha önce okul öncesi eğitim alıp almamasına, gelişimsel probleminin olup olmamasına, öğretmenin öğrenim ve medeni durumuna, sınıfın fiziksel koşullarını, sınıftaki oyun materyallerini ve oyunu bir yöntem olarak kullanma konusunda kendini yeterli bulup bulmamasına, oyun ile ilgili lisans eğitimi dışında bir eğitim alıp almamasına, sınıfta gelişimsel problemi olan herhangi bir öğrencinin olup olmamasına ve bu öğrencinin diğerlerinin oyunlarını etkileyip etkilememesine göre karşılaştırılmasında grup sayısı iki olduğu için t Testi uygulanmıştır.

Çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları puanların çocukların yaşına, kardeş sayısına, doğum sırasına, anne ve baba yaşına, anne ve baba öğrenim durumuna, ailenin sosyoekonomik düzeyine, öğretmenin yaşına, mesleki kıdemine, günlük programda yalnızca oyuna ayırdığı süreye ve sınıftaki gelişimsel problemi olan çocuğun engel türüne göre karşılaştırılmasında grup sayısı üç veya daha fazla olduğu için Tek Yönlü Varyans Analizi (one-way ANOVA) kullanılmıştır. Ortalama puanlar arasında fark anlamlı bulunduğu, farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için LSD testi uygulanmıştır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları puanlar ile çocukların SYDD-30 Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-

İçedönüklük Alt Ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma verilerine uygulanan istatistiki analizler sonucunda elde edilen bulgular, cevap aranan araştırma sorularının sırasına göre sunulmuştur.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların cinsiyetine, yaşına, kardeş sayısına, doğum sırasına, okul öncesi eğitim alma ve gelişimsel probleminin olma durumuna göre frekans ve yüzde dağılım sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Cinsiyet, Yaş, Kardeş Sayısı, Doğum Sırası, Okul Öncesi Eğitim Alma ve Gelişimsel Probleminin Olma Durumu Değişkenlerine Göre Dağılımı

Değişkenler	n	%	Toplam
Cinsiyet			
Kız	75	50,3	149
Erkek	74	49,7	
Yaş			
36-48 Ay	20	13,4	149
49-60 Ay	52	34,9	
61-72 Ay	57	38,3	
73 Ay ve üzeri	20	13,4	
Kardeş Sayısı			
Tek Çocuk	63	42,3	149
1 Kardeş	56	37,6	
2 Kardeş	19	12,8	
3 Kardeş ve üzeri	11	7,4	
Doğum Sırası			
İlk	97	65,1	149
Orta	14	9,4	
Son	38	25,5	
Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu			
Evet	70	47,0	149
Hayır	79	53,0	
Gelişimsel Probleminin Olma Durumu			
Evet	13	8,7	149
Hayır	136	91,3	

Tablo 1’de görüldüğü gibi, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların %50,3’ünün (75) *kız*, %49,7’sinin (74) ise *erkek* olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların, %13,4’ünün (20) *36-48 aylık*, %39,9’unun (52) *49-60 aylık*, %38,3’ünün (57) *61-72 aylık* ve %13,4’ünün (20) *73 aylık ve üzeri*, %42,3’ünün (63) *tek çocuk*, %37,6’sının (56) *bir kardeşe* sahip olduğu, %12,8’inin (19) *iki kardeşe* sahip olduğu ve %7,4’ünün (11) ise *3 veya daha fazla sayıda kardeşe* sahip olduğu görülmektedir. Doğum sırasına bakıldığında, çocukların %65,1’inin (97) ailelerinde *ilk çocuk* olduğu, %9,4’ünün (14) *ortanca çocuk* olduğu ve %25,5’inin ise *son çocuk* olduğu, %47’sinin (70) daha önce *okul öncesi eğitimi aldığı*, %53’ünün (79) daha önce *okul öncesi eğitimi almadığı* tespit edilmiştir. Gelişimsel problemi olma durumuna bakıldığında çocukların %8,7’sinin (13) *engelinin olduğu*, %91,3’ünün ise herhangi bir *engelinin olmadığı* görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne ve baba yaşlarına, anne ve baba öğrenim durumlarına ve sosyoekonomik durumlarına göre frekans ve yüzde dağılım sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Anne ve Baba Yaşı, Anne ve Baba Öğrenim Durumu ve Sosyoekonomik Durum Değişkenlerine Göre Dağılımı

Değişkenler	n	%	Toplam
Anne Yaşı			
18-25 Yaş Arası	6	4,0	149
26-30 Yaş Arası	36	24,2	
31-35 Yaş Arası	70	47,0	
36 ve üzeri Yaş	37	24,8	
Baba Yaşı			
26-30 Yaş Arası	16	10,7	149
31-35 Yaş Arası	74	49,7	
36 ve üzeri Yaş	59	39,6	
Anne Öğrenim Durumu			
İlkokul/Ortaokul mezunu	25	16,8	149
Lise mezunu	70	47,0	
Üniversite mezunu	54	36,2	
Baba Öğrenim Durumu			
İlkokul/Ortaokul mezunu	24	16,1	149
Lise mezunu	71	47,7	
Üniversite mezunu	54	36,2	
Sosyoekonomik Durum			
İyi	64	43,0	149
Orta	80	53,7	
Kötü	5	3,4	

Tablo 2’de, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin %4,0’ının (6) 18-25 yaş arasında, %24,2’sinin (36) 26-30 yaş arasında, %47,0’ının (70) 31-35 yaş arasında ve %24,8’inin ise 36 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların babalarının %10,7’inin (16) 26-30 yaş, %49,7’sinin (74) 31-35 yaş arasında ve %39,6’sının ise 36 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir.

Tablo 2’de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne öğrenim durumlarına bakıldığında; %16,8’inin (25) ilkokul-ortaokul, %47,0’ının (70) lise, %36,2’sinin (54) ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Baba öğrenim

durumuna bakıldığında; %16,1'inin (24) *ilkokul-ortaokul mezunu*, %47,7'sinin (71) *lise*, %36,2'unun (54) ise *üniversite mezunu* olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2'de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ailelerinin %43,0'ının (64) *iyi*, %53,7'sinin (80) *orta* ve %3,4'ünün ise *alt* sosyoekonomik düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin demografik değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılım sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişkenler		n	%	Toplam
Yaş	18-25 Yaş	3	6,5	46
	26-30 Yaş	8	17,4	
	31-35 Yaş	23	50,0	
	36 Yaş ve üzeri	12	26,1	
Medeni Durum	Evli	41	89,1	46
	Bekar	5	10,9	
Öğrenim durumu	Önlisans	2	4,3	46
	Lisans	44	95,7	
Mesleki Kıdem Yılı	1-5 yıl arası	9	19,6	46
	6-10 yıl arası	23	50,0	
	11 yıl ve üzeri	14	30,4	

Tablo 3'te görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin, %6,5'inin (3) *18-25 yaş*, %17,4'ünün (8) *26-30 yaş*, %50,0'ının (23) *31-35 yaş* aralığında, %26,1'inin (12) ise *36 yaş ve üstü* olduğu tespit edilmiştir. Medeni duruma bakıldığında, öğretmenlerin %89,1'inin *evli* (41), %10,9'unun ise *bekâr* olduğu görülmektedir. Öğrenim durumlarına göre %4,3'ünün (2) *önlisans*, %95,7'sinin (43) ise *lisans* mezunu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %19,6'sının (9) *1-5 yıllık*, %50,0'ının (23) *6-10 yıllık* ve %30,4'ünün (14) *11 yıl ve daha fazla* mesleki kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun ile ilgili diğer değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılım sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun ile İlgili Değişkenlere Bağlı Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişkenler		n	%	Toplam
Sınıfın fiziksel koşullarını yeterli bulma durumu	Evet	26	56,5	46
	Hayır	20	43,5	
Sınıfında oyun ile ilgili materyalleri yeterli bulma durumu	Evet	26	56,5	46
	Hayır	20	43,5	
Sınıfta yalnızca oyun için ayrılan ortalama süre	1 saatten az	2	4,3	46
	1-2 saat arası	41	89,1	
	3-4 saat arası	3	6,5	
Program içerisinde oyunu bir yöntem olarak kullanma durumu	Evet	46	100	46
	Hayır	0	0	
Oyunu bir yöntem olarak kullanma konusunda kendini yeterli hissetme durumu	Evet	44	95,7	46
	Hayır	2	4,3	
Oyun konusunda lisans dışında herhangi bir eğitim alma durumu	Evet	7	15,2	46
	Hayır	39	84,8	

Tablo 4'te görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin %56,5'i (26) *sınıfın fiziksel koşullarını yeterli bulurken*, %43,5'i (20) ise *sınıfın fiziksel koşullarını yeterli bulmamaktadır*. Öğretmenlerin %56,5'i (26) sınıfında bulunan *oyun ile ilgili materyallerini yeterli görürken* %43,5'i (20) *oyun ile ilgili materyalleri yeterli görmemektedir*. Ayrıca öğretmenlerin %4,3'ü (2) *1 saatten az* bir süreyi, %89,1 (41) *1-2 saati* %6,5'i ise (3) *3-4 saati* sınıflarında günlük olarak yalnızca oyuna ayırdığını ifade etmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin %100'ü (46) *okul programı içerisinde oyunu bir yöntem olarak kullandıklarını* ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %95,7'si (44) *oyunu bir yöntem olarak kullanma konusunda kendini yeterli hissederken* %4,3'ü (2) *kendini yeterli hissetmemektedir*. Öğretmenlerin %15,2'si (7) *oyun konusunda lisans dışında eğitim aldığını* belirtirken %84,8'i (39) *oyun konusunda lisans dışı herhangi bir eğitim almadığını* belirtmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili diğer değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılım sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişkenler	n	%	Toplam	
Sınıfta gelişimsel problemi olan öğrencinin olma durumu*	Evet	13	28,3	46
	Hayır	33	71,7	13
Sınıfta gelişimsel problemi olan öğrencinin engel türü	Otizm	7	53,9	
	Dil ve Konuşma Güçlüğü	5	35,5	13
	DEHB	1	7,7	
Gelişimsel problemi olan öğrencinin sınıfta olmasının diğer çocukların oyunlarını etkileme durumu	Evet	9	69,0	
	Hayır	4	30,8	13

*Öğretmenler sınıfında kaynaştırma öğrencisinin bulunması halinde son iki değişkeni işaretlemiştir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin %28,3'ünün (13) sınıfında gelişimsel problemi olan öğrencisi bulunurken, %71,7'sinin (33) sınıfında gelişimsel problemi olan öğrenci bulunmamaktadır. Engel türüne göre, gelişimsel problemi olan öğrencilerin %53,9'unun (7) *Otizm Spektrum Bozukluğuna*, %35,5'inin (5) *Dil ve Konuşma Güçlüğüne*, %7,7'sinin (1) *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna* sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıfında gelişimsel problemi olan bir öğrencisi olan öğretmenlerin %69'u (9) *gelişimsel problemi olan öğrencisinin sınıfta olmasının diğer çocukların oyunlarını etkilediğini*, %30,8'i (4) ise *gelişimsel problemi olan öğrencisinin sınıfta olmasının diğer çocukların oyunlarını etkilemediğini* belirtmektedir.

Araştırmada kullanılan GOOD Gözlem Formunun bulgularına ilişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Puanları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. GOOD Gözlem Formu için Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Puanları Sonuçları

Değişken	n	\bar{X}	ss	Çarpıklık		Basıklık	
				Katsayı	Standart Hata	Katsayı	Standart Hata
GOOD Gözlem Formu	149	2,922	,608	-1,030	,199	,640	,395

Tablo 6 incelendiğinde; GOOD Gözlem Formunun toplam puanı için çarpıklık ve basıklık değerlerinin; normal dağılım olarak kabul edilen -1.96 ile +1.96 değerleri aralığında olduğu görülmektedir. Bu nedenle GOOD Gözlem Formundaki değişkenlerin normal dağılım gösterdiği ve verilerin analizinde parametrik tekniklerin uygulanmasının uygun olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının cinsiyetlerine göre ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Cinsiyetlerine Göre GOOD Gözlem Puanları t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Kız	75	3,101	,513	3,762	147	,000*
Erkek	74	2,742	,646			

*p<0,01

Tablo 7’de görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların cinsiyetlerine göre GOOD Gözlem Formu puanları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($t_{(147)}=3,762;p<0,01$) tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden kız çocukların GOOD Gözlem Formu puan ortalamalarının ($\bar{X}_{(Kız)}=3,101$), erkek çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}_{(Erkek)}=2,742$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, oyun davranışlarının cinsiyete göre değişiklik gösterdiği ve kız çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışlarının erkek çocuklara göre daha üst düzeyde olduğu söylenebilir.

Kız çocuklarının oyun becerilerinin erkek çocuklara göre daha iyi olması çocukların cinsiyetine bağlı hormonal farklılıklardan kaynaklanabilir. Normal fetal gelişim sırasında erkeklerde daha yoğun bulunan androjenler erkeklerin dişilere göre fiziksel olarak daha aktif olmalarını sağlamaktadır (Pellegrini ve Smith, 1998). Dolayısıyla, okul öncesi dönemdeki erkek çocukları, itiş kakış (*rough-and-tumble*) oyunları gibi, daha hareketli ve daha az tematik oyunlara yönelirken kız çocukları daha karmaşık temalar içeren ve daha uzun süren hayali oyunlarda daha fazla yer almaktadır (Pellegrini ve Bjorklund, 2004; Pellegrini ve Archer, 2004). Hayali oyunlarda kızlar daha evcimen, gerçekçi ve aile ile ilgili roller seçme eğilimi gösterirken, erkeklerin daha fazla macera ve aksiyon öğeleri içeren daha fantastik temalar ve roller seçtiği söylenebilir (Hughes, 2010).

Kültürel ve sosyal etkenler de cinsiyete bağlı farkları pekiştiriyor olabilir. Erkekler için saldırganlık içeren fiziksel oyun davranışlarına ebeveynler tarafından daha fazla tolerans gösterilirken kız çocuklarının daha sakin bir şekilde oyun oynamaları teşvik edilmektedir. Daha evcimen ve sakin oyunları oynamaya imkan veren evcilik oyuncaklarının toplum ve ebeveynler tarafından kızlar için daha uygun görülmesi, toplumdaki erkek çocuklarının güçlü ve cesur olmaları gerektiği algısının medya ile birlikte pekiştirilmesi ve bu algının çocuklara sunulan oyuncaklara yansması çocukların dramatik ve hayali oyunlarındaki farklılıklarını açıklayan sebeplerden biri olabilir. Diğer yandan, daha hareketli ve fiziksel oyunlar oynama eğiliminde olan erkek çocukların oyun becerilerinin kızlara göre daha düşük seviyede olmasının bir diğer nedeni serbest oyun zamanlarının iç mekanda geçirilmesi olabilir.

Benzer biçimde, Coolahan, Mendez, Fantuzzo ve McDermott (2000) düşük gelirli okul öncesi Head Start programına katılan çocukların akran oyun etkileşimleri, öğrenme davranışları ve problem davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yaşça daha büyük olan çocukların ve kızların daha fazla akran etkileşiminde bulunduğunu ortaya koymuştur. Örneklemdaki erkekler önemli bir farkla daha yüksek seviyede rahatsız edici ve oyundan kopma olarak nitelendiren davranışlar sergilerken, en yüksek seviyede

etkileşimli akran oyunu oynayan grubun yaşça en büyük olan kız çocukları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar bunun olası nedenlerini erkeklerin çocukluk döneminde akran ilişkileri konusunda kızlara göre daha ciddi sorunlar yaşaması ve agresiflik ile akranlar tarafından dışlanma arasındaki ilişkinin erkekler için daha güçlü olması ile açıklamaktadır.

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği'nin (PIPPS; *Penn Interactive Peer Play Scale*) Hong-Kong örneklemini üzerinde geçerlilik ve güvenilirliğini test eden Leung (2013) da benzer biçimde kız çocuklarının erkeklere göre daha etkileşimli oyunlar oynadığı, erkek çocukların ise kızlara göre akran oyun etkileşimi konusunda daha fazla zorluk yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bulotsky-Shearer, Fantuzzo ve McDermott (2008) yaşları 36 ay ile 69 ay arasında değişen 3799 çocuk ile çalıştıkları ve okul öncesi sınıflardaki erken problemler ile düşük gelirli çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, erkeklerin kızlara kıyasla problemlerini daha fazla açığa vurduğunu ve uyum konusunda daha fazla zorluk yaşadığını gözlemlemiştir. Kız çocuklarının daha uyumlu olduğundan yola çıkarak, kızların erkeklere göre daha etkileşimli ve sosyal oyunları sürdürme konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının yaş gruplarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Yaş Gruplarına Göre GOOD Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Yaş	n	\bar{X}	ss
1- 36-48 Ay	20	2,734	,578
2- 49-60 Ay	52	2,738	,624
3- 61-72 Ay	57	3,048	,538
4- 73 Ay ve üzeri	20	3,232	,610
Toplam	149	2,922	,608

Tablo 8'e göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan yaş gruplarına göre aldıkları toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=2,922$), 36-48 aylık çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=2,734$), 49-60 aylık çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=2,738$), 61-72 aylık çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=3,048$) ve 73 aylık ve üzerindeki çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=3,232$) olarak tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının yaş gruplarına göre varyans analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Yaş Gruplarına Göre GOOD Gözlem Formu Puanları Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	5,291	3	1,764	5,170	,002**	4>1
Gruplar içi	49,458	145	,341			4>2 3>1
Toplam	54,748	148				3>2

**p<0,01

Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yaş gruplarına göre GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu ($F_{(3-145)}=5,170$; $p<0,01$) görülmektedir. Yani, çocukların oyun davranışları çocukların yaşlarına göre değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonucuna göre, 73 ay ve üzerindeki çocukların ($\bar{X}=3,232$) GOOD Gözlem Formu puanlarının 36-48 aylık ($\bar{X}=2,734$) ve 49-60 aylık çocuklara ($\bar{X}=2,738$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, 61-72 aylık çocukların ($\bar{X}=3,048$) GOOD Gözlem Formu puanlarının 36-48 aylık ($\bar{X}=2,734$) ve 49-60 aylık çocuklara ($\bar{X}=2,738$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani, büyük yaş grubunda olan çocukların grup ortamındaki oyun davranış düzeylerinin, küçük yaş grubundaki çocuklara göre daha iyi olduğu söylenebilir.

Casby (2003) çocuklardaki oyun gelişimi üzerine yaptığı literatür incelemesinde, iki yaşın sonlarına doğru çocukların oynadıkları oyunların niteliğinde dramatik bir değişim olduğuna dikkat çekmiştir. Ağıza alma, vurma gibi duyu-motor hareketleriyle başlayan oyun, nesnelerin daha kontrollü ve işlevsel kullanılması ile gelişim gösterir. İki yaş döneminde gelişen ve gerçek hayatı yansıtan sembolik oyunu, üç yaş dönemindeki sembolik oyun şemalarının ardışık kombinasyonu izler (örneğin, önce yemeği pişirip sonra bebeğe beslemek). Dört yaşla birlikte sembolik ve hayali oyunlar daha karmaşık ve yaratıcıdır. Dört yaştan itibaren akranların oyunda giderek daha fazla önem kazanması, hayal gücünün gelişmesi ve kurallı oyunlara duyulan ilginin artması yaşla birlikte oyunun nitelik olarak zenginleşmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, örneklemedeki üç yaş grubunun yaşça daha büyük gruplara göre sembolik oyun, oyun teması, kurallı oyunlar, mizah gibi kavramları içeren maddelerden daha düşük puan alması gelişimsel olarak beklenen bir sonuçtur. Bu sonuçlar, normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde yapılmış diğer araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir (Coolahan, Mendez, Fantuzzo ve McDermott, 2000; Pellegrini ve Smith, 1998).

Belsky ve Most (1981) yaşları 7.5 ay ile 21 ay arasında değişen çocukların oyunlarını incelemiş ve yaş arttıkça oyuncakları ağız ile keşfetme, basit manipülasyonlar azalırken sembolik oyunların arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde, Overton ve Jackson (1973) 3 ile 8 yaş arasındaki çocuklardan dişlerini fırçalayıp saçlarını tarıyormuş gibi yapmalarını istediklerinde, 3-4 yaş grubundaki çoğu çocuğun parmağını fırça ya da tarak gibi kullandığını, 6-8 yaş arasındaki çocukların ise bu eylemi sadece hayali bir fırça ya da tarak ile gerçekleştirebildiğini gözlemlemiştir. Yaşı daha küçük olan çocuklar hayali oyun oynarken hayal ettikleri nesne ile kullanmakta oldukları nesne arasında daha fazla benzerlik ararken; yaşları daha büyük olan çocukların daha az benzerlik araması, oyunlarına daha yaratıcı ve hayal gücüne dayanan bir yapı kazandırmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının kardeş sayısına göre ortalama, standart sapma sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre GOOD Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	ss
Tek Çocuk	63	2,885	,592
1 Kardeş	56	2,895	,686
2 Kardeş	19	2,949	,538
3 Kardeş ve üzeri	11	3,227	,275
Toplam	149	2,922	,608

Tablo 10'a göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kardeş sayısına göre GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=2,922$), tek çocuk olanların puan ortalamaları ($\bar{X}=2,885$), 1 kardeşe sahip çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=2,895$), 3 kardeş ve üzerine sahip çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=3,227$) olarak tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının kardeş sayısına göre varyans analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre GOOD Gözlem Formu Puanları Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,165	3	,388	1,050	,372
Gruplar içi	53,584	145	,370		
Toplam	54,748	148			

Tablo 11'de görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kardeş sayısına göre GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ($F_{(3-145)}=1,050;p>0,05$) saptanmıştır. Yani, okul

öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları kardeşinin olup olmamasına ve kardeş sayısına göre değişmemektedir.

Bu sonuç, kardeşi olmayan çocukların ev dışında da akranlarıyla ya da diğer çocuklarla oyun oynayabilecekleri ortamların mevcut olmasıyla açıklanabilir. Olumsuz kardeş ilişkileri ya da kardeşin olmayışı, çocukların akranlarıyla daha yakın ilişkiler kurmalarını, dolayısıyla daha nitelikli oyun oynamalarının nedenlerinden biri olabilir (DeHart, 1999). Araştırmanın uygulandığı Edirne il merkezinde oyun alanlarının büyük şehirlere göre daha fazla olması ve ailelerin trafikte daha az zaman geçirmesi, çocukların daha fazla oyun fırsatına sahip olabilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca, çalışan nüfusun Türkiye ortalamasının üzerinde olan Edirne il merkezinde (TÜİK, 2013) daha erken yaşlarda okul öncesi eğitime tabi olan çocuklar, okul öncesi eğitim kurumlarında akranları ile oynayarak ev ortamına kıyasla daha fazla sosyal etkileşim kurma ve oyun oynama şansını yakalamış olabilirler.

Mevcut sonuç kardeşler arasındaki yaş farkı ve kardeşin cinsiyeti ile de açıklanabilir. Çocukların üç yaşından itibaren kendi cinsiyetinden olan çocukları oyun arkadaşı olarak seçme eğiliminde olması (Fouts, Hallam ve Purandare, 2013), gözlemlenen çocuklarla kardeşleri arasındaki oyun etkileşimini, kardeşin cinsiyetine bağlı olarak olumlu ya da olumsuz yönde etkiliyor olabilir. Abramovitch, Corter, Pepler ve Stanhope (1986) yaptıkları araştırmada aynı cinsiyete sahip kardeşlerin ikili ilişkilerinde daha olumlu sosyal davranışlar sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan gözlemlenen çocuk ile kardeşi/kardeşleri arasındaki yaş farkından dolayı gelişimsel olarak farklı oyun becerilerine sahip olmaları da oyun becerilerinin gelişimini farklı şekillerde etkileyebilir (Youngblade ve Dunn, 1995).

Araştırmaya katılan çocukların gözlemlendikleri eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, yılın ilk yarısına göre daha gelişmiş sosyal ve oyun becerilerine sahip oldukları tahmin edilmektedir. Dolayısıyla, birinci döneme ve özellikle okul öncesi eğitime ilk kez dahil olan çocuklara kıyasla, çocukların ikinci dönemde birbirlerine ve

okul ortamına daha fazla alıştıkları, arkadaşlık ve oyun konusunda daha fazla yeterlilik kazanmış oldukları düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının doğum sırasına göre ortalama, standart sapma sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Doğum Sırasına Göre GOOD Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Doğum Sırası	n	\bar{X}	ss
İlk Çocuk	97	2,867	,6020
Ortanca Çocuk	14	3,134	,4552
Son Çocuk	38	2,987	,661
Toplam	149	2,922	,608

Tablo 12’ye göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan doğum sırasına göre aldıkları toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=2,922$), ilk çocuk olanların puan ortalamaları ($\bar{X}=2,867$), ortanca çocuk olanların puan ortalamaları ($\bar{X}=3,134$) ve son çocuk olanların puan ortalamaları ($\bar{X}=2,987$) olarak tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının doğum sırasına göre varyans analizi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Doğum Sırasına Göre GOOD Gözlem Formu Puanları Varyans Analizi

	Kareler		Kareler		F	p
	Toplamı	sd	Ortalaması			
Gruplar arası	1,084	2	,542	1,475	,232	
Gruplar içi	53,664	146	,368			
Toplam	54,748	148				

Tablo 13’te görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların doğum sırasına göre GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarında

anamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ($F_{(2-146)}=1,475;p>0,05$) tespit edilmiştir. Yani, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışları doğum sırasına göre değişmemektedir.

Bunun sebebi, çocukların, doğum sırası ne olursa olsun, okula yaklaşık aynı yaşlarda başlamaları olabilir. Küçük kardeşin gelişimsel olarak yaşça büyük kardeşten olumlu yönde etkilendiğini gösteren araştırma sonuçlarına rağmen (Berger ve Nuzzo, 2008; Howe ve Recchia, 2014; Abramovitch ve ark., 1986), ilk çocuğun ebeveynlerin ilgisini paylaşmak zorunda kalmaması ve ebeveynleriyle daha fazla zaman geçirme şansının olması gibi durumlar da ilk çocuğa avantajlar sağlamaktadır (Keller, Troesch ve Grob, 2015; Raikes, Pan, Luze, Tamis-Lemonda, Brooks-Gunn, Constantine ve Rodriguez, 2006). Bu yüzden, doğum sırası ile kardeşlerin birbirleriyle oyun etkileşimi arasındaki ilişkinin son derece karmaşık bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, doğum sırasının gelişimsel yönden olası etkilerinin daha net anlaşılması için kardeş yaşı, cinsiyeti, aile yapısı ve diğer çevresel koşullarla birlikte ayrıntılı olarak incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna göre ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumlarına Göre GOOD Gözlem Formu Puanları t Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumları	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Evet	70	2,968	,622	,864	147	,389
Hayır	79	2,882	,597			

Tablo 14’te görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna göre GOOD Gözlem Formu puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($t_{(147)}=,864;p>0,05$) görülmektedir. Yani çocukların grup ortamındaki oyun davranışları çocukların daha önce okul öncesi eğitimi alıp almamasına göre değişmemektedir.

Yapılan araştırmalar çocukların erken çocukluk eğitimine katılımı ve çocukların gelişimi arasındaki ilişki konusunda farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bradley ve Vandell (2007) erken çocukluk eğitimi ve çocukların iyi oluş hali arasındaki ilişkiyi inceledikleri literatür taramalarında; haftada 30 saati açan bir süreyi okulda geçiren ve okul öncesi eğitime erken başlayan çocukların stresle ilgili davranış sorunları konusunda daha fazla risk altında olduğunu belirtmiştir. Bu riskin akran ilişkileri konusunda zorluk yaşayan ve ilgisiz ebeveynlere sahip çocuklar için ise çok daha yüksek olduğunun altı çizilmiştir. Özellikle dezavantajlı ailelere mensup okul öncesi eğitim alan çocukların dil puanları ile okul başarisının almayanlara göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Broekhuizen, Aken, Dubas, Mulder ve Leseman (2015) okul öncesi eğitimin kalitesi ve sosyal-duygusal davranış değişkenleri ile duygusal öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; nispeten daha düşük kalitedeki okullarda eğitim gören ve duygusal öz-düzenleme becerileri düşük olan çocukların daha düşük sosyal yetkinlik düzeyine sahip olduğunu rapor etmiştir. Diğer yandan, düşük seviyede duygusal öz düzenleme becerileri sergileyen çocukların daha kaliteli bir eğitimle daha yüksek düzeyde sosyal yetkinlik gösterdikleri gözlemlenmiştir. Camilli, Vargas, Ryan ve Barnett (2010) 3 yaş üzerindeki çocukların erken çocukluk eğitimi programlarına katılımının, en başta bilişsel gelişim olmak üzere, sosyal gelişimleri ve okul başarlarına olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, mevcut araştırmada, grup ortamlarındaki oyun davranışlarının daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmamasının nedeni; okula başlama yaşı, programın kalitesi, yoğunluğu, bireysel, ailevi faktörler gibi pek çok değişkenin birbirine geçerek yarattığı karmaşık sistem olabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının gelişimsel problemi olma durumuna göre ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Gelişimsel Problemi Olma Durumuna Göre GOOD Gözlem Formu Puanları t Testi Sonuçları

Gelişimsel Olma Durumu	Probleminin	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Evet		13	1,897	,696	-7,441	147	,000*
Hayır		136	3,020	,501			

*p<0,01

Tablo 15'te görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların gelişimsel probleminin olma durumuna göre GOOD Gözlem Formu puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($t_{(147)}=-7,441;p<0,01$) tespit edilmiştir. Yani çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışları çocuğun gelişimsel probleminin olup olmamasına göre değişmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden herhangi bir gelişimsel problemi olmayan çocukların GOOD Gözlem Formu puanlarının ($\bar{X}_{(Hayır/Olmayan)}=3,020$), olan çocuklara göre GOOD Gözlem Formu puanlarının ($\bar{X}_{(Evet/Olan)}=1,897$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca normal gelişim gösteren ($n=55$) ve Dil ve Konuşma Bozukluğu olan ($n=55$) 2-8 yaş arasındaki çocukların oyun becerilerini değerlendiren Lautamo ve ark. (2011) bu ortalamayı normal gelişim gösteren çocuklar için ($\bar{X}=1.66$), ÖDB olan çocuklar için ($\bar{X}=0.10$) olarak belirlemiştir.

Bu sonuçlar literatürdeki diğer araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Lautamo ve ark. (2011) Dil ve Konuşma Bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren çocukların oyun becerilerini karşılaştırmış, Dil ve Konuşma Bozukluğu olan çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları puan ortalamalarının daha düşük olduğunu belirlemiştir. Dil gelişimine ek olarak, tipik gelişim gösteren çocuklar ile otizm spektrum bozukluğu olan çocukların tekrarlayan davranışları ile oyun becerilerini karşılaştıran Honey, Leekan, Turner ve McConachie (2007), tipik gelişim gösteren çocukların OSB olan çocuklara göre oyuna daha fazla katılım gösterdiğini belirtmiştir. Lifter, Sulzer-Azaroff, Anderson ve Cowdery (1993) okul öncesi dönemdeki otistik ve otistik davranışlar sergileyen çocuklara, gelişimsel bakımdan uygun ya da yaşlarına uygun

olmak üzere iki grup oyun davranışını öğretmeye çalışmış ve çocukların yaşlarına uygun oyun davranışlarını çoğu durumda öğrenemediği sonucuna ulaşmıştır. Tüm çocukların kendine özgü bir gelişim hızı olmasına rağmen, temel olarak oyun becerileri, gelişim düzeyi hakkında fikir vermekte ve normal gelişim gösteren çocukların oyun davranışları özel gereksinimli çocuklarından farklılaşmaktadır (Gıcı-Vatansever ve Ahmetoğlu, 2016). Dolayısıyla, özel gereksinimli çocukların GOOD Gözlem Formundan normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük puan almaları beklenen bir sonuçtur.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının anne yaşlarına göre ortalama, standart sapma sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Anne Yaşına Göre GOOD Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Anne Yaşı	n	\bar{X}	ss
18-25 yaş arası	6	2,469	,905
26-30 yaş arası	36	3,038	,496
31-35 yaş arası	70	2,965	,580
36 ve üzeri yaş	37	2,803	,676
Toplam	149	2,922	,608

Tablo 16'ya göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan anne yaşına göre aldıkları toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=2,922$), anne yaşı 18-25 yaş arasında olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=2,469$), anne yaşı 26-30 yaş arasında olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=3,038$), anne yaşı 31-35 yaş arasında olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=2,965$), annesi 36 ve üzeri yaş olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=2,803$) olarak tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının anne yaşına göre varyans analizi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Anne Yaşına Göre GOOD Gözlem Formu Puanları Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,366	3	,789	2,183	,093
Gruplar içi	52,383	145	,361		
Toplam	54,748	148			

Tablo 17’de görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne yaşına göre GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Yani, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışları annelerinin yaşına göre değişmemektedir.

Anne yaşı ile GOOD puanları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamasının sebebi genç yaşta ve daha ileri yaşta anne olmanın çocuk açısından farklı avantajlar yaratması olabilir. Örneğin genç yaşta annelerin daha enerjik olması ve 20-24 yaş arasında doğum yapan annelerin fiziksel olarak daha sağlıklı ve daha risksiz bir hamilelik geçirmeleri çocukların gelişimine ve oyunlarına olumlu yönde katkı sağlayabilir. İleri anne yaşı ile perinatal ve doğum sonrası komplikasyonları arasındaki ilişkinin belirli fizyolojik mekanizmalar ile açıklanmasına rağmen; bu durumun daha geç yaşlarda hamile kalan annelerin çocukları üzerindeki uzun vadeli etkileri tam olarak bilinmemektedir (Barclay ve Myrskylä, 2016). Barclay ve Myrskylä (2016) İsveç’te yaptıkları araştırmada, biyolojik anne, baba ve kardeşlerden oluşan ailelerin nüfus bilgilerini kullanarak; eğitim düzeyi, gelir düzeyi, okul not ortalaması, fiziksel sağlık ve boy verilerini karşılaştırmış, 30-45 yaşında doğum yapan annelerin çocuklarının not ortalamasının, boyunun, fiziksel sağlığının daha genç yaşta doğum yapan annelerin çocuklarından daha iyi durumda olduğu sonucuna ulaştırmıştır. Ayrıca, eğitimden dolayı hamileliği erteleyen kadınların gelir ve eğitim seviyesinin genellikle daha iyi olması çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, anne yaşının pek çok

etkenle birlikte dikkatli bir şekilde yorumlanması gereken bir değişken olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukları GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının baba yaşına göre ortalama, standart sapma sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Baba Yaşına Göre GOOD Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Baba Yaşı	n	\bar{X}	ss
26-30 yaş arası	16	3,003	,529
31-35 yaş arası	74	2,998	,566
36 ve üzeri yaş	59	2,806	,668
Toplam	149	2,922	,608

Tablo 18’e göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan baba yaşına göre aldıkları toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=2,922$), baba yaşı 26-30 yaş arasında olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=3,003$), baba yaşı 31-35 yaş arasında olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=2,998$), babası 36 ve üzeri yaş olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=2,806$) olarak tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının baba yaşlarına göre varyans analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Baba Yaşına Göre GOOD Gözlem Formu Puanları Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,322	2	,661	1,806	,168
Gruplar içi	53,427	146	,366		
Toplam	54,748	148			

Tablo 19’da görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların baba yaşına göre GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ($F_{(2-146)}=1,806;p>0,05$) tespit edilmiştir. Yani, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışları babalarının yaşlarına göre değişmemektedir.

Anne yaşına benzer bir şekilde baba yaşının da diğer değişkenlere ve ebeveynin kişisel özelliklerine bağlı olarak çocuğun gelişimi üzerinde farklı etkiler yaratabileceği düşünülmektedir. Smith, Kember, Mill, Fernandes, Schalkwyk, Buxbaum ve Reichenberg (2009) farelerle yaptıkları araştırmada artan baba yaşını daha az sosyal ve keşfedici davranışlarla ilişkilendirmiştir. İnsanlarda ise artan baba yaşı ile istikrarsız duygusal tepkiler ve dürtülerin kontrol edilememesi gibi davranışlar arasında ilişki olduğu gözlemlenmiştir (Saha, Barnett, Foldi, Burne, Eyles, Buka ve McGrath, 2009). Geç yaşta baba olmanın çocuk açısından dezavantajlı olduğunu vurgulayan araştırmaların yanında (Bray, Gunnell ve Smith, 2006), çok genç yaşta baba olmanın da özellikle sosyal gelişimi olumsuz yönde etkileyebileceğini gösteren sonuçlar mevcuttur (Janecka, Haworth, Ronald, Krapohl, Happe, Mill, Schalkwyk, Fernandes, Reichenberg ve Rijdsdijk, 2017). Telli ve Özkan (2016) 3-6 yaş arasında çocuğu olan babaların, babalık rolü algılarını incelemiş ve baba olma yaşı arttıkça babalık rolü algısının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalar, geç yaşta baba olmanın tıbbi açıdan riskli psikolojik olaraksa daha olumlu bir yönü olduğunu ve eğitim/gelir düzeyi ve çocuk sayısı gibi diğer demografik özelliklerle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir (Gültekin-Akduman ve Türkoğlu, 2013). Dolayısıyla, baba yaşı faktörü tek başına belirleyici bir unsur olmaktan uzaktır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının anne öğrenim durumuna göre ortalama, standart sapma sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre GOOD Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss
1- İlkokul-Ortaokul	25	2,920	,666
2- Lise	70	2,935	,608
3- Üniversite	54	2,907	,601
Toplam	149	2,922	,608

Tablo 20'ye göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan anne öğrenim durumuna göre aldıkları toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=2,922$), annesi ilkokul-ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=2,920$), annesi lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=2,935$) ve annesi üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=2,907$) olarak tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının anne öğrenim durumuna göre varyans analizi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre GOOD Gözlem Formu Puanları Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,024	2	,012	,032	,968
Gruplar içi	54,724	146	,375		
Toplam	54,748	148			

Tablo 21'de görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne öğrenim durumuna göre GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ($F_{(2-146)}=,032;p>0,05$) tespit edilmiştir. Yani, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışları annelerinin ilkokul, ortaokul, lise ya da üniversite mezunu olup olmamasına göre değişmemektedir.

Çocukların GOOD Gözlem Formu puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı; ancak baba eğitim düzeyine göre farklılaştığını gösteren bu sonuç Behrman ve Rosenzweig'in (2002) elde ettiği sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Anne ve babaların eğitim düzeyinin bir sonraki kuşağın okul yaşamını nasıl etkilediğini inceleyen Behrman ve Rosenzweig (2002), yalnızca baba eğitim düzeyinin anlamlı bir fark yarattığını görmüş; ancak neredeyse tüm toplumlarda daha eğitilmiş kadınların kendilerine eş olarak daha eğitilmiş erkekleri seçtiğini belirterek anne eğitim düzeyinin dolaylı etkilerinin göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmalar anne öğrenim durumu ile çocuk yetiştirme ve gelişimi hakkındaki bilgi düzeyi arasında bir ilişki olduğunu ve daha eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarına maddi ve manevi olarak daha fazla olanaklar sunduğunu göstermektedir (Bornstein, Cote, Haynes, Hahn ve Park, 2010; Bornstein, Hahn, Suwalsky ve Haynes, 2012; Bornstein, Hahn ve Haynes, 2011; September, Rich ve Roman, 2015; Belsky, 1984). Diğer yandan, anne eğitim düzeyinin çocuğun sosyal gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olmadığını gösteren araştırma sonuçları da mevcuttur. Örneğin, anne eğitim düzeyini okul öncesi dönem çocuklarının ev ve okul ortamındaki sosyal becerileriyle karşılaştıran Bilek (2011) ve yine eğitim düzeyinin 5-6 yaşındaki çocukların sosyal becerilerine etkisini araştıran Özbey ve Alisinanoğlu (2009) anne eğitim düzeyi ile sosyal gelişim arasında önemli bir ilişki bulamamıştır. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin istihdam oranının daha yüksek olduğu varsayılacak olursa, çalışan annelerin çalışmayan annelere göre çocuklarıyla daha az zaman geçirmesi bu sonuca etki eden faktörlerden biri olabilir. Çocuklarla oyun oynamanın yetişkinler için aslında oldukça emek ve sabır gerektiren zor bir aktivite olduğu düşünüldüğünde, işten yorgun gelen ve Türk kültüründe ev işleri konusunda daha aktif olmaları beklenen annelerin çocuklarıyla oyun oynayarak geçirdikleri zamanın daha az olduğu tahmin edilmektedir. Diğer yandan, eğitim düzeyi daha düşük olan annelerin, çocuklarıyla daha fazla zaman geçirme şansına sahip olmalarına rağmen, eğitim eksikliğinden kaynaklanan nedenlerden dolayı bu zamanı nitelikli kullanamadıkları düşünülmektedir. Özetle, anne eğitim düzeyi ile çocukların aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde edilememesi, daha

eğitimli annelerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niceliği konusunda, eğitim düzeyi daha düşük olan annelerse geçirilen zamanın niteliği konusunda dezavantajlı konuma geçmeleri ile açıklanabilir.

Çelişen araştırma sonuçları, anne eğitim düzeyinin yapılan araştırmalarda farklı şekillerde değerlendirilmiş olabileceği ihtimalini akla getirmektedir. Bu çalışmada kullanılan, öğretmenlerin formları daha kolay ve pratik şekilde doldurmasını sağlamak amacıyla sadece “ilkokul”, “ortaokul”, “lise” ve “üniversite” şeklindeki kodlamaların ebeveynlerin eğitim düzeyini sadece genel anlamda tasvir ettiği görülmektedir. Anne eğitim düzeyinin yanında annenin erken çocukluk dönemi hakkındaki bilgisi, annenin çalışma saatleri ve yaptığı işin getirdiği zihinsel ve fiziksel yorgunluk, evde ev işlerine yardım eden başka kişilerin (baba, büyükanne, bakıcı, vs.) olup olmaması, ailenin gelir düzeyi, ebeveynlik stili, okul dışındaki oyun alanlarının niteliği, çocuğun ya da ebeveynin kişilik özellikleri annenin çocuğu ile geçirdiği zamanın niteliğini farklı şekillerde etkiliyor olabilir. Dolayısıyla, anne eğitim düzeyinin çocuğun oyun becerileri ile sosyal gelişimi üzerindeki etkisinin ayrı bir araştırmanın konusu olarak daha kapsamlı ve çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilerek sınanmasının bu konuda çok daha aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukları GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının baba öğrenim durumuna göre ortalama, standart sapma sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre GOOD Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Baba Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss
1- İlkokul-Ortaokul	24	2,6	,757
2- Lise	71	3,055	,519
3- Üniversite	54	2,892	,597
Toplam	149	2,922	,608

Tablo 22'ye göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan baba öğrenim durumuna göre aldıkları toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=2,922$), babası ilkokul-ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=2,600$), babası lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=3,055$), babası üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=2,892$) olarak tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının baba öğrenim durumuna göre varyans analizi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre GOOD Gözlem Formu Puanları Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3,787	2	1,894	5,425	,005**	3>1 2>1
Gruplar içi	50,961	146	,349			
Toplam	54,748	148				

**p<0,01

Tablo 23'te görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların baba öğrenim durumuna göre GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu ($F_{(2-146)}=5,425;p<0,01$) tespit edilmiştir. Yani, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışları babalarının ilkokul, ortaokul, lise ya da üniversite mezunu olup olmamasına göre değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonucuna göre babası *üniversite mezunu* olan çocukların ($\bar{X}=2,891$) grup ortamlarındaki oyun davranış düzeylerinin *babası ilkokul-ortaokul mezunu* olan çocuklara ($\bar{X}=2,6$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca *babası lise mezunu* olan çocukların ($\bar{X}=3,05$) puan ortalamalarının, *babası ilkokul-ortaokul mezunu* olan çocuklara ($\bar{X}=2,6$) göre daha yüksek puan olduğu tespit edilmiştir.

Babalık tutumlarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen Seçer, eliköz ve Yaşa (2007), üniversite mezunu babaların ortaöğretim ve ilköğretim mezunu babalara göre babalık konusunda daha olumlu tutumlara ve daha yüksek yeterlilik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu noktadan yola çıkarak, eğitim düzeyi daha yüksek olan babaların çocuklarıyla daha çok ilgilendikleri ve daha fazla oyun oynadıkları düşünülebilir.

Benzer biçimde, okul öncesi kurumlarına devam eden 5-6 yaşındaki çocukların problem davranışlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen Özbey ve Alisinanoğlu (2009) babası ilkokul ve yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların, babası lise ve ortaokul mezunu olan çocuklara göre daha fazla problem davranış sergilediği sonucuna ulaşmış ve bunu ilkokul mezunu olan babaların geleneksel çocuk yetiştirme yöntemlerini kullanması, lisans ve lisansüstü eğitim almış babaların ise iş yoğunluğundan dolayı çocuklarına yeterince zaman ayıramaması ile açıklamıştır. Babanın eğitim düzeyi ile dolaylı olarak bağlantılı olmasına rağmen, Afro-Amerikan çocukların babaları ile etkileşimini inceleyen Roopnarine, Fouts, Lamb ve Lewis-Elligan (2005) düşük gelirli çocukların babaları ile iletişim kurma ve zaman geçirme olanağının yüksek gelirli ailelere mensup çocuklara kıyasla daha düşük olduğu sonucuna varmıştır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmadaki eğitim düzeyi daha yüksek olan babaların daha yüksek gelirli ve evde çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmelerine imkân sağlayan işlerde çalıştıkları düşünülmektedir.

Afro-Amerikan, Latin kökenli Amerikan ve Beyaz ırka mensup babaların (n=5089) çocukla etkileşiminin (sözel uyarılar, bakımıyla ilgilenme ve fiziksel oyun) ırk ya da etnik kökene göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen Cabrera, Hofferth ve Chae (2011) üniversite mezunu olan babaların çocukları için çok daha fazla sözel uyarı kullandığı sonucuna varmıştır. Eğitim düzeyinin yanında, ebeveynler arasındaki çatışmanın ebeveynlerin çocuğun bakımı ile daha az ilgilenmesine ve daha az miktarda fiziksel oyun oynanmasına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Amerika'daki aileler (n=2900) üzerinde çalışan ve babaların küçük çocuklarına gösterdikleri ilgiyi etkileyen

faktörleri inceleyen Planalp ve Braungart-Rieker (2016) de benzer bir sonuç elde etmiş ve evlilik içindeki çatışmaların artmasıyla babaların çocuklarıyla daha az oyun oynadığını belirtmiştir. Araştırmanın önemli bulgularından bir diğeri ise annedeki depresif semptomların artmasıyla birlikte babaların çocukla daha fazla ilgilenmeye başlamasıdır. Ayrıca kız çocuğu olan babaların erkek çocuğuna sahip babalara göre daha ilgili oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu ilişkiyi etkileyen olasılıklardan biri de çalışan annelerin eve geldiklerinde yemek ve temizlik gibi işlere babalardan daha fazla vakit ayırmaları olabilir. Türk kültüründe ev işlerinin genellikle kadınların sorumluluğunda olması çalışan annelerin çocuklarıyla daha az zaman geçirmelerine sebep olabilmektedir. Dolayısıyla, eve gelen babaların çocuklarıyla daha fazla zaman geçirme şansına sahip olması, çocuğun oyun davranışlarının gelişiminde babaların daha fazla rol oynadığı durumlar yaratabilir. Literatürdeki mevcut sonuçların birbirinden farklı olması çocukların oyun becerilerinin ya da gelişimsel düzeylerinin baba eğitim düzeyi ile doğrudan ilişkilendirilemeyeceğini göstermektedir. Dolayısıyla, çocuğun oyun davranışları ile babanın eğitim seviyesi arasındaki ilişkinin, çalışma saatleri, annenin çalışıp çalışmama durumu, ebeveynlerin psikolojik durumu, çocuğun cinsiyeti gibi pek çok farklı faktörden etkilenen çok daha karmaşık bir yapının sadece bir uzantısı olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının sosyoekonomik durumuna göre ortalama, standart sapma sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyoekonomik Durumuna Göre GOOD Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sosyoekonomik Durum	n	\bar{X}	ss
İyi	64	3,047	,539
Orta	80	2,841	,624
Kötü	5	2,616	,957
Toplam	149	2,922	,608

Tablo 24'e göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan sosyoekonomik durumuna göre aldıkları toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=2,922$), öğretmen tarafından *sosyoekonomik durumu iyi* olarak tanımlanan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=3,047$), *sosyoekonomik durumu orta* olarak tanımlanan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=2,841$), *sosyoekonomik durumu kötü* olarak tanımlanan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=2,616$) olarak tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının sosyoekonomik durumuna göre varyans analizi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyoekonomik Durumuna Göre GOOD Gözlem Formu Puanları Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,992	2	,996	2,757	,067
Gruplar içi	52,756	146	,361		
Toplam	54,748	148			

Tablo 25'te görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyoekonomik durumuna göre GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ($F_{(2-146)}=2,757; p>0,05$) tespit edilmiştir. Yani, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışları ailelerin sosyoekonomik durumuna göre değişmemektedir.

Diğer yandan sonucun anlamlı bir farka yakın olması, bilişsel, duygusal ve sosyal yetkinliğe sahip çocukların yetiştirilmesinin sadece ailenin maddi imkanlarına değil; ayrıca ebeveynlik stili ya da çocuğun psikolojik, dilsel ve bilişsel ihtiyaçlarına yönelik bir ortam hazırlama eğilimi gibi pek çok farklı değişkene bağlı olmasıyla açıklanabilir (September, Rich ve Roman, 2015). Ayrıca öğretmenlere gözlemlenen öğrencinin sosyoekonomik düzeyini nasıl tanımladıkları sorulduğu için elde edilen

sosyoekonomik düzey verisinin sadece öznel algılara dayalı olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, araştırmanın sadece devlet okullarında yapılmış olması, özel okulların araştırmaya dahil edilmemesi, Edirne'nin nispeten küçük ve sanayileşmemiş bir şehir olması nedeniyle örneklemin çoğunlukla benzer sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarından oluştuğu düşünülebilir. Bu sebeplerden ötürü farklı sosyoekonomik düzeydeki çocukların örnekleme yeterince temsil edilmemiş olması mümkündür. Diğer yandan, çok düşük gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarının zorunlu eğitime katılımındaki sıkıntıların 3 yaş itibarıyla başlayan okul öncesi eğitime de yansıdığı tahmin edilmektedir. Araştırmada sadece okula kayıtlı çocukların yer alması okul öncesi eğitime kaydolmamış düşük gelirli ailelerin çocuklarının oyun davranışları ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini mevcut araştırmanın kapsamı dışında bırakmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin demografik bilgilerine göre sınıflarında bulunan öğrencilerinin GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerine Göre Sınıflarında Bulunan Öğrencilerinin GOOD Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Değişkenler	n	\bar{X}	ss	
Yaş	18-25 Yaş	3	2,688	,296
	26-30 Yaş	8	2,629	,51
	31-35 Yaş	23	2,833	,536
	36 Yaş ve üzeri	12	3,161	,33
	Toplam	46	2,873	,497
Mesleki Kıdem Yılı	1-5 yıl arası	9	2,546	,399
	6-10 yıl arası	23	2,865	,536
	11 yıl ve üzeri	14	3,098	,376
	Toplam	46	2,873	,497
Sınıfta günlük olarak yalnızca oyun için ayrılan ortalama süre	1 saatten az	2	2,526	,651
	1-2 saat arası	41	2,861	,496
	3-4 saat arası	3	3,267	,25
	Toplam	46	2,873	,497
	Sınıftaki gelişimsel problemi olan öğrencinin engel türü	Otizm	6	2,489
Dil ve Konuşma Güçlüğü		3	2,633	,147
Diğer		4	2,75	,643
Toplam		13	2,646	,409

Tablo 26'ya göre okul öncesi öğretmenlerinin yaş gruplarına göre sınıfında bulunan öğrencilerinin GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=2,873$), 18-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=2,688$), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=2,629$), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=2,833$), ve 36 yaş ve üstündeki öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,161$) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre sınıfında bulunan öğrencilerinin GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=2,873$) olarak bulunmuştur. Ayrıca mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin

ortalaması ($\bar{X}=2,546$), *6-10 yıl* arası olanların ($\bar{X}=2,865$) ve *11 yıl ve üzeri* kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=3,098$) olarak bulunmuştur.

Tablo 26'ya bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta günlük olarak yalnızca oyun için ayrılan ortalama süreye göre sınıfında bulunan öğrencilerinin GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=2,873$) olarak görülmektedir. Ayrıca ayırdığı süre *1 saatten daha az* olanların ortalaması ($\bar{X}=2,526$), *1-2 saat* arası olanların ($\bar{X}=2,861$) ve *3-4 saat* arası olanların ortalaması ($\bar{X}=3,268$) olarak belirlenmiştir.

Tablo 26'ya göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki gelişimsel problemi olan öğrencisinin engel türüne göre sınıfında bulunan öğrencilerinin GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=2,646$), *otizm* ($\bar{X}=2,489$), *dil ve konuşma güçlüğü* ($\bar{X}=2,633$) ve *diğer* ($\bar{X}=2,75$) olarak tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerine göre sınıfındaki öğrencilerinin GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının varyans analizi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerine Göre Sınıflarında Bulunan Öğrencilerinin GOOD Gözlem Formu Puanları Varyans Analizi

Değişkenler		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Gruplar arası	1,613	3	,538	2,376	,084
	Gruplar içi	9,501	42	,226		
	Toplam	11,114	45			
Mesleki Kıdem Yılı	Gruplar arası	1,675	2	,838	3,816	,030*
	Gruplar içi	9,439	43	,220		
	Toplam	11,114	45			
Sınıfta yalnızca oyun için ayrılan ortalama süre	Gruplar arası	,713	2	,356	1,474	,240
	Gruplar içi	10,401	43	,242		
	Toplam	11,114	45			
Sınıfta gelişimsel problemi olan öğrencinin engel türü	Gruplar arası	,332	3	,111	,593	,635
	Gruplar içi	1,679	9	,187		
	Toplam	2,011	12			

*p<0,05

Tablo 27'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre sınıftaki öğrencilerin GOOD Gözlem Formundan aldıkları puan ortalamaları arasında ($F_{(3-42)}=2,376;p>0,05$) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani, öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak çocukların oyun davranışları değişmemektedir.

Tablo 27'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre sınıftaki öğrencilerin GOOD Gözlem Formundan aldıkları puan ortalamaları arasında ($F_{(2-43)}=1,303;p<0,05$) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yani, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak çocukların oyun davranışları değişmemektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonucuna göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinde *11 yıl ve üzeri* olanların puanlarının ($\bar{X}=3,1$) *1-5 yıl arası* olanlara ($\bar{X}=2,546$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 27'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta yalnızca oyun için ayrılan ortalama süreye göre sınıfındaki öğrencilerin GOOD Gözlem Formundan aldıkları puan ortalamalı arasında ($F_{(3-43)}=1,474;p>0,05$) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Yani, öğretmenlerin sınıfta günlük programlarında yalnızca oyuna ayırdıkları süreye bağlı olarak çocukların oyun davranışları değişmemektedir.

Tablo 27'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki gelişimsel problemi olan öğrencisinin engel türüne göre sınıfındaki öğrencilerin GOOD Gözlem Formundan aldıkları puan ortalamaları arasında ($F_{(3-43)}=,593;p>0,05$) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Yani, sınıfta gelişimsel problemi olan öğrencinin engel türüne bağlı olarak çocukların oyun davranışları değişmemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerine göre sınıfındaki öğrencilerinin GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının ortalama, standart sapma ve t Testi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerine Göre Sınıflarında Bulunan Öğrencilerin GOOD Gözlem Formu Puanları t Testi Sonuçları

Değişkenler		n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Öğrenim Durumu	Önlisans	2	3,158	,502	,825	44	,414
	Lisans	44	2,860	,499			
Medeni Durum	Evli	41	2,856	,495	-,677	44	,502
	Bekar	5	3,016	,549			
Sınıfın fiziksel koşullarını yeterli bulma durumu	Evet	26	2,856	,483	-,274	44	,785
	Hayır	20	2,897	,526			
Sınıfta oyun ile ilgili materyalleri yeterli bulma durumu	Evet	26	2,854	,440	-,306	44	,761
	Hayır	20	2,899	,573			
Oyunu bir yöntem olarak kullanma konusunda kendini yeterli hissetme durumu	Evet	44	2,865	,506	-,540	44	,592
	Hayır	2	3,061	,160			
Oyun konusunda lisans dışında herhangi bir eğitimi alma durumu	Evet	7	3,076	,330	1,176	44	,246
	Hayır	39	2,837	,516			
Sınıfta gelişimsel problemi olan öğrencinin/öğrencilerin olma durumu	Evet	13	2,646	,409	-2,013	44	,050
	Hayır	33	2,963	,505			
Gelişimsel problemi olan öğrencinin sınıfta olmasının diğer çocukların oyunlarını etkileme durumu	Evet	9	2,749	,421	1,412	11	,186
	Hayır	4	2,414	,308			

*p<0,05

Tablo 28'e göre çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları puan ortalamalarının, öğretmenlerin öğrenim durumuna ($t_{(44)}=,825;p>0,05$), medeni durumuna ($t_{(44)}=-,677;p>0,05$), sınıflarındaki oyun ile ilgili materyalleri yeterli bulup bulmamasına ($t_{(44)}=-,306;p>0,05$), okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarının fiziksel koşullarını yeterli bulup bulmamasına ($t_{(44)}=-,274;p>0,05$), okul öncesi öğretmenlerinin oyunu bir yöntem olarak kullanma konusunda kendini yeterli hissedip hissetmemelerine ($t_{(44)}=-,540;p>0,05$) ve okul öncesi öğretmenlerinin oyun konusunda lisans dışında herhangi bir eğitimi alıp almamalarına ($t_{(44)}=1,176;p>0,05$), okul öncesi öğretmenlerinin

sınıflarında gelişimsel problemi olan öğrencinin olma durumuna ($t_{(44)}=-2,013;p>0,05$), okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki gelişimsel problemi olan öğrencinin diğer çocukların oyunlarını etkileme durumuna ($t_{(44)}=1,412;p>0,05$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı gözlemlenmiştir.

Yaşar-Ekici, Günhan ve Anılan (2017) okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerini incelemiş ve bu becerilerin yaş, çalışılan kurum türü, medeni durum, gelir düzeyi, görevdeki kadro durumu, mesleki kıdem ve sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmadığını ancak; öğrenim durumuna ve iletişim becerilerine yönelik eğitim alıp almadıklarına göre farklılaştığını tespit etmiştir. Benzer biçimde, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri konusundaki algılarını inceleyen Ahmetoğlu ve Ercan (2014) evli öğretmenlerin bekarlara göre, iki ya da daha fazla çocuğu olan öğretmenlerin bir çocuğu ya da hiç çocuğu olmayanlara göre, lisans derecesine sahip öğretmenlerin ön lisans derecesine sahip olanlara göre, 18-25 yaş ile 26-33 yaş arasında olan öğretmenlerin 34-41 ve 42 ve üzeri yaş aralığında olanlara göre daha yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip olduğunu gözlemlemiştir. Öğretmenlerin iletişim ve problem çözme becerilerinin çocukların oyun becerilerini dolaylı olarak etkilediği düşünülse de, çocuğun genel gelişim düzeyi, aile ve akranlar gibi diğer önemli faktörlerin de oyun becerilerini etkilemesi çeşitli araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmesine neden olmuş olabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlarının cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve baba öğrenim durumu ve yaşı, sosyoekonomik durumları (SED), okul öncesi eğitim alma durumu, gelişimsel probleminin olma durumu, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD) içinde yer alan Sosyal Yetkinlik (SY) Kızgınlık-Saldırganlık (KS) ve Anksiyete-İçedönüklük (Aİ) puanları arasındaki ilişki sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların GOOD Gözlem Formu Puanları İle SYDD-30 SY, KS ve Aİ Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişki

Değişkenler	GOOD	Sosyal Yetkinlik (SY)	Kızgınlık-Saldırganlık (KS)	Anksiyete-İçedönüklük (Aİ)
Sosyal Yetkinlik (SY)	r	.696**	-	
	p	,000	-	
Kızgınlık- Saldırganlık (KS)	r	-.442**	-.545**	-
	p	,000	,000	-
Anksiyete-İçedönüklük (Aİ)	r	-.457**	-.455**	.226**
	p	,000	,000	,005

* p<0.05 ** p<0.01: Cinsiyet (n=149)

Tablo 29 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanları ile sosyal yetkinlik puanları ($r=.696$; $p<0,01$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde, GOOD Gözlem Formu toplam puanları ile Kızgınlık-Saldırganlık puanları ($r=-.442$; $p<0,01$) ve Anksiyete-İçedönüklük puanları ($r=-.457$; $p<0,01$) arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların öfkeli/saldırgan ya da kaygılı/içedönük davranışları grup ortamlarındaki oyun becerilerini olumsuz yönde etkilerken, olumlu sosyal davranışları grup ortamlarındaki oyun becerilerini olumlu yönde değiştirmektedir.

Bu bulgular araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan sosyal yapılandırmacılık yaklaşımını desteklemektedir. Vygotsky'e göre (1978) çocukların oynadıkları oyunlar hem mevcut hem de yeni sosyal becerilerinin kullanımını gerektiren bir ortamdır. Örneğin çocukların, oyun sırasında sırasını beklemesi, oyunun kuralları üzerinde tartışması, oyuncakları paylaşması ve en temelde diğerlerini oyuna davet etmesi ya da oynamak için ikna etmesi gerekmektedir. Okul öncesi yıllarının sonlarına doğru çocuklardan sıralarını beklemeleri, istedikleri nesneyi alma dürtüsüne karşı koymaları, oyundan sonra oyuncakları toplamaları, bir yetişkine ya da diğer çocuklara

bir görevle ilgili gönüllü olarak yardım etmesi ve kendisini zorlayan bir faaliyette sebat göstermeleri beklenmektedir (Berk, Mann ve Ogan, 2006). Dolayısıyla, sosyal becerileri ve yetkinliği akranlarına göre daha üst düzeyde olan çocukların daha sosyal oyunlar oynamaları sosyal etkileşim konusunda zorluk yaşayan çocukların ise oyun performansının diğerlerine göre daha düşük düzeyde olması beklenmektedir.

Connoly ve Doyle (1984) serbest oyun zamanındaki sosyal hayali oyunların sıklığını ve karmaşıklığını gözlemlemiş, öğretmenler ise çocukların sosyal yetkinliğini, popüleritesini, sosyal rol alma becerilerini ve sosyal davranışlarını değerlendirmiştir. Sonuçlar, hayali oyun miktarı ve karmaşıklığının, akran sosyal beceri, popülerite, duygusal rol alma ve olumlu sosyal aktivite düzeyini önemli derecede yordadığını göstermiştir. Ayrıca hayali oyunların hayali olmayan oyunlara göre daha olumlu, uzun süreli ve grup odaklı olduğu gözlemlenmiştir.

Mendez ve Fogle (2002) okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışları ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında çocukların oyunu bozmaya yönelik davranışları ile evdeki muhalif, ilgisiz davranışları ve DEHB belirtileri olarak kabul eden davranış örüntüleri arasında olumlu yönde bir ilişki tespit etmiştir. Diğer yandan, akranlarla oynanan oyundaki etkileşimleri kapsayan olumlu oyun davranışları ile evdeki problem davranışlar arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, çocukların dikkatle ilgili yaşadıkları zorluklar ile oyun sırasında diğer çocuklarla olumlu etkileşime girme becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Benzer biçimde, Coolahan, Fantuzzo, Mendez ve McDermott (2000) etkileşimli akran oyunları ile öğrenme davranışları ve problem davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çocukların oyun sırasındaki etkileşimleri ile sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu gözlemlemiştir. Oyun sırasında akranları ile daha fazla etkileşime giren çocukların, öğretmenleri tarafından daha üst düzeyde sosyal becerilere sahip olduğu belirtilmiştir. Diğer yandan, oyunu bozmaya yönelik davranışları

daha sık sergileyen çocukların, öz-denetim konusunda zorluk yaşadığı ve daha çok yalnız başına oyun oynadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca oyundan kopma davranışları sergileyen çocukların akranları tarafından çoğu zaman kabul görmediği rapor edilmiştir.

Newton ve Jenvey (2011) çocuklardaki Zihin Kuramının (*theory of mind*) gelişimi ve sosyal akran oyunlarının sosyal yetkinlik ile olan ilişkisini inceledikleri çalışmalarında Zihin Kuramının yaşla birlikte geliştiği; ancak ebebeynler tarafından değerlendirilen sosyal yetkinlik düzeyi ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan, sosyal etkileşimli oyunların sıklığı ile sosyal yetkinlik düzeyi arasında pozitif yönde, yalnız başına oynanan oyunların sıklığı ile genel problem davranış düzeyi arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, oyun sırasındaki sosyal etkileşimin çocukların sosyal yetkinliklerinin gelişimi açısından taşıdığı önemin altı çizilmiştir.

Benzer biçimde Rubin, Coplan, Fox ve Calkins (1995) okul öncesi dönemdeki çocukların serbest oyunlarındaki sosyal etkileşim ve duygu düzenleme yapıları arasındaki ilişkinin sosyal uyum düzeyini yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Sosyal etkileşimi ve duygu düzenleme becerileri düşük olan çocukların serbest oyunda daha temkinli/kaygılı davranışlar sergilediği ve problemlerini diğerlerine göre daha fazla içselleştirdiği gözlemlenirken; sosyal etkileşimi yüksek, ancak duygu düzenleme becerileri düşük düzeyde olan çocukların ise problemlerini daha fazla dışsallaştırdığı ve akranlarına karşı daha agresif ve rahatsızlık verici davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Diğer yandan daha sokulgan olup duygularını düzenleyebilen çocukların sosyal yetkinliğe sahip olduğu; sokulgan olmayan, ancak duygu düzenleme becerilerine sahip olan çocukların ise yalnız oyun oynarken verimli bir şekilde yapıcı ve keşfedici aktivitelerle meşgul olduğu gözlemlenmiştir. Bu noktadan hareketle, çocukların oyun becerilerinin sosyal yetkinlik düzeyi ile paralellik göstermesi, duygu düzenleme becerilerinin kullanımını gerektiren kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük düzeyleri ile negatif yönlü bir ilişki içinde olması da mevcut araştırma sonuçlarının literatürle tutarlı olduğunu göstermektedir.

Popüler çocukların daha sosyal, pozitif, yardımsever ve oyun etkileşimlerine karşı daha duyarlı olduğu; dışlanmış çocukların oyunlarının ise daha baskıcı ve rahatsız edici özellikler taşıdığı görülmektedir (Power, Hart, 2011). Hay, Payne ve Chadwick (2004) çocukların, ne sebeple olursa olsun, akranları ile yaşadıkları problemlerin duygusal ve davranış bozukluklarının gelişimine neden olabileceğini ve bu tür zorluklar yaşayan çocukların hayatlarının ilk yıllarından itibaren akranları tarafından reddedilebileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla, oyun sırasında akranlarla olan olumsuz etkileşimlerin çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yani, sosyal ve duygusal gelişimlerinde sorun yaşayan çocukların oyun davranışlarına bu sorunları yansıtması beklenmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışlarının değerlendirilmesi, oyunla ilişkili değişkenlerin belirlenmesi ve oyun davranışları ile sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların okul öncesi dönemdeki çocuklara, çocukların ailelerine, öğretmenlerine, okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilere ve bu alanda çalışan/çalışacak araştırmacılara grup ortamlarındaki oyunun değerlendirilmesi konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların %50,3'ünün kız, %49,7'sinin erkek, %13,4'ünün 36-48 aylık, %34,9'unun 49-60 aylık, %38,3'ünün 61-72 aylık, %13,4'ünün 73 ay ve üzerinde olduğu, %42,3'nün tek çocuk, %37,6'sının 1, %12,8'inin 2, %7,4'ünün ise 3 ya da daha fazla kardeşe sahip olduğu; %65,1'nin ailelerinin ilk çocuğu, %9,4'ünün ortanca, %25,5'inin ise ailelerinin son çocuğu olduğu; %47'sinin daha önce okul öncesi eğitim aldığı, %53'ünün ise daha önce okul öncesi eğitim almadığı; %8,7'sinin gelişimsel problemi olduğu, %91,3'ünün ise herhangi bir gelişimsel probleminin bulunmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların annelerinin %4'ünün 18-25, %24,2'sinin 26-30, %47'sinin 31-35 yaş arasında, %24,8'inin 36 yaş ve üzeri olduğu, babalarının %10,7'sinin 26-30, %49,7'sinin 31-35 yaş arasında, %39,6'sının 36 yaş ve üzeri olduğu belirlenmiştir. Annelerin %16,8'inin ilkokul ya da ortaokul, %47'sinin lise, %36,2'sinin üniversite mezunu olduğu, babaların ise %16,1'inin ilkokul ya da ortaokul, %47,7'sinin lise, %36,2'sinin üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, araştırmaya dahil edilen çocukların %43'ünün sosyoekonomik durumunu iyi, %53,7'sinin sosyoekonomik durumunu orta, %3,4'ünün sosyoekonomik durumunu kötü olarak tanımlamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %6,5'inin 18-25 yaş, %17,4'ünün 26-30 yaş, %50'sinin 31-35 yaş arasında, %26,1'inin 36 yaş ve üzeri; %89,1'inin evli, %10,9'unun bekar; %4,3'ünün önlisans, %95,7'sinin lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %19,6'sının 1-5 yıl, %50'sinin 6-10 yıl, %30,4'ünün 11 yıl ya da daha uzun süre boyunca okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlik yaptığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,5'i sınıfın fiziksel koşullarını ve sınıftaki oyun ile ilgili materyalleri yeterli, %43,5'i yetersiz bulmuştur. Öğretmenlerin %4,3'ü sınıfta yalnızca oyuna 1 saatten az bir süre ayırırken, %89,1'i oyuna 1-2 saat, %6,5'i ise oyuna 3-4 saat zaman ayırdığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %100'ü program içerisinde oyunu bir yöntem olarak kullandığını, %95,7'si oyunu bir yöntem olarak kullanma konusunda kendisini yeterli bulduğunu, %4,3'ü ise bu konuda kendisini yetersiz bulduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %15,2'sinin oyun konusunda lisans dışında da eğitim aldığı, %84,8'inin ise bu konuda herhangi bir eğitim almadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %28,3'ünün sınıfında kaynaştırma öğrencisinin olduğu, %71,7'sinin sınıfında ise kaynaştırma öğrencisinin olmadığı tespit edilmiştir. Gelişimsel problemi olan öğrencilerin %53,9'unun otizmlili olduğu, %35,5'inin dil ve konuşma güçlüğü yaşadığı, %7,7'sinin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisine sahip öğretmenlerin %69,2'si kaynaştırma öğrencisinin sınıfta olmasının diğer çocukların oyunlarını etkilediğini, %30,8'i ise etkilemediğini ifade etmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Gözlem Formundan aldıkları puan ortalamalarının çocukların cinsiyetine, yaşına, gelişimsel probleminin olma durumuna ve baba öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı ($p < 0.01$) bir şekilde değişirken, kardeş sayısına, doğum sırasına, daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna, anne ve baba yaşına, anne öğrenim durumuna ve sosyoekonomik duruma göre farklılaşmadığı ($p > 0.05$) bulunmuştur.

Araştırmaya dahil edilen çocukların Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Gözlem Formundan aldıkları puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir şekilde değiştiği ($p<0.05$), öğretmenlerin yaşına, öğrenim ve medeni durumuna, sınıfının fiziksel koşullarını ve sınıftaki oyun ile ilgili materyalleri yeterli bulup bulmamasına, sınıfta günlük olarak yalnızca oyuna ayırdığı süreye, oyunu bir yöntem olarak kullanma konusunda kendisini yeterli bulup bulmamasına, oyun ile ilgili lisans eğitimi dışında herhangi bir eğitim alıp almamasına ve sınıfında gelişimsel problemi olan herhangi bir öğrencinin olup olmasına göre farklılaşmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanları ile Sosyal Yetkinlik puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde, Kızgınlık-Saldırganlık puanları ile Anksiyete-İçedönüklük puanları arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

5.2. ÖNERİLER

Elde edilen bulgular doğrultusunda şunlar önerilebilir;

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, çocukların grup ortamlarındaki oyun davranış düzeyi ile sosyal yetkinlik düzeyi arasındaki anlamlı ilişki sosyal becerilerin gelişimi için oyunun bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Diğer yandan, sosyal gelişimin desteklendiği etkinliklerin çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışlarını da olumlu yönde etkileyeceği tahmin edilmektedir. Sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilen, çatışmaları çözmekte başarılı ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi okul öncesi eğitim programının temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle oyunun sadece bir boş zaman aktivitesi olduğu yönündeki algıların değiştirilmesi için çabalanmalıdır. Bunun için okullar ya da yerel yönetimler tarafından aile ve eğitimcilerin çocukların oyunlarını nasıl daha iyi destekleyebilecekleri konusunda onları aydınlatmaya yönelik proje, seminer ya da bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir.

Araştırmada grup ortamlarındaki oyun davranışları ile anksiyete-içedönüklük ve kızgınlık-saldırganlık düzeyleri arasında tespit edilen negatif yönlü ilişki hem bu tür problem davranışların azaltılmasında hem de sosyal ve duygusal gelişimin değerlendirilmesinde oyunun bir araç olarak kullanılabilceğini göstermektedir. Bu noktadan hareketle, çocukların serbest oyunları bu konuda zorluk yaşayan çocuklara oyunu başlatma, diğerlerini davet etme, sıra bekleme ve duygularını uygun biçimde ifade etme gibi sosyal becerilerin öğretmen ya da diğer akranları tarafından öğretilmesi için bir fırsata çevrilebilir.

Sosyal yetkinlik, anksiyete-içedönüklük ve kızgınlık-saldırganlık düzeyleri ile grup ortamlarındaki oyun davranışları arasında tespit edilen ilişki çocukların oynadıkları oyunların gözlemlerle değerlendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenler grup ortamlarında oynanan oyunları gözlemlediklerinde çocukların sosyal ve duygusal gelişim düzeyleri hakkında değerli ve güvenilir bilgiler edinebilirler. Çocuğun bireysel olarak güçlü ve zayıf yanlarının belirlenmesinin yanında oyun gözlemi sınıf içindeki sosyal ilişki dinamiklerinin belirlenmesine de yardımcı olabilir.

Serbest oyun zamanının çoğunlukla sınıf içinde geçirilmesi çocukları daha kısıtlı bir alanda hareket etmek zorunda bırakmaktadır. Çocukların serbest oyun zamanlarını geçirebilecekleri, ağaç ve çim gibi doğal unsurların yer aldığı oyun alanlarının yaratılması ve aktif şekilde kullanımının çocukların sosyal gelişimlerinin yanında fiziksel gelişimleri için de son derece faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca serbest oyun zamanlarında, öğretmenlerin çocukların oyun davranışlarını yakından gözlemlemeleri ve oyunlarına katılmaları, oyun becerileri konusunda akranları ile benzer gelişimsel seviyede olmayan çocukların ihtiyaçlarının giderilmesine olumlu katkı sağlayabilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda bu konuda çalışacak araştırmacılara şunlar önerilebilir;

Bu konuda çalışacak diğer araştırmacılar oyun davranışları ile sosyal yetkinlik ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin daha ayrıntılı incelenmesi açısından deneysel ya da gözleme dayalı çalışmalar yapabilir. Ayrıca örneklemin katılımcı sayısı ve kültürel çeşitlilik açısından genişletilmesi, bu çalışmada anne öğrenim durumu, anne ve baba yaşı gibi değişkenlerle oyun davranışları arasında tespit edilemeyen ilişkiler konusunda farklı sonuçlar ortaya koyabilir. Diğer yandan, çocukların sosyal olarak paylaştıkları grup ortamlarındaki oyun davranışları ile okuma-yazma, matematik ya da yaratıcılık becerileri gibi farklı alanlar arasındaki ilişki boylamsal olarak incelenebilir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin tamamının oyunu bir yöntem olarak kullandığı, büyük çoğunluğunun bu konuda kendisini yeterli bulduğu görülmektedir. Buna rağmen, çok az sayıda öğretmenin oyunla ilgili lisans eğitimi dışında bir eğitim aldığı tespit edilmiştir. Bu tezatlığa bakıldığında, oyunun tanımı, türleri, faydaları ve oyunun bir yöntem olarak kullanılmasındaki öğretmen algılarının daha ayrıntılı bir biçimde incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abramovitch, R., Corter, C., Pepler, D. J., & Stanhope, L. (1986). Sibling and Peer Interaction: A Final Follow-Up and a Comparison. *Child Development*, 57(1), 217. doi:10.2307/1130653
- Acar, I. H., Rudasill, K. M., Molfese, V., Torquati, J., & Prokasky, A. (2015). Temperament and Preschool Children's Peer Interactions. *Early Education and Development*, 26(4), 479-495. doi:10.1080/10409289.2015.1000718
- Acun-Kapıkıran, N., İvrendi, A. B., & Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-27.
- Ahn, J., & Filipenko, M. (2007). Narrative, Imaginary Play, Art, and Self: Intersecting Worlds. *Day Care & Early Education*, 34(4), 279-289.
- Ahmetoğlu, E. (2009). Sosyal Gelişim. In Y. Fazlıoğlu (Ed.), *Erken Çocukluk Gelişimi ve eğitimi* (pp. 41-62). İstanbul, Türkiye: Kriter.
- Ahmetoğlu, E., & Ercan, Z. G. (2014). Preschool Teachers' Perceptions on Problem Solving Skills. In M. Yasar, O. Ozgun, & J. Galbraith (Eds.), *Contemporary perspectives and research on early childhood education* (pp. 24-32). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Ahmetoğlu, E., Acar, I. H., & Aral, N. (2016). Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formunun (PIPPS-P) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Turkish Studies*, 11(Volume 11 Issue 9), 31-31. doi:10.7827/turkishstudies.9634
- Ahmetoğlu, E., Acar, I. H., & Aral, N. (2017). Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formunun (PEAOÖ-Ö)Uyarlama Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 104-119.
- Ahmetoğlu, E., Aşık-Öztürk, M., & Acar, I. H. (2017). Validity and Reliability Study of the Play Assessment for Group Settings (PAGS). In 5. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi* (p. 96). Ankara, Türkiye: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi.

- Ahmetoğlu, E., & Ercan, Z. G. (2014). Place and Significance of Game in Preschool Education in Turkey. In H. Başal, E. Ömeroğlu, & Z. Kostova (Eds.), *Preschool Education in Turkey and in the World: A Theoretical and Empirical Perspective* (pp. 447-457). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Akgün, E., & Yeşilyaprak, B. (2011). The Qualitative Dimension Of Mother-Child Play Interaction: An Evaluation Of Mothers' Verbal Expressions. *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 11-20.
- Aksoy, A. B., & Tozduman-Yaralı, K. (2017). Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455. doi:10.24315/trkefd.304124
- Akşın-Yavuz, E. (2017). Oyunda Anne-Babanın ve Öğretmenin Rolü. In A. Önder & H. Arslan-Çiftçi (Eds.), *Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme* (pp. 159-169). İstanbul: Nobel Akademik Yayın.
- Alden, L. E., Auyeung, K. W., & Plasencia, L. (2014). Social Anxiety and the Self. In S. T. Hofmann & P. M. DiBartolo (Eds.), *Social Anxiety Clinical, Developmental, and Social Perspectives* (3rd ed., pp. 423-440). London, UK: ELSEVIER ACADEMIC PRESS.
- Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S., & Farmer, S. (2012). *Programming & Planning in Early Childhood Settings* (5th ed.). South Melbourne, Vic: Cengage Learning Australia.
- 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.
- Athey, I. (1984). Contributions of play to development. In T. D. Yawkey & A. D. Pellegrini (Eds.), *Child's play: Developmental and applied* (pp. 9-28). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Barbakoff, S., & Yo, Y. P. (2002). *Levels of social play: Observing and recording preschoolers* (ED472748). Retrieved from ERIC-Educational Resources Information Center website: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472748.pdf>

- Barclay, K., & Myrskylä, M. (2016). Advanced Maternal Age and Offspring Outcomes: Reproductive Aging and Counterbalancing Period Trends. *Population and Development Review*, 42(1), 69-94. doi:10.1111/j.1728-4457.2016.00105.x
- Behrman, J. R., & Rosenzweig, M. R. (2002). Does Increasing Women's Schooling Raise the Schooling of the Next Generation? *American Economic Review*, 92, 323-334.
- Bekoff, M., Allen C. (1998). Intentional communication and social play: How and why animals negotiate and agree to play. In M. Bekoff & J. A. Byers (Eds.), *Animal play: Evolutionary, comparative, and ecological perspectives* (pp. 97-114). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bellin, H. F., & Singer, D. G. (2006). MY MAGIC STORY CAR: Video-Based Play Intervention to Strengthen Emergent Literacy of At-risk Preschoolers. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play=learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 172-208). New York: Oxford University Press.
- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, 55(1), 83-96. doi:10.2307/1129836
- Belsky, J., & Most, R. K. (1981). From Exploration to Play: A Cross-Sectional Study of Infant Free Play Behavior. *Developmental Psychology*, 17(5), 630-639. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.17.5.630>
- Benenson, J. F., Morganstein, T., & Roy, R. (1998). Sex differences in children's investment in peers. *Human Nature*, 9(4), 369-390. doi:10.1007/s12110-998-1015-0
- Berg, B. (2011). *The Effects of Parenting Styles on a Preschool Aged Child's Social Emotional Development* (Master's thesis, University of Wisconsin-Stout). Retrieved from <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2011/2011bergb.pdf>
- Bergen, D. (2002). The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>

- Berger, S. E., & Nuzzo, K. (2008). Older siblings influence younger siblings' motor development. *Infant and Child Development*, 17(6), 607-615. doi:10.1002/icd.571
- Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-Believe Play: Wellspring for Development of Self-Regulation. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play =: Learning : How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth* (pp. 74-100). New York: Oxford University Press.
- Biddle, S. J., Pearson, N., Ross, G. M., & Braithwaite, R. (2010). Tracking of sedentary behaviours of young people: A systematic review. *Preventive Medicine*, 51(5), 345-351. doi:10.1016/j.ypmed.2010.07.018
- Bilek, M. H. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması* (Master's thesis, Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye). Retrieved from <http://dspace.trakya.edu.tr:8080/jspui/handle/1/1284>
- Black, M. M., Dubowitz, H., & Starr, R. H. (1999). African American Fathers in Low Income, Urban Families: Development, Behavior, and Home Environment of Their Three-Year-Old Children. *Child Development*, 70(4), 967-978. doi:10.1111/1467-8624.00070
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., Suwalsky, J. T., & Haynes M. (2012). Socioeconomic Status, Parenting, and child Development: The Hollingshead Four-Factor Index of Social Status and the Socioeconomic Index of Occupations. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development* (2nd ed., pp. 29-82). New York, NY: Psychology Press Taylor and Francis.
- Bornstein, M. H., Cote, L. R., Haynes, O. M., Hahn, C., & Park, Y. (2010). Parenting knowledge: Experiential and sociodemographic factors in European American

- mothers of young children. *Developmental Psychology*, 46(6), 1677-1693. doi:10.1037/a0020677
- Bornstein, M. H., Hahn, C., & Haynes, O. M. (2011). Maternal personality, parenting cognitions, and parenting practices. *Developmental Psychology*, 47(3), 658-675. doi:10.1037/a0023181
- Bourgeois, K. S., Khawar, A. W., Neal, S. A., & Lockman, J. J. (2005). Infant Manual Exploration of Objects, Surfaces, and Their Interrelations. *Infancy*, 8(3), 233-252. doi:10.1207/s15327078in0803_3
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678. doi:10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x
- Bowlby, J. (2003). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Brunner-Routledge.
- Bradley, R. H., & Vandell, D. L. (2007). Child care and the well-being of children. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 161(7), 669-76. doi:10.1001/archpedi.161.7.669
- Bray, I., Gunnell, D., & Smith, G. D. (2006). Advanced paternal age: How old is too old? *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(10), 851-853. doi:10.1136/jech.2005.045179
- Broekhuizen, M. L., Aken, M. A., Dubas, J. S., Mulder, H., & Leseman, P. P. (2015). Individual differences in effects of child care quality: The role of child affective self-regulation and gender. *Infant Behavior and Development*, 40, 216-230. doi:10.1016/j.infbeh.2015.06.009
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Brown, S. (1998). Play as an organizing principle: Clinical evidence and personal observations. In M. Bekoff & J. A. Byers (Eds.), *Animal play: Evolutionary, comparative, and ecological perspectives* (pp. 243-259). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Brown, S. L., & Vaughan, C. C. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York, NY: Avery.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Bell, E. R., Carter, T. M., & Dietrich, S. L. (2014). Peer Play Interactions and Learning for Low-Income Preschool Children: The Moderating Role of Classroom Quality. *Early Education and Development, 25*(6), 815-840. doi:10.1080/10409289.2014.864214
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J., & McDermott, P. A. (2008). An Investigation of Classroom Situational Dimensions of Emotional and Behavioral Adjustment and Cognitive and Social Outcomes for Head Start Children. *Developmental Psychology, 44*(1), 139-154.
- Bulotsky-Shearer, R. J., López, L. M., & Mendez, J. L. (2016). The validity of interactive peer play competencies for Latino preschool children from low-income households. *Early Childhood Research Quarterly, 34*, 78-91. doi:10.1016/j.ecresq.2015.09.002
- Burgess, K. B., Marshall, P. J., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2003). Infant attachment and temperament as predictors of subsequent externalizing problems and cardiac physiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(6), 819-831. Retrieved from DOI: 10.1111/1469-7610.00167
- Burghardt, G. M. (2005). *The genesis of animal play: Testing the limits*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Børve, H. E., & Børve, E. (2016). Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care, 187*(5-6), 1069-1081. doi:10.1080/03004430.2016.1223072
- Cabrera, N. J., Hofferth, S. L., & Chae, S. (2011). Patterns and predictors of father–infant engagement across race/ethnic groups. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(3), 365-375. doi:10.1016/j.ecresq.2011.01.001
- Calkins, S. D. (2012). Temperament and Its Impact on Child Development: Comments on Rothbart, Kagan, Eisenberg, and Schermerhorn and Bates. In *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Retrieved November 5, 2017, from

<http://www.child-encyclopedia.com/temperament/according-experts/temperament-and-its-impact-child-development-comments-rothbart-kagan>

- Camgöz, A. (2010). *Ankara Örnekleminde Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeğinin 60–72 Aylık Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Ebeveyn ve Öğretmenlerine Uyarlanması* (Unpublished master's thesis). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. *Teachers College Record*, 112(3), 59-620.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School Readiness: The Need for a Paradigm Shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338-352.
- Casby, M. W. (2003). The Development of Play in Infants, Toddlers, and Young Children. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4), 163-174. doi:10.1177/15257401030240040201
- Chalmers, N., & Locke-Hayden, J. (1985). Correlations among measures of playfulness and skillfulness in captive common marmosets (*Callithrix jacchus jacchus*). *Developmental Psychobiology*, 17, 191-208.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458-465. doi:10.1037//0022-0663.92.3.458
- Connolly, J. A., & Doyle, A. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology*, 20(5), 797-806. doi:10.1037//0012-1649.20.5.797
- Conners, C. K. (1990). *Manual for Conners' rating scales: Conners' teacher rating scales : Conners' parent rating scales*. Toronto: Multi-Health Systems.

- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (1998). Exploring and Assessing Nonsocial Play in the Preschool: The Development and Validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social Development, 7*(1), 72-91.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., & Findlay, L. C. (2006). Social and Nonsocial Play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 75-86). New York, NY: Routledge.
- Coplan, R. J., Schneider, B. H., Matheson, A., & Graham, A. (2010). 'Play skills' for shy children: development of a Social Skills Facilitated Play early intervention program for extremely inhibited preschoolers. *Infant and Child Development, 19*, 223-237. doi:10.1002/icd.668
- Coyle, E. F., & Liben, L. S. (2016). Affecting Girls' Activity and Job Interests Through Play: The Moderating Roles of Personal Gender Salience and Game Characteristics. *Child Development, 87*(2), 414-428. doi:10.1111/cdev.12463
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D., & Yağmurlu, B. (2010). Okul Öncesi Dönemde Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17*(2), 63-74.
- Davis-Temple, J., Jung, S., & Sainato, D. M. (2014). Teaching Young Children with Special Needs and Their Peers to Play Board Games: Effects of a Least to Most Prompting Procedure to Increase Independent Performance. *Behavior Analysis in Practice, 7*(1), 21-30. doi:10.1007/s40617-014-0001-8
- De Haan, D. (2005). Social pretend play: Potentials and limitations for literacy development. *European Early Childhood Education Research Journal, 13*(1), 41-55.
- DeHart, G. B. (1999). Conflict and Averted Conflict in Preschoolers' Interactions with Siblings and Friends. In W. A. Collins & B. P. Laursen (Eds.), *Relationships as Developmental Contexts: The Minnesota Symposia on Child Psychology Volume 30* (pp. 278-300). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Denham, S. A., & Weissberg, R. P. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. In E. Chesebrough, P. King, T. P. Gullotta, & M. Bloom (Eds.), *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (pp. 13-50). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Downey, S., Hayes, N., & O'Neill, B. (2007). *Play and Technology for Children aged 4-12*. Retrieved from Dublin Institute of Technology website: <http://www.dit.ie/cser/media/ditcser/images/Play-and-Technology.pdf>
- Durualp, E., & Aral, N. (2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Eberle, S. G. (2014). The Elements of Play: Toward a Philosophy and a Definition of Play. *Journal of Play*, 6(2), 214-233.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157. doi:10.1037/0022-3514.78.1.136
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Dev*, 81(3), 988-1005. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x
- Elkind, D. (2007). *The power of play: How spontaneous, imaginative activities lead to happier, healthier children*. Cambridge, MA: Da Capo Lifelong.
- Elkonin, D. B. (2005). Chapter 3 Theories of Play. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(2), 3-89.
- Eyre, E., Duncan, M., Birch, S., & Cox, V. (2014). Low socio-economic environmental determinants of children's physical activity in Coventry, UK: A Qualitative study in parents. *Preventive Medicine Reports*, 1, 32-42. doi:10.1016/j.pmedr.2014.09.002

- Faber-Taylor, A. F., & Kuo, F. E. (2006). Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence. In C. Spencer & M. Blades (Eds.), *Children and Their Environments* (pp. 124-140). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1992). Young Children's Coping with Interpersonal Anger. *Child Development*, 63(1), 116. doi:10.2307/1130906
- Fagen, R. M. (1995). Animal play, games of angels, biology, and Brian. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The future of play theory* (pp. 23-44). Albany, NY: State University of New York Press.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., McWayne, C., Frye, D., & Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36(1), 44-62.
- Fantuzzo, J., & Hampton, V. R. (2000). Penn Interactive Peer Scale: A parent and teacher rating system for young children. In C. E. Schaefer, K. Gitlin-Weiner, & A. Sandgrund (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (2nd ed., pp. 599-620). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D., & Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 734-742. Retrieved from <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.001>
- Fantuzzo, J., Mendez, J., & Tighe, E. (1998). Parental assessment of peer play: Development and validation of the parent version of the Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 659-676. doi:10.1016/s0885-2006(99)80066-0
- Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P. H., Canning, S., & Debnam, D. (1995). Assessment of Preschool Play Interaction Behaviors in

- Young Low-Income Children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, *10*, 105-120.
- Fazlıoğlu, Y., Ilgaz, G., & Papatğa, E. (2013). Oyun becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(1), 239-250.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments*, *14*(2), 21-44.
- Fouts, H. N., Hallam, R. A., & Purandare, S. (2013). Gender Segregation in Early-Childhood Social Play among the Bofi Foragers and Bofi Farmers in Central Africa. *American Journal of Play*, *5*(3), 333-356.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive emotions. *American Psychologist*, *56*(3), 218-226.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (1976). *Social Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Freud, S. (1924). Chapter IX, Creative Writers and Day-Dreaming. In J. Riviere (Ed.), *Collected Papers* (A. Strachey, & J. Strachey, Trans.) (pp. 419-500). London: Basic Books, Hogarth Press and The Institute of Psycho-Analysis.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, R. S. (2008). *Play and child development* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Furumi, F., & Koyasu, M. (2012). Effects of Role-play Experience on Primary School Children's Mindreading of People with Restricted Color Vision. *Japanese Journal of Psychology*, *83*, 18-26. Retrieved from <http://doi.org/10.4992/jjpsy.83.18>
- Gagnon, S. G., & Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in The Schools*, *41*(2), 173-189. doi:10.1002/pits.10120

- Gardner, M. F. (1990). *The Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (Revised)*. Novato, CA: Academic Therapy Publications.
- Gentile, D. A. (Ed.). (2003). *Media Violence and Children: A Complete Guide for Parents and Professionals*. Westport, CT: Preager Publishers.
- Gestwicki, C. (2011). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education* (4th ed.). CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Gıcı-Vatansever, A., & Ahmetoğlu, E. (2016). Children with Autism Spectrum Disorder and Play. In *Current Advances in Education* (1st ed., pp. 75-87). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *American Academy of Pediatrics, 119*(1), 182-191. doi:10.1542/peds.2006-2697
- Goldstein, J. H. (2013). Technology and Play. *Scholarpedia, 8*(2), 30434. doi:10.4249/scholarpedia.30434
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goodman, R., & Scott, S. (1999). Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is Small Beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*(1), 17-24.
- Gordon-Biddle, K. A., Garcia-Nevarez, A., Roundtree-Henderson, W. J., & Valero-Kerrick, A. (2014). Play and the Learning Environment. In *Early childhood education: Becoming a professional* (pp. 255-286). SAGE.
- Gray, P. (2011). The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. *American Journal of Play, 3*(4), 443-463.
- Green, C. D. (2015). Hall's developmental theory and Haeckel's recapitulationism. *European Journal of Developmental Psychology, 12*(6), 656-665. doi:10.1080/17405629.2015.1074069
- Gregory, K. M., Kim, A. S., & Whiren, A. (2003). The Effect of Verbal Scaffolding on the Complexity of Preschool Children's Block Constructions. In D. E.

- Lytle (Ed.), *Play and educational theory and practice* (pp. 117-134). Westport, CT: Praeger.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Gültekin-Akduman, G., & Türkoğlu, D. (2013). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rollerini algılamaları ile çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., ... Scott-Little, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123. doi:10.3102/0002831211434596
- Harbin, S. J. (2016). Gender Differences in Rough and Tumble Play Behaviors. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*, 8(1), 1-11. doi:10.7710/2168-0620.1080
- Harlow, H. F., & Harlow, M. K. (1962). Social deprivation in monkeys. *Scientific American*, 207, 137-146.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108.
- Henderson, H. A., Marshall, P. J., Fox, N. A., & Rubin, K. H. (2004). Psychophysiological and Behavioral Evidence for Varying Forms and Functions of Nonsocial Behavior in Preschoolers. *Child Development*, 75(1), 251-263. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00667.x
- Henricks, T. (2008). The Nature of Play: An Overview. *American Journal of Play*, 1(2), 157-180.
- Holbrook, D. (1987). *Education and Philosophical Anthropology: Toward a New View of Man for the Humanities and English*. Cranbury, NJ: Associated University Presses.

- Honey, E., Leekam, S., Turner, M., & McConachie, H. (2007). Repetitive Behaviour and Play in Typically Developing Children and Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1107-1115. doi:10.1007/s10803-006-0253-4
- Howe, N., & Recchia, H. (2014). Sibling Relations and Their Impact on Children's Development. In M. Boivin (Ed.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 17-25). Montreal, QC: Center of Excellence for Early Childhood Development.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 7(3), 252-272. doi:10.1016/0273-2297(87)90014-1
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961-974. doi:10.1037/0012-1649.28.5.961
- Hughes, F. P. (2010). *Children, Play, and Development* (4th ed.). Sage.
- Huizinga, J. (2016). *Homo ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2017). *Creative Thinking and Arts-Based Learning: Preschool Through Fourth Grade* (7th ed.). Pearson.
- Jackson, K. M. (2001). From Control to Adaptation: America's Toy Story. *The Journal of American Culture*, 24(1-2), 139-145. doi:10.1111/j.1542-734x.2001.tb00038.x
- Janecka, M., Haworth, C. M., Ronald, A., Krapohl, E., Happé, F., Mill, J., ... Rijdsdijk, F. (2017). Paternal Age Alters Social Development in Offspring. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(5), 383-390. doi:10.1016/j.jaac.2017.02.006
- Jarvis, P. (2006). "Rough and Tumble" Play: Lessons in Life. *Evolutionary Psychology*, 4(1), 147470490600400. doi:10.1177/147470490600400128
- Kagan, J. (2010). *The temperamental thread: How genes, culture, time and luck make us who we are*. New York, NY: Dana Press.

- Kahn, Jr., P. P. (2002). Children's affiliations with nature: Structure, development, and the problem of environmental generational amnesia. In P. H. Kahn Jr. & S. R. Kellert (Eds.), *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Keller, K., Troesch, L. M., & Grob, A. (2015). First-born siblings show better second language skills than later born siblings. *Frontiers in Psychology*, 06. doi:10.3389/fpsyg.2015.00705
- Kellert, S. R. (2005). *Building for life: Designing and Understanding the Human-Nature Connection*. Washington, DC: Island Press.
- Kolcu, Ş. (2014). *Farklı Bilişsel Tempodaki Çocukların Oyun Davranışlarının Ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi* (Master's thesis, Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye). Retrieved from <http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4018/377678.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P., & Rupiper, M. (2016). Play as a Context for Social Development and Learning. In *Guiding children's social development & learning: Theory and skills* (9th ed., p. 194). Boston, MA: Cengage Learning.
- Koçyiğit, S., Sezer, T., & Yılmaz, E. (2015). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri ile Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 209-218.
- Ladd, G. W. (2006). Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from Ages 5 to 12: An Examination of Four Predictive Models. *Child Development*, 77(4), 822-846. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00905.x
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial

- behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024. doi:10.1037//0012-1649.32.6.1008
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young- Children (LIS-YC) manual*. Leuven, Belgium: Centre for Experimental Education.
- LaFreniere, P. (2011). Evolutionary Functions of Social Play: Life Histories, Sex Differences, and Emotion Regulation. *American Journal of Play*, 3(4), 464-488.
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1995). *Social competence and behavior evaluation: Preschool edition (SCBE)*. Los Angeles, LA: Western Psychological Services.
- Landreth, G., & Homeyer, L. (1998). Play as the Language of Children's Feelings. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from Birth to Twelve and Beyond: Contexts, Perspectives and Meanings* (pp. 193-199). New York, NY: Garland Publishing.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life* (2nd ed.). Berkeley, CA: University of California Press.
- Lautamo, T. (2012). *Play Assessment for Group Settings: Validating a Measurement Tool for Assessment of Children's Play Performance in the Day-Care Context* (Doctoral dissertation, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland). Retrieved from <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40444/978-951-39-4890-0.pdf?sequence=1>
- Lautamo, T., Laakso, M., Aro, T., Ahonen, T., & Törmäkangas, K. (2011). Validity of the Play Assessment for Group Settings: An evaluation of differential item functioning between children with specific language impairment and typically developing peers. *Australian Occupational Therapy Journal*, 58(4), 222-230. doi:10.1111/j.1440-1630.2011.00941.x
- Leung, C. (2013). Validation of the Penn Interactive Peer Play Scale with preschool children in low-income families in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 184(1), 118-137. doi:10.1080/03004430.2013.773990

- Levey, S. (2011). Language Development From Ages 3 to 5. In S. Levey & S. Polirstok (Eds.), *Language development: Understanding language diversity in the classroom* (pp. 115-138). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lifter, K., Mason, E. J., & Barton, E. E. (2011). Children's Play. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 281-297. doi:10.1177/1053815111429465
- Lifter, K., Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S. R., & Cowdery, G. E. (1993). Teaching Play Activities to Preschool Children with Disabilities. *Journal of Early Intervention, 17*(2), 139-159. doi:10.1177/105381519301700206
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin, 139*(1), 1-34.
- Linder, T. W., Holm, C. B., Walsh, K. A., & Kalesnik, J. (1999). Transdisciplinary play-based assessment. In E. V. Nuttall & I. Romero (Eds.), *Assessing and screening preschoolers* (pp. 161-185). Needham Heights, MA: Allyn&Bacon.
- Lorenz, K. (1966). *Evolution and modification of behavior*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lyytinen, P., Poikkeus, A. M., & Laakso, M. L. (1997). Language and Symbolic Play in Toddlers. *International Journal of Behavioral Development, 21*(2), 289-302. doi:10.1080/016502597384875
- Mann, D. (1996). Serious Play. *Teachers College Record, 97*(3), 46-469.
- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology, 37*(3), 431-446. doi:10.1037//0012-1649.37.3.431
- Martin, R. P. (1988). *The Temperament Assessment Battery for Children*. Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing.
- Mathieson, K., & Banerjee, R. (2010). Pre-school peer play: The beginnings of social competence. *Educational & Child Psychology, 27*(1), 10-20.

- Mawson, B. (2010). Gender and leadership styles in children's play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 115-123. doi:10.1080/02568543.2011.605207
- McCollum, J. A., & Ostrosky, M. M. (2008). Family roles in young children's emerging peer-related social competence. In W. H. Brown, S. L. Odom, & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, & intervention* (pp. 31-60). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, 31(2), 198-206.
- McDermott, P. A., Leigh, N. M., & Perry, M. A. (2002). Development and validation of the preschool learning behaviors scale. *Psychology in the Schools*, 39(4), 353-365. doi:10.1002/pits.10036
- McGlynn, T. P. (2010). How Does Social Behavior Evolve? *Nature Education Knowledge*, 3(10), 69.
- Melzer, D. K., & Palermo, C. A. (2016). 'Mommy, You are the Princess and I am the Queen': How Preschool Children's Initiation and Language Use During Pretend Play Relate to Complexity. *Inf. Child. Dev*, 25, 221-230. Retrieved from DOI: 10.1002/icd.1927
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of Social Competence among Low-Income African American Preschool Children. *Child Development*, 73(4), 1085-1100.
- Mendez, J. L., & Fogle, L. M. (2002). Parental Reports of Preschool Children's Social Behavior: Relations among Peer Play, Language Competence, and Problem Behavior. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20(4), 370-385.
- Mensah, M. K., & Kuranchie, A. (2013). Influence of Parenting Styles on the Social Development of Children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(3), 123-129.

- Merrell, K. W. (1994). *Assessment of behavioral, social & emotional problems: Direct and objective methods for use with children and adolescents*. New York, NY: Longman.
- Metin-Aslan, Ö. (2017). 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 897-910.
- Metin-Aslan, Ö., & Tuğrul, B. (2014). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık ve Mağdur Olma Davranışlarının İçerik Analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 60-77. Retrieved from : <http://dx.doi.org/10.5578/keg.6205>
- Miller, L. J. (2017). Creating a common terminology for play behavior to increase cross-disciplinary research. *Learning & Behavior*, 45(4), 330-334. doi:10.3758/s13420-017-0286-x
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015, March 27). Kurum ve Okul Bigileri. Retrieved January 21, 2018, from <https://edirne.meb.gov.tr/www/kurum-ve-okul-bigileri/icerik/13>
- Moyles, J. R. (2012). *A-Z of play in early childhood*. Berkshire, England: McGraw Hill.
- Mullick, A., & 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
- Muñoz-Sandoval, A. F., Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2005c). Bateria III Woodcock-Muñoz: Pruebas de habilidades cognitivas. Itasca, IL: Riverside Publishing
- Nell, O. (2002). Children at play. *Online Journal of the International Child and Youth Care Network (CYC-Net)*, (40). Retrieved from <http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0502-nel.html>
Makalenin ilk basımı 1980
- Neumann, E. A. (1974). *The Elements of Play* [Google Books]. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=P2yjBIq5UuUC&pg=PA62&dq=colozza+>

play&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwjikOa4uM_NAhVrDsAKHXuEAOsQ6AEIJ
TAA#v=onepage&q=colozza%20play&f=false

- Newton, E., & Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care, 181*(6), 761-773. doi:10.1080/03004430.2010.486898
- Ogura, T. (1991). A longitudinal study of the relationship between early language development and play development. *Journal of Child Language, 18*(02), 273. doi:10.1017/s0305000900011065
- Orr, E., & Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant Behavior and Development, 38*, 147-161. doi:10.1016/j.infbeh.2015.01.002
- Overton, W. F., & Jackson, J. P. (1973). The Representation of Imagined Objects in Action Sequences: A Developmental Study. *Child Development, 44*(2), 309-314. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1128052>
- Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kuruma Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6), 493-517.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*(3), 243-269. doi:10.1037/h0074524
- Pellegrini, A. D., & Archer, J. (2004). Sex differences in competitive and aggressive behavior: A view from sexual selection theory. In B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (pp. 219-244). New York: Guilford Press.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (2004). The ontogeny and phylogeny of children's object and fantasy play. *Human Nature, 15*(1), 23-43. doi:10.1007/s12110-004-1002-z

- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The Development of Play During Childhood: Forms and Possible Functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-57. doi:10.1017/s1360641798001476
- Pellis, S. M., Pellis, V. C., & Bell, H. C. (2010). The Function of Play in the Development of the Social Brain. *American Journal of Play*, 2(3), 278-296.
- Piaget, J. (2001). *The Psychology of Intelligence*. C. K. Ogden (Ed.). New York NY, Routledge.
- Piaget, J. (2005). *The language and thought of the child* (M. Gabain, & R. Gabain, Trans.) (3rd ed.). New York: Taylor&Francis e-Library.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Planalp, E. M., & Braungart-Rieker, J. M. (2016). Determinants of father involvement with young children: Evidence from the ECLS-B. *Journal of Family Psychology*, 30(1), 135-146. doi:10.1037/fam0000156
- Power, T. G., & Hart, C. H. (2011). Social Play. In P. K. Smith (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (2nd ed., pp. 455-471). West Sussex, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Raikes, H., Alexander Pan, B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child Bookreading in Low-Income Families: Correlates and Outcomes During the First Three Years of Life. *Child Development*, 77(4), 924-953. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00911.x
- Ramsey, P. G. (2015). Influences of Race, Culture, Social Class, and Gender: Diversity and Play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from Birth to Twelve: Contexts, Perspectives, and Meanings* (3rd ed., pp. 271-283). New York, NY: Routledge.
- Reilly, J., Jackson, D., Montgomery, C., Kelly, L., Slater, C., Grant, S., & Paton, J. (2004). Total energy expenditure and physical activity in young Scottish children: mixed longitudinal study. *The Lancet*, 363(9404), 211-212. doi:10.1016/s0140-6736(03)15331-7

- Roopnarine, J. (2012). Cultural Variations in Beliefs about Play, Parent–Child Play, and Children’s Play: Meaning for Childhood Development. In P. Nathan & A. D. Pellegrini (Eds.), *The Oxford handbook of the development of play*. doi:10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0003
- Roopnarine, J. L., Fouts, H. N., Lamb, M. E., & Lewis-Elligan, T. Y. (2005). Mothers' and Fathers' Behaviors Toward Their 3- to 4-Month-Old Infants in Lower, Middle, and Upper Socioeconomic African American Families. *Developmental Psychology*, *41*(5), 723-732. doi:10.1037/0012-1649.41.5.723
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, *132*(1), 98-131. doi:10.1037/0033-2909.132.1.98
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, *72*(5), 1394-1408. doi:10.1111/1467-8624.00355
- Rubin, K. H. (2001). *The Play Observation Scale (POS)*. University of Waterloo.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, *60*, 141–171. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, *7*(01), 49. doi:10.1017/s0954579400006337
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vanderberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 693-774). New York: Wiley.
- Rudolph, K. D., & Bohn, L. E. (2014). Translating Social Motivation Into Action: Contributions of Need for Approval to Children's Social Engagement. *Social Development*, *23*(2), 376-394.

- Russ, S. W., & Wallace, C. E. (2013). Pretend Play and Creative Processes. *American Journal of Play*, 6(1), 136-148.
- Saha, S., Barnett, A. G., Foldi, C., Burne, T. H., Eyles, D. W., Buka, S. L., & McGrath, J. J. (2009). Advanced Paternal Age Is Associated with Impaired Neurocognitive Outcomes during Infancy and Childhood. *PLoS Medicine*, 6(3), e1000040. doi:10.1371/journal.pmed.1000040
- Scarlett, W. G., Naudeau, S., Saloni-Pasternak, D., & Ponte, I. (2005). Play in Early Childhood: The Golden Age of Make-Believe. In *Children's Play* (p. 61). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schwartzman, H. B. (1979). Chapter 7: Projecting Play Culture and Personality. In *Transformations: The Anthropology of Children's Play* (pp. 135-210). Boston: Springer US.
- September, S. J., Rich, E. G., & Roman, N. V. (2015). The role of parenting styles and socio-economic status in parents' knowledge of child development. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1060-1078. doi:10.1080/03004430.2015.1076399
- Seçer, Z., Çeliköz, N., & Yaşa, S. (2007). Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Babalarının Babalığa Yönelik Tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 425-438.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916.
- Sigafoos, J., Roberts-Pennell, D., & Graves, D. (1999). Longitudinal assessment of play and adaptive behavior in young children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 20(2), 147-161. doi:10.1016/s0891-4222(98)00038-9
- Singer, D. G., Singer, J. L., D'Agostino, H., & DeLong, R. (2009). Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations: Is Free-Play Declining? *American Journal of Play*, 1(3), 283-312.

- Smilansky, S. (1968). *The Effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. NY: John Wiley & Sons.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating Play: A Medium For Promoting Cognitive, Socio-emotional And Academic Development*. Gaithersburg, MD: Psychosocial & Educational Publications.
- Smith, R. G., Kember, R. L., Mill, J., Fernandes, C., Schalkwyk, L. C., Buxbaum, J. D., & Reichenberg, A. (2009). Advancing Paternal Age Is Associated with Deficits in Social and Exploratory Behaviors in the Offspring: A Mouse Model. *PLoS ONE*, 4(12), e8456. doi:10.1371/journal.pone.0008456
- Smolucha, L., & Smolucha, F. (1998). The Social Origins of Mind: Post-Piagetian Perspectives on Pretend Play. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Snow, M. S., Ouzts, R., Martin, E. E., & Helm, H. (2005). Creative Metaphors of Life Experiences Seen in Play Therapy. In G. R. Walz & R. K. Yep (Eds.), *Vistas: Compelling perspectives on counseling, 2005* (pp. 63-65). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. V. (1998). *Vineland Social-Emotional Early Childhood Scales*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., Kupanoff, K., ... Holmes, J. (2004). The Relation of Children's Everyday Nonsocial Peer Play Behavior to Their Emotionality, Regulation, and Social Functioning. *Developmental Psychology*, 40(1), 67-80. doi:10.1037/0012-1649.40.1.67
- Sroufe, L. A., Duggal, S., Weinfield, N., Carlson, E., & Miller, S. M. (2000). Relationships, Development, and Psychopathology. In A. J. Sameroff & M. Lewis (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (2nd ed., pp. 1-17). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Stagnitti, K. (2007). *Child-Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA) manual and kit*. Melbourne, Vic.: Co-ordinates Publications.

- Stagnitti, K. (2011). What is Pretend Play? Retrieved December 6, 2017, from <https://www.learntoplayevents.com/content/uploads/2016/02/What-is-Pretend-Play-Full.pdf>
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York, NY: Basic Books.
- Sualy, A., Yount, S., Kelly-vance, L., & Ryalls, B. (2011). Using a Play Intervention to Improve the Play Skills of Children with a Language Delay. *International Journal of Psychology, 9*, 105-122.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory: A Personal Journey and New Thoughts. *American Journal of Play, 1*(1), 80-123.
- Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1994). Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Developmental Psychology, 30*(2), 283-292. doi:10.1037//0012-1649.30.2.283
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and Mothers at Play With Their 2- and 3-Year-Olds: Contributions to Language and Cognitive Development. *Child Development, 75*(6), 1806-1820. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00818.x
- Telli, A. A., & Özkan, H. (2016). 3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi, 6*(2), 127-134. doi:10.5222/buchd.2016.127
- Thiemann-Bourque, K. S., Brady, N. C., & Fleming, K. K. (2011). Symbolic Play of Preschoolers with Severe Communication Impairments with Autism and Other Developmental Delays: More Similarities than Differences. *J Autism Dev Disord, 42*(5), 863-873. doi:10.1007/s10803-011-1317-7
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2013). *Seçilmiş Göstergelerle Edirne 2013*. Retrieved from TÜİK website: <http://www.tuik.gov.tr/ilGostergeleri/iller/EDIRNE.pdf>

- Uren, N., & Stagnitti, K. (2009). Pretend play, social competence and involvement in children aged 5-7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(1), 33-40. doi:10.1111/j.1440-1630.2008.00761.x
- Vitaro, F., Gagnon, C., & Tremblay, R. E. (1990). Predicting Stable Peer Rejection From Kindergarten to Grade One. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(3), 257-264. doi:10.1207/s15374424jccp1903_9
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Journal of Russian and East European Psychology*, 5(3), 6-18. doi:10.2753/rpo1061-040505036
- Vygotsky, L. S. (1978). The Role of Play in Development. In V. John-Steiner, E. Souberman, M. Cole, & S. Scribner (Eds.), *Mind in Society* (pp. 92-104). Harvard University Press.
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Talking It Up: Play, Language Development, and the Role of Adult Support. *American Journal of Play*, 6(1), 39-54.
- Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1-25.
- Willoughby, M. (2014). Galway city&County Childcare Committee. Retrieved September 2, 2016, from http://www.galwaychildcare.com/uploadedfiles/Outdoor_Play_Matters.pdf
- Winner, M. G. (2002). Assessment of Social Skills for Students with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. *Assessment for Effective Intervention*, 27(1-2), 73-80. doi:10.1177/073724770202700110
- Wood, E. (2013). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning. In P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Eds.), *Play and Learning in the Early Years* (p. 18). London, UK: Sage.

- Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III tests of achievement*. Itasca, IL: Riverside Pub.
- Woody, D. J., & Woody III, D. (2011). Early Childhood. In E. D. Hutchison (Ed.), *Dimensions of Human Behavior-The Changing Life Course* (4th ed., pp. 136-174). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yaşar-Ekici, F., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri. *Uluslararası Aile, Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 1(11), 1-27. doi:10.17359/ACED.2017.1.0002
- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual Differences in Young Children's Pretend Play with Mother and Sibling: Links to Relationships and Understanding of Other People's Feelings and Beliefs. *Child Development*, 66(5), 1472-1492. doi:10.2307/1131658
- Zarra-Nezhad, M., Aunola, K., Kiuru, N., Mullola, S., & Moazami-goodarzi, A. (2015). Parenting Styles and Children's Emotional Development during the First Grade: The Moderating Role of Child Temperament. *Journal of Psychology and Psychotherapy*, 05(05), 1-12. doi:10.4172/2161-0487.1000206
- Zigler, E., Singer, D. G., & Bishop-Josef, S. J. (2004). *Children's play: The roots of reading*. Washington, DC: Zero To Three Press.

EKLER

EK 1 GENEL BİLGİ FORMU

Sayın Öğretmen,

"Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi" konusunda bir çalışma yapmaktayım. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Elde edilen cevaplar gizli tutulacağından tüm soruları içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. Soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki () içine "X" işareti koyunuz. Lütfen boş madde bırakmayınız.

Göstereceğiniz ilgi ve katılımınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Manolya ÖZTÜRK

T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Yaşınız?	<input type="checkbox"/> 18-25 yaş	<input type="checkbox"/> 26-30 yaş
	<input type="checkbox"/> 31-35 yaş	<input type="checkbox"/> 36 yaş ve üzeri
2. Öğrenim durumunuz nedir?	<input type="checkbox"/> Ön lisans	<input type="checkbox"/> Dört yıllık lisans
	<input type="checkbox"/> Lisansüstü	
3. Medeni Durumunuz:	<input type="checkbox"/> Evli	<input type="checkbox"/> Bekar
4. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?	<input type="checkbox"/> 1 yıldan az	<input type="checkbox"/> 1- 5 yıl
	<input type="checkbox"/> 6- 10 yıl	<input type="checkbox"/> 11 yıl ve üzeri
5. Sınıfınızın fiziksel koşullarını yeterli buluyor musunuz?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
6. Sınıfınızdaki oyun ile ilgili materyalleri yeterli buluyor musunuz?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
7. Sınıfınızda "yalnızca" oyun için ayırdığınız zaman günlük ortalama ne kadardır?	<input type="checkbox"/> 1 saatten az	<input type="checkbox"/> 1-2 saat arası
	<input type="checkbox"/> 3-4 saat arası	<input type="checkbox"/> 4 saatten fazla
8. Programınız içinde oyunu bir yöntem olarak kullanıyor musunuz?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
9. Oyunu bir yöntem olarak kullanma konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
10. Oyun ile ilgili lisans eğitiminiz dışında bir eğitim aldınız mı?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
11. Evetse, nereden/ne kadar süre açıklayınız.		
12. Sınıfınızda gelişimsel problemi olan (özel eğitime ihtiyacı olan/ kaynaştırma) öğrenciniz var mı?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
13. Engel türünü seçiniz.	<input type="checkbox"/> Otizm	<input type="checkbox"/> Zihinsel Engel
	<input type="checkbox"/> Dil ve Konuşma Güçlüğü	
	<input type="checkbox"/> Bedensel Engel	
	<input type="checkbox"/> İşitme yetersizliği	
	<input type="checkbox"/> Diğer.....	
14. Bu öğrencinizin sınıfınızda olması diğer çocukların oyunlarını etkiliyor mu?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır

EK 2 GRUP ORTAMLARINDAKİ OYUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ (GOOD) GÖZLEM FORMU

Ad-Soyad: Kız <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Değerlendirme tarihi: Değerlendirme tarihinde çocuğun yaşı:				
Çocuk kendiliğinden nasıl oyun oynar?	1 Nereye Hiç	2 Nadiren	3 Genellikle	4 Nereye Her Zaman
Çocuğun oyuna karşı tutumu				
1. Aktivitelerden ve oyundan hoşlanır; oyun oynarken eğlenir.				
2. Çevresine ve nesnelere karşı merakını ifade eder.				
3. Bir yetişkinin desteği olmadan oyuna başlar.				
4. Kendini oyuna kaptırır ve aktiviteden zevk alır.				
5. Çevresindeki olasılıkları keşfeder.				
6. Meraklı bir biçimde yeni oyunlara katılır.				
7. Şaka ve espriler yapar.				
8. Diğerlerini taklit etmek yerine kendi davranışlarına bağımsızca karar verir.				
9. Etkin bir katılımcı olarak paylaşımlı oyuna katılır.				
10. Yeni bir ortamda yapılan aktiviteyi memnuniyetle kabul eder.				
11. Oyun sırasında duygularını ifade eder.				
12. Örneğin, başarılarını anlatarak ya da memnuniyetini belirterek yeterlilik duygusunu ifade eder.				
13. Oyunu daha zorlayıcı veya eğlenceli kılmak için eylemlerinde uyarlamalar yapar.				
14. Riskler alır ve oyunun kendisini zorlamasını ister.				
15. Olumlu ve şakacı bir tavırla muziplik yapar.				
16. Muziplik yaparak aktivitenin kurallarına uymaz ve oyuna uyum sağlamak için kendisini zorlayacak şeyler arar.				

Çocuk spontane oyunda ne yapar?	1 Neredeyse Hiç	2 Nadiren	3 Genellikle	4 Neredeyse Her Zaman
Hikaye ve hayali unsurlar içeren oyuna katılım/oyun yaratma				
17. Düzenli bir biçimde oynar ve oyununda açıkça görülen bir amaç vardır.				
18. Diğer çocuğun oyun davranışlarını ortak oyunun bir parçası olarak kabul eder.				
19. Nesnelere nitelikler atfeder, örneğin bebek hastadır, araba bozulmuştur.				
20. Oyun için kendi fikirlerini ortaya koyar.				
21. Oyun oynarken farklılaşan çeşitli oyuncak ve nesnelere kullanır.				
22. Eksik nesnelere yerini hayali olanlarla doldurur, örneğin tencerede yemek varmış gibi davranır.				
23. Diğer oyuncularla oyuncakları paylaşır.				
24. Yeni oyun kurallarını öğrenir/anlar.				
25. Ev ve kulübe gibi oyun ortamları oluşturur.				
26. Bir temayı ya da öyküyü canlandırır/oynar				
27. Evde ya da bir mağazada olmak gibi günlük olayları içeren oyunlar icat eder.				
28. Kendisi için bir rol bulur ve oyunda başka birini canlandırır.				
29. Nesnelere sembolik olarak kullanır, örneğin kutuyu masa, bir blok parçasını araba olarak kullanır.				
30. Nesnelere yaratıcı ve özgün bir biçimde kullanır.				
31.Devam etmekte olan oyun temasına kurallarına uyararak katılır.				
32. Prens, prenses ya da uzay adamı olmak gibi macera içeren oyunlar icat eder.				
33. Oyun oynarken oyun sırasında olanları anlatır				
34. Oyun ilerledikçe oyun temasını etkin biçimde değiştirir ve uyarlar.				
35. Diğer oyun arkadaşları ile oyunun kurallarını tartışır.				
36. İş birliğine dayalı oyunlarda oyundaki bir olaydan diğerine kolaylıkla geçiş yapar.				
37. Yeni oyunlar icat eder ve fikirlerini oyun arkadaşları ile paylaşır.				
38. Diğerleri tarafından konulan oyun kurallarını anlar.				

EK 3 SOSYAL YETKİNLİK VE DAVRANIŞ DEĞERLENDİRME-30

ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ve davranışları ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Verilen numaralandırma sistemini göz önünde bulundurarak ifadelerdeki davranışları anketi doldurduğunuz çocukta ne kadar sıklıkla gözlemlediğinizi işaretleyiniz:

Bu davranışı (1) HİÇBİR ZAMAN, (2 veya 3) BAZEN, (4 veya 5) SIK SIK, (6) HER ZAMAN gözlemliyorum.

1. Yüz ifadesi duygularını belli etmez.	1	2	3	4	5	6
2. Zorda olan bir çocuğu teselli eder ya da ona yardımcı olur.	1	2	3	4	5	6
3. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir.	1	2	3	4	5	6
4. Faaliyeti kesintiye uğradığında kızar.	1	2	3	4	5	6
5. Huysuzdur, çabuk kızıp öfkelenir.	1	2	3	4	5	6
6. Gündelik işlerde yardım eder (örneğin sınıf toplanırken ya da beslenme dağıtılırken yardımcı olur).	1	2	3	4	5	6
7. Çekingen, ürkektir; yeni ortamlardan ve durumlardan kaçınır.	1	2	3	4	5	6
8. Üzgün, mutsuz ya da depresiftir.	1	2	3	4	5	6
9. Grup içinde içe dönük ya da grupta olmaktan huzursuz görünür.	1	2	3	4	5	6
10. En ufak bir şeyde bağırır ya da çığlık atar.	1	2	3	4	5	6
11. Grup içinde kolaylıkla çalışır.	1	2	3	4	5	6
12. Hareketsizdir, oynayan çocukları uzaktan seyrederek.	1	2	3	4	5	6
13. Anlaşmazlıklara çözüm yolları arar.	1	2	3	4	5	6
14. Gruptan ayrı, kendi başına kalır.	1	2	3	4	5	6
15. Diğer çocukların görüşlerini dikkate alır.	1	2	3	4	5	6
16. Diğer çocuklara vurur, onları ısırır ya da tekmeler.	1	2	3	4	5	6
17. Grup faaliyetlerinde diğer çocuklarla birlikte çalışır, onlarla iş birliği yapar.	1	2	3	4	5	6
18. Diğer çocuklarla anlaşmazlığa düşer.	1	2	3	4	5	6
19. Yorgundur.	1	2	3	4	5	6
20. Oyuncaklara iyi bakar, oyuncakların kıymetini bilir.	1	2	3	4	5	6

21. Grup faaliyetleri sırasında konuşmaz ya da faaliyetlere katılmaz.	1	2	3	4	5	6
Bu davranışı (1) HİÇBİR ZAMAN, (2 veya 3) BAZEN, (4 veya 5) SIK SIK, (6) HER ZAMAN gözlemliyorum.						
22. Kendinden küçük çocuklara karşı dikkatlidir.	1	2	3	4	5	6
23. Grup içinde fark edilmez.	1	2	3	4	5	6
24. Diğer çocukları istemedikleri şeyleri yapmaya zorlar.	1	2	3	4	5	6
25. Öğretmene kızdığı zaman ona vurur ya da çevresindeki eşyalara zarar verir.	1	2	3	4	5	6
26. Endişeye kapılır.	1	2	3	4	5	6
27. Akla yatan açıklamalar yapıldığında uzlaşmaya varır.	1	2	3	4	5	6
28. Öğretmenin önerilerine karşı çıkar.	1	2	3	4	5	6
29. Cezalandırıldığında (örneğin herhangi bir şeyden yoksun bırakıldığında) başkaldırır, karşı koyar.	1	2	3	4	5	6
30. Kendi başarılarından memnuniyet duyar.	1	2	3	4	5	6

**** Aynı çocuğa ait aşağıdaki listede yer alan soruları yanıtlayınız.**

1. Araştırmaya dahil olan öğrencinizin cinsiyeti?	<input type="checkbox"/> Kız	<input type="checkbox"/> Erkek
2. Araştırmaya dahil olan öğrenciniz kaç yaşında?	Gün/Ay/Yıl: _____	
3. Araştırmaya dahil olan öğrencinizin kaç kardeşi var?	<input type="checkbox"/> Tek çocuk	<input type="checkbox"/> 1 kardeşi
	<input type="checkbox"/> 2 kardeşi	<input type="checkbox"/> 3 kardeş ve üzeri
4. Araştırmaya dahil olan öğrenciniz kaçınıcı çocuk?	<input type="checkbox"/> İlk	<input type="checkbox"/> Ortanca
	<input type="checkbox"/> Son	
5. Anne Öğrenimi:	<input type="checkbox"/> Okuryazar	<input type="checkbox"/> İlkokul/Ortaokul
	<input type="checkbox"/> Lise	<input type="checkbox"/> Üniversite
	<input type="checkbox"/> Yüksek lisans/Doktora	
6. Baba Öğrenimi:	<input type="checkbox"/> Okuryazar	<input type="checkbox"/> İlkokul/Ortaokul
	<input type="checkbox"/> Lise	<input type="checkbox"/> Üniversite
	<input type="checkbox"/> Yüksek lisans/Doktora	
7. Anne Yaşı:	<input type="checkbox"/> 18-25 yaş	<input type="checkbox"/> 26-30 yaş
	<input type="checkbox"/> 31-35 yaş	<input type="checkbox"/> 36 yaş ve üzeri
8. Baba Yaşı:	<input type="checkbox"/> 18-25 yaş	<input type="checkbox"/> 26-30 yaş
	<input type="checkbox"/> 31-35 yaş	<input type="checkbox"/> 36 yaş ve üzeri
9. Araştırmaya dahil olan öğrencinizin sosyo-ekonomik durumunu nasıl tanımlarsınız?	<input type="checkbox"/> İyi	<input type="checkbox"/> Orta
	<input type="checkbox"/> Kötü	
10. Daha önce okul öncesi eğitim aldı mı?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır

EK 4 MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ 1

FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Manolya ÖZTÜRK
Kurumu / Üniversitesi	T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma Yapılacak İl	Edirne
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Edirne Merkeze Bağlı Bağımsız Anaokulları ve Anasınıfları, İlkokullar
Araştırmanın Konusu	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var (X) / Yok ()
Araştırma/Proje/Ödev /Tez önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Genel Bilgi Formu (2 Sayfa) Grup Ortamında Oyunun Değerlendirilmesi Gözlem Formu (2 Sayfa) Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirmesi Ölçeği (2 Sayfa)
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Anketin uygulanması sırasında gönüllülük ilkesine uyulması esastır.	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;

KOMİSYON

20/01/2016
Komisyon Başkanı
Müzekka BAYRAK
MEM Şube Müdürü

20/01/2016
Üye
Ali ÇELİK
1.Muratlı And Lisesi Md.Yrd.

20/01/2016
Üye
Ayla DİKMEN
Selimiye İmam Hatip Ortaok. Öğrt.

EK 5 MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ 2



T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 56569733/44-E.744672
Konu : Anket Çalışması

21/01/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı Genelgesi
b) Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 11/01/2016 tarihli ve 13 sayılı yazısı

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Manolya ÖZTÜRK'ün, İlimiz merkeze bağlı Bağımsız Anaokulları, Anasınıfları ve İlkokullarda uygulamak istediği "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tez çalışması kapsamındaki genel bilgi formu, gözlem formu ve ölçek çalışması, Anket Değerlendirme Komisyonu'na incelenerek uygun görülmüştür.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Yüksek Lisans Programı öğrencisi Manolya ÖZTÜRK'e ait anket ve gözlem çalışmasının İlimiz merkeze bağlı Bağımsız Anaokulları, Anasınıfları ve İlkokullarda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin ÖZCAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21/01/2016
Beyazıt TANÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

<http://edirne.meb.gov.tr/> Tel : (0284) 212 61 22
bilgiislemegetek22@meb.gov.tr Faks : (0284) 212 61 26

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Bölümü
Bilgi için: Saime GÖKKAYA (VHKİ) Dahili: 2303

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ecad-d868-30f0-8808-6c32 kodu ile teyit edilebilir.

EK 6 ETİK KURUL ONAYI



T.C
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK
KURULU

Oturum Sayısı: 2016/04

KARAR NO:2016.04.02

Karar Tarihi: 07.06.2016

Üniversitemiz, Sosyal Bilimler Enstitüsünde İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi olan Manolya Aşık ÖZTÜRK'ün, yürütücülüğünü Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç.Dr.Emine AHMETOĞLU'nun yaptığı, "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof.Dr.İbrahim SEZGİN
Başkan

Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır

(Görevli)

Prof.Dr.Ayşe AKYOL
Üye

İ.İ.B.F. Öğretim Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır

Doç.Dr. İbrahim COŞKUN,
Üye

Eğitim Fak.Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır

Doç.Dr. Deniz BAYAV
Üye

Güzel Sanatlar Fak. Öğretim Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır

Doç.Ahmet Hamdi ZAFER
Üye


Devlet Konservatuvarı Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır

Yrd.Doç.Dr. Deniz EROĞLU
 Üye
 İ.İ.B.F. Öğretim Üyesi.
 Araştırma ile ilişkisi var yok
 Toplantı Katılım evet hayır



Yrd.Doç.Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
 Üye
 İlahiyat Fak. Öğr. Üyesi
 Araştırma ile ilişkisi var yok
 Toplantı Katılım evet hayır

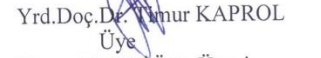
Raporlu
 Yrd.Doç.Dr.Bülent AKYAY
 Üye
 Balkan Araştırma Ens. Öğr.Üyesi
 Araştırma ile ilişkisi var yok
 Toplantı Katılım evet hayır

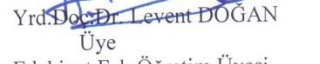

 Yrd.Doç.Dr. Bülent YILDIRIM
 Üye
 Edebiyat Fak.Öğretim.Üyesi
 Araştırma ile ilişkisi var yok
 Toplantı Katılım evet hayır

Yrd.Doç.Dr. Demirali Yaşar ERGİN
 Üye
 Eğitim Fak.Öğr.Üyesi
 Araştırma ile ilişkisi var yok
 Toplantı Katılım evet hayır



Yrd.Doç.Dr. Emre ATILGAN
 Üye
 Sağlık Bilimler Fak. Öğr.Üyesi
 Araştırma ile ilişkisi var yok
 Toplantı Katılım evet hayır


 Yrd.Doç.Dr. Timur KAPROL
 Üye
 Mimarlık Fak. Öğr. Üyesi
 Araştırma ile ilişkisi var yok
 Toplantı Katılım evet hayır


 Yrd.Doç.Dr. Levent DOĞAN
 Üye
 Edebiyat Fak.Öğretim.Üyesi
 Araştırma ile ilişkisi var yok
 Toplantı Katılım evet hayır