



T.C.

EGE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



**EBEVEYNLERİN VE ÖĞRETMENLERİN OYUN  
İNANÇLARININ ÇOCUĞUN AKRAN ETKİLEŞİMİ VE  
MİZACI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Yasemin TOPCAN

Temel Eğitim Anabilim Dalı

İzmir  
Ekim 2019

T.C.  
EGE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

EBEVEYNLERİN VE ÖĞRETMENLERİN OYUN  
İNANÇLARININ ÇOCUĞUN AKRAN ETKİLEŞİMİ VE  
MİZACI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Yasemin TOPCAN

Danışman: Doç. Dr. Sibel SÖNMEZ

Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı

İzmir  
2019

EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ETİKKURALLARA UYGUNLUK BEYANI

EÜ Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “EBEVEYNLERİN VE ÖĞRETMENLERİN OYUN İNANÇLARININ ÇOCUĞUN AKRAN ETKİLEŞİMİ VE MİZACI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ ” başlıklı bu tezin kendi çalışmam olduğunu, sunduğum tüm sonuç, doküman, bilgi ve belgeleri bizzat ve bu tez çalışması kapsamında elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara atıf yaptığımı ve bunları kaynaklar listesinde usulüne uygun olarak verdiğimi, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversite veya diğer bir üniversite başka bir tez çalışması içinde sunmadığımı, bu tezin planlanmasında yazımına kadar bütün safhalarda bilimsel etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Öğrenci Adı Soyadı:

Yasemin TOPCAN





T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS  
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

**ÖĞRENCİNİN**

Adı Soyadı : Yusemin TOPCAN

Numarası : 9216000092

Anabilim Dalı : Okul Öncesi Eğitimi

Tez Başlığı (Türkçe) : Ebeveynlerin ve Öğretmenlerin Oyun İnançlarının Çocukların Akran Etkileşimi ve Mizacı Üzerindeki Etkisi

Tez Başlığı (İngilizce) : Effect of Parents and Teachers Play Beliefs on Interaction of Children With Their Peer Play and Temperament

Tez Savunma Tarihi : 29.08.2019

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık:

**JÜRİ ÜYELERİ**

**Jüri Başkanı**

Unvan, Adı, Soyadı : *Doç. Dr. Refika OLGAN*

Karar :  Başarılı  Başarısız  Düzeltme

İmza : *[Signature]*

**Jüri Üyesi**

Unvan, Adı, Soyadı : *Doç. Dr. Sibel Şen*

Karar :  Başarılı  Başarısız  Düzeltme

İmza : *[Signature]*

**Jüri Üyesi**

Unvan, Adı, Soyadı : *Doç. Dr. Zeynep Akat*

Karar :  Başarılı  Başarısız  Düzeltme

İmza : *[Signature]*

**TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ**

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle

Oy çokluğuyla

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

## TEŞEKKÜR

Araştırmam boyunca deneyimleriyle ve bilgi birikimleriyle bana yol gösteren, anlayışlı ve sabırlı davranarak araştırma sürecini planlamama destek olan danışmanım Doç. Dr. Sibel SÖNMEZ' e katkıları için en içten teŐekkürlerimi sunarım.

Farklı anabilim dalında olmasına rağmen mesleki bilgileri doğrultusunda mühendislik becerileri ile veri analizini birleştirerek yardımcı olan, desteğini tezimin diğer bölümlerinde de esirgemeyen Selçuk KARAKOYUN'a teŐekkürü bir borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca verdiğim her kararda arkamda duran, maddi/manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim başta annem Naile TOPCAN'a, babam Yüksel TOPCAN'a ve biricik ablam Yeşim HELVACI'ya sonsuz destekleri için Őükranlarımı sunarım.

Mesleki kariyerimdeki gelişimime farkında olmadan da olsa yön veren yeğenim Alara HELVACI'ya da en içten sevgilerimi sunar çalışmamı ona ithaf ederim.

## ÖZGEÇMİŞ

**Yasemin TOPCAN**

**Doğum Tarihi:** 11 Ekim 1993

**İletişim :**

**Adres :** Atakent Mh. 241. Sk



Dumankaya Konsept Halkalı Sitesi No:5 A/85

Küçükçekmece/İSTANBUL

**Telefon :** 0553 856 23 02

**E-posta :** yasemintopcann@gmail.com

**Öğrenim Durumu :**

Derece	Alan	Kurum	Yıl
Lise	Fen Bilimleri	Salihli Anadolu Öğretmen Lisesi	2008/ 2012
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Ege Üniversitesi	2012 / 2016
Y. Lisans	Okul Öncesi Eğitimi	Ege Üniversitesi	2016 / 2019

### Yayınlar

**Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceedings) basılan bildiriler.**

Sönmez, S., Kolaşınlı, I. B., Topcan, Y., Paylaş, M., "Investigation of the Effectiveness of Nutrition Education Applied to Preschool Children", 12th International Conference on Social Sciences, Vol. II, EUSER, Amsterdam, 2017

Topcan, Y., Piştav Akmeşe, P., "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Etkinliği İle Dil Gelişimi Arasındaki İlişki Hakkındaki Görüşleri", 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla, 2017

Sönmez, S., Bilir Seyhan, G., Topcan, Y., "Okul Öncesi Çocuklarının İyi Olma Halleri ve Katılımcılık Durumlarının İncelenmesi", 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Ankara, 2017

#### **Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler**

Sönmez, S., Kolaşınlı, I. B., Topcan, Y., Paylaş, M., "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beslenme ve Hareket Etkinlikleri Algısının İncelenmesi" Hacettepe Beslenme ve Diyetetik Günleri, Ankara, 2017

#### **Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler**

Sönmez, S., Kolaşınlı, I. B., Topcan, Y., Paylaş, M., "Investigation of the Effectiveness of Nutrition Education Applied to Preschool Children", 12th International Conference on Social Sciences, Vol. II, EUSER, Amsterdam, 2017

Topcan, Y., Piştav Akmeşe, P., "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Etkinliği İle Dil Gelişimi Arasındaki İlişki Hakkındaki Görüşleri", 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla, 2017

Sönmez, S., Bilir Seyhan, G., Topcan, Y., "Okul Öncesi Çocuklarının İyi Olma Halleri ve Katılımcılık Durumlarının İncelenmesi", 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Ankara, 2017

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

Sönmez, S., Kolaşınlı, I. B., Topcan, Y., Paylaş, M., "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beslenme ve Hareket Etkinlikleri Algısının İncelenmesi" Hacettepe Beslenme ve Diyetetik Günleri, Ankara, 2017

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler

Sönmez, S., Kolaşınlı, I. B., Topcan, Y., Paylaş, M., "Investigation of the Effectiveness of Nutrition Education Applied to Preschool Children", European Journal of Social Sciences

Education and Research,10,125-130 (2017).

## İŞ DENEYİMİ

İşyerinin Adı	Görev	Departman	Çalışma Süresi
Özel Temapark Bahçeşehir Koleji	Okul Öncesi Öğretmeni	Okul Öncesi Eğitimi	28.08.2018-devam ediyor.
Şehit Öğretmen Şenay Aybüke Yalçın Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmeni	Okul Öncesi Eğitimi	18.09.2017-8.06.2018



# İÇİNDEKİLER

Teşekkür

Özgeçmiş

İçindekiler

Tablolar Listesi

Ekler Listesi

Kısaltmalar Listesi

Özet

Abstract

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.	Problem Durumu.....	1
1.2.	Araştırmanın Amacı .....	2
1.3.	Araştırmanın Önemi .....	5
1.4.	Araştırmanın Problem Cümlesi .....	5
1.5.	Araştırmanın Alt Problemleri .....	6
1.6.	Sayıtlar.....	6
1.7.	Sınırlılıklar.....	6
1.8.	Tanımlar .....	6

BÖLÜM II

ALAN YAZIN TARAMASI

2.1.	Oyunun Tanımı.....	8
------	--------------------	---

2.2.	Oyun Kuramları.....	11
2.3.	Klasik Kuramlar.....	11
2.3.1.	Fazla Enerji Kuramı.....	11
2.3.2.	Rahatlama ve Eğlenme.....	11
2.3.3.	Yetişkin Hayatına Hazırlık.....	12
2.3.4.	Tekrarlama.....	12
2.4.	Dinamik Kuramlar.....	13
2.4.1.	Psikoanalitik Kuramlar.....	13
2.4.1.1.	Freud'a Göre Oyun (Kişilik Gelişimi Kuramı).....	13
2.4.1.2.	Erikson'a Göre Oyun (Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı).....	14
2.4.2.	Bilişsel Kuramlar .....	14
2.4.2.1.	Piaget' e Göre Oyun .....	14
2.4.2.2.	Vygotsky' e Göre Oyun .....	16
2.5.	Diğer Oyun Kuramları .....	17
2.5.1.	Huizinga Oyun Kuramı .....	17
2.5.2.	Helanko Sistem Kuramı .....	18
2.5.3.	Berlyne Kuramı .....	18
2.5.4.	Heckhausen Kuramı .....	19
2.5.5.	Bateson Kuramı .....	19
2.5.6.	Sutton-Smith Oyun Kuramı .....	19
2.6.	Oyun Evreleri .....	20

2.7.	Oyunun Çocuğun Gelişimine Olan Etkileri.....	20
2.7.1.	Oyunun Bedensel(Fiziksel) Gelişime Olan Etkileri .....	21
2.7.2.	Oyunun Motor Gelişime Olan Etkileri .....	22
2.7.3.	Oyunun Duygusal Gelişime Olan Etkileri .....	23
2.7.4.	Oyunun Sosyal Gelişime Olan Etkileri .....	24
2.7.5.	Oyunun Bilişsel Gelişime Olan Etkileri .....	25
2.7.6.	Oyunun Dil Gelişimine Olan Etkileri .....	26
2.8.	Ebeveynlerin Oyun İnançları .....	26
2.9.	Oyun ile Akran Etkileşimi İlişkisi .....	29
2.10.	Oyun İle Mizaç Yapısı İlişkisi .....	34
2.11.	Öğretmenlerin Oyun Algısı .....	38
2.12.	İlgili Araştırmalar .....	39
2.12.1.	Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	39
2.12.2.	Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	41

### BÖLÜM III

#### YÖNTEM

3.1.	Araştırma Modeli.....	44
3.2.	Evren ve Örneklem.....	44
3.3.	Veri Toplama Araçları .....	45
3.3.1.	Ebeveyn ve Öğretmen Bilgi Formu .....	45
3.3.2.	Anne Baba Oyun Zamanı Deneyimleri Ölçeği (PPBS).....	46
3.3.3.	PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (PEAOÖ).....	46

3.3.4. Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Takımı-Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu.....47

3.4. Veri Toplama Süreci.....48

3.5. Veri Çözümleme Teknikleri.....48

#### BÖLÜM IV

#### BULGULAR

4.1. Örneklemdaki Ebeveynlerin ve Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular..... 50

4.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular .....52

4.3. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Bulgular .....53

4.4. PPBS(Anne-Baba Oyun Zamanı Deneyimleri) Ölçeğine İlişkin Bulgular .....55

4.5. PEAÖÖ-E(PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği/ Ebeveyn Formu) İlişkin Bulgular.....56

4.6. PEAÖÖ(PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği)/Ebeveyn Ve Öğretmen Formları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....56

4.7. TABC-R(Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Takımı-Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu) Ölçeğine İlişkin Bulgular .....57

4.8. Temel Boyutlar Bazındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular .....57

4.9. PPBS VE PEAÖÖ-Ebeveyn Formu Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular .....58

4.10. PEAÖÖ/Ebeveyn Ve Öğretmen Formları Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular .....60

4.11. PPBS Ölçeği ve TABC-R Ölçeği Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular .....62

4.12. TABC-R VE PEAÖÖ Ölçeği Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular .....63

4.13. PEAÖÖ Ölçeğinin Boyutlarının PPBS Ve TABC-R Ölçeklerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....67

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Tartışma.....71

6.1.Sonuç ve Öneriler.....77

### KAYNAKÇA

Kaynakça .....82

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Örnekleme Yer Alan Okullar ve Öğrenci Sayıları .....	45
Tablo 2. Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı .....	50
Tablo 3. Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımları .....	51
Tablo 4. Annelerin Çalışma Şartlarının Dağılımları .....	52
Tablo 5. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımları .....	53
Tablo 6. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Dağılımları .....	54
Tablo 7. PPBS Ölçeğindeki İfadelere İlişkin Betimsel İstatistikler .....	55
Tablo 8. PEAÖÖ-Ebeveyn Formundaki İfadelere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	56
Tablo 9. PEAÖÖ/Öğretmen Formundaki İfadelere İlişkin Betimsel İstatistikler .....	56
Tablo 10. TABC-R Ölçeğindeki İfadelere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	57
Tablo 11. Temel Boyutlar Bazında İlişkilerin İncelenmesi .....	57
Tablo 12. PPBS Ve PEAÖÖ-Ebeveyn Formu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi ...	58
Tablo 13. PEAÖÖ/Ebeveyn Ve Öğretmen Formlarının Alt Boyutları İle Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	60
Tablo 14. PPBS Ölçeği İle PEAÖÖ /Ebeveyn ve Öğretmen Formu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi .....	61
Tablo 15. PPBS Ölçeği ile TABC-R Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	62

Tablo 16. TABC-R Ve PEAÖÖ Ölçeği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi .....	63
Tablo 17.PEAÖÖ/Ebeveyn ve Öğretmen Formları ile TABC-R Ölçeği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi .....	66
Tablo 18. PEAÖÖ Ölçeğinin Oyun Etkileşimi Alt Boyutunun PPBS Ve TABC-R Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 19. PEAÖÖ Ölçeğinin Oyunun Bozulması Alt Boyutunun PPBS VE TABC-R Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 20. PEAÖÖ Ölçeğinin Oyundan Kopma Alt Boyutunun PPBS VE TABC-R Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	69

## EKLER LİSTESİ

Ek 1-Ebeveyn Bilgi Formu.....	103
Ek 2-Öğretmen Bilgi Formu.....	105
Ek 3-Anne Baba Oyun Zamanı Deneyimleri Ölçeği(PPBS).....	107
Ek 4-PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu(PEAOÖ-E).....	109
Ek 5-PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö).....	110
Ek 6- Çocuklar için Mizaç Değerlendirme Takımı-Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu (TABC-R).....	112
Ek 7-Anne Baba Oyun Zamanı Deneyimleri (PPBS) Ölçeği Kullanım İzni.....	118
Ek 8-Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Ve Öğretmen Formu (PEAOÖ-E ve PEAOÖ-Ö) Kullanım İzni.....	119
Ek 9-Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Takımı-Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu (TABC-R) Kullanım İzni.....	120
Ek 10-Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni.....	121



## KISALTMALAR LİSTESİ

PPBS: Anne Baba Oyun Zamanı Deneyimleri Ölçeği

PEAOÖ-E: PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu

PEAOÖ-Ö: PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu

TABC-R: Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Takımı-Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu

## ÖZET

Bu araştırmada ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların oyun zamanları hakkındaki inançlarının çocukların akran etkileşimine ve mizaçlarına nasıl yansıdığını belirleyebilmek amaçlanmıştır. Araştırmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir'in Balçova, Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Karabağlar, Karşıyaka, Konak ve Narlıdere ilçelerindeki 21 bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarındaki 369 ebeveyn ve 110 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen ebeveynlerin ve öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla kullanılan "Ebeveyn Bilgi Formu" ve "Öğretmen Bilgi Formu"; Fogle ve Mendez (2006) tarafından geliştirilip, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Anne Baba Oyun Zamanı Deneyimleri Ölçeği"; Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilen ve Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği" ve Martin ve Bridger (1999) tarafından geliştirilen, Yoleri (2014) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Takımı-Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu" ölçekleri kullanılmıştır. PPBS ölçeği için Cronbach Alpha genel güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .86$  olarak hesaplanmış olup; "Oyunu Destekleme" boyutu için Cronbach Alpha  $\alpha = .90$ , "Akademik Becerilere Odaklanma" boyutu için Cronbach Alpha  $\alpha = 0,73$  değerleri elde edilmiştir. PEOÖ/Ebeveyn Formu iç tutarlılık düzeyleri Oyun Etkileşimi  $\alpha = .72$ , Oyunun Bozulması  $\alpha = .75$  ve Oyundan Kopma  $\alpha = .60$  olarak; PEOÖ/Öğretmen Formunun iç tutarlılık düzeyleri ise Oyun Etkileşimi için  $\alpha = .85$ , Oyunun Bozulması için  $\alpha = .89$  ve Oyundan Kopma için  $\alpha = .81$  olarak bulunmuştur. TABC-R ölçeği geçerlik güvenilirlik çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık düzeyleri Utangaçlık alt boyutu için  $\alpha = .83$ ; Aktivite düzeyi alt boyutu için  $\alpha = .77$ ; Olumsuz duygulanım boyutu için  $\alpha = .80$  ve Sebat etme alt boyutu için ise  $\alpha = .74$  bulunmuştur. İlişkisel tarama modeline göre tasarlanan araştırmada PPBS (The Parent Play Beliefs Scale) ölçeğinin Türkçe uyarlaması "Anne-Baba Oyun Zamanı Deneyimleri" Türkiye'deki ebeveynlerin çocuklarının oyun algılarına bakışını

anlayabilmek için; “PENN Etkileşimli Akran Ölçeği: Ebeveyn ve Öğretmen Formu” çocukların oyun sırasında gösterdikleri davranışların akran etkileşimi üzerindeki etkisinin öğretmen ve ebeveyn gözünden değerlendirebilmesi için; “Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Takımı- Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu” ise çocukların oyun sırasında gösterdikleri davranışlara mizacın etkisini görebilmek için kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programında işlenmiştir. Cronbach alfa kat sayıları incelenerek ölçeklerin uygulama da kullanılabilir olup olmadığı sınanmış ve birbirlerini açıklama durumlarına bakılmıştır. Değişkenler arasında ilişkileri belirlemek için korelasyon ve regresyon analizi işlemleri yapılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda; ebeveynlerin ve öğretmenlerin oyun inançları ile çocukların akran etkileşimleri ve mizaçları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ebeveynlerin oyunu destekleme düzeyleri ile akran etkileşimleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde oyunu destekleme düzeyleri arttıkça çocukların oyunun bozulması ve oyundan kopma düzeylerinde artış meydana geldiği saptanmıştır. Ebeveynlerin oyunu destekleme düzeyleri ile mizaçları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise oyunu destekleme düzeyleri arttıkça utangaçlık, aktivite düzeyleri ve olumsuz duygulanım düzeylerinde artış olurken, sebat düzeylerinde düşüş olduğu saptanmıştır. Ebeveynlerin akademik becerilere odaklanma düzeyleri ile akran etkileşimleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde akademik becerilere odaklanma düzeyleri arttıkça oyun etkileşimi, oyunun bozulması ve oyundan kopma düzeylerinde de artış meydana geleceği bulunmuştur. Ebeveynlerin akademik becerilere odaklama düzeyleri ile mizaçları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise akademik becerilere odaklama düzeyleri arttıkça aktivite düzeyleri ve olumsuz duygulanım düzeylerinde artış olurken, sebat düzeylerinde düşüş olacağı bulunmuştur. Ebeveynlerin akademik becerilere odaklama düzeyleri ile utangaçlık arasında ise bir ilişki bulunmamıştır.

## ABSTRACT

In current study, it is aimed to determine how parents 'and teachers' beliefs about children's play times are reflected on children's peer interaction and temperament. In the 2017-2018 academic year, 369 parents and 110 preschool teachers from 21 independent kindergarten in Balçova, Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Karabağlar, Karşıyaka, Konak and Narlıdere districts of İzmir participated in the study. As data collection tools: “Parental Information Form” and “Teacher Information Form” developed by the researcher to determine the socio-demographic characteristics of parents and teachers; Fogle and Mendez (2006) developed and validity and reliability study “The Parent Play Beliefs Scale”; “Penn Interactive Peer Play Scale” developed by Fantuzzo, Mendez and Tighe (1998) and validity and reliability study by Ahmetoğlu, Acar and Aral (2016); The “Temperament Assessment Battery for Children-Revised:Parent Form” scales developed by Martin and Bridger (1999) and validity and reliability studies by Yoleri (2014) were used. Cronbach Alpha general reliability coefficient for the PPBS scale was calculated as  $\alpha = .86$ ; Cronbach Alpha  $\alpha = .90$  for “Play Support, and Cronbach Alpha  $\alpha = .73$  for “ Academic Focus ”. Internal consistency levels of PIPPS / Parental Form were Play Interaction  $\alpha = .72$ , Play Disruption  $\alpha = .75$  and Play Disconnection  $\alpha = .60$ , while PIPPS / Teacher Form internal consistency levels were Play Interaction  $\alpha = .85$ ,  $\alpha = .89$  for Play Disruption and  $\alpha$  for Play Disconnection =  $.81$ . In the validity and reliability study of the TABC-R scale, the internal consistency levels of the scale were  $\alpha = .83$  for the Approach/Withdrawal sub-dimension;  $\alpha = .77$  for the Activity Level sub-dimension;  $\alpha = .80$  for the Emotional Intensity dimension and  $\alpha = .74$  for the Persistence sub-dimension. In a survey designed according to the Relational Scanning Model, PPBS (The Parent Play Beliefs Scale) Turkish version of the scale "Anne Baba Oyun Zamanı Deneyimleri" in Turkey to understand the perspective of parents in their children's perception of the play; “PENN Interactive Peer Scale: Parent and Teacher Form” which is used to evaluate the effect of children's behaviors on peer interaction from the eyes of the teacher and parents; The

“Temperament Assessment Battery for Children-Revised: Parent Form” was used to see the effect of temperament on children's behaviors during play. Participants were identified by simple random sampling method. The data obtained were processed in SPSS 20.0 package program. Cronbach Alpha coefficients were examined to determine whether the scales could be used in the application and to explain each other. Correlation and regression analysis were performed to determine the relationships between the variables. As a result of the research findings, significant differences were found between parents 'and teachers' play beliefs and children's peer interactions and temperaments. When the relationship between play support and peer interactions of parents was examined, it was found that as play support levels increased, children's play disruption and disconnection levels increased. When the relationships between parents' play support levels and temperaments were examined, it was found that approach/withdrawal, activity level and emotional intensity levels increased, and persistence levels decreased as play support levels increased. When the relationship between parents' focus on academic skills and peer interactions were examined, it was found that as the level of focusing on academic focus skills increased, play interaction, disruption of the play and levels of disconnection would also increase. When the relationships between parents' focus on academic focus skills and their temperament were examined, it was found that as the focus on academic focus skills increased, activity level and emotional intensity levels increased and persistence levels decreased. There was no relationship between the approach/withdrawal and the level of parents' focus on academic skills.

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemleri, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Oyun yaygın olarak dürtüsel, spontan ve keyif verici bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır (Burghardt, 2011). Oyun soyuttur. Herkese göre farklı bir şekilde oynanır. Fung ve Cheng (2012) oyunu, net motivasyonla hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşmaya çalışma olarak tanımlarken; Frost (2012) oyunun, zevk, yaratıcılık, hayal gücü, bilgi aktarımı ve gerçek hayatın yansımasıyla dolu olduğunu ileri sürmektedir. Oyun, çocuklar için bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve psikolojik gelişmede temel ve kritik olarak kabul edilmektedir (Johnson, Christie ve Wardle 2005; Parmar, Harkness ve Super, 2004).

Oyunun önemi ve oyundan edinilen kazanımlar çok iyi belgelenmiştir. Johnson ve Chang'ın Çinli ve Avrupalı-Amerikalı ebeveynlerle yürüttükleri çalışmalarında Batı kültüründe büyümüş ailelere göre oyun oynamak gelişimin ayrılmaz bir parçasıdır (2007). Han, Moore, Vukelich ve Buell (2010)'in yaptıkları çalışmada, oyun oynamanın, risk altındaki okul öncesi çocukların kelime öğrenimini geliştirdiği görülmüştür. Başka bir araştırma da ise iki dilli çocukların, iki dilli sosyodrama yoluyla kelime haznelerindeki gelişim takip edilmiş ve olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Han, Benavides ve Christie, 2001). Oyun, hem akran ilişkilerini (Coplan ve Arbeau, 2009) hem de sosyal yeterliliği geliştirebilmektedir (Creasey, Jarvis ve Berk, 1998). Oyun çocukların sosyal gelişimleri, iyi olma halleri, genel ilerlemeleri ve öğrenmeye karşı gösterdikleri olumlu bakış açıları ile ilgilidir. Kendine güven duyarak küçük yaşta oyun oynamaya başlayan çocukların soyut düşünebilen, problemler için risk alabilen, hayat boyu kendilerini öğrenmeye adanmış bireyler olma ihtimalleri daha yüksektir (Brooker ve Edwards, 2010; Fromberg ve Bergen, 2006; Kushner, 2009). Oyun ile çocuk, gelecekteki rollerini görür, oyun arkadaşlarına uyum sağlayarak onları daha iyi tanır ve ilişkilerini güçlendirir. Çocuğun yaşamındaki birçok sosyal becerinin ve arkadaşlığın kazanılmasında

oyunun yanında akran etkileşimleri de önemlidir (Levine ve Munch, 2014). Olumlu akran etkileşimi için oyun güçlendirici bir faktördür (Poyraz, 2011; Elkind, 2007). Öğretmenler evde sık sık aileleri ile oyun oynayan çocukların sınıf ortamında daha az rahatsız edici davranışlar sergilediğini, oyundan daha az koptuklarını ve yüksek motivasyona sahip olarak öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdiklerini dile getirmişlerdir (Fantuzzo ve McWayne, 2002).

Oyun etkileşimlerini etkileyen bir diğer faktör ise mizaçtır. Çünkü kişilik, mizaç temelinin üzerine inşa edilmektedir. Mizaç kişinin temelidir; ilerleyen yaşlarda edinilen deneyimlerle ise kişilik şekillendirilmeye başlanır. Çocukların utangaç ya da sokulgan tavırlar sergilemesinde temel faktör mizaçlarıdır (Bee ve Boyd, 2009, s.496). Çocukların mizaçlarını değerlendirebilmek için 9 alt boyut geliştirilmiştir. Bunlar: Aktivite düzeyi, Ritmiklik, Yaklaşma/Çekilme, Uyum sağlayabilirlik, Duyusal eşik, Yoğunluk, Duygu durumu, Dikkat dağınıklığı, Sebat etmedir. Araştırmacılar alt boyutlara göre 3 mizaç sınıfı oluşturmuşlardır. Bunlar ise;

Kolay mizaç (Uyumlu ve yeni deneyimlere açık)

Zor mizaç (Yeni durumlara karşı korku dolu ve çabuk sinirlenen)

Yavaş tepkili mizaç (Çekingem, yeni durumlara yavaş uyum sağlayan) şeklinde sınıflandırılmıştır.

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki mizaç çocukların gelişim alanlarının yanı sıra akran seçiminde, öğrenci- öğretmen etkileşimlerinde ve problem davranışları üzerinde de etkilidir (Bee ve Boyd, 2009, s.498). Bu yüzden araştırmamda uygulanmış ölçeklerde ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların oyun zamanları hakkındaki inançlarının çocukların akran etkileşimine ve mizaçlarına nasıl yansıdığını belirleyebilmek amaçlanmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Piaget sembolik oyunun çocukların gerçek hayat olaylarını kendi bakış açılarıyla yorumlamasına yardımcı olduğunu belirtmiştir fakat kesinlikle, oyun farklı kültürel ve toplumsal bağlamlarda farklı biçimde kavramsallaştırılmıştır (Johnson ve diğerleri, 2005).

Çin tarihi boyunca eğitim, bireylerin daha yüksek sosyal ve ekonomik statüleri elde etmeleri için her zaman en önemli görev olarak düşünülmüştür (Johnson & Chang, 2007). Oyun sıklıkla eğitimin tam tersi olarak kabul edilmiştir. Her ailede sadece bir çocuğa izin verildiğinden, tek çocuğa bakmak için yaklaşık altı yetişkin (çocuğun ebeveynleri ve dört büyük ebeveynleri) vardır. Çocuk sadece bütün ailenin merkezi olmakla kalmayıp, aynı zamanda herkesle ilgili söz ve umuttur. Bu, tek çocuğun akademik performansına güçlü bir vurgu yapmaktadır; çünkü Çin, eğitimi en önemli görev olarak görmektedir (Xu, Garver, Zhang, Zeng, Yu ve Cai, 2005). Öte yandan, Çin batı kültüründen ve inançlarından giderek daha fazla etkilenmektedir. Batılı eğitim inançları, bilim ve teknoloji ile birlikte, bazı Çinliler tarafından kendi geleneklerinden daha üstün kabul edilmektedir. Birçok Çinli ebeveyn ve erken çocukluk eğitimcileri, erken çocukluk ortamlarında oyun öğelerini benimseyip uygulamaktadır (Tobin, Hsueh ve Karasawa, 2009). Batı ülkelerinde olduğu gibi, oyun malzemeleri ve oyuncakları da Çinli çocuklar için daha fazla kullanılabilir hale gelmeye başlamıştır. Bu karışık oyun görüşleri genellikle ebeveynlerin inançları ile çocukların oyunlarına verdikleri cevaplar arasında kopukluğa neden olmaktadır. Birçok Çinli anne-baba oyunu önemli görmektedir. Fakat çocuklarının önünde başka 'daha önemli' görevler de vardır. Hiç şüphe yok ki, "daha önemli görevler" olarak adlandırılanlar ise akademik faaliyetlerdir (Johnson ve Chang, 2007).

Farver ve Howes (1993), çeşitli geçmişlerden gelen çocukların ve ebeveynlerin benzersiz oyun stillerini incelemişlerdir. Çalışmalarında Amerika'daki Kafkas ailelerindeki anne-çocuk taklidi oyunuyla Meksika aileleri arasındaki farklar üzerine bir çalışma yaparak literatürdeki bu boşluğa değinmişlerdir. Çalışmalarının sonucunda özellikle ebeveyn inançlarında oyunun değeri ile çarpıcı kontrastlar ortaya çıkmıştır. Kafkas anneleri, oyunun çok önemli olduğunu ve çocuklara eğitim faydaları sağladığını bildirirken, Meksika'daki ebeveynlerin çoğunluğunun oyunun önemsiz olduğunu ve yalnızca bir eğlence kaynağı olarak düşündükleri görülmüştür.

Haight, Parke ve Black (1997) tarafından yapılmış olan başka bir çalışmada ise, orta sınıf, Kafkas ebeveynlerinin oyun hakkındaki ebeveyn inançları araştırılmıştır. Araştırmacılar, ebeveynleri çocuklarıyla birlikte tercih ettikleri etkinlikler hakkında (örneğin; kitap okuma, birlikte oyun oynama), oyunun ve diğer anne-baba



etkileşimlerinin çocuklarının gelişiminde önemi ve çocukların oyuna katılımlarının önemi hakkında görüşmeler yapılmıştır. Genel olarak, anne-babalar kitap okumayı birlikte oyun oynamaya göre daha çok tercih etmişlerdir, ancak ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu ise çocuklarıyla oyun oynamanın zevkli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynler, kitap okumalarının çocuğun gelişiminde oyun oynamalarından daha önemli olduğunu belirtmişlerdir; fakat bunun yanında oyunun çocuğun bilişsel gelişimine ve yaratıcılığına önemli katkıda bulunduğunu da söylemişlerdir.

Haight, Wang, Fung, Williams, ve Mintz (1999) tarafından yapılan bir çalışmada ise, ebeveynlerin oyun hakkında inançları ile oyuna katılımları arasında anlamlı ilişkiler sergilediklerini gözlemlemişlerdir. Oyunun çocuğu için gelişimsel açıdan önemli rol oynadığına ve çocukların oyunlarına dahil olmanın önemli olduğuna inanan anneler, çocukları ile birlikte oyun oynamak için daha fazla zaman ayırmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca, taklit oyunlarından zevk alan anneler, çocukları ile birlikte oyun oynarken taklitlere daha fazla yer vermeye çalışmışlardır. Oyunun akademik gelişim için harcanan zamana göre önemsiz ve boşa gitmiş olarak değerlendiren anneler hakkında yapılan bir çalışmada, oyunun çocukların yaşamlarının içinde yer alması gerektiğine dair bir sonuca varılmıştır. Bu araştırma, ebeveynlerin oyuna bakışının, çocukların erişebileceği öğrenme tecrübelerinin, özellikle de diğer çocuklarla oynamayı içeren öğrenme türlerinin önemli bir belirleyicisi olduğunu doğrulamıştır (Boulotsky-Shearer ve Fantuzzo, 2011).

Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı'(2012) nın günlük yaşantıda oyunun yeri ve annelerin oyuna ilişkin algılarını inceledikleri çalışmalarında çocukların evdeki boş zamanlarında neler yaptıkları sorulduğunda anneler en fazla oyun oynadıklarını fakat bunun yanında televizyon izlediklerini dile getirmişlerdir. Annelerin çocuklarında evi dağıtma, üstünü kirletme gibi nedenlerden dolayı çocuklarına oyun oynamaları için sınırlamalarda buldukları bu yüzden de çocukların oyun oynamasına izin verilmediğinde televizyon izleme, bilgisayarla oynama gibi etkinlikleri tercih ettiği düşünülmektedir. Farklı kültürlerde ve Türkiye'de yapılan araştırmalar göstermektedir ki ebeveynler genel olarak oyun oynamaya olumlu bakıyor fakat bunun akademik olarak geliştirici bir yanı olup olmadığı konusunda kararsız

kalmaktadırlar. Bu yüzden araştırmamızda hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin oyun hakkındaki inançları temel alınarak oyunun akademik boyutuna vurgu yapmak amaçlanmaktadır. Ayrıca oyunu değerlendirirken çocuklara empoze edilen oyun inançlarının onların akran etkileşimine ve mizaçlarına etkisine bakılarak çocukların oyundan kazanımlarının neler olduğunu; ebeveyn ve öğretmen etkisi ile nasıl şekillendiğini belirlemek amaçlanmaktadır.

### **1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi**

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin oyun inançlarının çocukların akran etkileşimleri ve mizaçları üzerindeki etkileri nelerdir?

#### *1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri*

1. Oyun inançları hakkındaki ebeveyn algılarının akran etkileşimi üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Oyun inançları hakkındaki öğretmen algılarının akran etkileşimi üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin oyun inançları çocukların mizaçları üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Oyun çocukların hayatlarındaki temel yapıtaşlarından. Çocuklar gelecekteki yaşamlarına oyunlardaki rolleri ile hazırlanmaktadır. Aldıkları bu rollerle kişiliklerinin temellerini oluştururken farklı çocuklarla oyun arkadaşı olarak akran etkileşimine de geçmektedirler. Çocukların ileriki yaşamlarındaki rollerini sağlıklı bir şekilde oluşturabilmeleri için ebeveynlerinin yönlendirmelerine, öğretmenlerinin rehberlik etmelerine ihtiyaçları vardır. Bu yönlendirmeler sayesinde kişilik özelliklerini oluşturan çocuklar mizaç özelliklerinin de farkına varmaktadır.

Bu kapsamda çalışmamızda ebeveynlerin ve öğretmenlerin oyun zamanları hakkında inançlarının incelenmesi çocukların akran etkileşimi hakkında bilgi verirken, bu inançların çocukların mizaç özelliklerini nasıl etkilediği görülerek ebeveynlerin çocuklar üzerindeki etkileri konusunda farkındalık yaratacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu konuda gelecekte yapılacak araştırmalar için de kaynak olunması hedeflenmektedir.

### **1.5. Sayıtlar**

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçları Türk kültüründe geçerli ve güvenilirlerdir.
2. Araştırmaya katılan katılımcıların ölçekleri objektif bir şekilde doldurduğu varsayılmıştır.
3. Bu araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçölmek istenen özellikleri doğru olarak ölçtüğu varsayılmıştır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

1. Çalışma süresi 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
2. Çalışma uygulamaya katılan İzmir İl Merkezi'ndeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulları ile sınırlandırılmıştır.
3. Çalışma uygulamanın yapıldığı öğrencilerin ebeveyn ve öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

### **1.7. Tanımlar**

Akran: Yaş, meslek, toplumsal durum gibi özellikleri birbirine benzer olan bireylerden her biridir (Türk Dil Kurumu [TDK]).

Akran Etkileşimi: Sınıf ikliminde veya okul dışı zamanlarda ebeveyn/öğretmen desteğinin çok az olduğu veya hiç olmadığı çocukların akranlarıyla arasındaki herhangi bir iletişime girme çabasıdır (Philp, Adams ve Iwashita, 2014, s. 3).

Mizaç: Bireyin duygu, hareketlilik ve dikkat alanlarındaki gösterdiği tepkilerdeki bireysel farklılıklardır (Rothbart ve Bates, 2006).

Ebeveyn inançları: Çocukların düşünme becerilerini temel alarak tüm gelişim alanları üzerinde etkisi gözlenen ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin tümüdür (Fogle ve Mendez, 2002).

## BÖLÜM II

### ALAN YAZIN TARAMASI

#### 2.1. Oyunun Tanımı

İçinde buldukları sosyal çevrenin çocukları anlayabilmek için yararlandıkları en doğal yöntem oyundur.Çocukların dünyayı algılayış biçimleri, çevrelerine bakışları ve kendilerini algılama biçimleri oyunla ortaya çıkmaktadır. Çocuklar sürekli bir değişim ve gelişim içindedir bu gelişim dönemlerinde oyun ile en çok okul öncesi dönemde vakit geçirmektedirler (Neyzi ve Ertuğrul'dan aktaran Özer ve Özer, 2004, s.86; Sevinç, 2004, s.90).

Çocuğun eğitiminde ve kişilik gelişiminde oyunun yeri yadsınamaz.Çocuk bu yolla duygu durumunu, o anki ruh halini, zihinsel arayışını ortaya koyabilmektedir. Oyun, çocuğun çevresine duygu ve düşüncelerini en rahat anlatabilme yollarından biri olarak kabul edilmektedir (Aral ve Baran'dan Aktaran Özdenk, 2007, s.51).

Oyunun kesin olarak belirlenmiş bir tanımı bulunmamaktadır. Birçok kuramcı oyunu çocuğun hayatının ayrılmaz bir parçası olarak ifade edip farklı şekillerde tanımlamaktadırlar. Oyunla ilgili yapılan çeşitli tanımlardan bazıları şunlardır:

Gross' a göre (1896) oyun bir deneme yanılma yöntemidir. Çocuklar gelecekte karşılaşacakları problem durumlarına oyun içinde sergiledikleri davranışlarla tepki biçimlerini ortaya koyarlar.

Lazarus oyunu; "Belirli bir hedefi olmayan, spontane şekilde oluşturulan ve sonucunda kişiyi mutlu eden aktivitelerdir." şeklinde tanımlamıştır (Poyraz, 2003, s.35). Başka bir tanım da ise; "Oluşturulan örnek davranışlara verilen tepkilerle elde edilen tecrübeler sonucunda gerçekleri öğrenmemize katkı sağlayan çocuksu bir yetenektir." denmiştir (Poyraz, 2003, s.136).

Montaigne göre oyun, "Çocukların en gerçekçi uğraşları" iken; Piaget oyunu; "Çevredeki uyarıcılar sonucunda özümseme ve uyum yapma yeteneği" olarak tanımlamıştır.Piaget'nin ayrıca oyun için olmazsa olmaz ölçütler vardır. Bunlar: "Oyunun belirli bir sıra izlememesi ve mantığının olmaması, özgür bir şekilde

oluşturulması, çatışmalardan uzak, kendini ifade edebilmesine fırsat veren, zevk alınan ve dürtüsel bir bütün oluşturabilen süreçler” olarak tanımlanmaktadır (Aral, Gürsoy, Köksal, 2000, s.8; Sevinç, 2004, s.28).

Caillois'e göre, belirli bir alan, zaman ve kuralı olan, gerçek hayattan farkı anlaşılabilen ve kişinin bunu gönüllü olarak gerçekleştirdiği, gerçekleştirirken zevk duyduğu faaliyetlerdir (Baykoç-Dönmez,'den aktaran Poyraz, 2003, s.6).

Jersild'e göre oyun, çocuğun işidir.Bu işi gerçekleştirirken tıpkı yetişkinler gibi yeteneklerini sergiler.Okul öncesi dönem çocukları için ise yaşadığı çevreyi, kendi duygularını, kendilerinde hissettiği farklılıkları, hayal ettiği geleceğini görebilmemizi sağlayan en uygun yoldur.(Kamaraj, 2000, s.177)

Poyraz (2003, s.136) oyunu, “Çocukluk dönemindeki öğrenme araçlarının temeli, duygularını ifade etme yöntemi, keyif alınan, tüm gelişim alanlarını destekleyici aktivitelerin tümü” olarak tanımlamıştır.

Çocuklarda öğrenmenin sağlanmasında oyunun rolü büyüktür.Okul öncesi dönemde oyun, çocuklara doğal bir öğrenme ortamı oluşturarak tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkilemektedir. Oyun etkileşimleri ile çocuk hem kendi bedenini hem de nesnelere kontrol etmeye, nesnelere işleyişini çözmeye, nesnelere hayali roller yüklemeye ve iletişim yeteneklerini geliştirmeye başlamaktadırlar (Jones, 2001, s.5).Okul öncesi dönemdeki çocuklar yaşadıkları çevreyi ve hayallerini oyun ile dışa vurmaktadırlar. Böylece hem çevresiyle ilişki kurmasını hem de duygu ve düşüncelerini ifade etmede oyundan yararlanmaktadırlar. (Yönel, 2004)

Tarihsel süreç içindeki tanımlara bakıldığında ise oyunun önemi ve öğretimde oyuna yer verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur:

Platon (M.Ö. 427-347), çocuğun eğitiminde bedensel (fiziksel) eğitime önem verildiği kadar ruhsal eğitimin de önemli olduğunu savunmuştur. Çocuğun oyun oynarken yetişkin tarafından üzerinde aşırı baskı oluşturulmaya çalışılması sosyal becerilerinin rahatça gözlenememesine neden olacağını belirtmiş ve çocukların spontane oyunlar kurabilmesi için yüreklendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Koçyiğit, Tuğluk, Kök, 2010).

Gazali' ye göre (1058-1111) oyun, çocuğun hafızasını tazelemektedir. Öğrenme gücünü yükselterek çocuğun rahatlamasına yardımcı olmaktadır. Zihinsel olarak keşfetmeye açık olmasına yardımcı olanve bedenen aktif olduğu en uygun yol olduğunu söylemektedir (Akandere, 2013).

Comenius (1592-1671) oyunun çocuk gelişimindeki öğrenme faktörlerinin en önemlisi olduğunu söylemektedir. Oyunun kişilik ve ahlak gelişiminde olmazsa olmaz olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca sınırlarını kendinin belirlediği bir dünyada yaratıcılığına da katkı sağlayacağını belirtmektedir (Sevinç, 2005).

Pestalozzi (1746-1827), çocukların içlerinde onları güdüeyen, harekete geçmesini sağlayan bir enerji barındırdıklarını söylemiştir. Bu enerji sayesinde çocukların sürekli hareket halinde olmak istediklerini ifade etmiştir. Ona göre oyunun bir amacı olmalı ve toplum yararını gözetmesi gerekmektedir. Çocuk oyun oynarken spontane davranışların aksine sosyal yapıyı anlayabilmesine yardımcı olacak etkinlikleri yapması gerektiğini vurgulamaktadır (Akandere, 2013).

Froebel (1782- 1852), çocukların oyun sayesinde kendilerini doğal bir şekilde ifade edebildiklerini söylemiştir. Çocuk oyun yoluyla hem yeni bilgiler edinir hem de yaptığı aktiviteden keyif alır. Froebel'e göre oyun, çocukların duygu dünyalarının bir yansıması ve çevresiyle etkileşim kurmasına yardımcı olan bir araçtır (Akandere, 2013).

İlerici görüşün(progressive) öncüsü olan John Dewey'e (1859-1952) göre oyun, çocukların yaparak-yaşayarak öğrendiği, teorik bilgiler yerine uygulamalar yaparak kendi oluşturduğu bir öğrenme ortamıdır. (Koçyiğit ve diğerleri, 2010)

Psikanaliz biliminin kurucusu Sigmund Freud'a (1865-1939) göre oyun, çocuğun kişiliğini yansıtır. Oyun sayesinde kişi korkularını, kısıtlanmalarını ve sosyal uyumsuzluklarını fark edebilmektedir (Koçyiğit ve diğerleri, 2010).

Maria Montessori (1870-1952) de oyunu çocuğun "İş"i olarak nitelendirmektedir (Sevinç, 2005).

Genel bir ifade ile oyun; “belirli bir hedefi olan veya olmayan, kurallı veya kuralsız fakat gerçekleştirirken çocuğun haz duyduğu ve tüm gelişim alanlarına katkı sağlayan bir süreçtir.”

## **2.2. Oyun Kuramları**

### **2.3. Klasik Kuramlar**

#### *2.3.1.Fazla Enerji Kuramı*

Herbert Spencer’a(1873-1903) göre bu kuram kişide bulunan enerjinin amaca yönelik etkinlikler (iş) ve belirli bir amacı olmayan etkinlikler (oyun) yoluyla harcanmasıdır. Oyun, vücudun çalışması için gerekli olandan daha fazla enerji var ise oynanmaktadır. Oyun vücuttaki fazla enerjiyi değerlendirmek için yapılan etkinliklerdir. Bu kurama göre oyun fazla enerjiyi harcamak için kullanıldığından yapılan etkinliğin içeriği önemsizdir. Çocuk daha sağlıklı ve dengeli hissedebilmek için fazla enerjisini oyun yoluyla harcamalıdır. Bu yüzden oyun oynayan çocuk sağlıklı çocuktur denilebilmektedir. Spencer, hayvanlar ve insanların aktif olmaları için evrensel bir yönelimleri olduğunu savunmaktadır. Hareket halindeyken yıpranan sinir hücrelerinin dinlenme zamanlarında onarılabileceğini düşünmektedir. Bu yüzden de enerji harcayan hücrelerin dinlenerek enerji toplayacağını ve tekrar enerji harcama ihtiyacı duyacağını ifade etmektedir. Hücreler ne kadar gelişmiş olursa ihtiyaçlarını yerine getirirken o kadar daha az enerji kullanma eğilimi göstermektedirler. Bu yüzden en gelişmiş canlı olan insanın fazla enerjisini oyun yoluyla harcaması gerektiğini savunmuştur (Sevinç, 2005).

#### *2.3.2. Rahatlama ve Eğlenme*

Kuramın temsilcisi Moritz Lazarus’a(1824-1903) göre bu kuram oyunun harcanmış enerjiyi toplamak için oynandığını kabul etmektedir. Yani yorucu bir günün ardından birey azalan enerjisini toplayabilmek için oyun oynamaktadır. “Fazla enerji kuramı”nın tam aksini savunan kuram içinse oyunun şekli ve içeriği önemli görülmemektedir. Kurama göre birey zorlu görevler sonucunda hem fiziksel hem de duygusal olarak yıpranmaktadır. Bu yıpranma sonucunda ise dinlenme ve uykuya gereksinimi olmaktadır. Fakat organizmanın gerçek bir şekilde dinlenebilmesi için

aldığı sorumluluklar dışında farklı etkinliklerle uğraşması gerekmektedir. Çocukların oyun oynama isteklerinin bir sebebi de bu rahatlama duygusudur. Günlük görevlerinden sıkılan ve rahatlamak isteyen birey ise ilkel yaşam etkinliklerinden koşma, tırmanma, yakalama gibi oyun davranışlarını gerçekleştirmektedir (Durualp ve Aral, 2015).

### *2.3.3. Yetişkin Hayatına Hazırlık*

Karl Groos(1860-1896) çocukların oyun oynama sebepleri için fikirler ortaya atmıştır. Oyun oynarken alıştırmaya yapmanın önemini belirten ilk bilim insanıdır. Oyunun farklı şekillerde ve türlerde yıllarca devam etmesinin nedenini hayata uyum sağlamaya yardımcı bir faktör olarak açıklamıştır. Gelişmiş türlerin olgunlaşması için daha uzun süre gerekmesi yeterliliklerin oluşturulmasında oyundan yararlanarak alıştırmaya yapıldığını savunmuştur. Günümüze göre bu görüşü değerlendirecek olursak sonuçtan çok sürecin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Gross, çocuk oyunlarının gelişim dönemlerine göre farklılaştıklarını söylemiştir. İlk aşamada duysal-motor alıştırmalar yapan çocuk sonraları yapı-inşa ve kurallı oyunlar oynamaya başlar. İkinci aşamada deneyimsel oyunlar oynayarak taklit, evcilik ve yarışmalı oyunları tercih eder. Deneyimsel oyun yoluyla çocuk kendini kontrol etmeye başlar. Yetişkin yaşamına bu oyunlar sayesinde hazırlık yapar. Çocuk gelecekte sahip olması gereken davranışları içgüdüsel olarak oyun içinde gerçekleştirir. Yetişkin hayatının bir ön hazırlığını gerçekleştirdiğini düşünmektedir (Altunay,2004).

### *2.3.4. Tekrarlama*

Bu kuramın temsilcisi Stanley Hall(1884-1924)'dur. Bu kurama göre çocuk oyun ile kendi aile geçmişine özgü deneyimleri yinelemektedir. Yetişkin hayatına hazırlık kuramına karşı olan kuram gelecekteki davranışların bilinmezliğine vurgu yaparak çocukların insanların geçirdiği fiziksel ve ruhsal değişimleri oyunun içinde tekrar tekrar yaşayarak evrimin çeşitli evrelerini açıklamaya yardımcı olmaktadır. Kurama göre çocuk oyunla günümüzü ve geleceği açıklayamaz. Davranışları ancak ırkının geçmişi ile bağlantılı olabilir. Oyun genetik olarak sahip olduğumuz davranışların



organizma tarafından reddedilme biçimidir. Oyun insanın ilkel etkinliklerden ayrılarak geleceğe hazırlanmasıdır (Aydın,2010; Garvey,1990).

## **2.4. Dinamik Kuramlar**

### *2.4.1. Psikoanalitik Kuramlar*

#### *2.4.1.1. Freud'a Göre Oyun (Kişilik Gelişimi Kuramı)*

Freud her davranışın bir sebebi olduğunu düşünmektedir. Ona göre çocuklar oyunlarında spontane veya amaçsız bir şekilde davranmayıp farkında olduğu veya olmadığı duyguları yansıtmaktadırlar. Duyguların ve arzuların dışa vurumu serbest olan oyunda çocuk hayal dünyalarındaki fantezileri de gerçekleştirmektedirler. Çocuk oyun oynarken kendi oluşturduğu dünyanın içinde olduğunu anlamaktadır. Bu yüzden oyun ile gerçek dünyanın nesnelere kullanarak kendine ait bir dünya yaratır. Çocuk oyun sırasında gerçek dünyada hissettiği olumsuz duyguları oyuncaklarına ve oyun oynadığı kişilere yansıtabilmektedir. Özellikle olumsuz duyguların oyunda sık sık tekrarlanarak ortaya çıkması Freud'un dikkatini çekmiştir. Freud organizmanın iç dengesini haz uyaranlarının oluşturduğunu ifade etmiştir. Dış etkenlerin neden olduğu çatışmalar, olumsuz duygular kişinin oyun esnasında aldığı hazzı düşürmektedir. Oyun sırasında rahatsızlık duyduğu durumları tekrar eden çocuk bu durumlara karşı verdiği tepkilerle sorunlarla başa çıkmaktadır. Bu başa çıkma yöntemi çocuğun iç dengesini sağlayarak aldığı hazzı arttırmaktadır, yani çocuk oyun ile bir denge sağlamaktadır (Sevinç, 2005).

Freud organizmanın sinir gerilimini düşük seviyelerde tutma eğilimi içinde olduğunu söylemektedir. Yapılan davranışlar sonucundaki gerilim artımı olumsuz duygular, gerilim azalımı ise haz olarak adlandırılmaktadır. Kişiler olumsuz duygulara karşı oluşturduğu gerilim artımını azaltmak için hayal aleminde ve oyunda o durumu tekrarlar. Çünkü aynı durumu tekrarladıkça ortaya çıkan artımların miktarı azalmaktadır.

Psikoanalitik kuram oyunu; "Olumsuz duygu oluşturan durumların tekrarlandığı ve bu yolla ortaya çıkan durumlara egemen olduğu bir etkinliktir." şeklinde tanımlamaktadır. Başka bir deyişle çocuk başa çıkmakta zorlandığı durumlara karşı

deneyim kazanabilmek için oyun faaliyetleri gerçekleştirmektedir. Çocuk oyunda yetişkin rolünü alarak hayal dünyasında kazandığı deneyimleri ileriki zamanlarda kullanmak için saklamaktadır (Aydın, 2010).

#### *2.4.1.2. Erikson'a Göre Oyun (Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı)*

Erikson oyun üzerinde ayrıntılı şekilde tanımlamalar yapmıştır. Geliştirdiği kuramında sekiz gelişim sınıflamasının üçüncüsünü (4-6 yaş) çocuk için sürekli bir faaliyet gerçekleştirilen “oyun çağı” olarak adlandırmaktadır. Bu dönemde çocuk hem tek başına hem de çevresiyle oyun oynamaya ihtiyaç duymaktadır. Oyun oynarken hayal gücünü yaşadığı dünyaya egemen olmak ve uyum sağlamak için kullanmaktadır. Oyun duygularını anlatmaya yardımcı, geçmiş deneyimleri tekrar yaratmak için bir fırsat, geleceği veya gelecekteki tepkilerini oluşturabileceği bir dünyadır. Oyun sayesinde tepkileri çeşitlenir, olumsuzluklara veya gerginliklere karşı hazırlıklı olurlar böylece hayata iyice odaklanmış hissederler. Bu dönemde polis, öğretmen, cumhurbaşkanı gibi insanlar “ideal rol modelleri” dir. Çocuk bu rol modeller ile kendilerini gerçek hayata adapte ederler. Gerçek hayatta çözemedikleri sorunları oyunda, sporda, sanat etkinliklerinde veya yapı-inşa oyunlarında çözmeye çalışmaktadırlar (Tüfekçioğlu, 2001).

#### *2.4.2. Bilişsel Kuramlar*

##### *2.4.2.1. Piaget'e Göre Oyun*

Piaget'nin oyun teorisinin temelini bilişsel gelişim oluşturmaktadır. Teori zeka gelişimi ile iç içe geçmiştir. Piaget'e göre zeka gelişiminin temelinde özümleme ve uyumsama yer almaktadır.

Özümleme(Assimilation) kendince yorumlamaktır. Özümleme yaparken insan çevresinden aldığı uyarıcıları toplar ve bunları daha önce oluşturmuş olduğu şemalara yerleştirir. Eğer topladığı uyarıcılar bir şemaya uymuyorsa oluşturduğu şemayı tekrar düzenler. Bu tekrar düzenlemeye ise uyum (Accommodation) denir. Yani uyum kişinin kendisini çevredeki uyarıcılara göre revize etmesidir, kendini dış dünyaya adapte etmesidir. Piaget bu iki olayın birbirini tamamladığını ifade

etmektedir. Zeka uyumsama ve özümleme yaparak sürekli aktif ve karşılıklı etkileşim sonucunda gelişmektedir.

Özümlemenin en açıklayıcı örneği yemek yemektir. Yiyecekler veya içecekler vücuda alındığı andan itibaren değişirler ve artık vücudun bir parçasıdır. Uyumsama ise çevrenin organizmayı kendine uygun şekilde değiştirmesidir. Örneğin, yüksek ışıktaki gözlerimizi kısmamız gerekir gibi. Bu iki işlem de bu yüzden birbirinin ayrılmaz parçasıdır. Eğer yemek yerken yiyeceğimizin boyutu büyük gelirse ağzımızı daha fazla açmak zorunda kalırız(uyumsama). Piaget bu iki işlemi eğitime uygulayarak konunun perspektifini arttırmıştır. Örneğin; yeni bir bilgi öğrendiğimizde bilgi kendi düşünce sistemimizde değişerek önceden öğrenmiş olduğumuz diğer bilgilerin içinde yerini alacaktır. Uyumsama ise bu bilginin kendi düşünce sistemimizden geçerken çevreye göre de şekil değiştirmesine neden olmaktadır. Yani kişi öğrendiği yeni bilgiyi özümleme ve uyumsama yaparak denge kurmaya çalışmaktadır. Eğer kişi bu dengeyi sağlayamazsa ortaya taklit çıkar çünkü kişi özümleme ve uyumsama yapamadığı bir davranışı sadece çevreden gördüğü şekilde taklit edebilir. Bu taklitin sonucunda ise oyun oluşur. Bu yüzden oyun ve taklit de zeka gelişimin içeriğinde yer almaktadır (Nicolopoulou, 2004).

Oyun çevreden alınan uyarıcıların bu denge sistemine yerleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Piaget'e göre oyun insanların tüm davranışlarında yer alan ve zihinsel gelişimine katkı sağlayan faktörlerden biridir. Zihin gelişimindeki dönemler gibi oyun gelişimini de çeşitli dönemlere ayıran Piaget doğumdan ölüme kadar tüm yaş gruplarının özellikleri ile uyumlu dönemler oluşturmuştur.

Piaget yaşam boyu yaklaşımı ile oyun gelişimini 3 döneme ayırmaktadır. Bunlar;

1. Duyu Motor Dönemde Alıştırıcı Oyun(0-2 Yaş): Davranışların tamamının temeli fizikseldir. Çocukluğun ilk evresi olan alıştırıcı oyun döneminde çocuk doğuştan gelen refleksler (bakma, emme, tutma) ile duyu-motor gelişim düzeyine uygun oyun davranışları sergiler ve onları tekrarlayarak oyunsu süreç içinde bulunmaktadır.

2. Sembolik (Simgesel) Oyun Dönemi (2-7 ya da 2-11 yaş arası): Zeka gelişimi ilerleyen çocuk nesnelere yokluğunda zihninde oluşturduğu şemalar ile onları

canlandırabilir ve bu şemalarla çevresinin arasında uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu dönemde dış dünyadaki davranışlara oyunlarında yer verir fakat bu davranışlar birebir olmak zorunda değildir, zihnindeki şemalardan etkilenecek değişmiş olabilir.

3. Kurallı Oyun Dönemi (11-12 Yaş sonrası): Zihinsel faaliyetlerin yoğun olduğu dönemdir. Bu dönemde oyunun içeriği kadar kuralları da önem taşımaktadır. 11-12 yaş sonrasındaki yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde de kurallı oyun özelliklerine dikkat edilmektedir. Örneğin, yetişkinlikteki kağıt oyunları, spor oyunları gibi. Piaget'e göre oyun hayat boyu süren bir gelişim ve öğrenme sürecidir.

Piaget nesne deneyimlerinin çocuğun gelişiminde yetersiz kalacağını vurgulamıştır. Ona göre kurallı oyun oynamak çocukların çevresi ile etkileşimine geçmesine katkı sağlarken benmerkezci düşünce yapısını da ortadan kaldırır, sosyal etkileşimler sayesinde hangi davranışların kabul edilebilir olduğunu fark eder, ortak çalışabilmek için efor harcama ve sözlü iletişimi artırarak bilişsel gelişimi de olumlu etkilemektedir (Pilten ve Pilten, 2013).

#### 2.4.2.2. *Vygotsky' e Göre Oyun*

Vygotsky'e göre oyun gerçek anlamda 3 yaş civarında –mış gibi yapma oyunları ile başlamaktadır. Oyun, oynandığı toplumdan her zaman izler taşıyan bir faaliyettir. Oyun kesinlikle sadece oyun oynayan çocuğu yansıtmamaktadır ve oyunun içeriği, oyundaki roller çocuğun çevresini anlama ve çevresindeki uyarıcıları yorumlama şeklini ortaya çıkarmaktadır. Ona göre tek başına oyun oynayan bir çocuk bile oynadığı toplumun sosyo-kültürel yapısını oyununa yansıttığı için toplumsal bir faaliyet gerçekleştirmektedir. Vygotsky yalnız başına oyun oynamanın başkalarıyla oyun oynamaktan sonra ortaya çıktığını düşünmektedir. Vygotsky çocukların yaşadığı topluma uyum sağlamasına yardımcı olacak fiziksel ve ruhsal birçok özellik ile dünyaya geldiğini fakat bu özelliklerin kültürel sistemlerden geçerek şekil değiştirdiğini savunmaktadır. Yani çocuk oyun sırasında kendine alalade bir dünya yaratmamaktadır. Aksine yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini kendi düşünce sistemlerinden geçirerek algıladıkları dünyayı yaratmaktadırlar (Uluğ,2014).

Oyun, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve gerçekleşmemiş arzulara karşı yaratılır. Çocuk gerçek dünyada yapamadığı davranışları hayal dünyasında

uygulayabilir. Bu yüzden oyunun amacının kişinin kendini doyuma ulaştırması olduğu düşünülmemelidir. Çünkü oyunun amacı hayal gücünün geliştirilmesini sağlamaktır.

Vygotsky oyunun zeka gelişimine olan etkisinden de söz etmiştir. Oyun dış dünya tarafından oluşturulmuş bir icat değil, çocuğun kendi başına yarattığı bir hayal dünyasıdır. Bu hayal dünyasında çocuk dış dünyadaki etkileşimleri kendi zeka gelişimine uygun olarak değerlendirir ve oyununun içine yerleştirir. Bu yerleştirmenin sınırı çocuğun kendi zeka gelişim seviyesidir.

Oyun zihinsel gelişimi doğrudan etkileyen bir faaliyettir. Sembolik ve dramatik oyunlar çocukların soyut düşünme becerilerini arttırmaktadır. Çünkü çocuk soyut düşünürken çevredeki nesnelere bağlı kalmaz. Çevredeki nesnelere sadece düşünme şeklinin bir çerçevesini oluşturur. Yani oyun, çocuğun düşüncesini yansıtırken; düşünce oyunu tam anlamıyla yansıtmayabilir (Türkan Bağlı, 2004).

Vygotsky oyunu, çocuğun öğrenmesi ve anlaması için kullandığı bir yöntem olarak düşünmektedir. Çocuk oyunla dış dünya hakkında bilgi sahibi olur, dış dünyadaki etkileşimleri anlamaya çalışır. Bu kurama göre oyun bir keşfetme aracıdır. Çocuk dış dünyadaki etkileşimleri anlamlandırarak oyunlarında yer verir. Böylece olumsuz duygulardan kurtulur. Oyunun amacı kişinin kendini tatmini değil hayal gücünü geliştirmektir. Oyun çevredeki nesnelere bağlı kalınarak oluşturulmaz. Örneğin bir ağaç dalını at olarak kullanan bir çocuk aynı anda o daldan bir ağaç dikmeyi de hayal edebilir (Vygotsky,1933).

## **2.5. Diğer Oyun Kuramları**

### *2.5.1. Huizinga Oyun Kuramı*

Huizinga'ya göre oyun kültürel özelliklerden oluşmaz kültürlerin oluşmasında rol oynar. Oyun bir tepki veya dürtüsel değil belirli bir amaca hizmet etmektedir. Oyun gönüllü yapılan bir etkinliktir. Özgürdür, sürekli ve tekrarlanır.

Johan Huizinga (1872-1945) Homo Ludens adlı incelemesinde yeni bir insan tanımı ortaya çıkarmıştır. Homo Faber (=yapımcı insan), Homo Sapiens (=düşünür insan)'e ek olarak Homo Ludens(=oyuncu insan) tanımını getirmiştir. İş(görev), dini ritüel,

tarihi olaylar karşısında oyuna bunlardan sonra gereken önemin verilmesini dile getirmiştir. Çünkü oyun kültürden önce gelir. Farklı kültürlerde farklı oyunlar değil farklı oyunlar oynandığı için kültürlerde farklılaşmalar ortaya çıkmıştır. Kuramında oyunu ilk sırada tutan Huizinga görüşlerinden dolayı eleştirilmiş fakat oyuna verdiği değer ile kuramlar içinde yerini almaktadır (Huizinga, 1995, s.15-21).

### 2.5.2. Helanko Sistem Kuramı

Helanko (1908-1986) oyunu kişinin dış dünya ile etkileşimi olarak adlandırmaktadır. Helanko'ya göre kişi ile dış dünya bir sistem oluşturmaktadır. Oluşturulan sistemin öznel kısmını “kişi”, nesnel kısmını ise “çevre” oluşturmaktadır ve çevre de kendi içinde iki kısımdan oluşur. Eğer kişi bir nesne ile etkileşim kurarsa buna “primer sistem”; eğer bir başka kişi ile etkileşim kurarsa “sosyal sistem” oluşturur. Çocuğun etkileşim kuracağı nesneye veya kişiye özgürce karar vermesi gerekmektedir. Oluşturacağı sistemde çocuk bir oyun alanından diğerinde serbestçe geçebilmeli böylece olumsuz etkileri de ortadan kaldıracaktır (Poyraz, 2003, s. 34; Özdoğan, 2000, s. 102).

Helanko oyunun kişinin dış dünyadan gelen olumsuzlukları ortadan kaldırmak için bir fırsat olduğunu savunmaktadır. Çocuk kendi özgür iradesiyle bir oyun ortamından diğerine geçerek dış dünyadan gelen olumsuzlukları bertaraf etmektedir. Çünkü oyun oynamak, çocuğun dış dünya ile özgürce etkileşim kurabileceği bir alandır (Sevinç, 2005).

### 2.5.3. Berlyne Kuramı

Helanko(1908-1986) oyun kuramında bireyin çevresi ile etkileşimini temel almıştır (Poyraz, 2003, s. 34; Özdoğan, 2000, s. 102). Bu durumda iki sorun ortaya çıkar:

- 1) Birey dış dünya ile hangi açıdan etkileşim kurar?
- 2) Bu kadar çok uyarının yer aldığı dış dünyada çocuk neden belirli bir nesne veya kişiye odaklanır?

Berlyne(1960) bu sorular çerçevesinde kuramında genel bir davranış modeli olan “heyecan arama” kavramını temel almıştır. Ona göre hareketsiz ve durgun olmak

kişinin doğal davranışı değildir. Kişi sürekli aktif şekilde dış dünya ile iletişim kurma eğilimindedir.

Berlyne oyunu, dünyayı keşfetmek için kullanılan bir araç ve merak duygusu karşısında doyuma ulaşmak için denge kurma isteği olarak düşünülmektedir. Yani kişi hareketsiz kalmaz. Oyunda ortaya çıkarılan uyarılma sistemi kişinin kendisi tarafından kontrol edilmekte ve sonucunda hazzı ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu kuram oyunun içinde çocuk davranışlarının sebeplerine odaklanmaktadır. Örneğin çocuk paten kayarken kendini güvensiz hissedebilir. Fakat buna rağmen paten kaymayı ister ve bu etkinliği yineler. Bu davranışının sebebi, çocuğun içinden gelen uyarılma sonucunda haz duyma isteğidir (Özdoğan, 2000, s. 91; MEB, 2014, s. 16).

#### *2.5.4. Heckhausen Kuramı*

Heckhausen(1964) Berlyne'nin oluşturduğu “genel davranış modeli”ni oyunun içinde açıklamaya çalışmıştır. Ona göre birey tedirgin hissederse, duygusal olarak engellenirse oyun oynama isteği duyar böylece kendini rahatlatır. Bu modelden terapilerde yararlanılmaktadır (Şahin, 2016).

#### *2.5.5. Bateson Kuramı*

Bateson da Vygotsky gibi oyun ile dış dünya etkileşimi arasında bağlantı olduğunu dile getirmektedir. Fakat oyundaki etkileşimi tam anlamıyla bir etkileşim değil yarı etkileşim olarak ifade etmektedir. Çünkü oyunun içinde kişiler tam anlamıyla kendi davranışlarını gerçekleştirmezler, sadece oyuna uygun davranışlar sergilerler. Bu yüzden de oyunun amacının yanlış anlaşılması kişinin sosyal uyumsuzluklar yaşamasına sebep olabilir (MEB, 2014, s.16).

#### *2.5.6. Sutton-Smith Oyun Kuramı*

Kültürlerin oyunlar üzerindeki etkisini inceleyen ilk kuramcılardandır Sutton- Smith. Bu yüzden oyunlarda kültürel etkilerin önemli olduğunu dile getirmiştir. Oyunların kültürlerin yansması olduğunu ifade eden Sutton-Smith oyun malzemelerinin de kültürel nesnelere olduklarını söylemiştir. Piaget'nin oyunda yenilik üretmenin olumsuz etkileri olduğu savına karşı çıkararak oyunun yeniliklere uyum sağlayabilmek için bir fırsat olduğunu ifade etmiştir (MEB, 2014, s.16).

## 2.6. Oyunun Evreleri

Parten(1932) çocuğun gelişimine göre oyunu dört aşamada açıklamıştır:

1. Tek Başına Oyun (Solitary Play 0-2 yaş): Bu dönemdeki çocuk çevresinden etkilenmeden yalnız başına oyun oynar. Çevresindeki kişilerle sosyal etkileşime geçmez. Oyuncaklarıyla tek başına oynar. Oyun oynarken arada kurduğu oyunu inceler, duygularını tepkileriyle belli eder (sevinç gösterisi yapar, üzülür). Oyun oynarken yanında bir arkadaşı dahi olsa onunla ilgilenmez, kendi oyununa dikkat eder. Genellikle bu benmerkezcilik 3 yaşına kadar devam eder. Bu yaştan sonra yalnızken yanına bir arkadaşı geldiğinde dikkati dağılır ve onun oyununu izlemeye başlar. Arkadaşının oyununa ilgi duyarsa oyununa katılmak ister veya onu oyununa katar. Arkadaşıyla iletişim kurar ve oyuncaklarını paylaşabilir. Bu dönemin en belirgin özelliği şüphesiz oyun oynarken hiçbir uyarıcının dikkatini dağıtamamasıdır.

2. Paralel Oyun (Parallel Play/2-4 yaş): Çocuk arkadaşlarıyla aynı ortamdadır ancak yine diğerlerine dikkat etmeden oyun oynar. Kullanılan oyuncaklar ve kurulan oyunlar çocukların bir arada yer almasının nedeni olabilir. Bu dönemde çocukların birbirleriyle kurdukları etkileşim çok azdır. Oynadığı oyuncakları istemek, fikirlerini söylemek için iletişim kurarlar. Çocuğun arkadaşlarıyla iletişim kurması için atacakları ilk adıma yardımcı olmaktadır.

3. Birlikte Oyun (Associative Play/2-6 yaş): Çocukların bu dönemde çevresine ilgisi daha da artmıştır. Oyunlarını kurarken arkadaşlarıyla aynı oyuncakları paylaşarak kullanır, aynı oyunun içinde bulunurlar fakat yine de kendi oyunlarını sürdürürler.

4. Kooperatif Oyun/ İşbirlikçi Oyun (Cooperative Play/6-12 yaş): Çocuk bu dönemde arkadaşlarıyla etkileşime geçerek grup oyunları kurar. Kurdukları oyunun içinde herkesin farklı bir rolü vardır ve oyunda bu rollerin beraber yer alması gerekmektedir. Oyunun bir amacı vardır; paylaşılan rolleri yerine getirmek. Çocuklar arasında tam anlamıyla gerçek sosyal etkileşim vardır. Oyun içinde kullanılan oyuncaklar da paylaşılır. Kooperatif oyunun en temel özelliği: çocukların oyunun içinde yalnız başına yer almadıklarını kavramaları ve bu yüzden de oyuncaklarını, rollerini paylaşmaları gerekmektedir (Sevinç, 2005; MEB, 2014, s.17-19).



## 2.7. Oyunun Çocuğun Gelişimine Olan Etkileri

Oyun, çocuğun hem kendini ifade etme aracı hem de işidir. Çocuk için oyun bir zorunlu ihtiyaçtır. Çevresini oyun ile keşfeder. Çocuğun dış dünyayı anlaması için kullandığı en etkili yollardan biridir oyun. Çocuğun gelişimi için hayati bir önem taşıması dışında gelişimini de görmemize yardımcı olur. Çocuğun motor, dil, bilişsel ve sosyal gelişimine katkı sağlayan ve onu hayata hazırlayan bir araç olarak düşünülmektedir. Çocuk oyun oynadıkça duyuları keskinleşir, yetenekleri zenginleşir ve becerileri artar. Çünkü oyun çocuğun informal öğrenme ortamıdır. Oyun dünyasını kendi yarattığı için yöneticisi kendisidir, kurallarını kendi belirler, kendi hayal dünyasını oyunlarına yansıtır. Bu yüzden de hayal dünyasıyla süslese dahi gerçek dünyadan ilham almaktadır (Atay ve Şahin, 2004; Yavuzer, 2016).

### 2.7.1. Oyunun Bedensel(Fiziksel) Gelişime Olan Etkileri

Özellikle erken çocukluk eğitimi döneminde büyük ve küçük kasların gelişmesi için en çok tercih edilen etkinliklerden biri oyundur. Adım atma, koşma, zıplama gibi tekrara dayalı hareketler yaparak çocuk kasların bu hareketleri tanınmasına yardımcı olur.

Büyüme, çocuğun kilosunun artması ve boyunun uzaması gibi niceliksel artıştır. Gelişim, organizmanın zaman içinde olgunlaşması sonucunda biyolojik fonksiyonlarının farklılaşmasıdır. Büyümede fiziki gelişime dikkat edilirken gelişimde psiko-motor gelişim dikkate alınır. Oyunlarda gerçekleştirilen koşma, atlama, zıplama gibi beden gücünü geliştiren hareketler ile çocuğun solunum, sindirim, dolaşım gibi biyolojik sistemlerin düzenli çalışması hedeflenir. Vücutta kasların gelişmesi, günlük hareket ihtiyacının karşılanması, fazla enerjinin vücuttan atılabilmesi için oyundan yararlanır. Bedenin aktif olduğu oyunlarla çocuk çevresini de algılamaya başlar (Tüfekçioğlu, 2002).

Böylelikle bedensel olarak hareket eden çocuk bilişsel olarak da gelişir. Çocuklar hareketli oyunlar için gereken davranışları oyunların içinde daha rahat yaparlar. Böylece zorlanmadan hareketi yapan kaslar kuvvetlenir ve daha çabuk gelişir. Ayrıca açık havada oynanan oyunlar çocukların hem farkında olmadan daha fazla oksijen ihtiyacını karşılar hem de “D vitamini” ihtiyacını giderirler (Şen, 2017).

Hareketli oyunlar oynarken çocuk farkında olmadan birçok büyük ve küçük kaslarını uyarır. Uyarılan kaslar uzama ve kasılmalarla sürekli çalışır. Kalp atışı hızlanarak kan dolaşımını ve solunumu artırır. Hızlanan ve derinleşen solunum sayesinde kana havadan bol oksijen akışı sağlanır. Ayrıca artan kan dolaşım hızı hücrelere daha fazla besin iletilmesine neden olur. Denge oyunları ve toplarla oynanan çeşitli oyunlar çocuğu dış dünyaya hazırlar. Çocuğun evine giderken yada sınıfta koşarken karşısına çıkan engelleri kolayca aşabilmesini sağlar. Aynı anda çocuk kuvvetini yerinde ve zamanında kullanmayı öğrenir. Çocuklar oyun oynarken birçok devinimi doğal bir şekilde gerçekleştirir. Devinimli bir oyuna ilk defa katılan bir çocuk oyunu ilk olarak zihniyle algılamaya başlar daha sonra da kaslarıyla oyuna adapte olur. Aynı oyunu tekrar oynadığında ise hem zihnini hem de vücudunun oyunla ilgili bilgilerini pekiştirme fırsatı bulur (Akandere, 2013).

### 2.7.2. *Oyunun Motor Gelişime Olan Etkileri*

Motor gelişim, büyüyen ve gelişen organizmanın beyin gelişimi sayesinde fiziksel hareketleri istekli bir şekilde yapabilmesidir. Bu hareketlilik hayatın ilk adımıdır. Gelişimin yönü içten dışa ve baştan ayağa şeklindedir. Bu yüzden çocukların yaşamlarının ilk iki yılında büyük ve küçük kasları çabuk bir şekilde gelişir. Küçük kasların olgunlaşması sonucunda çocuğun farkında olmadan yaptığı davranışlar beceriye dönüşmektedir (Ülküdür, Bacanak, 2013).

Bu dönemde oyun çocuk için olmazsa olmazdır. Bir oyuncağını tutup kavraması, bırakması, makas kullanması, resim çizip boyaması gibi birçok davranış küçük kaslarını daha aktif kullanmasını sağlar.

Yürüme, koşma, atlama, zıplama, çömelme, kalkma, dengede durma, topa vurma, bisiklete binme gibi davranışlarda büyük kasların gelişimine katkı sağlar. Ayrıca futbol, voleybol, jimnastik gibi spor etkinlikleri de büyük kasların motor gelişimine katkıda bulunur. Her çocuğun fiziksel özellikleri, bedensel gelişimi ve psiko-motor gelişimi farklı düzeylerde olduğu için seçilecek faaliyetlerde bunlara dikkat edilmelidir.

Yürüme, koşma, atlama, zıplama, çömelme, kalkma, dengede durma, topa vurma, bisiklete binme gibi davranışlarda büyük kasların gelişimine katkı sağlar. Ayrıca

futbol, voleybol, jimnastik gibi spor etkinlikleri de büyük kasların motor gelişimine katkıda bulunur. Her çocuğun fiziksel özellikleri, bedensel gelişimi ve psiko-motor gelişimi farklı düzeylerde olduğu için seçilecek faaliyetlerde bunlara dikkat edilmelidir (Öncü ve Özbay, 2010, s.41).

İnsanın bilişsel kapasitesi ile birleşen hareketleri içeren motor gelişim büyüme ve gelişim ile bağlantılıdır. Bazı çocukların mizacı güvensiz ve çekingen iken bazı çocuklar özgüvenli ve girişimcidir. Kimi çocuk bir hareketi çok kolay yaparken kimi çocuk ise aynı harekette çok zorlanır. Özetle, oyunun psiko-motor gelişime katkıları şunlardır:

- a) Fiziksel dayanıklılık sağlar.
- b) Daha çabuk tepki vermesine neden olur.
- c) Büyük ve küçük kasları uyararak gelişmelerine yardımcı olur.
- d) Durgun dikkat ve dinamik dikkatleri oluşturur.
- e) Organlar arasında uyum ve denge kurulur.
- f) Fiziksel olarak daha esnek olurlar (Ellialtıoğlu, 2011, s.26).

### 2.7.3. *Oyunun Duygusal Gelişime Olan Etkileri*

Çocuk aktif bir varlıktır. Yaptığı her davranışın bir de duygusal tarafı bulunur. Eğitimcilerin amaçlarından biri de çocuğun iç dünyasını anlayabilme, duygularını anlamlandırabilme ve onu iyiye yönlendirebilmektedir. Çocuğun duygusal dünyası oyunlarda sergilediği davranışların uyumunu da etkiler. Çocuk oyun yoluyla duygularını kontrol edebilmeyi öğrenir. Mutluluk, haz alma, beğenme, güven gibi duygularla kendini daha iyi tanımaya çalışır.

Çocuk ruh sağlığını iki sözcük ile tanımlamak mümkündür. Bunlar: Sevilmek ve oynamak. Oyun bu yüzden sadece çocuğa eğitsel açıdan değil ruhsal açıdan da destek vererek duygusal ilişkilerin sürdürülmesi için bir ortam oluşturmaktadır. Çocuğun duygu dünyası ile oyun arasındaki bağlantıdan ilk olarak Freud söz

etmiştir. Çocuk oyun oynarken kendi istediği şekilde davranarak duygusal olarak da gevşeyebilir (Özdoğan, 2009, s.8).

Sevinç, üzüntü, korkma, arkadaşlık, güven duyma, ayrılık gibi pek çok duygu durumuyla oyun sayesinde tanışır. Kendi yaşamında veya çevresinde gözlemlediği ikili ilişkileri (anne-çocuk/ baba-çocuk gibi) oyun ile gerçekleştirebilmekte ve duygusal tepkilerine oyun içinde yer vermektedir. Çocuk oyunla duygusal problemlerini çözebildiği gibi bu sorunları görmezden gelmesine de yardımcı olabilir.

#### *2.7.4. Oyunun Sosyal Gelişime Olan Etkileri*

Sosyal gelişim duygusal gelişimden ayrı düşünülemez. Duygusal gelişimde ana faktör, çocuğun çevresiyle olan etkileşimleridir. Çocuk oyun oynarken toplumsallaşmaya başlar. Toplumsallaşma, kişinin yaşadığı topluma ait gelenekleri veya görenekleri keşfederek yaşadığı dünyaya hazırlanması ve toplumdaki bireylerin davranış biçimlerini kendi hayatına entegre etmeye çalışmasıdır. Çocuk toplumsal kuralları en basit şekilde oyunun içinde öğrenir. Toplumdaki kişilerin hak ve özgürlüklerine saygı duymayı, kendi hak ve özgürlüklerinin neler olduğunu, yardımlaşmayı, dayanışmayı ve bir arada çalışabilmeyi öğrenir. Oyun çocuğun kişilik özelliklerini tanıyabilmesi için bir fırsattır (Güven Metin, 1999). Çocuk oyun oynayarak kendi dışındaki insanlarla olan iletişimini sağlamlaştırır. Çocuk oyun oynayarak ilk olarak dış dünyayı tanımaya başlar, daha sonra ise dış dünyaya karşı gelişen sorumluluk bilincini arttırmaya çalışır. Çocuk oyun sırasında içinden geldiği gibi davranır. Kendini oyun oynarken rahat hisseden çocukta güven duygusu artar.

Çocuk toplumsal kuralları en basit haliyle oyun oynarken öğrenir. Sırasını bekler, oyuncaklarını paylaşır, başkalarının davranışlarına saygılı davranır, hakkın savunur, kuralları fark eder, oyun oynarken verilen komutlara dikkat eder, oyunun içinde kendini anlatır. Oyun çocukların duygusal karmaşalarını kabullenip çözüm üretmelerine, çevresinde sosyal statüleri fark edebilmelerine ve arkadaşları ile ilişkilerindeki problemleri çözebilmelerine olanak sağlar. Çocuk oyun sırasında akranlarıyla yardımlaşma, paylaşma, karar verme, sorumluluk alma, saygılı davranma gibi sosyal davranışları kazanır (Poyraz, 2003, s.39).

### 2.7.5. Oyunun Bilişsel Gelişime Olan Etkileri

Oyun çocuğun bilişsel becerilerini geliştirir. Oyun çocuğun işidir. Çocuk oyun oynarken iyi gözlemlenirse dikkatli bir şekilde kendi hayal dünyasını özenle oyuna yansıttığı fark edilebilir. Zihinlerinde kurup, planlayıp, uygularlar. Böylece hem fiziksel olarak efor sarf ederler hem de bilişsel olarak zihinlerini çalıştırırlar. Çocuk benliğini ve dış dünyayı oyun oynayarak keşfeder. Oyun oynarken problemler oluşturur ve onları çözmeye çalışır. Problemleri çözdükçe de hem çevreyi tanır hem de öğrendiklerini çevresindekilere gösterir. Çocuk birçok kavramı da oyun yoluyla kavrar (Kıldan, 2001, s.62-63).

Oyun;

- a) Nesnelerin ne olduklarını anlamak, isimlerini öğrenmek, kullanılma şekillerini görebilmek,
- b) fikir üretmek, neden-sonuç ilişkisi kurmak, karar vermek, kendine bir hedef belirlemek,
- c) problem çözme becerilerinin basamakları olan düşünme, algılama, sıralama, sınıflama, analiz yapma, sentezleme ve değerlendirme basamaklarını uygulama,
- d) renk, şekil, mekan, ısı, hacim gibi kavramların öğrenilmesini kolaylaştırır.

Çocuk oyun sayesinde kazandığı bu bilgilerle daha sonra karşılaştığı problemleri çözebilir. Arkadaşlarıyla oynadığı sosyal bir oyunda yeni sözcükler öğrenebilir. Öğrendiklerini dile getirir. Oyun oynadığı kişiler onunla konuşur ve onun konuşmasını dinler. Böylece konuşma yeteneği hızla artar. Çocuk oyun yoluyla nesnelerin ve nesnelerin kullanılma amaçlarını kavrarlarken nesnel olmayan değer yargılarını da öğrenirler. Dilinin gelişmesi, konuşma yeteneğinin artması, problem çözme becerisinin gelişmesi, yaratıcı düşünmesi gibi zihinsel faaliyetlerde oyunun dilsel gelişimine katkı sağlar (Özdenk, 2007, s.70-71).

### 2.7.6. Oyunun Dil Gelişimine Olan Etkileri

İletişimin temel taşlarından olan dil, çocukluk döneminde ilk olarak alıcı daha sonra da ifade edici şekilde sınıflandırılır. Oyun çocukların hayatlarının büyük bir

bölümünde yer aldığı için hem oyun içinde dilini kullanır hem de çevresiyle etkileşime geçerken dilden yararlanır. Bu yüzden çocuk oyunlarının sağladığı yararlar içinde dil gelişiminin payı büyüktür. Sembolik oyunlar, evcilik oyunları ve farklı dramatik oyunlar çocuğun cümle oluşturabilmelerini, ses ve tonlamayı fark edebilmelerini, düzgün yerlerde ses ve tonlama yapabilmelerini sağlar (Charles, 2003, s.6-7). Çocuğun oyun sırasında kelime haznesi artar, iletişim kurduğu için anlatılanları daha kısa sürede algılar ve kendini ifade etme yeteneği gelişir.

Çocuk ister kendi kendine ister arkadaşlarıyla oynasın oyun sırasında dilini kullanır. Bu sayede ifade etme yeteneği artar. Çocuk oyun oynarken oyun arkadaşını dinleyip anlamaya çalışır böylece kendine söylenenleri de anlar. Oyun sırasında yeni kelimeler, cümleler duyar. Oyun sırasında gerçekleşen olaylar zamanla kavranır, soru sorulup cevapları öğrenilir. Oyundaki dil zihinsel karşılaştırmalar için kullanılır ve komut alıp-verme öğrenilir. Duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için dil kullanılır. Konuşma problemi çeken çocukların sorunları çözülmeye çalışılır, kelime hazneleri artar, cümlelerin yapısı öğrenilir, kendilerini daha rahat ifade ederler. Yeni bilgileri oyun sırasında sorduğu sorularla edinir (Özdenk, 2007, s.73-74).

## **2.8. Ebeveynlerin Oyun İnançları**

Araştırmacılar erken çocukluk döneminde ebeveynlerin çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini gün geçtikçe daha ayrıntılı incelemektedirler. Kağıtçıbaşı (1999) yakın çevrenin çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimi için önemli bir faktör olduğunu söylemiştir. Yani ebeveynlerin çocuklarına sundukları imkanların ve iletişimlerinin uyarıcı veya destekleyici bir etkisi olup olmamasına kafa yormaktadır. Ebeveynler çocukları ile farklı farklı etkileşimlerde bulunmaktadırlar. Bunlar: ev işleri, özbakım becerilerini geliştirme çalışmaları, akademik faaliyetler, sosyal etkinlikler, oyun ve birlikte keyif aldıkları aktivitelerde bulunmak gibi şeyler olabilir (Yeung, Sandberg, Davis-Kean ve Hofferth, 2001). Erken çocukluk döneminde bu aktiviteler arasında en çok paya sahip olan oyun çocuğun gelişimi ve eğitimini desteklemek için son derece önemlidir (Aral, Gürsoy, Köksal, 2001).

Alan yazın ebeveynlerin çocukları ile oynadıkları oyunları hareketli oyunlar, hayali/sosyo-dramatik oyunlar olarak gruplandırmaktadır. Hareketli oyunlar; daha

çok büyük kas geliştirmeye yönelikken; Hayali/Sosyo-Dramatik oyunlar ise sözel ve sosyal etkileşimlerini arttırarak işbirliğini geliştirmeyi hedefleyen oyunlardır. Ebeveynlerin çocukları ile oynadıkları oyunlar sırasında bu oyun gruplarına yönelik dikkat etmeleri gereken bazı noktalar vardır. Bunlar; çocuğun oyun sırasında hareketli olması, özgürce karar verebilmesi, duygu ve düşüncelerini dile getirebilmeli, hayal gücünden yararlanabilmeleridir. Ebeveynler oyun sırasında bu noktalara dikkat ederek çocuğunun davranışlarını gözlemeli ve oynadıkları oyunun grubuna göre onları yüreklendirmelidirler. (Johnson ve diğerleri, 2005; Işıkoğlu ve İvrendi, 2008; Aral ve diğerleri, 2001).

Ebeveynlerin çocuklarının oyunlarına katılımları ile ilgili yapılan araştırmalar ebeveynlerin katılımının sağladığı birçok farklı katkıyı ortaya çıkarmıştır. Ebeveynler çocuklarının oyunlarına katılarak onlara sırasını beklemeyi, yardımcı olmayı, birinden yardım istediğini ifade edebilmeyi gibi sosyal davranışlarda örnek olabilirlerken hayali oyunlara da yönlendirici olmaktadır. Yani ebeveynlerin katılımı çocukların sosyal gelişimine katkı sağladığı gibi oyun becerilerini de geliştirmektedirler (Johnson, ve diğerleri, 2005; Işıkoğlu ve İvrendi, 2008; Lindsey ve Mize, 2001). Çocukları ile oyun oynayan ebeveynler çocuklarının dil gelişimine katkı sağlarken onların rol yapma becerilerini de arttırmaları. Araştırmacı olmalarını sağlayarak aralarındaki duygusal bağın kuvvetlenmesine neden olurlar (Damast, Tamis-LeMonda & Bornstein, 1996; Haight, 1998; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera ve Lamba, 2004). Sonuç olarak alan yazın ebeveynlerin çocukların gelişimini oyuna katılım ile pozitif etkilediğini söylemektedir. Fakat her ebeveyn çocuğu ile aynı seviyede etkileşimde bulunmayabilir. Ebeveynlerin sosyo-kültürel ve demografik yapıları oyun katılımlarını etkileyen faktörlerdendir.

Alan yazına bakıldığında, ebeveynlerin oyuna katılmalarını, eğitim düzeyleri (Craig, 2006), meslekleri (Tamis-LeMonda ve diğerleri, 2004), cinsiyetleri (Lindsey ve Mize, 2001; Yeung ve diğerleri, 2001), sahip oldukları çocuk sayısı (Haight ve diğerleri, 1999), çocuğun cinsiyeti (Goldberg, Clarke-Stewart, Rice ve Delis, 2002) ve çocuğun yaşının (Yeung ve diğerleri, 2001) etkilediği görülmektedir.

Ebeveynlerin eğitim seviyelerinin artması hem oyuna yönelik tutumun olumlu olmasını sağlamakta hem de çocuklarıyla beraber daha çok oyun oynamaktadırlar

(Haight ve diğeri,1997). Eğitimli ebeveynler çocuklarının oyunlarına katılmalarının yanında onların sosyal etkinliklerinde de daha fazla katılım sağlamaktadırlar (Yeung ve diğeri, 2001). Eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin oyuna katılımı daha olumlu ve fazla iken aynı durum gelir düzeyinde görülmez. Ailelerin gelir düzeyinin yüksek olması her zaman oyuna katılımı artırmazken gelir durumu yüksek ebeveynler serbest oyun yerine akademik faaliyetlerin gerçekleştirilmesine önem vermektedirler.

Ebeveynlerin ve çocukların cinsiyetlerinin farklı oluşu da oyuna katılımı etkilemektedir. yapılan araştırmalar annelerin babalara göre çocuklarıyla daha fazla oyun oynadıklarını; annelerin daha çok kız çocukları ile hayali/sosyo-dramatik oyunlar, babaların ise erkek çocuklarıyla hareketli oyunlar oynadığını göstermektedirler(Özgün ve Honig, 2005,Goldberg, ve ark., 2002; Lindsey ve Mize, 2001). Ayrıca babalarının oyunlarının daha hareketli ve canlı annelerin oyunlarının ise daha sakin ve sözel yapıda olduğu ifade edilmektedir (Rogmann, Fitzgerald, Bradley ve Raikes’den aktaran Işıkoğlu, İvrendi, 2008).

Çocuklarının cinsiyeti ebeveynlerin hem tutumlarını hem de oyunla ilgili düşüncelerini etkileyen faktörlerdendir. Ebeveynler çocuklarının cinsiyet rollerine uygun davranışları desteklerken uymayan davranışlarının da ortadan kaldırılmasını sağlamaktadırlar. Örneğin, erkek çocukların bebeklerle evcilik oynaması yadırganırken, kız çocuklarının bebeklerle oynayarak daha şefkatli ve evcimen olmaları sağlanmaya çalışılır (Johnson ve diğeri, 2005; Wood, Desmarais ve Gugula, 2002). Anneler ve babalar karşılaştırıldığında, babaların erkek çocuklarının kız çocuklarının daha çok tercih ettikleri oyuncaklarla oyun kurmalarını istemedikleri bulunmuştur (Fagot ve Hagan, 1991). Çocuğun cinsiyetinin yanında yaşının da ebeveynler üzerinde etkili olduğu görülmüştür. yapılan bir araştırmada babaların 1-3 yaş arası dönemde çocuklarıyla daha fazla oyun oynadığı saptanmıştır (Yeung ve diğeri, 2001) .

## **2.9. Oyun ile Akran Etkileşimi İlişkisi**

Çocukların severek ve haz alarak yaptığı faaliyetlerden ilki şüphesiz oyundur (Güneş, 2015). Akran etkileşimleri olumlu ve paylaşımcı şekilde gerçekleştirilirse



çocukların sosyal yetenekleri çeşitlenerek artarken, okuma-yazmanın çabuk öğrenilmesi ve aritmetik becerilerin hızlanması da sağlanır (Fantuzzo ve Hampton, 2003). Oyunda sağlanan olumlu akran etkileşimi çocukların öz-düzenleme kapasitesini artırır, kendini ifade etme gücü kazandırır, zihinsel problemlerini çözebilmesini sağlar, arkadaşlarının duygularını anlayabilmesine yardımcı olur, problem çözme becerilerini geliştirir, yaratıcılıklarını destekler (Coolahan, Fantuzzo, Mendez ve McDermott, 2000; Zigler, Finn-Stevenson ve Hall., 2002; Cabrera, Ryan, Shannon, Brooks-Gunn, Vogel, Raikes, Tamis-LeMonda, , 2004; Coplan ve Arbeau, 2009; Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer ve Berk, 2011; Bodrova ve Leong, 2012; Güneş, 2015).

Akranlarla oynanan oyundan edinilen tecrübeler evrenseldir. Değişik kültür ve aile geçmişleri olan tüm okul öncesi dönemi çocukları ayırım gözetmeksizin birbirleriyle oynar (Zigler, Finn-Stevenson ve Hall., 2002). Gelişimsel ekolojik teori çocukların aile ve okul içinde sosyalleştiğini savunarak, bu sosyalleşmenin temelini kültürün oluşturduğunu dile getirmektedir (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Ogbu, 1999; Rogoff ve Wortsch, 1984). Okul öncesi dönem çocukları yaşlarına uygun şekilde barındırdıkları kültürel davranışları oyun yoluyla öğrenmektedirler (Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir ve Kavakcı, 2009). Çocuğun ailesi ile olan iletişimi öğrenmenin temelini oluşturur ve okuldaki oyun kurma becerisini öngörebilmektedir (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Mendez ve Fogle' ın 2002 yılında yaptıkları çalışmada aileleri ile evde oyun oynayan çocukların eğitim öğretim dönemi sonunda dil gelişimlerine bakılmış alıcı dil düzeyleri puanlanmıştır. Ebeveynleri ile evde daha fazla oyun oynayan çocukların puanları doğru orantılı, oyun içinde bozucu davranış sergileme ve oyundan kopma davranışları ile ise ters orantılı bir ilişki gözlenmiştir.

Akran etkileşimli oyunun çocukların okula adaptasyonuna etkisi, öğrenmeye karşı tutumları ve sınıf içi etkinliklere katılımı üzerindeki etkisi birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar akranları ile oyun sırasında etkileşim kuran ve yardımlaşan çocukların sorunlarını çözme becerisinin arttığını, akranlarına oyun içinde liderlik yapabildiklerini ve öğrenme ortamındaki etkinliklere katılımı daha istekli oldukları görülmüştür (Coolahan ve diğerleri, 2000; Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002; Fantuzzo, Manz, Atkins ve Meyers, 2005).

Olumlu akran etkileşimi çocukta katılımcı olma, kendini güdüleme, dikkati arttırma, hedefe ulaşmak için çabalayan, yeni durumlara adapta olabilen ve duygularını farkına varabilen bir birey olmasını sağlamaktadır. İçe kapanık, çekingen, yıkıcı davranan ve ilgisizlik gibi problem davranışlarının görülmesini azaltmaktadır. (Coolahan ve diğerleri, 2000; Fantuzzo, Sekino ve Cohen, 2004; Zigler, Finn-Stevenson ve Hall., 2002). Head Start eğitim programında yer alan Afro-Amerikan çocukların akademik başarısı ile eğitim ortamındaki akran etkileşimi arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif bir ilişki görülmüştür. Fantuzzo ve diğerlerinin 2004 yılındaki araştırmaları öğrenme ortamındaki akran oyun etkileşiminin alıcı dil ve sözel kapasiteleri arasında öğretmenlerin yaptıkları değerlendirme sonucunda okuma-yazma, aritmetik ve sınıf içindeki ifade edici dil kullanımının pozitif etkilendiğini göstermiştir. Farklı şehirlerde birçok bağımsız örneklem ile yapılan araştırmalar öğrenme ortamındaki akran etkileşimli oyunlarda yer almakta sorun yaşayan çocukların dil gelişimlerinin daha zayıf olduğu tespit edilmiştir (Fogle ve Mendez, 2002; Fantuzzo, Perry ve McDermott, 2004; Cohen ve Mendez, 2009). 141 Head Start çocuğu ile yürütülen çalışmada dil gelişimi yaşı ile uyumlu olan çocukların akran oyun etkileşimi becerileri daha fazla gözlemlenirken, akranlarına olumsuz davranış sergileyen veya oyunlardan kopan çocukların üçte ikisi dikkat süresi kısa, düzensiz veya öğrenme ortamında akranlarına karşı katılımcılık göstermeyen davranışlar sergilediği görülmüştür (Mendez ve diğerleri, 2002).

Oyun çocuğun gelişim düzeyini anlamamıza yardımcı olan bir araçtır. Çocukta var olan yetenekleri oyun yoluyla görebilmekteyiz (Knox, 1997; Kelly-Vance, Ryalls Glover, 2002). Oyun çocuktaki motor gelişim ve bilişsel gelişim alanlarını desteklemekle kalmayıp dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarının seviyelerini anlamamıza da katkı sağlar. Çocuğun gelişim alanlarındaki olgunlaşma süreçleri hakkında bilgi verir (Casby, 2003; Gagnon ve Nagle; 2004). Çocuklar oyun oynarken kurdukları öykü ve kurgular çevresi ile olan ilişkilerini, kendisini nasıl algıladığı hakkında bilgi sahibi olmamıza yardımcı olur. Bu yüzden çocukların oyunlarını izlemek ve değerlendirmek çocuğun duygusal olarak neye ihtiyacı olduğunu anlamamıza, çocuğun gelişim alanlarının ilerlemelerini görmemize ve çocuğun güçlü yanlarının fark edilmesini sağlar (Carlton ve Winsler, 1999; Fantuzzo ve Hampton, 2000; Fantuzzo ve Hampton, 2003). Ebeveynler çocukların evdeki oyunlarını izleyip

bunları öğretmenlerine aktardıklarında çocukların sosyalleşme düzeyi incelenebilecek ve başarısının artması sağlanabilecektir (Hampton, Fantuzzo ve Manz, 1999).

Okul öncesi dönemdeki akran etkileşimleri çocuğun o çağındaki sosyal ilişkilerini gözlemlediğimizi düşündürse de ileriki yaşamındaki sosyal-duygusal uyumlarını da etkileyebilmektedir. Çocukların bu dönemdeki akran etkileşimlerinin ortaya konulması ve belirlenmesi bu yüzden bizler için önemlidir. Çocukların akranları ile sağlıklı ilişkiler kurabileceği ortamların sağlanması sosyal ilişkilerinde meydana gelebilecek birçok sorunu başlamadan önlebilmeyi sağlamaktadır. Sadece sosyal gelişimleri açısından değil tüm gelişim alanlarında kısa ve uzun vadede birçok etkisi görülebilmektedir. Bu yüzden araştırmamızda akran etkileşimleri boyutunun nasıl desteklendiği de anlaşılmalı çalışılmıştır. Okul öncesi dönemdeki akran etkileşimleri incelendiğinde çocukların içinde bulunduğu sosyal çevrelerindeki (Ev ortamı, sınıf ortamı, vb.) etkileşimlerinin sosyal boyutu (sosyal beceri yetenekleri, saldırganlık vb.) ilişkilerinin yapısını etkilemektedir (Doll, Murphy ve Song, 2003). Örneğin, akran zorbalığına maruz kalan çocukların ve zorbanın arasındaki şiddetin boyutunu akran desteği etkilemektedir. Akranlarının zorba davranışını önlemeye çalışması veya bu davranışlarda mağdur arkadaşlarına destek olması zamanla olumsuz etkileşimlerinin ortadan kalkmasına yardımcı olurken, olumsuz akran etkileşimlerinde bulunan çocukların saldırganlık/zorbalık gibi olumsuz davranışlarını arttırabilecekleri de saptanmıştır (Juvonen, Graham ve Schuster, 2003; Schwartz, Dodge, Petit ve Bates, 2000). Akran grubunda yer almayan yetişkinler de çocukların akran etkileşimleri üzerinde etkiye sahiptir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları, çocukları ile seçtikleri etkileşim şekilleri, aile yapıları doğrudan akran grubu içerisinde yer almasalar bile dolaylı olarak bir etkiye sahiptir. Aynı şekilde akranlarıyla ortaya koydukları etkileşim şekilleri de çocukların akranlarına karşı olan davranışlarını etkilemektedir. Okul öncesi dönemde çocukların sosyal gelişimlerini ve akran ilişkilerini etkileyen çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Konuşma becerisi bunlardan ilkidir. Konuşma, çocukların bir konu hakkında fikrini ifade etmesi, akranları ile tartışması ve oyunlarının sınırlarının oluşturulması için yararlandıkları iletişime geçme şekilleridir. Çocuk akranlarıyla etkileşime geçtikçe kendini kabul ettirir ve işbirliğini arttırır. İşbirliği, nezaket ve yardımseverlik gibi olumlu sosyal

davranışların temeli ise bu yıllarda atılmaya başlar ve zaman geçtikçe ilerler (Hay, Payne ve Chadwick, 2004; Buhs, Ladd ve Herald, 2006). Akran etkileşimlerinin temel özelliklerine bakıldığında bu dönem çocuğunun onaylanması sosyal gelişimini desteklenmesi görülmüştür. Akranlarına yardımcı olma, onlardan gelen yardımı kabul etme gibi davranışları kabul eden çocukların sosyal gelişimleri olumlu yönde pekiştirirken, akranlarıyla çatışmalardan kaçınmalarına neden olmuştur (Buhs, Ladd ve Herald, 2006). Okul öncesi dönemde yaş grubu arttıkça akranlarla geçirilen sürelerde de artış olduğu görülmüştür ( Santrock, 2017). Okul öncesi dönem çocukların akran etkileşimlerinde sosyal kabulün artmasının istendiği bir dönemdir. Çocuk bu dönemde sosyal kabul sağlayabilmek amacıyla yeni etkileşime geçme becerileri oluşturmaya çalışıp etkileşimlerinde akran sorunlarını çözmeye çabalar (Hay ve Cook, 2007). Bu dönemde oluşturulan sosyal kabul becerisi ve sosyal yeterlilik ise çocuğun ileriki zamanlarını etkilemektedir (Walker, Irving ve Berthelsen, 2002). Okul öncesi dönemdeki fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal olgunlaşma çocukların sosyal davranışlarının değişmesine neden olmaktadır. Meydana gelen bu değişimler çocukların akran etkileşimlerinin niteliğini geliştirmiştir (Çetin, Alpa-Bilbay ve Kaymak, 2002). Çocuklar akran gruplarında ilk olarak yetişkin destekli oynamayı veya yalnız oynamayı tercih ederler. Bu oyun biçimi zamanla işbirlikli sembolik oyuna evrilir ve karmaşıklaşarak sosyal sembolik oyunlara dönüşür (Howes ve Tonyan, 1999). Okul öncesi dönemde yaş ilerledikçe grup oyunları ön plana çıkar. Grup oyunları ilk olarak 2-3 kişiden oluşurken bu sayı zamanla artış gösterir (Smith, Cowie ve Blades, 2005). Çocuklar aynı cinsiyetten akranlarıyla gruplar oluşturmaya başlarlar ve ilk akran problemlerinin yaşanması da bu dönemde görülür. Çocukların bu dönemde yaşadıkları akran etkileşimindeki problemler ve başarısızlıklar ileriki yaşamlarındaki sosyal becerilerini de etkileyebilmektedir. Alanyazına bakıldığında çocukların akran etkileşimleri ile sosyal gelişimleri arasındaki ilişkileri inceleyen birçok araştırmaya yapılmıştır. 4 yaş çocuklarının akran etkileşimlerini algılayış biçimleri 3 yaş çocuklarına göre daha karmaşıktır. Saldırgan davranışlar akranlar arasında daha büyük ve olumsuz tepkilere yol açabilmektedir. Sosyal tercih edilmede sadece saldırganlık ön planda değildir. Eğer bir çocuk saldırgan fakat sosyal becerileri gelişmiş ise reddedilmemektedir (Johnson ve diğerleri, 2005). Akran etkileşimindeki tercih edilmenin temeli 4-5

yaştan itibaren oluşturulmaya başlanır. Akranları tarafından kabul görmeyen çocuklar kendilerini yalnız hissederek akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmaktan kaçınmaya başlarlar. Kabul görmediğini hisseden çocuk sosyal becerilerini geliştirebilme fırsatını da kaybetmiş olur. Daha çok çocuğun yer aldığı grupları tercih eden çocuklarda ise oynanan oyunlar farklılaşarak sosyal gelişimleri desteklenmiş ve akranları ile geçirdikleri sürede artış olduğu tespit edilmiştir (Yavuzer, 2002; Çetin ve diğerleri,2002). 5-6 yaştan itibaren ise yakın akran etkileşimlerinin ve gerçek arkadaşlıkların örnekleri görülmüştür. Beş yaştan sonra çocukların problemleri çözebilmek için sosyal davranışlar ve sözel tartışmalar gibi beceriler de geliştirdikleri fark edilmiştir (Hay ve Cook, 2007). 5 yaşında akranları ile olumlu etkileşimlere girme isteği duyan çocukların 6-7 yaş aralığında rekabet, çatışma gibi davranışları sergiledikleri gözlemlenmiştir Okul öncesi dönemdeki yaş gruplarına göre gelişim farklılıkları incelendiğinde çocukların sosyal gelişimlerinin temellerinin oyunla atıldığı ve oyun gruplarının yapılarının sosyal davranışları şekillendirdiği görülmüştür. Gelişimlerinin temellerinin oluşturulduğu bu dönemde çocukların kendilerini en iyi şekilde ifade etme biçimi olan oyunu incelemek daha da önem taşımıştır. Bu yüzden araştırmamızda alan yazından aldığı destekle oyunun akran etkileşimi üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemiştir.

## **2.10. Oyun İle Mizaç Yapısı İlişkisi**

Mizacın birçok tanımı vardır. Mizaç, çocuğun aile yaşantısı ile çevresinin arasında kurduğu bir bağlantıdır (Stevenson-Hinde, 1998). Mizaç, kişinin çevresindeki insanlar, durumlar ve farklı uyarıcılara verdikleri cevaplardır (Caspi, Bem ve Elder, 1989; Kagan, Reznick, Clarke Snidman ve Garcia-CoU, 1984; Rothbart, Ahadi ve Evans, 2000). Mizaç çocukların benlik gelişimi, okuldaki başarısı ve çevre etkileşimi gibi farklı alanlardaki birçok özelliğin göstergesidir (Rothbart ve Jones, 1998). Mizacın günümüzde farklı farklı tanımlamaları olsa dahi çoğu tanımda uzlaşılan noktalar genlerle ilgili olduğu, erken çocuklukta çevrenin etkisi ile ilerleyen ve zamanla aynı düzeyde devam ettiği (Acar, 2013; Buss ve Plomin, 1986; Chess ve Thomas, 1986; Kaganve Fox, 2006; Keogh, 2003). Mizacın tanımı Antik Yunanlılar ve Romalılara kadar gitmektedir. Yunanlılar insanların hareketlerindeki farklılıkların vücut sıvılarındaki biyolojik değişikliklerin neden olduğunu söylemişlerdir.

Biyolojik değişiklikler kişinin hem bilişsel hem de motor becerilerinde kişisel farklılıklar ortaya çıkarmaktadır. Arzu edilen mizacın ise denge durumunda olması gerektiği söylemişlerdir. Gessell ve arkadaşları ise yeni doğmuş bebeklerdeki motor becerilerin farklılığı hakkında yapmış oldukları araştırmalarında doğuştan ve dış etkilere ilgisi olmadığı söylenmiştir (Sarı, 2007). Thomas ve arkadaşlarının yaptıkları araştırmada mizacın içerdiği dokuz özellik tespit edilmiştir (1963). Bunlar;

1. Aktivitedüzeyi (Activity Level); çocuğun motor gelişimi düzeyini gösterir. Fiziksel olarak canlı olan bir çocuğun enerjisi daima fazla ve heyecanlıdır. Bu yüzden çevresindeki kişiler çocukla birlikte vakit geçirmekten yorulabilirler (Kristal, 2005).

2. Ritmiklik (Rhythmicity); çocuğun yemek, uyku ve uyanma zamanlarının birbirleri ile uyumunun öngörülebilir olmasıdır. Davranışlarını tekrarlı gerçekleştiren çocukların acıkma ve uyuma saatleri kolaylıkla tahmin edilebilir.

3. Yaklaşma/Çekilme (Approach/withdrawal); çocuğun ilk defa karşılaştığı sorunlara veya insanlara gösterdiği ilk tepkilerdir. Gittiği yerde ilk kez bulunan, çevresinde ilk kez farklı birini gören bir çocuk kendini çekmeden davranıyorsa atılgandır. İçine kapanık çocuklar yeni yerleri ve kişileri ilk olarak kabullenemezler (Thomas ve Chess, 1977).

4. Uyum sağlayabilirlik (Adaptability); çocukların yeni durumlara, farklılıklara kolayca uyum sağlayabilme özelliğidir. Yüksek uyum düzeyi farklılıklara uyumun kısa sürede sağlanmasına yardımcı olurken, düşük uyum düzeyi çocukların farklılıklara uyumunu zorlaştırmaktadır (Thomas ve Chess, 1977).

5. Duyusal Eşik (Sensory threshold); çocukların herhangi bir duruma vereceği karşılık için gerekli olan uyarıcı eşiğidir. duyuşsal eşiğleri fazla olan çocukların çevrelerindeki ses ve koku gibi uyarıcılara duyarlılığı fazladır.

6. Yoğunluk (Intensity); çocuğun vereceği olumlu veya olumsuz cevabın barındırdığı enerjidir. Yoğunluğu yüksek olan çocuklar tepkilerini genellikle abartılı yaşarken, yoğunluğu düşük olan çocuklar daha içe dönük ve sakinler (Kristal, 2005).

7. Duygu Durumu (Quality of mood); canlı ve enerjik tepkiler pozitif ruh halini ifade ederken, aceleci ve mutsuz tepkiler negatif ruh halini anlatır. Duygu durumu yüksek olan çocuklar pozitif ve neşeli iken duygu durumu düşük olan çocuklar mutsuz ve umutsuz görünmektedir (Thomas ve Chess, 1977).

8. Dikkat Dağınıklığı (Distractibility); çocukların çevrelerinden gelen tepkilere göre dikkatinin ne kadar çabuk dağıldığını göstermektedir. Dikkat dağınıklığı olan çocukların bir olaya veya kişilere odaklanmaları kısa sürerken, dikkat dağınıklığı olmayan çocuklar olaylara ve kişilere daha kolay odaklanabilmektedir.

9. Sebat Etme (Persistence); Çocukların olumsuzluk veya sorunlarla başa çıkabilmesidir. Sebatkar bir çocuk bulunduğu durumu sonuca ulaştırır. Düşük sebat etme düzeyi gösteren çocuklar ise çabuk tepki gösterir ve sorunlar karşısında sonuca ulaşmadan durumu yarıda bırakabilir (Thomas ve Chess, 1977).

Belirlenmiş bu mizaç özellikleri baz alınarak üç mizaç grubu ortaya çıkarılmıştır. Bunlar; 1) Kolay Mizaç, 2) Zor Mizaç ve 3) Yavaş tepkili mizaç. Kolay mizaç grubundaki çocuklar yeni deneyimlere karşı toleranslı, yeni durumlara çabuk adapte olabilen, düzenli yemek yiyen, uyku saatleri belirli ve tuvalet alışkanlığını kazanmış çocuklardır. Çocukların yaklaşık %40'ı bu grubu oluşturur (Keogh, 2003). Zor mizaç grubunda yer alan çocukların yemek yeme ve uyku saatleri karmaşık, yeni deneyimlere ve kişilere karşı korku duyan, kısa sürede sinirlenen bir yapıları bulunmaktadır (Oliver, 2002). Bu grupta yer alan çocukların oranı %10' dur. Yavaş tepkili mizaç grubunda yer alan çocuklar ise yeni deneyimlere karşı girişken olmayan, yavaş adapte olabilen çocuklardır. Bu grupta yer alan çocukların oranı %15'tir. Geriye kalan %15 ise bu üç mizaç türünden de özellikler barındırmaktadırlar (Kristal, 2005).

Thomas ve Chess'in çalışmaları baz alınarak Martin ve Bridger 1999 yılında mizaç hakkında araştırma yapmıştır. Bu çalışmada Martin, mizacın biyolojik kökenine dikkat çeken bir ölçme aracı oluşturmuştur (The Temperament Assessment Battery for Children). Bu ölçek mizaç özelliklerini ilk olarak altı alt boyuta indirgemıştır. Bu altı boyut a) Activity (Aktivite); kaba motor becerilerindeki güç ve şiddet, b) adaptability (Uyum); çocuğun yeni deneyimlere çabuk adapte olup olamaması, c)

Approach/withdrawal (Yaklaşma/Çekilme); yeni deneyimlere karşı yaklaşırken çekilme düzeyi, d) Emotional Intensity (Duygusal Yoğunluk); duygularını dile getirebilme yeteneği, e) Distractibility (Dikkat Dağınıklığı); çevreden gelen tepkilere karşı gösterdiği dikkat ve f) Persistence (Sebat Etme); bir problem ve engelle karşılaştığı zaman bunları çözebilmek için gösterdiği ilgi zamanıdır (Ball ve ark, 2001). İlerleyen zamanlarda ölçek güncellenerek Ebeveyn ve Öğretmen formları ortaya çıkarılmış ve boyut sayısı dörde indirgenerek aktivite düzeyi, olumsuz duygulanım, utangaçlık/engellenme ve sebat etme şeklinde güncellenmiştir.

Mizacın çocukların gelişim özelliklerine katkısı birçok araştırma ile kanıtlanmıştır. Essa'nın yaptığı çalışmada mizaç ile çocukların davranış problemleri arasında kuvvetli bir ilişki bulunmuştur. Çalışmada sahip olunan bazı mizaç özelliklerinin çocukların problem davranışlarının sebebi olabileceği söylenmiştir (2003). Mizaç akran etkileşimi üzerinde de etkilidir. Okul öncesi çağındaki çocukların arkadaşlık kurma eğilimlerinin sahip oldukları mizaç özelliklerine göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca mizacın okuldaki etkisi üzerine de birçok çalışma yürütülmüştür. Araştırmalar mizaç özelliklerinin öğrenci-öğretmen ilişkilerini, öğrencinin okuldaki uyum ve başarısını, okuldaki yaşadığı problemleri ve okul dinamiğini etkilediği görülmüştür (Spinrad ve diğerleri, 2006; Yoleri, 2014; Zhou, Main ve Wang, 2010).

Okul öncesi ve ilkökul öğrencilerinin yer aldığı bir çalışmada mizacın, oto-kontrol sistemi oluşturma, kendini eleştirebilme yeteneği, akran etkileşimi, sınıfını ve arkadaşlarını sevme, akademik becerileri ve öz-yeterliliklerini etkilediği görülmüştür. Ayrıca mizaç akademik başarının da önemli bir öngörme aracıdır (Curby, Broke ve Hamre, 2013;; Valiente, Lemery-Chalfant ve Castro, 2007; Valiente ve diğerleri, 2010; Zhou ve diğerleri, 2010; Martin, Drew, Gaddis, ve Moseley, 1988) .

Mizaç, anne babaların çocuklarına davranış şekillerini de belirlediği için aslında ailelerinden gördükleri davranışları yansıtacak birçok yeni aday ebeveyn yetiştirilmektedir. Aileler çocuklarının mizaçları ile ilgili her bilgiye yeterince sahip değillerse çocuklarına gösterdikleri yanlış davranışlar gelecekte çocuklarının yaşamlarını etkileyecek çeşitli sorunlara neden olabilmektedir (Greenberg, Lengua, Coie ve Pinderhughes, 1999; Morris ve ark., 2002; Aytemiz, 2010; Kohen, 1989).



## 2.11. Öğretmenlerin Oyun Algısı

Çocukların akran etkileşimlerinin çeşidini, niteliğini, akranları ile aralarındaki sosyal uyumları ve çatışmalarını anlayabilmenin en iyi yolu oyunlarını izlemektir. Oyunun her ne kadar sadece çocuk için önemli olduğu düşünülse de eğitimciler için de önemlidir. Öğrenmenin ve öğretmenin eğlenceli bir yolu olan oyunun kullanılması ve öğrenme ortamlarının buna uygun hale getirilmesi öğretmenler içinde bir rehberlik sağlamaktadır. Öğretmen oyun yoluyla çocukların ürettikleri fikirleri, problem çözme becerilerini, oyunlara katılım durumlarını, araştırma ve gözlem yaparak deneme yanılma yöntemlerini, üstlendikleri rolleri ve yaratıcılıklarını gözlemleyebilmektedir (Metin-Aslan ve Tuğrul, 2013; Broadhead,2007). Leff, Castigan ve Power' ın(2004) yaptıkları çalışmalarında akranları ile aralarındaki rekabet, kabul görme ve dışlanma davranışlarının oyun sırasında rahatça gözlemlenebildiği fark edilmiştir. Bu durumları okul ortamında rahatlıkla inceleyebilecek olan kişilerde kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmenlerin oyun ortamına dahil olmaları veya gözlemci olarak etkileşimleri takip etmesi çocukların oyundaki davranışlarının değerlendirilmesinde, oyun içeriklerinin nelerden oluştuğunu anlayabilmemizde fayda sağlamaktadır. Çocukların tercih ettikleri oyun türleri, oyun davranışlarındaki duygusal ve davranışsal problemler, bozuklukları bulunan çocukların tespit edilebilmesi için oyundaki akran etkileşimlerinin incelenmesinin önemi alanyazındaki araştırmalarla desteklenmiştir (Laursen, Hartup ve Koplak, 1996; Singer, 1976; Sutton-Smith, 1980; Louise, Susan ve Susan, 2008). Bu yüzden araştırmamızda çocukların anne-baba ilişkilerinin oyun becerileri üzerindeki etkisi, oyun davranışları, sosyal-duygusal gelişimleri ile ilgili bilgi edinebilmek amacıyla öğretmenlerin akran etkileşimlerine bakış açıları da incelenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin oyun algılarının incelendiği birçok araştırma görülmüştür. Hoorn, Judith, Patricia, Barbara ve Keith (2003) yapmış oldukları çalışmada oyun temelli bir eğitim programı hakkında okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Görüşme yöntemi kullanılan çalışmada öğretmenlerin oyunu; çocukları tanıyabilmek için gözlemleyebildikleri bir alan, kendi seçim haklarının olduğu bir ortam, duygu ve

düşüncelerini ifade edebilmek için bir şans ve kendilerini özel hissettikleri bir vakit olarak görmektedirler.

Özdemir ve diğerlerinin annelerin, öğretmenlerin ve çocukların oyuncaklara yönelik algısının inceledikleri araştırmalarında 10 okul öncesi dönem çocuğu, 17 anne ve 11 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada; hem anneler hem de çocuklar oyunu bir eğlenme aracı olarak ifade etmişlerdir. Annelerin ve öğretmenlerin oyuncak tercihlerini etkileyen faktörler ise; çocuğun eğlenmesini sağlamalı, yaşamına katkı sağlayacak deneyim fırsatları sunmalı ve gelişimine katkıda bulunmalı şeklinde ifade edilmiştir (2009).

Tuğrul, Aslan, Ertürk ve Altınkaynak' ın (2014) yaptıkları çalışmada okul öncesi kurumlarına devam eden 72 aylık 89 çocuk ile 59 okul öncesi öğretmenlerin oyun hakkındaki görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle incelenmiştir. Öğretmenler oyunu, çocukların rahatlamaları için bir zaman dilimi ve ödül olarak gördükleri akademik etkinlikler için oyunun ikinci plana atılabileceğini ifade etmişlerdir. Oyunlarının yarıda kesildiğini farkında olan çocuklar için yetişkinler oyun oynamaz diye düşünmektedirler. Eğitim hayatlarında oyun temelli programlar oluşturan öğretmenlerin bunu meslek hayatlarında kullanamadıkları ve bu eksiklerinin farkında oldukları da ifade edilmiştir.

## **2.12. İlgili Araştırmalar**

### *2.12.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar*

Koçyiğit ve Başara Baydilek' in (2015) yaptıkları çalışmada çocukların oyun algıları incelenmiştir. Çocukların gün içinde eğitim kurumunda oyun olarak nitelendirdiği her ayrıntıyı çekmesi istenmiştir. Çalışma sonucunda çocuklar oyunu; içinde oyuncak bulunan, çocukların oyuncak ile rahatça oynayabildiği, kendilerinin planlamasını oluşturduğu, oynarken zevk aldığı her etkinlik şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca çocuklar genelde okulda öğretmenlerinin, evde ise ebeveynlerinin oyunlarına eşlik etmediğini ifade etmişlerdir.

Sezer, Yılmaz ve Koçyiğit'in (2016) yaptıkları araştırmada çocukların oyun becerileri ile ebeveyn-çocuk etkileşimi arasındaki ilişki incelenmiştir. 228 çocuğun

yer aldığı çalışmada çocukların oyun becerileri ile ebeveyn etkileşimi arasında ilişki saptanmıştır. Ebeveyn-çocuk etkileşiminde yer alan konuşma, dinleme, bakışma, sözsüz iletişim ve empati kurma şekilleri çocukların oyun becerilerini etkileyerek yordadığı saptanmıştır.

Işıkoğlu Erdoğan, Yoleri ve Tetik (2017) yaptıkları çalışmada ebeveyn tutumlarının akran etkileşimi üzerindeki etkisi gözlenmiştir. 261 çocuk ve ebeveynlerinin yer aldığı çalışmada demokratik tutum gösteren aileler sebatkarlık ve ritmiklik mizaç özelliklerini desteklerken otoriter tutum gösteren ailelerin bu mizaç özelliklerini engellediğini görülmüştür. İzin verici ve aşırı koruyucu ebeveynlerin mizaç özellikleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir.

Tuğrul ve arkadaşlarının 2014 yılında yaptığı çalışmalarında 6 yaşındaki çocuklar ve öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. 89 çocuk ve 59 okul öncesi öğretmeni çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda oyun tanımlamasını her iki grupta birbirlerine benzer şekilde cevaplamıştır. Öğretmenlerin oyunun önemi konusundaki farkındalıkları ile bazılarında yüksek iken bazıları farkında değildir. Farkındalığı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerini oyun konusunda destekledikleri de görülmüştür (2014).

Kılıç ve Güngör Aytar'ın 2014-2015 eğitim öğretim yılında 55 okul öncesi çocuğu ile yaptıkları deneysel çalışmada çocukların sosyal becerileri ile mizaçları arasındaki ilişki incelenmiştir. Deneysel grubundaki çocuklara haftada 3 gün ve günde 1 saat Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanmış ve bu eğitimin mizaç yapıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Eğitim programına alınan çocukların aktivite düzeyi ve sebat etme becerilerinde artış görülürken olumsuz duygulanım ve utangaçlık düzeylerinde negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Mizaç özelliklerinde daha girişken ve yeni durumlara uyum sağlamada daha toleranslı olan çocukların sosyal becerilerinde artış görülüp akran etkileşimlerinin yükseldiği görülmüştür (2017).

Durualp ve Aral tarafından 2008-2009 eğitim öğretim yılında 96 çocukla yapılan deneysel çalışmada çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisi incelenmiştir. Deneysel grubundaki 48 çocuğa 8 hafta boyunca haftada 3 kez eğitim verilmiş ve sosyal becerilerindeki değişimlerin ebeveynleri tarafından

değerlendirilmesi istenmiştir. Verilen eğitim ile çocukların sosyal etkileşimlerinde artış görülmüş ve bu eğitimin 1 ay sonra kalıcılığına bakıldığında halen etkisinin sürdüğü görülmüştür (2010).

89 Okul öncesi öğretmeni, 281 ebeveyn ve kaynaştırma öğrencisi bulunan 4 sınıfta yapılan bir araştırmada kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda olumlu sosyal etkileşimin olumsuz sosyal etkileşimlerden daha fazla görüldüğü gözlenmiştir. Kaynaştırma eğitimine karşı olan öğretmenlerin sınıfında olumsuz davranışlar daha fazla sergilenirken; normal gelişim gösteren akranları kaynaştırma eğitimi alan arkadaşlarını yeterli gördükleri her etkinliğe kabul edip yardımlaştıkları görülmüştür.

4 yaş çocuklarının problem çözme becerilerine ve sorunlu davranışlarını azaltmaya yönelik hazırlanan bir eğitim programının uygulandığı çalışmada çocukların anneleriyle ve akranlarıyla yaşadıkları problemlerde azalmalar meydana geldiği görülmüştür (Kargı ve Erkan, 2004).

#### *2.12.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar*

Jiang ve Han (2015) yaptıkları çalışmada 3 farklı ebeveyn grubunun (ABD'deki göçmen Çinli ebeveynler, Çinde yaşayan Çinli ebeveynler ve Avrupalı-Amerikalılar) oyun inançlarını incelemişlerdir. Ebeveynlerin Çin çocuk yetiştirme ideolojisi ve oyun inançları değerlendirilmiştir. Araştırmada 3 ebeveyn grubunun da oyuna önem verdiği görülmüştür. Çin eğitim sistemi düşünüldüğünde bu sonuç şaşırtıcıdır. 3 grupta oyunu desteklerken oyunun gelişimsel önemini vurgulayan ebeveyn grupları göçmen Çinli ve Avrupalı-Amerikalılar iken akademik odak alanına vurgu yapan ebeveyn grubu ise Çinde yaşayan Çinli ebeveyn grubudur. Araştırmada anne-çocuk etkileşimi de değerlendirilmiş olup her ebeveyn grubundaki annenin çocuğunun her şeyine yardımcı olmaya çalıştıkları ve onlar için birçok fedakarlık gösterdiği sonucuna da ulaşılmıştır. Böylece değişen dünyada Çin eğitim sistemine karşı gelen bir ebeveyn tutumu görülmüştür.

Han ve diğerleri (2010) Head Start bölgesinde yer alan 49 anaokulu öğrencisi ile çalışma yürütmüşlerdir. Çocuklara oyun zamanı içinde okuma-yazma öğretimi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda hem %60 risk altında yer alan çocukların

kelime testlerindeki puanları artış gösterirken hem de evlerinde konuştukları dil dışında yeni bir dil öğrenimi de sağlanmıştır.

Ebeveynlerin oyuna katılım algısını Haight ve diğerleri 1997 yılında araştırmışlardır. 22 Avrupalı-amerikan ebeveynle yürütülen çalışmada ebeveynlerin çocuklar ile etkileşimleri video olarak kaydedilmiştir. Görüntülerde çocukları ile doğal rutinlerindeki davranışları sergileyerek oyun oynamaları istenmiştir. Anne ve babalara sunulan -mış gibi oyun, sert ve taklalı oyun, kitap okuma etkinliklerinden istediklerini seçebilecekleri belirtilmiştir. Çocuklarının en fazla haz aldığı etkinliği belirlemeleri ve kendi katılımlarını da puanlamaları istenmiştir. Yazarlara göre aileler -mış gibi oyunu daha fazla tercih edileceği öngörülürken ebeveynler kitap okuma etkinliğine daha fazla katılım sağlamıştır. -mış gibi oyunu tercih eden ve önemli bulan ebeveynlerin ise çocukları ile daha fazla zaman geçirdiği de bulunmuştur. ayrıca -mış gibi oyundan haz duyan ebeveynler çocuklarına oyun sunarken çeşitli alternatifler sunmaktadır. Araştırmacılar -mış gibi oyunun içindeki etkinlikleri "inşa oyunları, evcilik oyunları, tamir oyunları, taklit oyunları" gibi adlandırırken spor yapma, parkta oynama gibi etkinlikleri bu gruba dahil etmemiştir.

Fantuzzo ve McWayne 2002 yılında 242 Okul Öncesi Öğretmeni ile Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (PIPPS) 'ni uygulayarak deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada çocukların evdeki oyun tipleri, sınıftaki oyun tipleri, öğrenmeye karşı açık oluşları, kendilerini kontrol edebilmelerini ve sınıf iklimindeki davranışları arasındaki ilişkiyi çözümlenmişlerdir. Çalışma sonucunda çocukların okulda veya evde yaptıkları faaliyetler kesin olarak saptanamasa da sosyal ve duygusal gelişimlerine etkileri belirlenmiştir.

Fogle ve Mendez (2006)'in 224 afrika kökenli ebeveynle Head start bölgesinde gerçekleştirdikleri çalışmada Anne Baba Oyun Zamanı Deneyimleri(PPBS) ölçeği uygulanmış ve ölçeğin akran etkileşimi boyutu için PIPPS; mizaç boyutu için TABC ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre anne baba eğitim düzeyi ile çocukların akran etkileşimli oyunları tercih etmesi arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ailelerin oyuna yönelik pozitif tutumları çocukların akran etkileşimine pozitif yansırken, ailenin olumsuz bakışı çocuklarının yıkıcı davranışları yordamamıştır.

Huisman, Krieger, Zuend, Marcolli ve Peter (2013).çalışmasında ise 0-5 yaş arasında çocuğu bulunan 205 anne, 22 baba ve 6 dede ile çalışma yürütülmüştür. Ebeveynlerin oyuna dair bakışları çocuklarının yaşı, oyunu oluşturma biçimleri, okul karşı düşünceyi değiştirmemektedir. Çocukların yaşı küçüldükçe, daha az sayıda ebeveyn çocukların sınıflarında oyun yoluyla öğrenmelerini desteklemektedir.

Mendez ve Fogle' ın 2002 yılında yaptıkları çalışmada aileleri ile evde oyun oynayan çocukların eğitim öğretim dönemi sonunda dil gelişimlerine bakılmış alıcı dil düzeyleri puanlanmıştır. Ebeveynleri ile evde daha fazla oyun oynayan çocukların puanları doğru orantılı, oyun içinde bozucu davranış sergileme ve oyundan kopma davranışları ile ise ters orantılı bir ilişki gözlenmiştir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, evrenine, veri toplama araçlarına ve analizine yönelik bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-66 aylık çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinin oyun inançlarının çocukların akran etkileşimine ve mizaçlarına etkileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve var olan durumun olduğu gibi betimlenebilmek istenilmesi açısından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin olup olmadığını ve/veya ilişkinin şeklini açıklamayı amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2017, s.109-114). Bu çalışmada değişkenlerin birlikte değişip değişmediği araştırıldığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

#### 3.2. Evren

Araştırmanın evrenini, İzmir' in 11 ilçesinde bulunan İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukları bulunan 600 ebeveyn ile 126 Okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini İzmir'in Balçova, Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Karabağlar, Karşıyaka, Konak ve Narlıdere ilçelerinde bulunan 21 bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarına 2017-2018 eğitim öğretim yılında devam eden çocuğu bulunan 482 ebeveyn ve 112 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin eksik doldurulması, analiz kısmında ilişkisel olarak sonuçları etkileyen ölçekler ayrıştırılarak 369 ebeveyn ve 110 okul öncesi öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür.

Araştırma bulguları bu evrenin içinden uygunluk örnekleme yöntemi ile seçilen evreni temsil eden örneklem grubundan elde edilmiştir (Fraenkel Wallen ve Hyun, 2012, s.134). İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı İl merkezinde yer alan

bağımsız anaokullarından sosyo-ekonomik statü göz önüne alınarak 21 bağımsız anaokulundaki 369 ebeveyn ve 110 öğretmen ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Okulların Adı	İlçeleri	Öğrenci Sayısı
Buca Anaokulu	Buca	20
Avukat İlhan Ege Anaokulu	Buca	19
Vilayetler hizmet birliği Anaokulu	Karabağlar	13
Şehit Öğretmen Şenay Aybüke Yalçın Anaokulu	Karşıyaka	10
Sabri Hakkı Ulukartal Anaokulu	Bornova	8
Zübeyde Hanım Anaokulu	Konak	32
Gaziemir Anaokulu	Gaziemir	29
Duatepe Anaokulu	Konak	19
Sıdika Dilek Üstün Anaokulu	Bayraklı	11
Gülen Kora Bağımsız Anaokulu	Çiğli	20
Çiğli Anaokulu	Çiğli	20
Çağdaş Yaşam Öğretmen Nuriye Akman Anaokulu	Gaziemir	6
Neriman Haşim Emirli Anaokulu	Çiğli	5
Mehlika Emir Altay Anaokulu	Balçova	24
Togem-Der Anaokulu	Karabağlar	22
Güzelbahçe Anaokulu	Güzelbahçe	17
Narlidere Anaokulu	Narlidere	16
Yeşilyurt Anaokulu	Karabağlar	13
Altındağ Anaokulu	Bornova	17
Karşıyaka Bağımsız Anaokulu	Karşıyaka	21
Belkıs Hitay Anaokulu	Bayraklı	27
<b>TOPLAM</b>		<b>369</b>

### 3.3. Veri Toplama Araçları

#### 3.3.1. Ebeveyn ve Öğretmen Bilgi Formu

Ebeveyn Bilgi Formu, örnekleme oluşturan çocukların ve ebeveynlerin demografik özellikleri (çocuğun doğum tarihi, kardeş sayısı, kendine ait odasının varlığı, doğum sırası, bir okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, ebeveynlerin yaşı, meslekleri, gelir durumu algısı, çalışma durumu, çocuk sayısı, çocuğu ile yaptıkları etkinlikler, geçmişte ebeveynleri ile yaptıkları etkinlikler) hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş 15 soruluk bir formdur (Ek 1).

Öğretmen Bilgi Formu, örnekleme oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri (yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çocuk sayısı, çocukla yapılan



etkinlikler) hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş 8 soruluk bir formdur (Ek 2).

### 3.3.2. *Anne Baba Oyun Zamanı Deneyimleri Ölçeği (PPBS)*

Ölçek, Fogle ve Mendez tarafından 2006 yılında Anne Baba Oyun Zamanı Deneyimleri Ölçeği (The Parent Play Beliefs Scale) olarak okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuğu bulunan ebeveynlerin oyun hakkındaki görüşlerini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur (Ek 3). 30 maddeden oluşan bu ölçeğin “Akademik Becerilere Odaklanma” ve “Oyunu Destekleme” olmak üzere 2 alt boyutu vardır. 36-66 Aylık Çocukların ebeveynleri İçin geliştirilmiş PPBS Ölçeğindeki her madde ‘Kesinlikle Katılmıyorum (1)’, ‘biraz katılmıyorum (2)’, ‘biraz katılıyorum (3)’, ‘katılıyorum (4)’ ve ‘kesinlikle katılıyorum (5)’ şeklinde işaretilenerek seçilen her madde 1 puan olarak hesaplanmaktadır. Bu puanların toplanmasıyla ölçeğin toplam puanı elde edilir, ayrıca her bir alt boyut için de ayrı puan belirlenebilir. PPBS ölçeğinin güvenilirlik düzeyi  $\alpha = .86$ , Oyunu Destekleme alt boyutunun iç tutarlılık düzeyinin  $\alpha = .90$  olduğu, Akademik Becerilere Odaklanma alt boyutunun iç tutarlılık düzeyinin  $\alpha = .73$  olduğu görülmüştür (Fogle ve Mendez, 2006).

### 3.3.3. *Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (PEAOÖ)*

Fantuzzo, Mendez ve Tighe tarafından 1998 yılında Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların akran etkileşimlerini değerlendirebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) tarafından uyarlanan ölçek Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (PEAOÖ) olarak adlandırılmıştır.

Ebeveyn Formu(Ek 4) 28 maddelik, Öğretmen Formu(Ek 5) 29 maddelik olan ölçeğin “Oyun Etkileşimi”, “Oyunun Bozulması” ve “Oyundan Kopma” olarak 3 alt boyutu vardır. Çocukların oyun sırasındaki davranışlarına bakılarak akran etkileşimlerini değerlendiren bu ölçeği ebeveynler ve öğretmenler doldurmaktadır (Ahmetoğlu, Aral, Acar, 2016).

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğindeki her madde ‘hiçbir zaman (1)’, ‘nadiren (2)’, ‘sık sık (3)’ ve ‘her zaman (4)’ şeklinde puanlanmaktadır. Bu puanların

toplanmasıyla ölçeğin toplam puanı elde edilir, ayrıca her bir alt boyut için de ayrı puan belirlenebilir.

Ahmetoğlu, Aral ve Acar tarafından yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasında PEAÖÖ/Ebeveyn Formu iç tutarlılık düzeyleri Oyun Etkileşimi  $\alpha=.72$ , Oyunun Bozulması  $\alpha=.75$  ve Oyundan Kopma  $\alpha=.6$  olarak; PEAÖÖ/Öğretmen Formunun iç tutarlılık düzeyleri ise Oyun Etkileşimi için  $\alpha=.85$ , Oyunun Bozulması için  $\alpha=.89$  ve Oyundan Kopma için  $\alpha=.81$  olarak bulunmuştur (2016).

### *3.3.4. Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Takımı-Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu*

Martin ve Bridger tarafından 1999 senesinde Temperament Assessment Battery for Children-Revised: Parent Form 2- 7 yaş arasındaki çocukların genel olarak sahip oldukları mizaç özelliklerini belirleyebilmek için oluşturulmuştur. Yoleri (2014) tarafından uyarlanan ölçek Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Takımı- Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu olarak adlandırılmıştır(Ek 6).

35 maddelik ölçeğin “Olumsuz Duygulanım” , “Utangaçlık”, “Sebat Etme” ve “Aktivite Düzeyi” olmak üzere 4 alt boyutu bulunan ölçeği ebeveynler doldurmaktadır (Yoleri, 2014).

TABC-R’ deki her madde ‘Neredeyse hiç (1 puan), ‘Nadiren (2 puan), ‘Ara sıra (3 puan), ‘Bazen (4 puan), ‘Sık sık (5 puan), ‘Oldukça sık (6 puan) ve ‘Neredeyse her zaman (7 puan) şeklinde puanlanmaktadır. Bu puanların toplanmasıyla ölçeğin toplam puan elde edilir. Ayrıca her bir alt boyut için de ayrı puan belirlenebilir. TABC-R ölçeği geçerlik güvenirlik çalışmasında ölçeğin iç tutarlık düzeyleri utangaçlık alt boyutu için  $\alpha=.83$ ; aktivite düzeyi alt boyutu için  $\alpha=.77$ ; olumsuz duygulanım boyutu için  $\alpha=.8$  ve sebat etme alt boyutu için ise  $\alpha=.74$  bulunmuştur (Yoleri, 2014).

## **3.4. Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın verileri Ebeveyn ve Öğretmen Bilgi Formu, Anne Baba Oyun Zamanı Deneyimleri Ölçeği (PPBS), Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (PEAÖÖ) ve

Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Takımı- Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu (TABC-R) ile toplanmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle, T.C. İzmir Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden örnekleme dahil okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama yapabilmek için gerekli izinler alınmıştır. Örneklemdaki 21 okul öncesi eğitim kurumunun müdürleri ile görüşülerek randevular oluşturularak, ebeveynler ve öğretmenlere uygulanacak ölçekler hakkında bilgi verilmiştir.

Ebeveyn Bilgi Formu, Anne Baba Oyun Zamanı Deneyimleri Ölçeği (PPBS), Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E) ve Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Takımı- Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu (TABC-R) öğretmenleri aracılığıyla çocukların evlerine gönderilmiş ve formun ebeveynler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Doldurma süreci için ebeveynlere 1 hafta süre verilmiştir. Ölçeklerin geri dönüşü tamamlandığında tekrar uygulama okullarına gidilmiş ve araştırmacı formlarda eksiklik olup olmadığını kontrol ederek formları teslim almıştır.

Öğretmen Bilgi Formu ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu'nun (PEAOÖ-Ö) amacı ve uygulama biçimi araştırmacı tarafından öğretmenlere açıklanmıştır. Öğretmenler sınıflarından ebeveyn formlarını gönderdikleri her çocuk için birer tane doldurmaları gerektiği açıklanmış ve 1 hafta süre verilmiştir. Ebeveyn formlarının dönüşü tamamlandığında öğretmen formlarıyla birlikte araştırmacı teslim almıştır. Formlarda eksiklik olup olmadığını kontrol edilmiştir.

Veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde toplanmıştır.

### **3.5. Veri Çözümleme Teknikleri**

Elde edilen verilerin analizi SPSS 20 (The Statistical Packet for The Social Sciences) paket programı ile işlenmiştir. Verilerin analizi için aşağıdaki işlemler uygulanmıştır:

Veri setinde hatalı dolduran veriler elenmiştir. Kayıp veri oranının maddelerde % 5'i geçmediği görülerek kayıp verilerin yerine sıra ortalamaları atanmıştır. Sıra ortalamaları atamadan önce ters maddeler çevrilerek puanlamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeklerin tamamının alt ölçek puanları hesaplanmıştır. Tek değişkenli

uç değerler analiz edilmiş ve veri setinden silinmiştir. Çok değişkenli uç değer analizi de yapılarak veri seti son halini almıştır.

Değişkenler arasında ilişkileri belirlemek için korelasyon, regresyon, t-testi ve varyans analizi işlemleri yapılmıştır. İki değişkenin olduğu durumlarda t-testi, üç ya da daha fazla değişkenin olması durumunda da bir ya da daha çok değişkene-faktör ilişkin ortalama puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırmada tek yönlü varyans analizi (Anova) işlemleri yapılmıştır.

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin oyun inançları ile çocukların akran etkileşimi ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için birden fazla alt boyut bulunduğu, alt boyutların oyun inançları üzerindeki etkilerinin tek tek görülebilmesi için oklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Bağımsız değişkenler ile ilişkili olduğu tespit edilen bağımlı değişkenlerin çoklu düzeyde ilişkili olup olmadığı, tespit edilen modelin anlamlılığının (F), bağımsız değişkenlerinin aktif karlılığının açıklama yüzdesi (R<sup>2</sup>) ve kat sayılarının anlamlılığının test edilmesi (t) yapılarak regresyon modeli ortaya konmuştur. Bu üç şartın sağlanması modelin istatistiksel olarak geçerli olduğunu göstermektedir. Ayrıca tüm bu uygulamalardan sonra modelde oto korelasyonun olmadığının incelenmesi tahmin modelleri açısından önemlidir (Fraenkel Wallen ve Hyun, 2012, s.265).

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Örneklemdeki Ebeveynlerin ve Çocukların Demografik Özelliklerine

##### İlişkin Bulgular

Bu bölümde Ebeveyn Bilgi Formunda yer alan, çocukların ve ebeveynlerinin demografik özelliklerine yönelik sorular ile ilgili bulguların frekans ve yüzde değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Yaş (Aylık)	Sayı	%
40-49	57	15.7
50-60	120	33.1
61-70	145	40.1
71-78	40	11.1
<b>Toplam</b>	<b>362</b>	<b>100.0</b>
<b>Kardeş Sayısı</b>		
Tek Çocuk	152	41.3
1	195	53
2	19	5.2
3	2	0.5
<b>Kendine ait oda</b>		
Var	314	85.5
Yok	53	14.4
<b>Doğum sırası</b>		
Birinci	96	26.2
Ortanca	9	2.5
Son	112	30.5
Tek	148	40.3
İkiz	2	0.5
<b>Okula gidiş süresi</b>		
6-12 ay	230	63.2
13-24 ay	97	26.6
25-36 ay	36	9.9
37-48 ay	1	0.3
<b>Toplam</b>	<b>369</b>	<b>100.0</b>

Tablo 2 incelendiğinde, çocukların %15,7'si 40-49 aylık, %33,1'i 50-60 aylık, %40,1' i 61-70 aylık ve %11,1'i 71-78 aylıktır. Çocukların tek kardeşi olanların oranı %53 iken %41,3'ünün kardeşi bulunmamaktadır. Doğum sırası incelendiğinde %30,5'i sonuncu çocuk iken %26,2'si ilk doğan çocuktur. Ayrıca çalışmada 2 çocuk ikiz eşidir. Okul öncesi eğitim alma süreleri incelendiğinde 12 aydır devam edenlerin oranı %63,2; 24 aydır devam eden çocukların oranı %26,6 ve 36 aydır devam eden çocukların oranı ise %9,9 olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımları

Yaş	Anne		Baba	
	Sayı	%	Sayı	%
25-30	82	22.7	131	36.3
31-40	126	34.8	131	36.3
41-45	111	30.7	72	19.9
45-50	38	10.5	19	5.3
51 ve üstü			8	2.2
<b>Meslek</b>				
Kamu Personeli	58	16.2	69	19.1
Özel Sektör	63	17.5	205	56.6
İşçi	6	1.7	80	22.1
Emekli	3	.8	3	.8
Ev Hanımı/İşsiz	229	63.8	2	.6
<b>Çalışma Saatleri</b>				
2-10 saat	30	8.8	237	67.3
11-15 saat	79	23.1	105	29.8
16-24 saat	1	0.3	4	1.2
Çalışmıyor	232	67.8	6	1.7
<b>Toplam</b>	<b>369</b>	<b>100.0</b>	<b>369</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3 incelendiğinde annelerin %22,7'si 25-30 yaş arası, %34,8'i 31-40 yaş arası, %30,7'si 41-45 yaş arası ve %10,5'i 45-50 yaş arası iken babaların; %36,3'ü 25-30 yaş arası ve 31-40 yaş arası, %19,9'u ise 41-45 yaş arasındadır. Annelerin %16,2'si kamu personeli, %17,5'i özel sektör çalışanı ve %63,8'i ev hanımı/işsiz iken; babaların %19,1'i kamu personeli, %56,6'sı özel sektör çalışanı, %22,1'i işçidir. Ebeveynlerin sosyo-ekonomik statü algıları incelendiğinde %6,1'i alt ve %91,4'ünün orta olduğu saptanmıştır. Annelerin %8,8'i 2-10 saat arası, %23,1'i 11-15 saat arası çalışırken babaların %67,3'ü 2-10 saat arası, %29,8'i 11-15 saat arası çalışmaktadır.

Tablo 4. Annelerin Çalışma Şartlarının Dağılımları

<b>Hafta içi fazla mesai</b>	<b>Sayı</b>	<b>%</b>
Evet	125	36.1
Hayır	218	63
Bazen	3	.9
<b>Fazla mesai yapılan gün sayısı</b>		
1-3	64	20.9
4-6	28	9.2
7-20	9	2.9
Fazla mesai yapılmıyor	205	67
<b>Hafta sonu çalışma</b>		
Evet	160	46
Hayır	186	53.4
Bazen	2	.6
<b>Toplam</b>	<b>369</b>	<b>100.0</b>

Annelerin %36,1'i hafta içi fazla mesai yapıyorken, %63'ünün yapmadığı saptanmıştır. %20,9'u 1-3 gün arası fazla mesai yaparken, %9,2'si 4-6 gün arası yapmaktadır. %46'sı hafta sonu çalışıyorken, %53,4'ü çalışmamaktadır.

#### 4.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Öğretmen Bilgi Formunda yer alan, okulöncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine yönelik sorular ile ilgili bulguların frekans ve yüzde değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımları

<b>Yaş</b>	<b>Sayı</b>	<b>%</b>
22-29	19	17
30-39	68	62.0
40-52	23	21.0
<b>Toplam</b>	<b>110</b>	<b>100.0</b>
<b>Medeni Durum</b>		
Evlü	87	79.8
Bekar	23	20.2
<b>Toplam</b>	<b>110</b>	<b>100.0</b>
<b>Eğitim Durumu</b>		
Yükseköğretim	7	6.4
Lisans	100	90.9
Yüksek Lisans	3	2.7

<b>Toplam</b>	110	100.0
<b>Mesleki Kıdem</b>		
0- 10	40	54
11- 20	28	37.7
21- 31	6	8.3
<b>Toplam</b>	74	100.0
<b>Çocuk Sayısı</b>		
1	25	25.5
2	36	36.7
3	4	4.1
Çocuğu yok	33	33.7
<b>Toplam</b>	98	100.0

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin %17'si 22-29 yaş arası, %62'si 30-39 yaş arası ve %21'i 40-52 yaş arasındadır. %79,8'i evli iken %20,2'si bekaardır. %6,4'ü yüksekokul, %90,9'u lisans mezunudur. %54'ü 0-10 yıl arası mesleki kıdeme sahipken, %37,7'si 11-20 yıl arası ve %8,3'ü ise 21-31 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. %25,5'inin bir çocuğu, %36,7'sinin iki çocuğu ve %33,7'sinin ise çocuğu yoktur.

#### 4.3. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Bulgular

Bu bölümde Ebeveyn Bilgi Formunda yer alan, ebeveynlerin ebeveyn bilgi formuna yönelik çocukları ile tercih ettikleri etkinlikler ile ilgili bulguların frekans ve yüzde değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 6. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Dağılımları

Ebeveynlerin Çocuklarıyla Hafta İçi Yaptıkları Etkinlikler	Anne		Baba	
	Sayı	%	Sayı	%
Evde Vakit Geçirme	83	23,2	18	5,7
Etkinlik Yapma	123	34,4	121	37,9
Oyun Oynama	75	21	107	33,8
Sosyal Faaliyet	78	21,4	72	22,5
<b>Toplam</b>	359	100	359	100
Ebeveynlerin Çocuklarıyla Hafta Sonu Yaptıkları Etkinlikler	Anne		Baba	
	Sayı	%	Sayı	%



Ebeveynlerin Çocukluklarında Yaptıkları Etkinlikler	Anne		Baba	
	Sayı	%	Sayı	%
Evde Vakit Geçirme	40	10,3	13	3,5
Etkinlik Yapma	21	5,9	21	6,3
Oyun Oynama	20	5,6	77	21,8
Sosyal Faaliyet	276	77,2	236	74
<b>Toplam</b>	<b>357</b>	<b>100</b>	<b>347</b>	<b>100</b>

Annelerin çocuklarıyla birlikte hafta içinde yaptıkları etkinlikler incelendiğinde %23,2'si (f=83) evde vakit geçirirken, %34,4'ü (f=123) etkinlik yaptıkları, %21'i (f=75) oyun oynarken %21,4'ünün (f=78) sosyal faaliyette buldukları görülmektedir.

Babaların çocuklarıyla birlikte hafta içinde yaptıkları etkinlikler incelendiğinde %5,7'si (f=18) evde vakit geçirirken, %37,9'unun (f=121) etkinlik yaptıkları, %33,8'i (f=107) oyun oynarken %22,5'inin (f=72) sosyal faaliyette buldukları görülmektedir.

Annelerin çocuklarıyla birlikte hafta sonu yaptıkları etkinlikler incelendiğinde %10,3'ü (f=40) evde vakit geçirirken, %5,9'unun (f=21) etkinlik yaptıkları, %5,6'sı (f=20) oyun oynarken %77,2'sinin (f=276) sosyal faaliyette buldukları görülmektedir.

Babaların çocuklarıyla birlikte hafta sonu yaptıkları etkinlikler incelendiğinde %3,5'i (f=13) evde vakit geçirirken, %6,3'ünün (f=21) etkinlik yaptıkları, %21,8'i (f=77) oyun oynarken %74'ünün (f=236) sosyal faaliyette buldukları görülmektedir.

Annelerin kendi çocukluklarında ebeveynleri ile yaptıkları etkinlikler incelendiğinde %15,3'ü (f=45) evde vakit geçirirken, %42,3'ünün (f=124) etkinlik yaptıkları, %17,8'i (f=53) oyun oynarken %24,4'ünün (f=71) sosyal faaliyette buldukları görülmektedir.

Babaların çocuklarıyla birlikte hafta sonu yaptıkları etkinlikler incelendiğinde %34,2'si (f=85) evde vakit geçirirken, %6,9'unun (f=18) etkinlik yaptıkları, %24,3'ü (f=71) oyun oynarken %34,1'inin (f=90) sosyal faaliyette buldukları görülmektedir.

#### 4.4. PPBS(Ane Baba Oyun Zamanı Deneyimleri) Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 7. PPBS Ölçeğindeki İfadelere İlişkin Betimsel İstatistikler

n=467	X	s.s	Min	Max	İç tutarlılık (Güvenilirlik)
Oyunu	3,06	0,89	1,00	5,67	0,82
Destekleme					
Akademik	3,01	0,41	1,64	4,71	0,84
Becerilere					
Odaklanma					

Oyunu Destekleme alt boyutunun iç tutarlılık düzeyi  $\alpha = 0,82$  ve puan ortalaması  $3,06 \pm 0,89$ 'dur. Akademik Becerilere Odaklanma alt boyutunun iç tutarlılık düzeyi  $\alpha = 0,82$ ; puan ortalaması  $3,01 \pm 0,41$ 'dir. Genel olarak ölçeğin güvenilirlik düzeyinin ise  $\alpha = 0,89$  olduğu ve güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır.

#### 4.5. PEAÖÖ-E (PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği/ Ebeveyn Formu) İlişkin Bulgular

Tablo 8. PEAÖÖ-E Ölçeğindeki İfadelere İlişkin Betimsel İstatistikler

n=467	X	s.s	Min	Max	İç tutarlılık (Güvenilirlik)
Oyun	3,67	0,40	1,67	5,00	0,76
Etkileşimi					
Oyunun	2,72	0,46	1,56	4,56	0,79
Bozulması					
Oyundan	3,46	0,56	1,00	5,00	0,81
Kopma					

Oyun Etkileşimi alt boyutunun iç tutarlılık düzeyi  $\alpha= 0,76$  ve puan ortalaması  $3,67\pm 0,40$ 'dır. Oyunun Bozulması alt boyutunun iç tutarlılık düzeyinin  $\alpha= 0,79$  ve puan ortalaması  $2,72\pm 0,46$ 'dır. Oyundan Kopma alt boyutunun iç tutarlılık düzeyi  $\alpha= 0,81$  ve puan ortalaması  $2,72\pm 0,46$ 'dır. Genel olarak ölçeğin güvenilirlik düzeyinin ise  $\alpha= 0,85$  olduğu ve ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır.

#### 4.6. PEAOÖ(PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği)/Ebeveyn Ve Öğretmen Formları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 9. PEAOÖ/Öğretmen Formundaki İfadelere İlişkin Betimsel İstatistikler

n=467	X	s.s	Min	Max	İç tutarlılık (Güvenilirlik)	
PEAOÖ/ EBEVEYN FORMU	1,90	0,21	1,22	3,19	0,83	
PEAOÖ/ ÖĞRETMEN FORMU	1,96	0,26	1,36	2,93	0,82	

PEAOÖ/Ebeveyn Formunun iç tutarlılık düzeyinin  $\alpha= 0,83$  ve puan ortalaması  $1,90\pm 0,21$ 'dir. PEAOÖ/Öğretmen Formunun iç tutarlılık düzeyinin  $\alpha= 0,82$  ve puan ortalaması  $1,96\pm 0,26$  'dır. Genel olarak PEAOÖ ölçeğinin güvenilirlik düzeyinin ise  $\alpha= 0,90$  olduğu ve ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır.

#### 4.7. TABC-R(Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Takımı-Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu) Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 10. TABC-R Ölçeğindeki İfadelere İlişkin Betimsel İstatistikler

n=467	X	s.s	Min	Max	İç tutarlılık (Güvenilirlik)
Utangaçlık	3,55	0,70	1,25	5,75	0,77
Aktivite Düzeyi	4,01	0,75	1,38	6,25	0,78
Olumsuz Duygulanım	3,29	0,74	1,23	5,41	0,78
Sebat	1,79	0,71	0,98	5,75	0,79

Çalışmada katılımcıların Utangaçlık alt boyutunun iç tutarlılık düzeyi  $\alpha= 0,77$  ve puan ortalaması  $3,55\pm 0,70$ 'dir. Aktivite Düzeyi alt boyutunun iç tutarlılık düzeyi  $\alpha=$

0,78 ve puan ortalaması  $4,01 \pm 0,75$ 'dir. Olumsuz Duygulanım alt boyutunun iç tutarlılık düzeyinin  $\alpha = 0,78$  ve puan ortalamasının  $3,29 \pm 0,74$ 'tür. Sebat alt boyutunun iç tutarlılık düzeyi  $\alpha = 0,9$  ve puan ortalaması  $1,79 \pm 0,98$ 'dir. Genel olarak ölçeğin güvenilirlik düzeyinin ise  $\alpha = 0,83$  olduğu ve güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır.

#### 4.8. Temel Boyutlar Bazındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 11: Temel Boyutlar Bazında İlişkilerin İncelenmesi

Boyutlar	PPB S	PEAOÖ/EBEVEY N FORMU	PEAOÖ/ÖĞRETM EN FORMU	TABC -R
PPBS	r	1		
	p			
PEAOÖ/EBEVEYN FORMU	r	0,09	1	
	p	0,06		
PEAOÖ/ÖĞRETM EN FORMU	r	0,01	0,179**	1
	p	0,86	0,01	
TABC-R	r	0,08	-0,04	-0,01
	p	0,09	0,44	0,88

\*ve\*\* anlamlı ilişkiyi göstermektedir.\*\*\* korelasyon analizi yapılmıştır.

Katılımcıların PPBS ölçeği puanları ile PEAÖÖ/Ebeveyn Formu puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin oyun inançlarının çocukların akran etkileşimi üzerine istatistiki olarak anlamlı bir etkisi görülmemiştir ( $r=0,09, p>0,05$ ).

Katılımcıların PPBS ölçeği puanları ile PEAÖÖ/Öğretmen Formu puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin oyun inançları çocukların öğretmenlerinin gözündeki akran etkileşimi üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi görülmemiştir ( $r=0,01, p>0,05$ ).

Katılımcıların PPBS ölçeği puanları ile TABC-R ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin oyun inançları çocukların mizacı üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi görülmemiştir ( $r=0,08, p>0,05$ ).

Katılımcıların PEAÖÖ/Ebeveyn Formu ile PEAÖÖ/Öğretmen formu puanları arasında zayıf düzeyde ve anlamlı olacak şekilde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının akran etkileşimini destekleme düzeyleri öğretmenlerinin gözünden çocukların akran etkileşim düzeylerinde anlamlı bir artışa neden olmadığı görülmüştür ( $r=0,179, p<0,05$ ).

Katılımcıların PEAÖÖ/Ebeveyn Formu ile TABC-R ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin akran etkileşimi destekleme düzeyleri çocukların mizacının üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi görülmemiştir ( $r=-0,04, p>0,05$ ).

Katılımcıların PEAÖÖ/Öğretmen Formu ile TABC-R ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çocukların akran etkileşimi düzeylerini desteklemeleri çocukların mizacının üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir artışa neden olmadığı görülmüştür ( $r=-0,01, p>0,05$ ).

#### 4.9. PPBS VE PEAÖÖ-Ebeveyn Formu Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 12: PPBS Ve PEAÖÖ-E Ölçeği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Boyutlar	Oyun Etkileşimi	Oyunu Bozma	Oyundan Kopma	
Oyunu Destekleme	r	0,05	0,182**	0,227**
	p	0,24	0,01	0,01
Akademik Becerilere Odaklanma	r	0,602**	0,880**	0,465**
	p	0,01	0,01	0,01

\*ve\*\* anlamlı ilişkiyi göstermektedir.\*\*\* korelasyon analizi yapılmıştır.

Ebeveynlerin PPBS ölçeği alt boyutu Oyunu Destekleme düzeyleri ile PEOÖ-E ölçeği alt boyutu Oyun Etkileşimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $r=0,05, p=0,24, p>0,05$ ).

Ebeveynlerin PPBS ölçeği alt boyutu Oyunu Destekleme düzeyleri ile PEOÖ-E ölçeği alt boyutu Oyunun Bozulması arasında pozitif yönde, çok zayıf güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,182, p=0,01, p<0,05$ ). Ebeveynler Oyunu Destekledikçe çocukların akranları ile kurdukları Oyunun Bozulmasında artış olacağı saptanmıştır.

Ebeveynlerin PPBS ölçeği alt boyutu Oyunu Destekleme düzeyleri ile PEOÖ-E ölçeği alt boyutu Oyundan Kopma arasında pozitif yönde, zayıf güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,227, p=0,01, p<0,05$ ). Ebeveynler Oyunu Destekledikçe çocukların Oyundan Kopmasında artış olacağı görülmüştür.

Ebeveynlerin PPBS ölçeği alt boyutu Akademik Becerilere Odaklanma düzeyleri ile PEOÖ-E ölçeği alt boyutu Oyun Etkileşimi arasında pozitif yönde, güçlü düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,602, p=0,01, p<0,05$ ). Ebeveynler Akademik Etkinlikleri Destekledikçe çocukların akranları ile kurdukları Oyun Etkileşimi düzeylerinde de daha artış olacağı görülmüştür.

Ebeveynlerin PPBS ölçeği alt boyutu Akademik Becerilere Odaklanma düzeyleri ile PEOÖ-E ölçeği alt boyutu Oyunun Bozulması arasında pozitif yönde, çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,88, p=0,01, p<0,05$ ). Ebeveynler çocuklara Akademik Destek sağladıkça çocukların akranları ile kurdukları etkileşimlerdeki Oyunlarını Bozacağı saptanmıştır.

Ebeveynlerin PPBS ölçeği alt boyutu Akademik Becerilere Odaklanma düzeyleri ile PEOÖ-E ölçeği alt boyutu Oyundan Kopma arasında pozitif yönde, orta düzeyde güçlü düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,465, p=0,01, p<0,05$ ). Ebeveynler çocuklarının Akademik Becerilerine Odaklandıkça çocukların akranları ile kurdukları etkileşimlerinde de o düzeyde Oyundan Kopma yaşayacağı tespit edilmiştir.

#### 4.10. PEAOÖ/Ebeveyn Ve Öğretmen Formları Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 13: PEAOÖ/Ebeveyn Ve Öğretmen Formlarının Alt Boyutları İle Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Boyutlar	Oyun Etkileşimi	Oyunu Bozma	Oyundan Kopma	
PEAOÖ/Ebeveyn Formu	r	0,129**	0,195**	0,150**
	p	0,01	0,01	0,01
PEAOÖ/Öğretmen Formu	r	0,05	0,01	0,06
	p	0,29	0,79	0,22

\*ve\*\* anlamlı ilişkiyi göstermektedir.\*\*\* korelasyon analizi yapılmıştır.

PEAOÖ/Ebeveyn Formu ile Oyun Etkileşimi alt boyutu arasında pozitif yönde, çok zayıf güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,129$ ,  $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ). Ebeveynlerin akran etkileşimini destekleme düzeyleri ne kadar yüksekse çocukların akranları ile kurdukları Oyun Etkileşimi düzeylerinde de artış olacağı görülmüştür.

PEAOÖ/Ebeveyn Formu ile Oyunun Bozulması alt boyutu arasında pozitif yönde, çok zayıf güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,195$ ,  $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ). Ebeveynlerin akran etkileşimini destekleme düzeyleri ne kadar yüksekse çocukların akranları ile kurdukları etkileşimlerdeki Oyunun Bozulması düzeylerinde de o kadar artış olacağı saptanmıştır.

PEAOÖ/Ebeveyn Formu ile Oyundan Kopma alt boyutu arasında pozitif yönde, çok zayıf güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,150$ ,  $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ). Ebeveynlerin akran etkileşimini destekleme düzeyleri ne kadar yüksekse çocukların akranları ile kurdukları etkileşimlerdeki Oyundan Kopma düzeylerinde de artış olacağı tespit edilmiştir.

PEAOÖ/Öğretmen Formu ile Oyun Etkileşimi alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ( $r=0,05$ ,  $p=0,29$ ,  $p>0,05$ ).

PEAOÖ /Öğretmen Formu ile Oyunun Bozulması alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır ( $r=0,01, p=0,79, p>0,05$ ).

PEAOÖ /Öğretmen Formu ile Oyundan Kopma alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $r=0,06, p=0,22, p>0,05$ ).

Tablo 14: PPBS Ölçeği İle PEAÖÖ /Ebeveyn ve Öğretmen Formu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Boyutlar		PEAOÖ /Ebeveyn Formu	PEAOÖ /Öğretmen Formu
PPBS Oyunu	r	0,374**	0,02
Destekleme	p	0,01	0,55
PPBS Akademik	r	0,175**	0,05
Becerilere	p	0,01	0,28
Odaklanma			

\*ve\*\* anlamlı ilişkiyi göstermektedir.\*\*\* korelasyon analizi yapılmıştır.

PPBS ölçeği Oyunu Destekleme alt boyutu puan ortalamaları ile PEAÖÖ /Ebeveyn Formu puan ortalamaları arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin Oyunu Destekleme düzeylerinde artış göstermesi çocuklarının akran etkileşim düzeylerinde de artışa neden olacağı görülmüştür( $r=0,374, p=0,01, p<0,05$ ).

PPBS ölçeği Oyunu Destekleme alt boyutu puan ortalamaları ile PEAÖÖ /Öğretmen Formu puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır ( $r=0,02, p=0,55, p>0,05$ ).

PPBS ölçeği Akademik Becerilere Odaklanma alt boyutu puan ortalamaları ile PEAÖÖ Ebeveyn Formu puan ortalamaları arasında çok zayıf düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin Akademik Becerilere Odaklanma düzeylerinin artması çocukların Akran Etkileşimi düzeylerinde de artışa neden olacağı saptanmıştır ( $r=0,175, p=0,01, p<0,05$ ).

PPBS ölçeği Akademik Becerilere Odaklanma alt boyutu puan ortalamaları ile PEAÖÖ /Öğretmen Formu puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $r=0,05, p=0,28, p>0,05$ ).



#### 4.11. PPBS Ölçeği Ve TABC-R Ölçeği Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 15: PPBS Ölçeği ile TABC-R Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Boyutlar		Utangaçlık	Aktivite Düzeyi	Olumsuz Duygulanım	Sebat
PPBS/Oyunu	r	0,506**	0,552**	0,653**	-0,521**
Destekleme	p	0,01	0,01	0,01	0,01
PPBS/Akademik	r	0,07	0,20**	0,139**	-0,131**
Becerilere Odaklanma	p	0,11	0,01	0,01	0,01

\*ve\*\* anlamlı ilişkiyi göstermektedir.\*\*\* korelasyon analizi yapılmıştır.

PPBS ölçeği alt boyutu Oyunu Destekleme düzeyleri ile TABC-R ölçeği alt boyutu Utangaçlık arasında pozitif yönde, orta düzeyde güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,506, p=0,01, p<0,05$ ). Ebeveynlerin çocuklarının Oyunu Destekleme düzeyleri yüksekse Utangaçlık düzeylerinde de artış olacağı görülmüştür.

PPBS ölçeği alt boyutu Oyunu Destekleme düzeyleri ile TABC-R ölçeği alt boyutu Aktivite Düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,552, p=0,01, p<0,05$ ). Ebeveynlerin çocuklarının Oyunu Destekleme düzeyleri yüksekse Aktivite düzeylerinin de artış olacağı saptanmıştır.

PPBS ölçeği alt boyutu Oyunu Destekleme düzeyleri ile TABC-R ölçeği alt boyutu Olumsuz Duygulanım düzeyleri arasında pozitif yönde, güçlü düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,653, p=0,01, p<0,05$ ). Ebeveynlerin çocuklarının Oyunu Destekleme düzeyleri yüksekse Olumsuz Duygulanım düzeylerin daha yüksek olacağı tespit edilmiştir.

PPBS ölçeği alt boyutu Oyunu Destekleme düzeyleri ile TABC-R ölçeği alt boyutu Sebat düzeyleri arasında negatif yönde, orta düzeyde güçte anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=-0,521, p=0,01, p<0,05$ ). Ebeveynlerin çocuklarının Oyunu Destekleme düzeyleri ne kadar yüksek ise Sebat düzeylerinin de bir o kadar düşük olacağı saptanmıştır.

PPBS ölçeği alt boyutu Akademik Becerilere Odaklanma düzeyleri ile TABC-R ölçeği alt boyutu Utangaçlık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $r=0,07, p=0,11, p>0,05$ ).

PPBS ölçeği alt boyutu Akademik Becerilere Odaklanma düzeyleri ile TABC-R ölçeği alt boyutu Aktivite Düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,20, p=0,01, p<0,05$ ). Ebeveynlerin çocuklarının Akademik Becerilere Odaklanma düzeyleri yüksekse Aktivite düzeylerinin de artış olacağı görülmüştür.

PPBS ölçeği alt boyutu Akademik Becerilere Odaklanma düzeyleri ile TABC-R ölçeği alt boyutu Olumsuz Duygulanım düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,139, p=0,01, p<0,05$ ). Ebeveynlerin çocuklarının Akademik Becerilere Odaklanma düzeyleri yüksekse Olumsuz Duygulanım düzeylerinin de yüksek olacağı saptanmıştır.

PPBS ölçeği alt boyutu Akademik Becerilere Odaklanma düzeyleri ile TABC-R ölçeği alt boyutu Sebat düzeyleri arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=-0,131, p=0,01, p<0,05$ ). Ebeveynlerin çocuklarının Akademik Becerilere Odaklanma düzeyleri ne kadar yüksek ise Sebat düzeylerinin de bir o kadar düşük olacağı görülmüştür.

#### 4.12. TABC-R Ve PEAÖ Ölçeği Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 16: TABC-R Ve PEAÖ Ölçeği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Boyutlar	Oyun Etkileşimi	Oyunun Bozulması	Oyundan Kopma	
Utangaçlık	r	0,04	0,06	0,123**
	p	0,40	0,21	0,01
Aktivite Düzeyi	r	0,112*	0,152**	0,248**
	p	0,02	0,01	0,01

Olumsuz	r	0,09	0,156**	0,148**
Duygulanım				
	p	0,05	0,01	0,01
Sebat	r	-0,127**	-0,142**	-0,293**
	p	0,01	0,01	0,01

\*ve\*\* anlamlı ilişkiyi göstermektedir.\*\*\* korelasyon analizi yapılmıştır.

Katılımcıların TABC-R ölçeği alt boyutu Utangaçlık düzeyleri ile PEAÖÖ ölçeği alt boyutu Oyun Etkileşimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $r=0,04, p=0,40, p>0,05$ ).

Katılımcıların TABC-R ölçeği alt boyutu Utangaçlık düzeyleri ile PEAÖÖ ölçeği alt boyutu Oyunun Bozulması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır ( $r=0,06, p=0,21, p>0,05$ ).

Katılımcıların TABC-R ölçeği alt boyutu Utangaçlık düzeyleri ile PEAÖÖ ölçeği alt boyutu Oyundan Kopma arasında pozitif yönde, çok zayıf güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,112, p=0,02, p<0,05$ ). Çocukların Utangaçlık düzeyleri yüksekse akranları ile kurdukları etkileşimlerde Oyundan Kopma düzeylerinde de artış olacağı görülmüştür.

Katılımcıların TABC-R ölçeği alt boyutu Aktivite Düzeyi ile PEAÖÖ ölçeği alt boyutu Oyun Etkileşimi arasında pozitif yönde, çok zayıf güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,123, p=0,01, p<0,05$ ). Çocukların Aktivite Düzeyleri ne kadar yüksekse akranları ile kurdukları oyun etkileşim düzeylerinin de o kadar yüksek olacağı saptanmıştır.

Katılımcıların TABC-R ölçeği alt boyutu Aktivite Düzeyi ile PEAÖÖ ölçeği alt boyutu Oyunun Bozulması arasında pozitif yönde, çok zayıf güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,152, p=0,01, p<0,05$ ). Katılımcıların Aktivite Düzeyleri ne kadar yüksekse akranları ile kurdukları etkileşimlerde Oyunun Bozulması düzeylerinde de o kadar artış olacağı görülmüştür.

Katılımcıların TABC-R ölçeği Aktivite Düzeyi ile PEAÖÖ ölçeği alt boyutu Oyundan Kopma arasında pozitif yönde, zayıf güçte anlamlı bir ilişki olduğu

görülmüştür ( $r=0,248$ ,  $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ). Katılımcıların Aktivite Düzeyleri ne kadar yüksekse akranları ile kurdukları etkileşimlerde Oyundan Kopma düzeylerinin de o kadar yüksek olacağı saptanmıştır.

Katılımcıların TABC-R ölçeği alt boyutu Olumsuz Duygulanım düzeyleri ile PEAÖÖ ölçeği alt boyutu Oyun Etkileşimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $r=0,09$ ,  $p=0,05$ ,  $p>0,05$ ).

Katılımcıların TABC-R ölçeği alt boyutu Olumsuz Duygulanım düzeyleri ile PEAÖÖ ölçeği alt boyutu Oyunun Bozulması arasında pozitif yönde, çok zayıf güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,156$ ,  $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ). Katılımcıların Olumsuz Duygulanım düzeyleri ne kadar yüksekse akranları ile kurdukları etkileşimlerde Oyunun Bozulmasında da o kadar artış olacağı görülmüştür.

Katılımcıların TABC-R ölçeği alt boyutu Olumsuz Duygulanım düzeyleri ile PEAÖÖ ölçeği alt boyutu Oyundan Kopma arasında pozitif yönde, çok zayıf güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,148$ ,  $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ). Katılımcıların Olumsuz Duygulanım düzeyleri ne kadar yüksekse akranları ile kurdukları etkileşimlerde Oyundan Kopma düzeylerinin de o kadar yüksek olacağı saptanmıştır.

Katılımcıların TABC-R ölçeği alt boyutu Sebat düzeyleri ile PEAÖÖ ölçeği alt boyutu Oyun Etkileşimi arasında negatif yönde, çok zayıf güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=-0,127$ ,  $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ). Katılımcıların Sebat düzeyleri ne kadar yüksekse akranları ile kurdukları Oyun Etkileşimi düzeylerinin de bir o kadar düşük olacağı görülmüştür.

Katılımcıların TABC-R ölçeği alt boyutu Sebat düzeyleri ile PEAÖÖ ölçeği alt boyutu Oyunun bozulması arasında negatif yönde, çok zayıf güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=-0,142$ ,  $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ). Katılımcıların Sebat düzeyleri ne kadar yüksekse akranları ile kurdukları etkileşimlerde Oyunun Bozulması düzeylerinin de bir o kadar düşüş olacağı saptanmıştır.

Katılımcıların TABC-R ölçeği Sebat düzeyleri ile PEAÖÖ ölçeği alt boyutu Oyundan Kopma arasında negatif yönde, zayıf güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=-0,293$ ,  $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ). Katılımcıların Sebat düzeyleri ne kadar

yüksekse akranları ile kurdukları etkileşimlerde Oyundan Kopma düzeylerinin de bir o kadar düşüş olacağı görülmüştür.

Tablo 17: PEAOÖ/Ebeveyn ve Öğretmen Formları ile TABC-R Ölçeği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Boyutlar		Utangaçlık	Aktivite Düzeyi	Olumsuz Duygulanım	Sebat
PEAOÖ/Ebeveyn Formu	r	0,189**	0,186**	0,342**	-0,31**
	p	0,01	0,01	0,01	0,01
PEAOÖ/Öğretmen Formu	r	-0,06	0,06	0,05	0,06
	p	0,17	0,21	0,32	0,22

\*ve\*\* anlamlı ilişkiyi göstermektedir.\*\*\* korelasyon analizi yapılmıştır.

PEAOÖ Ebeveyn Formu puan ortalamaları ile TABC-R ölçeği Utangaçlık alt boyutu arasında pozitif yönde, çok zayıf güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,189, p=0,01, p<0,05$ ). Ebeveynlerin akran etkileşimini destekleme düzeyleri yüksekse çocukların akranlarına karşı Utangaçlık düzeylerinde artışa neden olacağı görülmüştür.

PEAOÖ Ebeveyn Formu puan ortalamaları ile TABC-R ölçeği Aktivite Düzeyi alt boyutu arasında pozitif yönde, çok zayıf güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,186, p=0,01, p<0,05$ ). Ebeveynlerin akran etkileşimini desteklemeleri çocukların akranlarıyla Aktivite Düzeylerinde artışa neden olacağı saptanmıştır.

PEAOÖ Ebeveyn Formu puan ortalamaları ile TABC-R ölçeği Olumsuz Duygulanım alt boyutu arasında pozitif yönde, zayıf güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,342, p=0,01, p<0,05$ ). Ebeveynlerin akran etkileşimini destekleme düzeyleri yüksekse çocukların akranlarına karşı Olumsuz Duygulanım düzeylerinde de artış olacağı tespit edilmiştir.

PEAOÖ Ebeveyn Formu puan ortalamaları ile TABC-R ölçeği Sebat alt boyutu arasında negatif yönde, zayıf güçte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=-0,31, p=0,01, p<0,05$ ). Ebeveynlerin akran etkileşimini destekleme düzeyleri yüksekse çocukların akranlarına karşı göstereceği Sebat düzeylerinde düşüşe neden olacağı görülmüştür.

PEAOÖ Öğretmen Formu puan ortalamaları ile TABC-R ölçeği Utangaçlık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $r=-0,06, p=0,17, p>0,05$ ).

PEAOÖ Öğretmen Formu puan ortalamaları ile TABC-R ölçeği Aktivite Düzeyi alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır ( $r=0,06, p=0,21, p>0,05$ ).

PEAOÖ Öğretmen Formu puan ortalamaları ile TABC-R ölçeği Olumsuz Duygulanım alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ( $r=0,05, p=0,32, p>0,05$ ).

PEAOÖ Öğretmen Formu puan ortalamaları ile TABC-R ölçeği ile Sebat alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $r=0,06, p=0,22, p>0,05$ ).

#### 4.13. PEOÖ Ölçeğinin Boyutlarının PPBS VE TABC-R Ölçeklerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 18. PEOÖ Ölçeğinin Oyun Etkileşimi Alt Boyutunun PPBS VE TABC-R Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı değişken	Bağımsız Değişkenler	Modelin incelmesi	Katsayı	t	p
Oyun Etkileşimi	PPBS/Akademik Becerilere Odaklanma	F=264,08 Model R2	0,36	0,60	17,16 0,01

Oyun Etkileşimi alt boyut puanları ile PPBS, PEOÖ ve TABC-R ölçekleri alt boyutları arasında tasarlanan modelde sadece PPBS ölçeğinin Akademik Becerilere Odaklanma alt boyutunun Oyun Etkileşimi ile çoklu düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Utangaçlık, Aktivite Düzeyi, Olumsuz Duygulanım, Sebat, PPBS Oyunu Destekleme, PEOÖ/Öğretmen ve Ebeveyn Formu alt boyutlarının ise çoklu düzeyde ilişkili olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ )

Çalışmada Oyun Etkileşimi ile PPBS Akademik Becerilere Odaklanma değişkenlerinin katsayısının ( $\beta$ ) da anlamlı olduğu tespit edilmiştir (t PPBS Akademik Becerilere odaklanma =17,16,  $p=0,01, p<0,05$ ). Modelde PPBS Akademik Becerilere

Odaklanma değişkeni ile Oyun Etkileşimi düzeyindeki değişimleri açıklama yüzdesinin %36 civarlarında olduğu tespit edilmiştir (R<sup>2</sup>=0,36). Bu oranın yüksek olmasının modelin tahmin yeteneğinin yüksek olacağına da bir göstergesidir.

Çalışmada kurulan modelin matematiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F=264,08, p=0,01, p<0,05).

Regresyon analizi sonuçlarına göre oyun etkileşiminin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

$$\text{OYUN ETKİLEŞİMİ} = 1.920 + .597 \text{ PPBS/AKADEMİK BECERİLERE ODAKLANMA}$$

Tablo 19: PEAÖ Ölçeğinin Oyunun Bozulması Alt Boyutunun PPBS VE TABC-R Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı değişken	Bağımsız Değişkenler	Modelin incelmesi	Katsayı	t	p	
		Model	R <sup>2</sup>			
Oyunun Bozulması	PPBS	F=549,41	0,78	0,60	17,16	0,01
	Akademik Becerilere Odaklanma	p=0,01				
	PPBS Oyunu Destekleme			0,09	3,29	0,01
	Sebat			0,07	2,73	0,01

Oyunun Bozulması alt boyutu puanları ile PPBS, PEAÖ ve TABC-R ölçekleri alt boyutları arasında tasarlanan modelde sadece Sebat, PPBS Akademik Becerilere Odaklanma ve PPBS Oyunu Destekleme alt boyutlarının Oyunun Bozulması alt boyutu ile çoklu düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Utangaçlık, Aktivite Düzeyi, Olumsuz Duygulanım, PEAÖ/Ebeveyn Formu ve PEAÖ/Öğretmen Formu alt boyutlarının ise çoklu düzeyde ilişkili olmadığı görülmüştür (p>0,05)

Çalışmada Oyunun Bozulması ile PPBS Akademik Becerilere Odaklanma değişkenlerinin katsayının ( $\beta$ ) da anlamlı olduğu tespit edilmiştir (t PPBS Akademik Becerilere Odaklanma =17,16, t PPBS Oyunu Destekleme =3,29, t Sebat =2,73,  $p=0,01$   $p<0,05$ ). Modelde Sebat, PPBS Akademik Becerilere Odaklanma ve PPBS Oyunu Destekleme değişkenleri ile Oyunun Bozulması düzeyindeki değişimleri açıklama yüzdesinin %78 civarlarında olduğu tespit edilmiştir ( $R^2=0,78$ ). Bu oranın oldukça yüksek olduğu görülebilir.

Modele göre Oyunun Bozulması düzeyine en çok etki eden değişkenin PPBS Akademik Becerilere Odaklanma alt boyutu olduğu görülmüştür ( $\beta=0,60$ ). Bunu sırası ile Sebat ve PPBS Oyunu Destekleme boyutlarının izlediği görülmüştür.

Çalışmada kurulan modelin matematiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $F=549,41$ ,  $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ).

Regresyon analizi sonuçlarına göre oyundan kopmanın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

$$\text{OYUNUN BOZULMASI} = .151 + .062 \text{ PPBS OYUNU DESTEKLEME} + 1.028 \text{ PPBS AKADEMİK BECERİLERE ODAKLANMA} - (.036) \text{ SEBAT}$$

Tablo 20: PEAÖÖ Ölçeğinin Oyundan Kopma Alt Boyutunun PPBS VE TABC-R Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı değişken	Bağımsız Değişkenler	Modelin incelmesi	Katsayı	t	p	
		Model	R2			
Oyundan Kopma	PPBS/Akademik Becerilere Odaklanma	F=81,45 p=0,01	0,26	0,60	10,45	0,01
	Sebat			-0,21	-5,26	0,01

Son modelde Oyundan kopma alt boyutu puanları ile PPBS, PEAÖÖ ve TABC-R ölçekleri alt boyutları arasında tasarlanan modelde sadece Sebat ve PPBS/Akademik Becerilere Odaklanma alt boyutlarının Oyundan kopma ile çoklu düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. PPBS/Oyunu Destekleme, Utangaçlık, Aktivite Düzeyi,



Olumsuz Duygulanım, PEAÖÖ/Ebeveyn ve Öğretmen Formu alt boyutlarının ise çoklu düzeyde ilişkili olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ )

Çalışmada Oyundan kopma ile PPBS Akademik Becerilere Odaklanma ve Sebat değişkenlerinin katsayısının ( $\beta$ ) da anlamlı olduğu tespit edilmiştir (t PPBS Akademik Becerilere Odaklanma =10,45, t Sebat =-5,26,  $p=0,01$   $p<0,05$ ). Modelde Sebat ile PPBS Akademik Becerilere Odaklanma değişkenleri Oyundan kopma düzeyindeki değişimleri açıklama yüzdesinin %26 civarlarında olduğu tespit edilmiştir ( $R^2=0,26$ ). Bu oranın çok yüksek olmadığı görülmektedir.

Modele göre Oyundan kopma düzeyine en çok etki eden değişkenin PPBS Akademik Becerilere Odaklanma alt boyutu olduğu görülmüştür. PPBS Akademik Becerilere Odaklanma boyutundaki bir birimlik bir artışın Oyundan kopma düzeylerini 0,60 birim artıracak görülmüştür ( $\beta=0,60$ ). Sebat boyutunun ise ikinci sırada geldiği ve Oyundan Kopma düzeyleri üzerinde negatif yönde etki ettiği görülmüştür ( $\beta=-0,21$ ). Sebat boyutundaki bir birimlik bir artışın Oyundan kopma düzeylerini 0,21 birim düşürecek görülmüştür.

Çalışmada kurulan modelin matematiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $F=81,45$ ,  $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ).

Regresyon analizi sonuçlarına göre oyundan kopmanın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

$$\text{OYUNDAN KOPMA} = 1.974 + .415 \text{ PPBS/AKADEMİK BECERİLERE ODAKLANMA} + (-.185) \text{ SEBAT}$$

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

#### 5.1. Tartışma

Bu bölümde ebeveynlerin ve öğretmenlerin oyun inançlarının çocukların akran etkileşimi ve mizacı üzerindeki etkisini incelemeyi hedefleyen bu çalışmanın bulguları alanyazın doğrultusunda tartışılacaktır.

Çalışmada kullanılan Anne-Baba Oyun Zamanı Deneyimleri Ölçeği, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu ve Çocuklar için Mizaç Değerlendirme Takımı-Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu ölçeklerinin güvenirlik analizleri Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır.

Anne-Baba Oyun Zamanı Deneyimleri Ölçeği' nin orijinal versiyonu her bir alt boyutu için Cronbach Alfa katsayıları, Oyunu Destekleme alt boyutu için .90, Akademik Becerilere Odaklanma alt boyutu için .73 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa katsayıları, Oyunu Destekleme alt boyutu için .82 ve Akademik Becerilere Odaklanma alt boyutu için .82 olarak hesaplanmıştır. Anne-Baba Oyun Zamanları Deneyimleri Ölçeği'nin güvenirlik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu' nun orijinal versiyonu her bir alt boyutu için Cronbach Alfa Katsayıları, Oyun Etkileşimi alt boyutu için .72, Oyunun Bozulması alt boyutu için .75 ve Oyundan Kopma alt boyutu için .60 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa Katsayıları Oyun Etkileşimi alt boyutu için .76, Oyunun Bozulması alt boyutu için .79 ve Oyundan Kopma alt boyutu için .81 olarak hesaplanmıştır. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu' nun güvenirlik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Orijinal versiyonu her bir alt boyutu için Cronbach alfa Katsayıları, Oyun Etkileşimi alt boyutu için .85, Oyunun Bozulması alt boyutu için .89 ve Oyundan Kopma alt boyutu için .81 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa Katsayıları Oyun Etkileşimi alt

boyutu için .76, Oyunun Bozulması alt boyutu için .79 ve Oyundan Kopma alt boyutu için .81 olarak hesaplanmıştır. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu' nun güvenilirlik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Çocuklar için Mizaç Değerlendirme Takımı-Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu'nun orijinal versiyonu her bir alt boyutu için Cronbach Alfa katsayıları, Utangaçlık alt boyutu için .83, Olumsuz Duygulanım alt boyutu için .80, Aktivite Düzeyi alt boyutu için .77 ve Sebat alt boyutu için .74 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa katsayıları, Utangaçlık alt boyutu için .77, Olumsuz Duygulanım alt boyutu için .78, Aktivite Düzeyi alt boyutu için .78 ve Sebat alt boyutu için .90 olarak hesaplanmıştır. Çocuklar için Mizaç Değerlendirme Takımı-Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu'nun güvenilirlik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmada ebeveynlerin oyun inançları ile çocukların akran etkileşimi ve mizacı üzerinde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Ebeveynlerin oyunu destekleme düzeyleri ile akran etkileşimleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde oyunu destekleme düzeyleri arttıkça çocukların oyunun bozulması ve oyundan kopma düzeylerinde artış meydana geldiği saptanmıştır. Ebeveynlerin oyunu destekleme düzeyleri ile mizaçları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise oyunu destekleme düzeyleri arttıkça utangaçlık, aktivite düzeyleri ve olumsuz duygulanım düzeylerinde artış olurken, sebat düzeylerinde düşüş olduğu saptanmıştır.

Ebeveynlerin akademik becerilere odaklama düzeyleri ile akran etkileşimleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde akademik becerilere odaklanma düzeyleri arttıkça oyun etkileşimi, oyunun bozulması ve oyundan kopma düzeylerinde de artış meydana geleceği bulunmuştur. Ebeveynlerin akademik becerilere odaklama düzeyleri ile mizaçları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise akademik becerilere odaklama düzeyleri arttıkça aktivite düzeyleri ve olumsuz duygulanım düzeylerinde artış olurken, sebat düzeylerinde düşüş olacağı bulunmuştur. Ebeveynlerin akademik becerilere odaklama düzeyleri ile utangaçlık arasında ise bir ilişki bulunmamıştır.

Öğretmenlerinin gözünden ebeveynlerin çocuklarının akran etkileşimini destekleme düzeyleri ile çocukların akran etkileşim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki

saptanmamıştır. Öğretmenlerin çocukların akran etkileşimi düzeylerini desteklemeleri ile mizaçları arasında da anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin oyun inançlarının çocukların akran etkileşimi üzerinde etkisini inceleyen bir çok çalışma yapılmıştır.

Creasey ve diğerleri (1998), Mendez ve Fogle (2002), Mendez ve diğerleri(2002) yaptıkları karşılaştırmalı çalışmalarda ebeveynlerin oyunu destekleme düzeyleri ile çocukların oyun etkileşimleri artarken oyunlarının bozulması ve oyunlarından kopma davranışları azalırken; akademik becerileri destekleyen ebeveynlerin çocuklarının akran etkileşimlerinde oyun etkileşimi düzeylerinde düşüş yaşanırken oyundan kopma ve oyunun bozulmasında düşük düzeyde de olsa artış görülmüştür. Öğretmenlerinin sınıf ortamında bu çocukları gözlemlediklerinde oyun desteği verilen çocukların arkadaşlarına karşı daha girişimci ve yıkıcı davranışları en aza indirdikleri görülmüştür.

Howes ve Stewart' ın (1987) 11-30 aylık 55 çocuğun ebeveynleri ile yürüttükleri çalışmalarında çocukların yetişkin, akran ve oyuncakları ile olan etkileşimleri gözlemlenmiştir. Yetişkin desteği verilen çocukların akran ve oyuncakları ile daha çok etkileşimde bulunduğu görülmüştür. Ebeveyn desteği çocukların hem akran etkileşimini hem de içindeki oyun dürtüsünü olumlu etkilemiştir. Yapılan farklı bir araştırmada sosyal beceriler anlamında ailesi tarafından olumsuz deneyimlere maruz kalan çocukların akran etkileşimleri ve oyun davranışları incelenmiştir. 3-5 yaş arası 30 çocukla yürütülen çalışmada çocukların akran etkileşimine geçmekte zorlandıkları ve oyunlarını sürdüremedikleri görülmüştür (Darwish, Esquivel, Houtz ve Alfonso 2001).

Gerrits, Goudena ve Van Aken (2005)'in yapmış oldukları çalışmada 7 yaş grubundaki 55 çocuğun oyun sırasındaki etkileşimleri gözlemlenmiş ve olumlu aile - çocuk ilişkisi içinde bulunan çocukların akran etkileşimlerinde de artış olduğu görülmüştür.

Gagnon ve Nagle (2004)'ın yaptıkları araştırmada çocukların akran etkileşimlerinin sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Çocukların akran etkileşimlerini etkileyen unsurların başında ebeveyn etkileşimleri gelmektedir. Ebeveynlerin oyunu desteklemeleri çocukların akran oyun davranışlarında akranları ile etkileşime geçme şekillerini etkilemektedir (Black ve Logan, 1995; Chen, Chang, He ve Liu, 2005; Gerrits ve diğerleri, 2005; Ladd ve Hart, 1992; Lindsey ve Mize, 2001b; Mize ve Pettit, 1997; Pasiak, 2011; Russell, Pettit ve Mize,1998) .

Çalışmaya göre ebeveynlerin akran etkileşimini desteklemeleri ile çocukların mizaç yapıları arasında da bir ilişki bulunmuştur. Utangaç olan çocukların akranları ile Oyun Etkileşimleri ve Oyunun Bozulması arasında bir ilişki bulunmazken Oyundan kopma düzeylerinde artış tespit edilmiştir. Yani utangaç çocukların akran etkileşiminde sadece oyundan kopma düzeylerinde anlamlı bir etki tespit edilmiştir. Aktivite Düzeyi ile Oyun Etkileşimi, Oyunun Bozulması ve Oyundan kopma alt boyutları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların akranları ile etkileşimleri ne kadar yüksekse hem oyun etkileşimlerinde artışa hem de kurdukları oyunları bozma ve oyundan kopmalarında da bir artışa neden olacağı görülmüştür. Yani mizaç yapısı olarak aktif ve girişken çocuklar akran etkileşimine daha rahat girebilirken bu etkileşimlerden daha kolay da ayrılabilirler. Olumsuz Duygulanım düzeyleri ile Oyun etkileşimi arasında bir ilişki bulunmazken Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma Düzeyleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Çocukların olumsuz duygulanım düzeyleri ne kadar yüksekse oyunun bozulması ve oyundan kopma düzeylerinde de artış olacağı görülmüştür. Yani ebeveynler akran etkileşiminde olumsuz duygu durumları yaşayan çocukların oyun etkileşimi üzerinde bir etkisi olacağını düşünmezken oyunlarını bozmalarında ve oyunlarından ayrılmalarına neden olacağını düşünmüşlerdir. Sebat ile Oyun Etkileşimi, Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocukların sebat düzeyleri ne kadar yüksekse oyun etkileşimi, oyunun bozulması ve oyundan kopma düzeylerinde de azalış olacağı görülmüştür. Ebeveynler çocuklarının sebat düzeylerinin arttığında daha az akran etkileşimine gireceğini düşünmüşlerdir.

Alanyazın incelendiğinde çocukların mizaçları ile oyun etkileşimleri arasında ilişki tespit edilen birçok araştırma yapılmıştır (Dillon, 2009; Galyer ve Evans, 2001; Hoffmann ve Russ, 2012; Lindsey ve Colwell, 2003).

Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005) tarafından yapılan bir çalışmada 151 Avusturyalı ve 50 Türk çocuk, anneleri ve öğretmenleri ile çocukların sebatkarlık ve sıcakkanlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı tepkisel davranışları arttıkça çocukların arkadaşlarına ve çevresine gösterdiği sebatkarlık ve sıcakkanlılık azalmıştır.

Erdoğan, Yoleri ve Tetik'in 2017 yılında 261 okul öncesi çocuğu ve anneleriyle yaptıkları çalışmada çocukların mizaç özellikleri ile ebeveyn desteği arasındaki ilişki incelenmiştir. Ebeveynleri tarafından akran etkileşimi ve oyun davranışları desteklenen çocukların aktivite düzeyleri ve sebatkarlıklarında artış olduğu görülmüştür.

Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015)'in çalışmasında çocukların olumsuz duygulanım düzeyleri azaldıkça oyun etkileşimlerinin arttığı, daha sebatkar oldukları görülürken olaylara karşı adapte olmakta zorlanan ve kızgın-öfkeli tepkiler veren çocukların oyun etkileşimlerinde azalma olduğu görülmüştür.

Cohen ve Mendez (2009) tarafından yapılan araştırmada çocukların mizaç yapıları ve duygu düzenleme kapasiteleri ile akran etkileşimleri arasında ilişki bulunmuştur.Çocukların zor mizaç yapısında olması akranlarıyla ilişkilerini zorlaştırmaktadır. Çocukların mizaç yapıları ve sosyal becerileri hem oyun etkileşimlerini hem de oyun sırasındaki davranışlarını etkilemektedir. Alan yazındaki bir çok araştırma çocukların mizaç yapısı ve sosyal becerilerinin ailelerinin desteğiyle paralel olarak ilerlediği görülmüştür. Ebeveynlerin çocukları akran etkileşimi konusunda desteklemeleri sosyal becerilerinin gelişmesine ve mizaç yapılarının kolaylaşmasına neden olduğu görülmüştür (Attili, Vermigli ve Roazzi, 2015; Brown vd.,2009; Chae ve Lee, 2011; Chen ve McCollum, 2000; Darwish ve diğerleri, 2001; Driscoll ve Pianta, 2011; Tremblay, Nagin, Séguin, Zoccolillo, Zelazo, Boivin, Pérusse ve Japel, 2004; Kochanska, 2002; Parke, Kim, Flyr, McDowell, Simpkins ve Killian, 2001; McCollum ve Chen, 2001; McHale, Johnson ve Sinclair, 1999; Miner ve Clarke-Stewart, 2008; Pasiak, 2011; Romanchych, 2014)

Çalışmada öğretmenlerin çocukların akran etkileşimleri ile mizaç yapıları düşünceleri incelenmiş fakat bir ilişki bulunamamıştır.

Alan yazın incelendiğinde öğretmenler tarafından ortaya konan problem davranışların çocukların oyunun bozulması ve oyundan kopma düzeylerinin artması ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Çocukların zor mizaç yapılarına sahip olmaları ve akran etkileşimlerini bozucu davranışlar göstermesi hem eş zamanlı hem de gelecekteki akran etkileşim düzeylerini etkilediğini göstermiştir (Fantuzzo ve diğerleri, 1998; Karaca, Gündüz ve Aral, 2011; Laursen, Hartup ve Koplak, 1996, Buhs, Ladd ve Herald, 2006;).

Okula uyum sağlayamayan çocuklar akranları tarafından reddedilip dışlanabilmektedir.Çocukların akran etkileşimlerindeki çekingen davranışları, kaygılı oluşları okula uyumunu zorlaştıracak için öğretmenleri ile ilişkilerinde de kopukluk oluşturacağı görülmüştür (Bacchini, Affuso ve Trotta, 2008;; Burgess ve Younger ,2006; Buhs, Ladd ve Herald, 2006).

Buhs, Ladd ve Herald'ın (2006) okul öncesi dönemden ilkököl beşinci sınıfa kadar izledikleri örneklem grubunda okul öncesi dönemde akranları tarafından dışlanan ve okulda yalnızlık yaşayan çocukların ilkököl beşinci sınıfta da akran etkileşiminde problem yaşadıkları görülmüştür.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuç Ve Öneriler

Bu bölümde ebeveynlerin ve öğretmenlerin oyun inançlarının çocukların akran etkileşimi ve mizaçları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülen araştırmada elde edilen temel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Anne-Baba Oyun Zamanı Deneyimleri Ölçeği' nin sonuçları bu ölçeğin orijinal analizleri ile oldukça benzer ve geçerli olduğunu göstermektedir.

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Ebeveyn ve Öğretmen Formlarının sonuçları bu ölçeğin orijinal analizleri ile oldukça benzer ve geçerli olduğunu göstermektedir.

Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Takımı-Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu'nun sonuçları bu ölçeğin orijinal analizleri ile oldukça benzer ve geçerli olduğunu göstermektedir.

Çalışma oyunu destekleyen ebeveynlerin akran etkileşimi üzerinde etkili olduğufakat bu etkilerin oyun etkileşimini azaltarak oyunların bozulması ve kopması yönünde destek sağladığını saptanmıştır. Akademik becerileri destekleyen ebeveynlere göre ise çocukların akran etkileşimlerinde artış olacağı fakat bunun hem oyun etkileşimini artıracak düzeyde hem de oyunun bozulması ve kopmasını artıracak düzeyde olduğu görülmüştür. Genel olarak çocukların vakit geçirmek için yaptıkları tüm faaliyetleri oyun olarak nitelendiren (ev işi yapma, mutfak işlerine yardımcı olma, bahçe işlerine yardım etme, basit tamir işlerine yardımcı olma vb.) ebeveynler oyun temelli ve çocukların gelişim alanlarını destekleyen faaliyetleri (lego/puzzle oynama, resim yapma, kağıt kesme, satranç oynama, matematik etkinlikleri yapma, ders yapma, okula hazırlanma vb.) etkinlik yapma olarak nitelendirdikleri için akademik becerileri desteklemenin çocukların akran etkileşimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olacağı düşünülmüştür. Çalışmada ailelerin oyunu desteklemesinin akran etkileşimini olumlu etkilemesi sonucunun çıkması beklenmiş fakat tam tersi bir sonuç bulunmuştur. Çocukların daha çok bireysel oyunları tercih etmesi veya oyun olarak tablet/bilgisayar/playstation gibi teknolojik aletleri tercih etmeleri akran etkileşimi



bazında düşünülduğünde oyuna bakışlarını etkilemiş olabilir. Ailelerin çalışma şekilleri de bu bakış açısına etki edebilir. Uzun süre çalışan ve çocuğuna sadece hafta sonu vakit ayırabilen ebeveynler daha çok gezip dışarı çıkmayı tercih ederken bunu etkileşim düzeyini destekleyici şekilde yapmayı aile zamanı olarak vakit geçirmeyi tercih etmeleri de çocukları etkileyebilmektedir. Akran etkileşiminin desteklenmediği bir aileye sahip olan çocuklar da daha çok bireysel oyun kurmak gözlemlenebilir.

Geçmişten günümüze gelen oyun etkinliklerinde de değişimler fark edilmiştir. Ebeveynlerin çocukluklarında yaptıkları etkinlikler incelendiğinde birçoğu hafta sonu ev gezmesi, balık tutma, çiftçilikle uğraşma, meşe oynama ve yüzme gibi etkinlikleri gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Fakat günümüzdeki çocukları ile etkinlikleri incelendiğinde hafta içi ders, okula hazırlık, evde vakit geçirme, tablet/playstation/bilgisayar ile oynama ve evcilik oyunlarını tercih ederlerken hafta sonu alışveriş yapma ve dışarı çıkmayı tercih ettikleri görülmüştür. Ailelerdeki ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin de azalmış olması akran etkileşimleri üzerinde değişimlere yol açabileceği düşünülmüştür.

Çalışmaya göre ebeveynlerin oyunu desteklemeleri çocukların mizaçları üzerinde de bir etkiye sahiptir. Oyunu destekleyen ebeveynlerin çocuklarının arkadaşları ile aktivite düzeyi artarken utangaçlık ve olumsuz duygulanım düzeylerinde de artış olacağı fakat sebat düzeylerinin azalacağı görülmüştür. Yani çalışmadaki ebeveynler oyun desteğinin çocukları daha utangaç, oyun sırasında olumsuz duygu değişimleri yaşayan ve kendini rahatsız hissettiğini düşünürlerken daha aktif ve hareketli bir mizaç yapısı oluşturacağını ifade etmişlerdir. Akademik becerileri destekleyen ebeveynlerin ise bu etkinliklerle utangaçlık arasında anlamlı bir ilişki kuramadığı, aktivite düzeyleri ve olumsuz duygulanım düzeylerinde artış sağlayacağı fakat sebat düzeyini azaltacağını ifade etmişlerdir. Yani ebeveynler akademik becerileri gelişmiş olan çocukların utangaçlıklarını etkilemediğini, oyun sırasında arkadaşları ile etkileşimlerinde olumsuz duygu durumları yaşadıklarını, kendilerini rahatsız hissettiklerini fakat hareketli ve aktif mizaç yapılarının olacağını düşünmüşlerdir.

Çalışmada çocukların akran etkileşimlerinin mizaçları üzerinde birçok etkiye sahip olduğunu görülmüştür. Ebeveynlerin utangaç olan çocuklarının ilk kez girdiği ortamlarda atılğan davranmayarak yeni kişi yada durumu kabullenemediklerini düşünmeleri bu çocukların oyundan kopmasına neden olacağını düşündürmüştür. Utangaç mizaç yapısına sahip çocukların akran etkileşimini başlatmasında veya başlattığı etkileşimi bozmasında bir etkiye sahip olmayacağını düşünmesi çocuklarının çevresine rahat tepki veremediklerini düşünmeleri olabilir. Çevresine karşı bir etkileşim başlatmayan çocukların iletişimini kesmek gibi bir çabası da olmayacaktır. Fakat etkileşime herhangi bir destekle başlayan çocukların kendini rahat hissetmemeleri nedeniyle bu etkileşimi bozmaya çalışacakları için kopma davranışlarını gözlemlemiş olabilirler. Fiziksel olarak daha aktif, enerjik ve çevresiyle daha sık iletişime geçen çocukların ise hem etkileşimlerinde artış hem de bu etkileşimi bitirmede artış yaşayacağı düşünülmüştür. Aktivite düzeyi yüksek olan çocukların motor gelişimleri akranlarına göre daha yüksek düzeyde olacağından çocuklar akranları ile daha fazla oyun oynamayı tercih edecekleri gibi bu aktiflikten yorulup enerjileri tükendiğinde etkileşimleri sonlandırmak isteyebilirler. Her etkileşim sonunda olumlu davranış gösteremeyen çocukların oyunlarını bozma veya oyundan koparak bireysel olarak kendiyile vakit geçirmeyi tercih edebilirler. Okul öncesi dönemde çocuklar tepkilerini tam olarak kontrol edemeyecekleri için ebeveynlerin bu farklı tepkileri görerek ilişkileri değerlendirmiş olabilirler. Olumsuz Duygulanım mizaç yapısına sahip olan çocukların yeni durumlara yada farklılıklara uyum sağlarken zorlanmaları oyunlarının bozulması ve oyundan kopmalarına neden olabilir. Ebeveynler çocuklarını değerlendirdiklerinde mizaç yapılarının etkileşimi başlatmadığını fakat sonlandırmada etkisinin olduğu görülmüştür. Çocuklar yeni durumlara hemen alışamadıkları için akranları ile etkileşime girmeyi etkilemeyeceği düşünülürken başlatılan etkileşimi bozacakları veya etkileşimden ayrılarak tek başlarına oynamayı tercih edecekleri düşünülebilir. Sorunlarla baş edebilen veya olumsuz durumlara çabuk tepki vermeyen sebatkar çocukların akran etkileşimini daha az tercih edecekleri oyunlarını bozarak yada ayrılarak tek başlarına kalmak isteyebileceklerini düşünmüşlerdir. Düşük sebat etme düzeyine sahip çocukların etkileşimi uzatmak istemeyeceği, çabuk tepki vereceği, sorunlar karşısında durumu yarıda bırakacağı görülmüştür. Fakat sebatkar çocukların bunun tam tersi özelliklere

sahip olması akran etkileşimi düzeylerinde artışa neden olması beklenmektedir. Araştırmada çocuklarının sebatkar olmadıklarını düşünen ebeveynler yada sebatkarlığını tam olarak değerlendiremeyen ebeveynler olabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ebeveynleri dışında en çok öğretmenleri ile etkileşim içinde bulunmaktadır. Çocukların akran etkileşimlerini öğretmenler sınıf ortamında destekleyerek sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklemeyi hedeflemişlerdir. Çocukların gelecekteki eğitim hayatlarına uyum sağlayabilmeleri için temeller okul öncesi dönemde oluşturulmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içindeki gözlemleri, uyguladıkları programda esnek oluşları çocukları değerlendirebilmeleri için yeterli zamanlarının olmasını sağlamaya çalışmıştır. Fakat öğrencilerinin aile geçmişlerini bilmemeleri, ebeveynleri ile rahat iletişime geçememeleri veya öğrencilerini tam olarak gözlemleyememeleri bu sonuca ulaşmamıza neden olmuş olabilir. Çalışmadaki ölçekleri iş yoğunluğundan dolayı içtenlikle cevaplamamış oldukları da düşünülmüştür.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar incelendiğinde araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir.

Araştırma sonucunda geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanmaktadır:

Ebeveynler için geliştirilen öneriler:

- Ebeveynlere oyunun neleri içerdiği, oyunu destekleyerek hangi kazanımları elde edecekleri veli toplantılarında ifade edilerek desteklemeleri sağlanabilir.
- Çocukların akademik becerilerinin gelişmesinde dahi oyunun temel oluşturduğu ifade edilerek ebeveynlerin oyunlara katılımının artması sağlanabilir.
- Çocukların akran etkileşimlerinde aile ilişkilerinden izler taşıdığı hatırlatılarak ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin olumlu yönde artış göstermesi gerektiği vurgulanmalıdır.

Araştırmacılar için geliştirilen öneriler:

- İlk olarak ülkemizde ebeveynlerin oyun inançlarını değerlendirdikleri sınırlı sayıdaki araştırmalar göz önüne alındığında, ebeveynlerin oyun inançlarının

incelenmesi, ebeveynlerin bu inançlarının akran etkileşimi ve mizaçları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalar uyarlanan veya yeni oluşturulan ölçme araçları ile tekrarlanabilir ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

- Öğretmenlerin akran etkileşimi algılarını değerlendirebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme, gözlem gibi sınıf ortamındaki doğal düzenleri incelenerek ilişki kurulması sağlanabilir.
- Çocukların mizaç yapılarının akran etkileşimi üzerindeki etkisinin daha rahat anlaşılabilmesi amacıyla uzun süreli takip edilen deneysel araştırmalar kurgulanabilir.
- Ebeveynlerin çocukla etkileşimlerinin niteliği farklı araştırmacılar tarafından incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., Aral, N. (2016). Penn etkileşimli akran oyun ölçęđi ebeveyn formunun (PIPPS-P) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* (11/9),31-52.
- Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., Aral, N. (2017). Penn etkileşimli akran oyun ölçęđi öğretmen formunun (PEAOÖ-Ö) uyarlama çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (7/1), 104-119.
- Akandere, M. (2013). *Eğitici okul oyunları*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Altunay, D.(2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretimini öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arabacı, N. ve Ömeroğlu, E. (2013). *48- 72 aylık çocuğa sahip anne- babaların çocukları ile iletişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.30, 41- 53.
- ARAL, N. (2001). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya Pa Ofset.
- ARAL, N ve BARAN, G. (2000). *Drama*. İstanbul: Ya Pa Yayıncılık
- Aral, N., Gürsoy, F., ve Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İstanbul: YA-PA.
- Atay, M.; Şahin, S. (2004) *Erken çocukluk dönemi 3–6 Yaş; gelişim ve öğrenme*, Editör: Ayşegül ATAMAN; Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Attili, G., Vermigli, P., & Roazzi, A. (2015). Children's social competence, peer status and the quality of mother-child and father-child relationships. *European Psychologist, 15*(1), 23–33. Doi: 10.1027/1016-9040/a000002
- Aydın, A. (2010). *Oyun, dil ve düşünce*. Ankara, Eğiten Kitap.
- Bacchini, D., Affuso, G., & Trotta, T. (2008). Temperament, ADHD and peer relations among schoolchildren: the mediating role of school bullying. *Aggressive Behavior, 34*(5), 447–459. doi:10.1002/ab.20271
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Black, B., & Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother child, father-child, and child-peer interactions and children's social status. *Child Development, 66*(1), 255-271. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00869.x
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2012) *Assessing and scaffolding make-believe play*. *Young Children, 28*-34.
- Broadhead, P. (2007), Developing an understanding of young children's learning through play: the place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal. 32* (2), 191–207.
- Brooker, L. & Edwards, S. (2010) *Engaging play*. Maidenhead: McGraw Hill Open University Press
- Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., Neff, C., Schoppe-Sullivan, S. J., & Frosch, C. A. (2009). Young children's self-concepts: Associations with child temperament, mothers' and fathers' parenting, and triadic family interaction. *Merrill-Palmer Quarterly (Wayne State University. Press), 55*(2), 184–216.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald S. L. (2006). Peer exclusion and victimization:

Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98 (1),1-13.

Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald S. L. (2006). Peer exclusion and victimization:

Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98 (1),1-13

Bulotsky-Shearer, R. J., McWayne, C. M., Mendez, J. L., & Manz, P. H. (2016).

Preschool peer play interactions – a developmental context for learning for ALL children: Rethinking issues of equity and opportunity. In K. Sanders & A. Wishard Guerra (Eds.), *The culture of child care: Attachment, peers, and quality in diverse communities* (pp. 179–202). New York, NY: Oxford University Press.

Bulotsky-Shearer, R. J., & Fantuzzo, J.W. (2011). Preschool behavior problems in

classroom learning situations and literacy outcomes in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 61-73. doi:10.1016/j.ecresq.2010.04.004.

Burgess, K. B. & Younger M. J. (2006). Self-schemas, anxiety, somatic and

depressive symptoms in social withdrawn children and adolescents. *Journal of Research in Childhood Education*, 20 (3), 175–187. DOI:

10.1080/02568540609594560

Burghardt, G. M. (2011). Defining and recognizing play. In A. D. Pellegrini (Ed.),

*The Oxford handbook of the development of play* (pp. 19–41). New York, NY:Oxford University Press

Buss, A. H., Plomin, R (1986). Roundtable: What is temperament? Four approaches.

*Child Development*, 58, 505–529.

- Cabrera, N. J., Ryan, R., Shannon, J. D., Brooks-Gunn, J., Vogel, C., Raikes, H., Tamis-LeMonda, C. S. (2004). Fathers in the Early Head Start National Research and Evaluation Study: How are they involved with their children? *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice About Men as Fathers*, 2, 5 – 30.
- 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, 163-174.
- Caspi, A., Elder, G. H., & Bemis, D. (1989). Moving away from the world: Life course patterns of shy children. *Developmental Psychology*, 24, 824–831.
- Ceylan, Ş., Gözün Kahraman, Ö., Ülker, P. (2016). Annelerin Erken Çocukluk Dönemine Bakış Açısı, *İnsan ve toplum bilimleri araştırmaları dergisi*, Sayı (5), 1333-1356.
- Chae, J. Y., & Lee, K. Y. (2011). Impacts of Korean fathers' attachment and parenting behavior on their children's social competence. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(5), 627-643. Doi:10.2224/sbp.2011.39.5.627
- CHARLES, C. M. (2003) . *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri* (Çev. Gülten Ülgen), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Chen, X., Chang, L., He, Y., & Liu, H. (2005). The peer group as a context:



Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development*, 76(2), 417-434. Doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00854.x

Chen, Y. J., & McCollum, J. A. (2000). Taiwanese mothers' perceptions of the relationship between interactions with their infants and the development of social competence. *Early Child Development and Care*, 162(1), 25-40. Doi: 10.1080/0300443001620103

Chess, S. ve Thomas, A. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, 505–529.

Cohen, J. S., & Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development*, 20(6), 1016-1037. Doi: 10.1080/10409280903305716

Coolahan, K., Fantuzzo, 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, 458–465.

Coplan, R. J. ve Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interaction relationships and groups (143–161)*. New York, NY: Guilford Press.

Craig, W. (2006). Observations of bullying and victimisation on the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.

Creasey, G. I., Jarvis, P. A., & Berk, L. E. (1998). Play and social competence. In D. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education (116–143)*. Albany, NY: State University of New York Press.

- Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education and Development*, 24(3), 292-309. doi: 10.1080/10409289.2012.665760
- Çetin, F., Alpa-Bilbay, A. ve Albayrak-Kaymak, D., (2002). *İlköğretim çağındaki çocuklar için sosyal beceri eğitim programı*. <http://www.yoret.org.tr/download/posta/65.doc>, Erişim tarihi: 26.05.2019.
- Çetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Özdemir, D. Ve Kavakcı, Ö (2009). Sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygı düzeyiyle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 151-158.
- Damast, A. M., Tamis-LeMonda, C.S. & Bornstein, M. H. (1996). Mother-Child Play: Sequential Interactions and the Relation between Maternal Beliefs and Behaviors. *Wiley on behalf of the Society for Research in Child Development*, Vol.67, No. 4, 1752-1766.
- Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C., & Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse & Neglect*, 25(1), 13-31. Doi: 10.1016/S0145-2134(00)00228-3
- Dillon, J. A. (2009). *Play, creativity, emotion regulation and executive functioning*. (Master Thesis), Case Western Reserve University.
- Doll, B., Murphy, P., & Song, S. Y. (2003). Their relationship between children's self-reported recess problems and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology*, 41, 113-130.
- Driscoll, A. & Pianta, N. G. (2011). *Early childhood education., birth-eight (4th ed.)*. USA: Pearson Education.

- Durualp, E. Ve Aral, N. (2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39. 160-172.
- Durualp, E., Aral, N.(2015). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi*, Vize Yayıncılık, Ankara.
- Elkind, D. (2007). *Images of the young child*. NAEYC: Washington.
- Ellialtıoğlu, F.M. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyun Örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Eminoğlu, B. (2007). *Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erbay, F., Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantılarında Oyunun Yeri ve Annelerin Oyun Algısı, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Sayı 2, 249-264.
- Erdoğan, N. I., Yoleri, S.&Tetik, G.. (2017). Ebeveyn Tutumlarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Mizaç Özellikleri İle İlişkinin İncelenmesi,*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 226-239. Doi:10.21764/efd.88048
- Essa, E. (2003). *A Practical Guide to Solving Preschool Behavior Problems. (5thed)*, Delmar Learning. USA.
- Fagot, B. I., ve Hagan, R. (1991). Observations of parent reactions to sex-stereotyped behaviors: Age and sex effects. *Child Development*, 62, 617–628.
- Fantuzzo, J. ve Mcwayne, C. (2002). “The Relationship between Peer-play

Interactions in the Family Context and Dimensions of School Readiness for low income preschool children.” *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 79-87. doi:10.1037/0022-0663.94.1.79

Fantuzzo, J., Manz, P., & McDermott, P. (1998). Preschool version of the social skills rating system: An empirical analysis of its use with low-income preschool children. *Journal of School Psychology*, 36, 199-214.

Fantuzzo, J., Manz, P., Atkins, M., & Meyers, R. (2005). “Peer-Mediated Treatment of Socially Withdrawn Maltreated Preschool Children: Cultivating Natural Community Resources.” *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(2), 320-325. doi:10.1207/s15374424jccp3402\_11

Fantuzzo, J., Mendez, J. ve 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/S08852006(99)80066-0

Fantuzzo, J., Sekino, Y., & Cohen, H. L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban head start children. *Psychol. Schs*, 41(3), 323-336. doi:10.1002/pits.10162

Farver, J. M., & Howes, C. (1993). Cultural differences in American and Mexican mother-child pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 344-358.

Firdevs Güneş, F. (2015). OYUNLA ÖĞRENME YAKLAŞIMI. International Periodical for the Languages, *Literature and History of Turkish or Turkic*. 10/11.

s.773-786. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8499>

Fogle, L. & Mendez, J.L. (2006). Assessing the play beliefs of African American

mothers with preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 507-518. doi:10.1016/j.ecresq.2006.08.002

Fraenkel, J., R., Wallen, N. E. & Hyun, H., H. (2012). How to Design and Evaluate Research in Education- Eight Edition, *The McGraw Hill Company*, NY.

Fromberg, D.P., & Bergen, D. (2006). Introduction. In D.P. Fromberg and D. Bergen (Eds) *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives and meanings*. New York: Routledge.

Frost, J. L. (2012). The changing culture of play. *International Journal of Play*, 1, 117–130.

Fung, C. K. H., & Cheng, D. P.W. (2012). Consensus or dissensus? Stakeholders' views on the role of play in learning. *Early Years: An International Research Journal*, 32, 17–33.

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

Galyer, K. T., & Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93-108. Doi: 10.1080/0300443011660108

Garvey, C. (1990). *Play (2nd ed.)*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gerrits, M. H., Goudena, P. P., & van Aken, M. A. (2005). Child–parent and child peer interaction: Observational similarities and differences at age seven. *Infant and Child Development*, 14(3), 229-241. Doi: 10.1080/0300443011660108

Goldberg, W.A., Clarke-Stewart, K. A., Rice, J. A. ve Delis, E. (2002). Emotional

energy as an explanatory construct for fathers' engagement with their infants.

*Parenting Science and Practice*, 2(4), 379-408.

Greenberg, M. T., Lengua, L. J., Coie, J. D., & Pinderhughes, E. E. (1999).

Predicting developmental outcomes at school entry using a multiple-risk model: Four American communities. *Developmental Psychology*, 35, 403-417.

Güven Metin, G. (1999). *Dramanın 5- 6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal*

*gelişimlerine etkisinin incelenmesi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Haight, W. L. (1998). Gathering the Spirit" at First Baptist Church: Spirituality as a

Protective Factor in the Lives of African American Children, *Social Work*, 43 (3),213-221.

Haight, W. L., Parke, R. D., ve Black, J. E. (1997). Mothers' and fathers' beliefs

about and spontaneous participation in their toddlers' pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(2), 270-290.

Haight, W. L., Wang, X., Fung, H. H., Williams, K. ve Mintz, J. (1999). Universal,

developmental and variable aspects of young children's play: A cross-cultural comparison of pretending at home. *Child Development*, 70(6), 1477-1488.

Haight, W.L., Parke,R.D.& Black, J.E.(1997). Mothers' and fathers' beliefs about

and spontaneous participation in their toddler's pretend play, *Merrill Palmer Quarterly*, 43, pp. 271-290.

Hampton, V. R. & Fantuzzo, J. W. (2003). The validity of the penn interactive peer

play scale with urban, low-income kindergarten children. *School Psychology*

Review, 32(1), 77-91.

- Hampton, V. R., Fantuzzo, J.W. VE Manz, P.H. (1999). Assessing Interactive Play in Early Childhood:Penn Interactive Peer Play Scale. *NHSA Dialog*,3, No. 1, 70-72.
- Han, M., Benavidas, A. ve Christie, J. F. (2001). Bilingual children's language usage during dramatic play. In S. Reifel (Ed.), *Theory in context and out, play and culture studies* (Vol. 3, 391–400). Lanham, MD: University Press of America.
- Han, M., Moore, N., Vukelich, C., & Buell, M. (2010). Does play make a difference? How play intervention affects the vocabulary learning of at-risk preschoolers. *American Journal of Play*, 3, 82–105.
- Hay, D. E., & Cook, K. V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. C. A. Brownwll ve C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions & transformations* (pp. 100-131). NY:Guilford Press.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,45(1), 84–108.
- Hoffmann, J.,& Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175-184.Doi:10.1037/a0026299.
- Hoorn, V., Judith L., Patricia M. N., Barbara S., ve Keith R. A. (2003).*Play at the center of the curriculum*. 3rd ed.
- Howes, C., & Tonyan, H. (1999). Peer relations. L. Balter, & C. S. Tamis-Le Monda.

(Eds.). *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues* (s. 143-157). USA:Psychology Press Taylor & Francis Group.

Howes, C.,& Stewart, P. (1987). Child's play with adults, toys, and peers: An examination of family and child-care influences. *Developmental Psychology*,23(3),423-430. Doi: 10.1037/0012-1649.23.3.423

Huisman, A. J., Krieger, U. K., Zuend, A., Marcolli, C. ve Peter, T. (2013). Vapor pressures of substituted polycarboxylic acids are much lower than previously reported. *Atmospheric Chemistry and Physics*, 13(13), 6647–6662. doi:10.5194/acp13-6647-2013

Huizinga, J. (1995). Homo Ludens - Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine bir Deneme.(Çev. Mehmet Ali Kılıçbay). Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Işıklıoğlu, N., & İvrendi A. B. (2008). Erken çocukluk döneminde çocuğu olan anne ve babaların oyuna yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi* 33, 4-12.

Işıklıoğlu, N., İvrendi, A. B., (2008). Anne ve Babaların Oyuna Katılımı, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2 (24), 47-57.

Işıklıoğlu Erdoğan, N., Yoleri, S., Tetik, G. (2017). Ebeveyn Tutumlarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Mizaç Özellikleri İle İlişkisinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 42 Sayfa: 226-239.

Jiang, S.,& Han, M. (2015). Parental beliefs on children's play: Comparison among mainland Chinese, Chinese immigrants in the USA, and European Americans. *Early Child Development and Care*, 1–12. doi:10.1080/03004430.2015.1030633.

Johnson, J. E. ve Chang, P. Y. (2007). Teachers' and parents' attitudes about play



and learning in Taiwanese kindergartens. In D. J. Sluss & O. S. Jarrett (Eds.),  
Investigating play in the Early Child Development and Care 351 21st  
century. *Play & culture studies* (Vol. 7, pp. 114–134). Lanham, MD:  
University Press of America.

Johnson, J. E., Christie, J. F. ve Wardle, F. (2005). Play, development, and early  
education. Boston, MA: Pearson. New York, NY: Cambridge University  
Press.(Akt.) Shan Jiang & Myae Han (2016) Parental beliefs on children's  
play: comparison among mainland Chinese, Chinese immigrants in the USA,  
and European Americans, *Early Child Development and Care*, 186:3, 341-  
352, DOI:10.1080/03004430.2015.1030633

Jones, M. (2001). Oyun ve çocuk. Çev., Ayda Çayır. İstanbul: Kaknüs Yayıncılık

Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young  
adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-  
1237.

Kagan, J. J., Reznick, S., Clarke, C , Snidman, N., & Garcia-CoU, C. (1984).

Behavioral inhibition to the unfamiliar. *Child Development*, 55, 2212-2225.

Kagan, J., & Fox, N. (2006). *Biology, culture, and temperamental issues*. In N.  
*Eisenberg (Ed.), Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp.  
167–225). New York: Wiley.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999), *Yeni insan ve insanlar*, Evrim Yay.: İstanbul.

KAMARAJ, I. (2000). Okul öncesi eğitimde oyuncak kütüphanesi. *M.Ü. Atatürk  
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri*.12. s.177–182

Karaca, N. H., Gündüz A. & Aral N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal  
davranışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (2), 65-76.

- Karasar, N. (2017) . *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara .
- Kargı, E., Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocukların davranış sorunlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135-144.
- Kelly-Vance, L., Ryalls, B. O., & Glover, K. G. (2002). The use of play assessment to evaluate the cognitive skills of two- and three-year-old children. *School Psychology International*, 23(2), 169-185. <http://sci-hub.tw/10.1177/0143034302023002909>
- Keogh, B. K. (2003). Temperament in the classroom: Understanding individual differences. *Baltimore: Paul H. Brookes Publishing*.
- Kıldan, O. (2001). *Oyunun Çocukların Gelişim Özelliklerine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Konya.
- Kılıç, K. M. ve Güngör Aytar, F. A. (2017). Erken Çocuklukta Sosyal Becerilere Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisi, Sosyal Becerilerle Mizaç Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*. 42(191). 185-204.
- Knox, J. (1997).Internal Objects- a Theoretical Analysis of Jungian and Kleinian Models. *Journal Of Analytical Psychology*, 42. 653-666
- Kochanska, G. (2002). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments:From toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 33, 228–240.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?, *Child Development*, 67, 1305-1317.

- Koçyiğit, S , Tuğluk, M , Kök, M . (2010). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (16), 324-342.
- Koçyiğit, S., Başara Baydilek, N. (2015).Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, Cilt:12, Sayı:1,1-28.
- Kushner, S. A. (2009). *Selective Erasure of a Fear Memory*, Vol. 323, Issue 5920, pp. 1492-1496 DOI: 10.1126/science.1164139
- Ladd, G. W.,& Hart, C. H. (1992). Creating informal play opportunities: Are parents' and preschoolers' initiations related to children's competence with peers?, *Developmental Psychology*, 28(6), 1179-1187. Doi: 10.1037/0012-1649.28.6.1179
- Laursen, B., Hartup, W. W., & Koplas, A. L. (1996). Towards understanding peer conflict. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 76–102.
- Leff, S. S., Costigan, T., & Power, T. J. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *Journal of School Psychology*, 42(1), 3-21.<http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2003.08.005>
- Levine, B. ve Munch, J. (2014). TRIM Proteins Regulate Autophagy and Can Target utophagic Substrates by Direct Recognition, *Science Direct*, Volume 30, Issue 4, 25 August 2014, Pages 394-40
- Lindsey, E. W ve Colwell, M. J. (2005). Preschool children's pretend and physical play and sex of play partner: Connections to peer competence. *Sex Roles*, 52(7-8),497-509. Doi: 10.1007/s11199-005-3716-8
- Lindsey, E. W. ve Mize, J. (2001). Contextual differences in parent-child play:

Implications for children's gender role development. *Sex Roles*, 44(3/4), 155-176.

Lindsey, E. W., & Mize, J. (2001b). Interparental agreement, parent-child responsiveness, and children's peer competence. *Family Relations*, 50(4), 348-354. Doi: 10.1111/j.1741-3729.2001.00348.x

Louise E. B., Susan P. K., and Susan D. C. (2008). Temperament and Externalizing Behavior: Social Preference and Perceived Acceptance as Protective Factors. *Developmental Psychology*, 44 (4), 957–968

Martin, R. P. (1989). *Activity level, distractibility, and persistence: Critical characteristics in early schooling*. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 451 – 461). New York: John Wiley & Sons.

McCollum, J. A., & Chen, Y. J. (2001). Maternal roles and social competence: Parent-infant interactions in two cultures. *Early Child Development and Care*, 166(1), 119-133. Doi: 10.1080/0300443011660110

McHale, J. P., Johnson, D., & Sinclair, R. (1999). Family dynamics, preschoolers' family representations, and preschool peer relationships. *Early Education and Development*, 10(3), 373-401.

Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles in social competence among low-income African American preschool children. *Child Development*, 73, 1085–1100.

Mendez, J., & Fogle, L. (2002). Parental reports of preschool children's social behavior: Relations among peer play, language competence, and problem behavior. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 370–385.

Metin-Aslan, Ö. ve Tuğrul, B. (2013). Anaokuluna Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları ve Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 27-41

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1993). XIV. Milli Eğitim Şurası,

[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165401\\_14\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf)

adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Oyun Etkinliği 1.

[http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Oyun%20Etkinlikleri%20-1.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Oyun%20Etkinlikleri%20-1.pdf), Erişim Tarihi: 1.09.2018.

Miner, J. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental psychology*, 44(3), 771-786. Doi: 10.1037/0012-1649.44.3.771

Mize, J., & Pettit, G. S. (1997). Mothers' social coaching, mother-child relationship style and children's peer competence: Is the medium the message? *Child Development*, 68(2), 312-323. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01942.x

Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. Çev. Melike Türkan Bağlı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.

Ogbu, J. U. (1999). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, 52, 413-429.

Öncü, E.Ç., Özbay, E. (2010). *Çocuklar İçin Oyun*. Ankara, Kök Yayıncılık.

Özdenk, Ç. (2007). *6 Yaş Grubu Öğrencilerinin Psikomotor Gelişimlerinin*

*Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özer, D. S., ÖZER, K. (2004). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Parke, R. D., Kim, M., Flyr, M., McDowell, D. J., Simpkins, S. D., Killian, C. M.

(2001). Managing marital conflict: Links with children's peer relationships. In J. H. Grych, & F. D. Fincham (Eds.), *Interparental conflict and child development: Theory, research, and application* (pp. 291–314). Cambridge: Cambridge University Press.

Parmer, P., Harkness, S., & Super, C. M. (2004). Asian and Euro-American parents' ethnotheories of play and learning: Effects of preschool children's home routines and school behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 97–104.

Pasiak, C. (2011). *The effect of mother-child interactional synchrony: Implications for preschool aggression and social competence*. (Master Thesis). University of Windsor, Windsor, Ontario, Canada.

Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York, NY

Oxford Akt: Lillard, A. S., Lemer, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, A. D., and Palmquist, C. M. (2013) The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence, *Psychological Bulletin*. Vol. 139, No. 1. 1-34

Philp, J, Adams, R & Iwashita, N (2014). Peer interaction and second language

learning. *Second Language Acquisition Research Series: Theoretical and Methodological Issues*, Taylor & Francis, New York

- Pilten, P., Pilten, G. (2013). Okulçağı çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarının ve oyun tercihlerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 9/2,15- 31.
- Poyraz, H.(2011). *Okulöncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rogoff, B., & Wertsch, J. V. (1984). Editors' notes. In B. Rogoff & J. V.Wertsch (Eds.),*Children's learning in the zone of proximal development*. San Francisco:Jossey-Bass.
- Romanchych, E. L. (2014). *Young children's aggression: links between emotion regulation, mother-child shared affect, parenting practices and parenting support*.(Master Thesis). University of Windsor Master of Arts Windsor, Ontario, Canada
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are*. New York, NY: Guilford.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional, and personality development (6th ed., Vol. 3, pp. 99-166)*. New York, NY: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review*, 27, 479-491.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S., & Evans, K. (2000). Temperament and interactions in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 21-39.
- Russell, A., Pettit, G. S., & Mize, J. (1998). Horizontal qualities in parent-child relationships: Parallels with and possible consequences for children's peer relationships. *Developmental Review*, 18(3), 313-352. Doi: 10.1006/drev.1997.0466

Santrock, J. W. (2017). *Yaşam boyu gelişim*. (Çev. Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sarı, E. (2007). *Anasınınına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Schwartz, D., Dodge, D. A., Petit, G. S., & Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36 (5), 646-662.

Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Yayıncılık Matbaası.

Sevinç, M. (2005). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları,

Sezer, T., Yılmaz, E., Koçyiğit, S. (2016). 5-6 yaş grubu çocukların oyun becerileri ile aile-çocuk iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2016, Cilt:16, Sayı: 2, 16: 185-204.

Shan Jiang & Myae Han (2015): Parental beliefs on children's play: comparison among mainland Chinese, Chinese immigrants in the USA, and European Americans, *Early Child Development and Care*, DOI:10.1080/03004430.2015.1030633

Singer, J. L. (1973). *The child's world of make-believe: Experimental studies of imaginative play*. New York: Academic Press.

Smith, P. K., Cowie, H. Ve Blades, M. (2005). *Understanding Children's*



*Development, 6th Edition*,p.107-110

Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard,

S. A., Reiser, M., Losoya, S. H. & Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: a longitudinal study. *Emotion*, 6 (3), 498-510.

Stevenson-Hinde, J. (1998). Parenting in different cultures: Time to focus.

*Developmental Psychology*, 34, 698–700.

Sutton-Smith, B. (1980). Piaget on play: A critique. In R. E. Herron & B. Sutton

Smith (Eds.) *Child's play* (pp. 326-336). New York: Wiley.

Şahin, H. B. (2016). *Eğitsel Bilgisayar Oyunlarıyla Destekli Matematik Öğretiminin*

*Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Duyuşsal Özelliklerine Etkisi.*

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Şen, M. (2017). *Çocukta Oyun Gelişimi, Modern Oyun Kuramları Ankara*

*Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri.*

<https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=2043>.

Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N, J & Lamb, E. M. (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.

Thomas, A. (1963). *Temperament and development.*

Oxford, England:Brunner/Mazel.

Thomas, A.,& Chess, S. (1986). Temperament and follow-up to adulthood. In R.

Porter & G.M. Collins (Eds.), *Temperamental differences in infants and young children* (pp. 168 – 175). London: Pitman Books.

Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revisited*.

Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin,

M., Pérusse, D. & Japel, C. (2004). *Physical Aggression during Early Childhood: Trajectories and Predictors. Pediatrics*, 114(1), e43-e50.

Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, H. G. & Özen Altınkaynak, Ş. (2014).

Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,

15(1), 19- 38.

Tüfekçioğlu E. (2002). *Okulöncesi 4-6 Yas Çocuklarında Algısal Motor Gelişim*

*Programlarının Denge ve Çabukluk Üzerine Etkisi*, İstanbul, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Tüfekçioğlu, U. (2001). *Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi*. Anadolu

Üniversitesi Yayını, Eskişehir.

Uluğ, E. (2014). *Oyun Kuramları*. Ogelman, H. G. (Ed). Yaşamın ilk yıllarında oyun:

Oyuna çok yönlü bakış, 18- 31. Pegem Akademi, Ankara.

Ülküdü, M ve Bacanak, A. (2013). Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun

tabanlı öğrenme etkinliklerinin hazırlık (geliştirilme) boyutunda karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 21-43.

Vygotsky, L., S. (1933). Play and its role in the mental development of the child.

psychology and marxism. *Internet Archive* 2002.

- Walker, S., Irving, K. & Berthelsen, D. (2002). Gender fluences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (2), 197-209.
- Wood, E., Desmarais, S., ve Gugula, S. (2002). The impact of parenting experience on gender stereotyped toy play of children. *Sex Roles*, 47(1/2), 39-49.
- Xu, Y., Garver, A. M., Zhang, Z., Zeng, Q., Yu, L., & Cai, B. (2005). Mainland Chinese parenting styles and parent-child interaction. *International Journal of behavioral Development*, 29, 524-531.
- Yağmurlu, B., Köymen, S. B., & Sanson, A. (2005). ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20, 1-20.
- Yavuzer, H. (2002). *Ana Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2016) *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*; İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Yeung, W. J., Sandberg, J. F., Davis-Kean, P. E., & Hofferth, S. L. (2001). Children's time with fathers in intact families. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 136-154.
- Yoleri, S. (2014). Çocuklar için mizaç değerlendirme bataryası gözden geçirilmiş ebeveyn formu'nun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 221-237. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.2792
- Yönel, A. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Zhou, T., Lu, Y. and Wang, B. (2010) Integrating TTF and UTAUT to Explain

Mobile Banking User Adoption. *Computers in Human Behavior*, 26, 760-767.<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.013>

Zigler, E. F., Finn-Stevenson, M., & Hall, N. W. (2002). *Current perspectives in psychology*. The first three years & beyond: Brain development and social policy. New Haven, CT, US: Yale University Press.



## EK1

Sizi Yasemin TOPCAN tarafından yürütülen “EBEVEYNLERİN VE ÖĞRETMENLERİN OYUN İNANÇLARININ ÇOCUĞUN MİZACI VE AKRAN ETKİLEŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

## EBEVEYN BİLGİ FORMU

Anne Babanın;

- Yaşları : Anne:..... Baba:.....
- Meslekleri : Anne:..... Baba:.....
- Gelir Durumu : Alt Orta Üst
- Çalışma saatleri: Anne:..... Baba:.....
- Hafta içinde fazla mesai yapar mısınız? Evet Hayır
  - ✓ Fazla mesaiyi kaç gün yaparsınız?.....
- Hafta sonu çalışır mısınız? Evet Hayır
- Çocuk sayısı:.....
- Çocukla birlikte Hafta İçi En Sık yapılan etkinlik nelerdir?
  - ✓ Anne:.....

✓ Baba:.....

- Çocukla birlikte Hafta Sonu En Sık yapılan etkinlik nelerdir?

✓ Anne:.....

✓ Baba:.....

- Çocukluğunuzda Anne babanızla en sık yaptığınız etkinlik neydi?

✓ Anne: .....

✓ Baba: .....

Çocuğunuzun;

- Doğum Tarihi(gg/aa/yyyy):
- Evde kendine ait bir odası var mı? Evet Hayır
- Doğum sırası nedir? İlk çocuk Ortanca Çocuk Son Çocuk  
Tek Çocuk
- Anaokuluna ne kadar süredir gidiyor? .....

## EK2

Sizi Yasemin TOPCAN tarafından yürütülen “EBEVEYNLERİN VE ÖĞRETMENLERİN OYUN İNANÇLARININ ÇOCUĞUN MİZACI VE AKRAN ETKİLEŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

## ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

Öğretmenin;

- Yaşı:.....
- Medeni Durumu:.....
- Mezun Olduğu okul: Lise Yüksekokul Lisans Yüksek Lisans  
Doktora
- Mesleki Kıdemi:.....
- Çocuğunuz var mı? Var Yok Varsa sayısı:.....
- Çocukla birlikte Hafta İçi En Sık yapılan etkinlik nelerdir?
  - ✓ Anne:.....
  - ✓ Baba:.....

- Çocukla birlikte Hafta Sonu En Sık yapılan etkinlik nelerdir?

✓ Anne:.....

✓ Baba:.....

- Çocukluğunuzda Anne babanızla en sık yaptığınız etkinlik neydi?

✓ Anne: .....

✓ Baba: .....





### *Anne-Baba Oyun Zamanı Deneyimleri*

*Sizden çocuğunuzun sizinle ve diğer çocuklarla geçirdiği oyun zamanı deneyimlerini düşünmenizi istiyoruz. Aşağıdaki her bir ifadeyi okuyunuz. Çocuğunuz için oyunu düşündüğünüzde, her birine ne kadar katılıyor ya da katılmıyorsunuz? Lütfen her bir ifade için yalnızca bir tanesini daire içine alınız.*

	1	2	3	4	5
	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Oyun, çocuğumun birlikte çalışmak ve arkadaş edinmek gibi sosyal becerilerinin gelişimine yardım eder.	1	2	3	4	5
2. Oyun, çocuğumun sayı saymak veya harfleri tanımak gibi akademik becerilerinin gelişimine yardım etmez.	1	2	3	4	5
3. Benim için çocuğumla oyun oynamak çok önemlidir.	1	2	3	4	5
4. Çocuğumla oynarken çok keyif alırım.	1	2	3	4	5
5. Oyun oynamak çocuğumun dil ve iletişim yeteneklerini geliştirir.	1	2	3	4	5
6. Çocuğumla okuma yapmayı, oynamaya tercih ederim.	1	2	3	4	5
7. Çocuğuma oyun sırasında sosyal beceriler öğretebilirim.	1	2	3	4	5
8. Oyun, çocuğumun problem çözme yeteneğini geliştirmez.	1	2	3	4	5
9. Çocuğuma oyun oynarken duygularını kontrol etmeyi öğretebilirim.	1	2	3	4	5
10. Evde oyun oynamak çocuğumu ana sınıfına hazırlar.	1	2	3	4	5
11. Çocuğum ile oynarsam, oyundan daha çok şey elde eder.	1	2	3	4	5
12. Oyun oynamak çocuğumun daha iyi düşünme yeteneği edinmesini sağlar.	1	2	3	4	5
13. Çocuğum için iyi akademik kabiliyetleri olması, iyi oyun oynamaktan daha önemlidir.	1	2	3	4	5
14. Oyun zamanı bizim evimizde öncelikli değildir.	1	2	3	4	5
15. Çocuğumla oyun oynamak en çok sevdiğim şeylerden biridir.	1	2	3	4	5
16. Eğer çocuğumla oyun oynamak için zaman ayırırsam, diğer çocuklarla daha iyi oynar.	1	2	3	4	5

	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
17. Çocuğumla okuma yapmak oyun oynamaktan daha değerlidir.	1	2	3	4	5
18. Çocuğum benimle oyun oynamaktan zevk almaz.	1	2	3	4	5
19. Diğer aile bireylerinin çocuğumla oynamasının önemli olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
20. Çocuğumun bensiz oyun oynamasına izin verirsem daha çok şey öğrenir.	1	2	3	4	5
21. Oyun oynamak çocuğumun duygularını ifade etmesine yardım eder.	1	2	3	4	5
22. Ana okulundaki çocuğumla oyun oynamak harfleri ve rakamları öğretmekten daha faydalıdır.	1	2	3	4	5
23. Oyun, çocuğum için eğlenceli bir faaliyettir.	1	2	3	4	5
24. Çocuğumla oyun oynamak aramızda iyi bir ilişki kurmamızı sağlar.	1	2	3	4	5
25. Çocuğumun oyun ile önemli beceriler geliştireceğini düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
26. Çocuğum oyun sırasında duyguları ile başa çıkmak için benim yardımuma ihtiyaç duymaz.	1	2	3	4	5
27. Çocuğum oyun oynarken çok heyecanlanır.	1	2	3	4	5
28. Çocuğum birlikte oynadığımızda çok eğlenir.	1	2	3	4	5
29. Oyun ile çocuğum yeni beceriler ve yetenekler geliştirir.	1	2	3	4	5
30. Okulda oyun oynamak çocuğumu ana sınıfına hazırlar.	1	2	3	4	5
	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

#### EK 4

### PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN ÖLÇEĞİ-EBEVEYN FORMU (PEAOÖ-E)

Geçtiğimiz iki ayı göz önünde bulundurarak, çocuğunuzda evde ya da dışarıdaki oyun esnasında aşağıdaki davranışları ne kadar gözlemlediğinizi uygun kutucuğu daire içine alarak belirtiniz.

Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Her Zaman
1. Diğer çocuklara yardım eder				
2. Kavga etmeye ve tartışmaya başlar				
3. Diğer çocuklar tarafından dışlanır				
4. Oyun grubunun dışında gezinir				
5. Diğer çocuklarla oyuncaklarını paylaşır				
6. Kendini geri çeker				
7. Amaçsızca etrafta dolaşır				
8. Diğer çocukların oyun hakkındaki önerilerini reddeder				
9. Diğer çocuklar tarafından görmezden gelinir				
10. Gevezelik yapar				
11. Akran çatışmalarını yatıştırmaya yardımcı olur				
12. Diğerlerinin eşyalarına zarar verir				
13. Oyuna çağrıldığında katılmayı reddeder				

14. Oyuna başlamak için yardıma ihtiyaç duyar				
15. Sözlü olarak başkalarıyla alay eder				
16. Diğer çocukların eylemlerini kibarca yönlendirir.				
17. Ağlar, mızımızlanır, kızgınlık gösterir				
18. Diğer çocukları oyuna katılmaları için cesaretlendirir				
19. Diğer çocukların eşyalarını zorla alır				
20. İncinen veya üzgün olan arkadaşlarını rahatlatır				
21. Oyun esnasında kafası karışır				
22. Oyun esnasında hikâyeleri sözlü olarak dile getirir				
23. Diğer çocukların oyununu bozar				
24. Mutsuz görünür				
25. Oyun esnasında olumlu duygular gösterir (örn., gülümser, kahkaha atar)				
26. Fiziksel olarak saldırgandır.				
27. Oyun hikâye ve aktiviteleri düzenlerken yaratıcılık gösterir				
28. Geçişlerde ortamı bozar (Bir aktiviteden diğerine geçerken)				
	<b>Hiçbir zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Sık sık</b>	<b>Her Zaman</b>

## EK 5

### PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN ÖLÇEĞİ-ÖĞRETMEN FORMU (PEAOÖ-Ö)

Geçtiğimiz iki ayı göz önünde bulundurarak, bu çocuğun oyun esnasında aşağıdaki davranışları ne kadar gözlemlediğinizi uygun kutucuğu daire içine alarak belirtiniz.

	<b>Hiçbir zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Sık sık</b>	<b>Her Zaman</b>
1. Diğer çocuklara yardım eder				
2. Kavga etmeye ve tartışmaya başlar				
3. Diğer çocuklar tarafından dışlanır				
4. Sırasını beklemez				
5. Oyun grubunun dışında gezinir				
6. Kendini geri çeker				
7. Oyunda sorumluluk almayı ister.				
8. Amaçsızca etrafta dolaşır				
9. Diğer çocukların oyun hakkındaki önerilerini reddeder				
10. Diğer çocuklar tarafından görmezden gelinir				
11. Gevezelik yapar				
12. Akran çatışmalarını yatıştırmaya yardımcı olur				
13. Diğerlerinin eşyalarına zarar verir				

14. Kavgaya dönüştürmeden itiraz eder				
15. Oyuna çağrıldığında katılmayı reddeder				
16. Oyuna başlamak için yardıma ihtiyaç duyar				
17. Sözlü olarak başkalarıyla alay eder				
18. Diğer çocukların eylemlerini kibarca yönlendirir.				
19. Diğer çocukları oyuna katılmaları için cesaretlendirir				
20. Diğer çocukların eşyalarını zorla alır				
21. İncinen veya üzgün olan arkadaşlarını rahatlatır				
22. Oyun esnasında kafası karışır				
23. Oyun esnasında hikâyeleri sözlü olarak dile getirir				
24. Öğretmenin yönlendirmesine ihtiyaç duyar				
25. Diğer çocukların oyununu bozar				
26. Oyun esnasında olumlu duygular gösterir (örn., gülümser, kahkaha atar)				
27. Fiziksel olarak saldırgandır.				
28. Oyun hikâye ve aktiviteleri düzenlerken yaratıcılık gösterir				
29. Geçişlerde ortamı bozar (Bir aktiviteden diğerine geçerken)				

## EK 6

### ÇOCUKLAR İÇİN MİZAÇ DEĞERLENDİRME TAKIMI-GÖZDEN GEÇİRİLMİŞ EBEVEYN FORMU

Bu anket çocuklarınızın farklı durumlarda nasıl davrandığına ilişkin bilgi toplamak amacıyla düzenlenmiştir. Her bir ifade için sizden davranışın ortaya çıkış sıklığı ile ilgili“hemen hemen hiç, nadiren, ara sıra, bazen, sık sık, çok sık ya da neredeyse her zaman” gibi yargılarda bulunmanız istenmektedir. Örneğin; Eğer davranış hemen hemen hiç gerçekleşmiyorsa, lütfen 1 rakamini daire içine alınız, eğer davranış nadiren gerçekleşiyorsa, lütfen 2 rakamını daire içine alınız. Lütfen yanıtlarınızı büyük bir titizlikle ve çocuğunuzun son altı aylık davranışlarını göz önüne alarak yapınız.

	Neredeyse Hiç	Nadiren	Ara sıra	Bazen	Sık Sık	Oldukça sık	Neredeyse Her Zaman
1. Çocuğum tanımadığı yetişkinlerle birlikteken utangaçtır.	1	2	3	4	5	6	7
2. Çocuğum yapboz, boyama ya da benzeri bir etkinliğe başladığı zaman, etkinlik üzerinde uzun süre çalışır.	1	2	3	4	5	6	7

3. Çocuğum yemek suresince sandalyesinde kıpırdamadan veya sandalyesinden kalkmadan sessizce oturabilir.	1	2	3	4	5	6	7
4. Çocuğum yorulduğunda çok hırçın ve sinirli olur.	1	2	3	4	5	6	7
5. Çocuğum oturarak oynanması gereken oyunlar yerine içinde koşmayı ve zıplamayı içeren hareketli oyunları tercih eder.	1	2	3	4	5	6	7
6. Çocuğum eve gelen yeni ziyaretçilere kendini göstermekten ya da onların önünde gösteri yapmaktan rahatsızlık duyar.	1	2	3	4	5	6	7
7. Çocuğum evde ya da dışarıda	1	2	3	4	5	6	7



dolaşırken yürümekten ziyade koşar.							
8. Eğer istediği açık hava etkinliği kötü hava şartları yüzünden ertelenmek zorunda kalırsa, çocuğum günün büyük bir bölümünü düş kırıklığı içinde geçirir.	1	2	3	4	5	6	7
9. Çocuğumla başa çıkılması kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7
10. Parktayken, ya da ziyaretteyken çocuğum diğer çocukların yanına gider ve onların oyunlarına katılır.	1	2	3	4	5	6	7
11. Çocuğum hikâye anlatılırken ya da okunurken veya şarkı söylenirken sessizce oturur.	1	2	3	4	5	6	7
12. Çocuğum bir	1	2	3	4	5	6	7

şeye kızdığında, onu bu ruh halinden çıkarmak zordur.							
13. Çocuğum birisiyle konuşurken heyecandan yerinde duramaz.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
14. Alışveriş yaparken istediği şekeri, oyuncakları ya da kıyafetleri almazsam çocuğum ağlar ve bağırır.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
15. Çocuğum kendi başına yarım saat ya da daha uzun bir süre oyun oynayabilir.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
16. Çocuğum evimize ziyarete gelen tanımadığı yetişkinlere yaklaşır ve hemen arkadaş olur.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
17. Bir oyuncak ya da oyun zor	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

geldiğinde, çocuğum hemen başka bir etkinliğe yönelir.							
18. Hava kötü olduğunda ve çocuğum evde kapalı kaldığında etrafta koşturur ve hareketli etkinliklerle oyalanır.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
19. Çocuğum hatasını düzelttiğimde bir süre aksi ve üzgün olur.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
20. Anaokulu gibi yeni bir ortamda birkaç gün sonra bile çocuğum hala huzursuzluk yasamaya devam eder.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
21. Çocuğum bazı kıyafetleri giymek istemediğinde yüksek sesle tartışır, bağırır ve	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

ağlar.							
22. Çocuğum otururken bacaklarını sallar, kıpırdanır ya da genellikle ellerini sürekli hareket ettirir.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
23. Çocuğum annesi olmadan yeni bir ortamda (örneğin anaokulunda) ilk kez bırakıldığında, üzülür.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
24. Çocuğum bir şeyle oynamaya başladığında ve ben de ondan bunu bırakmasını istediğimde dikkatini başka bir şeye yönlendirmek zordur.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
25. Çocuğum el becerisi, TV izleme, dinlenme ya da resimli kitaplara bakma gibi hareketsiz	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

etkinliklere katılır.							
26. Çocuğum ilk defa birlikte olduğu insanların yanında sakindir, güler ve kahkaha atar.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
27. Eğer çocuğuma uğraşması için başka şeyler verilirse, rahatsızlık vermeyi bırakır.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
28. Çocuğum odaya gürültülü bir şekilde girer.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
29. Çocuğum onun için zor olsa bile, yeni beceriler edinmeye son derece istekli görünür.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
30. Çocuğum üzgünse, onu teselli etmek zordur.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
31. Çocuğumun sevdiği bir	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

oyuncağı ya da oyunu yanındaysa, bir saat ya da daha fazla süren araba yolculuğunda mutlu olabilir.							
32. Çocuğum merdivenlerden bir aşağı bir yukarı koşar.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
33. Çocuğum hoşuna giden bir etkinlikten uzaklaştırıldığında, güçlü bir yaygara kopararak karşı çıkma eğilimindedir.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
34. Yeni çocuklarla ilk kez tanıştığında, çocuğum utangaçtır.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
35. Çocuğum uysal bir çocuktur.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

## EK 7

### Anne Baba Oyun Zamanı Deneyimleri (PPBS) Ölçeği Kullanım İzni

About The PPBS Gelen Kutusu x 📧 🖨️ 📧


**Yasemin Topcan** <yasemintopcan@gmail.com> 8.11.2017 ☆ ↶ ▾  
Alicisi: jlmendez, livy.fogle ▾

Dear Academicians,  
My name is Yasemin. I'm doing a Master's degree in Early Childhood Education at Turkey. I'm in the thesis phase. I would like to use the PPBS scale published in 2006 to benefit from the thesis. I found the Turkish version of the scale but I couldn't reach a data about its implementation in Turkey. If you give me the permission to use the scale, I'm delighted. I can also share the result of my work with you. I expect your positive answers.  
King Regards.

...

Yasemin Topcan

**Julia Smith** <jlmendez@uncg.edu> 8.11.2017 ☆ ↶ ▾  
Alicisi: bana, livy.fogle ▾




🌐 İngilizce ▾ > Türkçe ▾ [iletinin çevirisini görüntüle](#) [Her zaman çevir: İngilizce](#)

Yes, we can send you the testing manual and permission to use the scale.  
I will do this by the end of the week. My best, Julia

...

**Yasemin Topcan** <yasemintopcan@gmail.com> 8.11.2017 ☆ ↶ ▾  
Alicisi: Julia ▾


Thank you so much. I'm waiting for your e-mail.  
Best wishes



## EK 8

### Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Ve Öğretmen Formu (PEAOÖ-E ve PEAÖÖ-Ö) Kullanım İzni

PIPPS 2017 DAGITIM son Gelen Kutusu x 23.11.2017 ★ ↶ ↷

 **emine ahmetoğlu** <suat100@hotmail.com>  
Alıcı: bana ↵

Merhaba,

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn ve Öğretmen Formu ve Türkçeye uyarılma çalışmalarımız ektedir. İlgili ölççekleri çalışmamızı referans göstererek kullanmanızdan ve yayınızı tarafıma iletmenizden memnun oluruz.


İğiniz için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Doc.Dr. Emine AHMETOĞLU

Trakya Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı  
M. A. Ersoy Eğitim Binası  
Kosova Yerleşkesi  
Aysekadin-EDİRNE

OFİS:0-284-212 08 08 (1212)  
BELGEĞECER:0-284-214 62 79





## EK 9

### Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Takımı-Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu (TABC-R) Kullanım İzni

**SIBEL YOLERI** <sibel.yoleri@usak.edu.tr> 18.12.2017

Alıcı: bana

Yasemin Hocam merhaba. Cevikme için kusura bakmayın. Dönem sonu malum işler üst üste geliyor. Ekte formu ve değerlendirme bilgilerini bulabilirsiniz. Çalışmanızın sonunda bilgi vermenizi rica ediyorum. İyi çalışmalar dilerim.

14 Aralık 2017 20:50 tarihinde Yasemin Topcan <yasemintopcann@gmail.com> yazdı:

Merhaba Sibel Hocam,  
Uygulamayı ebeveynler olarak güncelleyerek tezim de kullanmak istiyorum. Çalışmalarınızın bilgilerinizi benimle paylaşırsanız sevinirim. Şimdiden çok teşekkürler. İyi akşamlar.  
Yasemin Topcan

12 Aralık 2017 09:41 tarihinde SIBEL YOLERI <sibel.yoleri@usak.edu.tr> yazdı:

Merhaba Yasemin Hocam. Ölçeğin orijinalinin tarihi 1999 ama kullanılabilir ancak TABC benim geç ve güv. yaptığım formu ebeveyn formu yani öğretmenler tarafından doldurulamaz. Umarım yardımcı olabilmişimdir. eğer ebeveynler ile çalışmak isterseniz kullanmanız konusunda seve seve yardımcı olurum. İyi çalışmalar dilerim.

11 Aralık 2017 22:31 tarihinde Yasemin Topcan <yasemintopcann@gmail.com> yazdı:

Merhaba Sibel Hocam,  
İsmim Yasemin. Ege Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Tezimde Ebeveynlerin oyun hakkındaki inançlarının çocukların akran ilişkilerine ve mizaçına etkisini araştırmayı planlıyorum. Bu yüzden ana ölçek olarak Parent Play Beliefs Scale (PPBS), yardımcı ölçekler olarak da Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS) ve The Temperament Assessment Battery for Children (TABC) ölçeklerini uygulamam gerekiyor. TABC için Türkiye'deki geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını siz yapmışsınız. Öncelikle bu ölçek öğretmenlerde kullanılabilir mi? Ölçeğin orijinalinin tarihi 1999 olduğu için hala uygulanabilirliği var mıdır?  
Uygulanabilir ise;  
Çalışmak için izin verir misiniz?  
Ölçeği ve uygulama prosedürünü benimle paylaşabilir misiniz?  
Cevabınızı bekliyorum.  
Yasemin Topcan

**EK10**

## **Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni**



T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.9109651  
Konu : Yasemin TOPCAN'ın  
Araştırma İzni

08.05.2018

EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)  
b) 04/04/2018 tarihli ve 26554 sayılı yazınız.  
c) Valilik Makamının 08/05/2018 tarihli ve 9086564 sayılı Oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Yasemin TOPCAN'ın "Ebeveyn ve Öğretmenlerin Oyun İnançlarının Çocuğun Akran Etkileşimi ve Mizacı Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Balçova, Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Gazimir, Güzelbahçe, Karabağlar Karşıyaka, Konak ve Narlıdere ilçelerine bağlı ekli listede adı geçen okullarda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde araştırmanın teslimine ilişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2-Araştırma Değerlendirme Formu
- 3-Anket Formları ve Okul Listesi (16 sayfa)
- 4- Taahhüt Formu (1 sayfa)

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk. No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR  
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr Tel: (0232) 2803631  
e-posta: strateji35\_1@meb.gov.tr

Bu evrak geçerli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresince: abbc-e58b-3d98-af28-6d4f kodu ile teyit edilebilir.