

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

**48-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN “YENİLENMİŞ KNOX OKUL ÖNCESİ OYUN  
ÖLÇEĞİ”NİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI VE PSİKOMETRİK  
ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

**Şeyma DEĞİRMENCİ**  
**(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**İstanbul-2016**

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

**48-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN “YENİLENMİŞ KNOX OKUL ÖNCESİ OYUN  
ÖLÇEĞİ”NİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI VE PSİKOMETRİK  
ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

**Şeyma DEĞİRMENCİ**  
**(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT**

**İstanbul-2016**



**Tüm kullanım hakları**

**M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

**© 2016**

## ONAY

Şeyma DEĞİRMENCİ tarafından hazırlanan “48-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN “YENİLENMİŞ KNOX OKUL ÖNCESİ OYUN ÖLÇEĞİ”NİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI VE PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ” konulu bu çalışma 29.06.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI Prof Dr. Gülden UYANIK BALAT

JÜRİ ÜYESİ

Doç .Dr. Arzu YÜKSELEN

JÜRİ ÜYESİ

Yrd. Doç. Dr. Işık KAMARAJ

## ÖZGEÇMİŞ

- 2008 Malatya Cumhuriyet lisesi Mezun Olma
- 2013 İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalından Mezun Olma
- 2013 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş
- 2013 İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi
- 2015 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi

## İLETİŞİM BİLGİLERİ

**Görev yaptığı kurum:** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

**E-Posta :** seyma.degirmenci@gmail.com

## ÖNSÖZ

Çalışmamın her aşamasında beni destekleyen, akademik beceri kazanma sürecinde bana sonsuz sabır gösteren, bilim insanı olma yolunda her daim örnek aldığım danışmanım Sn. Prof. Dr. Gülden Uyanık Balat'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Hazırladığı ölçeği kullanmama onay veren ve beni bu sürede destekleyen Sn. Susan Knox'a değerli katkıları için şükranlarımı sunarım.

Çalışma sürecimin başından sonuna kadar bana her daim destek olan, benimle birlikte bu yolda yürüyen canım dostlarım Aygül Gökmen'e Münevver Yılmaz'a ve Işıl Sevingüler Çakmak'a teşekkür ederim. Sorularıyla bunalttığım, uzman görüşlerini benden eksik etmeyen, bu çalışmada benimle birlikte saatler harcayan arkadaşlarım Hande Arslan Çiftçi'ye ve Fahrettin Hasan Adagideli'ye sonsuz teşekkürler.

Son olarak sadece bu çalışmamda değil tüm hayatım boyunca her zorlandığımda bana destek olan, verdiği güven ve huzur sayesinde hayatımı güzelleştiren ablam Şennur Karaca'ya , küçük kardeş olmanın tüm gerekliliklerini yerine getiren olmazsa olmazım canım kardeşim Furkan Değirmenci'ye, küçüklüğümde beri bana sevmeyi ve sevilmeyi öğreten, her zaman destek veren canım annem ve babam Ayla Değirmenci ve Ali Değirmenci'ye sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

**İstanbul, 2016**

**Şeyma Değirmenci**

## ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların serbest oyunlarında sergiledikleri davranışların gözlemlenmesiyle çocukların “oyun yaşı”nı hesaplayarak, çocuğun gelişim düzeyi hakkında bilgi veren Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği’ni (Revised Knox Preschool Play Scale/ RKPPS) Türk çocuklarına uyarlamak ve “Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği”nin belirlenen bazı psikometrik değişkenlerle (yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi) olan ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Tarama modelinde planlan araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim yılında İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakası içinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel ve devlet okul öncesi eğitim kurumlarından tabakalı rastgele örnekleme yöntemine göre kolay ulaşılabilirlik ilkesiyle seçilen 48-72 aylık 236 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır.

Ölçeğin kapsam geçerliliği için alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve Lawshe tekniği ile kapsam geçerlik indeksi 48-59 aylık çocuk formu için .81, 60-72 aylık çocuk formu için .89 şeklinde hesaplanmıştır. Yapı geçerliliği kapsamında Ölçek sonucu ulaşılan oyun yaşı ile kronolojik yaş arasındaki uyumun %86.8 olduğu görülmüştür. Kriter geçerliliği için Marmara Gelişim Ölçeği kullanılmış ve iki ölçme aracı arasında; 48-59 aylık çocuk formu için .001 düzeyinde pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu ( $r=.778$ ;  $p<.001$ ) ve 60-72 aylık çocuk formu için .001 düzeyinde pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu ( $r=.787$ ;  $p<.001$ ) bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık Cronbach Alpha değeri .747 ile yeterli düzeyde bulunmuştur. 61 çocuk ile 15 gün arayla yapılan test tekrar test sonuçları arasında .001 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu bulunmuş ve Pearson korelasyon katsayısının 0,819 olduğu görülmüştür. Gözlemciler arası uyum güvenilirliği için 60 çocuk puanlanmış ve puanlama sonuçlarından Ağırlıklı Kappa (WeightedKappa) değeri .736 ile “çok iyi uyuşma” sağlandığı ayrıca gözlemciler arası sınıf içi korelasyon katsayısının  $SKK=.83$  olduğu görülmüştür.

Çalışma kapsamın 48-72 aylık çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nden aldıkları puanlar psikometrik özelliklere göre incelenmiştir. Buna göre Ölçekten alınan puanlar ile çocuğun cinsiyeti arasında kız çocukları lehine, eğitim aldığı sınıfın mevcudu arasında kalabalık sınıflarda eğitim alan çocuklar lehine, daha önce okul öncesi eğitim alma süresi arasında eğitim süresi daha uzun süre olan çocuklar lehine ve aile gelir düzeyi arasında üst gelir düzey lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öte yandan Ölçekten alınan puanlar ile çocuğun kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, eğitim aldığı sınıfın yaş düzeyi, anne yaşı, baba yaşı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yapılan analizler doğrultusunda, Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin çocukların oyun gelişimlerinin değerlendirildiği ve oyun gelişimine paralel olarak çocuğun normal gelişim gösterip göstermediği hakkında araştırmacıya bilgi verebilecek geçerlik ve güvenilirliğe sahip bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim, Oyun, Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği.



## ABSTRACT

This research aims to adapt “Revised Knox Preschool Play Scale/RKPPS” for Turkish children which provides information about development level of 48-72 month-old preschool children by calculating their play age through observing their behavior during free play and also to examine the relationship of “Revised Knox Preschool Play Scale” with some variables (age, gender, educational level of mother and father, family economic level).

This research was carried out with survey method. Study group which selected by stratified random sampling through principle of easy accessibility included 48-72 month-old 236 preschool children who continue their education in public and private preschool education institutions of Ministry of National Education in Istanbul during 2015-2016 school year.

For content validity, field experts’ opinions were taken and content validity index with Lawshe technique was calculated as .81 for 48-59 month-old child form and .89 for 60-72 month-old child form. For construct validity, consistency between children’s play age and chronologic age was found to be 86.8%. The scale’s Cronbach Alpha internal consistency value was found as .747. It was found there is a significant relation at the level of .001 between test and retest scores which carried out with 61 children 15 days apart and determined that Pearson correlation coefficient between them is 0,819. For inter-rater consistency, 60 children were observed and Weighted Kappa was calculated as .736 which means there is very good consistency, and inter-rater intraclass correlation coefficient was found as SKK=.83.

In addition, 48-72 month-old children’s Revised Knox Preschool Play Scale mean scores were examined according to psychometric properties. Therefore, it was found that children’s mean scores significantly differ according to their gender on behalf of girls, class size on behalf of children who are in more crowded classrooms, duration of preschool education on behalf of children who benefit from preschool more and family economic level on behalf of children from high-income families. On the other hand, it was also found that children’s mean scores do not significantly differ according to

number of siblings, birth order, age group of classroom, age of mother and father and educational level of their mothers and fathers.

In line with these analyses, it was concluded that Revised Knox Preschool Play Scale evaluates children's play development and is a reliable and valid scale which can give information to researchers about whether a child develops normally in parallel with his/her play development.

**Key Words:** Preschool Education, Play, Revised Knox Preschool Play Scale



## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Sınırlılıklar .....	6
<b>BÖLÜM II: ALANYAZIN</b> .....	<b>7</b>
2.1. Oyun.....	7
2.2. Oyunun Önemi.....	10
2.3. Oyunun Tarihçesi.....	12
2.4. Çocuğa Göre Oyun .....	14
2.5. Gelişim Alanları ve Oyun .....	15
2.5.1. Bilişsel Gelişim ve Oyun.....	16
2.5.2. Fiziksel Gelişim ve Oyun .....	16
2.5.3. Sosyal Duygusal Gelişim ve Oyun .....	17
2.5.4. Dil Gelişimi ve Oyun.....	18
2.6. Oyun Kuramları .....	18
2.6.1. Klasik Oyun Kuramlar .....	18
2.6.2. Modern Oyun Kuramları .....	20
2.7. Serbest Oyun.....	24
2.8. Okul Öncesi Dönem Çocuğunu Değerlendirme .....	25

2.8.1. Klinik Yaklaşım.....	26
2.8.2. Otantik ya da Alternatif Yaklaşım.....	27
2.9. Oyunla Değerlendirme.....	28
2.10. Oyunla Değerlendirmenin Sınırlılıkları .....	31
2.11. İlgili Araştırmalar .....	33
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM .....</b>	<b>41</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	41
3.2. Çalışma Grubu.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları.....	48
3.3.1. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği .....	48
3.3.2. Çocuk Bilgi Formu .....	49
3.4. Verilerin Toplanması.....	50
3.5. Verilerin Analizi.....	51
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR.....</b>	<b>52</b>
4.1. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular .....	52
4.1.1. Kapsam Geçerliği .....	52
4.1.2. Yapı Geçerliliği .....	54
4.1.3. Kriter Geçerliği .....	55
4.2. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular .....	57
4.2.1. İç Güvenirlik (İç Tutarlık) .....	57
4.2.2. Test-Tekrar Test Güvenirliği .....	57
4.2.3. Gözlemciler Arası Uyum .....	57
4.3. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Çalışmasına İlişkin Bulgular .....	58

4.3.1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular .....	58
4.3.2. Çocukların Bulunduğu Sınıfların Yaş Düzeylerine Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular .....	70
4.3.3. Çocukların Bulunduğu Sınıfl Mevcuduna Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular .....	71
4.3.4. Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular .....	72
4.3.5. Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Sürelerine Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular .....	72
4.3.6. Çocukların Kardeş Sayısına Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular .....	74
4.3.7. Çocukların Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular .....	74
4.3.8. Çocukların Anne Yaş Düzeyine Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular .....	75
4.3.9. Çocukların Baba Yaş Düzeyine Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular .....	76
4.3.10. Çocukların Anne Eğitim Durumuna Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular .....	77
4.3.11. Çocukların Baba Eğitim Durumuna Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular .....	78
<b>BÖLÜM V: SONUÇ .....</b>	<b>82</b>
5.1. Yargı .....	82
5.1.1. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin Türkçe Form Çalışması ..	82
5.1.2. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin Geçerlik Çalışması .....	82
5.1.3. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması .....	82

5.1.4. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Puanlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.....	83
5.1.4. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.....	85
5.2. Tartışma.....	86
5.3. Öneriler.....	94
5.3.1. Araştırmacılar için Öneriler.....	94
5.3.2. Uygulayıcılar için Öneriler.....	95
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>96</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1.	Araştırmaya Katılan Çocukların Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	42
Tablo 3.2.	Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	42
Tablo 3.3.	Araştırmaya Katılan Çocukların Devam Ettikleri Okulların Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	42
Tablo 3.4.	Araştırmaya Katılan Çocukların Bulunduğu Sınıfların Yaş Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	43
Tablo 3.5.	Araştırmaya Katılan Çocukların Bulunduğu Sınıfların Mevcutlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	43
Tablo 3.6.	Araştırmaya Katılan Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	44
Tablo 3.7.	Araştırmaya Katılan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	44
Tablo 3.8.	Araştırmaya Katılan Çocukların Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	45
Tablo 3.9.	Araştırmaya Katılan Çocukların Ailelerinin Gelir Düzeyi Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	45
Tablo 3.10.	Araştırmaya Katılan Çocukların Anne-Babalarının Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	45
Tablo 3.11.	Araştırmaya Katılan Çocukların Anne-Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	46
Tablo 3.12.	Araştırmaya Katılan Çocukların Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	47
Tablo 3.13.	Araştırmaya Katılan Çocukların Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	47
Tablo 3.14.	Araştırmaya Katılan Çocukların Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	47
Tablo 3.15.	Araştırmaya Katılan Çocukların Öğretmenlerinin Deneyim Yıllarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	48

Tablo 4.1.	Lawshe Minimum İçerik Geçerliği Ölçütleri .....	52
Tablo 4.2.	Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (48- 59 ay) Kapsam Geçerlik Sonuçları .....	53
Tablo 4.3.	Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (60-72 ay) Kapsam Geçerlik Sonuçları .....	54
Tablo 4.4.	Araştırmaya katılan çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği sonucunda hesaplanan oyun yaşı ile kronolojik yaşları arasındaki farkın +/- 8 ay ve +/- 8 aydan büyük olmasına göre frekans ve yüzde değeri .....	55
Tablo 4.5.	Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (48-59 aylık form) ile Marmara Gelişim Ölçeği Arasındaki İlişkiler .....	56
Tablo 4.6.	Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (60-72 aylık form) ile Marmara Gelişim Ölçeği Arasındaki İlişkiler .....	56
Tablo 4.7.	Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin Test-Tekrar Test Katsayıları.....	57
Tablo 4.8.	Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin Gözlemciler Arası Uyum Katsayısı .....	58
Tablo 4.9.	Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.10.	Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden (48-72 ay) Madde Bazında Aldıkları Sınıf İçi Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları .....	59
Tablo 4.11.	Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden (48-72 ay) Madde Bazında Aldıkları Bahçe Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları .....	61
Tablo 4.12.	48-59 Aylık Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Madde Bazında Aldıkları Sınıf İçi Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları .....	63
Tablo 4.13.	48-59 Aylık Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Madde Bazında Aldıkları Bahçe Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları .....	65



Tablo 4.14.	60-72 Aylık Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Madde Bazında Aldıkları Sınıf İçi Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları .....	67
Tablo 4.15.	60-72 Aylık Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Madde Bazında Aldıkları Bahçe Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları .....	69
Tablo 4.16.	Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Toplam Puanın Bulunduğu Sınıfların Yaş Düzeyi Değişkenine Göre Anova Sonuçları .....	70
Tablo 4.17.	Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Toplam Puanın Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	71
Tablo 4.18.	Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Toplam Puanın Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.19.	Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları .....	72
Tablo 4.20.	Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Göre Anova Sonuçları .....	72
Tablo 4.21.	Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Toplam Puanın Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.22.	Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Anova Sonuçları .....	74
Tablo 4.23.	Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	74
Tablo 4.24.	Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Toplam Puanın Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları.....	75

Tablo 4.25. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Yaşı Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	75
Tablo 4.26. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Baba Yaşı Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	76
Tablo 4.27. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	77
Tablo 4.28. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	78
Tablo 4.29. 48-59 Aylık Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Sınıf İçi Puanları Ortalamaları.....	78
Tablo 4.30. 48-59 Aylık Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Bahçe Puanları Ortalamaları.....	79
Tablo 4.31. 60-72 Aylık Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Sınıf İçi Puanları Ortalamaları.....	79
Tablo 4.32. 60-72 Aylık Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Bahçe Puanları Ortalamaları.....	80
Tablo 4.33. 48-72 Aylık Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Puanları -8 ve altı Olan Ortalamaları.....	81

## BÖLÜM I: GİRİŞ

### 1.1. Problem

Erken çocukluk dönemi çocuğu için oyun, eğlendiği, severek ve isteyerek dahil olduğu en ciddi işidir. Bu işini icra ederken dünyayı kendi bakış açısına göre yorumlar ve bu yorumu yine aynı işine yansıtır. Bu özelliğiyle oyun, çocuğun bütünsel gelişimini destekleyen ve bu gelişimi görülmesini sağlayan önemli bir unsurdur.

Dünyanın çeşitli yerlerinde kullanılan “Oyun” kelimesinin kelime anlamları incelendiğinde dil farklılıklarına rağmen iki ortak anlam içerdikleri görülmektedir. Bu iki kavram eğlence ve gönüllülüktür. Buna göre dünyanın neresine gidilirse gidilsin oyun olarak tanımlanan davranışların hepsinde ortak bir eğlence anlayışı ve gönüllülük ilkesi görmek mümkündür (Ellis, 1973).

Oyunun tanımlama sürecinde çeşitli kuramsal tanımlar ortaya konmuştur. Bunlarla birlikte oyunun, amacına yönelik olmadığı, kendi isteğiyle katılımın söz konusu olduğu, ilgi çekici ve yoğun bir etkinlik olduğu bilinmektedir. Oyun oynayan çocuk, aktif bir birey olarak kendi hayatının çok etkileyici yönlerini keşfedip dönüştürebileceği bir hayal alanı yaratır. Oyun esnasında, çocuk kendisini özgür bir şekilde ifade edebilmekte ve böylece kendiliğinden oluşan çeşitli fikirlere kapılabilmektedir (Schousboe & Winther-Lindqvist, 2013).

Gelişimlerini oyunla ilerleten ve gösteren normal çocukların oyuna katılmaları ve çevreleriyle uyumlu hareketler sergilemeleri gereklidir. Bu sebeple çocuğun sadece oyundaki davranışları gözlemlenerek çocuk hakkında birçok yararlı bilgiye ulaşılabilir. Bu bilgiler kesin çizgilerle ayrılmasa da çocuğun gelişim alanları ile ilgili geniş ipuçları vermektedir (Sheridan, 2005). Bu sebeple iyi bir öğretmen çocuğun oyun davranışlarını gözlemleyerek, çocuğu bütün gelişim alanlarını değerlendirme olanağına kavuşabilecektir. Çocuk, oyun oynarken içinde bulunduğu çevrenin, ailesinin, genetik olarak taşıdığı zekanın, algılama, yorumlama ve yaratıcı olma özelliklerinin etkisi altındadır (Gül, 2012). Bu etkilerin ışığında çocuk kendi potansiyelini geliştirir ve yine oyununda bu öğelerini sergiler.

Çocuk ailesinden öğrendiğini ve gördüğünü oyuna aktarmanın yanısıra kendi yeteneklerini de bu bilgilere dahil ederek yeni şeyler yaratır. Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı (2012)' ye göre oyunla birlikte öğretmenler ve anne babalar çocukların gizli yeteneklerini keşfetme olanağına kavuşmaktadır.

Çocuğun kendini oyunda doğal olarak ifade etmesi, kişilik yapısını en açık biçimde ortaya koyması sebebiyle oyunun tanı amacıyla kullanılabilmesi mümkün olmaktadır. Gelişim psikologları bu görüşe dayanarak çocuğun geçmiş deneyimlerinin etkisini ve düşünce tarzını belirlemeye yönelik farklı oyun testleri geliştirmişlerdir. Bunlardan çocuğun duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimini saptayan testlere örnek olarak 1939 yılında Gerthild von Staabs tarafından geliştirilen Sceno-Testi ve yine aynı yılda Margaret Lowenfeld tarafından geliştirilen Well-Test gösterilebilir (Bozan, 2014).

Oyun, nesiller boyu çocukların hayatında sabit bir unsur olmuştur. Çeşitli oyun biçimleriyle uğraşmak, çocukların canlı, farklı ve heyecanlı deneyimler kazanmasını sağlar. Bu deneyimler duyuları harekete geçirir, ruhu canlandırır (Patte 2010). Bununla birlikte, günümüzde birçok çocuk için, oyun, daha önceki çocuklara yönelik yapılandırılmamış oyun temelinden, erken akademik hazırlık eğitimi odaklanmak için dramatik bir değişimi yansıtmaktadır. Miller ve Almon (2009), anaokulunun son yirmi yılda radikal bir şekilde değiştiğini ve çocukların bugün okuma-yazma ve matematik becerileri üzerine harcadıkları zamanın, oyun ve keşif yoluyla öğrenmekten, kendi bedenlerini tanımaktan ve egzersiz yapmaktan çok daha fazla olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca sadece otuz yıl önce, tipik bir okul gününün yüzde 40'ı oyun etkinliği ile iç içeyken, bugün bu oranın yüzde 25'e düştüğünü belirtmişlerdir.

Çocuk hakkında detaylı bilgi veren oyunla değerlendirmenin bazı sınırlılıkları da vardır. Bunlardan biri de geçerlik ve güvenilirlik sorunudur. Oyun temelli değerlendirme gözlem sonuçları ile standardize testlerin ölçümleri arasında yüksek korelasyon veren araştırma bulguları mevcutsa da bu tür çalışmaların geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili yeterince kanıt olmadığı da gözünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle araştırmacılar insan yapısı gereği çok yönlü olan çocuğu, tanıma ve değerlendirme sürecinde tek bir yöntem izlemek yerine standart testler gözlem yapılandırılmış gözlemler derecelendirme ölçekleri gibi farklı değerlendirme tekniklerini de içeren stratejiler kullanılmalıdır (Önder, 2014).

Dünya sağlık örgütü (1995) yeni bir ölçme aracı geliştirmektense var olan ölçme araçlarının çevirisinin ve kültürel adaptasyonlarının yapılmasını tavsiye etmektedir (Pacciulio, Pfeifer, & Santos, 2010). Bu kapsamda Türkiye’deki araştırmacılar da uyarlama çalışmalarına yer vermektedir.

Türkiyede 1987-2013 yılları arasında okul öncesi alanında oyun ölçeği geliştiren lisansüstü tezleri inceleyen araştırma sonucunda sadece iki ölçek geliştirme/uyarlama çalışmasına rastlanmıştır; bunlar Camgöz (2010) tarafından uyarlanan “Penn Akran İlişkileri Ölçeği” ile Aydın (2012) tarafından uyarlanan “Sembolik Oyun Ölçeği” çalışmalarıdır (Kaytez & Durualp, 2014). Bu çalışmaların ardından Kuşcu (2014) tarafından “Oyun Davranışı Değerlendirme Ölçeği” Türkçeye uyarlanmış ayrıca Koçyiğit (2015) tarafından “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiş fakat alandaki ölçme aracı ihtiyacı karşılanamamıştır.

Yapılan alan taraması sonucunda özellikle okul öncesi dönem çocukları için son derece önemli olan oyun ve oyununun değerlendirilmesi ile ilgili geliştirilen veya uyarlanan ölçek sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Duman ve Temel (2011) çocukların oyun davranışlarını; bireysel olarak, kendi doğal ortamlarında ve günlük rutinleri içerisinde derinlemesine inceleyen çalışma sayısı oldukça az olduğunu belirtmektedirler. Oyunla değerlendirme çocuğun gelişimini göstermesine karşı, bu değerlendirmede kullanılacak, standart testlerin geçerlik ve güvenilirlik özelliklerine sahip, ölçme araçlarına ihtiyaç olduğu da görülmektedir (Önder, 2014, Bozan, 2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların serbest oyunlarının gözlemlenmesiyle çocukların “oyun yaşı”nı hesaplayarak, çocuğun gelişim düzeyi hakkında bilgi veren Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği’ni (Revised Knox Preschool Play Scale/ RKPPS) Türk çocuklarına uyarlamak ve “Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği”nin belirlenen bazı psikometrik değişkenlerle (yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi) olan ilişkisini incelemek araştırmanın problemini oluşturmaktadır

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların serbest oyun davranışlarının gözlemlenmesiyle çocukların “oyun yaşı”nı hesaplayarak,

çocuğun gelişim düzeyi hakkında bilgi veren Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'ni (Revised Knox Preschool Play Scale/ RKPPS) Türk çocuklarına uyarlamak ve “Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin belirlenen bazı psikometrik değişkenlerle (yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi) olan ilişkisini incelemek amaçlamaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. “Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği”nin dilsel eşdeğerliği var mıdır?

1. Türkçeye çevrilecek ve uygulanacak olan “Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği”nin güvenirlik ve geçerlik düzeyleri nelerdir?

2.1. Güvenirlik düzeyleri nelerdir?

2.1.1. Puanlayıcılar arası güvenirlik katsayısı (interrater reliability) düzeyleri nelerdir?

2.1.2. Test-tekrar test güvenirlik düzeyi nedir?

2.2. Geçerlik düzeyleri nelerdir?

2.2.1. Görünüm (Kapsam) geçerliği düzeyi nedir?

2.2.2. Yapı geçerliliği (Construct Validity) düzeyi nedir?

2.2.3. Kriter geçerliliği düzeyi nedir?

2.3 Araştırmanın çalışma grubunu temsil eden 48-72 aylık çocukların psikometrik özellikleri (cinsiyet, yaş, annenin-babanın eğitim düzeyi, annenin-babanın medeni durumu ve ailenin gelir düzeyi) nelerdir? Çalışma grubunun “Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği”nden aldıkları puanlar, çalışma grubunun psikometrik özelliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2.3.1. Çocukların cinsiyet değişkenine göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği”nden aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?

2.3.2. Çocukların eğitim gördükleri sınıfların yaş düzeyi değişkenine göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği”nden aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?

2.3.3. Çocukların eğitim gördükleri sınıf mevcudu değişkenine göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği”nden aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?

2.3.4. Çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nden aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?

2.3.5. Çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma süreleri değişkenine göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nden aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?

2.3.6. Çocukların kardeş sayısı değişkenine göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nden aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?

2.3.7. Çocukların aile gelir düzeyi değişkenine göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nden aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?

2.3.8. Çocukların anne yaş düzeyi değişkenine göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nden aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?

2.3.9. Çocukların baba yaş düzeyi değişkenine göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nden aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?

2.3.10. Çocukların anne eğitim düzeyi değişkenine göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nden aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?

2.3.11. Çocukların baba eğitim düzeyi değişkenine göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nden aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?

2.4. 48-72 aylık çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları nedir?

2.4.1. 48- 59 aylık çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun ölçeği sınıf içi puan ortalamaları nedir?

2.4.2. 48-59 aylık çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği bahçe puan ortalamaları nedir?

2.4.3. 60-72 aylık çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği sınıf içi puan ortalamaları nedir?

2.4.4. 60-72 aylık çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği bahçe puan ortalamaları nedir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma;

- Türkiye'de okul öncesi dönem çocukları için gözleme dayalı oyun ölçeği çalışmalarının sınırlı olması sebebiyle,
- Çocukların gelişimlerinin doğrudan değerlendirilebildiği otantik değerlendirme yöntemlerinden gözlem yöntemiyle değerlendirmeyi standardize eden bir ölçme aracının Türk çocuklarına uyarlanması sebebiyle,
- Uyarlanan ölçeğin, çocukların gelişim özelliklerini, sınıf içerisindeki ve bahçedeki serbest oyunları esnasında herhangi bir ek materyale gerek kalmadan doğrudan gözlemlenerek değerlendirme fırsatı sunması sebebiyle önemlidir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

- İstanbul ilinde Bağcılar, Bayrampaşa, Esenyurt, Fatih, Halkalı, Kadıköy ve Küçükçekmece ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ilköğretim okulları ve anaokullarındaki 48-72 aylık okul öncesi dönem çocukları ile sınırlandırılmıştır.
- Normal gelişim gösteren 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklar ile sınırlıdır.
- 2015- 2016 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.



## BÖLÜM II: ALANYAZIN

### 2.1. Oyun

Oyun sadece insanlar için değil, tüm sıcakkanlı memelilerin gelişim sürecinde ortak olarak görülen bir davranıştır. Oyunun bir çok tanımı olmasına karşı oyun oynayan tüm canlılar düşünüldüğünde, oyunun geleceğe hazırlayan, eğlenceli, gönüllü katılımın olduğu, sosyal davranışların geliştiği ve içinde bulunan sürü/topluluğa uyum sağlayıcı davranışların bütünü olarak tanımlanabilir (Henricks, 2014). Sutton-Smith, oyunun muazzam çeşitliliğini ortaya çıkaran dinamiklerin, doğada aynı türdeki değişkenliği üreten biyolojik süreçlere dayandığını savunmaktadır (Kuschner, 2008).

Oyun ile keşif her ne kadar paralel anlamlara sahip gibi görünse de oyun sadece güvenli, olumlu duyguların olduğu ortamlarda gerçekleştirilirken keşif için böyle bir sınırlama yoktur. Keşif insan olumsuz durum ve duygular içerisindeyken, çeşitli problemlerle karşılaşmışken de yapılabilir (Olçar, 2013). Demetrovic ve arkadaşlarına göre (2011), sadece çocuklar değil yetişkinler de dinlenmek, rahatlamak ve eğlenmek için oyun oynarlar. Oynanılan oyun türleri ve materyalleri zamanla değişse de oyunun temel özellikleri değişmez.

Oyunun tanımını yapma gayretleri 19.yydan itibaren başlamıştır. Bu tarihten itibaren biyoloji, psikoloji, felsefe, sosyoloji ve eğitim gibi bir çok farklı disiplin oyunu tanımlamaya çalışmaktadır. Bu sebeple oyunun birden fazla tanımı ve hakkında yapılan yüzlerce çalışma bulunmaktadır. Farklı disiplinler tarafından ele alınan oyun hakkında yapılan çalışma sayısı da yıllar geçtikçe artış göstermiş buna karşın bu çalışmaların genel örüntüsü dağınık ve bağlantısız, açık bir şekilde düşünülmeden tasarlanmış ya da bilimsel ilerlemeyi sağlayacak niteliklere sahip olmadıkları görülmüştür (Yang, 2013; Nicolopoulou, 1991 (Çev. Bağlı,2004)). 1870 yılından itibaren 17 farklı oyun teorisi yayınlanmış ve bunların 7'si son 50 yıl içerisinde üretilmiştir (Mawson, 2010). Oyunun tanımı yapılırken, özelliklerini belirlemede de bir takım anlaşmazlıklar söz konusudur. Bazı araştırmacılar oyunu psikolojik özellik, bazı araştırmacılar ise bilişsel gelişim ile olan ilişkisini vurgulamaktadır (Şener, 1996). Singer (2013)'e göre tüm bu farklı disiplinlerin oyunun tanımlamasında kullandıkları oyun özellikleri şöyle sıralanabilir;

- Oyun içsel motivasyonla gerçekleştirilir.
- Oyunun kendine has bir ritmi, kuralları ve yapısı vardır.
- Oyun yaşanan deneyimleri değiştirme özgürlüğü verir.
- Oyun kültürün yansıtıcısı ve taşıyıcısıdır.

Tarihsel süreçte oyunla ilgili görüşler incelendiğinde oyunun öneminin her zaman vurgulandığı görülmektedir. Rousseau, Froebel ve Dewey gibi klasik oyun teorilerinin temelini oluşturan düşünürlerin ortak noktası oyunun ve onun sağladığı özgürlüğün, çocuğun doğal süreçte öğrenmesi ve gelişebilmesi için ideal bir rehber olduğu konusunda hemfikirdiler. Ayrıca, çocukların doğada aktif öğreniciler olmaları gerektiğini savunarak, çocukların, doğaya ve yaşama katılımlarına ve gözlemlerine izin verildiğinde en iyi şekilde öğreniklerini savunmaktadırlar (Platz ve Arellano, 2011).

İlk okul öncesi kurumlarını çocuk bahçesi adı ile kuran Froebel (1782–1852), çocukların oyunları ile öğrenebildiklerini savunmuş ve bunu “Çocuk oyun yoluyla başkaları ve doğa ile ahenk içinde yaşamayı öğrenir” sözü ile belirtmiştir (Edward ve Hammer, 2006). Liebschner (1993) Froebel’in teorisi içerisinde oyunun son derece önemli bir yer kapladığını belirtmektedir. Buna göre oyun çocuğun tüm yaşamı ve çevresi ile daima uyumlu olmalıdır. Bu sayede daha eğitici, ciddi ve anlamlı olacaktır.

Amerikalı filozof ve eğitim reformcusu John Dewey (1859–1952), çocuğun yaşam boyu sürecek bir süreç olan oyun ile öğrenme yolunda çocuğa farklı deneyimler kazanması için imkan sağlanması gerektiğini savunur (Platz ve Arellano, 2011). Ayrıca doğaya olan merak ve ilginin oyun aracılığı ile bilgiye dönüştürülebileceğini, bu sebeple eğitimde oyunun son derece önemli bir unsur olduğunu söylemektedir (Dewey, 1956). Dewey çocukları "öğrenmelerinin eş kurucuları" olarak görmektedir. Onları öğrenme ortamlarını ve deneyimlerini şekillendirmede aktif görevliler ve aktif katılımcılar olarak düşünmekte ve bu katılımlarının oyun gibi doğal bir akışta rahatlıkla kendini gösterdiğini savunmaktadır (Wood ve Attfield, 2005).

İsviçreli gelişim psikoloğu Jean Piaget (1896–1980) çocukların bilişsel gelişimi üzerinde çalışmalar yapmıştır. 60lı yıllardan itibaren Piaget'nin çalışmaları çeşitlenmiş ve diğer bilim insanlarını da etkisi altına almaya başlamıştır. Piaget'in küçük çocukların

keşfedici kapasiteleri ve öğrenme deneyimlerinin çocukların oyun temelli gelişim evreleriyle en uygun biçimde eşleştirilmesi önerisi ile birlikte, son 50 yıldaki birçok pedagojik strateji üzerinde önemli etkileri olmuştur (Hatch, 2010; Krogh ve Slentz, 2010).

Rus psikolog Lev Vygotsky (1896–1934) teorisini 20.yy başlarında büyük toplumsal yıkım ve savaş yıllarında geliştirmiştir. Bununla birlikte çalışmaları ile çocuğun öğrenme hakimiyetini açıklama, çocuk oyunlarını açıklama, hayal gücünün gelişimi gibi konuları aydınlatmıştır (Kozulin 2001; Bodrova 2008). Vygotsky, çalışmalarında oyunun sosyal uyum sağlamayı yetişkinlik hayatını etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca bu çalışmalar Vygotsky'nin oyunun sosyal yönelimi hakkındaki fikirlerini uygun bir şekilde okumasını temsil etmiştir ancak yetişkinlerin eğitici amaçlarla oyun oynamakla yükümlü oldukları çocuk oyuncağını sembolik araştırmaya odaklanmaktan öğrenime kasıtlı odaklanmaya kaydırmıştır (Göncü ve Gaskins, 2011).

Yukarıda oyunla ilgili düşüncelerine yer verilen eğitimci ve filozofların da dahil olduğu öğrenci merkezli eğitimin önemli temsilcilerinin birçoğu, hayali oyuna önem vermemişlerdir. Fiziksel aktivitelerin yer aldığı oyun türlerine daha çok önem vererek bu alanlarda çalışmalara ağırlık vermişlerdir (Shuffelton, 2012).

En geniş anlamıyla *oyun, belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız olarak gerçekleştirilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir* (Kılıçoğlu, 2006).

Oyun geçmişten günümüze kadar farklı disiplinlerin çalışma alanını girmiş geniş bir kavramdır. Bunun sebeplerinden bazıları; oyunun kültürel olarak aktarılan dinamik bir yapısının olması, çocuklara özgürce hareket etme imkanını sağlaması, çocukların en doğal haklarından biri olan saygı duyulması bir süreç olmasıdır. Tüm bunların yanısıra oyun, çocuğa sorumluluğa dahil olma, demokratik değerler, etik, insanlık onuru, birlikte yaşam kuralları, otoriteyle ve çatışmalarla başa çıkabilme gibi yaşadığı kültürün yapısını ve değerlerini öğrenerek toplumun bir parçası olmasını sağlar (Hännikainen, Singer ve Van Oers, 2013). Oyunun çocuğun gelişimine katkısı, serbest ve programlı oyunların öğrenmede yarattığı farklılıklar, modern yaşam tarzının oyuna etkisi gibi

konular kuramsal ve deneysel araştırmalarda ele alınan belli başlı konulardır (Kurt, 2015).

Oyunun insan hayatında önemli bir yeri olduğunu, geçmişten günümüze kadar gelen her toplumda oyun ile ilgili tanımlamalarla, materyallerle karşılaşılması sonucu söyleyebiliriz. Bu önemin bir bileşeni de oyunun genellikle çocuğu yetişkin hayata hazırlayarak üzere yetişkin dünyasının genel çerçevesini çocuğun önüne sermesidir (Ayan ve Memiş, 2012; Rogers ve Lapping, 2012). Çocuğun yetişkin hayatına hazır olabilmesi için sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimlerini tamamlaması, içinde yaşadığı toplumun kabul ettiği normları öğrenip bunlara uygun davranışlar sergilemesi beklenir. Tüm bu ifadeler oyunun çocuğun hayatındaki önemini gösterir niteliktedir.

## **2.2. Oyunun Önemi**

Oyun ocuğun sosyal, fiziksel ve bilişsel alanlarda sağlıklı gelişimi için başlıca etmendir. Ayrıca ocuğun özgürlüğünü yaşadığı, yaparken öğrendiği, sosyal ve fiziksel çevreyle uzlaştığı, dünyaya uyum sağlamasını sağlayan önemli bir araçtır. ocuk oyun oynadıkça duyguları tanır onları keskinleştirir, yetenekleri gelişir, becerileri artar. Oyun ocuğun çevresinde duyduklarını, gördüklerini sınavıp, denediği, öğrendiklerini pekiştirdiği bir deney odasıdır bu sebeple de oyun, çocuğun en doğal öğrenme ve uygulama ortamıdır denilebilir (Ünal, 2009). Oyun araştırmacıları oyunun tanımlamasında farklılaşsalar bile, çocuğun gelişiminde oyunun önemi konusunda ortak görüşe sahiptirler (Ruveyda ve Özdemir, 2015). Araştırmacıların ortak düşünceleri oyunun çocuğun bütünsel gelişimini desteklediği yönündedir. Fatai ve arkadaşlarına göre oyun (2014) ocuğun ileriki yaşamında ve okulda ihtiyacı olacak entellektüel, fiziksel, sosyal ve duygusal becerilerini şekillendirir. Bu şekillendirme sonucunda gelişen beceriler yine oyun sırasında sınavma fırsatı bulur.

Lynch (2015) sayıları hızla artan araştırmaların oyunun sosyal, duygusal, motor ve dil gelişimini desteklediği gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca oyunların çocukların daha yaratıcı olmalarına kelimelerin anlamlarını öğrenmelerine ve yeni deneyimlere karşı daha özgüvenli olmalarına olanak tanıdığını ve sınıf içinde oynanan oyunlar hem alt hem de üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların matematik, dil, erken okuma yazma ve sosyoduygusal becerilerini desteklediğini belirtmektedir.

Oyun kompleks yapısı sonucunda çocuğa çevresini araştırma, objeleri tanıma ve problem çözme gibi farklı imkanlar sağlamaktadır. Çocuk var olan çevreyi bütünüyle gözleme şansı yakalar. Oyun yoluyla gözlemlediği bu çevreyi kendi yaratıcılığıyla değiştirir, zenginleştirir. Yine oyun yoluyla büyüklük, şekil, renk, boyut, ağırlık, hacim, ölçme, sayma, zaman, mekan, uzaklık, uzay gibi pek çok kavramı ve eşleştirme, sınıflandırma, sıralama, analiz, sentez ve problem çözme gibi birçok zihinsel işlemleri öğrenir ayrıca yaratıcılığını geliştirir (Koçyiğit, 2007, Davaslıgil, 2015). Bu zihinsel işlemlerle çocuğun bilişsel gelişimi desteklenmiş olur.

Oyunun, özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında başlı başına “özgür” bir faaliyet olması gerekir. Oyun sırasında çocukları gözlemleyerek, yarattıkları oyun dünyasını ne kadar önemsedikleri, büründükleri rolleri ne kadar benimsediklerini görebiliriz. Oyun kültürünün önemi üzerinde duran uzmanlardan bazıları oyun oynamayan çocuğun sadece eğlenmekten mahrum kalmadığını aynı zamanda tam anlamıyla bir yetişkin olamayacağını savunurken, bazı uzmanlar da oyunun hayatın özü olduğunu ve bebeğin her şeyi öğrenebilmesi için gereken tek yolun oyun olduğunu savunur. Bu sebeple okul yıllarında etkin öğrenmenin ana yoludur (Karaman, 2012).

Oyun, insan davranışları ve gelişimiyle son derece sıkı bağlara sahiptir. Öyleki 1979 yılında New Mexico bir mağazanın penceresinde yazılı olan “Yaşlandığınız için oyun oynamamazlık etmezsiniz, oyun oynamadığınız için yaşlanırsınız” yazısı oyunun insanın sosyal ve duygusal yaşantısını devam ettirmek için oyunun ne ölçüde önemli olduğunu vurgulayan güzel bir sözdür (Bryan Adamson, L. B., Marilyn Berger, Anne Enquist., & Paula Lustbader, A. J. B. M., 2011). Sosyal hayatın içinde bu kadar önemli bir yere sahip olan oyun ile ilgili ünlü bir başka ifade de “Oyunumun öğrenmem olmasına ve öğrenmemin benim oyunum olmasına izin ver.” dir. (Singer, 2013) Bu iki ifade de oyunun insanın bütünsel iyi olma haline ulaşması ve orada kalması için ne kadar önemli olduğunu vurgular niteliktedir.

Oyun, insanlık tarihi kadar eskiye dayan ve o tarihten günümüze süregelen aktivitelerdendir. Oyunun bu güçlü geçmişine rağmen insanlar üzerindeki etkisi hakkında henüz yeterli kapsamda bir açıklaması mevcut değildir. Üzerinde birçok açıklama yapılmış, kuramlar oluşturulmuş olmasına rağmen oyun hala üzerinde düşünmeye ve bilimsel olarak araştırmaya gereksinim duyulan bir alandır (Koçyiğit ve

ark, 2007). Oyunun öneminin tam olarak anlaşılması için tarih boyunca nasıl tanımlandığı ve yaşanan zamana göre sahip olduğu özellikleri bilmek gerekir.

Çocukların hayatından oyunun çıkarılmaması gerektiği dünya genelinde 1960'lı yıllardan itibaren bilim insanlarının merkezi olmaya başlamıştır. Danimarka'daki Uluslararası Oyun Birliği'nin (IPA), oyunun teşvik edilmesi, korunması ve oyunun tüm çocuklar için temel bir insan hakkı olarak korunması için çalışmalarına başlamış ve kısa sürede bunu gerçekleştirmiştir. O zamandan bu yana, bir dizi sivil toplum kuruluşu ve kar amacı gütmeyen vakıflar, oyunun değerini savunmak ve özelliklerini korumak ile ilgili endişeler üzerine konuşmak için dünyayı dolaştı. Bunlar arasında Ulusal Oyun Enstitüsü (National Institute for Play) ve Amerika'da Çocukluk Birliği (Alliance for Childhood in America), İngiltere'de Fair Play for Children Kampanyası ve Oyun Çalışması Derneği (the Fair Play for Children Campaign in the UK, and The Association for the Study of Play) bulunmaktadır (Brown & Patte, 2012).

### **2.3. Oyunun Tarihçesi**

Oyun tarihi, insanlık tarihi kadar eskidir. Yapılan arkeolojik kazı bulgularında eski medeniyetlerden kalma çocuk oyuncakları bulunmuş ve bu durum belgesellere ve filmlere konu olmuştur (Kılıçoğlu, 2006). Vandalen ve Bennett (1971)'e göre medeniyetler tarihi ve arkeoloji gibi disiplinler çocuk oyununun kültürler kadar eski olduğunu desteklemektedir. Gül 'ün (2012) aktardığı araştırmalar, Amerika yerlileri, Afrika yerlileri ve Avustralya aborjinlerinde çocukların oyun aktiviteleri içinde yetişkinleri taklit ederek eğitim aldıklarını göstermiştir. Hayatta kalmayı sağlayacak becerilerin oyun etkinliklerinde çocuklara öğretildiği ayrıca tarikat ayinlerinde erkek çocukların motor beceri testleri, fiziksel cesaret, kuvvet ve dayanıklılık becerilerini dans gösterisi ve ateş eşliğinde gösterdikleri belirlenmiştir.

Oyun insan ve hayvanların var olmasıyla başlamıştır. Yapılan arkeolojik kazılar bize, günümüzde hala yaygın olarak oynanan oyunların, çok eski çağlara uzandığını göstermektedir. Örneğin İngiltere'de bir müzede İ.Ö. 800 yılının pişmiş topraktan heykeli iki kızı oynarken göstermektedir. Aslında bu oyun bir 'beş taş' türüdür (And, 2003). Tarih boyunca çocuklar, ya kendi oluşturdukları oyunları ya da büyüklerin oynadıkları oyunları değiştirerek oynamışlardır. Eski çağlardan günümüze uzanan çoğu

oyunun ilk oyuncağını taşlar oluşturmaktadır. Daha sonraki çağlarda taş yerini farklı malzemelere, örneğin; aşık kemiklerine vb., bırakmıştır. Yine ‘top’ ve ‘ip’ de çocukların en eski ve evrensel oyun araçlarındandır. Türkiye’de oynanan eski çocuk oyunları arasında taşın uzağa atılmasını amaçlayan veya bir taşla başka bir taşı vurma oyunları olduğu gibi, bezden ya da deri veya meşinden yapılmış toplarla oynanan koşmaca veya kovalamaca türü oyunlar vardır. Ayrıca, günümüzde golf ya da hokey oyunlarının ilkel şekli diyebileceğimiz cirit oyunu gibi, değneklerle oynanan top oyunları da vardır (Başal, 2007).

Oyun, tarih boyunca farklı kültürlerde ve tarihsel zamanlarda farklı amaçlara hizmet etmiştir. Çocuk oyunlarından bahseden en eski kaynaklar Batı kültüründe 13. yüzyıla, doğu kültüründe ise 11. yüzyıla kadar gittiği bilinmektedir. Eski Yunan toplumunda atletik oyunlar ve rekabet ön planda olduğu için Aristoteles (M.Ö.384-322) ve Plato (M.Ö. 427-347) oyunu yaşamın bir parçası olarak kabul etmişlerdir. Aristoteles çocukların oyunla meşgul olmaları gerektiğini bu sebeple öğretime sokulmamalarını ister. Orta çağ boyunca etkin olan kilise hakimiyeti ve onun yönlendirdiği düşünce yapısı, oyunu da etkilemiş ve oyun, günah dolu bir etkinlik olarak değerlendirilmiştir. Sanayi devriminden sonra (1600-1700) sonra çocuk oyunları yaşamın doğal bir parçası olarak kabul edilmiştir. 19. Yüzyılla birlikte oyunun bir çeşit tembellik formu olarak kabul eden tutucu yaklaşımların etkisi giderek azalmıştır. Bununla birlikte oyun alanlarının sayısı artmış ve çocukları sokaktan uzak tutmaya yönelik oyunlar geliştirilmiştir. Tüm bu düşünce değişimleriyle birlikte bu yüzyılın sonunda oyun, toplum tarafından kabul edilen bir davranış olarak kabul görmeye başlamıştır (Kurt, 2015).

Oyunun insanlık tarihi kadar eski olduğunu gösteren bir örnek de M.Ö 800 yılına ait iki kızın aşıkla oynadığını gösteren pişmiş topraktan yapılmış heykeldir. Bununla birlikte Hindistan ve eski Mısır’daki oyun tahtası üzerindeki zarla oynanan oyunları, topaç çevirmeyi ve el vuruşma oyunlarını gösteren duvar resimleri bulunmaktadır. Çocuk oyunların tarihine dair bilgileri arkeologların yanı sıra resim ustaları, edebiyatçılar, gezginler de vermektedir. Bu yazılı ve görsel kaynaklar oyunun tarihçesine ve gelişimine ilişkin kanıtlar olarak gösterilebilir (Bozan, 2014)

Türklerin kültürel, siyasi ve ekonomik tarihlerinde, yaşadıkları yerlerin doğal zenginlikleri, iklim şartları gibi etmenler etkili olmuştur. Eski devirlerdeki yaşam biçimi ve sosyal hayat dikkate alındığında insanların her an savaşa hazır olmaları gerekir. Eski Türkler de çocuklar bu şartlara uyum sağlamak, her an savaşa hazır olmak, topraklarını ve ailelerini korumak amacıyla küçük yaşlardan itibaren kılıçla, kalkanla, okla oynayarak zaman geçirirdi. Bunların yanı sıra ata binmek ve avcılık da Türk çocukları için vazgeçilmez etkinliklerdir. M.Ö 5000 yıllarında orta Asya' dan göç eden ve Mezopotamya ya yerleşen Sümerler' de tek başına bir oyun türü görülmez. M.Ö 2600 yıllarında bir tapınakta yapılan kazılarda ortaya çıkan bronz eserlerde, çıplak iki atletin karşılıklı olarak tutuşarak, birbirlerine yere vurmaya çalıştıkları görülmektedir. M.Ö 4000 yıllarında Sümerler' de olduğu gibi Etilerde de bütün sportif faaliyetlerin tek amacı savaş gücünü artırma, geciktirme ve bu gibi mücadeleye hazırlıklı olmaktır. Diğer taraftan güneş tanrısı adına yapılan törenlerde kılıç oyunları, güreş ve at yarışları düzenlenirdi. Eski Türk devletlerinden Hun, Göktürk, Harzemşahlar, Samanoğulları, Selçuklular, Osmanlı imparatorluğu ve diğer Türk devletlerinde sportif etkinlikler büyük boyutlar kaydedilerek yapılmıştır. Özellikle güreş, avcılık, binicilik, kılıç, okçuluk, yaya koşuları, atlama, gürz ve topuz kullanma, cirit, çögen gök boru, tepik (futbol), kayak gibi sporları yarışma şeklinde düzenlenerek severek yapılmışlardır (Özdenk, 2007). Akyüz (1994) Divan-ü Lügat-it Türk'te bulunan müngüz müngüz, aşık, çengli mengli, büzüşmek, tepük (ayakla oynanan top oyunu), ceviz, çelik çomak, bebek gibi materyallerle oynanan oyunların ve Türk oyunları ile ilgili en eski bilgilerin bulunduğunu belirtmektedir (Kılıçoğlu, 2006).

#### **2.4. Çocuğa Göre Oyun**

Çocuğun neden oyun oynadığı yıllar boyunca araştırmacıların merak ettiği bir soru olmuştur. Çocuklar neden oyun oynar sorusunun cevabı aslında oyunun tanımının içerisinde gizlidir. Oyunun özgür, yaratıcı ve esnek yapısı çocuğu oyuna tutkun hale getirir (Bryan Adamson, 2011).

Oyun sadece çocuklar için değil her yaşta insanın hayatındaki önemli etkinliklerden birisidir. Yetişkinler için eğlenmek, dinlenmek, boş zaman etkinliği olmaktan öteye gidemeyen oyun, çocuk için içinde yaşadığı dünyayı, çevresindeki insanları anlama ve tanıma aracıdır (Camgöz, 2010).



Tuğrul ve arkadaşlarının 2014 yılında erken çocukluk dönemindeki 6 yaş çocuklarının ve okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüş ve beklentilerinin ortaya koymayı amaçlayan çalışmaların sonucunda çocukların büyük çoğunluğu (%38) oyunu tanımlarken, “birileri veya bir şeylerle oynamak ve eğlenmek, sevinmek” şeklinde eyleme ve duygulara yönelik ifadeler kullanmışlardır. . Çocuklardan bazıları ise “Oyun oynamak gülmek demektir”, “Oyun oynamak gezmek, koşmak demektir” şeklinde oyunu tanımlamışlardır.

Tuğrul ve arkadaşlarının (2014) çocukların oyunu algılayış şekillerini ortaya koyan çalışmalardan bahsetmiştir. Bunlardan biri Rothlein ve Brett (1987)’in yaptıkları 2- 6 yaş arasındaki çocuklara “oyun kelimesini söylediğimde ne anlıyorsun?” sorusuna yanıt aradıkları çalışmadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında çocukların çoğunlukla koşma, bisiklet sürme, sallanma gibi harekete dayalı etkinlikleri, Barbie gibi oyuncak bebekleri, arabaları ve sanat aktivitelerini oyun olarak belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte oyunun eğlenmeyi, mutlu olmayı ve sevdikleri şeyleri yapmayı düşündüğünü belirten çocukların olduğu da görülmüştür. Bir diğer çalışma ise Pilten ve Pilten (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada çocukların oyun algısı yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; “eğlence”nin çocuklar için herhangi bir aktivitenin oyun olup olmadığına karar vermede kullandıkları temel ölçüt olduğu belirlenmiştir. Çocukların genellikle oyunu kendilerine ait bir etkinlik olarak değerlendirmeleri sebebiyle stresli ortamlar, katılımın zorunlu ve yönetimin yetişkinlerde olması, çocukların oyunlara katılımını engellemektedir (Tuğrul, Metin Aslan, Ertürk, & Özen Altinkaynak, 2014).

Yetişkinlerin anlayışında “oyun dünyası” ile “gerçek dünya” arasındaki farklar ve kurallar kesin hatlarla belirlenmiştir. Oyuncular kurallara ve oyunun yapısına uymak zorundadırlar. Çocukların oyun anlayışı ise böyle değildir. Onların oyun yapıları ve kuralları esnek yapıdadır (Singer, 2013).

## **2.5. Gelişim Alanları ve Oyun**

Oyun bütün gelişim alanlarına katkı sağlamakla birlikte, çocuğun sağlıklı gelişiminin bir bütün olarak en iyi şekilde devam etmesi açısından son derece önemlidir (Bergen, 2015; Bray & Bray, 2007; Koçyiğit vd., 2007). Oyun çocuğun sosyal davranışlarını

etkiler, akran ilişkilerini geliştirir (Gagnon vd., 2013). Oyun çocuğa uygun bir öğrenme zemini hazırlarken, aynı zamanda çocuğun objeleri tutma ve kullanma, bedenini kontrol etme, nesnelere isleyiş şeklini kavrama yeteneği kazanma ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatı verir (Özdenk, 2007).

Yukarıda belirtilen alan yazın ışığı altında oyun oynamanın belli başlı becerileri ve yetenekleri gerektirdiği, aynı zaman da bu yeteneklerini geliştirebildiği ve bir sonraki gelişim basamaklarına geçebildiği söylenebilir. Oyun becerilerindeki aksaklık gecikme ya da eksiklikler fiziksel, sosyal, duygusal gelişim gibi gelişim alanlarındaki becerilerinde gelişimini engelleyecektir (Fazlıoğlu, Ilgaz ve Papatğa, 2013).

### **2.5.1. Bilişsel Gelişim ve Oyun**

Oyun oynarken çocuğun karar verme, bellek, strateji, gözlem, mekansal akıl yürütme, problem çözme ve yaratıcı düşünce gibi bilişsel becerilerini geliştirirler. Bununla birlikte birçok masa oyunu (dilmece, kızma birader, iskambil) ile harfleri, rakam ve renkleri tanımayı, hecelemeyi, okumayı ve saymayı geliştirir (Gül, 2012).

Ağyar (2014)'e göre çocukların daha önceden edindikleri gözlemleri oyunu sırasında role aktarması, aynı şekilde gruptaki diğer arkadaşlarını gözlem ve bilgilerini oyuna aktarması çocuğun hafızasının gelişmesi için son derece önemlidir. Bunların yanı sıra, büyük-orta-küçük, uzun-kısa, ıslak-kuru vb. temel kavramları öğrenmeleri ve bu kavramları doğru kullanmaları yine oyun sayesinde kolaylaştırır.

### **2.5.2. Fiziksel Gelişim ve Oyun**

Plato çocukları ve hayvanları oynarken gözlemlediği günden beri "sıçrayış" oyun tanımlamak için kullanılan merkezi bir metafor olmuştur. Bu sebeple oyun ve fiziksel aktivite tarih boyunca içiçe geçmiş iki kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Kuschner, 2008). Bireyin ruhsal yaşamı ile bütünleşen hareketlerine psiko-motor davranışlar denilir. Oyun sayesinde psikomotor becerileri artar, büyük-küçük kaslarını denetim altına alır, organları eşgüdüm ve denge sağlar, kaslarında güç, dayanıklılık, hareketlerde esneklik ve çeviklik artar (Seyrek ve Sun, 1999).

Oyun içerisinde yapılan hareketler ile birlikte çocuk kendi vücudunu ve fiziksel sınırlarının farkına varır. Bununla beraber gerek el göz koordinasyonu gibi küçük kas hareketleri gerekse koşma, atlama, kaldırma gibi hareketlerle büyük kas hareketlerinde uzmanlık kazanır. Bu becerilerinin dışında tat alma, koklama, dokunma, hissetme ve duyma duyularının gelişimini arttırır. Tüm bunlarla birlikte kendi bedeni ve fiziksel gücü konusunda uzmanlık geliştirir. Bu gelişim ile birlikte başarı duygusunu da pekiştirmiş olur (Wolfgang, 2004).

### **2.5.3. Sosyal Duygusal Gelişim ve Oyun**

Kelime dağarcığı sınırlı olan küçük çocuklar duygularını oyun yolu ile ifade ederler.olumsuz duygu deneyimlerini (dışçı randevusunda yaşadığı acı anı) veya olumlu duygu deneyimlerini (son derece eğlenceli doğum günü partisi) yeniden canlandırdığı oyunlar ile açığa vururlar (dışçı veya parti temalı sembolik oyunlar). Bu dışı vurum sayesinde hem duyguların ifade hazzını yaşar hem de çocuğun yakınındaki yetişkinler çocuğun duyguları hakkında çıkarımda bulunabilirler (Wolfgang, 2004). Oyun çocukların başkalarıyla ve akranları ile bir araya gelmesini ve ilişki kurmasını sağlar. Bu sebeple sosyal gelişimini desteklemekle birlikte korkularından, kaygılarından ve saldırganlık duygularından arınma olanağı da sağlar. Oyun toplumsal davranışların pekiştirme aracı olarak işlev görür. Ayrıca doğaçlama sosyo-dramatik oyunlar hayal gücünü, üretkenliğini ve akıl yürütmeyi de destekler. (Sevinç, 2004).

Sosyal gelişimin en zor aşaması çocuğun, kendini başkasının yerine koyması ya da başkasının gözü ile kendini görme yeteneğini kazanması yani empati becerisi kazanmasıdır. Bu gelişimin sağlıklı bir şekilde kazanılması için taklit etme, gerçeğin hayal dünyasında yeniden şekillendirilmesi, ilişki kurma yeteneği, iletişim kurma özelliklerinin bulunması gerekir. Özellikle son iki özellik “rol oyunları” için son derece önemlidir (Özdoğan, 2009). Bu sebeple oyun çocuğun sosyal gelişiminin tüm aşamalarını desteklemektedir denilebilir.

Oyun içerisinde başka çocuklarla oyun oynayan çocuk, farklı kültürlerden ve coğrafyalardan gelen diğer çocuklara karşı hoşgörülü olmak, onlarla iyi ilişkiler kurmak zorundadır. Çünkü birlikte oyun oynamanın sürekliliği bu uyuma bağlıdır. Böylece çocuk kendisinin de içinde bulunduğu toplumda farklı kültürlerin olduğunu öğrenerek

toplumu tanır ve farklılıklarla uyumlu olmayı öğrenir. Oyunda çocuk sosyal rolleri ve meslekler hakkında bilgi kazanır (Hazar, 2000).

#### **2.5.4. Dil Gelişimi ve Oyun**

Oyun, yapısındaki sosyallik sayesinde çocukların kendilerini ifade edebilme, anlatma gelişimine de önemli katkılar sağlar. Kendini ifade etmenin temellerini de oyun sayesinde atarız çünkü bebekliğimizde kelimelerle oynayarak konuşmayı öğrenilir (Eberle, 2011). Vygotsky kültürel aktarımın oyun yoluyla gerçekleştiğini belirtmiş ve oyunda kullanılan dil ile birlikte çocuğun içinde bulunduğu kültüre uygun dil gelişimini kazandığını söylemiştir (Corsaro, 2011).

Bebeklerin ilk konuşmalarını oluşturan sesler, elindeki çingırağı, topu vb. şeyleri oynarken, sevinç ve öfkesini göstermek için çıkardığı seslerdir. Dışarıya anlamsız gelen bu sesler zamanla anlamlı hale dönüşmeye başlar. Dört-beş yaşlarında rol oyunlarda duruma ve büründüğü role uygun konuşur. Beş yaşından sonraki oyunların tamamında çocuklar birbiriyle diyalog kurarlar (Sevinç, 2004). Yine Sevinç (2004)'e göre bütün bu yapılanlar çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkiler. Toplu halde oynanan grup oyunları, çocuk öykülerinden esinlenen sosyo-dramatik oyunlar, kuklalar, tekerlemeler, bilmece ve şiirler, rondlar, öykü kitabı hazırlama gibi dile dayalı oyunlardır. Sosyalleşme sürecinde ağırlık kazanan bu oyunlar çocuğun bilişsel alanda gelişimini olumlu etkilemektedir. Oyun ortamında dil gelişimi, çocukların deneyimleri hakkında fikirlerini ilettikleri hareketlerden doğar. Dil, çeşitli hareket, mimik, taklit, gülüşme, merak soruları ve ani keşiflerle dolu olan bir sürecin ifade yoludur.

### **2.6. Oyun Kuramları**

#### **2.6.1. Klasik Oyun Kuramlar**

Oyunun tanımlanması sırasında ileri sürülen görüşler, 19. yy sonlarından itibaren birleşmeye başlamış ve bugün klasik oyun kuramları olarak adlandırılarak dört grupta incelenmektedir (Samuelsson ve Flear, 2008).

### 2.6.1.1 Fazla Enerji Kuramı

Kuramın temellerini oluşturan “Buharı havaya uçurmak (blowing off steam)” düşüncesini Mitchell ve Mason 1948 yılında ortaya atmıştır. Sonrasında Friedrich Schiller ve Herbert Spencer bu düşünceyi kuram haline getirerek Fazla Enerji Kuramını ortaya koymuştur. Bu kurama göre oyun, organizmada bulunan fazla enerjinin harcanmasıdır. Oyun, organizmanın çalışması için gerekli olan enerjiden fazla enerjiye sahip olduğunda oynanır. (Samuelsson ve Fleer, 2008).

Schiller ve Spencer’a göre oyun, çocuğun temel ihtiyaçları giderildikten sonra kalan fazla enerjinin sonucunda ortaya çıkar. Bu kurama göre oyun hem fazla enerjinin sonucu hem de amaçsız yapılan etkinliklerdir (Ahioglu, 1999). Schiller ve Spencer’a göre çocuklar ve yavru hayvanlar hayatta kalmak ve kendilerini korumak ihtiyacına odaklanmadıkları için fazla enerjiye sahiptirler. Bu sebeple “fışkıran enerjinin amaçsızca harcanması” anlamına gelen oyun bu enerji fazlasından organizmayı kurtararak onu rahatlatır (Kuşcu, 2014).

Spencer aynı zamanda elde etmek ve tahakküm etme gibi bilinç dışı yaşamı sürdüren içgüdülerin oyun diye nitelendiğimiz ortamlardagörüldüğüne dikkat çekmektedir. İnsanların bu tür davranışlarını kültürel evrim sonunda şekil değiştirdiğini fakat bunun yansımalarının erkek çocuklarında itiş-kakış, kapışmalı oyunlarında görülebildiğine dikkat çeker (Sevinç, 2009).

### 2.6.1.2. Rahatlama (Eğlenme) Kuramı

Fazla enerji kuramının aksine vücutta biriken fazla enerjiden değil, enerji ortaya çıkarmak amacıyla yapılan etkinlikleri oyun olarak tanımlayan Lazarus ve Patrick, oyunu organizmanın yorgunluğunu gidermek amacıyla yaptığı etkinlikler olarak görür (Ahioglu, 1999). Fazla enerji kuramının aksine, oyunu insanların enerjilerini yeniden tazelediği bir etkinlik olarak tanımlar. Bu kurama göre amaç, çalışırken tükenen enerjiyi tekrar kazanmaktır. Dinlenme ihtiyacı, insanın yaşamsal ihtiyaçlarını giderme dışında oyun gibi farklı etkinliklerle de giderilebilir (Ogelman, 2014).

### **2.6.1.3. Hazırlık (Ön Egzersiz) Kuramı**

Literatürde yetişkin hayatına hazırlık, hazırlık, ön egzersiz, alıştırma gibi farklı şekillerde kullanılan bu kuramın kurucusu Karl Gross'tur. Groos, oyunun farklı türlerde yıllar boyunca süre gelmesini uyum sağlayıcı mekanizma olarak açıklar. Oyun, üst basamakta olan türlerin olgunlaşmasının daha uzun zaman aldığı için gerekli becerilerin kazanılması ve karmaşık organizmaların içgüdüsel becerilerinin gelişmesinde bir alıştırma sürecidir (Sevinç, 2009). Bu sebeple bu kuram oyunu amaçsız, önemsiz bir davranış yerine, ciddi biyolojik amacı olan bir davranış olarak göstermesi sebebiyle önemli bir yere sahiptir (Gazozoğlu, 2007).

### **2.6.1.4. Rekapilatisyon (Tekrarlama) Kuramı**

Tekrarlama kuramının temsilcisi Stanley Hall'dur. Darwin'in evrim kuramına dayandırılarak oluşturulmuştur. Hall, Groos'un hazırlık kuramının kısmi ve yetersiz olduğunu savunmaktadır. Çocuğun içgüdüleri ile oyun içerisinde ilkel atalarımızın geçirdiği devinimsel ve ruhsal aşamaları tekrar yaşadığımızı savunur (Ogelman, 2014). Bu kurama göre oyun kültürün gelişimini yansıtır. S. Hall insanın çocukluktan yetişkinliğe geçerken, tıpkı kültürel tarihinde olduğu gibi ilkel davranışlardan sosyal davranışlara doğru gelişim gösterdiğini, böylece kültürel özelliklerin oyun sırasında ortaya çıkabileceğini belirtmiştir (Ahioglu, 1999).

## **2.6.2. Modern Oyun Kuramları**

### **2.6.2.1. Psikoanalitik Kuram**

Freud tarafından geliştirilen psikoanalitik kuram kapsamında oyun incelendiğinde Freud'un sistematik bir oyun kuramı geliştirmediği görülmektedir. Ona göre oyun çocukların isteklerini gerçekleştirmelerine ve kaygı veren olayların üstesinden gelmelerine uygun ortam sağlar. Oyunun tersi ciddiyet değildir aksine oyun gerçeğin kendisidir (Sevinç, 2009). Oyun çocukların iç dünyalarını, duygularını açığa vurdukları ve gerçek yaşamda başa çıkamadıkları olayları yansıtarak olayların üstesinden gelmeye çalıştıkları davranış olarak tanımlanmıştır. Hayal dünyasını şekillendiren ve bilinç dışı belirleyicilerin paylaşıldığı bu oyun teorisi Piaget'inkine benzemektedir (Gazozoğlu, 2007).

Bu kurama göre oyunun isteklerin/gereksinimlerin doyurulmasını sağlama ve travmatik durum ya da olaylar üzerinde hakimiyet kurmayı kolaylaştırma olmak üzere iki temel özelliği vardır. Dinamikler ve güdüler, rol ve durumların seçiminin temelini oluşturur. Oyun formu değişse de oyun oynamaya güdüleyen faktörler yetişkinler için de sözkonusudur (Ahioğlu, 1999).

#### **2.6.2.2. Bilişsel Kuram**

1970'lerde oyunla ilgili psikolojik araştırmalardaki canlanma, büyük ölçüde, Piaget'in (1945/1962) yeni ufuklar açan Çocuklukta Oyun, Düşler ve Taklit (Play, Dreams and Imitation in Childhood) adlı çalışmasından kaynaklanmıştır (Nicolopoulou, 1991 (Çev. Bağlı, 2004)). İsviçreli Psikolog Piaget (1896-1980) oyunu, çocuğun tüm zihinsel gelişiminin kaçınılmaz bir sonucu, düşünce evresinin ürünü, özümleme ve uyum süreci olarak görür. Bu uyum süreci, sosyalleşme, işbirliği ve dil gibi psikolojinin bazı alanlarında önemli bir yer tutmaktadır. Piaget için oyun gerçeğe uymak için uyum özelliğinin önemsenmediği tüm davranış şekilleridir. (Pamir, 1999, Gazezoğlu, 2007).

Piaget, bu tür bir analizi ve temel veri olarak kendi üç çocuğunun titiz gözlemlerini kullanarak üç tür oyun ayırt etmiştir: Alıştırma oyunu, simgesel oyun ve kurallı oyunlar. Alıştırmalı oyunlar; yaşamın ilk aylarında itibaren ortaya çıkan, bir çingırağı tekrar tekrar sallamak gibi çocuğun olayları kendi kontrolünde tutmaktan duyduğu hazzın sonucu olarak ortaya çıkan amaçsız eylemlerdir. Sembolik oyunlar; dramatik oyun biçiminde iki yaşındayken başlar; hayali davranışların oyuna dönüştüğü görülür; bu dönemdeki çocuk kesin kuralları kavrayamamaktadır. Kurallı oyunlar; sosyal düzenlemeler içerir; grup tarafından gerçekleştirilir; 7-11 yaş yani somut dönemi kapsamaktadır (Smit ve ark.. 1985).

Piaget'nin oyun kuramı çoğu hala başka araştırmacılar tarafından tartışılan, birbiriyle ilişkili iddiaları da beraberinde getirmektedir (Paglier, 2005). Bunun sebepleri arasında piaget'nin oyun tanımlaması yer almaktadır. Ona göre oyun dış dünyadan alınan uyaranları özümleme ve uyum sistemine yerleştirme yoludur. Oyunun hayatın daha sonraki dönemlerinde kullanabilecek yaratıcı hayalcilik zeminini hazırladığını savunur. Aynı zamanda "Yeni bir şey nasıl oluşur? Bu sorunun yanıtı oyundur" ifadesiyle oyunun önemini vurgulamaktadır (Aksoy, 2015).

### 2.6.2.3. Sosyokültürel Kuram

Vygotsky tarafından geliştirilen bu kuramda zihinsel yollar araç ve sembol kullanımı yolu ile şekillenir. Bireyin maddesel çevre üzerindeki pratik etkinliklerinden yeni araçlar doğar. Doğrudan yapılan bu girişimler sonraları dolaylı olarak teknolojilerle veya araç olarak kullanılan sembollerle daha etkin bir şekilde gerçekleşir. Bu sebeple Vygotsky'ye göre oyunun temelinde semboller ve sembollerin kullanımında devreye giren üst düzey bilişsel süreçler bulunur (Sevinç, 2009).

Vygotsky'nin oyun araştırmaları üzerindeki etkisi, Piagetçi etkiden çok daha karmaşık ve yaygındır. Yazılarının sezgilerle ve aydınlatmalarla dolu olduğu gerçeğine karşın, bunlar çoğunlukla kabataslak ve bazen de tamamlanmamış durumdadırlar. Oyunla ilgili önemli çalışmalarından İngilizce'de bulunanları, aslında bir ders olarak verilen ve oyuna alternatif bir yaklaşımın çarpıcılığını içeren yalnızca tek bir makaleyle kısıtlıdır (Nicolopoulou, 1991 (Çev. Bağlı,2004)).

Vygotsky oyunun duygusal gelişime olduğu kadar bilişsel gelişime de katkıda bulunan, çocuğun, kendine güven duygusunu kazanmasını sağlayan, her türlü arzusunu doyuma ulaştıran bir araç oluşunu söyler (Ahioğlu, 1999). Oyunu sadece hayal edilen davranışın ötesinde, çevresinde deneyimlediği olayları ve olguları yeniden işlediği, yaratıcı ve etkileyici bir olgu olarak tanımlar (Edwards ve Cutter-Mackenzie, 2013). Yine Vygotsky'ye göre oyun bilişsel mekanizmanın işlemesine en uygun ortamı sağlar, keşiftir ve yeni bir oluşumdur, çözümlenememiş çatışma ve çelişkileri barındırır (Güler, 2007).

### 2.6.3.3. Diğer Düşünürler

Günümüzde klasik kuramların yerine gelen ve sıklıkla bir diğer sınıflama şeması Smilansky'nin (1968) dört evrelî oyun gelişimi modeli ve Parten'in toplumsal oyun kategorileridir.

#### 2.6.3.3.1 Parten

Mildren Parten çocuğu sosyal gelişimi açısından incelemiştir. Ona göre çocuğun sosyal oyun gelişimi, katılımsız davranıştan işbirlikçi oyuna doğru bir sıra izlemektedir (Aksoy, 2015). Okul öncesi yaş grubundaki çocuklar üzerinde yaptığı gözlemler



sonucunda çocukların oyun davranışlarını altı kategoriye ayırmıştır. Parten(1933)'in şöyle sıralanır;

- 1- Meşgul olmayan davranış/ Hiç bir oyuna katılmama (geçici bir ilgi ile herşeyi izlemek, odada yürümek, bedenle oynamak)
- 2- Tek başına oyun (başkaları ile konuşmadan çocuktan başka bir nesne ile oynamak)
- 3- Seyirci davranış (başkalarını izlemek, oyun durumuna geçmeden başkaları ile konuşmak)
- 4- Paralel oyun (oyuncakla oynayıp başkaları ile oynamaya girişmemek)
- 5- Bağlantılı oyun (başkaları ile oynamak ancak bu tür bir oyunda rol yüklenmesi ve grup örgütlenmesi yoktur)
- 6- İşbirliği oyunu (örgütlenmiş grup içinde oynamak)

Oyunun ve oyun davranışlarının sınıflandırılması alanındaki ilk çalışmalardan birisi olmasına rağmen Parten'in geliştirdiği bu sınıflandırmala günümüzde de kullanılmakta ve çocuklarda oyun gelişimini tanımlayan en iyi çalışmalardan biri olarak görülmektedir (Ogelman, 2014).

### **2.6.3.3.1 Smilansky**

İsraili psikolog olan Smilansky okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim ve öğrenmelerini destekleyen oyun türlerini kategorilere ayırmıştır. Smilansky, ilk araştırmacıların (Buhler, Isaacs, Valentine ve Piaget) çalışmalarında göndermede bulunmuş ve dört evreli bir oyun gelişimi modeli önermiştir; foksiyonel oyun, inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyun (Smith 1995; Smilansky, 1968).

Smilansky'nin şeması Piaget'inkine çok yakındır. Smilansky bilişsel şemasında oyunu düzenli gelişim örüntüsünü izleyen dört genel tipe ayırmıştır (Çelen 2004) :

- 1- İşlevsel oyun – Nesne ile ya da nesnesiz basit tekrarlı hareketler
- 2- İnşa oyunu – Nesnelere kullanarak bir şeyi yaratmak ya da yapılandırmak
- 3- Dramatik oyun – Çocugun gereksinimlerini ve isteklerini doyurmak amacı ile imgesel durumun yaratılması
- 4- Kurallı oyun – Daha önceden kurulmuş kuralları kabul edip bunlara uyma.

Fonksiyonel oyun Piaget'in geliştirdiği oyun sınıflandırılmasındaki alıştırma oyunuyla, dramatik oyun ise sembolik oyun ile benzerlik göstermektedir (Ogelman, 2014). Smith'e göre (1995) Smilansky'nin modelinin bazı yönlerine ilişkin düşündürücü sorunların olduğu da görölmektedir. Orjinal tanımların, değer yargularının ve önemi belirsiz ölçütleri içeren uzun betimlemeler zamanla başka araştırmacılar tarafından değiştirilmiş ve daha kullanışlı hale getirilmiştir.

## 2.7. Serbest Oyun

Okul öncesi dönem ile oyun birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Öyleki İzlanda'da okul öncesi eğitim kurumlarının diğer bir adı da oyun okulları olarak geçer. Bu oyun okullarının içerisinde yer alan oyun etkinlikleri çocukların serbest seçimleriyle oluşturdukları serbest oyunlar oluşturur (Einarsdottir, 2012). Piaget'nin çalışmalarının ardından çocukların oyunları ve eğitimde oyunun kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar hız kazanmış, "Çocuklar oyun ile ne öğrenebilir?", "Çocuklar serbest oyun ile öğrenebilirler mi" gibi sorular araştırmacıların yeni odak noktası haline gelmiştir (Gibbons 2007; Hedges 2010).

Lee (2015)'in aktardığına göre çocukların bağımsız serbest oyunları fiziksel aktivite modelleri tarafından son 50 yılda reddedilmiştir. Günümüzde çocukların aktif oyunları ile ilgili yapılan çalışmalar coğrafya, fiziksel aktivite, obezite, gelişim psikolojisi, yaratıcılık ve yaratıcılığın ölçülmesi, şehir planlamaları gibi geniş bir disiplinler arası yelpazeye sahiptir. Serbest oyun aktiviteleri için gerek okullarda gerekse dışarıda ebeveynler çevrenin güvenli olduğuna ikna olduktan sonra çocuklarının oynamasına izin vermektedir. Çocuğun yaşı arttıkça bağımsız serbest oyun oynama fırsatları da artmaktadır. Çocuklar ebeveynleriyle aynı güvenlik kaygılarını taşımasalar da ebeveynlerin bu kaygıları çocukların serbest oyunlarını engelleyen birincil etmendir.

Serbest oyun etkinliği tamamen başıboş etkinlik olarak düşünölmemelidir. Öğretmen sınıfta ve çocukların yanında olmalıdır. Çocukları özgür bırakmalı gereksiz yere müdahale etmemeli, çocukların neler yaptıklarını, ne tür oyunlar oynadıklarını gözlemlemeli ve zaman zaman yanlarına giderek onlara katılmalı, oyunları geliştirici ve çocuğu düşünmeye yönelten açık uçlu sorular sormalı, oluşabilecek sorunlarının çözölmesinde rehberlik etmelidir. Öğretmen ne aşırı aktif ne de aşırı pasif bir tutum

içine girmemelidir. Çocuğun ihtiyacı olduğunda onu rahatlatacak bir rol üstlenmelidir. Ancak bunu yaparken çocuğa kendi problemini kendisi çözmesi için süre tanıması gerektiğini de göz önünde bulundurmalıdır. Çocukların oyununu dikkatle gözlemlemeyen öğretmenler, oyuna katılmak isterken iyi gelişen bir oyun ortamını bozabilmekte veya yardım gerektiği zaman bunu fark edememektedir (Ford, 1993; Saracho, 1995; Düzce, Özyeşer Cinel ve Akça, 2005).

Son yıllarda yapılan çalışmalar 1-7 yaş çocukların serbest oyunlarında, hayali oyunun yerini teknolojik oyunlar, TV programları ve DVD'lerin aldığını göstermektedir (Hakkarainen vd., 2013). Okul öncesi öğretmenler çocukların anne babalarının koydukları sınırlamalardan kurtuldukları, kendi sınırlarını kendilerinin oluşturdukları serbest oyunlarını rahatlıkla oynayabildikleri alanların açık alanlar olduğunu düşünmektedir (McClintic ve Petty, 2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında önemli bir eğitim alanı olan bahçe ve açık alanlarda güvenliğin sağlanması, risk faktörlerinin azaltılması, uygun sayıda ve eğitim düzeyinde yardımcı elemanın bulunması son derece önemlidir (Sandseter, 2009)

## **2.8. Okul Öncesi Dönem Çocuğunu Değerlendirme**

Erken çocukluk döneminde çocukların gelişim gecikmelerinin farkedilip erken tanılama yapılması, çocuğun gelişimini normal/normale yakın hale getirilmesi açısından son derece önemlidir (Shevell ve Webster, 2005). Okul öncesi dönem çocuğunun değerlendirme süreci daha büyük çocukların değerlendirme sürecinden oldukça farklıdır. Bu farkların en büyüğü küçük çocukların öğrenme yöntemleridir. Bu dönemde çocuklar kalem kağıttan bağımsız olarak deneyimleriyle, yaparak, interaktif bir şekilde öğrenirler. Çocukların bir nesneyi ya da olayı öğrenmeleri için dokunmaları, farklı duyu organlarına hitap edecek materyallerle desteklenmesi, hikayeleştirilmesi, role bürünmesi, müzik dinleyip şarkı söylemesi vb farklı deneyimleri yaşaması gerekir. Bu şekilde büyük çocuklara göre oldukça farklı öğrenen okul öncesi dönem çocuklarının kalem kağıt kullanılarak yapılan standart değerlendirme yöntemlerinden faydalanılamaz (Guddemi, 2004).

Washington eyaleti çocuk değerlendirme rehberine (Bergeson, 2008) göre okul öncesi dönem değerlendirme sürecinin tarihsel gelişimi erken müdahale programları ile

paraleldir. Özellikle Head Start programıyla birlikte okul öncesi dönem, erken çocukluk dönemi, özel eğitim, küçük çocuklar için peyzaj çalışmaları gibi farklı disiplinlerde değerlendirilme sürecinin önemini hatırlatıp vurgulamıştır. Bu dönem çocuklarının gelişimleri olduğu gibi değerlendirilmeleri de çevre, materyal, aktif katılım ve aktiviteler ile bağlantılıdır.

Okul öncesi eğitimde çocukları tanıma ve değerlendirme çocukların gelişimini ve öğrenmesini takip etmek, ailelere ve uzmanlara çocukların gelişimi hakkında bilgi vermek ve iş birliği yapmak, planları hazırlamada yararlanmak, özel servislerden ve sağlık hizmetlerinden yararlanabilecek çocukları belirlemek, izleme ve eğitim programlarını değerlendirmek gibi beş temel amaç çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.

Okul öncesi dönemde değerlendirmenin amaçları şöyle sıralanabilir;

- Çocuğun gelişim ve öğrenmelerinin izlenmesi
- Çocuğun gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi
- Uygulanan eğitim programını geliştirme
- Sınıf ortamının gelişim ve öğrenme için daha elverişli hale getirilmesi (Elibol, 2014)

Okul öncesi dönemde çocuğu değerlendirilmesi onun gelişimini zenginleştirmek, genişletmek amacını taşımalıdır. Yani değerlendirme çocukları kategorilere ayırmak ve etiketlemek için değil çocuğun yeni öğrenmelere ve daha ileri gelişim basamaklarına ulaşması için yapılmalıdır.

Okul öncesi değerlendirmede 2 temel yaklaşımdan söz edilebilir:

1. Klinik yaklaşım
2. Otantik ya da alternatif yaklaşım

### **2.8.1. Klinik Yaklaşım**

Formal değerlendirme araçları genellikle standart testleri kapsamaktadır. Standart testler bir çocuğun testteki performansını benzer özellikler gösteren diğer çocukların performansı ile karşılaştırma imkânı verirler (Gullo, 2005; Mindes, 2007).

Standart testlerin okul öncesi dönemde kullanımı tartışılmalıdır. Pek çok etken okul öncesi dönemde standart testlerin doğru bir şekilde kullanımını zorlaştırır. Bu sebeple okul öncesi dönem çocukları tanıma ve değerlendirmede standart testler hiçbir zaman tek değerlendirme aracı olarak kullanılmamalıdır (McAfee ve diğ., 2004). Standart testler araştırma, tanılama ve program değerlendirme amaçları için kullanımları yaygın fakat kullanımı sınırlıdır (Kostelnik, Soderman ve Whiren, 2004). Tanılama amacıyla kullanımda birden fazla standart testin bile kullanılması yeterli olmayıp mutlaka alternatif değerlendirme yöntemleri ile desteklenmelidir (McAfee ve diğ., 2004).

Türkiye’de günümüzde kullanılmakta olan bazı standart testlerin öğretmenler tarafından uygulanamayacağı, sadece testin uygulanması konusunda eğitim almış uzmanlar tarafından uygulanabileceği ve testin geliştirilme amacı dışında kullanılmaması gerektiği unutulmamalıdır.

### **2.8.2. Otantik ya da Alternatif Yaklaşım**

Otantik yaklaşım çocuğun içinde yaşadığı kültüre duyarlı, test yaklaşımına karşı ileri sürülen ancak çok çaba gerektiren, çocuğun bildiği ortamda yapılan bir değerlendirme olduğu için özellikle okul öncesi dönem eğitimde kullanımı uygundur (Önder, 2014). Otantik değerlendirme yaklaşımı, öğretmenlerin sınıfta çocuklar doğal ortam içerisinde oynarken veya çalışırken değerlendirme yapmalarına imkân veren ve gelişimsel uygunluğu temel alan teknikler kullanır. Okul öncesi öğretmenleri gelişim ve öğrenmeyi desteklemek amacıyla çocukların gelişimlerini sistemli ve profesyonel bir şekilde otantik temelli değerlendirme ile belgelendirdiklerinde önemli yararlar sağlarlar (Kostelnik ve diğ., 2004).

Otantik değerlendirme çocukların sınıf, oyun odası, okul bahçesi, yemek odası, koridor gibi okulda bulunabilecek her yerde normal yaşam ve eğitimlerinin bir parçası olan değerlendirmelerdir (McAfee ve Leong, 2007). Performans değerlendirmesi ve otantik değerlendirme sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılabilirler. Ancak, otantik öğrenme ve değerlendirme gerçek yaşamla bağlantılıdır ve öğrenmenin uygulanmasıdır (Wortham, 2003).

Otantik değerlendirme yöntemlerinden birisi de oyunla değerlendirmedir. Okul öncesi dönemde çocuklarının bazı olay ve kavramlar hakkındaki bilgi düzeyleri oyunlarının değerlendirilmesiyle gözlenebilir (Hartigan ve Macca, 2015).

## 2.9. Oyunla Değerlendirme

Erken çocukluk döneminde yapılan değerlendirmeler ileriki yaş grubu için yapılan değerlendirmeden bir çok yönüyle farklıdır. Bu yaş grubu için en büyük farklılık öğrenme şekilleridir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar, daha büyük yaş grubu gibi kağıt ve kalem ile değil deneyimlerle, interaktif, somut ve elleriyle yaparak öğrenirler. Sonuç olarak, küçük çocukların bildiklerini ve yapabileceklerini gösteren ifadeler, geleneksel kağıt ve kalem değerlendirmelerinin dışında başka şekillerde sunulmalıdır (Guddemi & Case, 2004).

Oyun, çocukların güçlü ve zayıf yönlerini, ilgilerini, tercihlerini, dünyayı algılayış ve yorumlayışlarını somut olarak gösterdiği için çocuklar hakkında bilgi edinmek için en doğal ve en zengin bilgi kaynağıdır. Çocukların oynayı seçtikleri oyunlar, oyunlarında aldıkları roller, oyunlarının içeriği, oyun arkadaşları ve onlarla kurduğu etkileşim çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel performansı hakkında objektif bilgiler verir. Çocuklar oyunları sırasında özel yeteneklerini sergiledikleri gibi, destelenmeye ihtiyaç duydukları alanlarla ilgili ipuçları da verirler. Bir öğretmen için, çocuğu oyunlarında gözlemek çocukların oyun zamanlarını dikkatle ve sistematik olarak kayıt altına almak ve elde ettiği verileri çocuğun kişisel gelişim planının düzenlenmesinde güvenilir kaynak olarak kullanmak çok önemlidir (Tuğrul, 2010). Oyun çocukların özellikle fiziksel, sosyal, bilişsel becerileri hakkında önemli bilgiler sunar (Schneider ve Rosenblum, 2014). Oyunun değerlendirme açısından önemine değinen Vygotsky, oyunun bir büyüteç gibi çocuğun bütün gelişimini gözler önüne serdiğini belirtir (Bodrova ve Leong, 2015).

Oyun çocuğun gelişimini ve öğrenmesini izlemek açısından da çok önemli bir pencere olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yönü ile de oyun, çocuğu değerlendirmek için çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Bu nedendir ki birçok araştırmacı, çocuk oyunlarını değerlendirmek üzere oyun merkezli çeşitli araçlar geliştirmiştir (Gagnon, 2001).

Oyun, çocuğun gelişimini göstermesine rağmen erken çocukluk uzmanlarının ve pedagogların kullandığı geleneksel standart gelişim testlerinin bir parçası değildir. Standart gelişim testlerinde çocuğun günlük rutinlerinin dışında kalan, kontrol edilmiş bir çevrede, önceden hazırlanmış bir taslak üzerinde gerçekleştirdiği performansa bakılarak değerlendirme yapılır. Böyle bir değerlendirmede çocuk davranışlarını doğrudan gözlemlemek veya çocuğun gerçek performansını bütünsel şekilde gözlemlemekten ziyade sadece belirli özellikleri var olan durumdaki tercihlerine göre değerlendirilmektedir. Buna karşın oyun yoluyla değerlendirmede çocuğun bütünsel gelişimini gözlemlemek mümkündür. Oyun temelli değerlendirmelerin, bir çocuğun gelişim düzeyini değerlendirmek, zaman içindeki değişimini gözlemlemek ve yapılan bir müdahalenin etkililiğini değerlendirmek için etkin ve etkili bir araç olabileceğini öneren kaynaklar bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar da, standart değerlendirmelere ek olarak oyun yoluyla değerlendirmelerin yapılmasının uygun olduğunu savunmaktadırlar (O'Grady ve Dusing, 2015).

Standart değerlendirmelerdeki limitler hakkında endişe duyan araştırmacılar ve psikologlar alternatif değerlendirme yöntemlerinin daha etkili olacağını düşünmektedirler. Standartlaştırılmış testlerin kısıtlamaları arasında ön önemlilerinden birisi de, araştırmacının bazı engelli küçük çocuklara, özellikle de alıcı ve/veya ifade edici dil yetersizlikleri olan çocuklara karşı önyargılı değerlendirmeler yaparak, gerçek sonuçlara ulaşmakta yetersiz kalmasıdır. Diğer limitler arasında çocuğun öğrenme stilleri, problem çözme becerileri ve bağlamsal yeterliklerini görme konularında eksik kalmasıdır. Ayrıca çocuğu doğal çevresinden ayırarak, değerlendirme verilerini parça parça alıp değerlendirebilmekte ve çizdiği çerçeveden dışarı çıkamamaktadır. Çocukların becerilerini oyunla değerlendirme 1950 ve 1960lı yıllarda popüler olmaya başlamıştır. 1970-80li yıllarda oyunla değerlendirme çalışmaları oyunun yapısı gereği nörolojiden eğitime birçok farklı disiplin literatürlerinde yer bulmaya başlamıştır (Knox, 2008).

Oyun yoluyla değerlendirmede çocuğun davranışları göze batmadan/rahatsız etmeden yapılabilir bu da çocuğun doğal akışını etkilemeden değerlendirme şansı doğurur. Raver (2009), oyun temelli değerlendirmelerin bazı avantajlarını şöyle sıralamaktadır:

1. Oyun yoluyla değerlendirmeler çocuğun davranışının tipik bir örneğini sunar.

2. Oyun yoluyla değerlendirmeler, bir çocuğun bir yetişkiyle ve materyallerle ve bazen başka bir çocukla etkileşimine etkin bir örnek sağlar.

3. Oyun yoluyla değerlendirmeler uyumsuz veya yavaş uyum sağlayan çocuklar için davranışın daha kapsamlı bir örneğini oluşturabilir (Frost, Wortham, ve Reifel, 2012).

Washington eyaleti çocuk değerlendirme rehberine (Bergeson, 2008) göre okul öncesi dönem alternatif /standart olmayan değerlendirme sürecinin tarihsel gelişi erken müdahale programları ile paraleldir. Özellikle Head Start programıyla birlikte okul öncesi dönem, erken çocukluk dönemi, özel eğitim, küçük çocuklar için peyzaj çalışmaları gibi farklı disiplinlerde değerlendirilme sürecinin önemini hatırlatıp vurgulamıştır. Bu dönem çocuklarının gelişimleri olduğu gibi değerlendirilmeleri de çevre, materyal, aktif katılım ve aktiviteler ile bağlantılıdır. Çocukların becerilerini oyunla değerlendirme 1950 ve 1960lı yıllarda popüler olmaya başlamıştır. 1970-80li yıllarda oyunla değerlendirme çalışmaları oyunun yapısı gereği nörolojiden eğitime birçok farklı disiplin literatürlerinde yer bulmaya başlamıştır (Knox, 2008).

Küçük çocukların öğrenme ve gelişimlerinde oyunun önemini ve değerini teyit eden çok çeşitli teorik ve deneysel literatür vardır. Oyun, çocukların güncel gelişim düzeyini, öğrenme potansiyelini ve ihtiyaçlarını ortaya koymakta ve öğretmenlerin buna göre destek sağlamalarını sağlamaktadır (Yang, 2013). Bu yolla çocukların değerlendirilmesi çok yönlü olabilmektedir. Değerlendirme sırasında, çocukların oyun şemalarını nasıl başlattıklarını ve yürüttüklerini ve bir çocuğun oyun malzemeleri ile neler yapabileceğini ortaya koyabilir. Çocuğun çok yönlü değerlendirilmesini sağlar. Erken çocukluk döneminde erken tanı ve müdahale için disiplinlerarası çalışmalarda kullanışlıdır (Frost, Wortham, ve Reifel, 2012). Tüm bu özellikler standart değerlendirme yöntemlerinde olmayan avantajlardır.

Oyun çocukların özellikle fiziksel, sosyal, bilişsel becerileri hakkında önemli bilgiler sunar (Schneider ve Rosenblum, 2014). Oyun yoluyla değerlendirme çocuğun doğrudan davranışlarını gözlemlene fırsatı sunmasının yanı sıra davranışın tekrar sıklığını ve günlük rutinindeki önemini farketme imkanı da sunar (O'Grady ve Dusing, 2015). Oyunun değerlendirme açasından önemine değinen Vygotsky, oyunun bir büyüteç gibi çocuğun bütün gelişimini gözler önüne serdiğini belirtir (Bodrova & Leong, 2015).



Oyun çocuğun gelişimini ve öğrenmesini izlemek açısından da çok önemli bir pencere olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yönü ile de oyun, çocuğu değerlendirmek için çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Bu nedendir ki birçok araştırmacı, çocuk oyunlarını değerlendirmek üzere oyun merkezli çeşitli araçlar geliştirmiştir (Gagnon et al., 2013).

Oyunla değerlendirmenin güçlü yanları şöyle sıralanabilir:

- Değerlendirme soru-cevap formatı ile yapılan steril ortamın tersine çocuğun doğal ortamında gerçekleşir.
- Oyunla değerlendirme, çocuğun gerçek performans düzeyini ortaya çıkarmak için dizayn edilmiştir. Bir çok standart testin tersine çocuğa performansını optimum düzeyde sergileme fırsatı verir.
- Oyunla değerlendirme katı sıralaması olan standart testlerin aksine esnek bir yapıya sahiptir.
- Standart testler çocuğun performansının açıklamaz, sayısal skorlar verirken, oyunla değerlendirme, sonuçları güçlü ve müdahaleye ihtiyaç olan alanları belirler (Elibol, 2014)

Oyun sırasında çocuk kendini doğal olarak ifade etmesiyle oyunun tanı amacıyla kullanımı mümkündür. Bu sebeple gelişim psikologları çocuğun duygu, düşünce ve geçmiş yaşantılarının etkisini belirlemeye yarayan farklı oyun testleri geliştirmişlerdir. Bunlardan çocuğun duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimini saptayan testlere örnek olarak 1939 yılında Gerthild von Staabs tarafından geliştirilen Sceno-Testi ve yine aynı yılda Margaret Lowenfeld tarafından geliştirilen Well-Test gösterilebilir (Bozan, 2014). Bu testlerin yanı sıra Türkiye’de kullanılan oyun davranışları gözlem formları da mevcuttur (Metin-Aslan ve Tuğrul, 2013).

## **2.10. Oyunla Değerlendirmenin Sınırlılıkları**

Oyunun tanımlanmasındaki çeşitlilik, oyunla değerlendirmede büyük bir zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü hangi davranışların “oyun”a girdiği, herkes tarafından kabul edilmiş bir netlikte bulunmamaktadır. Bu sebeple oyunla değerlendirmede kullanılan bazı ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tam manasıyla gerçekleştirilememekte ve farklı davranışlar oyun olarak algılanılıp, değerlendirilmede kullanılmaktadır. Kalverboer (1977) gibi bazı araştırmacılar da oyunun

tanımlanmasından ve oyun davranışlarının belirlenmesinde standart bir yol izlenemeyeceği gibi oyun yoluyla değerlendirmelerinde bir standartlığa kavuşamayacağını belirtmektedirler (Stagnitti, 2004).

Oyunla değerlendirmenin en önemli sınırlılıklarından biri geçerlik ve güvenilirlik sorunudur. Oyun temelli değerlendirme gözlem sonuçları ile standardize ölçümler arasında yüksek korelasyon veren araştırma bulguları olmasına rağmen geçerlik ve güvenilirlik ve ilgili yeterince kanıt olmadığı da gözünde bulundurulmalıdır bu nedenle araştırmacılar çocuğu tanıma ve değerlendirme Sürecinde tek bir yöntem izlemekten ziyade standart testler gözlem yapılandırılmış gözlemler derecelendirme Ölçekleri gibi değerlendirme tekniklerini de içeren stratejiler kullanılmalıdır (Önder, 2014).

Oyunla değerlendirmenin bir diğer sınırlılığı süre ile ilgilidir. Smith(1985)'e göre gözlemcilerin bir çocuğu 10 saniye gibi kısa bir süre ya da 30 dakika gibi uzun bir süre kesintisiz olarak gözlemleyebildiği araştırmalar mevcuttur. Verilerin istatistiksel bağımsızlığı açısından, birbirinden iyi bir şekilde ayrılmış olan kısa zaman örneklemi daha iyidir. Diğer yandan, daha uzun bir gözlem süresi, gözlemciye davranışın içyüzünü daha iyi anlama fırsatı verir.

Değerlendirme, erken çocukluk döneminde oldukça zordur, çünkü bir çocuğun gelişimi hızlı, düzensiz, aralıklı ve çevre tarafından çok etkilenmiştir. Gelişmekte olan bir çocuk hem hızlı büyüme hem de sık dinlenme dönemleri sergilemektedir. Çocuklar fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal olmak üzere dört alanda gelişirler ve bu gelişim alanları aynı tempoda ilerleme/gelişim göstermezler. Hiçbir çocuk aynı değildir; Her çocuğun benzersiz bir gelişme hızı vardır. Buna ek olarak, hiçbir çocuğun aynı aile, kültürel ve deneysel geçmişi yoktur. Açıkçası, bu değişkenler "bir kereye mahsus herkese" kıyasla değerlendirmenin çoğu küçük çocuğun ihtiyaçlarını karşılamayacağı anlamına gelmektedir. Küçük çocuklar için bir diğer değerlendirme zorluğu, değerlendirmelerin doğru şekilde yapılmasının zaman almasıdır. Değerlendirmeler öncelikle her öğretmen tarafından her çocuğa bire bir olarak uygulanmalıdır. Buna ek olarak, bir çocuğun dikkat süresi genellikle çok kısadır ve bu nedenle değerlendirme, birkaç gün veya hatta haftalar boyunca kısa kesimler halinde uygulanmalıdır. Erken çocukluk eğitimcileri, gelişimsel olarak çocuklar için uygun değerlendirmeler talep ederken, bunları uygulamak için geçen süre ve bunun sonucunda sınıftaki öğretim süresinin

kaybedilmesi konusunda şikayetçilerdir. Gelişimi çok yönlü olan çocukların değerlendirilmesinde kullanılacak yöntemlerin de çok yönlülüğü destekler nitelikte olması gerekir. Bu sebeple tüm bu sınırlılıklara rağmen oyun yoluyla değerlendirmeler yapılmalı, bu kapsamda kullanılan ölçeklerin geliştirilmesi ve kullanılması sırasında geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına özen gösterilmesi son derece önemlidir (O'Grady ve Dusing, 2015).

### **2.11. İlgili Araştırmalar**

Rowlands (2007), çocukların serbest oyunları üzerine bir vurgu yapmak, öğretmenlerin oyuna karşı tutumlarını anlamak ve analiz etmek ve çocukların serbest oyun fırsatları üzerinde öğretmenlerin herhangi bir tutumlarının olup olmadığını anlamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Montreal'deki 6 çocuk bakım evinde 3-4 yaş çocukların eğitiminden sorumlu, 18 erken çocukluk eğitimi öğretmeni örneklem olarak seçilmiştir. Çalışmanın başında, çocukların oyun ortamlarının kalitesini ölçmek için Erken Çocukluk Ortam Derlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment RatingScale) uygulanmıştır. Öğretmenlerin serbest oyundaki tutumlarını Öğretmenlerin Pratik Gözlem Ölçeği (Teacher's Practical Observational Scale) ölçmek için kullanılmıştır. Sonuç olarak, eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenlerin düşük eğitim almış öğretmenlere göre daha uygun davrandıkları bulunmuştur. Erken Çocukluk Ortam Derlendirme Ölçeği'nin Dil ve Aktivite Toplam puanından yüksek sonuç alan öğretmenler ve çocuklar oyun oynarken öğretmenin görevinin onları desteklemek olduğunu söyleyen öğretmenler arasında pozitif anlamda bir ilişki ortaya çıkmıştır. Özellikle Erken Çocukluk Ortam Derlendirme Ölçeği'nin Dil ve Aktivite Toplam puanından yüksek sonuç alan öğretmenler ile bazı durumlarda çocuklara oyunlarında rehberlik etmek gerektiğini söyleyen öğretmenler arasında olumlu bir ilişki gözlenmiştir (Camgöz, 2010a).

Belçikanın Ghent şehrinde 2013 yılında çocukların kuvvetli yoğun fiziksel aktivitelerini azaltmak ve sakin zaman geçirmelerini sağlamak amacıyla D'Haese ve arkadaşları oyun sokağı geliştirmişlerdir. 54ü Deney ve 72 kontrol grubu olmak üzere toplamda 126 çocukla (6-12 yaş) çalışılmıştır. Deney grubuna bağlı çocuklar 8 gün boyunca ivmeölçer takılı şekilde oyun sokağında oynamaları istenmiştir. Ebeveynlerde demografik bilgi formu ile oyun sokağı soru formunu doldurmaları istenmiştir. Toplamda 16 oyun

sokağında 2 ay süren çalışmanın sonucunda oyun sokağında vakit geçiren çocukların çocukların kuvvetli yoğun fiziksel aktivitelerini azaldığı ve “sakin zaman”larının arttığı görülmüştür (D'Haese, Van Dyck, De Bourdeaudhuij, Deforche, & Cardon, 2015).

Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarını ortaya koymak amacıyla geliştirilmiş ve/veya uyarlanmış ölçme araçları son derecede sınırlıdır. Bu nedenle Ogelman (2011) 5-6 yaş çocukları için “Okul Öncesi Oyun Davranışı Ölçeği’ni” Türkçe’ye uyarlama çalışmasını gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Denizli il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundan 180 çocuk oluşturmuştur. Uyarlama çalışmasının yapıldığı “Okul Öncesi Oyun Davranışı Ölçeği”, 1998 yılında, küçük çocukların oyunlar sırasında gösterdikleri bireysel davranışlarını öğretmen görüşlerine göre belirlemek amacıyla Robert J. Coplan ve Kenneth H. Rubin tarafından geliştirilmiştir. Geçerlik kapsamında Türkçe formun kapsam geçerliği, madde analizi ve yapı geçerliği yapılmıştır. Yapı geçerliğinde, tüm Ölçek ile alt ölçekler arasındaki korelasyonlar ve alt ölçekler arasındaki korelasyonlar belirlenmiştir. Kriter geçerliğinde çocuklara en çok hangi oyunu oynamayı sevdikleri, öğretmenlere ise çocukların en çok hangi oynamayı sevdikleri sorulmuştur. Güvenirlik çalışmaları kapsamında tüm ölçeğin ve alt ölçeklerinin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısı ve test tekrar-test güvenilirlikleri hesaplanmıştır. Çalışmanın bulguları, “Okul Öncesi Oyun Davranışı Ölçeği’nin” Türkçe versiyonunun 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışlarını ortaya koyabilecek, güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır (Ogelman, 2011).

Fabes, Martin ve Hanish (2003), yapmış oldukları çalışmada çocuk oyunlarının, çocuğun cinsiyetine ve oyun arkadaşının cinsiyetine göre nasıl değiştiğini incelemiştir. On iki anaokulunda, ortalama yaşları 52 aylık olan 203 çocuk (97 erkek 106 kız) üç yıl boyunca serbest oyunları sırasında gözlenmiştir. Çocukların serbest oyunlarını stereotype (bireysel farklılık gözetmeden aynı önyargı ile) veya ters stereotype özelliklerine göre puanlama yaparak değerlendirilmiştir. Yapılan gözlemler sonucu elde edilen verilerde, erkek çocukların hemcinsleriyle oyunlarının, kızların oyunlarından daha hareketli ve güce dayalı olduğu görülmüştür (Güler, 2015)

Fazlıoğlu vd. (2013) “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği” geliştirme çalışması yaparken öncelikli olarak araştırmacılar tarafından oyun becerileri ile ilgili ölçek taraması ve alan yazın taraması yapılmış 72 maddelik ölçek havuzu oluşturulmuştur. Geçerlik çalışması sırasında ilk olarak kapsam ve görünüş geçerliği için ölçek, okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi, eğitim bilimleri ve ölçme ve değerlendirme alanı uzmanlarına sunulmuştur. Uzmanlardan alınan bu görüş ve eleştiriler sonunda ölçek maddelerinde gerekli düzeltme ve çıkarma işlemleri yapılarak, 56 maddelik ölçek, yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

2009 yılında Ataoğlu tarafından Ingram – Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek, çocukların iletişim ve sosyal etkileşim davranışlarının okuldaki serbest oyun ortamında gözlenmesi yolu ile otizmin ayırt edilmesi amacı ile geliştirilmiştir (Ataoğlu, 2009). Ölçek otizm tanısında diğer ölçekler ile birlikte tanıyı destekleyici bir araç olarak ve uygulanan programların etkililiğini test etmek amacı ile kullanılabilir. Araştırma kapsamında 5-12 yaş aralığında, 22 otizm, 21 zihin engeli tanısı olan ve 27 normal gelişen olmak üzere toplam 70 çocuk gözlenmiştir. Ölçeğin otizmi olan çocukları zihin engeli olan ve normal gelişenlerden ayırt etme güvenilirliği oldukça yüksek bulunmuştur (Cronbach's Alfa = 0,878). Gözlemciler arası güvenilirlik ve aynı gözlemci tarafından aynı çocuk için iki farklı zamanda yapılan gözlem güvenilirliği %100 bulunmuştur. Gözlemciler arası ve iki farklı gözlem arası yüksek güvenilirlik elde edilmesinde ölçeğin kısa, basit ve anlaşılır maddelerden oluşmasının etkili olduğu düşünülmektedir

Bir diğer ölçek geliştirme çalışması da Oyun Becerileri Ölçeğinin geliştirilmesi çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı, 6 (60- 72 ay) yaşındaki çocukların sahip oldukları oyun becerilerini ölçmek için, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile yapı geçerliliği incelenen ve ardından Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile bağımsızlık modeli ve hipotez modeli arasındaki uyumu test edilen likert tipi bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Edirne ilinde yer alan anaokullarında öğrenim görmekte olan 6 yaşındaki (60-72 ay arasındaki) 243 çocuğun anne ve babaları oluşturmaktadır. AFA sonucunda, toplam varyansın % 36.16'sını açıklayan ve tek boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Tek boyutlu yapıyı test etmek için CFA yapılmıştır. Sonuçlar model için tatmin edici düzeyde bir uyum göstermiştir.

( $\chi^2/df=1.49$ , CFI=.94, RMSEA=.046). Tek boyutlu Oyun Becerileri Ölçeğinin standardize edilmiş regresyon katsayıları .42 ile .75 arasında değişmekte olup, istatistiksel olarak anlamlıdır. İç tutarlılık güvenilirlik analizi Cronbach alfa değeri .93 olup yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Fazlıoğlu vd., 2013)

Ogelman ve Sarıkaya tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Örneklem grubunu, Denizli il merkezinde ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundan 175 çocuk oluşturmuştur. Çocukların 87'si (% 49.7) kız, 88'i (% 50.3) erkektir. Çocukların yaş ortalaması 6 yıl, 3 ay, 10 gündür. Veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği ve Resimli Sosyometri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Basit Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Çocukların sessiz oyun düzeyi arttıkça, korkulu kaygılı olma ve sosyal olmayan davranış düzeyi artmaktadır, olumlu sosyal davranış düzeyi azalmaktadır. Sosyal oyun düzeyi arttıkça olumlu sosyal davranış düzeyi artmakta, sosyal olmayan davranış düzeyi azalmaktadır. Yalnız-pasif ve yalnız-aktif davranış düzeyi arttıkça çocukların olumlu sosyal davranışlarının arttığı bulunmuştur. İtiş-kakış oyun düzeyi arttıkça aşırı hareketlilik, saldırganlık, korkulu-kaygılı olma ve akran şiddetine maruz kalma düzeyi artarken, olumlu sosyal davranış düzeyi azalmaktadır (Ogelman & Sarıkaya, 2014).

Erşan 2011 yılında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelemek amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırma, tarama modelindedir. Veri elde etmede nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış gözlem teknikleri birlikte kullanılmış olup, verilerin analizinde nitel yöntemlerden içerik analizi ve nicel yöntemlerden frekans dağılımı kullanılmıştır. Ankara ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında kadrolu olarak görev yapan lisans mezunu 40 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu öğretmenlere ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili (planlama, ortam hazırlama, etkinlik süreci ve değerlendirmeye yönelik ) 20 sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Daha sonar guruptan seçilen 2 öğretmen farklı zamanlarda 3 kez,

40 dakika sınıflarında serbest oyun etkinlikleri uygulamaları sırasında gözlem formu kullanılarak gözlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerini sabah ilk etkinlik olarak planladıkları ve bu etkinliğe yaklaşık bir saat zaman ayırdıkları görülmüştür. Ancak serbest zaman etkinliği öğretmenler tarafından sadece çocukların serbestçe oynayacağı amaçsız bir etkinlik olarak görülmektedir. İlgili köşelerinde oyunun sosyal beceri gelişimine katkısı önemsizken bilişsel süreçlere katkısı çok fazla dikkate alınmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ilgi köşelerinde oyun sırasında çocuklara yeterli rehberlik yapmadıkları, çocuklarla etkileşim içinde olmadıkları ve gözlem yapmadıkları saptanmıştır. İlgili köşelerinde oynanan oyunların önemi hakkında teorik bilgiye sahip olan öğretmenlerin, bu bilgileri uygulamaya aktaramadıkları ve çocuk merkezli eğitim yaklaşım yerine öğretmen merkezli eğitim yaklaşımı ile uygulamaları sürdürdükleri belirlenmiştir (Erşan, 2011).

Erşan (2006) okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş çocuklarının oyun ve çalışma algılarını incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada 170 kız 192 erkek olmak üzere 362 çocukla görüşmüştür. Yapılan çalışmada her çocuğa sınıf içi oyun ve çalışma etkinliklerini içeren fotoğraflar gösterilerek fotoğraflarla ilgili aynı sorular sorulmuş, çocukların açıklamaları sınırlandırılmamıştır. Araştırmanın amacı çocukların oyun ve çalışma hakkındaki deneyim, bilgi ve beklentilerinin ortaya konması olduğundan, onlara gösterilen fotoğraflardaki içeriğin oyun mu yoksa çalışma mı olduğu sorulmuş ve çocukların cevapları doğrultusunda oyun ve çalışma seçeneklerini “neden” seçtikleri sorularak, algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kendilerine gösterilen oyun ve çalışma içerikli fotoğraflarda oyun ve çalışmayı birbirinden ayırt edebildikleri ve çocukların fotoğraflarda oyuncak gördükleri zaman “oyun”, gerçek malzeme gördüklerinde ise “çalışma” dedikleri görülmüştür. Diğer taraftan öğretmenin bulunduğu oyun ortamlarının bazı çocuklar tarafından oyun, bazıları tarafından çalışma olarak algılandıkları belirlenmiştir. Yapılan bu araştırma sonuçlarına göre çocuğun, öğretmenin oyundaki bir oyuncu olmaktan çok, oyunu yönlendiren veya oyuna müdahale eden bir pozisyonda olduğu durumda, ortamda oyuncakların bulunmasına rağmen oyun ve çalışma arasında az da olsa bir karışıklık yaşandığı belirlenmiştir. Aynı zamanda çocuklara verilen bazı oyun malzemelerinin çalışma amaçlı olarak sunulmasının veya bazı gerçek malzemelerin oyun malzemesi olarak sunulmasının,

çocukların algılamalarını etkilediği görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular aktivitenin yapıldığı mekanın (yerde veya masada) çocukların oyun ve çalışma ile ilgili algılarında belirleyici bir etkisi olmadığını ve çocukların oyun ve çalışma algılarında cinsiyetlere göre bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Sonuçlara göre çocukların daha çok kullanılan materyalin oyuncak veya gerçek malzeme olmasından ve ortamda öğretmenin bulunup bulunmayışından etkilendikleri belirlenmiştir (Erşan, 2011).

Erden ve Alisinanoğlunun (2001) yaptığı çalışmada anaokullarına devam eden 37-72 aylık çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerini belirlemiş ve bazı değişkenlerin bu görüşlere etkisini incelemiştir. Bu kapsamda 272 ebeveyne “Ebeveynlerinin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkında Görüş Anketi” uygulanmıştır. Çalışma sonucunda çocukların oyun arkadaşı seçmelerine izin verip vermeme durumları ve oyunlarını yarım bırakıp bıraktırmama durumlarında ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin etkili olduğunu saptamışlardır. Buna göre ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocuğun oyununa verilen önemin arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Fallon (2013) öğrenme güçlüğü çeken çocukların serbest oyun davranışlarını gözlediği çalışmasında Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği’ni kullanmıştır. Çalışma kapsamında yaşları 3 ile 5 arasında değişen 5 çocukla çalışılmış ve serbest oyun zamanlarında sergiledikleri davranışlar video kaydı ile kaydedilmiş ardından her çocuk 6 uzman tarafından gözlenip ölçek ile puanlanmıştır. Çalışmanın sonucunda çocukların oyun yaşları ile kronolojik yaşları arasında fark çıktığı, çalışma grubundaki çocukların gelişimlerinin kronolojik yaşlarından beklenen düzeye göre düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Leseman, Rollenberg ve Rispen (2001), çocuk yuvalarında yaptıkları bir çalışmada, çocuk merkezli serbest oyun ve öğretmen yönetimindeki çalışma etkinliklerini, bilissel bilgi yapılandırılması yönünden karşılaştırmışlardır. Bu araştırma Piaget ve Vygotsky’nin savunduğu soyo-kültürel modele göre yapılandırılmış erken çocukluk eğitim müfredatındaki iki eğitim durumunda çocukların davranışları ve sosyal etkileşimlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma Hollanda’nın orta büyüklükteki bir şehrinde 7 anasınıfında ortalama yaşı 53 ay ve anadilleri Flamence olan 40 çocuk (24 kız,16 erkek) ile yapılmıştır. Araştırmanın temel konusu; serbest oyun durumlarında



ve çalışma etkinliklerinde çocukların sosyal yakınlaşma hareketlerini (iki taraflı anlayış ve düşünce paylaşımı) ve bilgi insalarını ortaya çıkarmaktır. Çalışmada serbest oyun zamanında çocuklar, oyun seçimi ve yalnız veya birlikte oynama konusunda tamamen özgür bırakılmıştır. Çalışma etkinliklerinde ise öğretmen çocuklara bir ödev vermiş ve bunun grup halinde yapılmasını istemistir. Tüm çocukların video kayıtları alınmış ve her sınıftan yakalarına mikrofon takılmış 6 çocuğun her biri, bu farklı iki eğitim durumunda 6 dakika izlenmiştir. Ayrıca çocukların annelerinden çocuklarının kişisel özellikleri hakkında bir anket doldurmaları istenmiştir. Bulgular değerlendirilirken çocukla ilgili faktörler (karakter yapısı, zihinsel beceriler ve ailenin sosyo-ekonomik yapısı) ve ortamla ilgili faktörler (akran ve öğretmen davranışları) göz önüne alınmıştır. Sonuçta öğretmenlerin çalışma etkinliklerine daha fazla katılım gösterdikleri ve bilgi insası konusunda çocuklara rehberlik ettikleri görülmüştür. Ayrıca çocukların serbest oyun sırasında birbirleriyle daha yüksek düzeyde sözel iletişim kurdukları, çalışma sırasında ise sözel iletişimin sınırlı olduğu ve bunun çoğunluğunun öğretmenle yapıldığı belirlenmiştir (Kadim, 2012).

Erşan'ın (2011) yaptığı araştırmanın amacı, okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun alanı, oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 5-6 yaş grubu toplam 15 çocuk ve 2 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma, okul öncesi öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış katılımcı olmayan gözlemler ile hazırlanan nitel bir araştırmadır. Araştırma öğretmenlere çocukların serbest zaman etkinliklerinde hangi oyun alanlarını tercih ettikleri, oyun oynarken kullandıkları oyuncak ve materyaller ile oynadıkları oyun türlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular yöneltilmiş ve bu konudaki görüşleri alınmıştır. Çocukların serbest zaman etkinliklerinde hangi oyun alanlarını tercih ettikleri, oyun oynarken kullandıkları oyuncak ve materyaller ile oynadıkları oyun türleri sınıf içinde yapılan gözlemlerle belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucu, çocukların serbest zaman etkinliklerinde oyun alanı olarak daha çok sanat kösesi, evcilik kösesi ve blok kösesini tercih ettikleri göstermiştir.

Güney (2002), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bilisel üslupları ve oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada yer

alan degiskenler; bilissel üslup (alana bagımlı / alandan bagımsız), oyun çesitleri ve çocukların her oyun çesidinde gösterdikleri oyun davranıslarıdır. Arastırma 19'u kız, 11'i erkek toplam 30 çocukla yapılmıstır. Her bir çocuk serbest oyun saatinde günde 10 dakika olmak üzere 5 gün boyunca gözlenmistir. Arastırmada oyun gözlem formu ve bilissel üslup ölçeği kullanılmıstır. Elde edilen bulgular, oyun seçiminde bilissel üslubun belirleyici bir etkisi olmadığını göstermistir. Ancak çocukların yas düzeylerinin, oynadıkları oyun türünü etkilediği ve 5-6 yas çocuklarının daha çok dramatik oyunu tercih ettikleri belirlenmistir (Kadim, 2012).

Kennedy-Behr, Rodger ve Mickan (2011) gelişimsel koordinasyon bozukluğu olan ve olmayan 21 adet 4-6 yas çocuğuyla çalışmıslardır. Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında oyun saatlerinde 30 dakika video kaydına tutulup ardından Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği ve Oyun Gözlem Ölçeği ile puanlanmıstır. Çalışmanın sonucunda gelişimsel koordinasyon bozukluğu bulunan çocukların diğer çocuklara göre oyun yaşının, kaba ve ince motor gelişiminin daha düşük çıktığı görülmüştür. Ayrıca gelişimsel bozukluğa sahip çocukların oyun sırasında normal gelişim gösteren akranlarının oyunlarına seyirci/gözlemci olarak katılmayı tercih ettikleri görülmüştür. Yine Kennedy-Behr, Rodger ve Mickan (2013a)'nın 32 çocukla benzer amaç ve yöntemle yaptığı bir diğer çalışmada ise gelişimsel koordinasyon bozukluğuna sahip çocukların normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha agresif oyun davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıstır. Özel eğitim alanında Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği kullanılarak yapılan başka bir çalışmada ise entellektüel yetersizliğe sahip 5-7 yas arası 27 okul öncesi çocuk ile çalışılmıstır (Messier ve Majnemer, 2007).

## **BÖLÜM III: YÖNTEM**

Çalışmanın bu bölümünde, sırası ile araştırmanın modeli, verilerin elde edileceği çalışma grubu, verileri toplamak için kullanılacak araçlar, veri toplama işlemi ve verilerin çözümlenmesinde kullanılacak istatistiksel tekniklere ilişkin gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

### **3.1. Araştırma Modeli**

Bu çalışmada, 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının “oyun yaşı”nı hesaplayarak oyun gelişimi hakkında bilgi veren “Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği”nin Türk çocuklarına uyarlamak ve “Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği”nin belirlenen bazı psikometrik değişkenlerle (yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi) olan ilişkisini incelemek amacıyla tarama modeli uygulanmıştır.

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve ordadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2012).

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim yılında İstanbul ili içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel ve devlet okul öncesi eğitim kurumlarından kolay ulaşılabilirlik ilkesiyle tabakalı rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 236 tane 48-72 aylık okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 12 okulun alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyi yansıtacak şekilde seçilmesine özen gösterilmiştir. Okulların sosyo-ekonomik düzeyleri öğretmenlerin verdiği bilgiler doğrultusunda belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 236 öğrenciye ilişkin demografik bilgiler aşağıda Tablo 3.1 ile Tablo 3.15 arasında sunulmuştur:

**Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Çocukların Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Yaş	<i>f</i>	%
48-59 ay	105	44,5
60-72 ay	131	55,5
Toplam	236	100,0

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmanın çalışma grubununun %45,5'ini 48-59 aylık çocukların ve %55,5'inin 60-72 aylık çocukların olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

	Kız		Erkek	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
48-59 aylık	49	56	56	53
60-72 aylık	60	45,8	71	54,2
Toplam	109	46,2	127	53,8

Tablo 3.2. incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan çocukların ay gruplarına göre cinsiyet frekans ve yüzde değerleri görülmektedir. Buna göre çalışma grubunu oluşturan çocukların %46,2'sinin kız, %53,8'inin erkek, 48-59 ay grubuna dahil çocukların %46,7'sinin kız, %53'ünün erkek olduğu ayrıca 60-72 ay grubuna dahil çocukların %45,8'inin kız, %54,2'sinin erkek olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Çocukların Devam Ettikleri Okulların Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Okul Türü I	<i>f</i>	%
Özel okul	35	14,8
Devlet okulu	201	85,2
Toplam	236	100,0
Okul Türü II	<i>f</i>	%
Bağımsız Anaokulu	112	47,5
Anasınıfı	99	41,9
Üniversite Uygulama Anaokulu	25	10,6
Toplam	236	100,0

Tablo 3.3. incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan çocukların devam ettikleri okulların 14,8'inin özel okul, %85,2'sinin devlet okulu olduğu, ayrıca bu okulların

%47,5'inin bağımsız anaokulu, %41,9'unun ilk ve ortaokullara bağlı anasınıflarının ve %10,6'sının üniversite uygulama anaokulları olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Çocukların Bulunduğu Sınıfların Yaş Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Yaş Düzeyi</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
4 yaş grubu	74	31,4
5 yaş grubu	68	28,8
Karma yaş grubu	94	39,8
Toplam	236	100,0

Tablo 3.4. incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların eğitim aldıkları sınıf yaş düzeylerinin %31,4'ünün 4 yaş grubu, %28,8'inin 5 yaş grubu ve %39,8'inin Karma yaş grubu olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Çocukların Bulunduğu Sınıfların Mevcutlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Sınıf Mevcudu</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
10-15 kişi	49	20,8
16-20 kişi	148	62,7
21 ve üzeri kişi	39	16,5
Toplam	236	100,0

Tablo 3.5. incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların bulunduğu sınıf mevcutlarının %20,8'ini 10-15 kişilik, %62,7'sinin 16-20 kişilik ve %16,5'inin 21 ve üstü olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.6. Araştırmaya Katılan Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumu</b>	<i>f</i>	%
Gitmedi	164	69,9
Gitti	72	30,1
Toplam	236	100,0

  

<b>Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi</b>	<i>f</i>	%
Bir yıl	34	47,2
İki yıl	31	43,1
Üç yıl ve üzeri	7	9,7
Toplam	72	100,0

Tablo 3.6. incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların %69,9'unun daha önce herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmediği, %30,1'inin ise daha önce bir okul öncesi eğitim kurumuna gittiği ve yine bu çocukların %47,2'sinin bir yıl, %43,1'inin iki yıl ve %9,7'sinin üç yıl ve üzeri süre boyunca okul öncesi eğitim kurumlarına gittiği görülmektedir.

**Tablo 3.7. Araştırmaya Katılan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Kardeş Sayısı</b>	<i>f</i>	%
Tek Çocuk	78	33,1
Bir kardeşi var	119	50,4
İki ya da daha fazla kardeşi var	39	16,5
Toplam	236	100,0

Tablo 3.7. incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların %33,1'inin tek çocuk olduğu, %50,4 ünün bir kardeşinin olduğu ve %16,5 inin iki ve daha fazla kardeşinin olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Çocukların Kaçını Çocuk Olduklarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Kardeş Sayısı</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
İlk Çocuk	69	43,7
Ortanca Çocuk	73	46,2
Son Çocuk	16	10,1
Toplam	158	100,0

Tablo 3.8. incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların %43,7'sinin ilk çocuk olduğu, %46,2'sinin ikinci çocuk olduğu ve %10,1'inin üçüncü çocuk olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.9. Araştırmaya Katılan Çocukların Ailelerinin Gelir Düzeyi Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Aile Gelir Düzeyi</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Alt	70	29,7
Orta	108	45,8
Üst	58	24,6
Toplam	236	100,0

Tablo 3.9. incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların ailelerinin gelir düzeylerinin %29,7'sinin alt, 45,8'inin orta ve %24,6'sının üst olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.10. Araştırmaya Katılan Çocukların Anne-Babalarının Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Annenin Yaşı</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
21-25 yaş	8	3,4
26-30 yaş	60	25,4
31-35 yaş	86	36,4
36-40 yaş	59	25,0
41 ve üstü	23	9,7
Toplam	236	100,0
<b>Babanın Yaşı</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
26-30 yaş	30	12,7
31-35 yaş	78	33,1
36-40 yaş	75	31,8
41 ve üstü	53	22,5
Toplam	236	100,0

Tablo 3.10 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların annelerinin %3,4'ünün 21-25 yaş, %25,4'ünün 26-30 yaş, %36,4'ünün 31-35 yaş, %25'inin 36-40 yaş ve %9,7'sinin

41 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir. Çocukların babalarının %12,7'sinin 26-30 yaş ve %33,1'inin 31-35 yaş, %31,8'inin 36-40 yaş ve %22,5'inin 41 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.11. Araştırmaya Katılan Çocukların Anne-Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Annenin Eğitim Durumu</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Okur yazar değil	3	1,3
İlkokul mezunu	50	21,2
Ortaokul mezunu	26	11,0
Lise Mezunu	72	30,5
Lisans mezunu	74	31,4
Lisansüstü mezunu	11	4,7
Toplam	236	100,0
<b>Babanın Eğitim Durumu</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Okur yazar değil	2	,8
İlkokul mezunu	44	18,6
Ortaokul mezunu	29	12,3
Lise Mezunu	67	28,4
Lisans mezunu	85	36,0
Lisansüstü mezunu	9	3,8
Toplam	236	100,0

Tablo 3.11 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların annelerinin %1,3'ünün okur yazar olmadığı, %21,2'sinin ilkokul mezunu olduğu, %11'inin ortaokul mezunu olduğu, %30,5'inin lise mezunu, %31,4'ünün lisans mezunu olduğu ve %4,7'sinin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Çocukların babalarının %0,8'inin okur yazar olmadığı, %18,6'sının ilkokul mezunu olduğu, %12,3'ünün ortaokul mezunu olduğu, %28,4'ünün lise mezunu, %36'sının lisans mezunu olduğu ve %3,8'inin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.



**Tablo 3.12. Araştırmaya Katılan Çocukların Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	224	94,9
Erkek	12	5,1
Toplam	236	100,0

Tablo 3.12 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerinin %94,9'unun kadın ve %5,1'inin erkek olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.133. Araştırmaya Katılan Çocukların Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Öğretmenin Yaşı	<i>f</i>	%
21-25 yaş	28	11,9
26-30 yaş	106	44,9
31-35 yaş	47	19,9
36-40 yaş	15	6,4
41 ve üstü	40	16,9
Toplam	236	100,0

Tablo 3.13 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların annelerinin %11,9'unun 21-25 yaş, %44,9'unun 26-30 yaş, %19,9'unun 31-35 yaş, %6,4'ünün 36-40 yaş ve %16,9'unun 41 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.14. Araştırmaya Katılan Çocukların Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Eğitim Durumu	<i>f</i>	%
Meslek Lisesi	4	1,7
Ön Lisans	29	12,3
Lisans	166	70,3
Lisansüstü	37	15,7
Toplam	236	100,0

Tablo 3.14 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerinin %1,7'sinin meslek lisesi mezunu, %12,3'ünün ön lisans mezunu olduğu, %70,3'ünün lisans mezunu olduğu ve %15,7'sinin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.15. Araştırmaya Katılan Çocukların Öğretmenlerinin Deneyim Yıllarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Eğitim Durumu</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
1-5 yıl	70	29,7
6-10 yıl	85	36,0
11-15 yıl	45	19,1
16-20 yıl	26	11,0
21 ve üstü yıl	10	4,2
Toplam	236	100,0

Tablo 3.15 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerinin %29,7'sinin 1-5 yıl, %36'sının 6-10 yıl olduğu, %19,1'inin 11-15 yıl, %11'inin 16-20 yıl ve %4,2'sinin 21 ve üstü yıl aralığında deneyim sahibi olduğu görülmektedir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama araçları olarak çocuğun demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla; Çocuk Bilgi Formu, 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının oyun gelişimlerini ölçerek oyun yaşını hesaplayan ve gelişimleri hakkında bilgi vermesi amacıyla da “Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği” kullanılacaktır. Bu bölümde, veri toplama araçları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

#### **3.3.1. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği**

Yenilenmiş Knox Oyun Ölçeği doğumdan 6 yaşına kadar oyun davranışlarının gelişimsel tanımını veren bir ölçek olarak 1968 yılında Susuane Knox tarafından geliştirilmiştir (Knox, 1968). Geliştirildiği günden itibaren eğitimciler, psikologlar ve ergoterapistler tarafından bir çok çalışmada kullanılmış ayrıca Almanca, İspanyolca, Japonca, Korece, Norveççe, Fransızca ve Portekizce'ye çevrilerek çeşitli ülkelerde araştırmalarda ve ergoterapide kullanılmıştır (Knox, 2008). Ölçme aracı sonucunda gelişimsel geriliği olan çocuklarla çalışmak üzere de uyarlanmış ve çeşitli değişikliklere tabi tutulmuş ve farklı zamanlarda farklı örneklerde geçerlik güvenilirlik çalışmalarına tabi tutulmuştur (Harrison ve Kielhofner, 1986; Bray ve Cooper, 2007; Lee, 2010).

Araştırmada kullanılan ölçme aracı formu Susuane Knox tarafından 2008 yılında yenilenen ve orjinal adı “Revised Knox Preschool Play Scale”dir. 0-72 aylık çocuklar

için hazırlanan ölçektir. Bu çalışmada sadece 48-59 ay ve 60-72 ay formları kullanılmıştır. Ölçek 4 ana boyut ve 12 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar;

Alan Yönetimi: Büyük motor aktiviteleri ve ilgi

Materiyal Yönetimi: İnce kas kullanımı,yapı oluşturma, amaç, dikkat

Sembolik/mış gibi : taklit, dramatizasyon

Katılım: Katılım şekli, işbirliği, eğlenme, iletişim şeklindedir.

Ölçek bir gözlemci tarafından 15\*2'lik set şeklinde çocukların 15 dakika sınıf içi serbest oyun davranışları ve 15 dakika sınıf dışı (bahçe) serbest oyun davranışları gözlenerek doldurulur. Gözlemcinin doğru gözlem sonucuna ulaşabilmesi için gözlemler öncesinde 1-2 saat çocukların yanında gözlem esnasında duracağı şekilde durması ve böylece çocukların gözlemciye odaklanmayıp doğal oyun davranışlarını sergilemeleri sağlanır. Ölçek puanlaması Ölçeğin orjinal formunda yer alan yönergeye uygun olarak, çocuğun gelişimine uygun oyun davranışını sergilemesi halinde 1 puan, davranışın gözlenmemesi halinde 0 puan ve fırsatı olmasına rağmen beklenen davranışı gerçekleştirmemesi veya başarısız olması durumunda -1 puan verilecek şekilde yapılmaktadır. Puanlama işleminin ardından oluşan sonuç çocuğun “oyun yaşı”nı verdiği ve kronolojik yaşı ile oyun yaşı arasında 8 ay ve 8 aydan büyük bir fark çıkması halinde çocuğun gelişimsel risk altında olabileceği düşünülmektedir (A. Kennedy-Behr, Rodger, & Mickan, 2013).

Bledsoe ve Shepherd (1982) Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinin çalışmalarda kullanma gerekçelerini sıralamıştır. Buna göre ölçek çocuğun gelişimsel özelliklerini göstermesi, çocuğun doğal (yapılandırılmamış) ortamında uygulanması, oyun davranışlarını geniş bir yelpazede incelemesi, uygulama için herhangi bir materyale ihtiyaç olmaması ve uygulama kolaylığı açısından kullanışlı bir ölçme aracıdır.

### 3.3.2. Çocuk Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Çocuk Bilgi Formunda, çocukların demografik özellikleri (Cinsiyeti, yaşı (Ay olarak) ve çocuğun ebeveyn bilgileri (Anne eğitim

düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne-babanın medeni durumu, ailenin tahmini gelir düzeyi) yer almaktadır.

### 3.3.3. Marmara Gelişim Ölçeği

Marmara Gelişim Ölçeği 3-6 yaş dönemi çocuklarının gelişimsel özelliklerini belirlemeye yönelik hazırlanan geçerlik güvenirliği kanıtlanmış bir gelişim ölçeğidir. Ölçeğin puanlanması 5'li dereceleme sisteminde düzenlenmiştir. Buna göre; 1=hiç yapamaz, 2=çok az yapar, 3=biraz yapar, 4=çoğunlukla yapar, 5=her zaman yapar şeklinde kodlanır. Marmara Gelişim Ölçeği sonucunda tek bir puan alınabildiği gibi her bir alt boyutu bir ölçek olarak da kullanılabilir (Oktay ve Bilgin, 2002).

### 3.4. Verilerin Toplanması

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması için ölçek sahibi Susanne Yenilenmiş Knox'tan gerekli izinler alınmıştır. Dil eşdeğerlik çalışması kapsamında her iki dili de iyi derecede bilen 5 uzman kişinin 3'ü ile ölçek İngilizce'den Türkçe'ye çevirdikten sonra oluşturulan ortak metin başka bir uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve oluşturulan metin ile orjinal form karşılaştırılarak ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinlerin (Ek-1) alınmasının ardından tabakalı rastgele örnekleme yöntemine göre kolay ulaşılabilirlik ilkesiyle seçilen çalışma grubundaki 12 okulla gidilmiştir. Gözlemler MEB okul öncesi eğitim programındaki oyun zamanında hem sınıf içinde hem de bahçede yapılmıştır. Gözlem sonuçlarının güvenirliği için gözlemci, gözlem yapmadan önce en az 2-3 saat öncesinde sınıfa girmiş ve çocuklar gözlemciye karşı ilgilerini kaybettikten sonra gözlemler, katılsız doğal gözlem şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin güvenirliğinin hesaplanması için iki farklı gözlemci farklı zamanlarda aynı çocukları gözlemiş ve iki gözlemcinin puanlamaları arasında gözlemciler arası uyum katsayısı ve sınıf içi korelasyon katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca güvenirliğinin zamana göre değişmezliğini sınamak için 2 hafta arayla 61 çocuk tekrar gözlenip puanlanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan, Çocuk Bilgi Formu ve ‘‘Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği’’nden elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı ile çözümlenmeye tabi tutulmuştur.



## BÖLÜM IV: BULGULAR

Aşağıda Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulguların yanı sıra araştırmaya katılan çocukların ölçme aracı sonucunda aldıkları puanların psikometrik değişkenler açısından incelenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

### 4.1. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Aşağıda, Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin geçerlik çalışmaları ile ilgili bulgular sunulmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında, kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve kriter geçerliğine ilişkin istatistiksel analizler yapılmıştır.

#### 4.1.1. Kapsam Geçerliği

Bu kısımda OSGÖ'nin kapsam geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 4.1. Lawshe Minimum İçerik Geçerliği Ölçütleri**

Hakem Sayısı	Minimum Değer
5	0.99
6	0.99
7	0.99
8	0.78
9	0.75
10	0.62
11	0.59
12	0.56

Tablo 4.1 incelendiğinde Lawshe'ye göre (1975) .05 anlamlılık düzeyinde Kapsam Geçerlik Oranları için minimum değerler görülmektedir. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği kapsam geçerliğini belirlemek için 8 uzmanın görüşüne başvurulmuş ve uzman görüşü sonucunda testin maddelerinin alabileceği minimum değer 0.78 olduğu görülmektedir.

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nde yer alan maddelere yönelik 8 uzmanın görüşleri sonucunda bulunan Kapsam Geçerlik Oranları Tablo 4.2'de verilmiştir.

**Tablo 4.2. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (48- 59 ay) Kapsam Geçerlik Sonuçları**

		Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	KGI	KGI	Toplam KGI
Alt boyut 1	Madde 1	7	1		0,75		
	Madde 2	8			1	0,875	
Alt boyut 2	Madde 3	6	2		0,5		
	Madde 4	7	1		0,75		
	Madde 5	7	1		0,75	0,75	
	Madde 6	8			1		
Alt boyut 3	Madde 7	7	1		0,75		0,8125
	Madde 8	8			1	0,875	
Alt boyut 4	Madde 9	7	1		0,75		
	Madde 10	8	0		1		
	Madde 11	7	1		0,75	0,6875	
	Madde 12	7	1		0,75		

Tablo 4.2'ye göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (48-59 ay) 8 uzman tarafından değerlendirilmiş ve kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Buna göre, kapsam geçerlik oranı 1 ile 0,75 arasında değişen değerler almıştır. Dolayısıyla hiçbir maddenin Kapsam Geçerlik Oranı bu değerın altında kalmadığı için ölçekten çıkarılmamıştır. Ayrıca tüm ölçek için Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır (KGI=0,81). Bu değerın minimum Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGO=0,78) için belirlenen değerden büyük olduğu belirlenmiştir ve Ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (KGI > KGO). Dolayısıyla Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (48-59 ay) kapsam geçerliğini sağladığı söylenebilir.

**Tablo 4.3. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (60-72 ay) Kapsam Geçerlik Sonuçları**

		Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	KGİ	KGİ	Toplam KGİ
Alt boyut 1	Madde 1	8	0		1	0,875	0,8958
	Madde 2	7	1		0,75		
Alt boyut 2	Madde 3	7	1		0,75	0,875	
	Madde 4	8			1		
	Madde 5	7	1		0,75		
	Madde 6	8			1		
Alt boyut 3	Madde 7	7	1		0,75	0,875	
	Madde 8	8			1		
Alt boyut 4	Madde 9	7	1		0,75	0,9375	
	Madde 10	8			1		
	Madde 11	8			1		
	Madde 12	8			1		

Tablo 4.3'e göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (60-72ay) 8 uzman tarafından değerlendirilmiş ve kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Buna göre, kapsam geçerlik oranı 1 ile 0,75 arasında değişen değerler almıştır. Dolayısıyla hiçbir maddenin Kapsam Geçerlik Oranı bu değerlerin altında kalmadığı için ölçekten çıkarılmamıştır. Ayrıca tüm ölçek için Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır (KGI=0,89). Bu değer minimum Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGO=0,78) için belirlenen değerden büyük olduğu belirlenmiştir ve Ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (KGI > KGO). Dolayısıyla Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (60-72 ay) kapsam geçerliğini sağladığı söylenebilir.

#### 4.1.2. Yapı Geçerliliği

Yapı geçerliliği testten elde edilen puanların test ile ölçülmek istenen kavramın (yapının) gerçekte ne derece ölçülebildiğiyle alakalıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013).



Yenilenmiş Knox Okul Öncei Oyun Ölçeği Jankovich ve arkadaşları tarafından 2006 yılında normal gelişim gösteren 36-72 aylık 38 çocukla çalışmış ve çalışmalarının sonucunu desteklemek amacıyla yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla oyun yaşları ile kronolojik yaşları arasında %92 oranında uyum sağlandığını saptamışlardır.

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışmaları kapsamında Jankovich ve arkadaşlarının (2006) yaptığı yapı geçerliliğine paralel yürütülmüştür. Bu sebeple ilk önce çalışma grubundaki çocukların oyun yaşı ile kronolojik yaşları arasındaki farkın +/- 8 ay ve +/- 8 aydan büyük olan çocukların belirlenmiştir.

**Tablo 4.4. Araştırmaya katılan çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği sonucunda hesaplanan oyun yaşı ile kronolojik yaşları arasındaki farkın +/- 8 ay ve +/- 8 aydan büyük olmasına göre frekans ve yüzde değeri**

	<i>f</i>	%
Fark>-8 ay	21	8,8
Fark>8 ay	10	4,2
Toplam	31	13,0

Tablo 4.4. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %8,8'inin oyun yaşı ile kronolojik yaşı arasında 8 aydan büyük negatif fark çıktığı ve %4,2'sinin oyun yaşı ile kronolojik yaşı arasında 8 aydan büyük pozitif fark çıktığı görülmektedir.

Normal gelişim gösteren çocuklar için uyarılama çalışması yapılan ölçme aracının yapı geçerliliğini hesaplamak için Tablo 4.4'de belirlenen grubun toplam çalışma grubundaki çocuk sayısından çıkartılarak, ölçme aracı sonucunda hesaplanan oyun yaşları ile kronolojik yaşlarının %86,8 oranında yüksek uyum göstermektedir. Bu sebeple ölçme aracının yapı geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir.

#### 4.1.3. Kriter Geçerliği

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin kriter geçerliği Marmara Gelişim Ölçeği'nden elde edilen puanlar kriter olarak kullanılmıştır. Marmara Gelişim Ölçeği 3- 6 yaş çocukları 3-6 yaş dönemi çocuklarının gelişimsel özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Ölçeğin puanlanması 5'li dereceleme sisteminde düzenlenmiştir. Buna göre; 1=hiç yapamaz, 2=çok az yapar, 3=biraz yapar, 4=çoğunlukla yapar, 5=her zaman yapar şeklinde kodlanır. Marmara Gelişim Ölçeği sonucunda tek bir puan alınabildiği gibi her bir alt boyutu bir ölçek olarak da kullanılabilir (Oktay ve Bilgin, 2002). Bu sebeple Kriter

geçerliği için her iki ölçme aracı da 30 adet 48-59 aylık 30 adet 60-72 aylık olmak üzere toplamda 60 çocuğa uygulanmıştır.

Elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4.5'te ve Tablo 4.6' da sunulmuştur.

**Tablo 4.5. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (48-59 aylık form) ile Marmara Gelişim Ölçeği Arasındaki İlişkiler**

		Pearson
		Marmara Gelişim Ölçeği
Yenilenmiş Knox Okul Öncesi	r	,778
Oyun Ölçeği (48-59 ay)	p	,000*
	n	30

\* $p < .001$

Tablo 4.5'e Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (48-59 aylık form) ile Marmara Gelişim Ölçeği arasında Pearson Korelasyon katsayısına göre .001 düzeyinde pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu ( $r = ,778$ ;  $p < .001$ ) görülmektedir. İki ölçek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması, kriter geçerliği açısından bir kanıt oluşturmaktadır.

**Tablo 4.6. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (60-72 aylık form) ile Marmara Gelişim Ölçeği Arasındaki İlişkiler**

		Pearson
		Marmara Gelişim Ölçeği
Yenilenmiş Knox Okul Öncesi	r	,787
Oyun Ölçeği (60-72 ay)	p	,000*
	n	30

\* $p < .001$

Tablo 4.6'ya göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (60-72 aylık form) ile Marmara Gelişim Ölçeği arasında Pearson Korelasyon katsayısına göre .001 düzeyinde pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu ( $r = ,787$ ;  $p < .001$ ) görülmektedir. İki ölçek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması, kriter geçerliği açısından bir kanıt oluşturmaktadır.

## 4.2. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Aşağıda, Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin güvenirlik çalışmaları ile ilgili bulgular sunulmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında, iç güvenirlik ve test-tekrar test güvenirliğine ilişkin istatistiksel analizler yapılmıştır.

### 4.2.1. İç Güvenirlik (İç Tutarlık)

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ise 0,737 olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, Ölçeğin iç tutarlığa sahip olduğunu ortaya koymuştur.

### 4.2.2. Test-Tekrar Test Güvenirliği

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin test-tekrar test güvenirliği için 61 çocuğa 15 gün arayla ölçek uygulanmıştır. Ölçme aracının test-tekrar test katsayıları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.7. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin Test-Tekrar Test Katsayıları**

		Pearson
		Tekrar Test
	r	,819
Test	p	,000*
	n	61

\* $p < .001$

Tablo 4.7 incelendiğinde ölçme aracını test-tekrar test güvenirliği sonuçları arasında .001 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Pearson korelasyon katsayısının 0,819 olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuç, Ölçeğin test- tekrar test güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

### 4.2.3. Gözlemciler Arası Uyum

Gözlemciler arasında güvenirliği hesaplamak amacıyla iki gözlemci aynı anda birbirinden uzakta aynı çocuğu gözlemliyerek puanla yapmıştır. Toplamda 6 gözlemci 60 çocukla uygulama yapmıştır. Puanlama sonuçlarından Ağırlıklı Kappa (WeightedKappa) analizleri yapılarak rubriğe ait güvenirlik sonuçları elde edilmiştir

(Şencan, 2005). Kappa katsayısından elde edilen veriler “Zayıf uyuşma =< ,20; Kabul edilebilir uyuşma= ,20-40; Orta Derecede uyuşma= ,40-,60; İyi uyuşma=,60-,80; Çok iyi uyuşma= ,80-1,00” olarak yorumlanmaktadır (Şencan, 2005: 485).

**Tablo 4.8. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin Gözlemciler Arası Uyum Katsayısı**

Uyum Katsayısı	,736
Test p	,000*
n	60

\* $p < .001$

Tablo 4.8 incelendiğinde ölçme aracını uygulanan gözlemci puanları arasında .001 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Cohen Kappa uyum katsayısının 0,736 ile «iyi» aralığında olduğu saptanmıştır. Ayrıca iki gözlemci arasında sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplanmış ve SKK=.83 olarak bulunmuştur.

#### 4.3. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Çalışmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde 48-72 aylık çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden aldıkları puanların çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, sınıf yaş düzeyi, sınıf mevcudu, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresi, okul öncesi eğitim kurumunun türü, anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, aile gelir düzeyi, öğretmenin cinsiyeti, öğretmenin yaşı, öğretmenin deneyim süresi, öğretmenin eğitim durumu) açısından incelenmiştir. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden alınan puanların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi çalışmasına ilişkin bulgular Tablo 4.7 ile Tablo 4.19 arasında sunulmuştur.

##### 4.3.1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 4.9. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p
Kız	109	,2844	4,03994	234	2,664	,008*
Erkek	127	-1,3268	5,08631			

\* $p < .05$

Tablo 4.9'a göre çocuklarının cinsiyet ile Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<.05$ ). Kız çocuklarının aldıkları puan ortalamaları erkek çocuklarının aldığı puanlardan yüksek çıkmıştır.

**Tablo 4.10. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden (48-72 ay) Madde Bazında Aldıkları Sınıf İçi Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p																																																																												
M1	Kız	109	,4954	,50229	234	-,246	,806																																																																												
	Erkek	127	,5118	,51741				M2	Kız	109	,4771	,61759	234	-2,467	,014*	Erkek	127	,6693	,57811	M3	Kız	109	,5413	,53631	234	-2,271	,024*	Erkek	127	,7008	,53918	M4	Kız	109	,6789	,48840	234	1,864	,064	Erkek	127	,5354	,66423	M5	Kız	109	,7798	,49736	234	-,239	,811	Erkek	127	,7953	,49343	M6	Kız	109	,5963	,80645	234	3,249	,001***	Erkek	127	,2126	,98101	M7	Kız	109	,7156	,56260	234	,206	,837	Erkek	127	,7008	,53918	M8	Kız	109	,6147
M2	Kız	109	,4771	,61759	234	-2,467	,014*																																																																												
	Erkek	127	,6693	,57811				M3	Kız	109	,5413	,53631	234	-2,271	,024*	Erkek	127	,7008	,53918	M4	Kız	109	,6789	,48840	234	1,864	,064	Erkek	127	,5354	,66423	M5	Kız	109	,7798	,49736	234	-,239	,811	Erkek	127	,7953	,49343	M6	Kız	109	,5963	,80645	234	3,249	,001***	Erkek	127	,2126	,98101	M7	Kız	109	,7156	,56260	234	,206	,837	Erkek	127	,7008	,53918	M8	Kız	109	,6147	,67916	234	,448	,655								
M3	Kız	109	,5413	,53631	234	-2,271	,024*																																																																												
	Erkek	127	,7008	,53918				M4	Kız	109	,6789	,48840	234	1,864	,064	Erkek	127	,5354	,66423	M5	Kız	109	,7798	,49736	234	-,239	,811	Erkek	127	,7953	,49343	M6	Kız	109	,5963	,80645	234	3,249	,001***	Erkek	127	,2126	,98101	M7	Kız	109	,7156	,56260	234	,206	,837	Erkek	127	,7008	,53918	M8	Kız	109	,6147	,67916	234	,448	,655																				
M4	Kız	109	,6789	,48840	234	1,864	,064																																																																												
	Erkek	127	,5354	,66423				M5	Kız	109	,7798	,49736	234	-,239	,811	Erkek	127	,7953	,49343	M6	Kız	109	,5963	,80645	234	3,249	,001***	Erkek	127	,2126	,98101	M7	Kız	109	,7156	,56260	234	,206	,837	Erkek	127	,7008	,53918	M8	Kız	109	,6147	,67916	234	,448	,655																																
M5	Kız	109	,7798	,49736	234	-,239	,811																																																																												
	Erkek	127	,7953	,49343				M6	Kız	109	,5963	,80645	234	3,249	,001***	Erkek	127	,2126	,98101	M7	Kız	109	,7156	,56260	234	,206	,837	Erkek	127	,7008	,53918	M8	Kız	109	,6147	,67916	234	,448	,655																																												
M6	Kız	109	,5963	,80645	234	3,249	,001***																																																																												
	Erkek	127	,2126	,98101				M7	Kız	109	,7156	,56260	234	,206	,837	Erkek	127	,7008	,53918	M8	Kız	109	,6147	,67916	234	,448	,655																																																								
M7	Kız	109	,7156	,56260	234	,206	,837																																																																												
	Erkek	127	,7008	,53918				M8	Kız	109	,6147	,67916	234	,448	,655																																																																				
M8	Kız	109	,6147	,67916	234	,448	,655																																																																												

	Erkek	127	,5748	,68452			
	Kız	109	,4312	,87525			
M9					234	,252	,801
	Erkek	127	,4016	,91945			
	Kız	109	,7339	,57158			
M10					234	2,963	,003**
	Erkek	127	,4724	,75411			
	Kız	109	,4220	,49616			
M11					234	1,044	,297
	Erkek	127	,3543	,49646			
	Kız	109	,7064	,62809			
M12					234	,870	,385
	Erkek	127	,6299	,71050			

\* $p < .05$

\*\* $p < .01$

\*\* $p < .001$

Tablo 4.10 incelendiğinde çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden (48-72 ay) madde bazında aldıkları sınıf içi puanların cinsiyete göre Madde 2, Madde 3, Madde 6 ve Madde 10'da farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, "Alan Yönetimi" boyutu içerisinde yer alan "İlgi" maddesinde (Madde 2) erkek çocuklarının aldığı puanların kız çocuklarına göre fazla olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). "Materyal Yönetimi" boyutu altındaki "kullanma/manipüle etme" maddesinde (Madde 3) erkek çocuklarının aldığı puanların kız çocuklarına göre fazla olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Materyal Yönetimi boyutu altındaki "dikkat" maddesinde (Madde 6) kız çocuklarının aldığı puanların erkek çocuklarına göre fazla olduğu görülmektedir ( $p < .001$ ). "Katılım" boyutu altındaki "İşbirliği" maddesinde (Madde 10) kız çocuklarının aldığı puanların erkek çocuklarına göre fazla olduğu görülmektedir ( $p < .01$ ).

**Tablo 4.11. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden (48-72 ay) Madde Bazında Aldıkları Bahçe Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p																																																																																
M1	Kız	109	,9333	,25371	234	-,066	,948																																																																																
	Erkek	127	,9375	,24593				M2	Kız	109	,2667	,52083	234	-1,312	,194	Erkek	127	,4375	,50402	M3	Kız	109	,3000	,46609	234	-,865	,391	Erkek	127	,4063	,49899	M4	Kız	109	,2000	,40684	234	,712	,479	Erkek	127	,1250	,42121	M5	Kız	109	,6000	,49827	234	,735	,465	Erkek	127	,5000	,56796	M6	Kız	109	,3333	,95893	234	2,641	,011*	Erkek	127	-,3125	,96512	M7	Kız	109	,5000	,57235	234	1,046	,300	Erkek	127	,3438	,60158	M8	Kız	109	,4333	,56832	234	,633	,529
M2	Kız	109	,2667	,52083	234	-1,312	,194																																																																																
	Erkek	127	,4375	,50402				M3	Kız	109	,3000	,46609	234	-,865	,391	Erkek	127	,4063	,49899	M4	Kız	109	,2000	,40684	234	,712	,479	Erkek	127	,1250	,42121	M5	Kız	109	,6000	,49827	234	,735	,465	Erkek	127	,5000	,56796	M6	Kız	109	,3333	,95893	234	2,641	,011*	Erkek	127	-,3125	,96512	M7	Kız	109	,5000	,57235	234	1,046	,300	Erkek	127	,3438	,60158	M8	Kız	109	,4333	,56832	234	,633	,529	Erkek	127	,3438	,54532								
M3	Kız	109	,3000	,46609	234	-,865	,391																																																																																
	Erkek	127	,4063	,49899				M4	Kız	109	,2000	,40684	234	,712	,479	Erkek	127	,1250	,42121	M5	Kız	109	,6000	,49827	234	,735	,465	Erkek	127	,5000	,56796	M6	Kız	109	,3333	,95893	234	2,641	,011*	Erkek	127	-,3125	,96512	M7	Kız	109	,5000	,57235	234	1,046	,300	Erkek	127	,3438	,60158	M8	Kız	109	,4333	,56832	234	,633	,529	Erkek	127	,3438	,54532																				
M4	Kız	109	,2000	,40684	234	,712	,479																																																																																
	Erkek	127	,1250	,42121				M5	Kız	109	,6000	,49827	234	,735	,465	Erkek	127	,5000	,56796	M6	Kız	109	,3333	,95893	234	2,641	,011*	Erkek	127	-,3125	,96512	M7	Kız	109	,5000	,57235	234	1,046	,300	Erkek	127	,3438	,60158	M8	Kız	109	,4333	,56832	234	,633	,529	Erkek	127	,3438	,54532																																
M5	Kız	109	,6000	,49827	234	,735	,465																																																																																
	Erkek	127	,5000	,56796				M6	Kız	109	,3333	,95893	234	2,641	,011*	Erkek	127	-,3125	,96512	M7	Kız	109	,5000	,57235	234	1,046	,300	Erkek	127	,3438	,60158	M8	Kız	109	,4333	,56832	234	,633	,529	Erkek	127	,3438	,54532																																												
M6	Kız	109	,3333	,95893	234	2,641	,011*																																																																																
	Erkek	127	-,3125	,96512				M7	Kız	109	,5000	,57235	234	1,046	,300	Erkek	127	,3438	,60158	M8	Kız	109	,4333	,56832	234	,633	,529	Erkek	127	,3438	,54532																																																								
M7	Kız	109	,5000	,57235	234	1,046	,300																																																																																
	Erkek	127	,3438	,60158				M8	Kız	109	,4333	,56832	234	,633	,529	Erkek	127	,3438	,54532																																																																				
M8	Kız	109	,4333	,56832	234	,633	,529																																																																																
	Erkek	127	,3438	,54532																																																																																			

M9	Kız	109	,9000	,40258	234	,900	,372
	Erkek	127	,7813	,60824			
M10	Kız	109	,7333	,58329	234	,538	,593
	Erkek	127	,6563	,54532			
M11	Kız	109	,4667	,50742	234	-,501	,618
	Erkek	127	,5313	,50701			
M12	Kız	109	,7333	,58329	234	,489	,627
	Erkek	127	,6563	,65300			

$p < .05$

Tablo 4.11 incelendiğinde çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden (48-72 ay) madde bazında aldıkları bahçe puanlarının cinsiyete göre Madde 6 için anlamlı farkın olduğu görülmektedir. ). Materyal Yönetimi boyutu altındaki “dikkat” maddesinde (Madde 6) kız çocuklarının aldığı puanların erkek çocuklarına göre fazla olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ).



**Tablo 4.12. 48-59 Aylık Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Madde Bazında Aldıkları Sınıf İçi Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p																																																																																								
M1	Kız	49	,6327	,48708	103	-,286	,776																																																																																								
	Erkek	56	,6607	,51440				M2	Kız	49	,4898	,64944	103	-2,570	,012*	Erkek	56	,7857	,52964	M3	Kız	49	,6122	,57068	103	-2,057	,042*	Erkek	56	,8214	,47125	M4	Kız	49	,6531	,52245	103	,899	,371	Erkek	56	,5536	,60059	M5	Kız	49	,6531	,59690	103	-,868	,388	Erkek	56	,7500	,54772	M6	Kız	49	,7143	,70711	103	2,754	,007**	Erkek	56	,2500	,97701	M7	Kız	49	,5510	,64747	103	-,613	,541	Erkek	56	,6250	,58968	M8	Kız	49	,6531	,59690	103	-,557	,579	Erkek	56	,7143	,52964	M9	Kız	49	,4694
M2	Kız	49	,4898	,64944	103	-2,570	,012*																																																																																								
	Erkek	56	,7857	,52964				M3	Kız	49	,6122	,57068	103	-2,057	,042*	Erkek	56	,8214	,47125	M4	Kız	49	,6531	,52245	103	,899	,371	Erkek	56	,5536	,60059	M5	Kız	49	,6531	,59690	103	-,868	,388	Erkek	56	,7500	,54772	M6	Kız	49	,7143	,70711	103	2,754	,007**	Erkek	56	,2500	,97701	M7	Kız	49	,5510	,64747	103	-,613	,541	Erkek	56	,6250	,58968	M8	Kız	49	,6531	,59690	103	-,557	,579	Erkek	56	,7143	,52964	M9	Kız	49	,4694	,86848	103	-,845	,400								
M3	Kız	49	,6122	,57068	103	-2,057	,042*																																																																																								
	Erkek	56	,8214	,47125				M4	Kız	49	,6531	,52245	103	,899	,371	Erkek	56	,5536	,60059	M5	Kız	49	,6531	,59690	103	-,868	,388	Erkek	56	,7500	,54772	M6	Kız	49	,7143	,70711	103	2,754	,007**	Erkek	56	,2500	,97701	M7	Kız	49	,5510	,64747	103	-,613	,541	Erkek	56	,6250	,58968	M8	Kız	49	,6531	,59690	103	-,557	,579	Erkek	56	,7143	,52964	M9	Kız	49	,4694	,86848	103	-,845	,400																				
M4	Kız	49	,6531	,52245	103	,899	,371																																																																																								
	Erkek	56	,5536	,60059				M5	Kız	49	,6531	,59690	103	-,868	,388	Erkek	56	,7500	,54772	M6	Kız	49	,7143	,70711	103	2,754	,007**	Erkek	56	,2500	,97701	M7	Kız	49	,5510	,64747	103	-,613	,541	Erkek	56	,6250	,58968	M8	Kız	49	,6531	,59690	103	-,557	,579	Erkek	56	,7143	,52964	M9	Kız	49	,4694	,86848	103	-,845	,400																																
M5	Kız	49	,6531	,59690	103	-,868	,388																																																																																								
	Erkek	56	,7500	,54772				M6	Kız	49	,7143	,70711	103	2,754	,007**	Erkek	56	,2500	,97701	M7	Kız	49	,5510	,64747	103	-,613	,541	Erkek	56	,6250	,58968	M8	Kız	49	,6531	,59690	103	-,557	,579	Erkek	56	,7143	,52964	M9	Kız	49	,4694	,86848	103	-,845	,400																																												
M6	Kız	49	,7143	,70711	103	2,754	,007**																																																																																								
	Erkek	56	,2500	,97701				M7	Kız	49	,5510	,64747	103	-,613	,541	Erkek	56	,6250	,58968	M8	Kız	49	,6531	,59690	103	-,557	,579	Erkek	56	,7143	,52964	M9	Kız	49	,4694	,86848	103	-,845	,400																																																								
M7	Kız	49	,5510	,64747	103	-,613	,541																																																																																								
	Erkek	56	,6250	,58968				M8	Kız	49	,6531	,59690	103	-,557	,579	Erkek	56	,7143	,52964	M9	Kız	49	,4694	,86848	103	-,845	,400																																																																				
M8	Kız	49	,6531	,59690	103	-,557	,579																																																																																								
	Erkek	56	,7143	,52964				M9	Kız	49	,4694	,86848	103	-,845	,400																																																																																
M9	Kız	49	,4694	,86848	103	-,845	,400																																																																																								

	Erkek	56	,6071	,80178			
M10	Kız	49	,5510	,70891	103	,243	,808
	Erkek	56	,5179	,68732			
M11	Kız	49	,4898	,50508	103	,425	,672
	Erkek	56	,4464	,53664			
M12	Kız	49	,5510	,70891	103	-,142	,888
	Erkek	56	,5714	,75936			

\* $p < .05$

\*\* $p < .01$

Tablo 4.12 incelendiğinde 48-59 aylık çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden madde bazında aldıkları sınıf içi puanların cinsiyete göre Madde 2, Madde 3 ve Madde 6'da farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, “Alan Yönetimi” boyutu içerisinde yer alan “İlgi” maddesinde (Madde 2) erkek çocuklarının aldığı puanların kız çocuklarına göre fazla olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). “Materyal Yönetimi boyutu altındaki “kullanma/manipüle etme” maddesinde (Madde 3) erkek çocuklarının aldığı puanların kız çocuklarına göre fazla olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Materyal Yönetimi boyutu altındaki “dikkat” maddesinde (Madde 6) kız çocuklarının aldığı puanların erkek çocuklarına göre fazla olduğu görülmektedir ( $p < .01$ ).

**Tablo 4.13. 48-59 Aylık Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Madde Bazında Aldıkları Bahçe Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p																																																																																								
M1	Kız	49	,9000	,30779	103	-,543	,591																																																																																								
	Erkek	56	,9474	,22942				M2	Kız	49	,3000	,57124	103	-1,609	,116	Erkek	56	,5789	,50726	M3	Kız	49	,3500	,48936	103	-,445	,659	Erkek	56	,4211	,50726	M4	Kız	49	,2500	,44426	103	,251	,803	Erkek	56	,2105	,53530	M5	Kız	49	,5000	,51299	103	-,483	,632	Erkek	56	,5789	,50726	M6	Kız	49	,4000	,94032	103	2,954	,005**	Erkek	56	-,4737	,90483	M7	Kız	49	,4500	,60481	103	-,392	,698	Erkek	56	,5263	,61178	M8	Kız	49	,6000	,50262	103	,453	,653	Erkek	56	,5263	,51299	M9	Kız	49	1,0000
M2	Kız	49	,3000	,57124	103	-1,609	,116																																																																																								
	Erkek	56	,5789	,50726				M3	Kız	49	,3500	,48936	103	-,445	,659	Erkek	56	,4211	,50726	M4	Kız	49	,2500	,44426	103	,251	,803	Erkek	56	,2105	,53530	M5	Kız	49	,5000	,51299	103	-,483	,632	Erkek	56	,5789	,50726	M6	Kız	49	,4000	,94032	103	2,954	,005**	Erkek	56	-,4737	,90483	M7	Kız	49	,4500	,60481	103	-,392	,698	Erkek	56	,5263	,61178	M8	Kız	49	,6000	,50262	103	,453	,653	Erkek	56	,5263	,51299	M9	Kız	49	1,0000	,00000	103	1,027	,311								
M3	Kız	49	,3500	,48936	103	-,445	,659																																																																																								
	Erkek	56	,4211	,50726				M4	Kız	49	,2500	,44426	103	,251	,803	Erkek	56	,2105	,53530	M5	Kız	49	,5000	,51299	103	-,483	,632	Erkek	56	,5789	,50726	M6	Kız	49	,4000	,94032	103	2,954	,005**	Erkek	56	-,4737	,90483	M7	Kız	49	,4500	,60481	103	-,392	,698	Erkek	56	,5263	,61178	M8	Kız	49	,6000	,50262	103	,453	,653	Erkek	56	,5263	,51299	M9	Kız	49	1,0000	,00000	103	1,027	,311																				
M4	Kız	49	,2500	,44426	103	,251	,803																																																																																								
	Erkek	56	,2105	,53530				M5	Kız	49	,5000	,51299	103	-,483	,632	Erkek	56	,5789	,50726	M6	Kız	49	,4000	,94032	103	2,954	,005**	Erkek	56	-,4737	,90483	M7	Kız	49	,4500	,60481	103	-,392	,698	Erkek	56	,5263	,61178	M8	Kız	49	,6000	,50262	103	,453	,653	Erkek	56	,5263	,51299	M9	Kız	49	1,0000	,00000	103	1,027	,311																																
M5	Kız	49	,5000	,51299	103	-,483	,632																																																																																								
	Erkek	56	,5789	,50726				M6	Kız	49	,4000	,94032	103	2,954	,005**	Erkek	56	-,4737	,90483	M7	Kız	49	,4500	,60481	103	-,392	,698	Erkek	56	,5263	,61178	M8	Kız	49	,6000	,50262	103	,453	,653	Erkek	56	,5263	,51299	M9	Kız	49	1,0000	,00000	103	1,027	,311																																												
M6	Kız	49	,4000	,94032	103	2,954	,005**																																																																																								
	Erkek	56	-,4737	,90483				M7	Kız	49	,4500	,60481	103	-,392	,698	Erkek	56	,5263	,61178	M8	Kız	49	,6000	,50262	103	,453	,653	Erkek	56	,5263	,51299	M9	Kız	49	1,0000	,00000	103	1,027	,311																																																								
M7	Kız	49	,4500	,60481	103	-,392	,698																																																																																								
	Erkek	56	,5263	,61178				M8	Kız	49	,6000	,50262	103	,453	,653	Erkek	56	,5263	,51299	M9	Kız	49	1,0000	,00000	103	1,027	,311																																																																				
M8	Kız	49	,6000	,50262	103	,453	,653																																																																																								
	Erkek	56	,5263	,51299				M9	Kız	49	1,0000	,00000	103	1,027	,311																																																																																
M9	Kız	49	1,0000	,00000	103	1,027	,311																																																																																								

	Erkek	56	,9474	,22942			
M10	Kız	49	,7000	,57124			
					103	-,223	,825
	Erkek	56	,7368	,45241			
M11	Kız	49	,4500	,51042			
					103	-1,126	,267
	Erkek	56	,6316	,49559			
M12	Kız	49	,6000	,68056			
					103	-,640	,526
	Erkek	56	,7368	,65338			

*\*\*p<.01*

Tablo 4.13 incelendiğinde 48-59 aylık çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden madde bazında aldıkları bahçe puanlarının cinsiyete göre Madde 6'da farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, "Materyal Yönetimi boyutu altındaki "dikkat" maddesinde (Madde 6) kız çocuklarının aldığı puanların erkek çocuklarına göre fazla olduğu görülmektedir ( $p<.01$ ).

**Tablo 4.14. 60-72 Aylık Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Madde Bazında Aldıkları Sınıf İçi Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p																																																																																								
M1	Kız	60	,3833	,49030	129	-,128	,898																																																																																								
	Erkek	71	,3944	,49219				M2	Kız	60	,4667	,59565	129	-1,055	,293	Erkek	71	,5775	,60147	M3	Kız	60	,4833	,50394	129	-1,286	,201	Erkek	71	,6056	,57268	M4	Kız	60	,7000	,46212	129	1,667	,098	Erkek	71	,5211	,71433	M5	Kız	60	,8833	,37243	129	,720	,473	Erkek	71	,8310	,44676	M6	Kız	60	,5000	,87333	129	1,926	,056	Erkek	71	,1831	,99009	M7	Kız	60	,8500	,44436	129	1,084	,281	Erkek	71	,7606	,49178	M8	Kız	60	,5833	,74314	129	,891	,375	Erkek	71	,4648	,77147	M9	Kız	60	,4000
M2	Kız	60	,4667	,59565	129	-1,055	,293																																																																																								
	Erkek	71	,5775	,60147				M3	Kız	60	,4833	,50394	129	-1,286	,201	Erkek	71	,6056	,57268	M4	Kız	60	,7000	,46212	129	1,667	,098	Erkek	71	,5211	,71433	M5	Kız	60	,8833	,37243	129	,720	,473	Erkek	71	,8310	,44676	M6	Kız	60	,5000	,87333	129	1,926	,056	Erkek	71	,1831	,99009	M7	Kız	60	,8500	,44436	129	1,084	,281	Erkek	71	,7606	,49178	M8	Kız	60	,5833	,74314	129	,891	,375	Erkek	71	,4648	,77147	M9	Kız	60	,4000	,88681	129	,977	,330								
M3	Kız	60	,4833	,50394	129	-1,286	,201																																																																																								
	Erkek	71	,6056	,57268				M4	Kız	60	,7000	,46212	129	1,667	,098	Erkek	71	,5211	,71433	M5	Kız	60	,8833	,37243	129	,720	,473	Erkek	71	,8310	,44676	M6	Kız	60	,5000	,87333	129	1,926	,056	Erkek	71	,1831	,99009	M7	Kız	60	,8500	,44436	129	1,084	,281	Erkek	71	,7606	,49178	M8	Kız	60	,5833	,74314	129	,891	,375	Erkek	71	,4648	,77147	M9	Kız	60	,4000	,88681	129	,977	,330																				
M4	Kız	60	,7000	,46212	129	1,667	,098																																																																																								
	Erkek	71	,5211	,71433				M5	Kız	60	,8833	,37243	129	,720	,473	Erkek	71	,8310	,44676	M6	Kız	60	,5000	,87333	129	1,926	,056	Erkek	71	,1831	,99009	M7	Kız	60	,8500	,44436	129	1,084	,281	Erkek	71	,7606	,49178	M8	Kız	60	,5833	,74314	129	,891	,375	Erkek	71	,4648	,77147	M9	Kız	60	,4000	,88681	129	,977	,330																																
M5	Kız	60	,8833	,37243	129	,720	,473																																																																																								
	Erkek	71	,8310	,44676				M6	Kız	60	,5000	,87333	129	1,926	,056	Erkek	71	,1831	,99009	M7	Kız	60	,8500	,44436	129	1,084	,281	Erkek	71	,7606	,49178	M8	Kız	60	,5833	,74314	129	,891	,375	Erkek	71	,4648	,77147	M9	Kız	60	,4000	,88681	129	,977	,330																																												
M6	Kız	60	,5000	,87333	129	1,926	,056																																																																																								
	Erkek	71	,1831	,99009				M7	Kız	60	,8500	,44436	129	1,084	,281	Erkek	71	,7606	,49178	M8	Kız	60	,5833	,74314	129	,891	,375	Erkek	71	,4648	,77147	M9	Kız	60	,4000	,88681	129	,977	,330																																																								
M7	Kız	60	,8500	,44436	129	1,084	,281																																																																																								
	Erkek	71	,7606	,49178				M8	Kız	60	,5833	,74314	129	,891	,375	Erkek	71	,4648	,77147	M9	Kız	60	,4000	,88681	129	,977	,330																																																																				
M8	Kız	60	,5833	,74314	129	,891	,375																																																																																								
	Erkek	71	,4648	,77147				M9	Kız	60	,4000	,88681	129	,977	,330																																																																																
M9	Kız	60	,4000	,88681	129	,977	,330																																																																																								

	Erkek	71	,2394	,97782			
M10	Kız	60	,8833	,37243	129	3,950	,000***
	Erkek	71	,4366	,80591			
M11	Kız	60	,3667	,48596	129	1,035	,303
	Erkek	71	,2817	,45302			
M12	Kız	60	,8333	,52615	129	1,472	,143
	Erkek	71	,6761	,67135			

\*\*\* $p < .001$

Tablo 4.14 incelendiğinde (60-72 aylık) çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden madde bazında aldıkları sınıf içi puanların cinsiyete göre Madde 10’da farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, “Katılım” boyutu altındaki “İşbirliği” maddesinde (Madde 10) kız çocuklarının aldığı puanların erkek çocuklarına göre fazla olduğu görülmektedir ( $p < .001$ ).

**Tablo 4.15. 60-72 Aylık Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Madde Bazında Aldıkları Bahçe Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p																																																																																								
M1	Kız	60	1,0000	,00000	129	,872	,393																																																																																								
	Erkek	71	,9231	,27735				M2	Kız	60	,2000	,42164	129	-,170	,867	Erkek	71	,2308	,43853	M3	Kız	60	,2000	,42164	129	-,930	,363	Erkek	71	,3846	,50637	M4	Kız	60	,1000	,31623	129	1,148	,264	Erkek	71	,0000	,00000	M5	Kız	60	,8000	,42164	129	1,751	,094	Erkek	71	,3846	,65044	M6	Kız	60	,2000	1,03280	129	,636	,532	Erkek	71	-,0769	1,03775	M7	Kız	60	,6000	,51640	129	2,470	,022*	Erkek	71	,0769	,49355	M8	Kız	60	,1000	,56765	129	,104	,918	Erkek	71	,0769	,49355	M9	Kız	60	,7000
M2	Kız	60	,2000	,42164	129	-,170	,867																																																																																								
	Erkek	71	,2308	,43853				M3	Kız	60	,2000	,42164	129	-,930	,363	Erkek	71	,3846	,50637	M4	Kız	60	,1000	,31623	129	1,148	,264	Erkek	71	,0000	,00000	M5	Kız	60	,8000	,42164	129	1,751	,094	Erkek	71	,3846	,65044	M6	Kız	60	,2000	1,03280	129	,636	,532	Erkek	71	-,0769	1,03775	M7	Kız	60	,6000	,51640	129	2,470	,022*	Erkek	71	,0769	,49355	M8	Kız	60	,1000	,56765	129	,104	,918	Erkek	71	,0769	,49355	M9	Kız	60	,7000	,67495	129	,482	,635								
M3	Kız	60	,2000	,42164	129	-,930	,363																																																																																								
	Erkek	71	,3846	,50637				M4	Kız	60	,1000	,31623	129	1,148	,264	Erkek	71	,0000	,00000	M5	Kız	60	,8000	,42164	129	1,751	,094	Erkek	71	,3846	,65044	M6	Kız	60	,2000	1,03280	129	,636	,532	Erkek	71	-,0769	1,03775	M7	Kız	60	,6000	,51640	129	2,470	,022*	Erkek	71	,0769	,49355	M8	Kız	60	,1000	,56765	129	,104	,918	Erkek	71	,0769	,49355	M9	Kız	60	,7000	,67495	129	,482	,635																				
M4	Kız	60	,1000	,31623	129	1,148	,264																																																																																								
	Erkek	71	,0000	,00000				M5	Kız	60	,8000	,42164	129	1,751	,094	Erkek	71	,3846	,65044	M6	Kız	60	,2000	1,03280	129	,636	,532	Erkek	71	-,0769	1,03775	M7	Kız	60	,6000	,51640	129	2,470	,022*	Erkek	71	,0769	,49355	M8	Kız	60	,1000	,56765	129	,104	,918	Erkek	71	,0769	,49355	M9	Kız	60	,7000	,67495	129	,482	,635																																
M5	Kız	60	,8000	,42164	129	1,751	,094																																																																																								
	Erkek	71	,3846	,65044				M6	Kız	60	,2000	1,03280	129	,636	,532	Erkek	71	-,0769	1,03775	M7	Kız	60	,6000	,51640	129	2,470	,022*	Erkek	71	,0769	,49355	M8	Kız	60	,1000	,56765	129	,104	,918	Erkek	71	,0769	,49355	M9	Kız	60	,7000	,67495	129	,482	,635																																												
M6	Kız	60	,2000	1,03280	129	,636	,532																																																																																								
	Erkek	71	-,0769	1,03775				M7	Kız	60	,6000	,51640	129	2,470	,022*	Erkek	71	,0769	,49355	M8	Kız	60	,1000	,56765	129	,104	,918	Erkek	71	,0769	,49355	M9	Kız	60	,7000	,67495	129	,482	,635																																																								
M7	Kız	60	,6000	,51640	129	2,470	,022*																																																																																								
	Erkek	71	,0769	,49355				M8	Kız	60	,1000	,56765	129	,104	,918	Erkek	71	,0769	,49355	M9	Kız	60	,7000	,67495	129	,482	,635																																																																				
M8	Kız	60	,1000	,56765	129	,104	,918																																																																																								
	Erkek	71	,0769	,49355				M9	Kız	60	,7000	,67495	129	,482	,635																																																																																
M9	Kız	60	,7000	,67495	129	,482	,635																																																																																								

	Erkek	71	,5385	,87706			
M10	Kız	60	,8000	,63246	129	,959	,349
	Erkek	71	,5385	,66023			
M11	Kız	60	,5000	,52705	129	,532	,600
	Erkek	71	,3846	,50637			
M12	Kız	60	1,0000	,00000	129	2,199	,039*
	Erkek	71	,5385	,66023			

\* $p < .05$

Tablo 4.15 incelendiğinde 60-72 aylık çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden madde bazında aldıkları bahçe puanlarının cinsiyete göre Madde 7 ve Madde 12’de farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, “Sembolik Oyun” boyutu altındaki “taklit” maddesinde (Madde 7) kız çocuklarının aldığı puanların erkek çocuklarına göre fazla olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). “Katılım” boyutu altındaki “dil” maddesinde (Madde 12) kız çocuklarının aldığı puanların erkek çocuklarına göre fazla olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ).

#### 4.3.2. Çocukların Bulunduğu Sınıfların Yaş Düzeylerine Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 4 16. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Toplam Puanın Bulunduğu Sınıfların Yaş Düzeyi Değişkenine Göre Anova Sonuçları**

Sınıf Yaş Düzeyi	N	$\bar{X}$	Sd	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
4	74	,4595	4,170	Gruplararası	119,115	2	59,557	2,745	,066
5	68	-,9265	4,321	Gruplarıçi	5055,524	233	155,377		
Karma	94	-1,1543	5,224	Toplam	5174,639	235			
Toplam	236	-,5826	4,692						

\* $p < .05$



Tablo 4.16’da göre çocuklarının bulunduğu sınıfların yaş düzeyi ile Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=.066$ ,  $p>.05$ ).

#### 4.3.3. Çocukların Bulunduğu Sınıf Mevcuduna Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 4.17. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Toplam Puanın Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Anova Sonuçları**

Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	Sd	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
10-15 kişi	49	,3571	4,873	Gruplararası	205,476	2	102,738	4,817	,009*
16-20 kişi	148	- 1,1757	4,537	Gruplarıçi	54969,163	233	21,327		
21 ve üzeri kişi	39	1,3846	4,597	Toplam	5174,639	235			
Toplam	236	-,5826	4,692						

\* $p<.05$

Tablo 4.17’ye göre çocukların bulunduğu sınıf mevcudu ile Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $p=.009$ ,  $p<.05$ ). Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Verilerin homojen dağıldığı belirlenerek Tukey Testi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuç Tablo 4.10’da sunulmuştur.

**Tablo 4.18. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Toplam Puanın Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları**

(I) Mevcut	(J) Mevcut	Ortalama Farkı (I-J)	p
10-15 kişi	16-20 kişi	0,818533	,530
	21 ve üzeri kişi	-1,741758	,186
16-20 kişi	10-15 kişi	-0,818533	,530
	21 ve üzeri kişi	-2,560291*	,007
21 ve üzeri kişi	10-15 kişi	1,741758	,186
	16-20 kişi	2,560291*	,007

\* $p<.05$

Tablo 4.18 incelendiğinde ölçme aracından alınan puanlar ile sınıf mevcudu arasında 16-20 kişilik sınıfta eğitim alan çocuklar ile 21 ve üzeri kişilik sınıfta eğitim alan

çocuklar arasında 21 ve üzeri kişilik sınıfta eğitim alan çocuklar lehine .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir.

#### 4.3.4. Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 4.19. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları**

Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumu	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p
Hayır	165	-,4879	4,93987	234	,472	,637
Evet	71	-,8028	4,08436			

\* $p < .05$

Tablo 4.19'a göre çocukların daha önce okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alma durumları ile ölçme aracından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p = .637$ ,  $p > .05$ ).

#### 4.3.5. Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Sürelerine Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 4.20. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Göre Anova Sonuçları**

Eğitim Alma Süresi	N	$\bar{X}$	Sd	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bir yıl	34	-,2147	4,129	Gruplararası	227,464	2	113,732	8,346	,001*
İki yıl	31	-0,419	3,008	Gruplarıçi	940,313	69	13,628		
Üç yıl ve üzeri	7	4,000	4,203	Toplam	1167,778	71			
Toplam	72	0,805	4,055						

\* $p < .001$

Tablo 4.20'ye göre çocukların daha önce okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alma süreleri ile Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $p=.001$ ). Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Verilerin homojen dağıldığı belirlenerek Tukey Testi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuç Tablo 4.13'de sunulmuştur.

**Tablo 4.21. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Toplam Puanın Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları**

(I) Eğitim Süresi	(J) Eğitim Süresi	Ortalama Farkı (I-J)	p
Bir yıl	İki yıl	-1,727704	,151
	Üç yıl ve üzeri	-6,147059*	,000
İki yıl	Bir yıl	1,727704	,151
	Üç yıl ve üzeri	-4,419355*	,015
Üç yıl ve üzeri	Bir yıl	6,147059*	,000
	İki yıl	4,419355*	,015

\* $p<.001$

\*\* $p<.05$

Tablo 4.21 incelendiğinde ölçme aracından alınan puanlar ile daha önce okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alma süreleri arasında anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Buna göre en yüksek fark üç yıl ve üzeri okul öncesi eğitim alan çocuklar ile bir yıl eğitim alan çocuklar arasında üç yıl ve üzeri eğitim alan çocukların lehine .001 düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır. Ayrıca üç yıl ve üzeri okul öncesi eğitim alan çocuklar ile iki yıl eğitim alan çocuklar arasında üç yıl ve üzeri eğitim alan çocukların lehine .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır.

#### 4.3.6. Çocukların Kardeş Sayısına Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 4.22. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Anova Sonuçları**

Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Sd	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tek Çocuk	78	-,256	4,607	Gruplararası	13,250	2	6,625	,299	,742
Bir Kardeş	119	-,785	4,781	Gruplarıçi	5161,388	233	22,152		
İki ya da daha fazla kardeş	39	-,615	4,671	Toplam	5174,639	235			
Toplam	236	-,582	4,692						

\* $p < .05$

Tablo 4.22'ye göre çocukların kardeş sayıları ile ölçme aracından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p = .742$ ,  $p > .05$ ).

#### 4.3.7. Çocukların Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 4.23. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	Sd	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Alt	70	-1,614	4,901	Gruplararası	142,317	2	71,158	3,295	,039*
Orta	108	-,4907	4,372	Gruplarıçi	5032,322	233	21,598		
Üst	58	-,6154	4,829	Toplam	5174,639	235			
Toplam	236	-,5826	4,692						

\* $p < .05$

Tablo 4.23'e göre çocukların ailelerinin geli düzeyleri ile Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $p = .039$ ,  $p < .05$ ). Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek

için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Verilerin homojen dağıldığı belirlenerek Tukey Testi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuç Tablo 4.16’da sunulmuştur.

**Tablo 4.24. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Toplam Puanın Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları**

(I) Gelir Düzeyi	(J) Gelir Düzeyi	Ortalama Farkı (I-J)	p
Alt	Orta	-1,12354	,258
	Üst	-2,10567*	,030
Orta	Alt	1,12354	,258
	Üst	-,98212	,398
Üst	Alt	2,10567*	,030
	Orta	,98212	,398

\* $p < .05$

Tablo 4.24 incelendiğinde ölçme aracından alınan puanlar ile çocukların aile gelir düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre üst gelir düzeyindeki çocuklar ile alt gelir düzeyindeki çocuklar arasında üst gelir düzeyindeki çocuklar lehine .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır.

#### 4.3.8. Çocukların Anne Yaş Düzeyine Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 4.25. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Yaşı Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Anne Yaş	N	$\bar{X}$	Sd	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
21-25 yaş	8	-2,00	5,161	Gruplararası	64,754	4	16,189	,522	,720
26-30 yaş	60	-,441	5,073	Gruplarıçi	7162,652	231	31,007		
31-35 yaş	86	-,459	6,622	Toplam	7227,407	235			
36-40 yaş	59	-1,440	4,742						
41 yaş ve üstü	23	-,043	4,395						
Toplam	236	-,711	5,545						

\* $p < .05$

Tablo 4.25'e göre çocukların annelerinin yaş düzeyleri ile ölçme aracından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p=.720$ ,  $p>.05$ ).

#### 4.3.9. Çocukların Baba Yaş Düzeyine Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 4.26. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Baba Yaşı Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Baba Yaş	N	$\bar{X}$	Sd	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
26-30 yaş	30	-,566	4,673	Gruplararası	20,655	3	6,885	,222	,881
31-35 yaş	78	-,403	6,806	Gruplarıçi	7206,752	232	31,064		
36-40 yaş	75	-,746	4,638	Toplam	7227,407	235			
41 yaş ve üstü	53	-1,198	5,214						
Toplam	236	-,711	5,545						

\* $p<.05$

Tablo 4.26'ya göre çocukların babalarının yaş düzeyi ile ölçme aracından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p=.881$ ,  $p>.05$ ).

#### 4.3.10. Çocukların Anne Eğitim Durumuna Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 4.27. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Sd	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okur yazar değil	3	-1,0	2,0	Gruplararası	186,018	5	37,204	1,715	,132
İlkokul mezunu	50	-2,0	4,801	Gruplarıçi	4988,621	230	21,690		
Ortaokul mezunu	25	-,269	4,895	Toplam	5174,639	235			
Lise Mezunu	72	-,819	4,553						
Lisans mezunu	74	,324	4,779						
Lisansüstü mezunu	11	,681	3,348						
Toplam	236	-,582	4,692						

\* $p < .05$

Tablo 4.27'ye göre çocukların anne eğitim düzeyi ile ölçme aracından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p = .132$ ,  $p > .05$ ).

### 4.3.11. Çocukların Baba Eğitim Durumuna Göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 4.28. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Sd	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okur yazar değil	2	-1,0	2,828	Gruplararası	122,167	5	24,433	1,112	,355
İlkokul mezunu	44	-1,727	4,789	Gruplarıçi	5052,472	230	21,967		
Ortaokul mezunu	29	-1,293	4,156	Toplam	5174,639	235			
Lise Mezunu	67	,029	4,234						
Lisans mezunu	85	-,382	5,213						
Lisansüstü mezunu	9	,944	3,678						
Toplam	236	-,582	4,692						

\* $p < .05$

Tablo 4.28'e göre çocukların baba eğitim düzeyi ile ölçme aracından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p = .355$ ,  $p > .05$ ).

### 4.3.11. Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden Aldığı Sınıf İçi ve Bahçe Puanlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 4.29. 48-59 Aylık Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Sınıf İçi Puanları Ortalamaları**

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12
N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
$\bar{X}$	,647	,647	,723	,600	,704	,466	,590	,685	,542	,533	,466	,561
S.S.	,499	,604	,527	,565	,570	,888	,615	,560	,832	,694	,520	,732

Tablo 4. 29'a göre 48-59 aylık çocukların sınıf içinde en yüksek puanı .72 ile materyal yönetimi boyutuna bağlı «Kullanma yöntemi» maddesinden (M3) aldığı görülmektedir.



Bu alt boyutun açıklaması şu şekildedir: artan ince motor kontrolü, hızlı hareketler, kuvvetini kullanır, kaldırır, hızla çeker

En düşük puanını .46 ile Materyal Yönetimi boyutuna bağlı «Dikkat» maddesinden (M6) aldığı görülmektedir. Bu alt boyutun açıklaması şu şekildedir: tek bir nesne veya oyunla (temayla) 10- 15 dakika oynar

**Tablo 4.30. 48-59 Aylık Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Bahçe Puanları Ortalamaları**

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12
N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
$\bar{X}$	,923	,435	,384	,230	,538	-,025	,487	,564	,974	,717	,538	,666
S.S	,269	,552	,492	,484	,505	1,012	,601	,502	,160	,510	,505	,662

Tablo 4.30'a göre 48-59 aylık çocukların sınıf içinde en yüksek puanı .92 ile alan (mekan)yönetimi boyutuna bağlı «Kaba Motor» maddesinden (M1) aldığı görülmektedir. Bu alt boyutun açıklaması şu şekildedir: Artan etkinlik düzeyi, hareket yerine amaca odaklanabilir, dikkat çekmeye çalışır, güç denemeleri, abartılı hareket, tırmanır, hızla koşar, duvara yaslanmış merdivene çıkar

En düşük puanını .46 ile Materyal Yönetimi boyutuna bağlı «Dikkat» maddesinden (M6) aldığı görülmektedir. Bu alt boyutun açıklaması şu şekildedir: Tek bir nesne veya oyunla (temayla) 10- 15 dakika oynar

**Tablo 4.31. 60-72 Aylık Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Sınıf İçi Puanları Ortalamaları**

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12
N	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131
$\bar{X}$	,389	,526	,549	,603	,855	,328	,801	,519	,313	,641	,320	,748
S.S.	,489	,599	,543	,616	,413	,948	,471	,758	,937	,680	,468	,611

Tablo 4.31'e göre 60-72 aylık çocukların sınıf içinde en yüksek puanı .855 ile Materyal Yönetimi boyutuna bağlı «Amaç» maddesinden (M5) aldığı görülmektedir. Bu alt boyutun açıklaması şu şekildedir: Gerçekliği taklit eder. En düşük puanını .46 ile

Materyal Yönetimi boyutuna bağlı «Dikkat» maddesinden (M6) aldığı görülmektedir. Bu alt boyutun açıklaması şu şekildedir: Tek bir nesne veya oyunla (temayla) 15 dakikadan fazla oynar.

**Tablo 4.32. 60-72 Aylık Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Bahçe Puanları Ortalamaları**

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12
N	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131
$\bar{X}$	,956	,217	,304	,043	,565	,043	,304	,087	,608	,652	,434	,739
S. S.	,208	,421	,470	,208	,589	1,021	,558	,514	,782	,647	,506	,540

Tablo 4.32'ye göre 60-72 aylık çocukların sınıf içinde en yüksek puanı .95 ile alan (mekan)yönetimi boyutuna bağlı «Kaba Motor» maddesinden (M1) aldığı görülmektedir. Bu alt boyutun açıklaması şu şekildedir: iyi bir kas kontrolü ve dengesi, tek ayak üzerinde 5 kereden fazla zıplar, düz bir çizgi üzerinde zıplar, topu sektirir ve yakalar, seker, takla atar, paten kayar, kendini yerden kaldırır .

En düşük puanların .043 ile Materyal Yönetimi boyutuna bağlı «Dikkat» maddesinden (M6) ve aynı boyuta bağlı “İnşa Etme” maddesinden (M4) alındığı görülmektedir. «Dikkat» alt boyutun açıklaması şu şekildedir: Tek bir nesne veya oyunla (temayla) 15 dakikadan fazla oynar”İnşa Etme”Anlaşılır ürünler oluşturur, küçük yapılar inşa etmeyi sever, ayrıntılara dikkat eder.

**Tablo 4.33. 48-72 Aylık Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Puanları - 8 ve altı Olan Ortalamaları**

Toplam Puan	<i>f</i>	%
-15,00	1	,4
-14,00	1	,4
-12,00	1	,4
-11,00	3	1,3
-10,00	4	1,7
-9,00	3	1,3
-8,50	1	,4
-8,00	7	3,0

Tablo 4.33 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan 236 çocuktan 21 tanesinin (%8,89'unun) ölçek sonucu belirlenen oyun yaşı ile kronolojik yaşı arasında 8 ay ve üstü negatif fark çıktığı görülmüştür.

## **BÖLÜM V: SONUÇ**

### **5.1. Yargı**

#### **5.1.1. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin Türkçe Form Çalışması**

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması çalışmalarında iki dili de iyi bilen 5 uzman kişinin 3'ü ile ölçek İngilizce'den Türkçe'ye çevirdikten sonra oluşturulan ortak metin başka bir uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve oluşturulan metin ile orjinal form karşılaştırılarak ölçme aracının Türkçe formu oluşturulmuştur.

#### **5.1.2. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin Geçerlik Çalışması**

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği geçerliliği kapsamında;

- Kapsam geçerliliği için 48-59 aylık çocuk formu için ve 60-72 aylık çocuklar için 8 uzmandan görüş alınmış ve uzman görüşleri arasında kapsam geçerlilik indeksi hesaplanmış ve kapsam geçerliliği yüksek bulunmuştur.
- Yapı geçerliliği için ölçme aracı sonucunda normal gelişim göstermeyen çocuk sayısı çalışma grubundaki toplam çocuk sayısından çıkartılmış, geriye kalan normal gelişim gösterdiği saptanan çocuklar ile toplam çocuk sayısı arasında yapılan istatistiksel işlemler, ölçme aracı sonucunda hesaplanan oyun yaşları ile kronolojik yaşları arasında yüksek uyum göstermiştir. Bu sebeple ölçme aracının yapı geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir.
- Kriter geçerliliği için Marmara Gelişim Ölçeği kullanılmış ve iki ölçme aracı arasında; hem 48-59 aylık çocuk formu hem de 60-72 aylık çocuk formu için pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. İki ölçek arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı ilişki olması, Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin kriter geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

#### **5.1.3. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması**

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği güvenirliliği kapsamında;

- İç tutatlılık katsayısının yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur.
- 15 gün arayla 61 çocuğun gözlemlenip puanlanmasıyla ölçme aracının test tekrar test güvenilirliği hesaplanmış ve iki gözlem puanı arasında anlamlı düzeyde korelasyon olduğu, Pearson korelasyon katsayısının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- Gözlemciler arası uyum güvenilirliğini hesaplamak amacıyla iki gözlemci aynı anda birbirinden etkilenmeyecek şekilde konumlanarak, aynı çocuğu gözlemleyerek puanla yapmıştır. Toplamda 6 gözlemci 60 çocukla uygulama yapmış ve uygulama sonuçları arasında “iyi” düzeyde uyum olduğu görülmüştür.

Yapılan analizler doğrultusunda, Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin Türkçe dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu ve alanda ilgili kişiler tarafından kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

#### **5.1.4. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Puanlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar**

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin geçerlik güvenilirlik çalışmalarının gerçekleştirildiği çalışma grubu ile 48-72 aylık çocukların gelişimleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

- Ölçme aracından elde edilen puanlar ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı farklar bulunmuştur.
  - Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden elde edilen toplam puanda kız çocukları lehine anlamlı fark bulunmuştur.
  - Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden (48-72 ay) madde bazında aldıkları sınıf içi puanların cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, “Alan Yönetimi” boyutu içerisinde yer alan “İlgi” maddesinde ve “Materyal Yönetimi boyutu altındaki “kullanma/manipüle etme” maddesinde erkek çocuklarının aldığı puanların kız çocuklarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Materyal Yönetimi boyutu altındaki “dikkat” maddesinde ayrıca “Katılım” boyutu

altındaki “İşbirliği” maddesinde kız çocuklarının aldığı puanların erkek çocuklarına göre fazla olduğu görülmektedir.

- Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden (48-72 ay) madde bazında aldıkları bahçe puanlarının cinsiyete göre anlamlı farkın olduğu, buna göre “Materyal Yönetimi” boyutu altındaki “dikkat” maddesinde kız çocuklarının aldığı puanların erkek çocuklarına göre yüksek olduğu görülmektedir.
- 48-59 aylık çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden madde bazında aldıkları sınıf içi puanların cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, “Alan Yönetimi” boyutu içerisinde yer alan “İlgi” maddesinde ve “Materyal Yönetimi boyutu altındaki “kullanma/manipüle etme” maddesinde erkek çocuklarının aldığı puanların kız çocuklarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Materyal Yönetimi boyutu altındaki “dikkat” maddesinde ise kız çocuklarının aldığı puanların erkek çocuklarına göre yüksek olduğu görülmektedir.
- 48-59 aylık çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden madde bazında aldıkları bahçe puanlarında “Materyal Yönetimi” boyutu altındaki “dikkat” maddesinde kız çocuklarının lehine farklılaştığı görülmektedir.
- 60-72 aylık çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden madde bazında aldıkları sınıf içi puanların cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, “Katılım” boyutu altındaki “İşbirliği” maddesinde kız çocuklarının aldığı puanların erkek çocuklarına göre yüksek olduğu görülmektedir.
- 60-72 aylık çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden madde bazında aldıkları bahçe puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, “Sembolik Oyun” boyutu altındaki “taklit” maddesinde ve “Katılım” boyutu altındaki “dil” maddesinde kız çocuklarının aldığı puanların erkek çocuklarına göre fazla olduğu görülmektedir.
- Ölçme aracından elde edilen puanlar ile çocuğun eğitim aldığı sınıfın mevcudu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, 21 ve üzeri kişilik sınıfta eğitim

alan çocukların ölçme aracından aldıkları puanların, 16-20 kişilik sınıfta eğitim alan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

- Ölçme aracından elde edilen puanlar ile çocuğun daha önce okul öncesi eğitim alma süresi arasında eğitim süresi arasından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklarından en yüksek değeri daha önce 3 yıl ve üzeri okul öncesi eğitim alan çocuklar ile daha 1 yıl okul öncesi eğitim alan çocukların puanları arasında saptanmıştır. Ayrıca daha önce 3 yıl ve üzeri okul öncesi eğitim alan çocukların ölçme aracı puanlarının, daha önce 2 yıl okul öncesi eğitim alan çocukların puanlarından anlamlı derecede farklı ve yüksek olduğu bulunmuştur.
- Ölçme aracından elde edilen puanlar ile çocuğun aile gelir düzeyi arasında alt ve üst düzeyler arasında, üst gelir düzey lehine anlamlı fark bulunmuştur.
- Ölçme aracından elde edilen puanlar ile çocuğun kardeş sayısı arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
- Ölçme aracından elde edilen puanlar ile çocuğun kaçınıcı çocuk olduğu arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
- Ölçme aracından elde edilen puanlar ile çocuğun eğitim aldığı sınıfın yaş düzeyi arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
- Ölçme aracından elde edilen puanlar ile çocuğun annesinin yaşı arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
- Ölçme aracından elde edilen puanlar ile çocuğun babasının yaşı arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
- Ölçme aracından elde edilen puanlar ile çocuğun annesinin eğitim düzeyi arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
- Ölçme aracından elde edilen puanlar ile çocuğun babasının eğitim düzeyi arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

#### **5.1.4. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının İncelenmesine İlişkin Sonuçlar**

- Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (48-59 ay) sınıf içi puanları ortalamaları incelendiğinde çocukların en yüksek puanı “materyal yönetimi” boyutunda yer alan “kullanma/manipüle etme” maddesinden aldıkları, en düşük

puanı ise “materyal yönetimi” boyutu altında yer alan “dikkat” maddesinden aldıkları görülmektedir.

- Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (48-59 ay) bahçe puanları ortalamaları incelendiğinde çocukların en yüksek puanı “alan yönetimi” boyutunda yer alan “kaba motor” maddesinden aldıkları, en düşük puanı ise materyal yönetimi boyutu altında yer alan “dikkat” maddesinden aldıkları görülmektedir.
- Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (60-72 ay) sınıf içi puanları ortalamaları incelendiğinde çocukların en yüksek puanı “materyal yönetimi” boyutunda yer alan “amaç” maddesinden aldıkları, en düşük puanı ise “materyal yönetimi” boyutu altında yer alan “dikkat” maddesinden aldıkları görülmektedir.
- Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (60-72 ay) bahçe puanları ortalamaları incelendiğinde çocukların en yüksek puanı “alan yönetimi” boyutunda yer alan “kaba motor” maddesinden aldıkları, en düşük puanı ise materyal yönetimi boyutu altında yer alan “dikkat” maddesinden aldıkları görülmektedir.

## 5.2. Tartışma

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının organize edilmesinde ilk olarak Ölçeğin yapısı gereği yapılması gereken geçerlik güvenilirlik çalışmaları izlenmiş ardından orjinal ölçme aracında ve orjinal formun uyarlandığı 7 ülkede yapılan çalışmalar incelenmiş ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Ölçeğin dil eş değerliği çalışmaları sonucunda orjinal İngilizce form ile oluşturulan Türkçe form arasında dilsel eşdeğerlik sağlanmıştır. Kapsam geçerliği çalışmalarında 8 alan uzmanın görüşleri sonucunda hesaplanan kapsam geçerlik indeksinin her iki formda da (48-59 ay formu ve 60-72 ay formu) ayrı ayrı hesaplanmış ve her iki formun da kapsam geçerliliğine sahip olduğu bulunmuştur. Kapsam geçerliliği için Ölçeğin 48-59 ve 60-72 ay şeklinde iki formun ayrı ayrı hesaplanma sebebi, boyut sayısında veya madde başlıklarında herhangi bir fark olmamasına rağmen madde içeriklerinde



çocukların yapması beklenen davranışların gelişimsel olarak birbirinden farklı olmasıdır.

Yapı geçerliliği için ölçme aracı sonucunda normal gelişim göstermeyen çocuk sayısı çalışma grubundaki toplam çocuk sayısından çıkartılmış, geriye kalan normal gelişim gösterdiği saptanan çocuklar ile toplam çocuk sayısı arasında yapılan istatistiksel işlemler, ölçme aracı sonucunda hesaplanan oyun yaşları ile kronolojik yaşları arasında yüksek uyum göstermiştir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapıldığı benzer bir çalışmada (Milena Jankovich, 2008) yapılan yapı geçerliliği çalışması da araştırmada kullanılan yöntemle yapılmış ve iki araştırmanın sonucunun benzer olduğu görülmüştür. Ayrıca Doğan (2006)'ya göre erken çocukluk döneminde çocuğun gelişimini değerlendiren ölçme araçlarının normal gelişmekte olan çocukların da % 70- % 80'ini doğru tanımalıdır. Bu bilgi uyarlanan ölçme aracının yapı geçerliliğini sağladığını destekler niteliktedir.

Kriter geçerliliği için Marmara Gelişim Ölçeği kullanılmış ve iki ölçme aracı arasında; hem 48-59 aylık çocuk formu hem de 60-72 aylık çocuk formu için pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. İki ölçek arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı ilişki olması, Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin kriter geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir. Orjinal formda herhangi bir gelişim ölçeğiyle kriter geçerliliğine bakılmamıştır.

Ölçekler için güvenirliğin en temel noktası değerlendirmeye tabi tutulan bir öğrencinin ödevinin/performansının her değerlendirişte ve her değerlendiren kişiden yine aynı puanı almasıdır (Tuncel, 2011). Bu sebeple ölçeklerin güvenirlik çalışmaları test tekrar test güvenirliği ve gözlemlemciler arası uyum katsayısı ile hesaplanır. Orjinal formun güvenirlik çalışmaları kapsamında test tekrar test güvenirliği ve gözlemlemciler arası uyum katsayısı bakılmıştır (Knox, 2008). Araştırma kapsamında uyarlanan form ile orjinal formun test tekrar test güvenirliği ve gözlemlemciler arası uyum katsayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Orjinal formun başka dillere çevrildiği çeşitli çalışmalar da kapsam geçerliliğine ek olarak orjinal isimleri The Parten Social Play Hierarchy (Parten, 1932), Lunzer's Scale of Organization of Play Behavior (Lunzer, 1959), Guide to Play Observation (Robinson,

1977) olan oyun ölçeklerini de kullanmışlardır (Bray & Bray, 2007; Ann Kennedy-Behr, Rodger, Graham, & Mickan, 2013; Milena Jankovich, 2008). Bahsi geçen ölçeklerin Türkçe uyarlama çalışmaları bulunmadığı için araştırmada kullanılmamış bunun yerine yapı geçerliliği çalışmaları yapılmıştır.

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden alınan puan ile çocuğun cinsiyeti arasında kız çocukları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre kız çocuklarının oyun yaşı düzeylerinin yaşıtı olan erkek çocuklarına oranla yüksek olduğu söylenebilir. Lindsay (1984) tarafından yapılan çalışmada oyunda cinsiyet farkını belirlemeye yönelik, 10 Alberta anaokulunda oyun alanı aktiviteleri incelenmiş, kızların oyun içinde erkeklerden daha sosyal ve işbirlikçi olduğu, kızlar arasındaki işbirliğinin sonuçtan çok işleme odaklandığı belirtilmiştir (Gül, 2012). Kız çocuklarının oyun içerisindeki davranışlarının daha sosyal ve işbirlikçi olması ile Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinde yer alan “Katılım” boyutunda yer alan “katılım şekli” ve “iş birliği” maddelerinin de etkisiyle kız çocuklarının toplam puanlarının erkek çocuklarından daha yüksek çıkmış olabileceği sonucuna varılabilir.

Çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden (48-72 ay) madde bazında aldıkları sınıf içi puanların cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, “Alan Yönetimi” boyutu içerisinde yer alan “İlgi” maddesinde ve “Materyal Yönetimi boyutu altındaki “kullanma/manipüle etme” maddesinde erkek çocuklarının aldığı puanların kız çocuklarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde motor becerilerin gelişmesinde cinsiyetin etkileri görülmeye başlar. Bu sürede atlama, dikey sıçrama ve sürat koşularında cinsiyet farkının erkekler lehine ortaya çıktığı görülür Bu dönemde yapılan testler erkeklerin kızlardan becerilerinde daha hızlı koştuklarını, daha kuvvetli atış ve atlama yapabildiklerini, bazı denge daha dayanıklı ve sağlam olduklarını ortaya koymaktadır (Gül, 2012). Okul öncesi dönem 4-6 yaş çoğu çocuk top atma becerisini başarır. Doğal olarak bu beceride topun büyüklüğü, atma yöntemi ve topun kat ettiği uzaklığı etkiler. Önce iki elle tutarak top atma sonra tek el tutarak top atmaya dönüşür. Top yakalamada kız çocuklar erkek çocuklara göre daha başarılıdır. Top yakalamada çocuklar bazı aşamalar gösterir; Önce çocuk topu yakalamak için tüm bedenini kullanır, sonra yalnızca kollarını, en son aşamada ise ellerin ya da tek elin kullanılmasını öğrenir (Altınkök, 2006). Erkek çocukları oyunlarında tüm bedenlerini aktif olarak kullandıkları

hareketli oyunları, fiziksel aktiviteleri daha çok tercih ederken, kızlar yaşları ilerledikçe fiziksel aktiviteler içeren oyunlardan uzaklaşmaya başlarlar (Emolu, 2014, Harmon vd., 2014). Erkek çocukları kız çocuklarına göre daha maskülen, güce dayalı oyun ve oyuncak seçimlerinde bulunurken kız çocukları ise seçimlerini fiziksel güç gerektiren oyunlardansa sosyal oyunları tercih etmektedirler (Nelson, 2011). Belirtilen alanyazı ile çalışma sonucunda paralellik görülmektedir.

48-59 aylık ve 60-72 aylık çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden dikkat maddesinden aldıkları sınıf içi ve bahçe puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, kız çocuklarının dikkat süreleri erkek çocuklarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Davies ve Parasuraman (1982)'a göre ise dikkat cinsiyetten çok yaş değişkeninden etkilenmektedir. Karaduman (2004) yaptığı çalışmada dikkat toplama eğitimi ile dikkat toplama eğitimi ve güdüleme programlarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisini incelemiş ve çocukların dikkat toplama düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını bulmuştur. Çocuklarda dikkat problemleri fiziksel veya zihinsel hastalıklara, çocuk kaygı düzeyine, ebeveyn tutumlarına ve sınıf içi iletişim düzeyi gibi çeşitli faktörlere bağlıdır (Gözalın, 2013). Frederick Zimmerman ve Dimitri Christakis (2007), üç yaşından önce yüksek dozlu televizyon eğlence programları izlemekle beş yaşından sonraki dikkat problemleri arasında bağlantı olduğunu söylemektedirler. Kayaalp (2008)'e göre dikkat eksikliği erkeklerde sıklığı kızlardan fazla olup, erkek/kız oranı 3-5/1 arasında bildirilmektedir. Araştırma sonucunda erkek çocuklarının dikkat gelişiminde yaşanan probleminin kaynağının yukarıda verilen alanyazın bulgularına paralellığı araştırılmalıdır.

60-72 aylık çocukların Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden madde bazında aldıkları bahçe puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, "Sembolik Oyun" boyutu altındaki "taklit" maddesinde ve "Katılım" boyutu altındaki "dil" maddesinde kız çocuklarının aldığı puanların erkek çocuklarına göre fazla olduğu görülmektedir. Karacan (2000) nın yaptığı çalışmada 14 kız, 14 erkek çocuğun serbest oyun sırasında anneleri olan etkileşimleri gözlenmiş, annelerin yanıtlılığı ve bebeklerle ilişki başlatma atak sayılarında yaş ya da cinsiyet farkı bulunamamıştır. Oyuncak aracılığı ile kurulan iletişimde cinsiyet farkı saptanamazken annelerin yalnızca konuşarak

kurdukları iletişime kızların yanıtlarının daha fazla olduğu ayrıca kız bebeklerin sözel uyaranlara, erkeklerin ise görsel uyaranlara daha fazla tepki verdikleri dikkati çekmiştir. Ayrıca annelerin kız çocukları ile daha çok konuşarak erkek çocukları ile ise dokunarak iletişim kurdukları görülmüştür. Bu sonuç çalışma sonucuyla paralellik göstermektedir. Buna karşı Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras'ın (2005) alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi çalışmasında dil gelişimi ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden alınan puan ile çocuğun eğitim aldığı sınıfın mevcudu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, 21 ve üzeri kişilik sınıfta eğitim alan çocukların ölçme aracından aldıkları puanların, 16-20 kişilik sınıfta eğitim alan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Miller ve Kuhaneck (2008) tarafından yapılan bir araştırmada araştırmaya katılan çocuklara yetişkinlerle mi yoksa çocuklarla mı oyun oynamayı tercih ettikleri sorulduğunda bütün çocuklar diğer çocuklarla oynamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buna neden olarak çocuklar arkadaşlarıyla oynamanın daha eğlenceli olduğunu, çünkü onların koşup eğlenebildiğini, ancak yetişkinlerin oyun oynayamayacak kadar ciddi olduklarını, eğer oyun oynamak istiyorlarsa çocuk gibi davranmaları gerektiğini ifade etmişlerdir (Tuğrul vd., 2014). Bu araştırma ışığında çocukların oyunda daha fazla eğlenmek için daha çok arkadaşının olduğu ortamları seçmek isteyecekleri söylenebilir. Bu sonuç daha kalabalık sınıflarda eğitim alan çocukların ölçme aracından aldıkları puanların daha yüksek çıkmasını açıklayabilir niteliktedir. Akran ilişkilerinin çocukların sosyal becerilerini ve pozitif davranışlarını arttırdığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Gagnon, 2013). Okul öncesi dönem çocukların akran ilişkileri ile oyun davranışlarını inceleyen Fanger, Frankel ve Hazen (2012), çocukların cinsiyetlerinin akran ilişkileri ile oyun davranışlarını etkileyen bir değişken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre kız çocukları erkek çocuklarına göre akranları tarafından 2 kat fazla dışlanmakta ve daha küçük gruplarda oyun oynadıkları görülmüştür.

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden alınan puan ile çocuğun daha önce okul öncesi eğitim alma süresi arasında eğitim süresi arasından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklarından en yüksek değeri daha önce 3 yıl ve üzeri okul öncesi

eğitim alan çocuklar ile daha 1 yıl okul öncesi eğitim alan çocukların puanları arasında saptanmıştır. Ayrıca daha önce 3 yıl ve üzeri okul öncesi eğitim alan çocukların ölçme aracı puanlarının, daha önce 2 yıl okul öncesi eğitim alan çocukların puanlarından anlamlı derecede farklı ve yüksek olduğu bulunmuştur. Okul öncesi eğitim çocuğun bütünsel gelişimini destekler (Oktay, 1999). Bu sebeple okul öncesi eğitimden daha uzun süre eğitim alan çocukların diğer çocuklara oranla daha yüksek puan almaları ile alan yazın paralellik göstermektedir sonucuna varılabilir.

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden alınan puan ile çocuğun aile gelir düzeyi arasında alt ve üst düzeyler arasında, üst gelir düzey lehine anlamlı fark bulunmuştur. İvrendi ve Işıkoğlu'nun 2008' de yaptığı araştırmaya göre anne-babaların gelir seviyelerinin oyunla ilgili görüşleri üzerinde etkisine bakıldığında; düşük gelir düzeyindeki anne-babaların orta ve yüksek gelir düzeyindekilere göre oyun hakkında daha olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir (Kurt, 2015). Anne-babaların çocukların oyun hakkına ilişkin tutumlarının incelendiği bir çalışmada üst sosyoekonomik düzeydeki anne babalar diğer sosyoekonomik düzeydeki anne babalara göre oyun hakkının lehinde görüş bildirmişlerdir (Çelen, 2004). Kültürel özelliklerin çocukların oyunları üzerine etkisini inceyelen bi araştırmada başka bir ilkede yaşayan koreli çocuklarla korede yaşayan çocukların oyun davranışlarını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda asimile olan annelerin çocuk oyunlarına ilişkin görüşlerinin değiştii görülmüştür (Parham, 2008). Buna karşı Zuben, Crist ve Mayberry (1990) 43 alt sosyoekonomik düzey ve 41 orta sosyoekonomik düzey okul öncesi çocukların oyun yaşları ile kronolojik yaşlarını incelemiştir. Çalışma kapsamında Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'ni öğretmenlerin dolduracağı bir form şekline çevrilmiş ve uygulanmıştır. Araştırma sonucunda alt ve orta sosyoekonomik düzey okul öncesi çocuklarının oyun yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden alınan puan ile çocuğun kardeş sayısı arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak kardeş sayısının oyununu türünü ve birlikte oynanan çocuk sayısında farklılıklara sebep olduğunu gösteren çalışmalar yapılmıştır. Kadim (2012) e ait araştırmada kardeş sahibi olup-olmama ve cinsiyet ile sosyal oyun etkinlikleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve kız çocuklar için kardeşli ya da kardeşsiz olma ile sosyal oyun davranışları arasında herhangi bir farklılık gözlenmezken,

kardeşsiz erkek çocukların kardeşlilere göre, daha fazla yalnız oyun ve paralel oyun tercih ederken, kardeşli erkek çocuklar kardeşsizlere göre daha fazla işbirlikçi oyunu tercih ettikleri gözlenmiştir. Taylı (2007) okul öncesi dönemde kardeş sahibi olup olmamanın sosyal oyuna etkisini incelemiştir. Parten'in sosyal oyun kategorileri kullanılarak yapılan gözlemlerde 20 tek çocuk ve 18 kardeşli çocuk, serbest oyunları sırasında , onar (10'ar) dakikalık süreler halinde iki farklı zamanda gözlenmiştir. Araştırmanın sonucunda; kardeşli çocukların, tek çocuklara göre daha çok birlikte oyun ve işbirlikçi oyunu tercih ettiği, tek çocukların ise, daha çok yalnız oyunu tercih ettiği ve gözlemi yapılan oyun türleriyle ilgili farkların istatistikî olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca kardeşli ve tek çocukların serbest oyun sırasındaki oyun arkadaşlarının daha çok kendi cinsleriyle aynı cinsiyetten çocuklarla oynadığı görülmüştür.

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinden alınan puan ile çocuğun anne ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak ülkemizde yapılan başka bir araştırmada anne-babaların öğrenim durumuyla, oyun hakkındaki olumlu görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda yükseköğretim derecesine sahip anne-babaların, çocuk oyunları hakkında ilköğretimi tamamlamış olan anne-babalara göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir (Kurt, 2015). Işıklıoğlu ve İvrendi (2008) yaptıkları çalışmada yüksek eğitim düzeyine sahip anne babaların düşük eğitim düzeyine sahip anne babalara göre çocukların oyunlarına daha çok katıldığı ve oyuna teşvik ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (48-59 ay) sınıf içi puanları ortalamaları incelendiğinde çocukların en yüksek puanı “materyal yönetimi” boyutunda yer alan “kullanma/manipüle etme” maddesinden aldıkları görülmüştür. Bu maddenin açıklaması şu şekildedir; Kullanma/manipüle etme: ince motor kontrolü artar, hızlı hareket eder, kuvvetini kullanır, kaldırır, hızla çeker. 4-5 yaş döneminde motor gelişimi ilk iki yıla göre daha kontrollüdür. İnce kas etkinliklerine ilgi artmıştır (Deniz, 2010; Bayhan ve Artan,2011). Alan yazı incelendiğinde Ölçekten alınan sonuç ile gelişim dönemlerinde beklenen davranışların paralellikler gösterdiği görülmektedir.

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (60-72 ay) sınıf içi puanları ortalamaları incelendiğinde çocukların en yüksek puanı “materyal yönetimi” boyutunda yer alan

“amaç” maddesinden aldıkları görülmüştür. Bu maddenin açıklaması şu şekildedir; Amaç: Gerçekliği taklit eder. Literatür incelendiğinde kültürel farklılıklar olmasına rağmen genel olarak taklit oyunların 6 yaşında diğer yaşlara göre daha belirgin olduğu, gerçekliği yansıtma oranının ve süresinin arttığı görülmektedir (Durualp ve Aral 2010; Aydın 2012; Harris ve Jalloul, 2013; Çankaya, 2014). Alan yazı incelendiğinde Ölçekten alınan sonuç ile gelişim dönemlerinde beklenen davranışların paralellikler gösterdiği görülmektedir.

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği bahçe puan ortalamalarında hem 60-72 aylık çocukların hem de 48-59 aylık çocukların en yüksek puanı alan yönetimi” boyutunda yer alan “kaba motor” maddesinden aldıkları görülmüştür. Çocukların okulda yaptığı fiziksel aktivitelerin büyük bir kısmı bahçede gerçekleşir. Okul bahçelerinde gerçekleştirilen bu aktiviteleri kategorilere ayırmayı hedefleyen Berg (2014) yaptığı kapsamlı araştırmayla 2,268 okul öncesi dönem çocuğunu gözlemlemiştir. Bu gözlemler sonucunda çocukların %51’inin bahçede sakin fiziksel aktivitelerde bulunduğunu görmüştür. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği “kaba motor” maddesinin açıklamasında yer alan”...daha sakin hareket eder” ifadesinin en yüksek puanı alması ile Berg’in araştırma sonucu birbirine paralellik göstermektedir. Blanchet-Cohen ve Elliot (2011)’ e göre bahçe çocuğun serbest hareketine olanak tanınması sebebiyle çocuğun öğrenme sürecini destekleyici, gelişiminin gözlenebileceği bir eğitim ortamıdır. Çalışmada işbirlik oyunları en yüksek puan ortalamasına sahip olmamasına karşın Hyvonen’in (2008) Finlandiyadaki 14 okul öncesi öğretmeniyle yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin işbirlik oyunları için en uygun ortamların bahçe/açık hava ortamları olduğunu düşündüklerini saptamıştır.

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği hem sınıf içinde hem de bahçe puan ortalamalarında 60-72 aylık çocukların ve 48-59 aylık çocukların en düşük puanı ”Materyal yönetimi” boyutunda yer alan “Dikkat” maddesinden aldıkları görülmüştür. Dikkat eksikliği, göreceli olarak sık görülen bir bozukluktur ancak yapılan çalışmalardaki farklı yöntem ve tanı koyma ölçütleri nedeniyle sıklık ve yaygınlık konusunda kesin bir görüş birliği yoktur. Okul çağı çocuklarının %2-12’sini etkileyen bu bozukluk için de diğer bir çok gelişimsel psikiyatrik bozukluklar gibi kesin tanı koydurucu bir test bulunmamaktadır. Kültürlerarası çalışmalarda Türkiyedeki dikkat

eksikliği yaşayan çocuk oranı ABD'dekilere oranla daha düşük yaygınlık bulunmuştur (Kayaalp, 2008). Belçikanın Ghent şehrinde 2013 yılında çocukların kuvvetli yoğun fiziksel aktivitelerini azaltmak ve sakin zaman geçirmelerini sağlamak amacıyla D'Haese ve arkadaşları oyun sokağı geliştirmişlerdir. 54ü Deney ve 72 kontrol grubu olmak üzere toplamda 126 çocukla (6-12 yaş) çalışılmıştır. Deney grubuna bağlı çocuklar 8 gün boyunca ivmeölçer takılı şekilde oyun sokağında oynamaları istenmiştir. Ebeveynlerde demografik bilgi formu ile oyun sokağı soru formunu doldurmaları istenmiştir. Toplamda 16 oyun sokağında 2 ay süren çalışmanın sonucunda oyun sokağında vakit geçiren çocukların çocukların kuvvetli yoğun fiziksel aktivitelerini azaldığı ve "sakin zaman"larının arttığı görülmüştür (D'Haese, Van Dyck, De Bourdeaudhuij, Deforche, & Cardon, 2015). Çalışma grubunda yer alan çocukların ölçme aracından hem sınıf içinde hem de bahçede en düşük puanı dikkat maddesinden alması, dikkat eksikliğinin yaygınlığını gösteren çalışmalarla paralellik göstermektedir. Serbest oyunların çocuklardaki dikkat eksikliğini azaltmayı desteklediği görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan çocukların serbest oyun süreleri arttırmak, oyun ortamlarını düzenlemek gibi değişikliklerle desteklenmesi gerektiği düşünülebilir.

### 5.3. Öneriler

#### 5.3.1. Araştırmacılar için Öneriler

- Okul öncesi dönem çocuğunun oyun gelişimini ve bu gelişime paralel olarak bütünsel gelişimin değerlendirilebileceği Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği daha geniş örneklemelerde uygulanabilir.
- Ölçme aracı, orjinal formunun özel eğitim alanında yapılan çalışmalarına paralel olarak Türkiyedeki özel eğitim çalışmalarında erken tanı, müdahale ve değerlendirme amaçlarıyla kullanılabilir.
- Ölçme aracının farklı ölçeklerle birlikte kullanılarak okul öncesi dönem çalışmaları çeşitlendirilebilir.
- Son yıllarda dünya çapındaki ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışmalarındaki artışa paralel olarak geçerlik güvenirlik çalışmaları çeşitlendirilebilir.



### 5.3.2. Uygulayıcılar için Öneriler

- Çocukların bütünsel gelişimini ve oyun gelişimini hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla geçerliği güvenilirliği kanıtlanmış Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği kullanılabilir.
- Okul öncesi eğitimcileri tarafından çeşitli değerlendirmeler sonucunda, okul öncesi dönemde gelişim bakımından geride kaldıkları ya da risk altında oldukları tespit edilen çocuklar için erken müdahale ve önleme programları uygulanabilir.
- Çocukların sınıf içi ve bahçedeki oyun performanslarının ayrı ayrı gözlenmesi sayesinde çocuğun gelişimini destekleyecek etkinliklerin planlanmasında kullanılabilir.



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.484294

14.01.2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

Sayın: Şeyma DEĞİRMENCİ

- İlgi: a) 05.01.2016 tarihli dilekçeniz.  
b) Valilik Makamının 14.01.2016 tarih ve 461183 sayılı oluru.

**"Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinin Geçerlilik Güvenirlik Çalışması"** konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

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

Murat ADALI  
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

Elektronik İmza Sistemi Sistemimizde Mevcuttur	
Adı Soyadı :	Mualla ÇELEBİ
Ünvanı :	Bölüm Şefi
Tarih :	18.01.2016
İmza :	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

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



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.461183

14/01/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Şeyma DEĞİRMENCİ'ye ait 05.01.2016 tarihli dilekçe.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 11.01.2016 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Şeyma DEĞİRMENCİ'nin "*Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinin Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması*" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel/resmi okul öncesi eğitim kurumlarında; kişisel bilgi formu ve 48-72 aylık çocuklar için knox okul öncesi oyun ölçeği gözlem formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ  
Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
14/01/2016

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

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

## KAYNAKÇA

- Ağyar, E. (2014). Oyunun Gelişim Alanlarına Etkisi ve Çeşitli Örnekler. In H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ahioğlu, E. N. (1999). *Sembolik Oyunun 4 Yaş Çocuklarının Dil Kazanımına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, A. B. (2015). Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim (7): Okul Öncesi Eğitimde Oyun. İstanbul: Hedef
- Altınkök, M. (2006). *Temel Motor Hareketlerin Geliştirilmesini İçeren Özel Beden Eğitimi Program Tasarısının 5-6 Yaş Çocukların Temel Motor Hareketlerinin Gelişimine Etkisinin Araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ataoğlu, N. K. (2009). *Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. (Yüksek Lisans), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ayan, S., & Memiş, U. A. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.
- Aydin, A. (2012). Sembolik Oyun Testi'nin Türkçeye Uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 905-925.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş Yıllarda Türkiye'de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.XX (2), 2007, 243-266
- Berg, S. (2014). Children's Activity Levels In Different Playground Environments: An Observational Study In Four Canadian Preschools. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 281-287. Doi:10.1007/S10643-014-0654-5
- Bergen, D. (2015). Psychological Approaches To The Study Of Play. *American Journal Of Play*, 7(3), 101-128.

- Bergeson, T. (2008). *Washington State A Guide to Assessment in Early Childhood Infancy to Age Eight*. Washington State Office: USA
- Berglund, K., & Tillmar, M. (2015). To Play Or Not To Play: That Is The Question: Entrepreneuring As Gendered Play. *Scandinavian Journal Of Management*, 31(2), 206-218. Doi:10.1016/J.Scaman.2014.10.001
- Blanchet-Cohen, N., & Elliot, E. (2011). Young Children And Educators Engagement And Learning Outdoors: A Basis For Rights-Based Programming. *Early Education & Development*, 22(5), 757-777. Doi:10.1080/10409289.2011.596460
- Bledsoe, N. P., & Shepherd, J. T. (1982). A Study Of Reliability And Validity Of A Preschool Play Scale. *The American Journal Of Occupational Therapy*, 36(12), 783-788.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian And Post-Vygotskian Views On Children's Play. *American Journal Of Play*, 7(3), 371-388.
- Bozan, N. (2014). *Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bray, P., & Bray, P. (2007). The Play Of Children With Special Needs In Mainstream And Special Education Settings. *Australian Journal Of Early Childhood*, 32(2), 37-42.
- Brown, F., & Patte, M. (2012). *Rethinking children's play*. A&C Black.
- Bryan Adamson, L. B., Marilyn Berger, Anne Enquist,, & Paula Lustbader, A. J. B. M. (2011). Can The Professor Come Out And Play?-Scholarship, Teaching, And Theories Of Play. *Seattle Journal For Social Justice*, 10, 273-326.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Camgöz, A. (2010). *Ankara Örneğinde Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeğinin 60–72 Aylık Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Ebeveyn ve Öğretmenlerine Uyarlanması*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çankaya, G. (2014). *Çocukların Oynadıkları Oyunlara Göre Empati ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çelen, N. (2004). Ana-Babaların Çocugun “Oyun Hakkı”na İlişkin Tutumları. Türkiye’de Çocuk Oyunları: Araştırmalar. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma Ve Uygulama Merkezi Yayınları: Ankara.
- Cinel, N. Ö. (2006). *Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki 3-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Anne Babaların Oyuncak ve Oyun Materyalleri Hakkındaki Görüşlerinin ve Bu Yaş Grubu Çocukların Sahip Oldukları Oyuncak ve Oyun Materyallerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3rd ed.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Davasligil, Ü. (2015). Yaratıcılık ve Oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13, 23-32.
- Demetrovics, Z., Urban, R., Nagygyorgy, K., Farkas, J., Zilahy, D., Mervo, B., Harmath, E. (2011). Why Do You Play? The Development Of The Motives For Online Gaming Questionnaire (Mogq). *Behav Res Methods*, 43(3), 814-825. Doi:10.3758/S13428-011-0091-Y
- Dewey, J. (1956). *The child and the curriculum, and the school and society*. Chicago: Chicago University Press.
- D'haese, S., Van Dyck, D., De Bourdeaudhuij, I., Deforche, B., & Cardon, G. (2015). Organizing "Play Streets" During School Vacations Can Increase Physical Activity And Decrease Sedentary Time In Children. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 12, 14. Doi:10.1186/S12966-015-0171-Y

- Doğan, D. G. (2006). *Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehber0-2 Yas Standardizasyon alışması*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Durualp, E., & Aral, N. (2010). Alti Yaşındaki ocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education)*, 39, 160-172.
- Eberle, S. G. (2011). Playing With The Multiple Intelligences How Play Helps Them Grow. *American Journal Of Play*, 4(1), 19-51.
- Edwards, S., & Cutter-Mackenzie, A. (2013). Pedagogical Play Types: What Do They Suggest For Learning About Sustainability In Early Childhood Education? *International Journal Of Early Childhood*, 45(3), 327-346. Doi:10.1007/S13158-013-0082-5
- Edwards, S., & Hammer, M. (2006). The foundations of early childhood education: Historically situated practice. In M. Fleer (Ed.), *Early childhood learning communities: Sociocultural research in practice* (Vol. 8, p. 237). Frenchs Forest: Pearson Education Australia.
- Einarsdottir, J. (2012). Play And Literacy: A Collaborative Action Research Project In Preschool. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 58(1), 93-109. Doi:10.1080/00313831.2012.705321
- Elibol, F. (2014). ocuğu Tanıma Tekniği Olarak Oyun. In H. Ogelman (Ed.), *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna ok Yönlü Bakış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ellis, M. J. (1973). *Why People Play*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Emolu, E. (2014). Play, Toys And Gender Socialization. *Journal Plus Education*, 11(2), 22-30.
- Erbay, F., Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı Yaş ocuklarının Günlük Yaşantılarında Oyunun Yeri ve Annelerin Oyun Algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, 13(2), 249-264.

- Erden, Ş., & Alisinanoğlu, F. (2001). Anaokullarına Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. 42-49.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Erdoğan Aras, A. S. (2005). ) Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14(1). 231-246
- Erşan, Ş. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İlgili Köşelerinde Serbest Oyun Etkinlikleri İle İlgili Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Fallon, J., & Maccobb, S. (2013). Free Play Time Of Children With Learning Disabilities In A Noninclusive Preschool Setting: An Analysis Of Play And Nonplay Behaviours. *British Journal Of Learning Disabilities*, 41(3), 212-219. Doi:10.1111/Bld.12052
- Fanger, S. M., Frankel, L. A. ve Hazen, N. (2012). Peer Exclusion In Preschool Children's Play: Naturalistic Observations In A Playground Setting. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58, 224-254.
- Fatai O, I. A., Faqih, A., & Bustan, W. K. (2014). Children's Active Learning Through Unstructured Play In Malaysia. *Childhood Education*, 90(4), 259-264. Doi:10.1080/00094056.2014.933695
- Fazlıoğlu, Y., İlgaz, G., & Papatğa, E. (2013). Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 239-250.
- Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Reichard, A. E., Kidder-Ashley, P., Griggs, M. S., Struby, J., & Bollinger, J. (2013). Help Me Play! Parental Behaviors, Child Temperament, And Preschool Peer Play. *Journal Of Child And Family Studies*, 23(5), 872-884. Doi:10.1007/S10826-013-9743-0



- Gazezoglu, Ö. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılmasında Oyun Yoluyla Öğretimin Etkisi*. (Yüksek Lisans), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gibbons, A. (2007). The Politics Of Processes And Products In Education: An Early Childhood Metanarrative Crisis? *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 300–311. doi:10.1111/j.1469-5812.2007.00323.x.
- Goncu, A., & Gaskins, S. (2011). Comparing and extending Piaget and Vygotsky's understandings of play: Symbolic play as individual, sociocultural, and educational interpretation. In A. Pellegrini (Ed.), *Oxford handbook of the development of play*. New York: Oxford University Press.
- Gözalın, E. (2013). *Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Dikkat ve Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Guddemi, M., & Case, B. J. (2004). *Assessing Young Children*: Pearson Education.
- Gül, M. (2006). *Anasınıfına Devam Eden Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 61-72 Ay Arası Çocuklara Sembolik Oyun Eğitiminin Genel Gelişim Durumlarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gül, Ö. (2012). *Oyun ve Hareket Temelli Büyük Kas Beceri Eğitim Programlarının 4-5 Yaş Çocukların Büyük Kas Becerilerine Etkisinin Karşılaştırılması*. (Doktora), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Güler, S. (2015). *Sosyal Oyunun 48–69 Aylık Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algılarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güler, T. (2007). Erken Çocukluk Döneminde “Oyun Planlama” Modeli. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 117-128.
- Hakkarainen, P., Brèdikytè, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult Play Guidance And Children's Play Development In A Narrative Play-World. *European Early*

*Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213-225.  
Doi:10.1080/1350293x.2013.789189

Hännikainen, M., Singer, E., & Van Oers, B. (2013). Promoting Play For A Better Future. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 165-171. Doi:10.1080/1350293x.2013.789192

Harmon, B. E., Nigg, C. R., Long, C., Amato, K., Anwar, M. U., Kutchman, E., . . . Hill, J. O. (2014). What Matters When Children Play: Influence Of Social Cognitive Theory And Perceived Environment On Levels Of Physical Activity Among Elementary-Aged Youth. *Psychol Sport Exerc*, 15(3), 272-279. Doi:10.1016/J.Psychsport.2014.02.001

Harris, P. L., & Jalloul, M. (2013). Running On Empty? Observing Causal Relationships Of Play And Development. *American Journal Of Play*, 6(1), 29-38.

Harrison, H. ve Kielhofner, G. (1986). Examining Reliability And Validity Of The Preschool Play Scale With Handicapped Children. *The American Journal Of Occupational Therapy*, 40(3), 167-173.

Hartigan, B. F., & Macca, J. C. (2015). Examining Nutritional Practices And Developmental Progress Of Preschoolers. *Creative Education*, 06(03), 374-379. Doi:10.4236/Ce.2015.63036

Hatch, J. A. (2010). Rethinking the relationship between learning and development: Teaching for learning in early childhood classrooms. *Educational Forum*, 74(3), 258-268. doi:10.1080/00131725.2010.483911.

Hedges, H. (2010). Whose Goals And Interest? The Interface Of Children's Play And Teachers' Pedagogical Practices. In L. Brooker & S. Edwards (Eds.), *Engaging play*. London: Open University Press.

Henricks, T. S. (2014). Play As Self-Realization Toward A General Theory Of Play. *American Journal Of Play*, 6(2), 190-213.

Henricks, T. S. (2015). Play As Experience. *American Journal Of Play*, 8(1), 18-49.

- Hyvonen, P. (2008). Teachers' Perceptions Of Boys' And Girls' Shared Activities In The School Context: Towards A Theory Of Collaborative Play. *Teachers And Teaching, 14*(5), 391-409. Doi:10.1080/13540600802571312
- Jie Zhang, M. F., Eun-Joo Kim. (2009). The Reggio Emilia Curricular Approach For Enhancing Play Development Of Young Children. *Curriculum And Teaching Dialogue, 12*(1&2), 85-99.
- Kadim, M. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karacan, E.(2000). Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*. Alınma tarihi 15.04.2016. <http://www.ttb.org.tr/STED/sted0700/6.html>
- Karaduman, B. D. ( 2004). Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı ve Başarı Düzeylerine Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Karaman, S. (2012). *Okul Öncesi Kurumuna Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Matematik Becerileri İle Sosyodramatik Oyunun Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kayaalp, L. (2008). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. *Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi*. No:62 S:147-152
- Kaytez, N., & Durualp, E. (2014). Türkiye’de Okul Öncesinde Oyun İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*, 110-122.
- Kennedy-Behr, A., Rodger, S., & Mickan, S. (2011). Physical And Social Play Of Preschool Children With And Without Coordination Difficulties: Preliminary

Findings. *The British Journal Of Occupational Therapy*, 74(7), 348-354.  
Doi:10.4276/030802211x13099513661199

Kennedy-Behr, A., Rodger, S., & Mickan, S. (2013a). Aggressive Interactions During Free-Play At Preschool Of Children With And Without Developmental Coordination Disorder. *Res Dev Disabil*, 34(9), 2831-2837.  
Doi:10.1016/J.Ridd.2013.05.033

Kennedy-Behr, A., Rodger, S., & Mickan, S. (2013b). A Comparison Of The Play Skills Of Preschool Children With And Without Developmental Coordination Disorder. *Otjr (Thorofare N J)*, 33(4), 198-208. Doi:10.3928/15394492-20130912-03

Kennedy-Behr, A., Rodger, S., Graham, F., & Mickan, S. (2013). Creating Enabling Environments At Preschool For Children With Developmental Coordination Disorder. *Journal Of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 6(4), 301-313. Doi:10.1080/19411243.2013.860760

Kılıçoğlu, M. (2006). *Anasınıfı, Hazırlık ve İlköğretim Birinci Sınıflarda Okuyan Görme Engelli Öğrencilerin Oyunlarının Değerlendirilmesi: Karsılastırmalı Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Knox, S. (2008). Development And Current Use Of The Revised Yenilenmiş Knox Preschool Play Scale. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds.), *Play In Occupational Therapy For Children*. United States Of America: Mosby.

Koçyiğit, S., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 209-218.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocukun Gelişim Sürecindeegitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.

Kostelnik, M., Soderman, A.K., & Whiren, A.P. (2004). *Developmentally. Appropriate Curriculum: Best Practices in Early Childhood. Education*.

- Krogh, S., & Slentz, K. (2010). *Early childhood education: Yesterday, today, and tomorrow* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Kurt, Ş. H. (2015). *Farklı Kültürlerde Ebeveyn ve Çocukların Oyun Algısına Yönelik Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kuschner, D. (Ed.). (2008). *From Children To Red Hatters: Diverse Images And Issues Of Play*. University Press Of America.
- Kuşcu, Y. (2014). *Oyun Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması ve 36-72 Aylık Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Leanne Findlay, D. K., Anton Miller (2014). Developmental Milestones Among Aboriginal Children In Canada. *Paediatr Child Health*, 19(5), 241-246.
- Lee, H., Tamminen, K. A., Clark, A. M., Slater, L., Spence, J. C., & Holt, N. L. (2015). A Meta-Study Of Qualitative Research Examining Determinants Of Children's Independent Active Free Play. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 12, 5. Doi:10.1186/S12966-015-0165-9
- Lee, S. C., & Hinojosa, J. (2010). Inter-Rater Reliability And Concurrent Validity Of The Preschool Play Scale With Preschool Children With Autism Spectrum Disorders. *Journal Of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 3(2), 154-167. Doi:10.1080/19411243.2010.491015
- Liebschner, J. (1993). Aims of a good school: The curriculum of Friedrich Froebel: Edited highlights from Froebel's writings. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 14(1), 54-57.
- Lynch, M. (2015). More Play, Please: The Perspective Of Kindergarten Teachers On Play In The Classroom. *American Journal Of Play*, 7(3), 347-370.
- Mawson, W. B. (2010). *Collaborative Play in Early Childhood Education. Children's Issues Laws and Programs*. New York: Nova Science Publishers.

- McAfee, O., Leong, D. ve Bodrova, E. (2004). Basics of Assessment: A Primer for Early Childhood Professionals. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- Mcclintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring Early Childhood Teachers' Beliefs And Practices About Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study. *Journal Of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24-43. Doi:10.1080/10901027.2014.997844
- Messier, J., Ferland, F., & Majnemer, A. (2007). Play Behavior Of School Age Children With Intellectual Disability: Their Capacities, Interests And Attitude. *Journal Of Developmental And Physical Disabilities*, 20(2), 193-207. Doi:10.1007/S10882-007-9089-X
- Metin-Aslan, Ö., & Tuğrul, B. (2013). Anaokuluna Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları ve Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 27-41.
- Milena Jankovich, J. M., Erin Rinear, Kari Tanta, Jean Deitz. (2008). Revised Yenilenmiş Knox Preschool Play Scale: Interrater Agreement And Construct Validity. *The American Journal Of Occupational Therapy*, 62(2), 221-227.
- Miller, E. & Almon, J. (2009) *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Nelson, A. (2011). Gendered Toy Play As Mediated Action. *Psychological Science And Education*, 2, 71-77.
- Nicolopoulou, A., & Bağlı, Ç. D. M. T. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Ogelman, H. G. (2011). Okul Öncesi Oyun Davranışı Ölçeği'ni (Odö) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Iib International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 3(2), 201-234.

- Ogelman, H. G., & Sarikaya, H. E. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Akran İlişkileri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi. *Aibü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 301-321.
- Oktaý, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Eğitim* İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktaý, A., ve Bilgin Aydın, H. (2002). Marmara gelişim ölçeğinin geliştirilmesi (3-6 yaş dönemi çocukları için). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı (pp. 64-69) Kök Yayıncılık, Ankara.
- Olçar, D. (2013). The Role Of Positive Emotions In Play And Exploration. *Napredak*, 154(1), 47-60. Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve Oyun Terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100.
- Özdenk, Ç. (2007). *6 Yas Grubu Öğrencilerinin Psikomotor Gelişimlerinin Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi*. (Yüksek Lisans), Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Pacciulio, A. M., Pfeifer, L. I., & Santos, J. L. (2010). Preliminary Reliability And Repeatability Of The Brazilian Version Of The Revised Yenilenmiş Knox Preschool Play Scale. *Occup Ther Int*, 17(2), 74-80. Doi:10.1002/Oti.289
- Pagliari, F. (2005). Playing By And With The Rules: Norms And Morality In Play Development. *Topoi*, 24(2), 149-167. Doi:10.1007/S11245-005-5052-6
- Parham, L. D. (2008). Play And Occupational Therapy. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds.), *Play In Occupational Therapy For Children*. United States Of America: Mosby Elsevier.
- Parten, M. (1933). Social Play Among Preschool Children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 136-147.
- Patte, M. (2009) The state of recess in Pennsylvania elementary schools: A continuing tradition or a distant memory? In C. Dell-Clark (ed.), *Play and Culture Studies, Transactions at Play*, 9, 147-65. Lanham, MD: University Press of America.

- Platz, D., & Arellano, J. (2011). Time Tested Early Childhood Theories And Practices. *Education*, 132(1), 54–63.
- Ramazan, O.(2011) Oyun Etkinlikleri I *Çocuk ve Oyun* (Pp. 2-14). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yay.
- Rogers, S., & Lapping, C. (2012). Recontextualising ‘Play’ In Early Years Pedagogy: Competence, Performance And Excess In Policy And Practice. *British Journal Of Educational Studies*, 60(3), 243-260. Doi:10.1080/00071005.2012.712094
- Ruveyda, & Özdemir, Ş. (2015). Okul Öncesi Dönem Görme Engelli Çocukların Oyun Çeşitlilik ve Karmaşıklık Düzeyini Artırmada Genişletme Tekniğinin Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 101-120. Doi:10.1501/Ozlegt\_0000000223
- Samuelsson, I. P., & Fleer, M. (Eds.). (2008). *Play and learning in early childhood settings: International perspectives* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances For Risky Play In Preschool: The Importance Of Features In The Play Environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439-446. Doi:10.1007/S10643-009-0307-2
- Saracho, O. N. (2001). Exploring Young Children's Literacy Development Through Play. *Early Child Development And Care*, 167(1), 103-114. Doi:10.1080/0300443011670109
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1995). Children's Play And Early Childhood Education: Insights From History And Theory. *Journal Of Education*, 177(3), 129-148.
- Schneider, E., & Rosenblum, S. (2014). Development, Reliability, And Validity Of The My Child's Play (Mcp) Questionnaire. *Am J Occup Ther*, 68(3), 277-285. Doi:10.5014/Ajot.2014.009159



- Schousboe, I., & Winther-Lindqvist, D. (2013). Introduction: children's play and development. In *Children's Play and Development* (pp. 1-11). Springer Netherlands.
- Şener, T. (1996). *4-5 Yaş Anaokulu Çocuklarında Dramatik Oyunun ve İnşa Oyununun Bakışaçisi Alma Becerisine Etkisi*. (Yüksek Liisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Yaylacık Matbaası.
- Sevinç, M. (2009). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa
- Shevell, M., & Webster, R. (2005). Developmental And Functional Outcomes At School Age Of Preschool Children With Global Developmental Delay. *Journal Of Child Neurology*, 20(8).
- Shuffelton, A. B. (2012). Rousseau's Imaginary Friend: Childhood, Play, And Suspicion Of The Imagination In Emile. *Educational Theory*, 62(3), 305-321.
- Singer, E. (2013). Play And Playfulness, Basic Features Of Early Childhood Education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 172-184. Doi:10.1080/1350293x.2013.789198.
- Smilansky, S. (1968). *The Effects Of Sociodramatic Play On Disadvantaged Pre-School Children*. New York: Wiley.
- Smith, P. K., Takhvar, M., Gore, N. & Vollstedt, R. (1985). Play In Young Children: Problems Of Definition, Categorisation And Measurement. *Early Child Development And Care*. 19. 25-41.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory A Personel Journey And New Thoughts. *American Journal Of Play*, 80-123.
- Tarcan, A. (2012). Okul Öncesi (4-6 Yaş) Oyun Gruplarında Eklenti Sorularini İşlevleri Üzerine Bir Inceleme. *Turkish Studies*, 7(3), 2409-2422.

- Tayli, A. (2007). Kardeş Sahibi Olup Olmama Durumunun Okulöncesi Dönemdeki Sosyal Oyuna Etkisi. *Aibü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 112-128.
- Tobin, D., Nadalin, E. J., Munroe-Chandler, K. J., & Hall, C. R. (2013). Children's Active Play Imagery. *Psychology Of Sport And Exercise*, 14(3), 371-378. Doi:10.1016/J.Psychsport.2012.12.007
- Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, G., & Özen Altinkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1). Doi:10.17679/Iuefd.05509
- Ulutaş, A. (2011). Okul Öncesi Dönemde Drama ve Oyunun Önemi. *Adiyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6.
- Ünal, M. (2009). The Place And Importance Of Playgrounds In Child Development. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 10(2), 95-109.
- Warren, Z., & Dohrmann, E. H. (2013). Revised Yenilenmiş Knox Preschool Play Scale (Pps). In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia Of Autism Spectrum Disorders* (Pp. 2589-2591). New York: Springer Science+Business Media.
- Wolfgang (2004). *Child Guidance Through Play: Teaching Positive Social Behaviors (Ages 2-7)*. USA: Pearson.
- Wood, E. A. (2013). Free Choice And Free Play In Early Childhood Education: Troubling The Discourse. *International Journal Of Early Years Education*, 22(1), 4-18. Doi:10.1080/09669760.2013.830562
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2nd ed.). London: Paul Chapman.
- Yang, Y. (2013). *Play In Chinese Kindergartens: Teachers' Perceptions And Practices*. (Phd), University Of Warwick, United Kingdom.

Zuben, M. V. V., Crist, P. A. ve Mayberry, W. (1990). A Pilot Study Of Differences In Play Behavior Between Children Of Low And Middle Socioeconomic Status. *The American Journal Of Occupational Therapy*, 45(2), 113-118.

