

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
GELİŞİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN 5–6
YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN TERCİH ETTİKLERİ OYUN
TÜRLERİNİN DİL GELİŞİMİ VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SENA KAÇAR

141104104

Danışman Öğretim Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Handan DOĞAN

İSTANBUL, Eylül 2016

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
GELİŞİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN 5–6
YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN TERCİH ETTİKLERİ OYUN
TÜRLERİNİN DİL GELİŞİMİ VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SENA KAÇAR

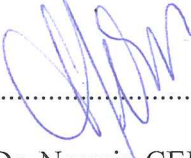
141104104

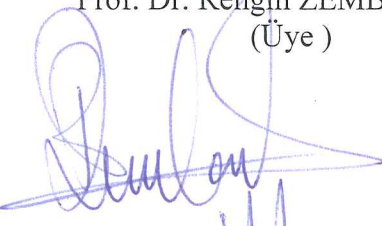
Danışman Öğretim Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Handan DOĞAN

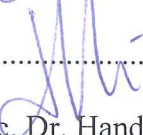
İSTANBUL, Eylül 2016

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

30.09.2016 tarihinde tezinin savunmasını yapan Sena KAÇAR'a ait "Okul Öncesi Normal Gelişim Gösteren 5-6 Yaş Grubu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Türlerinin Dil Gelişimi ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji (Gelişim Psikolojisi) Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak **Oy Birliği/Oy Çokluğuyla** Kabul Edilmiştir.


.....
Prof. Dr. Nermin ÇELEN
(Başkan)


.....
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT
(Üye)


.....
Yrd. Doç. Dr. Handan DOĞAN
(Üye)-Danışman

ÖNSÖZ

Tez yazım süreci boyunca bilgi ve tecrübesiyle hep yanımda olan, kıymetli zamanımı benden esirgemeyen başta tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Handan Doğan'a, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgilerini benimle paylaşmış, bu zorlu süreçte bana ışık gösteren değerli hocalarım Öğr. Gör. Gülçin Karadeniz ve Prof. Dr. Nermin Çelen'e

Araştırma süresince bana her konuda destek olan ve anlayış gösteren sevgili iş arkadaşlarım Çiğdem Ünver'e, Deniz Özkılıç'a ve Yıldız Tansoy'a ve değerli arkadaşlarım Esra İslam ve Sema Güvenç'e

Araştırmanın uygulama aşamasında bana destek olan Çocuk Sanatı Anaokulu Kurucusu sevgili Selen Altan'a ve değerli ekibine,

Araştırmanın ilk gününden itibaren sevgisini ve desteğini esirgmeden büyük fedakarlıkla kendisini bana adayan canım Kemal Timur'a

Attığım her adımda beni destekleyerek yaşamım ve çalışmalarımdeki en büyük gücü ve azmi veren kıymetli anne ve babama en içten duygularla teşekkür ederim.

Sena KAÇAR

İstanbul, 2016

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul öncesi normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerisi üzerine etkisini incelemektir.

İlişkisel tarama modeli uygulanan araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, İstanbul/Pendik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı dört farklı ilkokulun anasınıfında öğrenim gören 5-6 yaş grubu 80 çocuk ve onların öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; çocukların problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ), alıcı dil gelişim düzeyini ölçmek için "Peabody Resim Kelime Testi" (Peabody Picture Vocabulary Test P.P.V.T) ve 'Dil Kullanım Ölçeği' ve araştırmaya katılan öğrencilerin, demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğretmenlere uygulanan "Öğrenci Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde frekans yüzde dağılımı aritmetik ortalama, ve standart sapma hesaplamaları ile Kruskal Wallis, Pearson Korelasyon Analizi, Bağımsız Gruplar T Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu çocukların seçtikleri oyun türleri ile dil kullanımının (isimlendirme, işlevini belirtme, gruplama, benzerlikler, farklılıklar) alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocukların tercih ettikleri oyun türlerine bağlı olarak problem çözme davranışı ile dil kullanım düzeyleri ve alıcı dil gelişim düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşırken; çocukların dil kullanım düzeyleri, alıcı dil gelişim düzeyleri ve problem çözme becerisinin tercih ettikleri öğrenme merkezlerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Serbest oyun saatinde dramatik oyun türünü tercih eden çocukların genel dil kullanım düzeyleri, fiziksel ve yapı-inşa oyunlarını tercih eden çocuklardan daha

yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca dramatik oyun türünü tercih eden çocukların alıcı dil beceri düzeyleri diğer oyun türünü seçen çocuklardan daha yüksek bulunmuştur. Fiziksel oyunları tercih eden çocukların ise problem çözme beceri düzeylerinin diğer çocuklardan daha düşük olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Oyun, problem çözme, dil gelişimi, oyun türü, okul öncesi



ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the effect of the types of games that is preferred by normal developing pre-school children in the 5-6 years age group; on language development and problem- solving skills.

The study group of the research that relational screening model applied consisted of 80 children within age group of 5-6 who received education at 4 different nursery class and their teachers in Istanbul in 2015-2016 academic calendar year.

The data collection tools have been used for the research were; Problem Solving Measure (PSM) for measuring the problem solving ability of the kids, Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) and Use of Language Measure for measuring the level of receiver language progress and “Student Information Form” that was prepared by the researcher and applied to the teachers for defining the demographic attributes of the students who had participated in this study frequency percentage distribution, arithmetic average and standard deviation calculations, also Kruskal Wallis, Pearson Correlation Analysis, independent Groups t test had been used to analyze the research data.

As a result of the study, it was found that there were significant correlations between the games children preferred to play and subscales of the language usage (naming, expressing the function, grouping, similarities and differentiating). Children's preferences depending on the type of problem-solving behavior, which they play with language usage levels and receptive language development levels differed significantly; children's language usage levels, the level of receptive language development and problem-solving skills than it has been differentiated according to their preferred learning centers.

In free play time, children who preferred dramatic game types had higher overall levels of language usage, than children who prefer physical and structure-building games. In addition, children who prefer the type of dramatic play, had significantly higher receptive language skills levels than children who choose the other game types.

Finally, the children who prefer physicalplay, it was determined that their problem solving skill levels were lower than the other children.

Keywords:Play, problem solving, language development, gametype, pre-school.



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Oyunun Aşamaları	5
1.1.1. Bilişsel Oyun Aşamaları	6
1.1.2. Sosyal Oyun Aşamaları	8
1.2. Oyun Türleri.....	11
1.3. Oyunun Tarihçesi	16
1.4. Oyun Kuramları	18
1.4.1. Klasik Oyun Kuramları.....	18
1.4.1.1. Tekrarlama Kuramı (Rekapilütasyon) Stanley Hall (1884-1924).....	18
1.4.1.2. Fazla Enerji Kuramı	19
1.4.1.3. Rahatlama ve Eğlenme Kuramı.....	19
1.4.1.4. Alıştırma Kuramı.....	20
1.4.2. Modern Oyun Kuramları	20
1.4.2.1. Psikaanalitik Yaklaşım Göre Oyun (S. Freud)	20
1.4.2.2. Psikososyal Gelişim Kuramına Göre Oyun (E. Erikson)	21
1.4.2.3. Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Oyun (J. Piaget)	21
1.4.2.4. Sosyal Kültürel Gelişim Kuramına Göre Oyun (L. S. Vygotsky).....	22
1.5. Çocuklarda Cinsiyete Göre Oyuncak Tercihleri	23
1.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Öğrenme Merkezleri ve Özellikleri	25
1.7. Literatürde Yapılan Çalışmalar	28
1.8. Dil Gelişimi.....	35

1.8.1.	Dil Gelişiminin Aşamaları	36
1.8.2.	Literatürde Dil Gelişimi ile ilgili Yapılan Çalışmalar	40
1.9.	Problem Çözme	44
1.9.1.	Problem Çözme Nedir?	44
1.9.2.	Okul Öncesi Dönemde Problem Çözmenin Önemi	47
1.9.3.	Problem Çözme ve Oyun	48
1.9.4.	Literatürde Okul Öncesinde Problem Çözme ile İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar	49
1.10.	Araştırmanın Amacı	53
1.10.1.	Hipotezler	54
1.11.	Araştırmanın Önemi	54
1.12.	Tanımlar	55
2.	YÖNTEM	57
2.1	Araştırma Modeli	57
2.2.	Çalışma Grubu	57
2.3.	Veri Toplama Araçları	57
2.3.1.	Çocuk Bilgi Formu	57
2.3.2.	Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)	58
2.3.3.	Dil Kullanım Ölçeği	58
2.3.4.	Peabody Resimli Kelime Testi	59
2.4.	İşlem	60
2.5.	Verilerin Çözümlemesi	60
3.	BULGULAR	62
3.1.	Çocukların Problem Çözme Becerisi, Dil Kullanım ve Alıcı Dil Gelişimi Düzeyine İlişkin Genel Bulgular	64
3.2.	Çocukların Problem Çözme Becerisi, Dil Kullanım ve Alıcı Dil Gelişimi Düzeyleri Arasındaki İlişkilere ve Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşmalarına Yönelik Bulgular	66
3.3.	Çocukların Problem Çözme Becerisi, Alıcı Dil Gelişimi ve Dil Kullanım Düzeylerinin Cinsiyet ve Kardeş Olması Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	76
4.	TARTIŞMA	80

4.1. Çocukların Problem Çözme Becerisi, Alıcı Dil Gelişimi ve Dil Kullanım Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistiklerin Tartışılması	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
4.2. Hipotezlere İlişkin Bulguların Tartışılması.....	80
4.3. Çocukların Problem Çözme Becerisi, Alıcı Dil Gelişimi ve Dil Kullanım Düzeylerinin Cinsiyet ve Kardeş Olması Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışılması	84
4.4. Araştırmanın Sınırlıkları ve Öneriler	88
5. KAYNAKLAR	90
6. EKLER.....	104
6.1. Milli Eğitim Bakanlığı Anket Uygulama İzni.....	104
6.2. Ek-1 Çocuk Bilgi Formu.....	106
6.3. Ek-2 Problem Çözme Becerisi Ölçeği	107
6.4. Ek-3 Dil Kullanım Ölçeği	108
6.5. Ek-4 Peabody Resim Kelime Testi	110
7. ÖZGEÇMİŞ	111

SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

- $\%$: Yüzde
- sd : Birden fazla grup olması durumunda serbestlik derecesi
- n/f : Bir değerin, olayın tekrar eden gözleminin dağılımı (frekans)
- N : Örneklemdaki toplam denek/anket yanıtlayanlar sayısı
- p : Hata yapma olasılığı
- r : Korelasyon katsayısı
- ss : Standart sapma
- t : t-testi sonucu elde edilen değer
- \bar{X} : Bir veri dağılımının aritmetik ortalaması
- DKÖ : Dil Kullanım Ölçeği
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- PÇBÖ: Problem Çözme Becerisi Ölçeği

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1 Çalışma grubunu oluşturan çocukların kişisel bilgilerine ilişkin dağılım (N=80).....	63
Tablo 3.2Çocukların Problem Çözme Becerisi, Dil Kullanım ve Alıcı Dil Gelişimi Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=80).....	64
Tablo 3.3 Çocukların dil kullanım düzeylerinin en çok tercih edilen oyun türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Kruskal Wallis testi (N=80)	66
Tablo 3.4 Çocukların alıcı dil beceri düzeylerinin en çok tercih edilen oyun türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Kruskal Wallis testi (N=80)	69
Tablo 3.5 Çocukların problem çözme beceri düzeylerinin en çok tercih edilen oyun türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Kruskal Wallis testi (N=80).....	70
Tablo 3.6Çocukların problem çözme becerisi ile alıcı dil becerisi düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik korelasyon testi (N=80).....	71
Tablo 3.7Çocukların problem çözme becerisi ile dil kullanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik korelasyon testi (N=80).....	72
Tablo 3.8 Çocukların dil kullanım, problem çözme becerisi ve alıcı dil gelişim düzeylerinin tercih edilen öğrenme merkezine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Kruskal Wallis testi (N=80).....	74
Tablo 3.9 Çocukların problem çözme becerisi, alıcı dil gelişimi ve dil kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi (N=80).....	76
Tablo 3.10 Çocukların problem çözme becerisi, alıcı dil gelişimi ve dil kullanım düzeylerinin kardeş olması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi (N=80).....	78

1. GİRİŞ

İnsanlığın var oluşundan bu yana devam eden bir eylem olan oyun, çocuk için doğumla birlikte başlayıp yaşamın her döneminde farklılaşarak ve gelişerek devam etmektedir (Tuğrul, 2010). Çocuk ve oyun birbirini tamamlayan iki öge gibidir. Çocuğun olduğu her yerde oyunu görmek mümkündür. Oyun çocuk için vazgeçemediği neşe ve eğlence kaynağı iken aynı zamanda onu yaşama hazırlayan en büyük yardımcı etkidir (Bandrova ve Leong, 2007, s.212).

Çocuklar zamanının büyük çoğunluğunu oyun oynayarak geçirmektedir. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların akranlarıyla iletişim kurabilmesi ve keyifli zaman geçirebilmesinde en etkili yöntem oyundur. Erken çocukluk döneminde çocuklarının oyun ihtiyaçlarını en iyi karşılayan yerler okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Çocuklar, evlerinde veya çevrelerinde bulamadıkları oyun imkânlarını okul öncesi eğitim kurumlarında bulabilmektedirler. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumları çocuklar için bir anlamda “oyun evleri” olarak düşünülmektedir (Ramazan, 2005).

Çocuk her durumda ve zamanda oyun oynamak ister. Okul öncesi dönemde çocukların daha çok oyunda etkin rol almaktan hoşlandığı ve her deneyimlerini oyuna dönüştürmek istedikleri bilinmektedir (Aksoy ve Dere-Çiftçi, 2014). Çocuk oyun aracı olarak çevresinde bulduğu tüm materyali değerlendirir. Oyun çocuk için vazgeçilmez bir aktivitedir. Oyun oynayan çocuk, oyun içinde bütün duyguları yaşar, bütün duyguların farkındalığı ve tepkilerinin kontrolüyle ilgili deneyimler edinir (Gökçen, 2005).

Uzun yıllardır oyun kavramı, bazı ebeveynler tarafından gündelik hayatta bir “eğlence ya da boş vakit geçirme aracı” olarak düşünülse de pek çok ebeveynin düşündüğünün aksine oyunun, boş zaman geçirme yöntemi değildir. Oyunun çocuğun kişiliğinin gelişmesi, sosyal yaşama uyum sağlamasında ki önemi ancak son yıllarda kavranmaya başlanmıştır (Arnold, 1979). Oyun, çocuk için sadece eğlenceli bir etkinlik değil, aynı zamanda çocuğun bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimi için

gerekli olan etmenlerden birisidir (Rubin, 1983). Çocuk oyun sayesinde, güvenli bir ortamda dilediği gibi davranarak, yaratıcılık, dil, toplumsal uyum gibi özelliklerini gösterme fırsatı bulmaktadır (Saracho, 1996).

Oyun konusunda çok ciddi araştırmalar yapılmış; çocukların neden oyun oynamaya ihtiyaçı duyduklarından, oyunun çocuğun hayatındaki önemine, kültürel ve toplumsal değerine; oyunun gelişim için ne derece yararlı bir alan olduğundan belli hastalıkların tedavisinde oyunun kullanılmasına kadar birçok bilgi ve donanım sağlanmıştı (And, 1979, s.5). Yapılan araştırmalar incelendiğinde oyunun ne olduğu, çocuğun gelişimine olan katkısı ve çocukların neden oyun oynadıkları pek çok araştırmacı (Piaget, 1962; Erikson, 1985; Vygotsky, 1966; Gross, 1898; Rubin, Fein ve Vanderberg, 1983; Saracho, 1999) tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Saracho ve Spodek'e göre; çocukların yaşamsal ihtiyaçları ebeveynler tarafından karşılandığı için kendilerine kalan fazla enerjiyi oyun yoluyla atmayı seçerler ve severek oynarlar. 1898'de Groos, çocuğun gelecekte kullanacağı becerileri oyun ile geliştireceğinden, oyunun çocukluk dönemi ihtiyaçı olduğunu belirtmiştir. Yani oyun sayesinde çocuk ileride karşılaşacağı sorunların birçoğunun üstesinden gelebilecektir.

Sigmund Freud oyuna farklı bir açıdan bakmıştır. Ona göre travmatik olaylar neticesinde ortaya çıkan olumsuz duyguların çözülmesi oyun ile mümkündür. Vygotsky (1967), okul öncesi dönemde, oyunun gelişimin temel kaynağı olduğunu ve soyut düşüncenin gelişiminde önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, oyunu çocuğun çevre ile baş edebilmesi için kullandığı bir mekanizma olarak tanımlamaktadır. Piaget, oyunun insan davranışında daima bulunan, çocuğun zihinsel gelişimini destekleyen önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir. Erikson ise çocukların bir yaşına geldiklerinde duyuşsal ve motor becerilerini kendi vücutlarını ifade edebilmek için kullandıklarını, ikinci yılda nesnelere uyum sağlama konusunda gelişme kaydettiklerini belirtmiştir. Ayrıca Erikson çocuğun kendisine güven kazanmasında, nesnelere kontrol etmesinde oyun aktivitelerinin etkili olduğundan bahsetmiştir (Ayan ve Memiş, 2012).

Yavuzer'e (2000) göre oyun; çocuğun gördüklerini ve duyduklarını tekrarladığı, öğrendiklerini pekiştirdiği bir deney alanıdır ve bu alan çocukların en doğal öğrenme ortamıdır.

Sevinç'e (2004) göre oyun, çocuğun kendini rahatça ifade etmesini, çevresiyle etkileşime girmesini ve etrafındaki olaylardan haberdar olmasını sağlamaktadır.

Erikson'a göre oyun, çocuğun yaşamda karşılaşılan hayal kırıklıklarına, yenilgilere ve acılara kendini hazırlamak için kullandığı bir araçtır (Schuster, 1980).

Çocuk için oyun, "çevresini tanımanın, çevresi ile ilişki kurmanın ve çevresini yeniden düzenleyerek, kendi dünyasını yaratmanın temel yoludur" (Atabek, 1994, s.151). Oyun, çocuklarla iletişim kurma ve onların dünyasını paylaşma yöntemleri arasından en sık kullanılan ve en sağlıklı sonuç veren yöntemdir (Baykoç-Dönmez, 1992, s. 32).

Cinel'e (2006) göre oyun, çocukların hayallerini ifade ettiği, duygu ve düşüncesini yansıttığı çevresini tanımasına ve tecrübe edinmesine yardımcı olan, çocuğun her türlü gelişimini destekleyerek, onlar için mutluluk kaynağı oluşturan ve çoğu zaman sosyal yaşamın bir yansıması olarak görünen etkinliklerin tümüdür.

Oyun kavramına yüklenen anlam; kültüre, coğrafyaya ve zamana göre değişiklik gösterebileceği gibi (Onur ve Güney, 2004), çocukların bilişsel gelişimleri ile paralel olarak oyunun yapısı, kuralları ve amaçlarına göre de değişebilmektedir (Pilten ve Pilten, 2013).

Oyun çocuk için gerçek yaşama hazırlıktır. Oyun, çocuğun kendi isteği ile başlatıp bitirdiği, keyif aldığı, tüm gelişim alanlarını destekleyen önemli etkenlerden biridir (Ogelman, 2016).

Oyun, çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişimlerini de destekleyicidir. Çünkü çocuk oyunlarının birçoğu, dil kullanımını gerektirmektedir. Çocuklar oyun sırasında dili kullanarak, yeni sözcükler öğrenebilmekte ve dil

yoluyla birbirlerine bilgiler aktarabilmektedirler. Oyun çocuğun sözcük dağarcığının gelişmesini destekler. Çocuğun düzgün cümleler kurarak konuşmasını ve düşüncelerini açıklama alışkanlığı kazanmasını sağlar. Oyun aracılığı ile çocuk soru sormayı, yeni bilgiler edinmeyi, bilgilerini başkalarına aktarmayı, nesnelere tanımayı ve adlandırmayı öğrenir (Stupiansky ve Nicholas, 1999). Oyundan öğrendiği sözcükler ile arkadaşlarına bir şeyler anlatmayı, arkadaşlarını dinlemeyi, anlamayı ve bu sayede dili kullanmayı öğrenir, konuşma becerisi artar. Her oyun ve kullanılan her nesne, çocuğun yeni sözcükler öğrenmesine yardımcı olur. Sözcük dağarcığı zenginleştikçe ve oyun sırasında nesnelere işlevleriyle birlikte kullandıkça çocukta dil gelişimi hızlanır (Kadim, 2012). Çocuk oyunlarının birçoğu dil kullanımını gerektirir ve çocukların dil gelişimlerini destekleyici niteliktedir. Oyun sırasında çocuk hem kendisini ifade etmek, hem de karşısındakini anlamak zorundadır.

Çocuk oyun oynarken hem deneyim kazanır, hem de duygu ve düşüncelerini ifade etme fırsatı bulur. İletişim kurmak için çabalar, karşısındakini ikna etmenin yollarını arar, mücadele eder böylece dilini de geliştirir. Dil eğitiminde de oyun, öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Araştırmalarda da uygulanan oyun yönteminin çeşitli alanlarda destekleyici sonuçlarının olduğu görülmüştür (Gözalın ve Koçak, 2014).

Eğitimciler tarafından kritik ve önemli yıllar olarak adlandırılan ilk yaşlarda oyunla birlikte çocuğun dış dünyayı tanıması, uyum sağlama süreci başlamakta ve gelişmektedir (Razon, 1985). Oyun yoluyla çocuk çevresindeki eşyayı ve cisimleri tanımakta, birikmiş olan enerjisini kullanma imkânı bulmaktadır. Ayrıca oyun çocuğun dikkatini toplaması ve bir probleme odaklanmasına yardımcı olmaktadır. Oyun çocuğa planlı hareket etmeyi öğretmektedir. Hayalinde geliştirdiği oyunu uygulamaya koyan çocuk, yapmak istediği işleri nasıl yapacağını planlamakta ve organize etmektedir (Ertuğrul, 2000).

Çocuk oyun aracılığıyla duygusal yönden rahatlar ve çevresindeki bireylerle ilişkisinde kendisine düşen rolü oynayarak kişilik gelişimini sürdürür (Thompson, 1990). Oyun ile birlikte çocukların kendilerini ifade etmeye yönelik dil becerileri, sanatsal oyunlarla yaratıcılıkları ve problem çözme becerileri hızlanmış olur (Ayan ve Memiş, 2012). Çocuklar doğdukları andan itibaren hızla öğrenmeye başlarlar.

Okul öncesi dönem çocuklar için öğrenmenin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde kazanılan alışkanlıklar tüm hayat boyu devam eder (Yavuzer, 1997). Oyun yolu ile çocuklar, kelimeleri daha iyi telaffuz etme, daha zengin kelime dağarcığı, daha iyi dil hâkimiyeti ve daha iyi dil seviyesi kazanırlar (Almon, 2003).

Okul öncesi yıllar diğer gelişim yılları ile kıyaslandığında gelişimin farklı yönlerinin birbiriyle ilişkisinin en fazla olduğu dönem olarak görülür. Okul öncesi dönem çocuğun gelişimindeki en önemli yıllardır (Aral, Ayhan, Ergişi ve Mutlu, 2012).

Çocuklar erken çocukluk döneminde de tıpkı yetişkinler gibi problem çözmek için kullandıkları, bilgiyi toplama, organize etme ve geliştirme yollarıyla birbirlerinden ayrılırlar ve her çocuk nitelik olarak farklı uyumsal süreçler kullanır (Rozenwajg ve Corroyer, 2005).

Çocukların okul öncesi dönemde sosyal ortamlarda başarılı ilişkiler kurabilmeleri, çatışmalar karşısında anlaşmazlıkları çözebilme becerilerini kazanabilmek için etkili problem çözme stratejilerine sahip olmaları gerekli görülmektedir (Spence, 2003).

Her ne kadar oyunun niteliği, niceliği ve oyundaki düşünme yapıları yaşlara göre farklılık gösterse de tüm bireyler oyun oynarlar (Özyürek, 1977).

Çocuk oyun yoluyla çevresindeki nesnelere tanınmakta, birikmiş olan enerjisini kullanma imkânı bulmaktadır. Ayrıca oyun çocuğun dikkatini toplaması ve bir probleme odaklanmasına yardımcı olup, çocuğa planlı hareket etmeyi öğretmektedir. Hayalinde geliştirdiği oyunu uygulamaya çalışan çocuk, yapmak istediği işleri nasıl yapacağını planlamakta ve organize etmektedir (Ertuğrul, 2000).

1.1.Oyunun Aşamaları

İçeriklerine, yaşlarına ve toplumsal, sosyo-ekonomik durumlara göre çocuk oyunları farklı özellikler gösterir. Araştırmacılar, bu özelliklere göre oyunu sınıflandırmışlardır. Oyunun sınıflandırılması, araştırmalar için büyük kolaylık sağlamaktadır.

1.1.1. Bilişsel Oyun Aşamaları

Piaget'e göre oyun gelişimi ile zihin gelişimi arasında ilişki olduğunu düşünen Piaget, zihin gelişiminde olduğu gibi oyun gelişimini de aşamalara ayırmıştır. Oyunu üç temel aşamada incelemiştir;

1-Alıştırma oyunları: Duyu-devinim döneminde görülmektedir. Oyun davranışları bu dönemde, motor faaliyetler ve haz alınan hareketlerin tekrarlarından oluşmaktadır. Alıştırma oyunları aynı zamanda pratik ya da işlevsel oyun olarak ta tanımlanmaktadır. Bu dönem doğumdan yaklaşık iki yaşına kadar olan zamandır. Bir çingırağı tekrarlı bir şekilde sallamak ve atmak, küpleri bir kabın içine koyup boşaltmak gibi tekrarlı hareketler alıştırma oyunlarıdır. İlk başta bu tekrarlar bebeğin kendi bedenine yönelikken, daha sonra çevredeki nesnelere yönelmektedir (Rogers ve Sawyers, 1985).

2-Simgesel oyunlar: Okul öncesi yıllarda oyunun en temel biçimidir. 2 ile 7 yaş arasına denk gelen bu dönemde oyun içindeki taklit davranışları değişik biçimlerde ortaya çıkmakta; sembolik düşünceye yönelik içerik fazlalaşmaktadır. Çocuk kendi gerçeklerini hareketlerle yaşatmaktadır. Bunun en belirgin örneği -miş gibi oyunlardır. Çocuğun bir köşede yarattığı evcilik oyunu, bir süpürge ile oluşturulan atı sürmesi gibi örnekler bu gruptandır. Çocuk, dil gelişimi yeterli olmadığından, düşüncelerini simgesel oyunla anlatmaktadır. Ayrıca bu anlatımla zihinsel simge ve uygulamalar yinelenerek özümsemektedir. Evcilik oyunu ile hem duygu ve düşünceler aktarılmakta, hem de annelik özdeşimi sindirilmektedir (Hacıosman, 2006). 2-4 yaşta ilk önce kendileri için özümledikleri şemaları başkalarında kullanırlar. Örneğin; yeme davranışını kazanan çocuk oyuncak bebeğine yemek yedirir. Başkalarında gördükleri davranış şemalarını taklit yoluyla uygularlar (Tüfekçioğlu, 2008; Duman, 2010).

3-Kurallı oyunlar: Bu oyunlar 7-8 yaşlarından sonra kurulmaya başlar. Temel amaç çocukların organize olarak, belirli bir sonuca varmalarınıdır. Oyun içerisindeki roller daha gerçeğe yakın ve genişletilmiştir. Yaş ilerledikçe alıştırma oyunları ve

simgesel oyunlar azalmakta ve yerini kurallı oyunlara bırakmaktadır. Bu değişme çocuğun ilişkilerini ve sosyalleşmesini yansıtmaktadır (Hacıosman, 2006). Oyunda temel amaç çocukların organize olarak, belirli bir sonuca varmalarıdır. Çocuk oyun kurallarına uyarken benmerkezci düşünce ve davranışları azalır, oyunun sosyal normlarına uygun davranışlar artar (Tüfekçioğlu, 2008).

Smilansky'e göre; işlevsel oyun ilk sırada ortaya çıkmakta ve duyu-devinim döneminin oyun biçimini oluşturmaktadır. İşlem öncesi dönemde önce inşa oyunu, daha sonra dramatik oyun belirir ve kurallı oyunlar somut işlemler döneminde belirginleşir. Smilansky' nin şemasında, inşa oyunu; işlevsel oyun ve dramatik oyun arasında bir geçiş evresi olarak düşünülür (Christie ve Johsen, 1987).

Smilansky, Piaget'in bilişsel gelişim aşamalarına dördüncü bir oyun sınıflaması ilave ederek, bilişsel gelişimi içeren oyun aşamalarını tanımlamıştır;

1-Fonksiyonel Oyun Aşaması (uygulamalı oyun): çocuğun nesne kullanarak veya nesne kullanmayarak yaptığı basit tekrarlı kas hareketlerinden oluşur. Fonksiyonel oyun, manipülasyon, tekrarlı davranışlar ve kendiliğinden taklit davranışları ile tanımlanır. Fonksiyonel oyun, çocukların çevrelerini keşfettikleri sırada blokları birbirine vurma, telefonun tuşlarına basma gibi fiziksel yeteneklerini öğrenmelerine yardımcı olur (Morrison, 1998). Bu oyun doğumdan sonraki ilk iki yıl baskın olup, bu süre içinde sonlanmadan devam eder. İlkokul çocukları koşarken ve sallanırken fonksiyonel oyun oynarlar (Henniger, 1999).

2-Yapı-inşa Oyun Aşaması (lego ile oyunlar): Smilansky, çocukların iki üç yaşında bu oyun aşamasına geçtiğini ileri sürer. Çocuk bu evrede var olan materyallerin dışında yeni bir şeyler oluşturur. Çocuklar oyun materyallerini önce manipüle eder daha sonra bu materyalleri yaratıcı olarak kullanarak bir şeyler inşa eder. Örneğin; bloklarla kule yapmak gibi basit bir yapı yaratmaya başlar. Daha sonra bloklardan ev, araba, tren, garaj, orman gibi yapılar oluşturur (Henniger 1999). Ayrıca bu aşamada çocuklar yap-boz türü oyun materyalleri ile oynar, hamurdan şekiller yapar (Schaffer, 2004).

3-Dramatik oyun aşaması (sembolik oyun): bu oyun aşaması üç-yedi yaş grubu çocuklarda bir nesnenin yerine diğerini koyma veya başka bir kişinin yerini alma olarak tanımlanır. Oyunun bu aşamasında çocukların yaratıcılık, fiziksel yetenek ve sosyal farkındalıkları ortaya çıkar. Dramatik rol oyunları, 3 kategoride incelenmektedir. Bunlar; aile rolleri, karakter rolleri ve işlevsel rollerdir. Büyük çocuklar kardeş, büyük ebeveyn ve öğretmen rollerini alırken, küçük çocuklar anne, baba ve bebek rollerini almakla sınırlıdır. Karakter rolleri ya hayali ya da stereotiptir. Stereotip karakterler, meslekleri ya da alışkın oldukları hareketleri tanımlar. Hayali karakterler Süpermen, Batman, Örümcek Adam gibi kişilerden gelir. Çocuk oyunda prenses veya asker, olur. İşlevsel roller, şoför, otobüs yolcusu, polis gibi belirli bir eylemde bulunan kimselere aittir. İşlevsel rol, bir davranışı tanımlar ancak karakterlerin kimliği sürekli değildir. (Hughes, 1995).

Dramatik oyun oynama sıklığı çocuk büyüdükçe artar, dört yedi yaş arası dramatik oyun gelişiminin altın çağıdır. Yapı-inşa oyunları daha çok iki dört yaş grubu çocuklarda görülür ve çocuklar bu aşamada basit oyun materyallerini kullanmayı öğrenir. Daha sonra çocuklar bu materyalleri kendi amaçları doğrultusunda kullanır. Örneğin; bir çocuk önce ipe boncuk dizmeyi öğrenir, sonra dizdiği bu boncuklardan kendisi için kolye yapar (Aksoy ve Dere-Çiftçi, 2014).

4-Kurallı Oyun Aşaması: Bu dönem ortalama 5-6 yaşlarına denk gelmektedir. Piaget'e (1962) göre bu yaşlar soyut dönem olarak adlandırılmıştır. Kurallı oyunlarda bir veya iki çocuğa ihtiyaç duyulur ve bu oyunların rekabetçi bir yapısı olduğu bilinmektedir. Kuramcılara göre oyun gelişiminde ulaşılan en üst evre kurallı oyun aşamasıdır. Burada çocuk önceden düzenlenmiş kuralları kabul etmek ve onlara uymak zorundadır (Takhvar ve Smith, 1990).

1.1.2. Sosyal Oyun Aşamaları

Parten'a göre;yaptığı gözlemler sonucunda okul öncesi yaş grubundaki çocukların oyuna katılım davranışlarını altı gruba ayırmıştır;

1-Uğraşsız davranış: çocuk gerçekte oynamamakta, ama çevresinde gelişen ve anlık ilgisini çeken her şeyi seyrederek kendini meşgul etmektedir. Eğer ilgisini

çeken hiçbir şey olmuyorsa çocuk kendi bedeniyle oynar, masaların etrafında dolaşır, ayakta durur, öğretmeni izler ya da odanın bir yerinde çevresini gözleyerek oturur.

2-Seyirci: çocuk zamanının çoğunu daha büyük çocukları oynarken gözleyerek geçirir. Gözlemediği çocuklarla sık sık konuşur, onlara sorular sorar ya da fikirler verir, fakat kendisi aktif bir biçimde oyuna katılmaz. Bu tür, çocuğun ilgisini çeken her şeyi seyretmek yerine kesinlikle belirli bir grubu seyretmesi bakımından uğraşsız davranıştan farklıdır. Çocuk gözlediği gruptan olup biten her şeyi görebileceği ve duyabileceği bir konuşma mesafesinde durur ya da oturur.

3-Yalnız, bağımsız oyun: çocuk oyuncaklarla yalnız başına ve bağımsız olarak oynar, oyuncakları çevredeki iletişim mesafesinde olan diğer çocuklarınkinden farklıdır ve çevresindeki çocuklara yaklaşmak için hiçbir çaba göstermez. Başka çocukların yaptıklarıyla ilgilenmeden kendi etkinliğini sürdürür.

4-Paralel oyun: çocuk bağımsız olarak oynar, fakat seçtiği etkinlik onu doğal olarak öbür çocukların arasına getirir. Çevresindeki çocukların oynadıklarına benzer oyuncaklarla uygun gördüğü biçimde oynar ve çevresindeki çocukların etkinliklerini etkilemeye ya da değiştirmeye çalışmaz. Diğer çocuklarla birlikte iletişimde olmaktan çok onların yanında oynar. Çocukların gruba geliş gidişlerini denetleme doğrultusunda hiçbir girişim yoktur.

5-Birlikte oyun: çocuk etrafındaki çocuklarla oynar. Konuşmaları ortak etkinlikleriyle ilgilidir; oyuncaklar birbirlerinden ödünç alınır, verilir; tren ya da araba benzeri taşıtlarla birbirlerini izlerler; hangi çocukların onların grubunda oynamalarına izin verecekleri ya da vermeyeceklerine dair planlar yapılır. Gruptaki tüm çocuklar aynı değilse bile benzer bir etkinlikle meşguldür ve işbölümü yoktur. Çocuklar bireysel ilgilerini grubunkilerden sonraya almazlar, bunun yerine her çocuk istediği gibi davranır.

6-İşbirliği kurucu ya da örgütlü tamamlayıcı oyun: çocuk, bir maddi ürün ortaya çıkarma, yarışmaya dayalı bir amaca ulaşma, yetişkin ve grup yaşamının durumlarını canlandırma ya da resmi oyunlar oynama gibi bir amaç için örgütlenmiş bir grup içinde oynar. Belli bir gruba ait olma ya da ait olmama duygusu içindedir.

Grup durumunun denetimi başkalarının etkinliğini yönlendiren bir ya da iki üyenin ellerindedir. İş bölümünü amaç kadar ona ulaşma yöntemi de gerekli kılar, farklı rollerin değişik grup üyelerince üstlenilmesi ve bir çocuğun çabalarının diğerlerinin çabalarıyla tamamlanmasını sağlayacak biçimde etkinliğin örgütlenmesi gibi (Parten, 1932).

Çocuklar doğdukları andan itibaren hızla öğrenmeye başlarlar. Okul öncesi dönem çocuklar için öğrenmenin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde kazanılan alışkanlıklar tüm hayat boyu devam eder (Yavuzer, 1997). Oyun yolu ile çocuklar, kelimeleri daha iyi telaffuz etme, daha zengin kelime dağarcığı, daha yüksek dil hâkimiyeti ve daha yüksek dil seviyesi kazanırlar (Almon, 2003).

Okul öncesi yıllar diğer gelişim yılları ile kıyaslandığında gelişimin farklı yönlerinin birbiriyle ilişkisinin en fazla olduğu dönem olarak görülür. Okul öncesi dönem çocuğun gelişimindeki en önemli yıllardır (Aral, Ayhan, Ergişi ve Mutlu, 2012).

Çocuklar erken çocukluk döneminde de tıpkı yetişkinler gibi problem çözmek için kullandıkları, bilgiyi toplama, organize etme ve geliştirme yollarıyla birbirlerinden ayrılırlar ve her birey nitelik olarak farklı uyumsal süreçler kullanır (Rozencajg veCorroyer, 2005).

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ortamlarda başarılı ilişkiler yürütebilmeleri ve çatışmalar karşısında anlaşmazlıkları çözebilme becerisi kazanabilmeleri için etkili problem çözme düşünce biçimlerine ve stratejilerine sahip olmaları gerekli görülmektedir (Spence, 2003).

Oyun oynayarak büyüyen çocukların, oyun oynamamış çocuklara göre yaratıcılık becerilerinin daha fazla, konuşma ve ifadelerinin daha düzgün, kelime dağarcıklarının daha zengin olduğu gözlemlenmiştir (Davaslıgil, 1989).

Her ne kadar oyunun niteliği, niceliği ve oyundaki düşünme yapıları yaşlara göre farklılık gösterse de tüm bireyler oyun oynarlar (Özyürek, 1977).

Alıştırımalı ve simgesel oyun, çocuk ve yetişkin açısından, özellikle gelişim ve öğrenmenin sağlanabilmesi için önemlidir. Yetişkinler için kurallı oyunun düzenli bir şekilde gelişebilmesi, simgesel ve alıştırımalı oyunun başarılı bir biçimde tamamlanmasına bağlıdır. Kurallı oyunlarda öğrenmeyi geliştirebilmek yetişkinin kurallı oyun aşamasından önce gelen aşamalardan başarı ile geçmesiyle olasıdır. Çocuklarda gelişim ve öğrenmeyi en yüksek düzeye çıkarabilmek, oyunun temel özelliklerini anlamak ve oyunu yaşam boyu süreci olarak ele almakla olasıdır (Özyürek, 1977).

Çocuk oyun yoluyla çevresindeki nesnelere tanınmakta, birikmiş olan enerjisini kullanma imkânı bulmaktadır. Ayrıca oyun çocuğun dikkatini toplaması ve bir probleme odaklanmasına yardımcı olup, çocuğa planlı hareket etmeyi öğretmektedir. Hayalinde geliştirdiği oyunu uygulamaya çalışan çocuk, yapmak istediği işleri nasıl yapacağını planlamakta ve organize etmektedir (Ertuğrul, 2000).

Oyun davranışları içerisinde bir başka boyut, çocuğun oynadığı oyun türüdür. Tüm yaş grubundaki bireylerin, oynamaktan ya da izleyici olmaktan keyif aldıkları oyun türleri vardır. Oyun türünün belirlenmesinde çocuğun bulunduğu oyun alanına, materyallere ve fiziksel alana bakılır. Bu oyunlar hareketli oyun, nesne oyunu, hayali/-miş gibi yapma oyunu dramatik oyun, yapı-inşa oyunu, manipülatif oyun, yapılandırılmış tablo/kart oyunları, yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri ve itiş-kakış oyunları olarak belirlenmiştir (Temel ve Duman, 2011).

1.2.Oyun Türleri

Temel olarak oyunun, serbest (yapılandırılmamış) ve örgütlü (yapılandırılmış) olmak üzere iki ana türü olduğu belirtilmektedir. Her iki oyun türü de; çocukların tek başına veya grup içerisinde olması oyun materyalleri ve malzemelerinin olması veya olmamasını içerir. Serbest oyunun çocuklar tarafından planlanması, her iki oyun arasındaki belirgin tek farklılığı oluşturur (Mayesky, 2006). Genel olarak oyun türleri; fiziksel/ hareket oyunu, nesne oyunu, hayali/-miş gibi oyun, dil oyunu, kurallı oyun olarak sınıflandırılabilirler.

-Hareketli/fiziksel oyunlar:Fiziksel etkinlikleri içermektedir. Çocukların gün boyunca ister oyuncak ya da nesne ile isterse de oyuncaksız ve nesnesiz fiziksel hareketler içeren oyunlar oynadıkları gözlemlenir. Çocuklar kaslarının güçlenmesi ve bedenleri üzerindeki koordinelerini geliştirebilmek için hareket içeren etkinliklere ihtiyaç duyarlar (Berger, 2005). Pellegrini ve Smith'e (1998) göre fiziksel hareket içeren oyunlar üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; alıştırma (egzersiz) oyunu, ritmik stereotip ve itiş-kakış (boğuşma) oyunudur.

-Nesne oyunu: Nesnelere çocuğun çevresiyle ilişki kurmasını güçlendirir. Çocuğun duygu ve ilgisini ortaya çıkarmasına yardımcı olduğu gibi diğer çocuklar ve yetişkinlerle sosyal iletişim kurma yolunu da oluşturur (Garandy, 1990). Piaget, çocukların gelişim düzeylerinin, nesnelere kullanma şekilleri ve oynadıkları oyunlarla belirlenebileceğini ileri sürmüştür. Örneğin; yeni yürüyen çocuklar, metal bir kaşığın sesini keşfeder, kaşığı farklı yüzeylere vurur, önce kaşıkla bebeğini beslemeyi keşfeder, sonra kaşığı mikrofona gibi kullanarak şarkı söylerler. Keşfetme davranışı ile bebekler, nesnenin düz veya yuvarlak, uzun veya kısa, içilecek mi yoksa ayağa mı giyilecek olduğunu bulur. Nesnelere keşif oyununu, kızlardan çok erkekler oynar ve yaşla birlikte keşif oyunu azalır (Aksoy ve Dere-Çiftçi, 2014).

Hayali/-miş gibi yapma oyunu: oyunlar başlangıçta daha çok harekete dayalı türde iken 1 yaş 6 ay ve 2 yaşlarında sembolik oyun türü ortaya çıkmaktadır. Bu gruba dilin sembolik işlevi de katılır. Taklit işe karışır. Çocuğun fantezileri görülür. Araştırmacılar tarafından taklidin sembolik faaliyetler için gerekli olduğu ileri sürülmüştür. Çocuk oyunlarında sembol iki şekilde görülür. Bir faaliyetin bir objeden diğerine aktarılması, çocuğun başka birinin rolünü üstlenmesi. Başka birinin rolünü üstlenme sembolik oyunların karmaşık bölümünü oluşturur. Bu davranış 2-3 yaşlarında görülür. Çocuk ebeveyninin ya da doktorun rolünü üstlenir. Zihinsel gelişimle paralel olarak sembolleştirme yeteneğinin arttığı görülmektedir. Çocuklar 2-3 yaşlarında cansız objelere canlılık verir ve bebekleri ile konuşurlar. Çevrelerinde bulunan objelerle fantezi dünyalarında yaşarlarken, bu objelerin gerçek dünyada ki işlevleri ile kullandıkları görülür. Örneğin, boş fincandan çay içerler, boş tabaklardan yemek yerler. Ya da objeleri gerçek kullanma alanının dışında kullanırlar. Örneğin, küçük ponpon topları yiyecek olarak görebilir, bir kitabı masa olarak kullanabilirler.

Üç yaşında bu tarz sembolleştirmeler, çocuğun bir fantezi dünyasında yaşadığının izlenimini verir (Özdoğan, 2009).

Beş yaşındaki çocukların hayali oyunu bir konu belirleyip onu devam ettirme şeklindedir. Bu yaşlarda çocuklar anaokuluna geldiklerinde ne oynamak istediklerini belirlerler. Aynı oyunu günler, haftalar boyunca oynasalar da, kendi fikirlerine odaklanıp yeni eklemeler yaparak eğlenceli bir şekilde oynamaya devam ederler. Hayali oyunun genellikle altıncı yaştan önce gerçekleşmeyen fakat gelişim açısından önemli bir özelliği vardır. Bu yaşta, oyunlarını artık tek bir nesneyi kullanmadan oynarlar. Bir ev veya kale inşa ederler fakat içine oyuncak koymazlar. Bu yaş yaratıcı oyun evresi olarak da tanımlanır (Almon, 2003; aktaranHughes, 2010).

-Dramatik oyun: Çocuğun kendi dünyasını keşfettiği, çevresindekilerin karakter özelliklerini ve hareketlerini taklit ettiği serbest oyundur. Çocukların kendilerini rahat ve kolay bir şekilde ifade edebildikleri doğal yollardan biridir. Çocukların yetişkin dünyasını anlayabilmelerinde, ilişkiler kurabilmelerinde, çevrelerini taşıyıp uyum gösterebilmelerinde bir hazırlık niteliği taşımaktadır. Çocuklar oyun içerisinde kendilerine karmaşık gelen yetişkin dünyasını canlandırır ve gerçek hayata ilişkin sorunlarını çözmeye çalışırlar. Dramatik oyun fantezi ve hayal gücünü içeren oyunlardır. Oyun içerisinde çocuklar anne, baba, doktor, öğretmen, şoför gibi yetişkin rollerine girerek hayal güçlerini zenginleştirip yeniden canlandırabilir. Dramatik oyunun sabitliği yoktur, değişebilir, anlık olabilir, birkaç dakika sürebildiği gibi belli bir müddet de oynanabilir. Ayrıca dramatik oyun sosyal yeterliliğin ve olumlu akran ilişkilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Broström, 1998, s.28-29).

Çocuklar dramatik oyunu tek başına oynayabildikleri gibi diğer kişilerle birlikte de oynayabilirler. Dramatik oyun da çocuklar arası iletişim ve etkileşim mutlaktır. Dramatik oyun sembolik oyunun geliştirilmiş bir formudur (Aral, 2014).

-Yapı- inşa oyunu: Yapı-inşa oyunu belli bir düzen içerisinde ve amaç odaklı olup, özellikle küçük çocukların tercih ettiği en yaygın etkinliktir. Çocuklar, yeni bir şey inşa etmek ya da gerçek bir nesneyi temsil eden bir şey yaratmak amacı ile yapı-inşa materyallerini kullanarak yapıcı şekilde oyun oynamaktadır. Nesnelere arasında

fiziksel olarak yeni bağlar kurma süreci ve çocukların kendi düşünceleri doğrultusunda oynamaları, çocukların yaratıcılıklarını geliştirmelerine, kendilerini yaratıcı bir biçimde ifade etmelerine olanak tanımaktadır. yapı-inşa oyunları hem evde hem de açık havada oynanabiliyor olması açısından avantajlıdır (Aral, 2014).

Yapı-inşa oyununda önemli bir materyal olan blokların kaldırılması ve bir yerden bir yere taşınması küçük ve büyük kasların gelişimi ve koordinasyonunu desteklemektedir. Bunlar çocukların ince ve kaba motor becerilerini geliştirmesi ve yaratıcılıklarını desteklemesi açısından önemlidir. Blokların birim bloklar, büyük çukur bloklar, mukavva tuğlalar ve küçük masa blokları ile yumuşak köpükten yapılmış bloklar olmak üzere farklı tipleri bulunmaktadır. Çocukların yapı- inşa materyalleri ile yeni bir ürün yaratmaları ve bunları sergilemeleri kendileri ile gurur duymalarını ve çevresindekiler tarafından takdir edilmelerini sağlamaktadır. Beğenilme, takdir edilme, onaylanma, gurur duyma sosyal-duygusal gelişim açısından bir gereksinimdir ve çocukların duygusal olarak gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Çocuklar duygusal olarak başarılı biçimde ortaya koydukları ürün ile ilgili olarak kendilerini iyi hissederler. Aynı zamanda sosyal açıdan çocuklar yapı-inşa oyunu oynarken diğer çocuklarla ya da yetişkinlerle konuşur ve etkileşimde bulunur, grup çalışması ve işbirliği yapar. Yapıları inşa ederken alınan haz kadar oluşturulan yapıyı yıkmakta çocukların duygusal boşalmasına katkı sağlar ve onlara zevk verir (Aral, 2014; Tuğrul, 2013).

-İtiş-kakış (boğuşma) oyunu: İtiş kakış oyunları yuvarlanma, yakalama, tekmeleme gibi kuvvet gerektiren davranışlardan oluşmaktadır. Gerçek boğuşmalı oyunlar akranlar arasında üç yaştan ergenliğe kadar devam eder. İtiş kakış oyunları genellikle koşuşturularak oynanan oyunlardır. Çocuklar bu oyunlar ile birbirlerinin canını yakmadan, kaba motor becerilerini uygulama ve kendilerine yapılan hareketlere tepki vermeyi öğrenir (Pellegrini ve Smith; aktaran Berger, 2005). İtiş kakış genellikle akranlarla ve babalarla oynanır. bu oyunlar erken çocukluk döneminde çok azdır, okul öncesi ve ilkököl yıllarında artar, sekiz- on yaşlarında ise zirve yapar (Boulton ve Smith; aktaran Berger, 2005).

-Manipülatif oyun: Oyunun ilk aşaması olan manipülatif/keşfedici oyun normal gelişim gösteren çocuklarda yaklaşık 3-4. aylarda görülmektedir. Bu aşamada

çocuklar oyuncakların işlevini dikkate almadan onları ağza alma, sallama, yere atma gibi nesnelere tanıtmaya yönelik birkaç eylemden oluşan basit keşfedici örüntüler oluşturmakta ve oluşturulan bu örüntüler yaşla paralel olarak çeşitlendirilmektedir (Williams, 2003).

Çocukların el-göz koordinasyonunu, dikkatini toplamasını sağlayan aynı zamanda dil becerilerini ve kavram gelişimini destekleyen bir alandır. Bu amaçtan yola çıkarak eşleştirme, sınıflama materyallerine bu alanda yer verilmelidir (Seefeldt ve Barbour, 1986).

Çocuklar bu oyunları tek başlarına oynayabilecekleri gibi grup olarak da oynayabilirler. Bunun için merkezde bulunan malzemelerin sayısı aynı anda kullanıma olanak verecek şekilde tasarlanmalıdır (Stephens, 1996).

Manning ve Sharp'a (1989) göre oyun türleri;

-Ev oyunları; çocuklar tarafından evcilik oyunu olarak isimlendirilmektedir. Aile bireyleri arasındaki sosyal ve duygusal etkileşim ve kişiler arası ilişkiler konu edilmektedir.

-Yapı oyunları; Grup halinde veya bireysel oynanabilmektedir. Kendi oyuncaklarını çocuk oluşturmaktadır.

-Hayali oyunlar; çocuğun yaratıcılığını, hayal dünyasını geliştirmekte ve gözlem yapmasını sağlamaktadır.

-Doğal maddelerle oyun; çocuğun doğayı tanımasına yardımcı olmakta ve onu rahatlatmakta, hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirmektedir. Çocuk, kum, taş ve su gibi maddelerle oynarken rahatlamaktadır.

-Dışarıda oynanan oyun; çocukların bedenini koordineli kullanmalarını, çevrelerini gözlemlemelerini, istedikleri şekilde hareket etmelerini, gözlem yapmalarını sağlamaktadır (Baykoç, 1992; Morrison, 2003).

Hurwitz'e (2003) göre ise çocuk oyunları:

A) Pratik Oyunlar: Çocukların kumla oynamak gibi tekrar ederek oynadıkları sadece eğlenme amaçlı oyunlardır.

B) Yapı Oyunları: Bloklarla çocukların yeni bir şeyler yaptıkları veya ürettikleri oyunlardır.

C) Kaba-Yuvarlanma Oyunları: Komik, benzetmeler yapılan içinde sert davranışlar (saldırgan değil) olan oyunlardır.

D) Drama Oyunları: Bir nesnenin ya dakişinin yerine çocuğun kendisini koyarak, rol yaparak oynanan oyunlardır.

E) Kurallı Oyunlar: Belirli kuralları olan oyunlardır

1.3.Oyunun Tarihçesi

Oyunun varlığı çocukluğun varlığı kadar eskidir. "Arkeologların buluntuları, bize, bugün de oynanan ve yaygın olan oyunların çok eski çağlara uzandığını göstermektedir. Örneğin British Museum'da İÖ 800 yılının pişmiş topraktan bir heykeli iki kızı kaşıkla oynarken göstermektedir" (And, 2007, s.42).

Tarih boyunca, oynanılan oyunlar ve kullanılan materyallerde farklılıklar ve benzerlikler görülse de, birçok oyunun nesilden nesile aktarılarak bugüne kadar geldiğini görülmektedir.

Tarihsel süreç içerisinde oyunla ilgili görüşlere bakıldığında oyunun önemi vurgulanmış ve oyunla öğretime gereken yerin verilmesi üzerinde durulmuştur. Platon (M.Ö.427-347), çocuğun oyunla büyümesi gerektiği ve çocukların yeteneklerinin keşfedilmesinde oyunun önemli bir yere sahip olduğunu üzerinde durur. Platon, yetişkinin çocuğu aşırı engellemesinin zararlı olacağını belirtmiştir (Aksoy ve Dere-Çiftçi, 2014).

Antik Mısır çağında duvar resimlerine bakıldığında sıklıkla çocukların at benzeri oyuncaklara bindikleri; bebek, ip ve topa benzer bazı oyuncaklarla oynadıkları görülmektedir. Arkeolojik kazılar sonucu çocukların günümüzde

oynadıkları oyuncaklara benzer oyun materyalleri ortaya çıkmıştır (Carlisle, 2009; Hughes, 2009).

Roma dönemi boyunca oyun öğrenme için değerli bir araç olarak kabul edilmiştir. Romalı ünlü filozof Quintilian (MS 35-97), çocukların ilk eğitimlerinin oyun yoluyla verilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Kirkpatrick, 2008). Roma' da çocuklar küçük oyun evleri inşa ederler ve o döneme özgü eğlenceli çocuk oyunları oynarlardı. Çocuklar için o dönemde önemli olan oyun araçları; kemik, kil ve bebektir. Çeşitli oyuncaklarla kaleler inşa etmekten ve saklambaç benzeri oyunlar oynamaktan keyif alırlardı (Carlisle, 2009).

17. Yüzyılda insan zihnini boş bir levhaya benzeten İngiliz filozof John Locke, birçok çocuğun kendilerini aptalca oyunlara vermelerini ve tüm zamanlarını bununla harcamalarının tek nedeni olduğunu düşünmüştür. Bu da çocukların isteklerinin yetişkinler tarafından ihmal edilmesi ve merak ettikleri şeylere karşı inatla sarılmalarıdır. Locke, çocuklara yetişkin gibi doğru cevap verilmesini önermiştir. 17. Yüzyıl boyunca genel olarak oyun değerli bir şey veya üzerinde tartışılacak bir alan olarak görülmemiştir (Aksoy ve Çiftçi-Dere, 2014).

Rousseau'dan önce oyun, felsefi bir kavram olarak hemen hemen hiç kullanılmamıştır. 18. yüzyılın sonunda Rousseau gibi eğitimci ve yazarların katkısı ile çocuğa olumlu biçimde yaklaşımıştır. Çocukların oyun oynaması için bebek evleri ve mobilyalar üretilmiştir. Romantikler oyun ve serbestlik konusunu doğuştan gelen masumiyetin çoğunun kaybedilmesini açıklamakta kullanmışlardır. Viktorya çağında ise bunun tam tersi düşünülüyordu (Saracho, 2010).

Pestalozzi (1746-1827), oyunun amaçlı ve topluma yararlı olacak etkinlikler içermesi gerektiğini belirterek çok fazla doğal ortamına bırakılmaması gerektiğini söylemiş. Pestalozzi oyunu, Rousseau'nun düşüncelerine karşın zamanın sosyal tutumlarına uyararak doğal etkinliklerden çok, amaçlı ve topluma yararlı şekilde ele almıştır. Pestalozzi, çocuğun içinde onu harekete iten bir gücün var olduğunu ve bu itici güçle çocuğun yerinde durmadığını ve durmadan kıpırdadığını belirtmiştir (Akandere, 2003).

Froebel (1782-1852), ünlü Alman eğitimcidir. Erken çocukluk eğitiminde kurumsallaşma anlamında öncü olmuştur. Froebel, oyunu eğitimin önemli bir parçası olarak ele almış, oyunu çocukların yeteneklerini geliştirmede önemli bir araç olarak görmüştür (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000). Froebel öğretmenler tarafından bireysel veya grup oyunları oynatılmasının, çocuklarının kendilerini iyi ifade etmesinde etkili olduğunu savunmuştur. Froebel'in geliştirdiği oyun materyalleri ve yöntemler Avrupa'da model alınarak kullanılmıştır (Lindon, 2001).

Montessori yirmi birinci yüzyılın başlarında Montessori metodu adıyla farklı bir erken çocukluk eğitimi programı geliştirmiştir. Montessori "hiç bir insan başka bir insanı eğitemez" ilkesinden hareketle oyun materyalleri geliştirmiştir. ona göre çocuklar bilgiyi doğrudan fiziksel çevreden almaktadırlar. Böylece kendi geliştirdiği materyallerle birlikte oyun konusunda yapılandırılmış, sistematik bir yaklaşım ortaya koymuştur (Saracho ve Spodek, 2003).

1.4.Oyun Kuramları

1.4.1. Klasik Oyun Kuramları

Klasik kuramlar, oyunun şekil ve içerik yönüyle ilgilenmemiş, neden oyun oynandığı sorusuna cevap aramaya çalışmıştır.

1.4.1.1.Tekrarlama Kuramı (Rekapilütasyon) StanleyHall (1884-1924)

Oyunun neden oynandığı ile ilişkili kuramın öncüsü S. Hall (1884-1924)' dir. Darwin' in evrim kuramına dayanarak tekrarlama kuramını geliştirmiştir. Hall, Groos' un hazırlık kuramını yetersiz olduğunu düşünmekte ve Groos'un aksine, çocuğun içgüdüleri ile oyun içerisinde ilkel atalarımızın geçirdiği ruhsal ve devinimsel aşamaları tekrardan yaşadığını savunmaktadır. Tekrarlama Kuramına göre oyun, insanlığın gelişiminde olduğu gibi, ilkel davranışları içeren oyunlardan sosyal oyunlara doğru bir gelişim gösterir (Hall, 1906; Saracho ve Spodek, 2003; Smith, 2010).

Bu kurama göre çocuk, kendi ırkına özgü yaşam deneyimlerini tekrarlamaktadır. Bu tekrarlar birlikte insanın geçirdiği evrim içinde kültürel aşamalar çocuğun gelişimine paralel olarak oyunda ortaya çıkar. Bu görüş bugünün yaşam şartlarında görünen farklılıkları açıklamaya yeterli olmayıp yaratıcılığa ve yeniliğe yer vermektedir. Hall, evrim kuramından yola çıkarak tür içi açıklamalar getirmeye çalışmıştır. Çocuklar bu kurama göre hayvanlara, yetişkin insan arasındaki zincirin bir halkasını teşkil ederler. Hall'a göre çocukluğun çeşitli evreleri insan evriminin çeşitli dönemlerine denk düşer. Oyun sırasında çocuk, insanın geçirdiği devinimsel ve ruhsal aşamaları tekrardan yaşar (Sevinç, 2009).

1.4.1.2.Fazla Enerji Kuramı

Bu kuram 18.yüzyıl Alman şairi Friedreich Schiller (1759-1805) ve 19. yüzyıl İngiliz filozofu Herbert Spencer'in (1820-1903) izlerini taşımaktadır. Spencer oyunu gereksiz bir etkinlik olarak görmekte iken Aristoteles'in arınma kavramından yola çıkan Schiller oyunu fazla enerjinin amaçsız tüketimi olarak tanımlamıştır (Saracho ve Spodek, 2003). Bu iki kuramcı da çocuğun gelişiminde oyunun önemli bir yeri olduğunu düşünmemektedir.

Fazla enerji kuramına göre, her canlı yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamak için bir enerji tüketir. İhtiyaçlar karşılandıktan sonra kalan enerji baskı yaratacağı için harcanmalıdır. Oyun insanların ve hayvanların fazla enerjiden kurtulma yolu olarak görülmekte ve amaçsız bir davranış olarak kabul edilmektedir. Çocukların ihtiyaçları yetişkinler tarafından karşılandığı için çocuklarda kalan fazla enerji onların yetişkinlerden daha fazla oyun oynamasına neden olur (Johnson, Christie ve Yawkey, 1999).

1.4.1.3.Rahatlama ve Eğlenme Kuramı

Rahatlama ve Eğlenme Kuramı Alman şair Moritz Lazarus (1883), tarafından ortaya atılmıştır. Fazla enerji kuramında olduğu gibi oyunun işten ayrı bir etkinlik olduğunu savunmakta ancak Fazla enerji kuramının aksine, oyunu insanların enerjilerini yenilediği bir etkinlik olarak tanımlamaktadır (Saracho ve Spodek, 2003, s. 5).

Bu kuramda amaç, çalışırken tüketilen enerjiyi tekrar kazanmaktır. Zorlayıcı etkinlikler zihnen ve bedenen insanı yıpratır, bunun sonucunda dinlenme ve uyku ihtiyacına gereksinim duyulur. Gerçek dinlenme ise insanın günlük yaşam görevleri dışında başka etkinliklerle uğraşması ile olabilir ve bu şekilde kendini yeniler. Çocukların oyun oynama ihtiyacı rahatlama gereksiniminden doğar. Gün içerisindeki yaşam stresinden kurtulmak için gereksinim duyulan ilkel yaşam etkinlikleri, örneğin; koşma, kovalamaca, avcılık, yüzme, tırmanma vb. sık görülen oyun davranışlarıdır (Sevinç, 2009, s. 55).

1.4.1.4. Alıştırma Kuramı

Filozof K. Groos (1898) tarafından ortaya konan bu kuram aynı zamanda içgüdü kuramı olarak da bilinmektedir. Bu kurama göre, oyun çocukları gelecekte gereksinim duyacakları sorumluluklara ve rollerine hazırlar. Groos, oyunun geçmişteki içgüdüleri dışarı çıkarmaktan çok, gelecekteki gereksinimleri olan içgüdüleri güçlendirmeye hizmet ettiğine inanmıştır. Örneğin; çocuklar dramatik oyun oynarken ebeveyn rolüne girdiklerinde onlarla ilgili materyalleri kullanır. Böylece yetişkin yaşamda gereksinim duyacakları ebeveynlik becerilerini uygulayarak kazanırlar (Aksoy ve Dere-Çiftçi, 2014).

1.4.2. Modern Oyun Kuramları

Modern oyun kuramları; çocukların hayal gücü veya -miş gibi oyunlarla kendilerini ifade ettiklerini kabul eder ve çocukların isteklerinin oyun sayesinde karşılandığını ileri sürerler.

1.4.2.1. Psikaanalitik Yaklaşımına Göre Oyun (S. Freud)

Freud'un psikoanalitik kuramına göre her davranışın bir nedeni vardır. Çocuklar oyunlarında duygularını yansıttığı için, Freud oyunu çocuğun davranışının ve kişiliğinin aynası olarak görmektedir. Çocuk oyunda sevgi, nefret, kızgınlık gibi duygularını başkalarına ya da nesnelere yansıtabilir. Psikoanalitik kurama göre oyun zor durumlar karşısında organizmanın rahatlayıp, deneyim kazanmasını sağlayan bir

denge unsurudur. Oyun, bireyin kişiliğinde bulunup ciddi alanlarda ortaya çıkamayan ve toplumsal çevrenin kabul edemeyeceği eğilimleri, gerçek olmayan alanda dışavurma aracı olan bir faaliyettir. Bu nedenle de ruhsal sıkıntıların tedavisinde oyun terapi ve tedavi olarak da kullanılmaktadır (Erşan, 2006). Freud'a göre çocuklar oyun aracılığı ile yaşadıkları travmatik olayların üstesinden gelebilmektedirler. Oyun çocuğun kendisine kötü deneyimleri yaşatan kişinin rolüne girmesine fırsat vermektedir. Örneğin; bir babası tarafından şiddet gören çocuk, oyun sırasında baba rolüne girip oyuncak bebeklerine şiddet uygulayabilir. Çocuk oyun yolu ile bu sahneleri canlandırarak bir içsel boşaltım yaşar ve bu travmanın üstesinden gelebilir.

1.4.2.2.Psikososyal Gelişim Kuramına Göre Oyun (E. Erikson)

Erikson'un psikososyal kuramında oyun, gelişim dönemleri boyunca farklılık göstermektedir. Erikson'un özellikle çocukluk yıllarına denk gelen ilk dört evresinde (güvene karşı güvensizlik, bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik, girişkenliğe karşı suçluluk duyma, başarıya karşılık aşağılık duygusu) görüldüğünü söylediği değişimler, çocuğun oyun oynama ihtiyacını artırmaktadır. Erikson'a göre oyun, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamasına, geçmişte, şimdi ve gelecekte yaşanabilecek durumları oluşturarak yardım eder. Çocuk oyunla birlikte, benliğin belirsizliklerini, kaygılarını ve arzularını dramatize eder. Böylece çocuk, Erikson'un tanımladığı bir evreden, bir sonraki evreye daha sağlıklı geçer (Duman, 2010).

1.4.2.3.Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Oyun (J. Piaget)

J. Piaget'in oyun kuramı bilişsel gelişime dayanmaktadır. Ona göre insan zekâsının gelişimi özümleme ve uyum işlemine bağlıdır. İnsan yaşadığı dünyadan bilgileri toplayarak bunları daha önce öğrendiklerinin bulunduğu sisteme yerleştirir. Buna özümleme denir. Bu bilgileri yerleştirme işlemine ise uyum denir. Uyum organizmanın dış dünyaya göre ayarlanmasıdır. Zekâ özümleme ve uyum arasında sürekli olarak aktif ve karşılıklı etkileşim sonucu gelişmektedir (Baykoç-Dönmez, 1992).

Piaget, çocuk oyunlarının bilişsel gelişime bağlı olarak basitten karmaşığa doğru geliştiğini ileri sürmüştür. Karmaşık düzeyde ki oyunların hayali oyunlardan

kurallı oyunlara doğru bir gelişim gösterdiğini öne sürer. Oyun sırasında kazanılan yeni bilgilerin mevcut şemalar kapsamında özümlemesi gerekir. Çocuk bu süreçte çocuk dış gerçeği kendi algısı çerçevesinde algılayarak, düşünme yapısında bir değişiklik yapma gereksinimi hisseder. Oyun uyumsama davranışını gerektiren durumlarda ise taklit gerektirir. Çocuk bu durumda değişiklik yapma ihtiyacı duyar. Bu davranış özümlemlenip oyun olgusu başlayana kadar devam eder (Tüfekçioğlu, 2008).

1.4.2.4.Sosyal Kültürel Gelişim Kuramına Göre Oyun (L. S. Vygotsky)

Sosyal kültürel gelişim kuramını ortaya atan Vygotsky (1978), temel olarak oyunu toplumsal bir etkinlik olarak görmektedir (Nicolopoulou, 1993). Vygotsky'e göre oyun sadece haz ve eğlence eylemi olarak tanımlanmaz. Bunun iki sebebi vardır; bunlardan ilk sıradaki, emzik emmek gibi haz verici eylemlerin olması, ikincisi ise oyunların bazen haz vermeyen sonuçlar doğurmasıdır. Vygotsky, çocuğun gelişimini belli dönemlere ayırmamış ve bir bütün olarak görmüştür (Vygotsky, 1978).

Vygotsky'e göre dil, biliş üzerinde çok önemli bir rol oynar ve aynı zamanda zihinsel bir araç olarak düşünme için gerekli bir mekanizmadır. Vygotsky'e göre dışsal deneyimler dil sayesinde içsel anlayışa dönüşür.

Vygotsky'e göre gerçek oyun; çocukların hayali bir durumu yaratması, bu hayali durumda rolleri alması ve onlarla oynaması ve belirli roller tarafından belirlenen bir dizi kuralı takip eder. Vygotsky'e göre ne zaman hayali bir durum varsa, kurallar da vardır. Bu kurallar hayali durumlardan kaynaklanır. Vygotsky; üç yaşa kadar çocukların ortaya koydukları davranışları hareketin oluşturduğu durumun belirlediği diğer bir değişle çevresindeki algıladıkları gerçekliğe göre hareket ederler yani üç yaşın altındaki çocuklar hayali durumlar içeren oyunları oynayamazlar. Bu yaştan sonra ise; çevresindeki dış çevrenin oluşturduğu görsel gerçeklerle ilişki olarak bilişsel olarak hareket etmeye başlarlar (Vygotsky, 1978).

Vygotsky'ye göre, gerçek oyun 3 yaş dolaylarında, sosyodramatik oyundan ayrı tutmadığı -miş gibi oyunla başlar. Ona göre, oyun daima toplumsal bir sembolik

etkinliktir. Oyun tipik bir biçimde tek bir çocuktan fazlasını kapsamaktadır; ve oyun parçalarındaki konular, öyküler ya da roller, çocukların kendi toplumlarının sosyokültürel malzemelerini kavrayışlarını ve oyun amacıyla kullanımlarını ortaya koymaktadır (Nicolopoulou, 1993).

1.5.Çocuklarda Cinsiyete Göre Oyuncak Tercihleri

Cinsiyete göre oyuncak seçimleri çocuklarda küçük yaşlardan itibaren gözlenilmektedir. Roopnarine (1986), 10, 14 ve 18 aylık bebekleri ve ebeveynlerini oyun sırasında gözlemlemiştir. Kızların oyuncak bebeklerle oynamayı erkeklere oranla daha fazla tercih ettikleri ve bebeklerle oynarken ebeveynleri oyuna daha fazla dahil etmeye çalıştıkları görülmüştür. Ancak araçlar, bloklar ve mutfak eşyaları ile oynamada cinsiyetler arası fark gözlenmemiştir. Bir başka çalışmada ise; oyuncaklar arasından seçim yapma durumu olmaksızın, 18-23 aylık çocukların karşı cinsiyet tipine uygun oyuncaklara kendi cinsiyet tiplerine uygun olanlardan daha az ilgi gösterdikleri ve karşı cinsiyetin oyuncuğu ile oynamayı kendi cinsiyetininkilere ve nötr oyuncaklara göre daha fazla reddettikleri gözlenmiştir (Caldera, Huston ve O'Brien, 1989).

Kamaraj (1996), öğretmenlere yönelik yaptığı bir çalışmada, okul öncesi dönemdeki kızların en fazla evcilik merkezindeki oyuncaklarla, erkeklerin ise blok merkezindeki oyuncaklarla oynamayı tercih ettiklerini belirlemiştir (Özdemir ve Ramazan, 2012).

Goldberg ve Lewis'in (1963) yaptığı çalışmada, oyuncaklar ve çocukların oyuncaklarla oynama şekillerinde, oyun içinde geçen zaman miktarında "cinsiyete" göre önemli farklılıklar olduğunu bulmuşlardır. Çalışma sonuçlarında kızların makara, delikli pano, oyuncak köpek ve oyuncak kedi gibi oyuncaklarla erkeklere oranla fazla oynadıkları, erkeklerin ise kaba motor kullanımını gerektirecek oyunlarda kızlardan daha aktif olarak oynadıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca kızların da daha fazla ince motor koordinasyonu içeren oyuncak ve materyalleri seçtiklerini de gözlemişlerdir (Fallon ve Harris, 1988).

Thorne (1993), cinsiyet ve oyun tercihlerine ilişkin yaptığı araştırmalarda yaşlarının ilerlemesi ile birlikte erkeklerin oyun alanlarının çoğunu ele geçirdiklerini, kızların okula yakın küçük bölgelerde toplanarak, sek sek, ip atlama gibi oyunlar oynadıklarını, erkeklerin ise spor ve oyun etkinlikleri için geniş alanları ellerinde tuttuklarını ortaya koymuştur. Literatürde ayrıca 8-15 yaşları arasında, erkeklerin, yarışmaya, yeteneğe ve kas gücüne dayalı, futbol, boks, kartopu gibi oyunları, kızların ise okuma, yazma, birbirlerini ziyaret etme, çay partileri düzenleme gibi dil kullanımını içeren tercih ettikleri belirtilmektedir (Ormanlıoğlu, 1999).

Freeman (2007), 3-5 yaş çocuklarının oyuncakları cinsiyet kalıpyargılarına uygun sınıflandırdıklarını, 5 yaş çocuklarının 3 yaş çocuklarına göre daha kalıp ve yargısal oyuncak sınıflandırması yaptıklarını bulmuştur.

Araştırma sonuçları kızların belli tipte oyuncaklara yönelme eğiliminin erkeklere göre daha ileri yaşlarda olduğu görülmüştür. Kızlar küçük yaşlarda oyuncak seçiminde cinsiyete dayalı ayrımı çok fazla yapmamakta, erkek çocuklarında ise cinsiyetlerine atfedilen oyuncakları tercih etmede çok küçük yaşlardan itibaren baskın bir eğilim olduğu görülmüştür (O'Brien ve Huston, 1985).

1.6.Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Öğrenme Merkezleri ve Özellikleri

Öğrenme merkezleri, Milli Eğitim Bakanlığının 2012 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, önceki programlarda ilgi köşeleri olarak adlandırılan alanların yeni ismidir. Öğrenme merkezleri, çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla farklı ayırma materyalleri ile bölünmüş, küçük gruplar halinde etkileşimde bulunabilecekleri öğrenme alanlarıdır. Önerilen öğrenme merkezleri, dramatik oyun, blok, kitap, müzik, sanat ve fen merkezleridir (MEB, 2012).

Öğrenme merkezleri, okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların gelişim alanlarında yeni ve özgün ürünler ortaya koyabilmelerinde, yeni davranışlar kazanabilmelerinde ve özellikle yaratıcılığını geliştirme, kendisini ifade etmesini sağlama, problem çözme, olaylar arasında neden-sonuç bağlantıları kurma, kas becerilerini geliştirme açısından yararlıdır. Ayrıca merkezler çocuklara gelişimsel olarak onları destekleyecek uygun seçenekler arasından birini seçme olanağı verir. Merkezler, eğitimci tarafından planlanır, hazırlanır ancak nasıl ve ne oynayacaklarına çocuklar karar verir (aktaran Artan, 2005, s.38).

Öğretmenler çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerine göre sınıflarında yeni öğrenme merkezleri de oluşturabilirler. Serbest zaman etkinliğinde çocuklar istedikleri sayıda oyun merkezinde zaman geçirebilirler. okul öncesi öğretmenleri, bu süreçte aktif olmalıdırlar. Serbest zaman etkinliği boyunca çocukları, oyunları, oyun arkadaşları, hangi merkezlerde zaman geçirdikleri, yaptıkları etkinlikler başta olmak üzere ihtiyaca göre çeşitli durumlarla ilgili gözlemler yapmalı, kayıt tutmalıdır. Çocuklara farklı merkezlerde, farklı arkadaşlarıyla da oynamaları konusunda rehberlik etmelidir (MEB, 2012).

a) Manipülatif oyun merkezi: Lego gibi takmalı sökmeli oyuncaklar, bultaklar, resimli ve renkli küpler, düğmeler, tamir seti, çeşitli boy ve renklerde boncuklar, ayakkabı bağcığı vb. materyallerin bulunduğu merkezdir.

b) Kitap merkezi: Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik renkli ve resimli öykü kitapları, dergilerin bulunduğu merkezdir. Okulöncesi dönemde kitaplar dilsel

ve görsel özellikleriyle kavramları tanıtmaya ve çocuğun kendini geliştirmesine, düşünmesine, eğlenmesine olanak sağlama gibi temel işlevleri üstlenir. Kitap, çocuğun eğitim sürecinde önemli yeri olan uyarıcı kaynaklardan biridir (Sever, 2004, s.14).

Kitap merkezindeki (merkezindeki) kitapların resim, renk, basım özellikleri, cilt, büyüklük ve dayanıklılık açısından okulöncesi dönem çocuklarının gelişim özelliklerine uygun seçilmiş olmasına özen gösterilmelidir. Kitapların konularının, çocukların yakın çevrelerindeki kişileri, hayvanları, olayları ve doğa ile ilgili konuları ele alması tercih edilmelidir. Kullanılacak kitabın dilinde, çocukların bilmedikleri sözcük ve deneyimlerden arındırılmış sade, basit ve akıcı bir anlatım kullanılmasına, dil bilgisi kurallarına uygun cümlelerin olmasına dikkat edilmelidir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002, s.96).

c) Blok merkezi:Çeşitli boylarda ve şekillerde tahta blokların bulunduğu merkezdir. Okul öncesi eğitimde en çok tercih edilen malzemelerin bulunduğu merkezlerden biri olan blok merkezi, çocukların hayal güçlerini kullanarak, çevrelerinde gelişen olaylardan esinlenerek oynadıkları ve yaratıcılıklarını ortaya koydukları merkezlerdir.

Blok merkezleri çocukların gelişimleri açısından çok yönlü olanaklar sağlar. Çocuklar blokları iter, taşır, çeker, yakalar, çevirir ve birbirlerine uzatırlar. Tüm bu eylemler küçük ve büyük kasların, hareket koordinasyonunun ve el-göz koordinasyonunun gelişimini sağlar. Blok merkezinde oynarken çocuklar, kişilerarası ilişkiler konusunda deneyim sağlar ve başkalarının haklarını koruma, iletişim kurma, paylaşma, işbirliği yapma ve kendini ifade etme gibi sosyal beceriler kazanırlar. Bloklarla oynarken çocuklar, sohbet eder, fikirlerini paylaşır, çatışmaları çözer, yardım ister ya da birbirlerine yardım ederler; bu arada kullandıkları sözcükler ve diyaloglar sayesinde onların dil gelişimleri de hızlanır (Hirsh, 2004, s.199).

Bloklar, çocukların ağırlık, hacim, boyut, şekil ve uzaklık gibi kavramlarla ilgili deneyimler edinmesine, büyük, küçük gibi matematiksel kavramları öğrenmesine; sınıflama, karşılaştırma, eşleştirme, sayma ve gruplama yapabilmesine;

uzay-nesne ilişkisini anlamasına ve problem çözme becerisini kazanmasına yardımcı olur (Arnas, 2002, s.14).

d) Sanat merkezi:Suluboya, pastel, kuru kalem boya, gazlı kalem, oyun hamuru, elişi, graponkâğıdı, değişik boy ve niteliktekâğıt ve kartonlar, makas, yapıştırıcı ve artık materyallerin bulunduğu merkezdir. Okulöncesi eğitiminin en önemli amaçlarından biri çocuğun yaratıcılığının geliştirilmesidir. Yaratıcılığın geliştirilmesinde sanat eğitimi programlarının önemli bir yeri vardır ve sanat programlarının hedef kitlenin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Buna dayalı olarak okulöncesi çocuklar için düzenlenen sanat programları, yaşantılara dayalı olmalı, uygulamaya olanak vermeli, sanatsal malzemeleri kullanacak beceri eğitimi sağlamalı ve çocuğun estetik duyarlılığını geliştirmelidir (İlhan, 2002, s.16).

Sanat çalışmaları, küçük-büyük kas gelişimi, el-göz koordinasyonun sağlanması, çeşitli kavramları öğrenme, matematikle ilgili beceriler ve problem çözme becerilerinin gelişimi, estetik ve artistik becerilerin gelişimi, alıcı ve ifade edici dil gelişimi, paylaşma, işbirliği kurma, birlikte plan yapma, sözel iletişim kurma, gruba uyum sağlama ve güven duygusunun gelişimine yardımcı olmada etkilidir (Etiğe, 1993, s.225).

e) Dramatik-evcilik merkezi: Gerçek ve minyatür ev eşyaları, kız ve erkek çocuklara ve yetişkinlere ait giysiler, çeşitli aksesuarlar vb. malzemelerin bulunduğu merkezidir. Çocukların genelde en fazla hoşlandıkları aile ve ev yaşamları ile ilgili olayları oyunlarında canlandırdıkları, hayal güçlerini diledikleri gibi kullandıkları, duygularını doğal bir biçimde dile getirdikleri, düşüncelerini paylaştıkları merkezlerden biridir. Çocukların kendilerini ifade edebildikleri, ilerideki yetişkin rollerine hazırlandıkları ve sosyalleştikleri merkez olması bakımından önemlidir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2001, s. 138).

Evcilik merkezinde oynanan oyunlar sırasında, çocuğun problemleri, sıkıntıları, tedirginlikleri, korkuları, özlemleri ortaya çıkabilmekte, hatta bazen problemlere çözüm yolları bulunabilmektedir. Öğretmenin iyi bir gözlemci olması çocuk ve aile ilişkileri hakkında ona pek çok ipucu verebilir. Ayrıca bu oyunlar

mutlak bir dil iletişimi gerektirdiği için kelime hazinesini, düzgün ifadeyi, başka bir deyişle dil gelişimini hızlandırmaktadır (Oğuzkan, 1986, s.158-160).

f) Müzik merkezi:Çocukların müziğe olan sevgileri ve ilgilerini geliştirerek estetik duyarlılık kazanmalarına olanak tanıyan bir merkezdir. Bu merkezde ziller, çingiraklar, davullar, ritm sopaları, çelik üçgenler, tefler, darbukalar, çanlar, tahta kaşıklar gibi ritm aletleri; keman, trompet, mızıka gibi çalgılar ve televizyon, video, videokasetleri, teyp, teyp kasetleri, radyo gibi elektronik araçlar, bu araçları koymak için dolaplar ve müzikle ilgili resimleri sergilemek için pazen tahta bulunmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2001, s.142).

Cinsiyet açısından oyun merkezi tercihi ve malzeme kullanımı değerlendirildiğinde, erkek çocukların daha çok top, blok, taşıt ve manipülatif materyallerle, kızların ise müzik aletleri ve evcilik malzemeleriyle oynadıkları görülmektedir (Fagot, 1974 ve Atık, 1986).

1.7.Literatürde Yapılan Çalışmalar

Güney (2002), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş gurubu çocukların bilişsel üslupları ve oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada yer alan değişkenler; bilişsel üslup (alana bağımlı/alandan bağımsız), oyun çeşitleri ve çocukların her oyun çeşidinde gösterdikleri oyun davranışlarıdır. Araştırma 19'u kız, 11'i erkek toplam 30 çocukla yapılmıştır. Her bir çocuk serbest oyun saatinde günde on dakika olmak üzere beş gün boyunca gözlenmiştir. Araştırmada oyun gözlem formu ve bilişsel üslup ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, oyun seçiminde bilişsel üslubun belirleyici bir etkisi olmadığını göstermiştir. Ancak çocukların yaş düzeylerinin, oynadıkları oyun türünü etkilediği ve 5-6 yaş çocuklarının daha çok dramatik oyunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Saracho (1999), çocukların sosyal oyun davranışları ile bilişsel üslupları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya her yaş grubundan (3, 4 ve 5 yaş), 400 kız 400 erkek olmak üzere toplam 2400 çocuk dâhil edilmiştir. Çocukların oyun davranışları fiziksel oyun, blok oyun, yönlendirici ve dramatik oyun olmak üzere 4 boyutta değerlendirilmiştir. Çocukların bilişsel oyun tarzları ise "Goodenough Haris Çizim Testi" ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda alana bağımlı bilişsel tarzı

olan çocukların oyunlarında daha fazla sosyal davranış sergiledikleri bulunmuştur. Alandan bağımsız bilişsel üslubu olan çocuklar ise daha çok blok oyunlarını ve yönlendirici oyunları tercih etmişlerdir. Bu araştırma çocukların bilişsel üslupları ile oyunları arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Ahioğlu (1999), sembolik oyunun dört yaş çocuklarının dil kazanımına etkisini araştırdığı çalışmada yaşları 48-54 aylar arasında bulunan 7'si kız 5'i erkek 12 çocukla çalışmıştır. Çocukların altısı deney altısı kontrol gurubunu oluşturmaktadır. Deney gurubu ile yapılan sembolik oyun uygulamaları yirmi beş dakikadan haftada üç kere olmak üzere 2 ay sürdürülmüştür. Uygulamalar sırasında ses kayıtları alınmıştır. Analizler sonrasında, ortalama söz uzunluğu değişkeni deney ve kontrol gurubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar okul öncesi dönemdeki çocuklarda, uygulanan sembolik oyun eğitiminin, çocukların dil gelişimi düzeylerinin artırılmasında önemli olduğunu göstermiştir.

Ramani (2005), okul öncesi dönemdeki çocukların birlikte oyunu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 4-5 yaş grubundan 40 kız, 36 erkek olmak üzere toplam 76 çocuk katılmıştır. Çalışma sırasında çocuklara oyun içerisinde problem durumları oluşturarak, oyunlar video ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonuçları okul öncesi eğitim sürecinin problem çözme becerilerinin gelişimi için önemli olduğunu göstermiştir. Oyun çocukların problem çözme ve birlikte çalışma becerilerini geliştirmektedir.

Bozoklu (1994), okulöncesi çağındaki 4, 5 ve 6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri ilgi merkezleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Deneklerin tercih ettikleri oyun merkezleri süreli gözlem kodu ile belirlenmiş, daha sonra deneklere Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulanmıştır. Gözlem formu ile yaratıcılık testi sonuçlarından elde edilen verilere göre deneklerin yaş gruplarına göre tercih ettikleri oyun merkezleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farkın dört yaş grubunun serbest oyun merkezini daha çok tercih etmelerinden ileri geldiği belirlenmiştir. Yaş arttıkça serbest oyun merkezlerinin tercih edilmesinde önemli bir düşüş olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca deneklerin oyun merkezi tercihlerinde ve yaratıcılık düzeylerinde yaş ve cinsiyet farklılıklarının, okula devam sürelerinin,

anne-baba yaşlarının, öğrenim düzeylerinin, ailelerin gelir düzeylerinin de etkili olduğu anlaşılmıştır.

Hendrickson ve arkadaşları (1981), üç-beş yaşındaki çocukların tercih ettikleri oyun malzemeleri ile oynadıkları oyun tipi arasındaki ilişkiyi gözlemleyerek analiz etmişlerdir. Araştırmacılar, oynanan oyun malzemelerinin, çocuğun sosyal davranışıyla ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Blok, evcilik, hastane malzemeleri, top, giysiler, müzik aletleri, çocukların işbirliğine dayalı oyunları sırasında kullandıkları malzemeler olarak gözlenmiştir. Bul-yap, lego, itmeli-çekmeli oyuncaklar ve mekanik oyuncaklar ise çocukları arkadaşlarından ayrı oynamaya yöneltmiştir. Boya, kitap, telefon, taşıt gibi oyunlar ise, çocukların paralel oyunları sırasında kullandıkları malzemeler olarak gözlenmiştir (Bozoklu, 1994, s.28).

Fagot (1974), altı kız-altı erkek çocuğu, ev ortamında serbest oyun oynarken gözlemiştir. Üç dakikalık gözlemler sırasında çocuğun oyun tercihini, malzeme tercihini ve annelerin çocuklarına karşı iletişimsel davranışlarını kaydetmiştir. Araştırma sonuçları, erkek çocukların daha çok, blok, taşıt, top, manipulatif oyuncaklarla oynadığını, kızların ise, müzik aletleri, evcilik malzemeleri, bebek, giysi ve süslerle oynadığını göstermiştir. Kız oyunları sırasında daha farklı sözel ifadeler kullanıldığı ve anneleriyle daha fazla sözel iletişim kurdukları gözlenmiştir. Annelerin tümü kız çocuklarıyla daha fazla konuşmuş daha fazla yönlendirmiş ve ödüllendirmiştir (Bozoklu, 1994 s.28).

Gözalın (2013), “Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının” 5 ve 6 yaş çocukların dikkat ve dil becerilerine olan etkisi araştırmıştır. Deneme grubunda yer alan çocuklara, 10 hafta, hafta da 2 kez ve 30-40 dakika süren “Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı” uygulamıştır. Bu süreçte kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapmamıştır. Eğitim programının bitiminden hemen sonra hem deneme hem de kontrol grubunda yer alan çocuklara aynı testler son test olarak uygulamıştır. Araştırmanın bulguları, deneme ve kontrol grubundaki çocukların dikkat ve dil beceri düzeylerinde 0,05 düzeyinde farklılık olduğunu ve ancak deneme grubundaki öğrencilerin dikkat ve dil beceri düzeylerindeki artışın daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Okulöncesi eğitim almanın her iki grupta da dikkat ve dil becerilerini olumlu etkilediği bulunmuştur.

Leseman, Rollenberg ve Rispens (2001), çocuk yuvalarında yaptıkları bir çalışmada, çocuk merkezli serbest oyun ve öğretmen yönetimindeki çalışma etkinliklerini, bilişsel 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 yedi 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 inşalarını ortaya çıkarmaktır. Çalışmada serbest oyun zamanında çocuklar, oyun seçimi ve yalnız veya birlikte oynama konusunda tamamen 59 özgür bırakılmıştır. Çalışma etkinliklerinde ise öğretmen çocuklara bir ödev vermiş ve bunun gurup halinde yapılmasını istemiştir. 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 ortamlarla ilgili faktörler (akran ve öğretmen davranışları) göz önüne alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çalışma etkinliklerine daha fazla katılım gösterdikleri ve bilgi inşası 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.

Guimaraes ve McSherry (2002), Kuzey İrlanda'daki okul öncesi eğitim müfredatının çocuk-merkezli oyun ve öğretmen-merkezli aktiviteler açısından incelemeyi amaçlayan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada gözlemler 4 farklı tipte (özel gündüz bakımevi, anaokulu, oyun gurubu, anasınıfı) 71 okul öncesi eğitim ortamında yapılmıştır. Her bir merkez bir gün içinde bütün halinde gözlenerek çocukların katıldığı aktiviteler ve bunların içerikleri, mevcut yetişkin ve çocuk sayısı, etkinliklere harcanan zaman ve yetişkin katılımı kaydedilmiştir. Yapılan değerlendirmelerde ortaya çıkan sonuçta anasınıfı dışındaki diğer kurumların etkinlik

çeşitleri ile çocuk-merkezli eğitimlerinin, öğretmen merkezli eğitimden daha ön planda olduğu görülmüştür. Anasınıflarında yapılan etkinliklerin ise daha çok öğretmen yönetimindeki aktiviteler yönünden yoğun olduğu belirlenmiştir.

Gmitrova ve Gmitrova'nın (2003), yaptıkları çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişiminde öğretmen-merkezli ve çocuk- merkezli taklit oyunlarının etkisini incelemek ve bilişsel uyum ve nitelikli taklit oyun arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada, oyun sürecinde küçük guruplarda çocuk-merkezli oyun ve sınıf katılımı ile öğretmen yönetiminin baskın olduğu öğretmen-merkezli oyun olmak üzere iki yapı incelemiştir. 3-6 yaş arası çocukların bulunduğu iki sınıfta 23 erkek, 28 kız toplam 51 çocuk (ortalama yaş: 4,6) üzerinde 26 kez gözlem yapılmıştır. Gözlenen çocuklar aynı coğrafi yapı, benzer etnik ve sosyo-ekonomik özelliklerden seçilmiştir. 26 kez yapılan gözlemlerde 16.144 çocuk davranışı ölçülmüştür (bunların 10.744'ü öğretmen yönetiminde, 5.370'i öğretmenin rehber olduğu oyun guruplarında gözlenmiştir). Sonuçlar, 6 yaşın altındaki çocuklarda oyun temelli müfredatı destekleyen bilişsel gelişim ilkeleri ile uyumlu çıkmıştır. Bu araştırmada deney guruplarında ki oyun 61 organizasyonlarında öğretmen uyararı ve bilişsel alanda çocuk davranışı arasında yüksek bir pozitif ilişki bulunmuştur.

Gürpınar (2006), okul öncesi eğitime devam eden çocukların tercih ettikleri ilgi merkezleri ve tercih etme nedenleri hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada 215 okul öncesi eğitimi öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmada öğretmenlere 15 sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin sınıflarında ilgi merkezlerine genellikle yer verdikleri, çocukların merkez tercihlerinde materyal sayısının yeterli olmasının, sık sık değişiklik yapılmasının, materyallerin ilgi çekici olmasının etkili olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çocukların ilgi merkezlerini tercih etme nedenlerinin başında çocukların kendi tercihleri, öğretmen yönlendirmesi ve materyal sayısının yeterli olmasının geldiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin merkez düzenlenmesinde fiziki şartların yetersiz olması başta olmak üzere, çocuk sayısının çok olması ve materyal sayısının az olması gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür.

Hanley, Tiger, Ingvarsson ve Cammilleri (2009), yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında serbest oyun etkinlikleri içinde çocukların sürekli ilgilendikleri ve daha az ilgilendikleri aktivite ve merkezleri belirlemek ve bunun nedenlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın asıl amacı yeterince zaman ayrılmayan, tercih edilmeyen, gerekli görülmeyen ancak çocukların eğitimleri ve gelişimleri açısından önemli olan kitap ve fen merkezlerine ayrılan zamanı ve önemi arttırmaktır. Çocuklar en çok evcilik, blok ve bilgisayar merkezinde oynamayı tercih etmekte ve burada zaman geçirmektedir. Oysa en az diğer merkezler kadar etkin kullanılması gereken ve çocukların akademik becerilerinin gelişimlerinde önemli rolü olan bilim ve fen etkinliklerine ilgi daha azdır. Bu etkinlik ve merkezlere ayrılan zamanı arttırmak ve bu merkezleri tercih edilebilir hale getirmek için özendirici değişiklikler yapılmış, materyaller zenginleştirilmiştir. Ayrıca çocukların sürekli vakit geçirdikleri merkezler zaman zaman kaldırılarak ilginin ve farkındalığın az tercih edilen merkezlere kaydırılması sağlanmıştır. Yapılan araştırma sonunda öğretmenin bu merkezlerle ilgilenmesinin çocuklarla birlikte olmasının çocukların merkeze olan ilgileri ve burada geçirdikleri zamanı etkilediği gözlenmiştir.

Duman (2010), yaptığı çalışmada Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nde anasınıfına giden çocukların serbest zaman oyun davranışlarını ve oyun davranış özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya da anasınıfına devam eden beş yaşında iki kız iki erkek, Arizona da anasınıfına devam eden beş yaşında iki kız iki erkek çocuk ve bunların öğretmenleri ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların serbest zaman oyun etkinlikleri sırasında video kaydı alınarak çocukların oyun türü, oyun davranış özellikleri, oyun dışı davranışları incelenmiştir. Aynı zamanda çocukların öğretmenleri ve anneleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları aynı gelişim özelliğine sahip farklı kültürdeki çocuklar arasında uygulanan program ve cinsiyete bağlı olarak oyun türleri, oyuncak tercihleri ve oyun davranış özellikleri arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Araştırmada çocukların gelişim dönemi özellikleri gereği daha çok sosyal oyun oynadıkları görülmüş ancak çocukların oyun davranışlarında bireysel özelliğin ve sınıftaki öğretim yöntemlerinin de etkili olduğu saptanmıştır.

Atık (1986), okulöncesi çağındaki normal gelişim gösteren ve downsendromlu çocukların tercih ettikleri oyun tiplerinin ve oyun içindeki sosyal

iklimi davranışlarını inceleyen araştırma sonucunda, dört -beş yaşındaki çocukların en çok manipülatif oyun merkezini, altı yaşındakilerin ise blok merkezini tercih ettiklerini belirtmiştir. Altı yedi yaşlar arasındaki Down Sendromlu çocukların ise en çok paralel oyunu, sekiz-dokuz yaşlar arasındakilerin ise kooperatif oyunu tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Metin, Şahin ve Şanlı (1999), çalışmalarında Okul öncesi düzeyde ve dört - dokuz yaş grubundaki zihinsel engelli çocukların tercih ettikleri oyun merkezleri ve oynadıkları oyun tiplerinin incelemeyi amaçlamıştır. Özel eğitim sınıfına devam eden, okulöncesi düzeyde ve 4-9 yaş grubundaki zihinsel engelli çocukların serbest oyun ortamında tercih ettikleri oyun merkezleri, oynadıkları oyun ve oyuncakların incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 14 çocuktan 8'i 4- 6 yaş grubu, 6' sı 7-9 yaş grubundadır. Oyun merkezlerinde yapılan gözlemler sonucu elde edilen verilerin yaş grubu ve cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi sonucu tercih edilen merkezler ve oyun tipleri açısından farklılıklar bulunmuştur.

Erşan (2011), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi merkezlerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarını incelemiştir. Araştırmada serbest zaman etkinliği öğretmenler tarafından sadece çocukların serbestçe oynayacağı amaçsız bir etkinlik olarak görülmektedir. İlgi merkezlerinde oyunun sosyal beceri gelişimine katkısı önemsenirken bilişsel süreçlere katkısı çok fazla dikkate alınmamaktadır. Okul öncesi eğitim programında önerildiği için sınıflarda yer verilen ilgi merkezleri çocukların gelişim ve eğitimlerine destek sağlayacak şekilde etkin ve aktif olarak kullanılmamakta, merkezlerin düzenlenmesinde, çocukların ilgi ve ihtiyaçları, plandaki amaç ve kazanımlar göz önünde bulundurulmamaktadır. Sanat merkezi dışında tüm merkezlere yer verilen sınıflarda müzik, fen-matematik ve kitap merkezleri materyal yetersizliği, öğretmen müdahalesi, materyallerin ulaşılır olmaması gibi nedenlerle çocukların ilgisini çekmemektedir. Ayrıca öğretmenlerin ilgi merkezlerinde oyun sırasında çocuklara yeterli rehberlik yapamadıkları, çocuklarla etkileşim içinde olmadıkları ve gözlem yapmadıkları saptanmıştır.

Bozoklu (1994), okul öncesi dönemdeki dört, beş ve altı yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun merkezleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi

incelemiştir. Araştırma sonucunda çocukların oyun merkezi tercihlerinde ve yaratıcılık düzeylerinde yaş, cinsiyet farklılıklarının, okula devam sürelerinin, ana-baba yaşının, ebeveyn öğrenim ve gelir düzeylerinin etkili olduğu saptanmıştır.

1.8.Dil Gelişimi

Kişinin kendisini ifade edebilmesinde, düşünceler geliştirebilmesinde, yaşanan olaylarla ilgili bilgi birikimlerini aktarabilmesinde, diğer insanlarla iletişim kurabilmesinde, isteklerini, duygularını, düşüncelerini anlatabilmesinde en güçlü iletişim aracı dildir.

Dil, algılama, ilişkilendirme ve ifade etmeyi sağlayan önemli bir araçtır. Birey için fikirleri ilişkilendirme ve genellendirme beyinde olmasından dolayı dil ile zihinsel gelişim arasında önemli bir ilişki olduğu söylenebilir Buna göre, alıcı dil dinleme ve okuma yeteneklerini, ifade edici dil ise konuşma ve yazma yeteneklerini içermektedir. Dolayısıyla insanlar yazılı ve sözlü olan bir dili konuşmaktadırlar. Dil ve konuşma öğrenilen bir davranıştır (Yıldırım, Bek, Konuk ve Demiray, 2010).

Çocuğun çevresiyle etkili bir iletişim kurabilmesi dili kullanmada ki becerisine bağlıdır. Çocuğun dili daha etkili bir şekilde kullanmasını sağlayacak ortamlar, düşünme ve iletişim kurabilme yeteneklerinin gelişmesine yol açar. Zengin uyarıcı çevre koşulları, dil gelişimini hızlandırmakta ve olumlu yönde etkilemektedir (Çubukçu, 1991).

Dil, çocuğun öğrenmesinde çok önemli bir etmendir. Bu nedenle çocuğun dil gelişimine okul öncesi yaşlarda önem verilmesi gereklidir. 2-6 yaş arasındaki dönemin dil gelişiminin en etkili olduğu yıllar olduğu göz önüne alındığında, okul öncesi çocuk gelişimi programlarının önemi daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Fişek ve Yıldırım, 1983).

Okul öncesi yıllarda çocuğun gelişiminde gösterdiği en önemli başarılarından birisi dili kazanmasıdır. Bu dönemde çocukların dil ve bilişsel becerilerdeki gelişimleri diğer becerilerinin değişimine göre daha ön planda olmaktadır. Piaget'in ve Bloom'un savunduğu bilişsel görüşte dil edinimi zihinsel gelişime dayalıdır. Yani

çocuğun zihinsel yetileri (algı, dikkat, bellek vb.) geliştikçe dil becerileri de gelişmektedir (Cüceloğlu, 1991, s.204-214; Selçuk, 1996, s.64-69).

Dil iletişimin sembolik ifade edilen kısmıdır. Çocuğun yaşama başlamasıyla birlikte önce alıcı, sonra ifade edici dili gelişmektedir. Çocuk dili kullanırken hem karşıdakinin ifadelerini anlamak için uğraşır hem de kendini karşı tarafa anlatmak için çabalar. Yalnız başına oyun oynayan bir çocuk çoğu zaman oyuncuğuyla konuşur, dertleşir veya oyuncuğına yüklediğı rolün gereğı olan ifadelerde bulunur. Dili kullanma gereğı sosyal oyunlarda daha da fazla ön plana çıkar (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Dilin iki temel bileşeninden ilki, Reseptif Dil (Alıcı Dil, Anlama Dili): Sözel uyarıların duyu-sinir ağı ve işitsel-algısal süreçler aracılığı ile alınması ve anlaşılması olarak tanımlanır (Karacan, 2000). İkincisi ise Ekspresif Dil (İfade edici Dil): Duyu-sinir ve motorsinir işlevler (nefes alma, ses çıkarma, rezonans, artikülasyon mekanizmaları gibi) ile zihinsel kavramın bir ses imgesi aracılığıyla ifadesidir (Miller ve ark. 1980;Behrman ve Vaugan 1987;Smolak, 1982). "Fonoloji", ses sistemi ya da fonem (dilın temel sesleri), morfem (fonemlerden oluşan anlamlı ses birimleri) ve kelimelerin ses yapısı; "Sentaks", isim, fiil, cümle kategorileri, söz dizimi ya da gramer; "Semantik" kelime ve cümlelerin anlamı ve birbiri ile ilişkisi; "Pragmatik" ise sosyal iletişimi sağlamada dilin kullanımını için kullanılır (Lewis, 1982; aktaran Karacan, 2000).

1.8.1. Dil Gelişiminin Aşamaları

Gelişim dönemleri yeryüzündeki tüm canlılarda görülmektedir. İnsanın dışında birçok hayvanda "motor gelişim" süreci çok daha hızlıdır. Dil gelişimi insanı diğer canlılardan ayıran tek gelişim aşamasıdır. Dil gelişimi sadece insana özgüdür.

Dil gelişimi, doğumla birlikte başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Çocuklar doğdukları ilk günlerinden itibaren çevrelerinde olan sesleri algılamaya, sesler çıkarmaya ve içinde yaşadıkları toplumda konuşulan dilin temel yapısını kazanmaya başlamaktadırlar. Çocuklar dil kazanımında ilk modelleri anne baba ve diğer aile bireyleri iken daha sonra sosyal çevrede ve okul ortamında,

etkileşimde buldukları diğer bireylerde bu kazanıma dâhil olurlar (Güven ve Bal, 2000).

Çocukların dil gelişimleri incelendiğinde, birkaç haftalık bebeklerin sesli uyarıları algılamaya ve onlara tepki vermeye başladıkları görülmüştür. Üçüncü aydan itibaren, annelerinin sesini, yabancı birinin sesinden ayırabilirler. İlk sözcüklerini 12-15 aylıkken söylerler. Çocuğun ihtiyacı olan iletişim bu dönemde mimiklerle, ağlama biçimleriyle ve anlamsız mırıldanmalarla ifade bulur. 15 aylık bebek, dil kullanımını daha çok işaret amaçlı tercih eder. Konuşma sırasında duydukları kelimeleri kullanabilirler. 18 aylık bir bebek yaklaşık olarak 20-30 kapasiteli kelime hazinesine sahiptir. Yetişkinlerle iletişimini soru-cevap şeklinde kurmaya çalışır. 21 aylık bir çocuk bazı zamirleri anlar ve benim, senin, ben ve sen kelimeleri çok yoğun kullanır. 24. aya geldiğinde sözcük dağarcığında yaklaşık 200-300 kelime bulunur. Kısa ve tam olmayan cümleler kurabilir. Üç yaşından itibaren çocuklar artık kelimelerle oynayabilir, 900-1000'e varan bir kelime hazinesine sahiptirler. 4 yaşına geldiğinde ise oldukça sık soru sorarlar, daha karmaşık cümleler kullanırlar ve yaklaşık 1500-2000 kelimeleri bulunur. 5-6 yaşlarında gramer kurallarının %90,0'ını tamamlarlar. Bu yaşlarda duygularını ifade etmeye başlarlar ve 2-3 bin konuşma, 20-24 bin anlama kelime hazinesine sahiptirler (Dağabakan ve Dağabakan, 2006).

Dil gelişiminde evcilik ve sembolik oyunların rolü büyüktür. Sembolik oyunda çocuk objeleri, eylemleri ve duyguları temsil etmeyi öğrenir. Dil aracılığı ile deney yaparak bilişsel problemlerin üstesinden gelir. Çocuk sosyal oyunda, sesleri, tonlamaları, doğaçlamayı, kafiyeleri ve sözcükleri kullanma imkânı bulabilir. Çocuk oyun sırasında kendilerinin ya da oyun arkadaşlarının sözcüklerini duyarak pratik yapmalarına olanak sağlar ve sözcük hazinelerini geliştirir. Ayrıca dramatik oyunun konuşulan sözcüklerin artmasına, daha uzun cümleler kurulmasına, oyunla ilişkili konuşmaya, daha zengin bir sözcük hazinesine yol açtığı belirlenmiştir (Aral ve ark., 2000).

Aynı yaşlarda ki çocuklar, diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, dil gelişiminde de benzer özellikler göstermektedir. Aynı yaşlardaki çocukların kullandıkları sözcüklerin sayısı, kurdukları cümle yapıları hatta ses tonlaması ve vurguları birbirine benzemektedir. Çocuklarla yapılan araştırmalarda, konuşmanın ilk

öğrenildiği dönemlerde, dil gelişimi hemen hemen tüm dünya çocuklarının temelde aynı gramer kurallarını kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Dilde evrenselliğin kaybolması yani dil gelişimi ile ilgili sosyal sınıf farkları 18-32 aylarda ortaya çıkar ve ilk aylardaki evrensellik bozulur. Dilin bir diğer özelliği de dil ve kritik yaş ilişkisidir. Çocuklar tüm dünyada kendi dillerini 2-5 yaşları arasında öğrenirler (Poyraz ve Dere, 2001).

Çevreden gelen uyarıcıların önemi göz önünde bulundurulduğunda, çocuğa zengin uyarıcılarla desteklenen bir sosyal çevre yani oyun ortamı sağlamak onun dil gelişimini büyük ölçüde etkileyecektir. Okul öncesi eğitim kurumlarında planlı ve düzenli yapılan oyun etkinlikleri, çocuğun kelime hazinesini de geliştirmekle birlikte çocuğa rahat konuşma ve kendini ifade etme alışkanlığı kazandırır (Özen, 2008, s.23).

0-6 Yaşta Dil Gelişim Basamakları:

Her yaşta dil gelişimi devam etmektedir. Dil gelişiminde bir önceki gelişim dönemi kendinden sonraki dönemi hazırlamaktadır. Çocukların davranışları genellikle üst üste gelerek gelişme gösterdiğinden, çocuklar bir dönemi tamamlamadan diğerine geçememektedirler (Özgediz, 1979).

Bebeklerin anne karnından itibaren sese tepki verdikleri, anneleri konuşurken kalp atışlarının değiştiği bilinmektedir. Çocuğun dili anlama ve konuşmasında belli aşamalar vardır (Baykoç-Dönmez, 1986).

Bebeklerin çoğu ilk sözcüklerini 10-13. aylarda kullanmaya başlamaktadır. Ancak bu ilk sözcükler ansızın ortaya çıkmaz. Bu aşamaya gelmek için bebekler, aylar boyunca çevrelerinde duydukları sesleri sabırla dinlerler. Bebekler çevrelerinde konuşulanlardan bir ahenk yakalar, kapasiteleri ve duyduklarıyla kendi konuşmalarını başlatırlar. Konuşma dilinin ilk basamaklarını bu şekilde oluştururlar. Doğuştan sahip oldukları bilişsel yetenekleriyle çevrelerinde işittikleri ile ilk sözcüklerini oluştururlar (Bayhan ve Artan, 2004).

Çoğu bebek ilk yılın sonuna doğru kelime kullanmaya başlar. Çocuğa özel olan bu kelimeler yetişkinlerin kullandığına benzemez ancak belli durumlar için kullanılır (Paul ve ark., 1996).

2,5 yaş dolaylarında çocukların gramer yapısı hızla gelişmektedir. Konuşmalarında zamirleri (ben, sen, o) çoğul ve çekim eklerini de kullanırlar. Altında, üstünde kavramlarını, geçmiş ve gelecek zamanı kullanabilirler. Dil terapistlerine göre çocukların iki kelimeyi anlamlı olarak bir araya getirebilmeleri için belli bir biliş düzeyine ulaşmaları gerekir (Ergin, 2012).

Çocuk üç yaşına geldiğinde artık üç sözcüklü cümleler kurmaya başlar. Bu cümleler artık daha karmaşık dil bilgisi kuralları içermektedir. Çocuğun dili gitgide yetişkin dil formuna benzemektedir (Ahioglu, 1999).

Çocuk dört-beş yaşlarına geldiğinde ise dil daha kolay ve doğru kullanılan bir araç haline gelmektedir. Dört yaşından sonra bağ-zamir tümcecikleri (dedemin aldığı arabayı istiyorum), isim-yan tümcecikleri (onu soğuması için dolaba koyduk gibi) çocuğun rahatlıkla kullanabildiği bileşik tümce türleri olmaktadır (Özgediz, 1979).

5-6 yaş döneminde ki bir çocuk ise kendisini iyi bir şekilde ifade edebilir. Dil kullanımı bu yaşlarda çok yönlüdür. Duygularını, düşüncelerini ve ilişkilerini anlatır. Bu yaşta benmerkezci konuşma görülmektedir. Kelime sayısı 1000 civarındadır. Cümlelerin yarıya yakını dil bilgisi kurallarına uygun olmaktadır (Aral ve ark, 2000). Bu yaşlarda yetişkinleri daha az tekrar etmektedirler. Ses yapıları incelendiğinde ise ünlü üretiminin %89'unun, ünsüz üretiminin ise %88'inin doğru olduğu görülmektedir. Tanımlama isteyen konuşmalarda tereddüt, duraklama ve konuşma hızında azalma olurken çekim kuralları daha düzgün bir şekilde kullanılmaktadır. Kişi zamirlerinin çekiminin de doğru bir şekilde kullanıldığı gözlenmektedir (Baykoç-Dönmez ve Arı, 1992). Artık olayları sırasına göre anlatabilirler. "Yemeğimi yedim ve ellerimi yıkadım" gibi. Olayları "önce- sonra" sırasına dizme, "geçmiş, şimdiki, gelecek" zamanı kullanma gelişir. Artık çocuklar 6-7 yaşlarında birlikte yaşadıkları yetişkin gibi konuşmaktadırlar (Bayhan ve Artan, 2004).

1.8.2. Literatürde Dil Gelişimi ile ilgili Yapılan Çalışmalar

Tural (1977) tarafından yapılan bir araştırmada, Ankara'da anaokuluna giden dört-altı yaş çocukların bildikleri kelime sayısına, yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi ve anaokulun etkisi incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, genel olarak çocukların sözcük bilgilerinde yaş, cinsiyet ve ailenin eğitim düzeyinin anlamlı bir etkisinin olduğu, çocuğun okula devam süresinin ise anlamlı bir etki yaratmadığı belirlenmiştir. Ailenin eğitim düzeyi ile ilgili fark lise ve lise üstü eğitim düzeyindeki ailelerin çocuklarının aldıkları puanlarla, lise ve lise altı eğitim düzeyindeki ailenin çocukların aldıkları puanlarda ortaya çıkmıştır.

Kavaklı'nın (1980) yaptığı araştırmada ise ailedeki çocuk sayısına göre çocukların dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Seçilmiş (1996), tarafından yapılan araştırmada anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerileri incelenmiştir. Araştırmaya 37-48 aylar, 49-60 aylar, 61-72 aylar arasındaki 5 özel anaokuluna giden 150 çocuk, 5 kurum anaokuluna devam eden 150 çocuk, 3 Ana Çocuk Sağlığı merkezine başvuran anaokuluna gitmeyen 162 çocuk olmak üzere toplam 462 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu örnekleme 231 kız, 231 erkek çocuk oluşturmuştur. Çocuklar, Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi ile değerlendirilmiştir. 37-72 aylar arasındaki özel ve kurum anaokullarına devam eden çocukların başarı düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Ana Çocuk Sağlığı Merkezlerine başvuran ve anaokuluna gitmeyen aynı aylar arasında farklar önemli bulunmuştur. Kız çocukların erkek çocuklarına oranla daha başarılı oldukları bulunmuştur. Ancak bu fark değerlendirmeye alınacak kadar önemli oranlarda olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ertuğ (1981), ailesi yanında kalan ve okul öncesi eğitimden faydalanan beş altı yaş çocukları ile çocuk bakım yuvalarında bulunan ve okul öncesi eğitiminden faydalanan aynı yaş gurubundan toplam 80 çocuğu dil gelişimi yönünden karşılaştırmıştır. Araştırmada Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ailesi yanında bulunan ve okul öncesi eğitiminden faydalanan çocukların

dil gelişimlerinin, bakım yuvalarında kalan ve okul öncesi eğitimden faydalanan çocukların dil gelişimlerinden daha ileri olduğu saptanmıştır.

Aksu Koç ve Slobin (1985) tarafından, çocukta meta-dilsel bilinçlenmenin Türkçenin -di'li ve -miş'li geçmiş zaman eklerini kullanma açısından orta sınıf yuvalara devam eden 3-6 yaş arası 60 çocuk üzerinde yapılan deneysel bir çalışmada, 3 yaş 7 aylık çocukların meta-dilsel açıdan cevaplarında farklılaşma bulunmamıştır. 5-6 yaş dönemindeki çocukların meta-dilsel gelişimini, dilsel biçim ile kavramsal içeriğini farklılaştırılması düzeyinde tamamlamış oldukları ve bulgulara göre metadilsel bilinçlenmenin, birbirini izleyen farklılaşmalar ve birleşmeler sonucunda olacağı ve yaş faktörünün meta-dilsel gelişmede anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir (Aksu-Koç ve Slobin, 1985).

Davaslıgil (1985), İstanbul'da alt ve üst sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf Türk çocuklarının dil gelişimine okulun etkisini incelemiştir. Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden 5-6 yaş arası 50 çocukla gerçekleştirilen araştırmada Andre Rey'in Resim Testi, Descouedres'in Dil Testi, Limbosch ve Wolf'un Lügatçe ve Dil Testi ve Şemin tarafından geliştirilen Objelerle Sözlü Tepki Testleri kullanılmıştır. Alınan sonuçlardan alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların sekiz aylık bir öğrenim yılı sonunda üst sosyo-ekonomik düzey çocuklarının sağladıkları başarıyı yakalayamadıkları görülmüştür.

Anlar (1986) tarafından yapılan araştırmada ilk altı yaştaki dil gelişiminde, anne baba eğitimi ve cinsiyetin etkisi incelenmiştir. Araştırmada anne-baba eğitim düzeyi ve cinsiyetin, normal çocukların dil gelişimine etkilerini incelemek amacı ile 6ay-6 yaş arasındaki 203 kız, 185 erkek olmak üzere 388 çocuğa Denver Gelişimsel Tarama Testi'nin dil bölümü uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; annelerin öğrenim durumlarıyla çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüş, öğrenim durumu yüksek annelerin çocuk eğitimi konusunda edindikleri bilgiyle ve dili kullanmadaki becerileriyle çocuklarına iyi bir model oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Baykoç (1986), 12-30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılmasına ilişkin uzunlamasına sürdürdüğü araştırmasında, 30 çocuğu, 6 ay süre ile her 15 günde bir

saat düzenli olarak izlemiştir. Sonuçta ilk sözcük, ilk iki sözcük birleşimi, ilk üç sözcük birleşiminin, kız çocuklarda erkek çocuklardan daha önce üretildiği, ilk sözcüklerin, genellikle bir ya da iki heceli olduğu, ilk sözcüklerin, nitelik yönünden, çocuğun yakın çevresini ve bildiği dünyayı (aile bireyi, yiyecek, nesne, hayvan) ifade eden adlar olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada araştırmacılar, çocukların edinim sürecinde geçirdikleri aşamaları saptamayı ve elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak, konuşma özürü Türk çocuklarının dil gelişim düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada; tek ögeli sözcüklerin, iki ya da daha fazla ögeli sözcüklerin, ad-durum eklerinin, çoğul ekinin, tümcelerin anlamsal özelliklerinin, soru-yer-yön belirteçlerinin, bağlaçların ve ünlemlerin edinimlerinin, hangi aşamalarda gerçekleştiği betimlenmiştir (Baykoç ve Arı, 1992).

Ahioğlu (1999), sembolik oyunun dört yaş çocuklarının dil kazanımına etkisini araştırdığı çalışmasında yaşları 48-54 aylar arasında bulunan 7'si kız 5'i erkek 12 çocukla çalışmıştır. Çocukların altısı deney altısı kontrol gurubunu oluşturmaktadır. Deney gurubu ile yapılan sembolik oyun uygulamaları yirmi beş dakikadan haftada üç kere olmak üzere 2 ay sürdürülmüştür. Uygulamalar sırasında ses kayıtları alınmıştır. Analizler sonrasında, ortalama söz uzunluğu değişkeni deney ve kontrol gurubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar okul öncesi dönemdeki çocuklarda, uygulanan sembolik oyun eğitiminin, çocukların dil gelişimi düzeylerinin artırılmasında önemli olduğunu göstermiştir.

Zembat ve Yurtsever (2002), beş-altı yaş çocukların kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programının etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır, örnekleme 32 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada Kelime Dağarcığı Değerlendirme Ölçeği kullanılmış, araştırma kapsamında hazırlanan beş-altı yaş grubu çocukların kelime dağarcığı gelişimine yönelik ana dil eğitim programı, 6 hafta boyunca her gün, günde ortalama 30-40 dakika kadar süren etkinliklerden oluşturulmuştur. Bulgulara göre örnekleme yer alan beş-altı yaş grubu çocukların kelime dağarcığı gelişimine, uygulanan ana dil eğitim programının olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Dereli (2003), okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının ifade edici dil düzeylerinin, çocukların yaşlarına göre farklılaşma gösterdiğini belirtmiştir. Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocukların dil gelişim düzeyleri 4 yaşında ki çocukların dil gelişimi düzeylerinden önemli derecede ileri olduğu bulunmuştur. Aynı araştırmada cinsiyetin önemli bir farklılığa neden olmadığı sonucu bulunmuştur.

Taner ve Başal (2005), farklı sosyo-ekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırmasını yaptıkları çalışmada, 120 kız, 120 erkek, alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeylerde 80'er çocuk olmak üzere toplam 240 çocukla çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, genel olarak okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Özellikle üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin dil gelişimlerinin kız öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır.

Aydoğan ve Koçak (2003), tarafından resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 204 çocuk üzerinde araştırmayı yürütmüşlerdir. Çocukların dil gelişimini etkileyen faktörler incelenmiştir. Descoedures'in Lügatçe Testinin Tamamlama İtemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların yaşı arttıkça tamamlama iteminde başarıları da artmıştır. Cinsiyetin dil gelişiminde etkili bir faktör olduğu saptanmıştır. Çocukların devam ettiği kurumun resmi oluşunun ve devam süresinin uzunluğu başarıyı artırdığı gözlenmiştir. Anne-baba eğitim düzeyinin etkili olduğu bulunmuştur. Çocukların sahip olduğu kardeş sayısının cevaplar üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

Temel (1994), sosyoekonomik düzeyle ilgili yaptığı çalışmalarında, orta sosyoekonomik düzeyde ki ailelerin, alt sosyoekonomik düzeye göre, çocuklarına daha çok sözel tepkiler, yönergeler, sözel beceri teşvik etmek için özel teknikler kullandıklarını saptamıştır. Erken çocukluk döneminde orta ve üst düzey çocukların sözcük dağarcığı, cümle yapısı, ses ayrımı ve artikülasyon testlerinde alt sosyoekonomik düzey çocuklarından daha yüksek puanlar aldıklarını ileri sürmüştür.

1.9.Problem Çözme

1.9.1. Problem Çözme Nedir?

Problem çözme, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir. Bu süreçte bilgiyi kullanırken buna aynı zamanda yaratıcılık ya da hayal gücünü ekleyerek çözüme ulaşmayı sağlamaktadır (Buluç, Kuru ve Taneri, 2010).

Goldfried'a (1971) göre problem çözme; problemlili, bir durumla başa çıkabilmek için etkili tepki seçenekleri oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (aktaran Gömleksiz ve Bozpolat, 2012)

Altun (2000) problem çözme sürecini zihinde her yönüyle tasarlanan, fakat hedefe hemen ulaşılması mümkün olmayan, hedefe ulaşmak için kontrollü etkinliklerle araştırma yapma olarak tanımlamaktadır (aktaran Gömleksiz ve Bozpolat, 2012).

Korkut'a (2002) göre problem çözme ise bir sorunu çözmek için daha önceden öğrenilen kuralların basit bir biçimde uygulanmasının dışında yeni çözüm yolları bulunabilmesidir. Problem çözme, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin hayata geçirilmesini sağlayan, böylece hem hayatta hem de öğrenme-öğretme ortamında öğrenciyi aktif kılan ve öğrencilere öğrenmeyi öğrenme imkânı tanıyan yöntemlerden biridir (aktaran Özcan, 2007).

Problemin temel özelliklerini şöyle sıralayabiliriz: (1) Problemin karşılaştıran kişi için bir güçlük olduğu, (2) kişinin bu durumu çözmeye ihtiyaç duyduğu ve (3) bu problemle daha önceden karşılaşmamış olması, çözümle ilgili bir hazırlığının olmamasıdır. Bu, özellikler problem kavramıyla ilgili bazı sınırlamalar getirmektedir. Bunlar, bir durumla bir kez karşılaşıp çözüldükten sonra aynı durumun tekrar problem olmadığı, bazı kişiler için problem olan bir durumun bazı kişilere göre problem olmadığı, çözümün aniden ortaya çıkmadığı ve bir çaba gerektirdiğidir (Dağlı, 2004).

Bireyler, gelişim süreci içinde belli hedefler doğrultusunda ilerleyerek yaşamlarına devam ederken, sürekli problemlerle karşılaşır. Bireylerin yaşamları boyunca çeşitli sorunlarla karşılaşması ve bu sorunların üstesinden gelmek için uygun çözüm yolları aramaya çalışması doğaldır. Yaşantılarından edindikleri bilgiler yardımıyla problemlerini çözerken, hem problem çözme becerisi geliştirirler, hem de yeni bilgiler üretirler. Başka bir ifadeyle, problem çözme öğrenmeyi öğrenme sürecidir. Karar verme ve problem çözme yetenekleri sadece gelişme ve sosyalleşmenin sonucu değil, aynı zamanda bireyin yaşamı boyunca devam eden kaçınılmaz süreçlerdir (Güçray, 2003).

Çocuklarda çok küçük yaşlardan itibaren problem çözme davranışları gözükür. İki yaşındaki bir çocuğun, üç küpü üst üste koymak için uğraşması, bir probleme çözüm arayışıdır. üç yaş çocuğu için ayakkabı giyme, altı yaş çocuğu için ise arabanın tekerinin nasıl döndüğünü anlamak çözülmesi gereken bir problemdir (Başaran, 1985).

Sorunlarla karşılaşmak ve bunlara çözüm bulmaya çalışmak belli yaş dönemine özgü değildir. Her yaş döneminde bireyler çözülmesi gereken sorunlarla karşılaşır. Tüm bu sorunlar gerek günlük yaşantılardan, gerekse yaşam dönemlerinden kaynaklanır. İnsanların yaşamlarını etkin bir şekilde sürdürebilmeleri için problem çözme becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir (Demirtaş ve Dönmez, 2008).

Gelecek nesilleri oluşturan çocukların problem çözme becerisini öğrenmesi, büyüklerden daha önemlidir. Özellikle okul öncesi dönem ve ilköğretim yılları, çocukların, problem çözme imkânı buldukları ve yeteneklerini geliştirdikleri en uygun çağlardır. Çocukların, bir problem karşısında, çevresindekilerin hüküm vermesini beklemek yerine, kendilerinin problemi çözme yoluna gitmesi, kişilik gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle, problem çözme hayatın ilk yıllarından itibaren üzerinde özenle durulması ve desteklenmesi gereken beceridir (Eroğlu, 2001).

Problem çözme becerisinin öğretilmesindeki asıl amaç ise çocukların sadece okul yaşamında değil günlük yaşantılarında da başka problemlerle karşılaştıklarında

bunlarla baş edebilme becerisini kazandırmaktır. Bu tekniklerin öğretilmesiyle çocuk; bilimsel düşünebilmeyi, sorumluluk sahibi olabilmeyi, işbirliği ile çalışabilmeyi, iletişim kurabilmeyi, zamanı yönetebilmeyi, dikkati geliştirebilmeyi, gerçek dünya ile okul yaşamını karşılaştırabilmeyi, veri toplayabilmeyi, verileri düzeyine uygun olarak analiz edebilmeyi, kestirimde bulunabilmeyi, bilgileri görselleştirebilmeyi, rapor hazırlayabilmeyi, topluluk önünde sunu yapabilmeyi, değerlendirme yapabilmeyi kazanma hedeflerine ulaşılabilir (Kalaycı, 2001).

Çocuk için problem çözme kolayca öğrenilmez. Çocuk toplumda nasıl davranacağını ve karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilmeyi öğrenmek zorundadır. Bu konuda çocuğa kendi başına problemlerini çözeceği bir ortam sağlayarak, fırsatlar yaratarak ve etkili problem çözme yöntemlerini destekleyici deneyimler planlayarak yardımcı olunabilir (Arı ve Seçer, 2003).

Bir problemin çözümü problemin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülürken, bazı problemler duygusal olgunluğu gerektirmektedir. Bazı problemler ise olaylara yeni bir algılama ile bakmayı gerektirir. Problemlerin çözülmesindeki ortak yön amaca ulaşmayı engelleyen etkeni ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 1997).

Problem çözme karmaşık bir süreç olduğundan uzmanlar, bu süreci çeşitli aşamalara bölmektedirler. Problemin zorluk derecesi ne olursa olsun, birey gerekli bilgi ve beceriye sahipse problemi çözecek en uygun yöntemi bulabilecektir. Burada en önemli nokta problemi çözüme götüren aşamaların dikkatli bir biçimde planlanmasıdır. Problem çözme sürecine bilinen en önemli katkıyı John Dewey getirmiştir (Tavlı, 2007).

John Dewey, problem çözme yönteminin altı evreden oluştuğunu söylemiştir. Ona göre bunlar;

- 1- Problemi öğrencilerle birlikte sınırlandırarak saptamak,
- 2- Nedenlerin giderilmesi ya da problemin çözümü için denenceler,
- 3- Çeşitli deney ya da karşılaştırmalarla düşünülen çözüm yollarının probleme uygunluklarını, yani problemi çözecek nitelikte olup olmadığını araştırmak,

- 4- Problemi çözmek,
- 5- Çözümü test ve kontrol etmek,
- 6- Çözümü uygulamaktır (Uyar, 2002).

1.9.2. Okul Öncesi Dönemde Problem Çözmenin Önemi

Çocukların, okul öncesi dönemden itibaren problem çözüme yeteneklerinin geliştirilmesi, gerçek yaşama uyum sağlamaları açısından oldukça önemlidir. İyi bir problem, çocuğa kendi tarzı ile keşfetme olanağı verir. Yeni kazanılacak davranışlar ile deneyimler arasında bir denge kurulur (Zembat ve Unutkan, 2005).

Bebeklik ve ilk çocukluk evrelerini kapsayan okul öncesi dönemde çocuğun bilişi hızla gelişir. Çocuğun çevreye uyumu, kavramları geliştirmesi, çevre ile iletişimi, sorunlarını çözmesi bilişsel gelişiminin önemli göstergeleridir (Başaran, 2000).

Bilişsel süreç yaklaşımı problem çözüme yaklaşımı olarak da adlandırılır. Bu yaklaşım bireyi düşünmeye yönlendiren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım ile bireylerin olayları analiz etme ve sıraya koyma ile ayırt etme becerisinin gelişmesini sağlamaktır. Bu yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan öğretim programlarında bireye yetersizliği olan beceriyi ayrı ayrı öğretmek yerine sosyal durumlarla ilgili problem çözüme becerisi öğretilmeye çalışılmakta, bireye tek bir sosyal beceri değil, farklı sosyal durumlarla karşılaşacağı zaman baş edebileceği sosyal problem çözüme becerileri kazandırmaya çalışılmaktadır (Avcıoğlu, 2005).

Okul öncesinden başlayan temel eğitim çağı problemleri çözmek kadar tanıma içinde uygun bir zamandır. Çocuklar çoğu kez problemleri tanıma konusunda öğretmenlerinin ya da diğer yetişkinlerin yardımına ihtiyaç duyarlar. Yaşadıkları çevrede çok çeşitli problemlerin olduğunu bilmek ve karşılaştıkları problemin çeşidini tanıyabilmek çocuklar için çok önemlidir. Çünkü bu problem ile ilgili bilgi sahibi olmak, çocuğun çevresine olan ilgisinin de artmasına ve günlük yaşamın zor yönlerini kavramasına yardımcı olur. Çocuğun içinde bulunduğu bu tutum onun

deneyimlerini zenginleştirerek, o ana dek araştırmadığı alanları tanıma şansı sağlar. Çocuklar bu sayede problemlerle uğraşmanın doğal bir şey olduğunu ve üyesi olduğu sınıfın ve toplumun diğer üyelerinin de bu ve buna benzer problemlerle karşı karşıya geldiklerini öğrenirler (Bingham, 1983; Tallman ve Gray, 1990; aktaran Aydoğan, 2012).

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ortamlarda başarılı ilişkiler yürütebilmeleri ve çatışmalar karşısında anlaşmazlıkları çözebilme becerisi kazanabilmeleri için etkili problem çözme düşünce biçimlerine ve stratejilerine sahip olmaları gerekli görülmektedir (Spence, 2003).

1.9.3. Problem Çözme ve Oyun

Problem çözme yeteneğinin görülebildiği en iyi platformlardan biri oyunlardır. Problemler oyunlara kolaylıkla uyarlanabilirler. Problem çözme becerilerinin ölçülmesi ve geliştirilmesi teknolojinin desteği ile daha kolay bir hal almıştır. Bilgisayarlar ve oyunların kullanımında neredeyse bütün araştırmacılar hem fikirdir. Temelde birçok bilgisayar oyunu problem çözme aracı olarak transfer edilebilir (Rao, 1998; aktaran İnceoğlu ve Koşar, 2008).

Oyun, çocuğa araştırma, nesnelere tanıma ve sorun çözme olanağı tanır. Bu yolla çocuk, büyüklük, şekil, renk, boyut, ağırlık gibi çok sayıda kavramı öğrenir. Bunun yanı sıra eşleştirme, sıralama, analiz, sentez ve problem çözme gibi zihinsel işlemleri gerçekleştirir.

Çocuklar amaçları doğrultusunda beklenmedik sonuçlar, engeller ile karşılaştıklarında mevcut bilgileri ile olası varsayımlarını birleştirerek yeni bilgilere ve çözümlere gidecek öğrenme ve gelişim sürecine girerler. Bu süreçte olaylar hakkında önceden tahminde bulunmak, akıl yürütmek gibi zihinsel girişimlerde bulunurlar. Bu aşamada sezgiye dayanan somut nesnelere yapılan basit, birebir çözümler oyun ortamında gerçekleşmektedir (Hohmann ve Weikart; 2000; aktaran Sevinç, 2009).

Eğitsel oyunlar çocukları sınırlandırmadan yaratıcı ve keşfedici öğrenmeye yönlendirerek problem çözme yeteneklerini geliştirir (Aykutlu ve Şen, 2004). Çocuklar karar verme, işbirliği, düzenleme, paylaşma, başkalarının hakkına saygı gösterme, yardımlaşma gibi pek çok kavram ve kuralı da oyun içerisinde oluşan sosyal ortamda kendiliğinden öğrenir (Çoşkun, Akarsu ve Karaiper, 2012).

Eğitsel oyunla öğretimin diğer öğretim yöntemlerinden en önemli farkı, anlatılan konuyu ilgi çekici hâle getirme ve öğrenciyi pasif durumdan aktif duruma geçirmedir (Önen, Demir ve Şahin, 2012). Bu durumda oyuna aktif olarak katılan öğrencinin, güdülenmişlik düzeyi, motivasyonu ve özgüveni artar (Bayırtepe ve Tüzün, 2007).

1.9.4. Literatürde Okul Öncesinde Problem Çözme ile İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar

Dinçer (1995) tarafından yapılan çalışmada, anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklara kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında, problem çözme eğitiminin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 5 yaş grubu çocuklardan 34'ü kız ve 40'ı erkek olmak üzere toplam 74 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklara kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında problem çözme eğitiminin etkili olduğu görülmüştür. Dinçer'in okul öncesi çocukları üzerinde yaptığı araştırmada problem çözme becerisi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ramani (2005), "Okulöncesi Dönem Çocuklarında İşbirliğine Dayalı Oyun ve Problem Çözme" adlı araştırmasında, işbirliğine dayalı oyun ve problem çözmenin eğitim ortamına etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 4 yaş grubundan 40, 5 yaş grubundan 36 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma deneysel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Uygulama sırasında yapı blokları ve öyküler kullanmıştır. Araştırma sonucunda büyük çocukların çok daha fazla sayıda blok kullanarak küçük çocuklara göre daha karmaşık yapıları kısa sürede yapabildikleri görülmüştür. Oyun ile birleştirilen etkinliklerin hem işbirliği davranışının hem de çocuklar arasında işbirliğine dayalı öğrenmenin gelişiminde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tavlı (2007) tarafından yapılan çalışmada, 6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerileri cinsiyete göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Kız ve erkek çocukların problem çözme aşamaları ve başarıları, iki farklı yap-boz üzerindeki çalışmaları incelenerek karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyetin çocukların problem çözme başarısı üzerinde etkili bir faktör olmadığı ortaya konmuştur.

Özgül (2008) tarafından yapılan çalışmada, kişilerarası problem çözme programının okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 6 yaş grubu 72 çocukla yapılan çalışmada, kişilerarası problem çözme eğitimine katılan çocukların 19 kişilerarası problem çözme becerilerinde eğitim almayanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kargı (2009), yaptığı çalışmada Shure (1992) tarafından geliştirilen “Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişiler Arası Sorun Çözme” ya da diğer adıyla “Ben Sorun Çözebilirim”. Programının 4 yaşındaki çocuklar üzerindeki etkililiğini sınamıştır. Araştırma sonucunda kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi alan çocukların sorun çözme beceri puanlarının kontrol grubuna oranla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, deney grubunda yer alan çocukların sorun davranışlarının da anlamlı bir şekilde azaldığı saptanmıştır.

Bal (2013) tarafından yapılan çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş grubu çocuklarının Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ) ve Bakış Açısı Alma Becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2010- 2011 eğitim- öğretim yılı Ankara ili alt- orta- üst sosyo ekonomik düzeyde bulunan, 4, 5 ve 6 yaş grubundaki 180 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, çocukların Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Bakış Açısı Alma Becerileri (Algısal, Bilişsel, Duygusal) puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Klahr ve Robinson (1981), okul öncesi çocukların problem çözmeleri ile ilgili yaptıkları araştırmada; 4, 5 ve 6 yaşındaki çocukların kule yapma çalışmasında yeni çözümler bulmalarındaki davranışları incelemişlerdir. Kule, en kısa yol için en az yedi hareketin gerektiği seviyeye kadar zorluk derecesini içermiştir. Her bir sorun için, çocuklar çözüm planını sözlü olarak ifade etmiştir. Kuleyi sonlandırırken daha büyük çocuklarda daha iyi bir performans gözlemlenmiştir. Küçük çocukların önceleri yetişkinlerde gözlenen birçok ilkel problem çözme sürecine sahip oldukları gözlenmiştir.

Thornton (1999), tarafından yapılan bir araştırmada; çocuklara verilen bir görevin çocukların problem çözme becerilerini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Bu süreci incelemek için, 5 yaşındaki bir çocuğun problem çözmesi örnek olayı üzerine özellikle odaklanmıştır ve grup verisi kullanmıştır (N=62). Ayrıca, 5 yaşındaki bir çocuğun “Yirmi Soru” oyununu oynarken problem çözme sürecinde bölüm içi değişiklik olayı hakkındaki tahminlerini ve 5-9 yaş arası çocukların bir köprü inşa etme görevini tamamlamasını incelemiştir. Çocuklardan ahşap yapı taşlarını kullanarak hayali bir nehir üzerinde köprü kurmalarını istemiştir. Çocukları ayrı ayrı test etmiştir. Her bir çocuğa, bir nehir olduğunu ve sorunun bu nehrin çok hızlı aktığını, çok tehlikeli ve derin bir nehir olduğunu ifade etmiştir. Çocuğa bloklarla bu nehir üzerine bir köprü inşa etmesi gerektiğini belirtmiştir. Sorunu çözmeleri için her çocuğa 25 dakika süre vermiştir. Tüm çocuklar köprü kurma görevini çözmüştür. Araştırmacı tüm oturumları videoya kaydetmiştir. Araştırma sonucunda; cinsiyetin problem çözmeye etkili olmadığını, yaşın problem çözmeye etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Walker ve ark. (2002), “Okul Öncesi Çocukların Sosyal Problem Çözme Stratejileri Üzerinde Cinsiyetin Etkileri” konulu araştırmalarında; okul öncesi çocukların sosyal problem çözme stratejilerinin doğası ve yetkinliği üzerinde cinsiyetin etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, okul öncesi yaşta çocuklar (N=179; 91 erkek, 88 kız) provokasyon, akran grubu girdisi, paylaşma veya sırası geldiğinde sırasını alma alanlarında sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek için dizayn edilmiş sosyal durumlara cevap vermişlerdir. Araştırma sonucunda, genel olarak, kızların cevaplarının erkeklerinkinden daha yetkin olduğunu (ör. akranlarla birlikte başarılı fonksiyon göstermeyi yansıtmaya) ve kızların

stratejilerinin daha az ihtimalle intikam, sözlü veya fiziksel saldırganlık içerdiğini belirlemişlerdir. Çocukların cevaplarının yetkinliğinin aynı zamanda çocuğun cinsiyetine göre değişiklik gösterdiğini bulmuşlardır.

Davenport ve ark. (2008) tarafından yapılan “Okul Öncesi Erkek Çocuklarda Problem Davranışları ile İlgili Olarak Serbest Oyun ve Problem Çözme Etkileşimlerinde Ebeveyn Davranışları” konulu çalışmada, 3 yaşından 5 yaşına kadar katmanlı olarak Toplam 34 çocuk ve onların ebeveynleri (30 anne) serbest oyun ve problem çözme etkileşimleri esnasında gözlenmiştir. Her bir etkileşimde ebeveynlerin davranışları, öğretmenlerin çocuk bakım ortamında erkek çocukların problem davranışlarını değerlendirmeleri ile bağlantılı olarak incelenmiştir. Problem çözme değil, veli oyun davranışları ve etkileşimi önemli ölçüde erkek çocuk problem davranışlarıyla ilişkili gözükmiştir. Regresyon modeline olumlu ebeveyn davranışının eklenmesi aynı zamanda olumsuz davranışların istatistiki önemini de ortadan kaldırmıştır. Olumsuz davranışların, oyun etkileşiminde olumlu davranışların sergilenmesi ihtimalini düşürmesi bakımından en üst düzeyde etkili olduğu gözükmiştir.

Bu araştırma Piaget'nin bilişsel gelişim ve Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımlı zihinsel gelişim kuramlarından esinlenerek yapılmıştır. Piaget (1962) ve Vygotsky'ye (1962) göre oyun, çocukların bilişsel olarak büyümesi için temel bir kaynaktır. Piaget, hayal gücü ve rol yapmayı gerektiren oyunun çocuklarda sembolik düşüncüyü beraberinde getirecek en gerekli oyun türlerinden biri olduğunu savunur. Vygotsky çocukların oyun esnasında deneme, bir rolü yapmaya çalışma ve elindeki malzemelerden yararlanmada özgür oldukları için ‘yakınsal gelişim’ alanları olarak adlandırılan normal beceri sınırlarının da üzerine çıkabildiklerine işaret ederek, bu tür oyunların önemini vurgulamıştır (Nicolopoulou, 2004).

Vygotsky'nin kuramına göre, bireyin çevreyle olan ilişkisi, bireyin doğrudan çevre tarafından etkilenmesiyle başlamakta ve birey tarafından dolaylı olarak çevrenin kontrol altına alınmasıyla bir değişim göstermektedir. Yine Vygotsky'ye göre oyun, bu bilişsel mekanizmanın işlemesine en uygun ortamı sağlar. Oyun, çocuğun hayali bir çözüm yaratması olarak tanımlanabilir. Vygotsky oyunun bilişsel

gelişimde, diğer gelişim alanlarına göre daha fazla rol oynadığına inanmıştır. Oyun, özellikle taklide dayalı oyun birçok nedenden dolayı bilişsel gelişimde kilit rolü üstlenmektedir. Vygotsky'e göre, gerçek oyun, -miş gibi oyunla başlar. Özellikle –miş gibi oyun, bilişsel becerilerin gelişiminde önemli bir işleve sahiptir.

Piaget'e göre dil ve oyun eş zamanlı gelişir ve çocuğun deneyimlerinde nesnelere kullanabilmesi ve zihinsel tasarımlar yapabilme yeteneğini geliştirir. Örneğin; çocuk oyuncak bebeği ile ilgili oyunlarında, nesnelere ifade etmek ve ne istediğini belirtmek amacıyla dili kullanmaya başlar. Piaget, dil ve sözel olmayan bilişsel becerilerin altta yatan aynı sembolik kapasiteden ortaya çıktığını ve dilin nesne sürekliliği, sembolik oyun gibi bazı bilişsel kazanımlar gerçekleşmeden önce ortaya çıkmadığını, yani dil gelişiminin bilişsel gelişimin ilerisinde olamayacağını savunmuştur (aktaran. Power ve Radcliffe; 2000).

Piaget, sembolik oyun oynamanın çocukların dil kullanımını geliştirdiğini ileri sürmektedir. Sembolik oyun oynayan çocuklar dili yoğun olarak kullanmaktadırlar. Bu yüzden de çocukların alıcı ve ifade edici dilleri gelişmektedir.

1.10. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada normal çocukların dil gelişimini etkileyebilecek oyun türlerini gösterebilmek, çocukların okul öncesi dönemde dil gelişimine ve bilişsel gelişim (problem çözme becerisine) katkıda bulunmak ve bu alanda ileriye dönük çalışmaların yürütülmesi amacıyla, 5-6 yaş grubundaki çocukların anasınıflarında oyun saatlerinde tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişim düzeyleri ve problem çözme becerisine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmanın çocuklarla yapılacak müdahale programlarına ışık tutması planlanmaktadır.

1.10.1. Hipotezler

H₁: 5-6 yaş grubu çocukların dil kullanım düzeyleri, tercih ettikleri oyun türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

H₂: 5-6 yaş grubu çocukların; alıcı dil beceri düzeyleri tercih ettikleri oyun türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

H₃: 5-6 yaş grubu çocukların; problem çözme becerisi düzeyleri tercih ettikleri oyun türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

H₄: 5-6 yaş grubu çocukların; problem çözme beceri düzeyleri ile alıcı dil beceri düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H₅: 5-6 yaş grubu çocukların; problem çözme beceri düzeyleri ile dil kullanım düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H₆: 5-6 yaş grubu çocukların, dil kullanım, problem çözme ve alıcı dil gelişim düzeyleri tercih ettikleri öğrenme merkezine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

1.11. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de ve dünyada oyun konusunda çok sayıda araştırma yapılmasına karşın; ülkemizde hala bazı ebeveyn ile öğretmenler oyunu, boş zaman uğraşı olarak görmektedir. Ancak pek çok ebeveynin düşündüğünün aksine oyun, boş zaman geçirme yöntemi değildir. Oyun ile birlikte çocukların yetişkinlerle ilişki kurabilmesi, kendilerini ifade etmeye yönelik dil becerileri, dürtü kontrolü için kritik olan neden-sonuç düşünme biçimini geliştirebilmesi, sanatsal oyunlarla yaratıcılık ve problem çözme becerileri hızlanmış olur.

Dil, çocuğun öğrenmesinde çok önemli bir etmendir. Bu nedenle çocuğun dil gelişimine okul öncesi yaşlarda önem verilmeli ve dil gelişimini destekleyici ortam ve koşulların doğrulanması gereklidir. 2-6 yaş arasındaki dönemin dil gelişiminin en

yoğun olduğu yıllar olduğu göz önüne alındığında, okul öncesi çocuk gelişimi programlarının önemi daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Fişek ve Yıldırım, 1983, s.44).

Okul öncesi dönemde çocukların gelişimi açısından önemli yere sahip olan oyunun çocukların dil gelişimi ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmaların incelenmesi, bu alandaki gelişmeleri ortaya koyması açısından önemlidir.

Bununla birlikte bu araştırma okul öncesi eğitim alanında çalışan eğitimcilerin, çocukların oyunu nasıl algıladıkları hakkında bilgi edinmeleri ve bu doğrultuda oyunu çocukların eğitiminde etkin bir öğrenme aracı olarak nasıl ve ne şekilde kullanabilecekleri açısından oldukça önemlidir.

Son yıllarda oyun araştırmalarında büyük ilerlemeler görülmektedir. Ancak Türkiye’de yapılan okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların seçtikleri oyun türünün dil gelişimi ve problem çözme becerisine etkisini birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oyunun çocuğun gelişiminde ve eğitiminde bu kadar önemli rol oynadığı düşünüldüğüne göre bu tür araştırmaların çoğaltılması gerektiğini düşünülerek bu çalışma planlanmıştır.

Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların tercih ettikleri öğrenme merkezleri ve öğrenme merkezlerini geliştirmeyide amaçlayan bu araştırma ile bundan sonraki araştırmalara ışık tutabilecek öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma, bu konudaki araştırma eksikliğini giderilmesine katkı sağlamanın yanında öğrenme merkezlerinin geliştirilip, üzerinde düşünme ve tartışma ortamı yaratabilmesi bakımından önem taşımaktadır.

1.12. Tanımlar

Oyun: Çocuğun kendi isteği ile başlattığı ve bitirdiği, bütün gelişim alanlarını destekleyen çocuğun en önemli uğraşdır.

Oyun türü: İçeriklerine, yaşlarına ve toplumsal, sosyo-ekonomik durumlara göre çocuk oyunlarının sınıflandırılmasıdır.

Dil gelişimi: Doğumla birlikte başlayan ve yaşam boyu devam eden süreçtir (Güven ve Bal, 2000).

Problem çözme: Problem çözme, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir (Yıldız ve Eşkisü, 2011, s.191).

Okul öncesi eğitim: 0-6 yaşlar arasında çocuğun çok boyutlu gelişim alanlarını destekleyerek, yaşam boyu sürecek öğrenmenin temelini atıldığı, sistemli ve bilinçli bir süreçtir (Tuğrul, 2006).

Öğrenme merkezi: okul öncesi eğitim sınıflarında oyun aktiviteleri için düzenlenmiş belli alanlara denmektedir.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmanın temel amacının okul öncesi çocukların tercih ettikleri oyun türünün dil gelişimi ve problem çözme becerisine etkisini araştırmak olduğundan ve gruplar arası karşılaştırmaları da içerdiğinden ilişkisel tarama modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Nicel araştırmalarda ilgilenilen duruma ait değişkenleri hem ayrı ayrı betimlemek, hem de “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini” belirlemek amaçlandığı için, tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılır. İlişkisel tarama modellerinde, en az iki değişkenin bulunduğu ve bağımsız değişkene göre oluşturulan grupların arasında bağımlı değişkene göre fark olup olmadığını inceleyen karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır (Karasar, 1998, s.81).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul Pendik Milli Eğitim İlçe Müdürlüğüne bağlı anasınıfları arasından tesadüfi küme örnekleme yoluyla seçilen 4 farklı anasınıfına kayıtlı 5-6 yaş grubu 80 çocuk oluşturmaktadır. Örnekleme ilişkin çocukların demografik bilgileri aşağıda, Tablo 3.1’de özetlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından tasarlanan bir adet Çocuk Bilgi Formu ve üç adet ölçme aracı kullanılmıştır. Kullanılan ölçekler sırasıyla, Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ), Peabody Resim Kelime Testi ve Dil Kullanım Ölçeğidir. Ölçeklere ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

2.3.1. Çocuk Bilgi Formu

Çocuk Bilgi Formunda, çocukların doğum yılı, cinsiyeti, kardeşi olup olmadığı, ailedeki çocuk sayısı ve çocuğun ailede kaçınıcı çocuk olduğu, anne-

babanın eğitim düzeyi, çocuğun serbest oyun saatinde tercih ettiği oyun türü, çocuğun serbest oyun saatinde tercih ettiği öğrenme merkezi, çocuğun tercih ettiği oyuncaklar, grup oyunlarına katılıp katılmadığı ve tek başına oynayıp oynamadığı sorulmuştur (Tablo 3.1).

2.3.2. Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)

Akyol ve Oğuz tarafından 2015 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışmalarının örneklemini anne babası birlikte yaşayan, normal gelişim gösteren ve gönüllü olan 101 kız, 103 erkek olmak üzere toplam 204 çocuk oluşturmuştur. PÇBÖ on sekiz maddeden oluşmaktadır, tek boyutludur ve beşli likert tipi bir ölçektir. PÇBÖ’ de her bir problem durumuna üretilen çözüm için “0-4” arası puan alınmaktadır. PÇBÖ’de hiç çözüm önerisi yok ise “0” puan, tek öneri var ise “1” puan, iki öneri var ise “2” puan, üç öneri var ise “3” puan, üçten fazla öneri var ise “4” puan verilmektedir. Çocuğun problem durumuna ilişkin ürettiği çözümlerden puan alabilmesi için her bir çözümün bir diğer çözümden farklı olması gerekmektedir. Uygulamada çocuk, verdiği bir çözüm önerisini tekrarlayabilmektedir. Tekrarlanan çözüm önerilerine puan verilmemiştir. PÇBÖ’den alınacak puan aralığı 0-72’dir. PÇBÖ’de puan arttıkça çocukların problem çözme becerisi yükselmektedir. Başka bir ifadeyle, çocukların PÇBÖ puanlarının yükselmesi, çocuğun problem çözme becerisinin arttığını göstermektedir. PÇBÖ’de çocuk çok sayıda problem durumuna yanıt vererek elli puan alabilir. Ancak, başka bir çocuk az soruya yanıt vererek daha çok alternatif çözüm üretebilir ve elli puan alabilir. PÇBÖ’de önemli olan çocuğun daha çok alternatif çözüm üretebilmesidir ve sorular birer araçtır. Çocuğun verdiği cevapların hangi sorulardan geldiği önemli değildir, amaç cevap sayısıdır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

2.3.3. Dil Kullanım Ölçeği

Eskinazi ve Sevinç tarafından 2003 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için. Ölçek; İsimlendirme (38 madde), İşlevini belirtme (46 madde), Çağrışım yapma-İlişkilendirme (46 madde), Gruplama (15 madde), Benzerlikler (28 madde), Farklılıklar (28 madde), Çoklu anlamlar (13 madde), Özellikler (12 madde) olmak üzere toplam sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması

sonuçları şunlardır; İsimlendirme alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .78, İşlevini belirtme alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .086, Çağrışım yapma-İlişkilendirme alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .096, Gruplama alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .79, Benzerlikler alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .93, Farklılıklar alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .92, Çoklu anlamlar alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .93, Özellikler alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .92 dir. Ölçeğin güvenirlik çalışması sonucunda faktörlerin Cronbach's alfa değerleri .78 ile .96 arasındadır. Dil kullanım Ölçeğinin yapı geçerliği için yapılan faktör analizi işlemine göre, sekiz alt boyut bazında varyans yüzdeleri %15,04 ile %36,40 arasındadır. Dil Kullanım Ölçeğinin yapı geçerliği için yapılan faktör analizi işlemine göre, sekiz alt boyut bazında varyans yüzdeleri şunlardır: 1. faktör 15.04, 2. faktör 21.41, 3. faktör 26.06, 4. faktör 28.72, 5. faktör 30.84, 7.faktör 34.71, 8. faktör ise 36.40'dır.

2.3.4. Peabody Resimli Kelime Testi

Dunn tarafından hazırlanmış, Katz ve arkadaşları tarafından 1972 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır (Demir, Katz, Önen, Uzlukaya ve Uludağ, 1974). Test, 2,5-18 yaş çocuk ve bireylerin dil gelişimini (kelime bilgisini) ölçmek amacıyla uygulanan bir gelişim testidir. Testte, resimlerle kelime (kavram) gelişimini saptamayı amaçlayan sorular bulunmaktadır. Her biri 4 resimden oluşan 100 kart ve kayıt formu vardır. Çocuğun her kartta bulunan dört resim arasından, kendisine söylenen kelimeye uygun olan resmi bulup göstermesi istenmektedir. Çocuk Her doğru yanıt için 1 puan alır. Son sekiz sorudan altı tanesine yanlış cevap alınana kadar devam teste devam edilir. Puanların toplamı testin ham puanını oluşturmaktadır. Maddelere verilecek cevaplarda süre sınırı yoktur, 10-15 dakikada yanıtlanabilmektedir (Erbay, Kayılı ve Koçyiğit, 2009; Texas Statewide Leadership for Autism, 2009).

Testin III. basımının güvenirlik çalışması Dunn&Dunn (1997) tarafından yapılmıştır ve cronbachalpha kat sayısı .91 ile .93 arasında değişiklik göstermiştir. Testin güvenirliği 0.71 ile 0.81 arasında değişmektedir. Testin tekrarı güvenirliği ise 0.52 ve 0.90 arasında bulunmuştur. Peabody Resim Kelime Testi'nin Stanford Binet ve

Wechsver ile yapılan benzer ölçekler geçerliği 0.20 ile 0.90 arasında değişmektedir (aktaran Bekir, 2004).

2.4. İşlem

Araştırmacı tarafından İstanbul ili Pendik ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumları arasından, tesadüfi küme örnekleme yoluyla seçilen 4 okul öncesi eğitim kurumu ile seçilen toplam 80 çocuğa aileden onam alınarak, Problem Çözme Beceri Ölçeği (PÇBÖ), Dil Kullanım Testi ve Peabody Resimli Kelime Testi uygulanmıştır. Uygulama her okulda özel olarak ayarlanmış bir görüşme odasında her çocuk için 45-50 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Çalışma grubundaki çocukların, Çocuk Bilgi Formu, Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ), Dil Kullanım Ölçeği ve Peabody Resimli Kelime Testi ile toplanan verilerin hepsi, SPSS 20.0 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir.

Ölçeklerden elde edilen veriler ile herhangi bir analiz yapılmadan önce, verilerin ölçeklerle belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, yanlışlık barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiştir. Bundan sonra ise araştırmanın belirlenen amaçları doğrultusunda uygulanacak istatistik analizlerin seçimi için veri gruplarının dağılımları, Kolmogorov-Smirnov (K-S) ile araştırılmış ve normallik dağılımlarına bağlı olarak analizlerin parametrik veya parametrik olmamasına (non-parametrik) olmasına karar verilmiştir. Buna göre;

1. Çocukların, demografik özelliklerini özetlemek amacıyla, doğum yılı, cinsiyeti, kardeşi olup olmadığı, ailedeki çocuk sayısı ve çocuğun ailede kaçınıcı çocuk olduğu, anne-babanın eğitim düzeyi, çocuğun serbest oyun saatinde tercih ettiği oyun türü, çocuğun serbest oyun saatinde tercih ettiği öğrenme merkezi, çocuğun tercih ettiği oyuncaklar, grup oyunlarına katılıp katılmadığı ve tek başına oynayıp oynamadığı değişkenlerinin frekans (f) ve yüzde dağılımları (%) hesaplanmıştır (Tablo 3.1).

2. Çocukların, Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ), Dil Kullanım Ölçeği ve Peabody Resimli Kelime Testi geneli ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının ortalaması (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.
3. Çocukların, problem çözme becerisi, dil kullanım düzeyleri ve alıcı dil gelişim düzeylerinin serbest oyun saatinde en çok tercih edilen oyun türü ve öğrenme merkezine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak üzere, normallik varsayımı sağlanamadığından, Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis sonrası anlamlı fark bulunduğu durumda ise hangi gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere Mann-Whitney U testi yapılmıştır.
4. Çocukların, problem çözme becerisi, dil kullanım düzeyleri ve alıcı dil gelişim düzeylerinin cinsiyet ve kardeşleri olup olmamasına bağlı olarak farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.
5. Çocukların, problem çözme becerisi, dil kullanım düzeyleri ve alıcı dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon katsayılarına bakılarak incelenmiştir.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğu bağımsız değişkenlerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar/ilişkiler “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın konusu olan, okul öncesi çocukların serbest oyun saatlerinde seçtikleri oyun türünün, dil gelişimi ve problem çözme becerisine etkisini araştırmak için daha önce ayrıntıları verilen Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ), Dil Kullanım Ölçeği ve Peabody Resimli Kelime Testi ile toplanan veriler üzerinden yapılan istatistiksel analizlerle elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Analiz bulguları, çalışmanın amacına uygun olarak bir sıra halinde yorumları ile birlikte sunulmuştur.

Araştırmanın örnekleme (çalışma grubunu) ise İstanbul Pendik Milli Eğitim İlçe Müdürlüğüne bağlı anasınıfları arasından tesadüfi küme örnekleme yoluyla seçilen 4 farklı anasınıfına kayıtlı 5-6 yaş grubu 80 çocuk oluşturmaktadır. Örnekleme ilişkin çocukların demografik bilgileri aşağıda, Tablo 3.1’de özetlenmiştir.

Tablo 3.1 Çalışma grubunu oluşturan çocukların kişisel bilgilerine ilişkin dağılım (N=80)

Değişken	Grup	f	%
Doğum yılı	2010 yılı doğumlu	41	51,3
	2011 yılı doğumlu	39	48,7
Cinsiyet	Kız	41	51,2
	Erkek	39	48,8
Kardeş var mı?	Evet	43	53,8
	Hayır	37	46,3
Ailedeki çocuk sayısı	Tek çocuk	38	47,5
	2 çocuk	29	36,3
	3 çocuk	13	16,3
Kaçınıcı çocuk	1. çocuk	51	63,8
	2. çocuk	25	31,3
	3. çocuk	4	5,0
Annenin eğitim düzeyi	İlkokul	1	1,3
	Ortaokul	4	5,0
	Lise	46	57,5
	Yüksek okul	29	36,3
Babanın eğitim düzeyi	Ortaokul	2	2,5
	Lise	42	52,5
	Yüksek okul	36	45,0
En çok tercih edilen oyun	Fiziksel oyunlar	8	10,0
	Yapı, inşa oyunları	35	43,8
	Dramatik oyunlar	27	33,8
	Manipülatif oyunlar	10	12,5
Tercih edilen öğrenme merkezi	Blok Merkezi	30	37,5
	Dramatik Oyun M.	29	36,3
	Fen Merkezi.	6	7,5
	Sanat E.M.	15	18,8
Grup oyunlarına katılma	Evet	76	95,0
	Hayır	4	5,0
Tek başına oynama	Evet	66	82,5
	Hayır	14	17,5

Çalışma grubunda yer alan çocukların %51,3'ü 2010 ve %48,7'si 2011 yılı doğumludur. Çocukların 51,2'si kız ve %48,8'i erkektir. Çocukların %52,5'inin kardeşi vardır ve çocukların %47,5'i ailenin tek çocuğu iken, %36,3'ünde 2 çocuk ve %16,3'ünde 3 çocuk vardır. Araştırmaya katılan çocukların %63,8'i ailede birinci

çocuk, %31,3'ü ikinci çocuk ve %5,0'i üçüncü çocuktur. Çocukların anne eğitim düzeyleri ilkokul ile yüksek okul arasında değişmekte olup en büyük anne eğitim grubunu %57,5 ile lise mezunları oluşturmaktadır. Çocukların baba eğitim düzeyleri ise ortaokul ile yüksek okul arasında değişmekte olup en büyük grubu %45,0 ile yüksek okul mezunları oluşturmaktadır. Serbest oyun saatinde çocukların %10,0 fiziksel, %43,8'i yapı-inşa, %33,8'i dramatik ve %12,5'i manipülatif oyunları tercih etmektedir. Tercih edilen oyun merkezleri bakımından ise çocukların %37,5'i blok, %36,3'ü dramatik, %7,5'i fen ve kalan %18,8'i sanat eğitim merkezlerini tercih etmektedir. Çocukların %95,0'i grup oyunlarına katılırken, %82,5'i tek başına da oynamaktadır.

3.1.Çocukların Problem Çözme Becerisi, Dil Kullanım ve Alıcı Dil Gelişimi Düzeyine İlişkin Genel Bulgular

Araştırmanın bu alt bölümünde, önce araştırmaya katılan problem çözme becerisi, dil kullanım ve alıcı dil gelişimi düzeyine ilişkin genel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.2Çocukların Problem Çözme Becerisi, Dil Kullanım ve Alıcı Dil Gelişimi Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=80)

Boyut/Ölçek	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	ss
Problem çözme becerisi	21	56	44,15	7,40
Alıcı dil becerisi	60	91	77,97	6,77
İsimlendirme	34	38	37,66	0,76
İşlevini belirtme	38	46	45,15	1,63
Çağrışım yapma-ilişkilendirme	29	46	43,14	3,83
Gruplama	6	15	12,97	1,71
Benzerlikler	14	36	23,19	3,00
Farklılıklar	9	26	22,18	2,69
Özellikler	0	14	8,73	2,43
Dil kullanım becerisi (genel)	150	208	193,01	9,99

18 maddeden oluşan ve çocuğun her bir problem için sunduğu çözüm sayısına göre belirlenen problem çözme becerisi düzeyi en az 0 ve en çok 72 değerlerini alabilmektedir. Araştırmaya katılan çocukların problem çözme düzeylerine ilişkin ortalama puan $44,15 \pm 7,40$ olarak belirlenmiştir.

Çocukların alıcı dil beceri düzeylerini ölçmek için kullanılan Peabody Kelime Testinden alınabilecek en yüksek puan 100'dür. Çalışmaya katılan çocukların alıcı dil becerisi puanları en düşük 60 ve en yüksek 91 olarak kaydedilmiş, çocukların ortalama alıcı dil becerisi puanları (düzeyleri) $77,97\pm 6,77$ olarak hesaplanmıştır.

Son olarak, araştırmaya katılan çocukların dil kullanım düzeylerini belirlemek için 8 alt boyuttan oluşan Dil Kullanım Ölçeği uygulanmıştır. Ancak ölçeğin yedinci boyutu (Çoklu Anlamlar) yaş açısından uygun olmadığından uygulamaya dahil edilmemiştir. Ölçeğin genelinden alınabilecek toplam puan 292'dir (yedinci boyut dahil edilmediğinden). Bu çalışmada da çocukların genel dil gelişimi puanlarının 150 ile 208 arasında değiştiği ve ortalama toplam puanın $193,01\pm 9,99$ olduğu bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin ortalama puanlar ise şöyledir;

- İsimlendirme : $37,66\pm 0,76$
- İşlevini belirtme : $45,15\pm 1,63$
- Çağrışım yapma-ilişkilendirme : $43,14\pm 3,83$
- Gruplama : $12,97\pm 1,71$
- Benzerlikler : $23,19\pm 3,00$
- Farklılıklar : $22,18\pm 2,69$
- Özellikler : $8,73\pm 2,43$

3.2.Çocukların Problem Çözme Becerisi, Dil Kullanım ve Alıcı Dil Gelişimi Düzeyleri Arasındaki İlişkilere ve Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşmalarına Yönelik Bulgular

H₁: 5-6 yaş grubu çocukların dil kullanım düzeyleri, tercih ettikleri oyun türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Tablo 3.3Çocukların dil kullanım düzeylerinin en çok tercih edilen oyun türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına dair Kruskal Wallis testi (N=80)

Boyut/Ölçek	En çok tercih edilen oyun	Betimsel İst.		Kruskal Wallis Testi			Mann-Whitney U Testi
		n	Sıra Ort.	X ²	sd	p	
İsmlendirme	Fiziksel oyunlar (1)	8	36,94	12,25	3	0,019*	1,2 ile 3, 4
	Yapı, inşa oyunları (2)	35	35,93				
	Dramatik oyunlar (3)	27	42,76				
	Manipülatif oyunlar (4)	10	42,15				
İşlevini belirtme	Fiziksel oyunlar (1)	8	35,70	9,28	3	0,028*	1, 2 ile 3
	Yapı, inşa oyunları (2)	35	36,24				
	Dramatik oyunlar (3)	27	42,11				
	Manipülatif oyunlar (4)	10	38,56				
Çağırışım yapma-ilişkilendirme	Fiziksel oyunlar (1)	8	37,31	0,83	3	0,843	-
	Yapı, inşa oyunları (2)	35	39,06				
	Dramatik oyunlar (3)	27	43,44				
	Manipülatif oyunlar (4)	10	40,15				
Gruplama	Fiziksel oyunlar (1)	8	37,35	14,12	3	0,013*	1,2 ile 3, 4
	Yapı, inşa oyunları (2)	35	39,10				
	Dramatik oyunlar (3)	27	47,85				
	Manipülatif oyunlar (4)	10	45,06				
Benzerlikler	Fiziksel oyunlar (1)	8	35,26	13,86	3	0,017*	1, 2 ile 3
	Yapı, inşa oyunları (2)	35	36,80				
	Dramatik oyunlar (3)	27	45,45				
	Manipülatif oyunlar (4)	10	39,13				
Farklılıklar	Fiziksel oyunlar (1)	8	44,31	11,22	3	0,023*	1, 2 ile 3
	Yapı, inşa oyunları (2)	35	42,93				
	Dramatik oyunlar (3)	27	51,60				
	Manipülatif oyunlar (4)	10	47,67				
Özellikler	Fiziksel oyunlar (1)	8	30,44	3,65	3	0,302	-
	Yapı, inşa oyunları (2)	35	44,81				
	Dramatik oyunlar (3)	27	40,39				
	Manipülatif oyunlar (4)	10	33,75				
Dil kullanım becerisi (genel)	Fiziksel oyunlar (1)	8	35,06	15,27	3	0,005*	1, 2 ile 3
	Yapı, inşa oyunları (2)	35	34,11				
	Dramatik oyunlar (3)	27	43,33				
	Manipülatif oyunlar (4)	10	39,55				

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Çocukların serbest oyun saatinde tercih ettikleri oyun türüne bağlı olarak dil kullanım düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı non-parametrik

KruskalWallis testi (Tablo 3.3) ile incelenmiş ve sonuçları yukarıda özetlenmiştir. Buna göre;

Çocukların isimlendirme boyutuna ilişkin dil kullanım puanlarının (düzeylerinin) tercih edilen oyun türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(3)}=12,25$ ve $p<,05$]. Hangi oyun türleri arasında çocukların isimlendirme puanlarının farklılaştığını araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; dramatik ve manipülatif oyun türlerini tercih eden çocukların (Grup 3, 4) isimlendirme boyutuna ilişkin dil kullanım düzeyleri (puanları) diğer çocuklardan (Grup 1, 2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Fiziksel oyunlar=36,94; Sıra Ortalaması Yapı, inşa oyunları=35,93; Sıra Ortalaması Dramatik oyunlar=42,76 ve Sıra Ortalaması Manipülatif oyunlar=42,15).

Çocukların işlevini belirtme boyutuna ilişkin dil kullanım puanlarının (düzeylerinin) da tercih edilen oyun türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(3)}=9,28$ ve $p<,05$]. Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; dramatik oyun türünü tercih eden çocukların (Grup 3) işlevini belirtme boyutuna ilişkin dil kullanım düzeyleri (puanları) fiziksel ve yapı-inşa oyunlarını tercih eden çocuklardan (Grup 1, 2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Fiziksel oyunlar=35,70; Sıra Ortalaması Yapı, inşa oyunları=36,24 ve Sıra Ortalaması Dramatik oyunlar=42,11).

Çocukların gruplama boyutuna ilişkin dil kullanım puanlarının (düzeylerinin) de tercih edilen oyun türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(3)}=14,12$ ve $p<,05$]. Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; dramatik ve manipülatif oyun türlerini tercih eden çocukların (Grup 3, 4) gruplama boyutuna ilişkin dil kullanım düzeyleri (puanları) diğer çocuklardan (Grup 1, 2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Fiziksel oyunlar=37,35; Sıra Ortalaması Yapı, inşa oyunları=39,10; Sıra Ortalaması Dramatik oyunlar=47,85 ve Sıra Ortalaması Manipülatif oyunlar=45,06).

Çocukların benzerlikler boyutuna ilişkin dil kullanım puanlarının (düzeylerinin) da tercih edilen oyun türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(3)}=13,86$ ve $p<,05$]. Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; dramatik oyun türünü tercih eden çocukların (Grup 3) benzerlikler boyutuna ilişkin dil kullanım düzeyleri (puanları) fiziksel ve yapı-inşa oyunlarını tercih eden

çocuklardan (Grup 1, 2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Fiziksel oyunlar=35,26; Sıra Ortalaması Yapı, inşa oyunları=36,80 ve Sıra Ortalaması Dramatik oyunlar=45,45).

Çocukların farklılıklar boyutuna ilişkin dil kullanım puanlarının (düzeylerinin) da tercih edilen oyun türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(3)}=11,22$ ve $p<,05$]. Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; dramatik oyun türünü tercih eden çocukların (Grup 3) farklılıklar boyutuna ilişkin dil kullanım düzeyleri (puanları) fiziksel ve yapı-inşa oyunlarını tercih eden çocuklardan (Grup 1, 2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Fiziksel oyunlar=44,31; Sıra Ortalaması Yapı, inşa oyunları=42,93 ve Sıra Ortalaması Dramatik oyunlar=51,60).

Son olarak, araştırmaya katılan çocukların genel dil kullanım puanlarının (düzeylerinin) da tercih edilen oyun türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(3)}=15,27$ ve $p<,05$]. Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; dramatik oyun türünü tercih eden çocukların (Grup 3) genel dil kullanım düzeyleri (puanları) fiziksel ve yapı-inşa oyunlarını tercih eden çocuklardan (Grup 1, 2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Fiziksel oyunlar=35,06; Sıra Ortalaması Yapı, inşa oyunları=34,11 ve Sıra Ortalaması Dramatik oyunlar=43,33).

Böylece, 5-6 yaş grubu çocukların, dil kullanım düzeylerinin tercih ettikleri oyun türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına ilişkin ilk hipotezin (H_1) isimlendirme, işlevini belirtme, gruplama, benzerlikler, farklılıklar ve ölçeğin geneli bakımından doğrulandığı, çağrışım yapma-ilişkilendirme ve özellikler bakımından ise doğrulanmadığı görülmüştür.

H₂: 5-6 yaş grubu çocukların; alıcı dil beceri düzeyleri tercih ettikleri oyun türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Tablo 3.4 Çocukların alıcı dil beceri düzeylerinin en çok tercih edilen oyun türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Kruskal Wallis testi (N=80)

Boyut/Ölçek	En çok tercih edilen oyun	Betimsel İst.		Kruskal Wallis Testi			Mann-Whitney U Testi
		n	Sıra Ort.	X ²	sd	p	
Alıcı dil becerisi	Fiziksel oyunlar (1)	8	24,88	14,39	3	0,002*	3 ile 1, 2, 4
	Yapı, inşa oyunları (2)	35	27,36				
	Dramatik oyunlar (3)	27	49,59				
	Manipülatif oyunlar (4)	10	21,95				

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Çocukların serbest oyun saatinde tercih ettikleri oyun türüne bağlı olarak alıcı dil beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı non-parametrik Kruskal Wallis testi (Tablo 3.4) ile incelenmiş ve sonuçları yukarıda özetlenmiştir. Buna göre, çocukların alıcı dil beceri düzeylerinin tercih edilen oyun türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(3)}=14,39$ ve $p < .05$]. Hangi oyun türleri arasında çocukların alıcı dil beceri düzeylerinin farklılaştığını araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; dramatik oyun türünü tercih eden çocukların (Grup 3) alıcı dil beceri düzeyleri (puanları) diğer çocuklardan (Grup 1, 2 ve 4) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Fiziksel oyunlar=24,88; Sıra Ortalaması Yapı, inşa oyunları=27,36; Sıra Ortalaması Dramatik oyunlar=49,59 ve Sıra Ortalaması ManipülatifOyunlar=21,95).

Bu sonuca göre, iki numaralı hipotezin (H₂) 5-6 yaş grubu çocukların, alıcı dil beceri düzeylerinin tercih ettikleri oyun türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına ilişkin yargısı doğrulanmıştır.

H₃: 5-6 yaş grubu çocukların; problem çözme becerisi düzeyleri tercih ettikleri oyun türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Tablo 3.5 Çocukların problem çözme beceri düzeylerinin en çok tercih edilen oyun türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Kruskal Wallis testi (N=80)

Boyut/Ölçek	En çok tercih edilen oyun	Betimsel İst.		Kruskal Wallis Testi			Mann-Whitney U Testi
		n	Sıra Ort.	X ²	sd	p	
Problem çözme becerisi	Fiziksel oyunlar (1)	8	19,81	9,80	3	0,020*	1 ile 2, 3, 4 2, 3 ile 4
	Yapı, inşa oyunları (2)	35	42,43				
	Dramatik oyunlar (3)	27	46,98				
	Manipülatif oyunlar (4)	10	32,80				

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Çocukların serbest oyun saatinde tercih ettikleri oyun türüne bağlı olarak problem çözme beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı non-parametrik Kruskal Wallis testi (Tablo 3.5) ile incelenmiş ve sonuçları yukarıda özetlenmiştir. Buna göre,

Çocukların problem çözme beceri düzeylerinin tercih edilen oyun türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(3)}=9,80$ ve $p<,05$]. Hangi oyun türleri arasında çocukların problem çözme beceri düzeylerinin farklılaştığını araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; a) fiziksel oyunları tercih eden çocukların (Grup 1) problem çözme beceri düzeyleri (puanları) diğer çocuklardan (Grup 2, 3 ve 4) daha düşüktür b) manipülatif oyunları tercih eden çocukların (Grup 4) problem çözme beceri düzeyleri (puanları) yapı-inşa ve dramatik oyunları tercih eden çocuklardan (Grup 2, 3) daha düşüktür (Sıra Ortalaması Fiziksel oyunlar=19,81; Sıra Ortalaması Yapı, inşa oyunları=42,43; Sıra Ortalaması Dramatik oyunlar=46,98 ve Sıra Ortalaması Manipülatif oyunlar=32,80).

Bu durumda, üç numaralı hipotezin (H₃) 5-6 yaş grubu çocukların, problem çözme beceri düzeylerinin tercih ettikleri oyun türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına ilişkin yargısı doğrulanmıştır.

H₄: 5-6 yaş grubu çocukların; problem çözme beceri düzeyleri ile alıcı dil beceri düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 3.6Çocukların problem çözme becerisi ile alıcı dil becerisi düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik korelasyon testi (N=80)

Ölçek	Alıcı dil becerisi	
Problem çözme becerisi	r	,416**
	p	0,000
	N	80

***İlişki p<.01 düzeyinde anlamlıdır.*

Çocukların, problem çözme becerisi düzeyleri ile alıcı dil beceri düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı Pearson'skorelasyon katsayıları ile araştırılmış ve sonucu yukarıda, Tablo 3.6'da özetlenmiştir. Çocukların problem çözme becerisi düzeyleri ile alıcı dil beceri düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur($r_{\text{Problem çözme*alıcı dil}}=0,416$; $p<.01$). Buna göre, çocukların problem çözme becerisi arttıkça alıcı dil becerileri de artmaktadır veya tersi problem çözme becerisi düşük olan çocukların alıcı dil beceri düzeyleri de düşük olmaktadır.

Bu sonuca göre, 5-6 yaş grubu çocukların, problem çözme beceri düzeyleri ile alıcı dil beceri düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğuna yönelik dört numaralı hipotez (H₄) doğrulanmıştır.

H₅: 5-6 yaş grubu çocukların; problem çözme beceri düzeyleri ile dil kullanım düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 3.7 Çocukların problem çözme becerisi ile dil kullanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik korelasyon testi (N=80)

Boyut/Ölçek	Problem çözme becerisi	
İsimlendirme	r	0,275*
	p	0,013
İşlevini belirtme	r	0,314**
	p	0,005
Çağrışım yapma-ilişkilendirme	r	0,299**
	p	0,007
Gruplama	r	0,276*
	p	0,013
Benzerlikler	r	0,288**
	p	0,010
Farklılıklar	r	0,232*
	p	0,038
Özellikler	r	0,519**
	p	0,000
Dil kullanım becerisi (genel)	r	0,471**
	p	0,000

*İlişki $p < .05$ ve **İlişki $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Çocukların, problem çözme beceri düzeyleri ile dil kullanım düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı Pearson'skorelasyon katsayıları ile araştırılmış ve sonucu yukarıda, Tablo 3.7'de özetlenmiştir. Buna göre çocukların problem çözme becerisi düzeyleri ile genel ve tüm alt boyutları bakımından dil kullanım düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin problem çözme becerileri yükseldikçe dil kullanım düzeyleri de artmaktadır (veya tersi);

$r_{\text{Problem çözüme*İsimlendirme}}=0,275; p<.05$
 $r_{\text{Problem çözüme*İşlevini belirtme}}=0,314; p<.01$
 $r_{\text{Problem çözüme*Çağrışım yapma}}=0,299; p<.01$
 $r_{\text{Problem çözüme*Gruplama}}=0,276; p<.05$
 $r_{\text{Problem çözüme*Benzerlikler}}=0,288; p<.01$
 $r_{\text{Problem çözüme*Farklılıklar}}=0,232; p<.05$
 $r_{\text{Problem çözüme*Özellikler}}=0,519; p<.01$
 $r_{\text{Problem çözüme*Dil kullanma}}=0,471; p<.01$

Tablo 3.7’de sunulduğu üzere, 5-6 yaş grubu çocukların, problem çözüme beceri düzeyleri ile dil kullanım düzeyleri arasında, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutları bakımından, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görüldüğünden, beş numaralı hipotez (H₅) doğru kabul edilmiştir.

H₆: 5-6 yaş grubu çocukların, dil kullanım, problem çözme ve alıcı dil gelişim düzeyleri tercih ettikleri öğrenme merkezine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Tablo 3.8 Çocukların dil kullanım, problem çözme becerisi ve alıcı dil gelişim düzeylerinin tercih edilen öğrenme merkezine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Kruskal Wallis testi (N=80)

Boyut/Ölçek	Tercih edilen öğrenme merkezi	Betimsel İst.		Kruskal Wallis			M-W U Testi
		n	Sıra Ort.	X ²	sd	p	
İsimlendirme	Blok Merkezi	30	39,25	0,37	3	0,947	-
	Dramatik Oyun M.	29	41,16				
	Fen Merkezi	6	43,25				
	Sanat Merkezi	15	40,63				
İşlevini belirtme	Blok Merkezi	30	40,88	1,75	3	0,627	-
	Dramatik Oyun M.	29	43,07				
	Fen Merkezi	6	32,67				
	Sanat Merkezi	15	37,90				
Çağrışım yapma-ilişkilendirme	Blok Merkezi	30	37,50	1,97	3	0,580	-
	Dramatik Oyun M.	29	42,10				
	Fen Merkezi	6	34,92				
	Sanat Merkezi	15	45,63				
Gruplama	Blok Merkezi	30	37,02	3,46	3	0,327	-
	Dramatik Oyun M.	29	39,84				
	Fen Merkezi	6	55,25				
	Sanat Merkezi	15	42,83				
Benzerlikler	Blok Merkezi	30	39,43	5,75	3	0,125	-
	Dramatik Oyun M.	29	40,95				
	Fen Merkezi	6	60,25				
	Sanat Merkezi	15	33,87				
Farklılıklar	Blok Merkezi	30	43,97	2,97	3	0,397	-
	Dramatik Oyun M.	29	41,72				
	Fen Merkezi	6	39,25				
	Sanat Merkezi	15	31,70				
Özellikler	Blok Merkezi	30	41,17	1,46	3	0,691	-
	Dramatik Oyun M.	29	43,38				
	Fen Merkezi	6	34,83				
	Sanat Merkezi	15	35,87				
Dil kullanım becerisi (genel)	Blok Merkezi	30	41,12	1,12	3	0,773	-
	Dramatik Oyun M.	29	41,64				
	Fen Merkezi	6	45,17				
	Sanat Merkezi	15	35,20				
Problem çözme becerisi	Blok Merkezi	30	45,80	7,11	3	0,068	-
	Dramatik Oyun M.	29	42,78				
	Fen Merkezi	6	36,92				
	Sanat Merkezi	15	26,93				
Alıcı dil gelişimi	Blok Merkezi	30	40,87	0,97	3	0,810	-
	Dramatik Oyun M.	29	42,98				
	Fen Merkezi	6	37,58				
	Sanat Merkezi	15	36,13				

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Çocukların serbest oyun saatinde tercih ettikleri öğrenme merkezine bağlı olarak dil kullanım, problem çözme ve alıcı dil gelişim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı non-parametrik Kruskal Wallis testi (Tablo 3.8) ile incelenmiş ve sonuçları yukarıda özetlenmiştir.

Tablodan da görüleceği üzere çocukların tercih ettikleri öğrenme merkezi dil kullanma beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p>.05$). Benzer şekilde, çocukların tercih ettikleri öğrenme merkezi problem çözme becerisi düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p>.05$). Son olarak, çocukların tercih ettikleri öğrenme merkezinin alıcı dil gelişiminde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür ($p>.05$).

Bu sonuca göre, 5-6 yaş grubu çocukların, dil kullanım, problem çözme becerisi ve alıcı dil gelişimi düzeylerinin tercih ettikleri öğrenme merkezine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına yönelik altı numaralı hipotez (H_6) ret edilmiştir/doğru kabul edilmemiştir.

3.3.Çocukların Problem Çözme Becerisi, Alıcı Dil Gelişimi ve Dil Kullanım Düzeylerinin Cinsiyet ve Kardeş Olması Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların problem çözme becerisi, alıcı dil gelişimi ve dil kullanım düzeylerinin, cinsiyet ve kardeşleri olmasına göre farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik analizlere bu alt bölümde yer verilmiştir.

Tablo 3.9 Çocukların problem çözme becerisi, alıcı dil gelişimi ve dil kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t-testi (N=80)

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İst.			t-test		
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Problem çözme becerisi	Kız	41	44,37	7,78	0,27	78	0,791
	Erkek	39	43,92	7,06			
Alıcı dil becerisi	Kız	41	80,12	6,77	2,20	78	0,023*
	Erkek	39	75,16	6,86			
İsimlendirme	Kız	41	38,23	0,44	2,05	78	0,044*
	Erkek	39	35,09	0,97			
İşlevini belirtme	Kız	41	45,12	1,78	0,16	78	0,876
	Erkek	39	45,18	1,49			
Çağrışım yapma-ilişkilendirme	Kız	41	44,85	3,32	2,04	78	0,046*
	Erkek	39	41,38	4,22			
Gruplama	Kız	41	13,15	1,91	0,92	78	0,362
	Erkek	39	12,79	1,49			
Benzerlikler	Kız	41	23,27	3,61	0,25	78	0,807
	Erkek	39	23,10	2,25			
Farklılıklar	Kız	41	23,54	2,05	2,01	78	0,047*
	Erkek	39	20,79	3,21			
Özellikler	Kız	41	8,76	2,39	0,12	78	0,907
	Erkek	39	8,69	2,50			
Dil kullanım becerisi (genel)	Kız	41	195,51	8,07	2,09	78	0,038*
	Erkek	39	190,24	11,58			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.9’de araştırmaya katılan çocukların, problem çözme becerisi, alıcı dil gelişimi ve dil kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar t-testinin sonucu verilmiştir. Buna göre;

5-6 yaş çocukların problem çözme beceri düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır ($p > .05$). Kız ve erkek çocukların problem çözme beceri

düzeylerinin (puanlarının) birbirine yakın/benzer olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=44,37$ ve $\bar{X}_{Erkek}=43,92$).

5-6 yaş kız ve erkek çocukların alıcı dil becerisi düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın kız çocuklar lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(78)}=2,20$ ve $p<,05$]. Cinsiyete bağlı olarak grupların ortalama puanlarına bakıldığında, kız çocuklarının alıcı dil becerisi düzeylerinin (puanlarının) erkek çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=80,12$ ve $\bar{X}_{Erkek}=75,16$).

5-6 yaş kız ve erkek çocukların dil kullanım becerisi düzeylerine bakıldığında; kız ve erkek çocukların, ölçeğin isimlendirme [$t_{(78)}=2,05$ ve $p<,05$], çağrışım yapma-ilişkilendirme [$t_{(78)}=2,04$ ve $p<,05$], farklılıklar [$t_{(78)}=2,01$ ve $p<,05$] ve dil kullanım becerisi (genel) [$t_{(78)}=2,09$ ve $p<,05$] düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın kız çocukları lehine olduğu bulunmuştur. Gruplara bağlı olarak kız ve erkek çocukların ortalama puanlarına bakıldığında, kız çocukların dil kullanım becerisi geneli ve alt boyutları bakımından ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir;

İsimlendirme	: $\bar{X}_{Kız}=38,23$ ve $\bar{X}_{Erkek}=35,09$
Çağrışım yapma	: $\bar{X}_{Kız}=44,85$ ve $\bar{X}_{Erkek}=41,38$
Farklılıklar	: $\bar{X}_{Kız}=23,54$ ve $\bar{X}_{Erkek}=20,79$
Dil kullanım becerisi (genel)	: $\bar{X}_{Kız}=195,51$ ve $\bar{X}_{Erkek}=190,24$

Tablo 3.10 Çocukların problem çözme becerisi, alıcı dil gelişimi ve dil kullanım düzeylerinin kardeş olması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi (N=80)

Boyut/Ölçek	Kardeş	Betimsel İst.			t-test		
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Problem çözme becerisi	Var	43	46,26	7,15	2,14	78	0,029*
	Yok	37	42,23	7,77			
Alıcı dil becerisi	Var	43	78,32	7,01	2,03	78	0,036*
	Yok	37	74,71	6,56			
İsimlendirme	Var	43	38,67	0,64	2,05	78	0,033*
	Yok	37	35,15	0,89			
İşlevini belirtme	Var	43	46,21	1,25	2,02	78	0,038*
	Yok	37	43,08	2,01			
Çağrışım yapma-ilişkilendirme	Var	43	44,74	4,13	2,00	78	0,046*
	Yok	37	41,59	3,45			
Gruplama	Var	43	12,81	1,91	0,91	78	0,368
	Yok	37	13,16	1,46			
Benzerlikler	Var	43	23,09	2,91	0,30	78	0,764
	Yok	37	23,30	3,14			
Farklılıklar	Var	43	23,30	2,28	1,99	78	0,049*
	Yok	37	20,01	3,11			
Özellikler	Var	43	9,79	2,57	2,06	78	0,032*
	Yok	37	7,65	2,29			
Dil kullanım becerisi (genel)	Var	43	195,63	9,29	2,07	78	0,030*
	Yok	37	190,46	10,86			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.10'da araştırmaya katılan çocukların, problem çözme becerisi, alıcı dil gelişimi ve dil kullanım düzeylerinin kardeş olması durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar t-testinin sonucu verilmiştir. Buna göre;

Kardeşi olan ve olmayan 5-6 yaş çocuklarının problem çözme becerisi düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın kardeşi olan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(78)}=2,14$ ve $p < .05$]. Kardeş olmasına bağlı olarak grupların ortalama puanlarına bakıldığında, kardeşi olan çocukların problem çözme becerisi düzeylerinin (puanlarının) kardeşi olmayan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Var}}=46,26$ ve $\bar{X}_{\text{Yok}}=42,23$).

Kardeş olmasına bağlı olarak, 5-6 yaş çocukların alıcı dil becerisi düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine kardeşi olan çocuklar lehine olduğu

bulunmuştur [$t_{(78)}=2,03$ ve $p<,05$]. Kardeş olmasına bağlı olarak grupların ortalama puanlarına bakıldığında, kardeşi olan çocukların problem çözme becerisi düzeylerinin (puanlarının) kardeşi olmayan çocuklardan daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{var}}=78,32$ ve $\bar{X}_{\text{Yok}}=74,71$).

Kardeşi olan ve olmayan 5-6 yaş çocukların dil kullanım becerisi düzeylerine bakıldığında; kardeşi olan ve olmayan çocukların, ölçeğin isimlendirme [$t_{(78)}=2,05$ ve $p<,05$], işlevini belirtme [$t_{(78)}=2,02$ ve $p<,05$], çağrışım yapma-ilişkilendirme [$t_{(78)}=2,00$ ve $p<,05$], farklılıklar [$t_{(78)}=1,99$ ve $p<,05$], özellikler [$t_{(78)}=2,06$ ve $p<,05$] ve dil kullanım becerisi (genel) [$t_{(78)}=2,07$ ve $p<,05$] düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın kardeşi olan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur. Gruplara bağlı olarak kardeşi olan ve olmayan çocukların ortalama puanlarına bakıldığında, kardeşi olan çocukların dil kullanım becerisi geneli ve alt boyutları bakımından ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir;

İsimlendirme	: $\bar{X}_{\text{var}}=38,67$ ve $\bar{X}_{\text{Yok}}=35,15$
İşlevini belirtme	: $\bar{X}_{\text{var}}=46,21$ ve $\bar{X}_{\text{Yok}}=43,08$
Çağrışım yapma	: $\bar{X}_{\text{var}}=44,74$ ve $\bar{X}_{\text{Yok}}=41,59$
Farklılıklar	: $\bar{X}_{\text{var}}=23,30$ ve $\bar{X}_{\text{Yok}}=20,01$
Özellikler	: $\bar{X}_{\text{var}}=9,79$ ve $\bar{X}_{\text{Yok}}=7,65$
Dil kullanım becerisi (genel)	: $\bar{X}_{\text{var}}=195,63$ ve $\bar{X}_{\text{Yok}}=190,46$

4. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümde, araştırmanın konusu olan, okul öncesi çocuklarda oyun türünün, dil gelişimi ve problem çözme becerisine etkisini araştırmak için yapılan istatistiksel analizlerle elde edilen bulguların tartışılmasına yer verilmiştir.

Hipotezlere İlişkin Bulguların Tartışılması

H₁: 5-6 yaş grubu çocukların dil kullanım düzeyleri, tercih ettikleri oyun türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Çocukların serbest oyun saatinde en çok tercih ettikleri oyun türüne bağlı olarak dil kullanım düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı non-parametrik Kruskal Wallis testi ile incelenmiş (*bakınız* Tablo 3.3) ve buna göre;

Çocukların isimlendirme ve gruplama boyutlarına ilişkin dil kullanım düzeylerinin/puanlarının tercih edilen oyun türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, dramatik ve manipülatif oyun türlerini tercih eden çocukların isimlendirme ve gruplama boyutuna ilişkin dil kullanım düzeylerinin/puanlarının fiziksel ve yapı-inşa oyunlarını tercih eden çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yine, çocukların işlevini belirtme, benzerlikler ve farklılıklar boyutlarına ilişkin dil kullanım düzeylerinin/puanlarının da tercih edilen oyun türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, dramatik oyun türünü tercih eden çocukların bu boyutlara ilişkin dil kullanım düzeylerinin/puanlarının fiziksel ve yapı-inşa oyunlarını tercih eden çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Son olarak, araştırmaya katılan çocukların genel dil kullanım düzeylerinin/puanlarının da tercih edilen oyun türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve dramatik oyun türünü tercih eden çocukların genel dil kullanım

düzeylerinin/puanlarının fiziksel ve yapı-inşa oyunlarını tercih eden çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çocukların tercih ettikleri oyun türü ile dil kullanım düzeyleri arasında bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle de dramatik oyunları tercih eden çocukların dili kullanım düzeyleri fiziksel ve yapı-inşa oyunlarını tercih eden çocuklardan daha yüksektir. Bunun en önemli nedeni oyunların dayandıkları temelden kaynaklanmaktadır. Dramatik oyunları tercih eden çocukların dili daha çok ve daha ustaca kullanmaları beklenir. Öte yandan daha çok motor beceriler ağırlıklı fiziksel ve yapı-inşa oyunlarında çocukların kaba ve ince motor becerilerinde iyi olmaları gerekir. Poyraz (1999), oyun, oyun türü ve dil kullanımını ile ilgili şöyle demektedir; “Oyun faaliyetleri özellikle çocukların roller üstlendikleri oyunlar dilin akademik kullanımını, dilin söylemselliğini bütünleştirmede çocuk için bir avantajdır. Çocukların kurdukları oyunlar onların dil ve iletişimsel ayıt ediciliğine katkıda bulunacaktır. Araştırmalar kanıtlamıştır ki hayali ve fantezi oyun ile konuşma arasında sıkı bir etkileşim vardır.” (s.38).

Aydın da (2008), yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun ölçeği puanları ile dil kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Saracho (1999) da çocukların sosyal oyun davranışları ile bilişsel üslupları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve alana bağımlı bilişsel tarzı olan çocukların oyunlarında daha fazla sosyal davranış sergilediklerini, alandan bağımsız bilişsel üslubu olan çocuklar ise daha çok blok oyunlarını ve yönlendirici oyunları tercih ettiklerini bulmuştur.

H₂: 5-6 yaş grubu çocukların; alıcı dil beceri düzeyleri tercih ettikleri oyun türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Çocukların serbest oyun saatinde tercih ettikleri oyun türüne bağlı olarak alıcı dil beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı non-parametrik Kruskal Wallis testi (*bakınız* Tablo 3.4) ile incelenmiş ve çocukların alıcı dil beceri düzeylerinin tercih edilen oyun türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, dramatik oyun türünü tercih eden çocukların alıcı dil beceri

düzeylerinin/puanlarının diğer oyun türlerini tercih eden çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç daha önce yapılan benzer çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Gözalan (2013), 10 hafta boyunca “Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı” uyguladığı 5-6 yaş grubu çocuklarının dil beceri (ve dikkat) düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış kaydetmiştir.

H₃: 5-6 yaş grubu çocukların; problem çözme becerisi düzeyleri tercih ettikleri oyun türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Çocukların serbest oyun saatinde en çok tercih ettikleri oyun türüne bağlı olarak problem çözme beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı non-parametrik Kruskal Wallis testi (*bakınız* Tablo 3.5) ile incelenmiş; fiziksel oyunları tercih eden çocukların problem çözme beceri düzeylerinin/puanlarının diğer tüm çocuklardan, manipülatif oyunları tercih eden çocukların problem çözme beceri düzeylerinin/puanlarının ise yapı-inşa ve dramatik oyunları tercih eden çocuklardan daha düşük olduğu bulunmuştur.

Özellikle ülkemizde alan yazın incelendiğinde, çeşitli eğitim kademelerindeki öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin pek çok çalışma çeşitli değişkenler bakımından incelenmişken, okul öncesi çocukları ile ilgili benzer çalışmalar çok azdır. Okul öncesi çocuklarının oynadıkları oyunlar ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaya ulaşılamamıştır.

Proje yaklaşımına dayalı eğitimin okul öncesi çocukların problem çözme becerilerine etkisini inceleyen Oğuz (2012), proje yaklaşımı ile eğitim gören çocukların problem çözme becerilerinin, kontrol grubundaki (proje eğitimi görmeyen) çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yine, 5 yaş okul öncesi çocuklarında yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığa etkisini araştıran Yıldırım (2014), etkinliklerin deney grubunda bulunan çocukların yaratıcı problem çözme becerilerinde anlamlı bir artışa neden olduğunu belirtmektedir. 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerini sosyal problem çözme becerileri açısından inceleyen Özmen (2013) ise çocukların akranlarıyla ilişkilerinde gösterdikleri çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış ve saldırganlık davranışlarının sosyal problem çözme becerisine göre farklılaştığını

söylemektedir. Muller ve Perlmutter'in (1985) okul öncesi çocuklarıyla yaptıkları bir çalışmada, çocukların bilgisayar ile oyun oynamayı öğrenirken aynı zamanda kişiler arası problemlerini çözmeyi de öğrendiklerini gözlemlemişlerdir. Ramani (2005), okul öncesi çocuklarının işbirliğine dayalı oyunları oynamaları ve problem çözme becerileri üzerine yaptığı çalışmanın sonucunda, problem çözme becerisinin okul öncesi çağında geliştiğini ve yaşın en önemli faktör olduğunu belirtmektedir.

H₄: 5-6 yaş grubu çocukların; problem çözme beceri düzeyleri ile alıcı dil beceri düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Çocukların, problem çözme becerisi düzeyleri ile alıcı dil beceri düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı Pearson'skorelasyon katsayıları ile araştırılmış (*bakınız* Tablo 3.6) ve çocukların problem çözme beceri düzeyleri ile alıcı dil beceri düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre, çocukların problem çözme becerisi arttıkça alıcı dil becerileri de artmaktadır veya problem çözme becerisi düşük olan çocukların alıcı dil beceri düzeyleri de düşük olmaktadır.

H₅: 5-6 yaş grubu çocukların; problem çözme beceri düzeyleri ile dil kullanım düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Çocukların, problem çözme beceri düzeyleri ile dil kullanım düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı yine Pearson'skorelasyon katsayıları ile araştırılmış (*bakınız* Tablo 3.7) ve çocukların problem çözme becerisi düzeyleri ile genel ve tüm alt boyutları bakımından dil kullanım düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin problem çözme becerileri yükseldikçe dil kullanım düzeyleri de (isimlendirme, işlevini belirtme, çağrışım yapma, grupta, benzerlikler, farklılıklar, özellikler ve genel dil kullanım beceri düzeyi) artmaktadır (veya tersi).

H₆: 5-6 yaş grubu çocukların, dil kullanım, problem çözme ve alıcı dil gelişim düzeyleri tercih ettikleri öğrenme merkezine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Çocukların serbest oyun saatinde tercih ettikleri öğrenme merkezine bağlı olarak dil kullanım, problem çözme becerisi ve alıcı dil gelişim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı non-parametrik Kruskal Wallis testi (*bakınız* Tablo 3.8) ile incelenmiş ve çocukların tercih ettikleri öğrenme merkezinin sayılan üç konuda da anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Çocukların Problem Çözme Becerisi, Alıcı Dil Gelişimi ve Dil Kullanım Düzeylerinin Cinsiyet ve Kardeş Olması Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışılması

5-6 yaş çocukların problem çözme beceri düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Kız ve erkek çocukların problem çözme beceri düzeylerinin birbirine yakın/benzer olduğu görülmüştür.

Kesicioğlu (2015) da okul öncesi dönem çocuklarda kişisel problem çözme becerilerini incelediği çalışmasında kız ve erkek çocukların puanları arasında anlamlı fark bulmamıştır. Benzer şekilde, Yılmaz ve Tepeli (2013) de 60-72 aylık çocuklarla yaptıkları çalışmada, cinsiyetin çocukların problem çözme beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını bulmuşlardır. Dinçer (1995), 5 yaş grubu çocuklarla yaptığı bir çalışmada, okul öncesi çocuklarının cinsiyetlerine bağlı olarak problem çözme becerilerinde anlamlı fark bulamamışlardır. Tavlı (2007) da, 6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerini cinsiyete göre karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve cinsiyetin çocukların problem çözme başarısı üzerinde etkili bir faktör olmadığını rapor etmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, Thornton (1999), tarafından yapılan bir araştırmada; çocuklara verilen bir görevin çocukların problem çözme becerilerini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Bu süreci incelemek için, 5 yaşındaki bir çocuğun problem çözmesi örnek olayı, 5 yaşındaki bir çocuğun “Yirmi Soru” oyununu oynarken problem çözme sürecinde bölüm içi

değişiklik olayı hakkındaki tahminlerini ve 5-9 yaş arası çocukların bir köprü inşa etme görevini tamamlamasını incelemiştir.

Araştırma sonucunda; cinsiyetin problem çözmede etkili olmadığını, yaşın ise problem çözmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak, Walker ve ark. (2002), “Okul Öncesi Çocukların Sosyal Problem Çözme Stratejileri Üzerinde Cinsiyetin Etkileri” konulu araştırmalarında cinsiyetin çocukların sosyal problem çözme stratejilerinde etkili olduğunu, genel olarak, kızların cevaplarının erkeklerinkinden daha yetkin olduğunu ve kızların stratejilerinin daha az ihtimalle intikam, sözlü veya fiziksel saldırganlık içerdiğini belirlemişlerdir.

5-6 yaş kız ve erkek çocukların alıcı dil becerisi düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın kız çocuklar lehine olduğu bulunmuştur. Kız çocuklarının alıcı dil beceri düzeylerinin/puanlarının erkek çocuklarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Şen, Çiçekler ve Yılmaz (2010) da okul öncesi 5-6 yaş grubu çocuklarda kızların dil beceri düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ancak, otizmlili ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerini inceleyen Tepeli ve Karadeniz (2013), kız ve erkek çocukların alıcı dil becerileri arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Doğru ve ark. (2010) da normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklarda cinsiyetin alıcı dil becerileri üzerinde etkisi olmadığını tespit etmiştir.

5-6 yaş kız ve erkek çocukların dil kullanım becerisi düzeylerine bakıldığında ise kız ve erkek çocukların, isimlendirme, çağrışım yapma-ilişkilendirme, farklılıklar ve dil kullanım becerisi (genel) düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın kız çocukları lehine olduğu bulunmuştur. Hikâye okumanın okul öncesi çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini araştıran Barton (2013) da kız çocuklarının erkek çocuklarına göre çok daha fazla hayal gücünü kullandıklarını ve edebiyatla ilgilendiklerini ve bunun sonucunda dil kullanım düzeylerini daha çok geliştirdiklerini bulmuştur. Kız çocukların dil kullanım becerisi geneli ve alt boyutları bakımından ortalama puanları daha yüksektir. Ancak, Erkan ve Bilir (2015) cinsiyetin çocukların dil becerileri üzerinde etkisi olmadığını belirtmektedir.

Kardeşi olan ve olmayan 5-6 yaş çocuklarının problem çözme becerisi düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın kardeşi olan çocuklar lehine olduğu

bulunmuştur. Kardeşi olan çocukların problem çözme beceri düzeylerinin/puanlarının, kardeşi olmayan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Yılmaz ve Tepeli (2013) de 60-72 aylık çocuklarla yaptıkları çalışmada kardeşi olan çocukların problem çözme beceri düzeylerinin kardeşi olmayan çocuklardan daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Kardeş olmasına bağlı olarak, 5-6 yaş çocukların alıcı dil becerisi düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine kardeşi olan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur. Kardeşi olan çocukların problem çözme becerisi düzeylerinin/puanlarının, kardeşi olmayan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Doğru ve ark.(2010) da normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklarda cinsiyet gibi kardeş olmasının da alıcı dil becerileri üzerinde etkisi olmadığını tespit etmiştir.

Kardeşi olan ve olmayan 5-6 yaş çocukların dil kullanım becerisi düzeylerine bakıldığında; kardeşi olan ve olmayan çocukların, isimlendirme, işlevini belirtme, çağrışım yapma-ilişkilendirme, farklılıklar, özellikler ve dil kullanım becerisi (genel) düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın kardeşi olan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur. Gruplara bağlı olarak kardeşi olan ve olmayan çocukların ortalama puanlarına bakıldığında, kardeşi olan çocukların dil kullanım becerisi geneli ve alt boyutları bakımından ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, Erkan ve Bilir (2015) kardeş olmasının çocukların dil becerileri üzerinde etkisi olmadığını belirtmektedir.

Öte yandan Ervin-Tripp (1986), özellikle de yaşça kendisinden büyük kardeşi olan çocukların dil becerilerinin ve dili kullanma düzeylerinin kardeşi olmayanlardan çok daha hızlı geliştiğini, daha zengin bir dil kullanımına sahip olduklarını belirtmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitimi alan çocukların oynanan oyunların çeşitliliği ve zenginliği nedeniyle diğer çocuklara göre daha hızlı bir dil gelişimi gösterdiklerini, sosyalleşme düzeylerinin de bu oyunlar vasıtasıyla yüksek olduğunu, karşılaştıkları durumların çeşitliliği nedeniyle de problem çözme becerilerinde de artış olduğunu söylemektedir (s.84-96).

Biraz farklı bir bakış açısıyla ama benzer sonuca ulaşan Hoff-Ginsberg ve Krueger'de (1991) kardeşi olan okul öncesi çocuklarının dili daha iyi ve akıcı kullanmayı öğrendiklerini belirtmektedirler. Bunun sebebini ise anne-babalara bağlamaktadırlar. Onlara göre kardeşi olmayan, dil becerilerini anne-babalarından öğrenen çocukların dil gelişim düzeyleri daha düşüktür çünkü anne-babalar dili, kendi algılarına göre çocuklarının anlayacağı şekilde ancak gerçek yaşama uymayan bir şekilde modifiye ederler (uyarlarlar). Hâlbuki kardeşler böyle yapmaz, dili doğal bir şekilde kullanırlar (herhangi bir uyarlama düşünceleri olmaz).



4.1.Araştırmanın Sınırlıkları ve Öneriler

Bu araştırmanın örneklemini; İstanbul Pendik ilçesindeki ölçeklerin uygulandığı anaokullarında eğitim görmekte olan 80 çocukla sınırlıdır.

Araştırma kapsamında incelenen dil gelişimi Dil Kullanım Ölçeği ve Peabody Resimli Kelime testinin ölçtüğü alt alanlarla sınırlıdır.

Araştırma kapsamında incelenen problem çözme becerisi Problem Çözme Becerisi Ölçeğinin ölçtüğü alt alanlarla sınırlıdır.

a) Gelecek araştırmalara yönelik araştırmacılara öneriler;

Bu araştırma örneklem genişletilerek tekrar yapılabilir.

Gelecek araştırmalarda oyun türleri ile farklı alanlardaki (yaratıcılık, sosyal-bilişsel gelişim, duygusal gelişim vb.) ilişkiye/karşılaştırmalara bakılabilir.

Okul öncesi dönemde oyunun önemi ve öğretimi konusunda çocukların ebeveynlerine ve eğitimcilerine eğitimler verilebilir.

b) Araştırmanın sonuçları dikkate alınarak eğitimcilere ve ailelere yönelik öneriler;

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların daha az tercih ettikleri öğrenme merkezleri, öğretmenler tarafından belirlenerek bu merkezlere ayrılan zamanı ve önemi arttırmak için velilerle birlikte yeni düzenlemeler yapılabilir.

Ebeveynler, çocukların daha az tercih ettikleri ama gelişimleri için faydalı olan oyun türlerini evde uygun ortam sağlayarak birlikte oynayabilirler.

Öğretmenler düzenli olarak çocukların vakit geçirdikleri öğrenme merkezlerini not etmeli ve kayıt tutmalıdır. Böylece sürekli aynı öğrenme merkezini

seçen çocukları belirleyerek kendisinin de katılımıyla çocukları diğer merkezlere yönlendirebilir.

Cinsiyet ayrımı olmadan çocukların bütün öğrenme merkezlerinde vakit geçirmelerini sağlamak için sınıfta bulunan öğrenme merkezlerinin tümüne her iki cinsiyetin de dikkatini çekecek nitelikte materyaller eklenebilir.



5. KAYNAKLAR

- And, M. (1979). Çocuk Oyunlarının Kültürümüzdeki Yeri Ve Önemi. Ulusal Kültür-Üç Aylık Kültür Dergisi, Yıl:1, Sayı:4, 42-66.
- Ahioğlu, N, (1999).*Sembolik Oyunun Dört Yaş Çocukların Dil Kazanımına Etkisi*.Yayınlanmamış.Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akandere, M. (2003). *Eğitici Okul Oyunları*.Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aksoy, A. B. ve Dere-Çiftçi, H. (2014). Erken Çocukluk Döneminde Oyun. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aksoy, A.B. ve Özkan, H.K. (2015). Çocukların Bilişsel Tempoları İle Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi (Kırklareli İl Merkezi Örnekleme).*Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, 401-417.
- Aksu-Koç, A. ve Slobin, D. I. (1985). The acquisition of Turkish. *The crosslinguistic study of language acquisition*, (1), s.839-878.
- Almon, J. (2003). The vital role of play in early childhood education. All work and no play: How educational reforms are harming our preschoolers,17-42.
- Aral, N. ve diğerleri.(2000). *Çocuk Gelişimi I*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2000). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A., ve Yaşar, M. (2001). *Okulöncesi eğitim*. Ya-Pa Yayınları
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, C. M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Aral, N. ve diğlerleri.(2000). *Çocuk Gelişimi I*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arı, R., ve Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözüme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, s.451-464.
- Arnas, Y. (2002). Bir öğrenme merkezi olarak blok köşesi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, (19), 14-15.
- Arnold, A. (1979). *Çocuğunu ve Oyun* (Çev. Rezzan Mahmudoğlu), İstanbul: Ece Yayınları.
- Atabek, E. (1994). *Çocuklar, büyükler ve tavşanlar*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Atık, B. (1986). Okul Öncesi Çağındaki Normal Gelişim Gösteren Çocuklar ile Down Sendromlu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Tiplerinin ve Oyun İçindeki Sosyal İletişim Davranışlarının İncelenmesi. HÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim*.
- Avcioğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık..
- Ayan, S., ve Memiş, U. A. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.
- Aydoğan, Y. (2012). Problem çözüme ve problem çözüme becerilerinin desteklenmesi. Ankara: Özgüncök.
- Bağlı, M. (2004). "Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 37 (2), s. 137-169.

Baltutan, S. (1995). "Doğu ve GÜneydoğu Anadolu'da Çocuk Oyunları". Sanatta yeterlilik tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Başaran, İ. E. (1985). *Eğitim Psikolojisi, Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: 100.

Baydilek, N. ve Koçyiğit, S. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Algılarının İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 12 (1), s. 1-28.

Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Baykoç-Dönmez, N. (1992). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.

Baykul, Y. (2004). İlköğretimde Matematik Öğretimi (6-8. Sınıflar İçin), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bayırtepe, E. ve Tüzün, H. (2007). Oyun Tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54

Berger, K. (2005). *The developing person*(6th. Edition). New York: Worth Publishers.

Bilir, Ş. ve Dönmez, B. (1995). *Hastanede Oyun-Yaş Gruplarına Göre Hastanede Yatan Çocuklar, Çocuk ve Hastane*(2. bs.). Ankara: Sim Matbaacılık.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Play and early literacy: A Vygotskian approach. *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*, 185-200.

Bozoklu, F. (1994). Okulöncesi Çağındaki Dört, Beş ve Altı Yaş Grubu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Köşeleri İle Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Ankara.

Buluç, B., Kuru, O. ve Taneri, A. (2010). Sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (s.535-538). Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Elazığ.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı* (3. bs). Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7. bs). Ankara: Pegem.

Caldera, Y. M., Huston, A. C., ve O'Brien, M. (1989). Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine, and neutral toys. *Child development*, s.70-76.

Camgöz, A. (2010). *Ankara örneğine Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği' nin 60- 72 Aylık Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Ebeveyn ve Öğretmenlerine Uyarlanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Christie, J. F., & Johnsen, E. P. (1983). The role of play in social-intellectual development. *Review of Educational Research*, 53(1), 93-115.

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, Yayınlanmış Yüksel Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Cüceloglu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çat, Şahin. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 yaş grubu Çocukların Dil Gelişimi ile Annelerin Okuma İlgisi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çelen, N. (1999). *Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi.

Coşkun, H., Akarsu, B. ve Karaiper, A.İ. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(1), 93- 109

Çubukçu, Z. (1991). *Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Davranışlarının Çocuk Gelişimine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Dağabakan, F. Ö. ve Dağabakan D. (2006). Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları.www.ooegm.meb.gov.tr(Erişim tarihi: 09.04.2016).

Dağlı, A. (2004). Problem çözme ve karar verme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(7).

Davaslıgil, Ü. (1985).*Farklı Sosyoekonomik ve Kültürel Çevrelerden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.

Davaslıgil, Ü. (1989).Yaratıcılık ve Oyun Eğitimi ve Bilim. 13 (71), 24–32.

- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), s.177-198.
- Duman, G. ve Temel, Z. F. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1).
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Eğitim Psikolojisi/Gelişim- Öğrenme-Öğretme* (7. bs.). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ergin, B. (2012). *5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Düzeyleri İle Sosyal Kabul Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adapazarı.
- Erşan, Ş. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertuğrul, H. (2000).*Ailede ve Okulda Çocuk Eğitimi*. İstanbul: Nesil Basım Yayın.
- Erbay, F. ve Saltalı, N. D. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2).

- Eskinazi, L. (2003). *5; (0)-7; (12) yaş çocuklarına yönelik dil kullanım yeteneklerini belirleyen ölçeğin oluşturulması ve geçerlilik güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Etike S. (1993). *Sanat Eğitimi Yazıları*. İlke Kitabevi Publishing. İstanbul.
- Fagot, B. (1974). Sex differences in toddlers behavior and parental reaction
Developmental Psychology, 10(4), 554-558
- Fişek, O.G. ve Yıldırım, S.M. (1983). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Fallon M.A, Harris M.B.(1988). Factors influencing the selection of toys for handicapped and normally developing preschool children. *Journal of Genetic Psychology*. 150: 125-134.
- Garandy, C. (1990). *Play*(Enlarged Edition). USA: Harward University Press.
- Gökçen, F. Ç. (2005). *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2: Eğitsel Oyunlar ve Uygulama Yöntemleri* (yayıma hazırlayan: Müzeyyen Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Gözalın, E. ve Koçak, N. (2014). Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların Kelime Bilgi Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*.
- Güven, N. ve Bal, S. (2000).*Dil Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

- Hacıosman, P. M. (2006-2007). *Oyun Terapisi, Çocuklarla yapılan çalışmaların tanıtım ve tedaviye yönelik kullanımı üzerine kapsamlı bir derleme çalışması*, Psikolojik testler derneği. İstanbul.
- Henniger, M. L. (1999). *Teaching young children*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Hirsh, R.A. (2004). *Early childhood Curriculum. Incorporating multiple intelligences, developmentally appropriate practice, and play*:Boston.
- Hughes, F.P. (1995). *Children, Play and Development*. Boston. Allyn and Bacon.
- Hughes, F. P. (2010). *Children, play and development*. Hughes, Sage Edition. Los Angeles.
- Hurwitz, S. C. (2003). *To Be Successful-Let Them Play Childhood Education*. Winter 2002/2003, 100-101.
- İlhan, A. (2002). *İlköğretimde Değişen Yapı ve Sanat Eğitimi*. Ö. Adıgüzel (Yay. Haz.) (2. Bs.). *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar*. Ankara: Naturel Kitapevi.
- İnceoğlu, M. M. ve, Koşar, A. (2008). BÖTE Öğrencilerindeki Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, (9) 2 s.155-173
- Jansma, P. (1999). *Psychomotor domain training and serious disabilities*. University Press of America.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and Development*. Play and early childhood development, 25-52.
- Kadim, M. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilimlerde problem çözme*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Kalaycı, Ş., (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (2. bs.). Ankara: Asil.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3, s. 263-268.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Katz, J., & Önen, F. Demir., N., Uzlukaya, A. & Uludağ, P.(1974). Peabody Resim Kelime Testi Form B. *Hacettepe Bulletin of Social Sciences and Humanities*, 6, 129-140.
- Kaytez N. ve Durualp E. (2014). Türkiye’de Okul Öncesinde Oyun İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*(2) 110-22.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun/Play As Educational activity in the child's development process. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16).
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).
- Leseman, P.P.M., Rollenberg, L., & Rispen, J. (2001). Playing and working in kindergarten: Cognitive co-construction in different educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*, (16)3, 363-384
- Mayesky, M. (2006). *Creative activities for young children*(8th Edition). USA: Thomson Delmar Learning.
- Morrison, G. S. (1998). *Early childhood education today*(7th Edition). U.S.A.: Prentice- Hall, Inc.

Morrison, G.S. (2003). *Fundamentals of Early Childhood Education*. Upper Saddle River; New Jersey, Columbus, Ohio.

Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development*, 36(1), 1-23.

O'Brien, M., & Huston, A. C. (1985). Development of sex-typed play behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, 21(5), 866.

Ogelman, H. (2016). Yaşamın ilk yıllarında oyun: oyuna çok yönlü bakış. Ankara: Pegem Akademi.

Oğuz, V. ve Akyol-Köksal, A. (2015). Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 44 (1), s. 105-122

Oğuzkan, Ş. (1986). Anaokullarında Yaratıcı Dramatizasyon. İstanbul: Ya- pa Yayıncılık.

Oktay, A. (1988). Okul Öncesinde Oyun ve Oyuncaklar, *Pembe Bağcık Dergisi*, Gözlem Yayıncılık, , 8-9, 10-11.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem. Magical years of life: Preschool period*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Onur, B. ve Güney, N. (2004). Türkiye’de Çocuk Oyunları: araştırmalar. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Onur, B. (2010). *Oyuncaklı Dünya* (3. bs.). Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.

Ormalıoğlu, M. (1999). *Niçin Oyun? Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi*. İstanbul: Özne Yayınları.

- Özcan, G. (2007). *Problem çözme yönteminin eleştirel düşünme ve erişime etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)* (5. bs.). Eskişehir: Kaan.
- Özdemir, A. A. ve Ramazan, O. (2012). Oyuna çocuğa Anne ve Öğretmen Bakış Açısı, Eğitim Bilimler Araştırma Dergisi. *Uluslararası e-dergi*. 2(1)
- Özdoğan, B. (2009). *Çocuk ve Oyun: Çocuğa oyunla yardım*. (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özen, Ş. (2008). Okul öncesi eğitim ve aile: anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri (kars ili örneği). *Preschool education and parents: Mothers and fathers' expectations from preschool education*].(Unpublished Master's Thesis). Kafkas University, Kars, Turkey.
- Özgediz, S. (1979). *Çocuk Gelişiminin Temel İlkeleri*. Ankara: Boğaziçi Üniversitesi yayını.
- Özyürek, M. (1977). *Çocuk Okul ve Aile Çevresinde Yaşam Boyu Süreci Olarak Oyun/Playing as a life- Longprocess: With Emphasis on Young Child in Home And School Environments 1-13*.
- Paul R., Baker L. and Cantwell D. P. (1996). *Development of communication*. *Child and Adolescent Psychiatry*, M Lewis (Ed), USA, William & Wilkins, s. 191-192.
- Pilten, P., & Pilten, G. (2013). Okul Çağı Çocuklarının Oyuna İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).

- Poyraz, H.,& Dere, H. (2001). Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ramazan, O. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. Yayına Hazırlayanlar: Oktay, A. ve Untukan, Ö.,Morpa yayınları*, 45-60.
- Razon, N. (1985). Okul Öncesi Eğitimde Oyunun, Oyunda Yetişkinin İşlevi. 2-3. *YAPA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri*, 57-64.
- Rogers, C.R. and Sawyers, J.V. (1995). *Play in the lives of children*. Washington, D.C. :NAEYC
- Rozencajg, P., Corroyer, D. (2005). “Cognitive processes in the reflective-impulsive cognitive style” *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (4): 451-463.
- Saracho, O. N. (2010). Children's play in the visual arts and literature. *Early Child Development and Care*, 180(7), 947-956.
- Seefeldt, C. and Barbour, N. (1986). *Early Childhood Education an Introduction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Selçuk, Z. (1996). Eğitim psikolojisi. Educational psychology.
- Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Schaffer, H. R. (2004). *Child psychology*. United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Schuster, C. S., & Ashburn, S. S. (1980). *Play During Childhood: The process of Human Development*. Brown and Company.

- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. Ve Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta.
- Spence, S. H. (2003). "Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice", *Child and Adolescent Mental Health*, S:8(2).
- Stephens, P. (1996). *Essential Mentoring Skills: A practical handbook for school based Teacher Educations*, Cheltenham: Stanley Thorness.
- Stupiansky, W., Stupiansky, S., & Nicholas, G. (1999). Games that teach. *Instructor-Primary*, 108(5).
- Ulutaş, A. (2011). Okul Öncesi Dönemde Drama ve Oyunun Önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4 (6), s. 233-242.
- Williams, E. (2003). A comparative review of early forms of object-directed play and parent-infant play in typical infants and young children with autism. *Autism*, 7, s.361–377.
- Yaslan, Ş. (1992). *Annenin El Kitabı, Çocuk Bakımı*. Ya-Pa Yayınları, s.91.
- Yavuzer, H. (2000). Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu. *Remzi Kitabevi* (5. Basım), İstanbul.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yıldırım-Doğru, S. S., Bek, H., Konuk-Er, R. Demiray, P. (2010). Engelli ve Normal Gelişim Gösteren Okul Öncesi Çocukların Sözcük Dağarcığı Düzeylerinin Belirlenmesi Selçuk Üniversitesi, *Tübvav Bilim Dergisi* 3 (4), s.335-341
- Tavlı, B. (2007). *6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Tüfekçioğlu, E. (2008). Okul öncesi 4-6 yaş çocuklarında algısal motor gelişim programlarının denge ve çabukluk üzerine etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2).

Thompson, J. (1990) Playing at work, *Community Outlook*, April: s.15-17.

Ülgen, G. (2001). *Kavram Geliştirme; Kuram ve Uygulamalar* (3. bs.). Ankara: Pegem A Yayınevi.

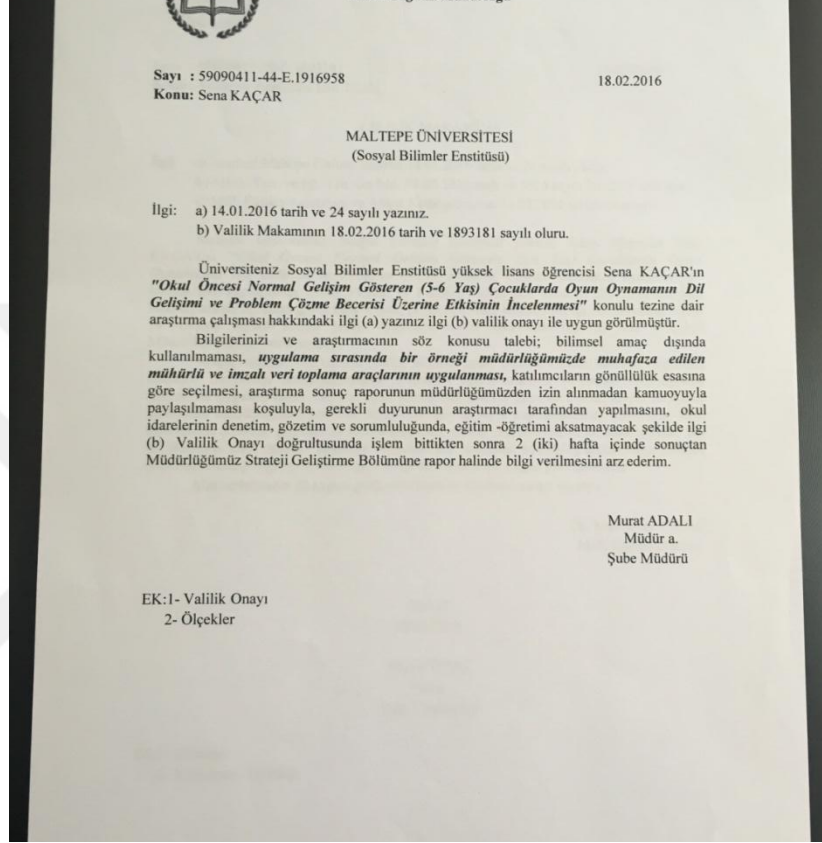
Zembat, R., & Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Zembat, R.,& Yurtsever, M. (2002). Beş-altı Yaş Çocuklarının Kelime Dağarcığı Gelişimine Ana Dil Eğitim Programının Etkisi. Erken Çocukluk Gelişimi Eğitimi Sempozyum Bildiriler. KÖK Yayıncılık, Ankara, 22-131.

Zembat, R.,& Unutkan, P. Ö. (2005). Problem çözme becerilerinin gelişimi. Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Yayınları.

6. EKLER

6.1.Milli Eğitim Bakanlığı Anket Uygulama İzni





T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.1893181

18/02/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Maltepe Üniversitesinin 14.01.2016 tarih ve 24 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 15.02.2016 tarihli tutanağı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Sena KAÇAR'ın "*Okul Öncesi Normal Gelişim Gösteren (5-6 Yaş) Çocuklarda Oyun Oynamanın Dil Gelişimi ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisinin İncelenmesi*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Pendik ve Kadıköy ilçelerinde bulunan tüm ilkokullardaki anasınıflarında öğrenim gören öğrencilere; problem çözme becerisi ölçeği, dil kullanım ölçeği ve peabody resimli kelime testini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı 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 paylaşılmaması 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
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/02/2016

Ahmet ÖNAL
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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dba5-706c-3a43-be59-6314 kodu ile teyit edilebilir.

6.2.Ek-1Çocuk Bilgi Formu

Çocuk Bilgi Formu

(öğretmen)

Çocuğun doğum tarihi:

Cinsiyet: K () E ()

Kardeşi var mı? Evet () Hayır ()

Ailede çocuk sayısı :

Ailedeki kaçıncı çocuk:

Anne eğitim düzeyi: Okur yazar (), İlkokul (), Ortaokul (), Lise () Yüksek okul (), Lisans üstü ()

Babanın eğitim düzeyi:

Okur yazar (), İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Yüksek okul () Lisans üstü ()

Çocuğun serbest oyun saatinde en çok tercih ettiği oyun türü hangisidir?

- Fiziksel oyunlar (koşma, atlama, sandalye kapma vb.) ()
- Yapı inşa oyunları (bloklar, Legolar vb.) ()
- Dramatik oyunlar (evcilik, meslekleri taklit, kukla vb.) ()
- Manipülatif oyunlar (yap-boz, çivi çakma, tak-çıkara vb.) ()
- Diğer

Çocuğun serbest oyun saatinde en çok tercih ettiği öğrenme merkezleri nelerdir?

.....

Çocuğun en çok oynamayı tercih ettiği oyuncaklar?

.....

Grup oyunlarına katılır mı? Evet () Hayır ()

Tek başına oyun oynar mı? Evet () Hayır ()



6.3.Ek-2Problem Çözme Becerisi Ölçeği

ÇOCUKLAR İÇİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÖLÇEĞİ (PÇBÖ) DEĞERLENDİRME FORMU (18 MADDE)

ÖLÇEK UYGULAMA TARİHİ:

ANAOKULU ADI :	CİNSİYETİ : () Kız / () Erkek	DOĞUM TARİHİ:
----------------	---------------------------------	---------------------

MADDELER	0 (Hiç Çözüm Önerisi Yok)	1 (Tek Öneri Var)	2 (İki Öneri Var)	3 (Üç Öneri Var)	4 (Üçten Fazla Öneri Var)
1. Bu çocuk, boyama yaparken elleri boya olmuş.					
2. Bu çocuk, yemeğine tuz atarken tuzluğun kapağı açılmış ve bütün tuz yemeğine dökülmüş.					
3. Bu çocuğun bisikletinin tekerleği patlamış.					
4. Bu çocuk, oyuncakıyla oynarken arkadaşı onun oyuncakını izinsiz almış.					
5. Bu çocuk, gömleğinin düğmesini açamamış.					
6. Bu çocuğun topunun havası inmiş.					
7. Bu çocuk, yeleşinin düğmelerini iliklerken düğmelerinden biri kopmuş.					
8. Bu çocuk, pasta tabağını düşürmüştür.					
9. Bu çocuğun pantolonuna arkadaşı sulu boya fırçasını düşürmüştür.					
10. Bu çocuk, hikaye kitabının sayfalarını çevirirken sayfalarından biri yırtılmış.					
11. Bu çocuk yapbozla oynarken yapbozun parçalarından birinin eksik olduğunu fark etmiş.					
12. Bu çocuk, oturduğu masadan kalkarken ayrıntı arkadaşının üzerine dökmüştür.					
13. Bu çocuk, parkta salıncağa binmek istemiş. Ama başka bir çocuk salıncaktan inmek istememiş.					
14. Bu çocuk, dolabın üstünde bulunan oyuncakını almak için uzanmış, ama oyuncakını alamamış.					
15. Bu çocuk, koşarken saksıyı kırmış.					
16. Bu çocuk yemek yiyecekmiş, ama çatal kaşık yokmuş.					
17. Bu çocuk, dondurmasını yerken yere düşürmüştür.					
18. Bu çocuk, oyuncakıyla oynarken oyuncakını kırmış.					

6.4.Ek-3Dil Kullanım Ölçeği

Alt Ölçek 5: Benzerlikler - Alt Ölçek 6: Farklılıklar

Uygulama: Testör "... ve ... bana bunların benzerliklerini yazın" der. Sonra "şimdi de bunların farklılıklarını söyleyin" der.

Alt Ölçek 5: Benzerlikler		Alt Ölçek 6: Farklılıklar	
Puan	Cevaplar	Puan	Cevaplar
1 0		1 0	
			1) Kedi / Köpek
1 0		1 0	
			2) İnek/Koyun
1 0		1 0	
			3) Pantolon/etek
1 0		1 0	
			4) Çorap/ayakkabı
1 0		1 0	
			5) Piyano/Keman
1 0		1 0	
			6) Su/ayran
1 0		1 0	
			7) Makas/testere
1 0		1 0	
			8) Kaptan/şoför
1 0		1 0	
			9) Merdiven/asansör
1 0		1 0	
			10) Uçurtma/balon
1 0		1 0	
			11) Pencere/kapı
1 0		1 0	
			12) Ay/güneş
1 0		1 0	
			13) Ağaç/böcek
1 0		1 0	
			14) Ocak/fırın

PEABODY RESİM - KELİME TESTİ

Adı-Soyadı:

Test Tarihi:..../..../200...

Oturduğu Yer: Ş.M. Gecekonu Köy

Doğum Tarihi:..../..../200...

Aldığı Puan:.....

Ahçı Dil Yaşı:..../....

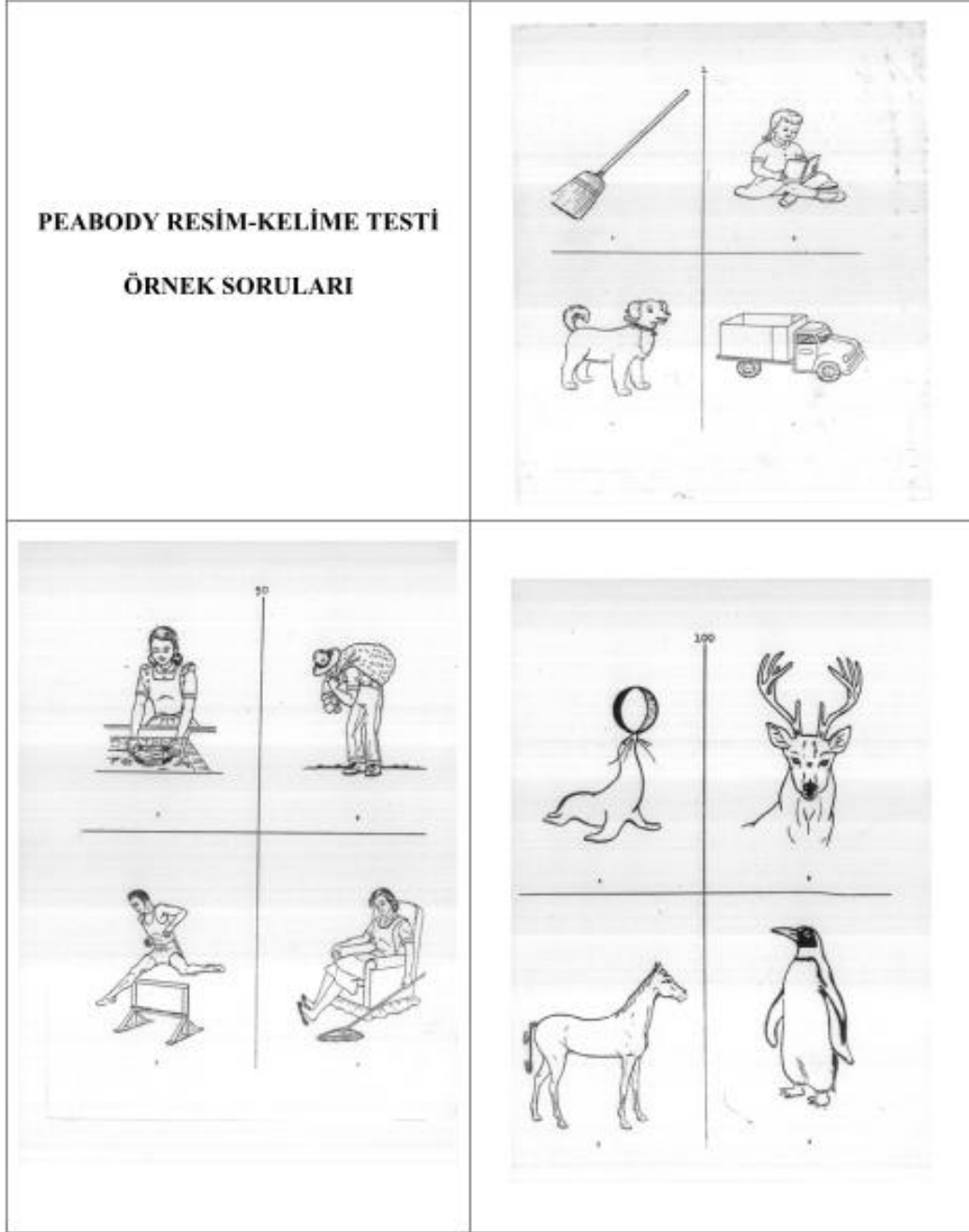
Takvim Yaşı:..../....

SIRA	KELİME	NO	SIRA	KELİME	NO	SIRA	KELİME	NO
1	Köpek	3	34	Lamba	1	67	Yaya	2
2	Makas	3	35	Aşçıbaşı	4	68	Kadeh	4
3	Ayakkabı	4	36	Kemiren	1	69	Ambulans	2
4	Parmak	4	37	Sıçan	1	70	Nem	4
5	At	2	38	Toplayan	2	71	Yağlama	1
6	Otobüs	4	39	Tırmanan	2	72	Değerlendirme	3
7	Çocuklar	2	40	Yay	2	73	Dehşet	1
8	Oturan	3	41	Külâh	2	74	Küre	1
9	Masa	2	42	Cımbız	1	75	Profesör	4
10	Para	4	43	İşaret	1	76	Isı	3
11	Merdiven	3	44	Örümcek ağı	3	77	Lehimleme	4
12	Ceket	2	45	Yardım	4	78	Memnuniyet	2
13	Yılan	1	46	Çalan	4	79	Mors	3
14	Çivi	1	47	Esneyen	2	80	Çapara	1
15	Kayık	3	48	Fidan	2	81	Eşek arısı	3
16	Kaplumbağa	4	49	Kanca	2	82	İzleme	2
17	Zil	1	50	Yüklü	2	83	Güveç	2
18	Sandık	2	51	Lokomotif	1	84	İlah	1
19	Lastik	3	52	Balina	2	85	Hayret	3
20	Saklanan	4	53	Saldıran	4	86	Eyer	4
21	Uçurtma	1	54	Sevinç	3	87	Dere	3
22	Yüzük	2	55	Takılan	2	88	Kemer	3
23	Süs	4	56	Kemirici	2	89	Kaptan	1
24	Böcek	1	57	Sonbahar	2	90	Kimyager	4
25	Makara	4	58	Yelkenli	4	91	Hendek	2
26	Vuran	2	59	Petek	2	92	Anfibiye	1
27	Öğretmen	2	60	Zaman	1	93	Hukuk	1
28	Silah	2	61	Dengeleyen	1	94	Trabzan	3
29	Berber	2	62	İnşaat	3	95	Konut	4
30	Pişiren	4	63	Sıralayan	1	96	İtimat	3
31	Ekin toplayan	4	64	Engel	2	97	Saz	2
32	Paraşüt	3	65	Stadyum	1	98	Vaha	1
33	Çeken	1	66	Nehir	1	99	Casusluk	4
						100	Safkan	3

TEST GÖZLEMLERİ:

Uygulayan Uzman
Adı-Soyadı
İMZA

6.5.Ek-4Peabody Resim Kelime Testi



100 RESİMLİ KARTTAN OLUŞMAKTADIR

7. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum tarihi : 16.04.1990

Doğum Yeri : İstanbul

Medeni Durumu :Bekâr

EĞİTİM

Lise : 2004-2007 Kartal Semiha Şakir Lisesi

Lisans : 2009- 2014 Maltepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü

Yüksek Lisans : 2014-2016 Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Psikoloji Bölümü, Gelişim Psikolojisi Programı

İŞ TECRÜBESİ

2013-2016 Sens Gelişim Akademisi / Psikolog

2014-2016 Çocuk Sanatı Anaokulu / Psikolog

STAJLAR

2013- 2014 Balıklı Rum Hastanesi psikiyatri servisi

2012-2013 Emrullah Turanlı Çocuk Yuvası

2013- 2014 Sens Gelişim Akademisi