



T.C.

**MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ
ETKİLEŞİMLİ OYUN DAVRANIŞLARI ile
BENLİK ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Nevra ATICI
Yüksek Lisans Tezi**

İstanbul, 2024



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ
ETKİLEŞİMLİ OYUN DAVRANIŞLARI ile
BENLİK ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

“EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL CHILDREN'S
INTERACTIVE PLAY BEHAVİORS AND SELF-PERCEPTION”

Nevra ATICI
Yüksek Lisans Tezi

Doç. Dr. Gülçin GÜVEN
Tez Danışmanı

İstanbul, 2024

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2024

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

23/05/2024

NEVRA ATICI

ÖZGEÇMİŞ

- 2008 Özel Sanko Lisesi Mezuniyet
- 2009 Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Anabilim Dalı Giriş
- 2012 Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi
Öğretmenliği Anabilim Dalı Farabi Programına Giriş
- 2013 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi
Öğretmenliği Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programına Giriş
- 2014 Sakçagözü İlkokulu Okul Öncesi Öğretmeni Olarak Göreve Başlama
- 2015 Hayat Karabekir Anaokulu Okul Öncesi Öğretmeni Olarak Göreve
Başlama
- 2018 Mütercim Asım Ortaokulu Okul Öncesi Öğretmeni Olarak Göreve Başlama
- 2022 Olcay Külâh Anaokulu Okul Öncesi Öğretmeni Olarak Göreve Başlama
-

ÖNSÖZ

Okul Öncesi Çocuklarının Etkileşimli Oyun Davranışları ile Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesini belirleyen “Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale) ve DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin öğrencilere uyarlanması ile bu alandaki bazı eksikliklerin giderilmesinde ve alana katkı sağlamada önemli olduğunu düşünmekteyim.

Araştırmamı yaparken, kıymetli zamanını, sabrını ve değerli görüşlerini benimle paylaşan, bana daima güven veren, rehberlik eden ve çalışmamın her aşamasında desteğini hep hissettiren danışmanım Sayın Doç. Dr. Gülçin Güven’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın her aşamasında ve istatistiksel değerlendirmelerinde bilgi ve desteğini hep hissettiğim, süreç boyunca bana hep cesaret veren Sayın Doç. Dr. Elif Yılmaz ’a en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Araştırmamın başından itibaren desteğini her daim hissettiren, umutsuzluk anlarımda beni yüreklendiren biricik kız kardeşlerim Seda Sineoğlu ve Gizem Altıncı’ya; beni büyüten, geliştiren, el üstünde tutan aileme kalpten sevgimi ve teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamın her aşamasında değerli bilgilerini benimle paylaşan, kıymetli hocalarıma, değerli sınıf arkadaşlarıma, çalışmamın uygulama aşamasında yardımlarını aldığım çocuklara, ebeveynlere ve öğretmenlere en içten teşekkürlerimi sunarım.

Nevra ATICI

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların sahip oldukları benlik algıları ile etkileşimli oyun davranışları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre incelemektir.

Araştırma ilişkisel tarama modeline göre planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ili merkez ilçelerinde MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 48-72 aylık toplam 300 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri; demografik bilgileri içeren kişisel bilgi formu, Dr. Donald DeMoulin tarafından 1995-1998 yıllarında geliştirilen, Zembat ve arkadaşları tarafından Türkçe’ye çevrilerek (2016) geçerlilik ve güvenilirliği yapılmış olan “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği” ile Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından erken çocukluk dönemindeki çocukların akran oyun davranışlarının niteliğinin değerlendirilmesi için tasarlanmış, Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) tarafından Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirliği yapılmış olan “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu” kullanılarak elde edilmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler incelenmiş, varyans analizi, t-testi ve pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı teknikleri kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda Anne ve babanın öğrenim durumu Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin bazı alt ölçeklerinde farklılaşma yarattığı görülmüştür. Bu sonuçların aksine anne ve babanın öğrenim durumu maddesinin benlik algısı üzerinde farklılaşma yaratmadığı sonucu çıkmıştır. Aynı şekilde kardeş sayısı da benlik algısı üzerinde herhangi bir farklılık yaratmamıştır. Benzer şekilde, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri de benlik algısı üzerinde herhangi bir farklılık yaratmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmış; araştırmacılara, öğretmenlere ve ailelere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Etkileşimli Oyunlar, Benlik Algısı

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between the self-perceptions and interactive play behaviors of children aged 48-72 months attending preschool education institutions, considering various variables. The research was planned and conducted according to the relational screening model. The study group consists of a total of 300 children aged 48-72 months who are attending preschool education institutions affiliated with the Ministry of National Education in the central districts of Gaziantep and were selected by random sampling.

The research was planned and carried out according to the relational screening model. The study group of the research consists of a total of 300 children aged 48-72 months, who attend preschool education institutions affiliated with the Ministry of National Education in the central districts of Gaziantep province and were selected by random sampling method. Data of the research; Personal information form containing demographic information, Dr. The "Demoulin Self-Perception Scale for Children", which was developed by Donald DeMoulin between 1995 and 1998 and was translated into Turkish by Zembat et al. (2016) and its validity and reliability were established, and Fantuzzo, Mendez and Tighe (1998) used it to determine the peer play behaviors of children in early childhood. It was obtained using the "Penn Interactive Peer Play Scale-Parent Form", which was designed to evaluate the quality of the game and was adapted into Turkish and its validity and reliability were made by Ahmetoğlu, Acar and Aral (2016).

In the analysis of the data obtained, descriptive statistics were examined, analysis of variance, t-test and Pearson product moment correlation coefficient techniques were used.

As a result of the analysis, it was seen that the educational status of the mother and father created a difference in some subscales of the Demoulin Self-Perception Scale for Children. Contrary to these results, it was concluded that the item on the educational status of the mother and father did not create a difference in the self-perception. Likewise, the number of siblings did not make any difference on self-perception. Similarly, the socio-economic levels of families did not make any difference on self-perception.

The findings obtained from the research were discussed in the light of the relevant literature; Suggestions were made for researchers, teachers and families.

Keywords: Preschool Education, Interactive Play, Self-Perception

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ	ix
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	i
1.1.Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.4.Araştırmanın Önemi	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Araştırmanın Sayıltıları	5
BÖLÜM 2: KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1.Oyunun Tanımı ve Önemi	6
2.2. Oyunun Tarihçesi	7
2.3.Oyun Tanımları.....	9
2.4. Oyun Türleri	11
2.4.1. Jean Piaget (1951)'ye Göre Oyun Türleri.....	11
2.4.2. Mildred Parten (1932)'a Göre Oyun Türleri.....	13
2.4.3. Erik Erikson (1963)'a Göre Oyun Türleri	15
2.4.4. Sara Smilansky (1968)'ye Göre Oyun Türleri.....	16
2.4.5. Peter K. Smith (2010)'e Göre Oyun Türleri	17
2.4.6. Sally C. Hurwitz (2003)'e Göre Oyun Türleri.....	18
2.5. Oyunun Çocuğun Gelişim Alanlarına Katkısı.....	19
2.5.1.Bilişsel Gelişim ve Oyun	21
2.5.2.Fiziksel Gelişim ve Oyun.....	21

2.5.3.Psiko-Motor Gelişim ve Oyun	22
2.5.4.Dil Gelişimi ve Oyun	22
2.5.5.Sosyal-Duygusal Gelişim ve Oyun	22
2.6. Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli Oyun ve Önemi	23
2.7. Benlik Algısı ve Okul Öncesi Dönemde Benlik Algısının Gelişimi	24
2.8.Benlik Algısının Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkisi	26
2.9.Okul Öncesi Dönemde Benlik Algısının Yeri ve Önemi	28
2.10. Yurt İçi ve Yurtdışında Oyun ve Benlik Algısına Yönelik Yapılan Çalışmalar	29
BÖLÜM 3: YÖNTEM	38
3.1. Araştırma Modeli.....	38
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu	38
3.3.Sayıtlılar.....	39
3.4. Veri Toplama Araçları.....	39
3.4.1.Kişisel Bilgi Formu.....	39
3.4.2.DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği	40
3.4.3.Penn Etkileşimli Oyun Ölçeği	40
3.5. Verilerin Toplanması.....	41
3.6. Verilerin Analizi	41
BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUMLAR	42
4.1.Çalışma Grubu.....	42
4.2.Verilerin Analizi	43
BÖLÜM 5: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	57
5.1. Sonuç ve Tartışma	58
5.2.Öneriler.....	58
a) Uzmanlara Yönelik Öneriler.....	65
b) Öğretmenlere Yönelik Öneriler	66
c) Ailelere Yönelik Öneriler	66

KAYNAKÇA	68
EKLER	75
Ek 1: Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yazısı.....	75
Ek 2: Etik Kurul Kararı	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Ek 3: Kişisel Bilgi Formu (KBF)	76
Ek 4: Ölçek İzinleri.....	77



TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo 1. Çalışma grubunun kişisel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılım</u>	<u>42</u>
<u>Tablo 2. Çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile benlik algısı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon analizi sonuçları</u>	<u>43</u>
<u>Tablo 3. Çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları</u>	<u>44</u>
<u>Tablo 4. Çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları</u>	<u>44</u>
<u>Tablo 5. Çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği puan ortalamalarının yaş grubu değişkenine ilişkin t testi sonuçları</u>	<u>45</u>
<u>Tablo 6. Çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği puan ortalamalarının yaş grubu değişkenine ilişkin t testi sonuçları</u>	<u>45</u>
<u>Tablo 7. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerler</u>	<u>45</u>
<u>Tablo 8. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları</u>	<u>46</u>
<u>Tablo 9. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</u>	<u>47</u>
<u>Tablo 10. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları</u>	<u>47</u>
<u>Tablo 11. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</u>	<u>48</u>
<u>Tablo 12. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları</u>	<u>49</u>
<u>Tablo 13. Tukey Testi Sonuçları</u>	<u>49</u>
<u>Tablo 14. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</u>	<u>50</u>

<u>Tablo 15. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları</u>	<u>51</u>
<u>Tablo 16. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</u>	<u>51</u>
<u>Tablo 17. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....</u>	<u>52</u>
<u>Tablo 18. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....</u>	<u>53</u>
<u>Tablo 19. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları</u>	<u>53</u>
<u>Tablo 20. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</u>	<u>54</u>
<u>Tablo 21. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....</u>	<u>55</u>
<u>Tablo 22. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....</u>	<u>55</u>
<u>Tablo 23. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları</u>	<u>56</u>

KISALTMALAR

ANOVA : Tek Yönlü Varyans Analizi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM I: GİRİŞ

Oyun, insanlığın başlangıcından bugüne kadar çocukların kendilerini ifade etme biçimi olarak tanımlanmaktadır. İnsanlık tarihinde, çocuklarla özdeşleşmiş olan oyun kavramı, insanlığın başlangıç noktasından bugüne kadar süregelen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların sosyal, zihinsel, fiziksel ve duyuşsal gelişim süreçlerini ele aldığımızda, oyunun bu alanlardaki en önemli süreçlerden biri olduğunu görürüz. Araştırmalar, bilişsel, zihinsel, sosyo-duyuşsal ve dil gelişimi gibi tüm gelişim alanlarında oyun çocuğun hayatında temel bir rol oynadığını göstermektedir. Bu nedenle, oyunun, temel ihtiyaçlar kadar önemli bir noktada olduğu açıktır (Koçyiğit vd., 2015).

Çocuğun kendini en iyi ifade ettiği iletişim dili, oyundur (Zembat, 2016). Çocuk oyun sayesinde iletişim becerisi geliştirerek, toplum kurallarını öğrenir, başka insanlar ile etkileşime girerek yardımlaşma becerisi kazanır (Güneş, 2011 akt. Sezer vd., 2016). Oyun, çocukların duyuşsal krizleri çözümlemelerine, günlük hayatla ilgili hipotezler oluşturmalarına ve test etmelerine yardımcı olurken; toplumdaki sosyal rolleri, durumları fark etmelerine ayrıca akranlarıyla ikili ilişkiler kurmalarına ve sosyal beceriler geliştirmelerine de olanak sağlar. Oyun sırasında çocuklar, sosyal ortamlarda yer alırken; iş birliği yapmayı, paylaşmayı ve sosyal sorunları çözmeyi öğrenirler. Sosyal beceriler, çocukların olayları başkalarının bakış açısından görmelerine, hoşgörölü olmalarına, kendilerine güvenmelerine ve arkadaş edinmelerine yardımcı olur (Catron ve Allen 2003).

Oyun, aynı zamanda olumlu akran ilişkilerinin geliştiği ortamların başında gelmektedir (Tamis-LeMonda, Uzgiris, Bornstein, 2002). Okul öncesi dönem çocukları, yaşlıları ile oyun oynarken yaşamsal olarak ilk deneyimlerini yaşarlar. Oyunun bu işlevi, çocuğun tüm gelişim alanlarına etki etmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Erwin, 2000 akt. Arabacı ve Demircioğlu, 2019). Bu dönemde akranlarla gerçekleştirilen olumlu ilişkiler, çocukların duygularını yönetmelerine, çatışmaları çözmelerine, öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine, sosyal yeterliliklerinin artmasına ve olumlu benlik algısı geliştirmelerine yardımcı olur (Luczynski & Hanley, 2013). Ayrıca akran ilişkileri çocukların bilişsel, psikososyal, duyuşsal ve ahlaki gelişimlerine de katkı sağlamaktadır (Guhn vd., 2016). Çocuklar, yaşlılarıyla birlikte kazandığı deneyimler sonucu kabul görme ve reddedilme duygularını birlikte yaşarlar (Palut, 2005 akt. Dinçer vd., 2019).

Çocukların kendi aralarında kabul gören davranışlar göstermeleri, daha çok tercih edilmelerine neden olurken, kabul görmeyen davranışların gösterilmesi ise çocuklarda dışlanma problemine

neden olur (Gülay, 2009). Çocukların, akranları arasında yaşadıkları sağlam ve güçlü sosyal uyum, yetişkinlik yıllarındaki sosyal uyumu etkileyerek, ruh sağlığını ve duygusal problemlerin temelini oluşturabilir (Rogers ve Ross, 1986 akt. Arabacı ve Demircioğlu, 2019).

Parker ve Asher (1987) tarafından yapılan bir araştırmada, erken çocukluk dönemindeki akran ilişkilerinin yaşamın ileri dönemlerindeki ciddi uyum sorunlarının habercisi olduğu ve zayıf akran ilişkilerine sahip olan çocukların ilerleyen zamandaki yaşamsal problemler için risk altında oldukları ortaya konmuştur (Hay, 2005). Akran ilişkilerinin kısa ve uzun vadeli etkilerine dikkat çekerek, erken çocukluk dönemlerinde kurulan pozitif akran ilişkilerinin, çocukların daha sonraki ruh sağlığı sorunlarından korunduğunu göstermektedir.

Oyun, bireyin tüm gelişimsel süreçlerini ve akranlarla olan etkileşimlerini gözlemlemede önemli bir araçtır. Yukarıda ifade edilen bilgilerden de hareketle çocukların benlik algılarının oyun davranışlarını ve akranlarıyla olan ilişkilerini incelemek, onların gelişimsel özelliklerini ve ilerleyen dönemlerde karşılaşılabilecekleri problemleri ortaya koyma noktasında önemli bilgiler sunmaktadır. Benlik algısı, insanın sosyal-duygusal ve bilişsel gelişiminin bir parçası olup, psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik faktörlerin etkisi altında şekillenir. Yaşam döngüsünde önemli bir rol oynar (Kuru Turaşlı & Zembat, 2013). Benlik algısı, bir kişinin kendisi hakkındaki düşünceleri ve kendini nasıl değerlendirdiğiyle ilgilidir. Demoulin (1999), benlik algısını öz yeterlilik ve öz saygı boyutlarında ele alırken, ona göre benlik algısı, kişinin deneyimlerini ve bu deneyimlere verdiği değerleri içerir. Yaşam boyunca insanın yaşadığı bütün deneyimler ile bu deneyimlere eşlik eden olumlu ya da olumsuz yargıların tümüdür (Demoulin, 1999) Huitt'e göre, benlik insanın kendi varlığını diğer insanlardan ve çevresinden bilinçli olarak ayırt edebilmesidir. Çocuklarda, benlik algısının gelişimi doğumdan itibaren başlar. Ancak, çocuklar nesnelerin dünyada kendiliğinden var olduğunu anlamaya başladıkları yaklaşık altıncı ayda en erken benlik farkındalığını kazanırlar (Shiamberg, 1988: akt, Güngör, 2010).

Benlik algısı, bireyin davranışlarının merkezinde ve en önemli kısmında yer alırken, yaşam deneyimlerimizden aldığımız olumlu ve olumsuz geri bildirimlerin ve bilgilerin duygusal sonucudur. Benlik algısının oluşumunda en önemli devre olan çocukluk döneminde çocuklar, oyun yoluyla çok farklı deneyimler elde etmektedirler (Demoulin, 2000a). Etkileşimli oyunlar, birçok çocuk için önemli bir öğrenme aracıdır. Eğitim bağlamında etkileşimli oyunların kullanımı, bu oyunların hedeflere ulaşma konusunda çocukların motivasyonunu artırarak öğretimsel hedeflere odaklanmalarına yardımcı olabilir (Kearney ve Pivec, 2007).

Günümüzde, eğitimde kullanılan etkileşimli oyuncaklar, çocukların temel oyuncakları haline gelmiş ve kullanımları giderek artmaktadır. Oyun, aktif bir öğrenme ortamı sağlar ve çocuğun gelişimine önemli katkılar sunar. Oyun sırasında çocuk, en iyi şekilde oyun oynamaya çalışarak daha iyi öğrenme deneyimleri yaşar (Moyles, 1997).

Oyunlar, çocukların problem çözme, derse ilgi duyma ve konuya yoğunlaşma gibi yaşam becerilerini geliştirirken, deneme yanılma yoluyla yanlışlardan doğruya giden yolu da öğretir (Çakmak, 2000). Etkileşimli oyunlar, çocukların düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra tahminde bulunma stratejilerini de içerir (Dunn, Stewart & Williams, 2003).

Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi dönem çocuklarının etkileşimli oyun ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın temel problemi, 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların etkileşimli oyun ile benlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir.

1.1.Problem Durumu

Okul öncesi dönem gelişimsel süreçler göz önüne alındığında bireyin hayatında çok önemli bir rol oynamaktadır. Birey bu dönemde oynadığı oyunlar yoluyla kendini ifade eder; ailesi, akranları ve çevredeki diğer kişilerle iletişime girerek gelecek yaşamının temellerini kurar. Bu dönemde çocuğun yaşamındaki her bir kişi ve unsur bireyin gelişimini etkileme noktasında farklı niteliklere sahiptir. Çocuk, sosyal ve fiziksel çevrede gelişen benlik algısını, ailesi ve çevresindeki diğer kişilerden aldığı geri bildirimler, onlarla kurduğu ilişkiler neticesinde olumlu ya da olumsuz olarak geliştirir. Çocuğun özellikle arkadaşlarından aldığı olumlu ya da olumsuz tepkiler, benlik algısının gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla çocukların benlik algılarını anlayabilmek için akranlarıyla etkileşimli oyun davranışları ve benlik algıları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek önem kazanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların etkileşimli oyun davranışları ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Okul öncesi dönemdeki çocukların etkileşimli oyun oynama eğilimleri ile benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

2-Çocukların etkileşimli akran oyun davranışları, cinsiyet, yaş grubu, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, anne ve baba öğrenim durumu ile sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

3-Çocukların benlik algısı düzeyi, cinsiyet, yaş grubu, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, anne ve baba öğrenim durumu ile sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.4.Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim döneminin kendine özgü nitelikleri, zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve dil alanlarında birbirine bağlı ve iç içe geçen karmaşık süreçleri içerir. Bu süreçleri anlamak, desteklemek, geliştirmek ve uygun eğitsel ortamı düzenlemek için ihtiyaçları anlamak önemlidir. Psikolojide "Benlik Algısı", genellikle bir kişinin kendisi hakkındaki düşüncelerinin, duygularının, tutumlarının bir bütünü olarak tanımlanır (Wolfolk, 1997). Sosyolojide, "Benlik Algısı" kavramı çeşitli açılardan incelenir ve kültürden kültüre farklılık gösterebilir (Berk,1997). Ancak tek başına psikolojik etkenler, ya da sosyolojik ve fizyolojik etkenler benlik algısını açıklamaya yetmeyecektir. Bu faktörler daima karşılıklı etkileşim içindedir.

Genel anlamda benlik algısı yaşam deneyimlerimizden elde ettiğimiz olumlu ya da olumsuz geri dönüşlerin ve bilgilerin duygusal bir sonucudur. Bu nedenle benlik algısı kişinin davranışlarının en önemli ve merkezi konusu olarak yer alır. Benlik algısının oluşumunda, çocukluk en önemli dönemdir (Demoulin, 2000a).

Etkileşimli oyun, okul öncesi dönemin önemli bir sosyal bağlamını ve çocuklar arasında kurulacak sosyal duygusal alışveriş ortamının oluşmasını sağlar. Ayrıca bu dönem çocuklarının duygusal ve sosyal becerilerinin gelişmesi için de çeşitli imkanlar sağlar (Cohen ve Mendez, 2009; Tuğrul, 2015). Etkileşimli oyunu tanımlayan kuramcılar, çocukların duygu düzenleme ve öz düzenleme becerilerinin desteklediğini belirtmektedirler (Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015).

Yukarıdan elde edilen bilgiler ışığında çocukların benlik algılarını ve oyun davranışları arasındaki ilişkilerini incelemek, onların gelişimsel özelliklerini ve ilerleyen dönemlerde karşılaşılabilecekleri problemleri ortaya koyma noktasında bizlere önemli noktalar sunmaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının etkileşimli oyun davranışları ve benlik algısını değerlendirmek amacıyla çeşitli ölçme araçları kullanılmaktadır. Bu ölçme araçları incelendiğinde genellikle

öğretmenin gözlemleri sonucunda elde edilen ya da çocuktan sözel cevaplar almayı amaçlayan ölçme araçları olduğu gözlenmektedir. Bu tür ölçme araçlarının kullanımı, çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmekte; araştırmacılara önemli veriler sağlamaktadır.

Çalışmadan elde edilecek sonuçların, okul öncesi dönemdeki çocukların etkileşimli oyun davranışları, benlik algılarını anlama konusunda yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Öte yandan ülkemizde okul öncesi dönem kapsamında yapılan araştırmalar incelendiğinde etkileşimli oyun ve benlik algısı ile ilgili çocuklara yönelik çok fazla çalışma olmadığı görülmüştür. Yapılacak bu çalışmanın bu alanda literatüre de katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep il merkezinde resmi veya özel okullarda eğitim gören 48-72 ay aralığındaki okul öncesi dönem çocukları ile sınırlıdır.
2. Araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının etkileşimli oyun oynama davranışları ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmış olup, kullanılan form içeriği 'Kişisel Bilgi Formu', 'DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği' ve 'Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği' bölümleri ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ölçek sorularını samimi ve tarafsız cevapladıkları varsayılmaktadır.

BÖLÜM 2: KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Oyunun Tanımı ve Önemi

Çocuklar için vazgeçilmez bir yaşam biçimi olan oyun davranışı, son derece çeşitli ve çok yönlü bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Oyun, çeşitli tanımlar ve yaklaşımlarla ele alındığı için, uzun bir süre boyunca gereksiz ve önemsiz bir aktivite olarak görülmüş, sadece bir eğlence aracı olarak değerlendirilmiştir. Bu durum, oyunun çocuklar için ne kadar önemli olduğunun göz ardı edilmesine yol açmış ve bu nedenle oyuna gereken önemin verilmesi gecikmiştir. Dolayısıyla, oyun konusu bilimsel çalışmaların odak noktası haline gelene kadar uzun bir zaman geçmiştir (Aral, 2000; Tyssen, 2003).

Bebekler, oyun yoluyla yaşamla ilk iletişimlerini kurarlar. Henüz konuşmaya başlamadan önce bile, ihtiyaçlarını ifade etmek için kendi dilini icat ederler ve çevrelerindeki insanlarla bu şekilde iletişim kurarlar. Bu süreçlerin içinde, çocuk kendi dünyasını keşfetmek ve ifade etmek için oyunu tercih eder. Çocuğun etrafındaki her şey, onun oynayabileceği bir materyal olarak algılanır. Oynadığı her şeye kendi hayal dünyasından bir şeyler katar ve aynı şekilde, oyundan da hayal dünyasına yeni unsurlar ekler. Oynanan oyunlar, çocukların oyuncaklar ile kendi arasında bir ilişki kurar. Çocuğun kendisi oyuncu olurken, oyun ise hayatın somut bir parçasıdır. En doğal öğrenme şekli olan oyun, çocuğun hayat tarzını oluşturur. Oyun ortamı ise, bir nevi deney odası gibidir. Bu deney odası, çocuğun özgür şekilde sayısız deneyler yapmasına olanak sağlar (Matterson, 1989; Broström, 1998; Tezel, 2001).

Çocuklar büyüdükçe, oyunun özellikleri değişir ve uygun ortamlarda bu oyunları oynama şansı bulduklarında gizil güçlerini en üst düzeye çıkarabilirler. Oyun, çocuğun duygusal yönden rahatlamasına ve çevresindeki bireylerle ilişkilerindeki rolünü oynayarak kişilik gelişimini desteklemesine yardımcı olur. İletişim sırasında duygusal tepkileri açık olmayan çocuklara yardımcı olmak zorlayıcı bir süreç olabilir. Bu nedenle, bu tarz çocuklara yardımcı olmak için oynadıkları oyunlara, oyun sırasında kullandıkları ifadelere ve çizdikleri resimlere bakmak, çocuğun ruhsal durumunu anlamak için önemlidir (Sheridan, 2005; Broström, 1998).

Tek bir çocukla ya da bir grup çocuk ile oyun oynanabilir. Oyun, yalnız oyuncaklarla sınırlı olmayıp, çocuğun hayal gücüyle de kurulabilir. Bir oyun birkaç dakika içinde sonlanabileceği gibi günlerce de devam edebilir. Oyun, çocuğun bireyselleşmesine fırsat verirken; bilişsel, dil, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimin de merkezinde yer alır (Eliason ve Jenkins, 2003; Leland ve Fisher, 2006; Mayesky, 2006)

Oyunun çocuğun gelişimindeki önemi nedeniyle, bugün bütün eğitim programlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Çocuklar için en uygun öğrenme yöntemi olan oyun, beslenme ve uyku kadar önemlidir (Kılıçoğlu, 2006).

Oyun, yaşamın her dönemiyle ilişkilendirilebilen bir kavramdır ve bu nedenle farklı yaş grupları için ayrı tanımlarla açıklanır. Oyunun kesin ve belirli bir tanımı olmamakla birlikte, birçok eğitim kuramcısı oyunu, çocuğun hayatının doğal bir parçası olarak görmüş ve farklı şekillerde açıklamıştır (Vickerius, 2006).

John Dewey, oyunu sonuç gözetilmeyen bilinçsiz davranışlar olarak açıklarken, Huizinga ise belirli bir zaman içerisinde ve yerde yapılan, çocuğun bilinçli ve kurallı olarak katıldığı etkinlikler olarak tanımlar. Spencer'a göre, oyunu çocuğa katkı sağlamayacak fazla enerjisinin atılması olarak görürken; Eibesfeldt'e göre çıraklığın aktif bir hali, Groos'a göre hayatın daha sonraki kısımlarına hazırlık, Mitchell ve Mason'a göre kişinin kendini en iyi ifade etme şekli, Gulick'e göre ise yapılması istenilenin davranışların yapılması şeklinde açıklanır. Oyunun en önemli temel maddelerini ise Patrick'in anlatımında yer alır: özgürce ve kendiliğinden yapılan etkinlikler. James ve McDougall ise oyunun çocuğun içgüdüsel olarak verdiği tepki ve dürtülere göre hareket ettiğini söylerler ki, bu durum oyunun çocukluk döneminde bir içgüdü mü, bir yönelim mi ya da daha farklı bir şey mi olduğunu henüz tam olarak çözümleyememiştir (Stegelin, 2005).

Genel olarak, oyun; çocuğun rahatlaması, fazla enerjisini atması, pratik yapması, isteklerini yerine getirmesi, hayattan keyif alması ve bir öğrenme biçimidir. İnsan davranışları incelendiği zaman, genellikle çocukların oynadıkları oyunların erken çocukluk döneminde yaşadıkları oyun deneyimlerinden oluştuğu gözlenir. Her zaman çocuğun vazgeçilmez değerleri arasında yer alan oyun, bireyin bütün işlevlerinin bir denge ve birleşimi olarak tanımlanır. Başka bir ifadeyle, içinde bulunduğumuz mevcut koşulları ve gelecekte bizi bekleyen koşulları öngörebilme becerisi olarak da tanımlanmaktadır (Cook ve Cook, 2005).

2.2. Oyunun Tarihçesi

Oyunun kökeni insanlığın var oluşu kadar eskidir. Oyun ile ilgili yapılan arkeolojik kazıların sonucunda, günümüzde yaygın olarak oynanan oyunların çok eski çağlara dayandığını göstermektedir. Bunun en güzel örneği, MÖ 800 yılına ait British Museum'da pişmiş topraktan yapılmış iki kız heykeli, karşılıklı kaşıkla oynarken sergilenmiştir (And, 2007). Tarihsel süreç içerisinde, oynanan oyunlar ve oyunlar da kullanılan materyallerde farklılıklar ve benzerlikler

olsa bile, gözlemler sonucunda kuşaktan kuşağa geçerek günümüze kadar birçok oyunun geldiği görülmektedir. Eski çağlardan günümüze kadar oyunun önemi belirtilmiş ve eğitim hayatında mutlaka oyunun da dahil edilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Platon (MÖ. 427-347), çocuğun büyüme döneminde hayatında oyunun da yer almasının önemini vurgularken, çocukların bireysel yeteneklerinin keşfedilip fark edilmesinde oyunun kritik bir belirleyici rolü olduğuna dikkat çekilmiştir. Platon, yetişkinlerin çocuğun potansiyelini aşırı derecede kısıtlamanın zararlı olabileceğini belirtmiştir. (Aksoy, Dere-Çiftçi, 2014).

Antik Mısır dönemine ait çizilen duvar resimleri incelendiğinde, çocukların binek oyuncacı olarak at ve benzeri oyuncakları tercih ettikleri, bebek oyunları, ip ve top atlama gibi çeşitli oyunlarla da fazlaca oynadıkları görülmüştür. Arkeolojik keşifler, günümüzde dahi çocukların kullandığı oyuncaklara benzer oyun materyallerinin o dönemde de kullanıldığını ortaya koymuştur (Carlisle, 2009; Hughes, 2009).

Roma döneminde, oyun öğrenme için önemli bir araç olarak kabul edilmiştir. Romalı ünlü filozof Quintilianus (MS 35-97), çocukların temel eğitiminin oyun aracılığıyla sağlanması gerektiğini açıkça söylemiştir (Kirkpatrick, 2008). Roma'da büyüyen çocuklar, oyunlarında küçük evleri inşa ederken, o döneme özgü keyifli çocuk oyunları oynarlardı. Bu dönemde çocuklar için önemli oyun materyalleri arasında yer alan kemik, kil ve bebek bulunmaktaydı. Çocuklar oyunlarında farklı türde oyuncaklarla kaleler inşa etmekten ve saklambaç gibi keyif veren oyunlar oynamaktan büyük zevk alırlardı.

17. yüzyılda insan zihnini boş bir levha gibi gören İngiliz filozof John Locke, çocukların kendilerini oyunlara verip bütün zamanlarını bununla harcamalarının tek nedeninin, isteklerinin büyükler tarafından görmezden gelinmesi ve merak ettikleri şeylere karşı ısrarcı olmalarından kaynaklandığını ifade etmiştir. Locke'a göre, çocuklara yetişkinler gibi net cevaplar verilmeliydi. Fakat, 17. yüzyıl boyunca oyun, genel anlamda değerli bir şey veya üstünde konuşulup, tartışılacak bir konu olarak görülmemiştir (Aksoy, Dere-Çiftçi, 2014).

Rousseau döneminden önce, oyun tanımları felsefi bir kavram olarak çok az ele alınmıştır. Ancak 18. yüzyılın sonlarında, Rousseau gibi düşünürlerin ve yazarların fikirleriyle, çocuğa daha olumlu bir oyun yaklaşımı benimsenmeye başlanmıştır. Bu dönemde, çocukların oyun oynaması için çeşitli bebek evleri ve mobilyalar üretilmiştir. Romantik yazarlar, oyun ve özgürlük konularını işlerken, doğuştan gelen bebeklik masumiyetinin kaybolması şeklinde ifade etmişlerdir. Ancak Viktorya döneminde, bu düşüncelerin tam aksine, çocukların masumiyetlerini korumak için daha katı ve disiplinli bir yaklaşım benimsenmiştir (Saracho, 2010).

Pestalozzi (1746-1827), oyun kuramını açıklarken, oyunun topluma faydalı olacak şekilde amaçlı yapılan etkinlikler içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre; çocuk doğal ortamına fazla bırakılmamalıdır. Rousseau'nun bu düşüncelerine rağmen, Pestalozzi o dönemin sosyal normlarına uyarak, oyunu doğal etkinliklerin dışında amaçlı ve topluma faydalı bir şekilde ele almıştır. Pestalozzi, çocuğu anlatırken şu ifadeleri kullanır: çocuğun içinde onu sürekli eyleme geçiren bir gücün bulunduğunu ve bu güçle yerinde duramadığını ve sürekli hareket halinde olduğunu belirtmiştir (Akandere, 2003).

Alman eğitimci Froebel (1782-1852), erken çocukluk eğitiminde kurumsallaşma açısından öncü olmuştur. Froebel, eğitimde oyunun önemli bir parçası olduğunu kabul etmiş ve çocukların yeteneklerini geliştirmede oyunun önemli bir yöntem olduğunu vurgulamıştır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000). Froebel, öğretmenlerin her çocuğa özel bireysel ya da grup oyunları planlamasının, çocukların kendilerini etkili bir şekilde ifade etmelerine katkı sağlayacağını iddia etmiştir. Froebel'in geliştirdiği oyun materyalleri ve eğitim yöntemleri, Avrupa'daki eğitim sisteminde model alınmış ve geniş kapsamda farklı yerlerde uygulanmıştır (Lindon, 2001).

Montessori, 21. yüzyılın başlarında, erken çocukluk eğitiminde farklı bir yaklaşım olan Montessori metodunu geliştirdi. "Hiçbir insan diğer bir insanı eğitemez" ilkesinden yola çıkarak, Montessori oyun materyallerini tasarladı. Ona göre, çocuklar bilgiyi doğrudan fiziksel çevrelerinden, yani yakın çevrelerinden alırlar. Bu sebeple, kendi geliştirdiği materyallerle birlikte oyun konusunda yapılandırılmış ve sistematik bir yaklaşımı benimsemiştir (Saracho ve Spodek, 2003).

2.3.Oyun Tanımları

Tarihsel süreç içinde oyunun önemi ve oyunla öğretim arasındaki ilişki genellikle vurgulanmıştır. Birçok önemli eğitimci ve düşünür, oyunun çocukların gelişimi ve öğrenimi üzerinde kritik bir rol oynadığını belirtmiştir.

Platon (MÖ. 427-347), çocuğun eğitim hayatına beden ve ruh eğitiminin de eklenmesini önermiştir. Ayrıca, her çocuğun oyun yoluyla büyümesinin gerekliliğine inanmıştır. Platon'a göre, yetişkinlerin çocukları aşırı derecede kısıtlaması zararlı olabilir ve çocukların yeteneklerini keşfetmelerinde oyun önemli bir rol oynamaktadır.

Gazali (1058-1111), çocuğun eğitiminde oyunun önemini vurgulamıştır. Oyunun, çocuğun hafızasını yenilediğini, öğrenme kapasitesini artırdığını ve çocuğu dinlendirdiğini belirtmiştir. Gazali, çocuğun sağlıklı ve dinç bir zihne sahip olmasını istiyorsak, bedeninin canlı kalmasını

sağlamalı ve hafızasını temiz tutmalıyız. Bunu yapabilmenin en güzel yolu oyun oynamak olduğunu ifade etmiştir (Akandere, 2003).

Comenius (1592-1671), savunduğu teoride çocuğun gelişimini tamamlamasında oyunun son derece önemli bir öğrenme yöntemi olduğudur. Oyunu tanımlarken; çocuğun özgür olma arzusu, bedenini hareket ettirme kabiliyetinin gelişmesi, oyun anında ikili arkadaşlık kurma becerisi kazanması, akranlarıyla rekabet etme ve yenilik isteğinin oluşması şeklinde açıklar. Çocuk kişilik gelişimini tamamlarken ve ahlaki değerlerinin eğitimi konusunda disiplin ve düzen kazanma konusunda oyunun önemli etkileyici yapısı olduğunu açıkça belirtmiştir. Ayrıca, çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin özgün bir ortamda daha da gelişebileceğini vurgular (Sevinç, 2005).

Rousseau (1712-1778), yaratılışı itibarıyla özünde iyi bir varlık olan insanın, zamanla yaşadığı toplumsal normlar içinde bozulduğunu ifade etmiştir. İnsanın özgür olma eğilimine sahip olduğunu ve doğal yeteneklerine göre eğitilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Eğitimin ailenin başlangıç noktası olduğunu belirtmiş ve devletin bu eğitimi devam ettirmesi gerektiğini öne sürmüştür. Rousseau'ya göre, insanlar doğal olarak iyidir ve diğer kişi ve kurumlar tarafından bozulurlar. İnsanların koşullar karşısında özgürce seçim yapma hakkına sahip olması gerektiğini savunmuştur. Ona göre, çocuğa verilecek en temel eğitim, hayatı boyunca bireysel iyiliğini korumayı öğretmek ve doğal yeteneklerini keşfedip geliştirmesi için olmalıdır ifadesini kullanır (Sevinç, 2005)

Pestalozzi (1746-1827), etkinliklerin, oyuna amaçlı ve insanlara faydalı olması gerektiğini belirtir. Bununla birlikte, oyunun doğal ortamına bırakılmaması gerektiğini düşünmektedir. Pestalozzi, Rousseau'nun görüşlerine rağmen, dönemin toplumsal kuramlarına uyarak doğal etkinliklerden çok yönlü ve topluma yararlı olacak şekilde oyunu ele almıştır. Pestalozzi, çocuğun içinde onun hareket etmesini sağlayan, etkinliklere doğru yönlendiren bir gücün var olduğunu, bu güç sayesinde çocuğun yerinde hiç duramadığını ve sürekli olarak eylem halinde olmak istediğini vurgulamıştır (Akandere, 2003).

Froebel (1782-1852), oyun ile ilgili görüşlerini belirtirken, şu ifadelerden yararlanır. Oyun bir çocuğun içinden gelerek, kendini en gerçek şekilde ifade etme biçimidir. Çocuklar oyun halindeyken, eğlenirken aynı zamanda öğrenirler. Froebel'e göre, oyun çocuğun bütün gelişim alanlarını etkiler ve çocuğun iç dünyasını yansıtan bir ayna olarak görev alır. Oyun, yetişkinlerle iletişim kurma biçimi olarak da ele alınması bakımından da önemlidir (Akandere, 2003).

Montessori'ye (1870-1952) göre, çocuğun en önemli görevi oyundur. Oyun öğrenmeyi öğretmen en etkileyici etkinliklerdir. Montessori, eğitim sisteminde ödül-ceza uygulamanın, çocuğun bireysel disiplin kazanmasını zorlaştırdığını belirtir. Oyun sırasında çocuğun arkadaş ve oyun seçimine karar vermesine olanak tanınması gerektiğini vurgular. Yetişkinlerin, çocuklarla beraber oyun oynamasını önemsemiştir. Eğitim materyalleri eşliğinde çocukların öğrenmesini kolaylaştıracak oyunların oynanabileceğini belirtirken, hayali oyunlara önem vermemiş ve oyunların bir amacı olması gerektiğini ifade etmiştir (Sevinç, 2005).

John Dewey (1859-1952), öğrenmenin ezberleme ve pasif bilgi aktarımı yerine, çocukların aktif katılım sağlayarak ve öğrenmeyi deneyimleyerek bu sürece odaklanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bu nedenle, eğitim ortamlarının çocukların doğrudan katılımını ve deneyimlerini içermesi gerekmektedir. Oyun, bu tür bir deneyim odaklı öğrenmenin önemli bir parçasıdır.

2.4. Oyun Türleri

Oyun, temel olarak iki ana türü vardır. Bunlar; yapılandırılmamış (serbest) ve yapılandırılmış (örgütlü) olarak belirtilir. Bu oyun türlerinde çocukların tek başlarına veya bir grubun içinde yer alması, oyun materyallerinin varlığı ya da yokluğunu içerir. İki oyun türünün de arasında ki en belirgin fark; serbest oyunun çocuklar tarafından tasarlanmasıdır (Mayesky, 2006).

Kuramcılara göre oyun türleri aşağıdaki tabloda yer aldığı şekilde açıklanmaktadır (Erbay, 2023).

1	Piaget	Alıştırırmalı Oyun, Sembolik Oyun, Kurallı Oyun
2	Parten	Hiçbir Oyuna Katılmama, Oyunu İzleme, Tek Başına Oyun, Paralel Oyun, Birlikte Oyu, İşbirlikçi Oyun
3	Erikson	Kişisel-Evreysel Oyun, Mikro-Küresel Oyun, Makro-Küresel Oyun
4	Smilansky	İşlevsel Oyun, Yapı İnşa Oyunu, Dramatik Oyun, Kurallı Oyun
5	Smith	Sosyal Tesadüfi Oyun, Duyu-Motor Oyunu, Nesne Oyunu, Dil Oyunu, Fiziksel Aktivite Oyunu, Fantastik-miş Gibi Oyun
6	Hurwitz	Pratik Oyunlar, Yapı Oyunları, Kıran Kırana Oyun, Drama Oyunları, Kurallı Oyunlar

2.4.1. Jean Piaget (1951)'ye Göre Oyun Türleri

Piaget, çocuklarda oyunun daha çok yapısını temel alarak 3 evreye yayılmış bir oyun gelişiminden bahseder. Alıştırırmalı oyun, sembolik oyun ve kurallı oyunlar bu evreleri oluşturur. Piaget'nin bu oyun gelişim evreleri bilişsel gelişim dönemleri ile de paralellik göstermektedir. Her bir bilişsel gelişim döneminin içinde her bir oyun evresi o dönemin bir özelliği olarak yer almaktadır.

2.4.1.1 Alıştırma Oyun (İşlevsel Oyun); Piaget alıştırma oyununun 3 aşamada geliştiğini belirtmektedir. Bu aşamalar şu şekildedir: *Pratik alıştırma aşaması:* Bu aşama bağlam dışı alıştırma oyunlarının tekrar edildiği, ayrıca işlevsel davranışların bulunduğu aşamadır. Bu dönem bebeğin dünyaya gelmesinden itibaren ilk 18 ayına kadar devam eder. Bu aşamada bebeğin bir yere uzanması, kendine doğru uzatılan bir oyuncakı yakalaması, nesnelere vurması ve nesneleri bir yere doğru atması şeklinde ki davranışlarından haz alır. Yapılan bu tarz davranışların tekrarlanması bebeğin eğlenmesini sağlar. Piaget ikinci ayın başındaki bir bebeğin parmağını emmesini, 4-5 aylık bebeğin nesneleri tutup, sallaması, ovalaması ve fırlatmasını bu aşamadaki oyun davranışlarına örnek olarak verir. Piaget'e göre, bu aşamada uyumsama gerekli olmadığından, bebek yaptığı bu hareketleri oyunun bir parçası olarak kabul eder. Bu oyunlardan elde edilen memnuniyet, zihinsel olarak öğrenmeye ve oyunu tekrar denemeye yönelik verilen tepkilerden oluşmaktadır. Bebeklik döneminde alıştırma oyunları, zihinsel fonksiyonların gelişimi için önemlidir. Çocuk, çevresindeki nesnelerle etkileşim kurarak, sözel olmayan zekâsını geliştirir (Kim, 2018). *Tesadüfen keşfedilen yeni şemalarla var olan şemaların bileşimi:* Yeni keşfedilen şemaların tesadüfen var olan şemalarla birleşmesi, bebeklik döneminde çocuğun mevcut şemalarına yeni öğrendiklerini eklemesidir. Örneğin, yerde yuvarladığı tahta makarayı oyuncak arabaya benzetmesi veya bir ipi yılanı benzetmesi gibi durumlar buna örnek olarak gösterilebilir. (Duman, 2010). *Amaçlı şema bileşenleri:* Çocuğun fiziksel hareketleri, kullandığı sözcükleri veya nesneleri bilinçli bir şekilde birleştirebilmesi anlamına gelir. Bir yaşından itibaren, basitçe belirli nesnelere ve duyu-motor hareketlere hâkim olmaktan zevk alan alıştırma oyun evresinde çocuğun oyunu, sayısız eylem dizisi ile belirli bir amaç altında organize edildiğinden artık amaç kazanır. Hamur, blok ve lego gibi oyun materyalleri kullanılarak köprü, tünel ve benzeri yapılar yapmak için kullanılır. Bu tarz oyunlar yapı-inşa oyunlarıdır (Duman, 2010; Kim, 2018).

2.4.1.2 Sembolik Oyun (Taklit Simgesel Oyun); Piaget'ye göre oyun, gerçek yaşantı ile hayal arasında kurulan bir bağlantıdır. Sembolik oyunun önemi de bu şekilde ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2012). Çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminin en önemli özelliği sembolik oyunlardır. Bunun yanı sıra çocukların içinde bulunduğu dünyayı anlamlandırabilmesi için en iyi yöntemdir (Petrović-Sočo, 2014).

Sembolik oyunda çocuklar, bir objeyi kendi işlevi dışında başka bir amaçla kullanmaktadırlar. Bir objeyi başka bir objeymiş gibi yapma eğiliminde ise zihinde imgeleyebilme söz konusudur. Simgelenen objenin gerçek objeye benzeyip benzememesi önemli değildir (Uluğ, 2016)

Üç yaşındaki çocukların sembolik oyunları, genellikle bir hayal dünyasında yaşadıkları izlenimini doğurur (Özdoğan, 2009). Beş yaşındaki çocukların hayali oyunları, genellikle belirli bir konuyu seçip onu sürdürme şeklinde olur. Bu yaşlardaki çocuklar; anaokuluna başladıklarında oynamak istedikleri oyunların ne tür oyunlar olması gerektiğini belirlemeye başlarlar. Aynı oyunu sürekli oynasalar bile, kendi düşüncelerine odaklanarak ve yeni eklemeler yaparak oyuna eğlenceli bir şekilde devam ederler.

Genellikle altı yaşından önce ortaya çıkmayan hayali oyun, çocukların gelişimi açısından önemli bir özellik taşır. Altı yaşına geldiklerinde, çocuklar oyunlarını artık birden fazla nesne veya objeyle birlikte kurarlar. Örneğin, çocuklar bir bahçe veya şato gibi karmaşık yapılar inşa edebilirler, ancak bu yapıların içine oyuncak koymazlar. Bu döneme, oyunun yaratıcı evresi olarak da atıfta bulunulur (Almon, 2003).

2.4.1.3.Kurallı Oyun; Kurallara sahip oyunlar, paylaşma, sırayla oynama, adil oynama ve sonuçların doğru kaydedilmesiyle ilgili soyutlamaları tam olarak anlama ve kabul etme dâhil tüm alanlarda yüksek derecede beceri gerektirir. Genellikle 4 yaşından başlayarak, yaşça küçük çocuk gruplarının, açıkça kabul görmüş bir lider altında, iş birliği için kendi kurallarını geliştirmeleriyle başlar. Daha büyük çocuklarda ve yetişkinlerde ise rekabetçiliği zorlayan takım oyunları hâline dönüşür (Sheridan, 2011).

2.4.2. Mildred Parten (1932)’a Göre Oyun Türleri

Parten, oyunu çocukların akranlarıyla etkileşime girme şekillerine göre kategorize etmiştir. Bu aşamaları ve türleri oluştururken çocukların gelişimlerini ve yaşlarını dikkate almıştır. Parten’in oyun evreleri doğumdan altı yaşına kadar uzanır. Parten’in Oyun Gelişimi Evreleri, hiçbir oyuna katılmama, tek başına oyun, oyunu izleme, paralel oyun, birlikte oyun ve işbirlikçi oyun olmak üzere altı evrede toplanmıştır.

2.4.2.1.Hiçbir Oyuna Katılmama; Parten, hiçbir oyuna katılmama davranışını çocuğun hiçbir oyuna dahil olmaması ve basit olarak çevresinde olup biteni izlemesi olarak tanımlamıştır. Genellikle yeni doğan bebeklerde ve çok küçük çocuklarda görülen bu davranış çocuğun amaçsız rastgele hareketler yapmasını içerir. Bu nedenle oyun bir bütün olarak görünmese de çevresel etkenleri keşfetmeye yönelik olan bu davranış, daha sonraki oyun becerilerinin oluşmasında önemli bir adımdır (Parlak Rakap ve Rakap, 2016).

2.4.2.2.Tek Başına Oyun; Tek başına oyun, 2-3 yaş çocuklarında ve çocuğun yalnız ya da akranlarıyla birlikteyken görülen oyun davranışı olarak tanımlanır. Tek başına oyun, çocukların

çok fazla etkileşime girmeden diğerlerinin yanında oynadığı zamandır (Smith ve Pellegrini, 2013).

2.4.2.3.Oyunu İzleme; Çocuklar bu evrede başka çocukların oyunlarını sadece seyretmek isterler. Onların oyunlarına katılmazlar. Oyun oynayan grubun ve oyun materyallerinin çevresinde dolaşmayı tercih ederler. Diğer çocuklara oyunları ile ilgili sorular sorabilirler. Bu davranışların ardından zamanla diğer çocuklara karşı yaklaşma oluşmaktadır (Durualp ve Aral, 2015). Örneğin çocuk dışarı çıktığında taşlarla kendilerine bir ev inşa etmeye çalışan çocukları sadece gözlemler, “o taşları nereden buldunuz” gibi sorular yöneltebilir ama yine diğer çocuklarla aynı oyunun içinde yer almaz.

2.4.2.4.Paralel Oyun; Paralel oyun, iki ve üzeri çocuk birbirlerine yakın bir şekilde oynadığında, ancak doğrudan etkileşimde bulunmadığında ortaya çıkan oyun türüdür (Wilson, 2015). Oyunda ortak materyaller kullanılmaz. Ancak materyallerin konuşulmadan bir diğerine aktarılması gerçekleşebilir ancak ortak oyun konuları veya yapılan yapılar ayrıntılı değildir. Bazı psikologlar paralel oyun oynamanın daha büyük grupların etkileşiminde ortam oluşturmanın güvenli bir yolu olduğunu öne sürerler. Bu tarz oyun oynamanın, grup oyununun ilk ve farklılaşmamış biçimini temsil ettiği düşünülmektedir. Bu durumu öğretmenler sıklıkla gelişmiş grup oyununun başlangıcı olarak görürler (Köycekaş, 2019).

2.4.2.5.Birlikte Oyun; Birlikte oyun, paralel oyuna ve işbirlikçi oyuna benzetilen ve zaman zaman bu oyun evreleri ile karıştırılan bir evredir. Bu aşamada çocuklar paralel oyunda olduğu gibi aynı ortamda bulunurlar. Aynı oyun materyallerini kullanabilirler. Ancak paralel oyundan farklı olarak birbirleri ile iletişim ve etkileşimleri daha fazla gözlenir. Paralel oyun sırasında kendi oyunları içerisinde birbirlerinin davranışlarını taklit eden çocuklar birlikte oyun sırasında kendi oyunlarını oynarken sıklıkla konuşurlar. Konuşmanın içeriği kendi oyunları hakkında olabileceği gibi diğer çocuğun oyunu hakkında da olabilir. Birlikte oyun sırasında çocuklar kendi amaçları doğrultusunda hareket ederler ve kendi oyunlarını oynamaya devam ederler. Bu durumda birlikte oyunu kooperatif oyundan ayırır. Yani birlikte oyunda gerçek bir iş birliğinden söz etmek mümkün değildir (Wilson, 2015; Parlak Rakap ve Rakap, 2016; Köycekaş, 2019).

2.4.2.6.Kooperatif/İşbirlikçi Oyun; Kooperatif oyun adından da anlaşılacağı üzere bir grup çocuğun birlikte oynadığı oyundur. En az iki kişi olmadan oynanan oyunlar kooperatif oyun olarak değerlendirilmez. Kooperatif oyunda asıl amaç belirlenen bir hedefe ulaşmaktır. Oyun, grup üyeleri tarafından organize edildiğinde ve tanımlanmış rolleri içerdiğinde gerçekleşir. Oyunda çocuklar iş birliği, karşılıklı güven ve sorumluluk gibi başkalarıyla ilişkiye yol açan

kişilerarası zekâ alanına ilişkin pek çok davranışı etkin olarak kullanırlar. Aynı zamanda bu oyun süreciyle yine kişilerarası ilişkilerinin gelişimine katkı da sağlamış olurlar. Yani çocukların diğer çocuklarla kaynaşmalarına destek sağlayan bir oyun türüdür (Diyenti ve Suryana, 2017). Ayrıca çocukların duygusal becerilerini güçlendirmekte, bir grup içerisindeki farklılıkları kabul etmelerine yardımcı olmakta, diğer iş birliği gerektiren etkinliklerde de başarı göstermelerine katkı sağlamaktadır (Diyenti ve Suryana, 2017)

2.4.3. Erik Erikson (1963)'a Göre Oyun Türleri

Erikson, oyunun çocuklar üzerindeki duygusal yararlarına odaklanmıştır. Çocukların oyun yolu ile yetkinlik ve özgüven duygularının destekleneceğini ve oyunun bu duyguların geliştirilmesinde pozitif bir araç olarak kullanılmasının önemini belirtmiştir. Erikson, çocuklarda oyun gelişimini açıklarken üç evreden bahsetmiş ve bunları kişisel-evrensel oyun, mikro-küresel oyun ve makro-küresel oyun olarak gruplandırmıştır.

2.4.3.1. Kişisel-Evrensel Oyun/Oto-Kozmik Oyun; Erikson yaşamın ilk yılındaki oyunları erken oyun davranışları olarak değerlendirmiş ve bu yıllardaki oyunda en önemli noktanın çocuğun bedeni ve duyularını keşfetmeye odaklanması olduğunu belirtmiştir. Çocuk bunun bir oyun olduğunu keşfetmeden önce duysal algılarını, kinestetik algılarını, sesini tekrar tekrar kullanır. Örneğin, annesinin kendisini fark etmesine en iyi hizmet edecek davranışları bulmak isteyen küçük bir bebek farklı dalga boylarında ağlar, vücudunda, yüzünün çıkıntılarında ve farklı alanlarında değişik hareketlendirmelerle deneysel bir çalışmanın içinde olabilir. Annesinin kendisini fark etmesini sağlayacak bu deneysel çabalar çocuğun bedensel farkındalık oluşturmaya öncülük eder (Erikson, 1987).

2.4.3.2. Mikro-Küresel Oyun/Mikrosferik Oyun; Erikson'a göre çocuklar kişisel oyun evresinde bedenlerine ilişkin farkındalık geliştirdikten sonra artık yaşamlarının ikinci yılında nesneleri fark etmeye ve nesnelere yönelmeye başlarlar. Çocuklar nesnelerle oynama çabaları süresince kendi eylemlerinin çevre üzerindeki etkisini de anlamaya başlamış olurlar (Sheridan, 2011)

2.4.3.3. Makro-Küresel Oyun/Makrosferik Oyun; Çocuklar 3 yaşını doldurduktan sonra anaokulu deneyimleri hayatlarının bir parçası olmakta ve böylece sosyalleşme süreçleri başlamaktadır. Çocuk artık dünyanın başkalarıyla paylaşıldığı makro dünyaya ulaşır. Bu da onların oyunlarının da daha sosyal bir içerik oluşturduğu anlamına gelmektedir. Bu dönemde paylaşım dayalı etkinlikler artmaya başlar. Çocuklar hangi içeriğin, yalnızca oyuncakların ve

eşyaların tematik dünyasında başarıyla temsil edilebileceği ve hangi içeriğin başkaları ile beslenebileceğini bu dönemde öğrenmeye başlarlar. Ayrıca, çocuklar kendi çevrelerinin ve kendilik algılarının sadece kendileri tarafından kontrol edilmediğini, aynı zamanda başkalarını etkilediğini de algılamaya başlarlar. Sosyal çevrelerinde nasıl olumlu bir kendilik algısı kuracaklarını bu dönemde öğrenirler (Erikson, 1987; Sheridan, 2011; Parlak Rakap ve Rakap, 2016).

2.4.4. Sara Smilansky (1968)'ye Göre Oyun Türleri

Sara Smilansky (1968), çocuklar ile yaptığı bilimsel çalışmalarda Piaget'nin oyun evrelerini detaylandırarak, bilişsel gelişimi temel alan oyunu anlatırken sınıflandırma yöntemini tercih etmiştir (Akt. Şen, 2010). Smilansky, oyuna ilişkin 4 evreden oluşan bir sınıflandırma sistemini benimsemiştir. Bu evreler işlevsel oyun, yapı inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyun olarak adlandırılır.

2.4.4.1.İşlevsel Oyun; Smilansky işlevsel oyunu, oyun türlerinin arasında bilişsel gelişim açısından en düşük seviye gerektiren etkinlikler olarak tanımlar. İşlevsel oyun bebeklik döneminden başlayarak zamanla ortaya çıkar (Duman, 2010). İşlevsel oyun öncelikle bir çocuğun fiziksel organizmasını harekete geçirme ihtiyacına dayanan basit kas aktivitelerinden oluşur. Fiziksel eylemlerini ve manipülasyonlarını tekrar eder, kendini taklit eder, yeni eylemleri dener, taklit eder, tekrar eder ve böyle devam eder. Ayrıca bu aşamada çocuk sadece fiziksel eylemlerin değil dilsel becerilerin de alıştırılmalarını yapıp bu becerilere yönelik temeller de atmaktadır. Oyuncakları manipüle etmesi ve nesnelerle oynaması ona yakın çevresini tanımasına yardımcı olan bir deneyim kazandırır. Bu nedenle işlevsel oyun, çocuğun fiziksel yeteneklerini uygulama ve öğrenmesine ve yakın çevresini keşfetmesine ve deneyimlemesine izin verir. Deneyimleri yolu ile elde ettiği bu bilgi onu gelişiminin bir sonraki aşamasına hazırlar (Takhvar ve Smith, 2013).

2.4.4.2.Yapı İnşa Oyunu; Çocukların oyun malzemeleri ile yeni bir şeyler hayal edip yaratarak ya da inşa ederek planlayıp bir sonuca bağlı olarak oynadıkları bir tür oyundur. Bu tür oyunda çocuklar genellikle bloklarla veya farklı üç boyutlu materyallerle yeni yapılar veya nesneler oluştururlar. Bu şekilde, çocuklar hayal güçlerini kullanarak yapıları tasarlar ve oluştururken aynı zamanda problem çözme becerilerini geliştirirler. Kale ya da yol yapmak için tahta blokların kullanılması, oyun hamuruna farklı şekiller verilmesi veya bir uzay gemisi yapmak için artık materyallerden destek alınması bu oyun türüne verilecek en güzel örneklerdendir. Yapı inşa oyunlarını daha iyi anlayabilmek için bu oyunla sıkça karıştırılan işlevsel oyun

kavramı ile yapı inşa oyunu arasındaki farkı açıklamakta fayda vardır. "İnşa" kelimesi yapı-inşa oyununda genellikle nesnelerle yeni bir yapı oluşturmak veya özgün bir şey yaratmak için kullanılır. Çocuklar bu tür oyunda hayal güçlerini kullanarak farklı şekillerde nesneleri bir araya getirir ve yeni yapılar oluştururlar. Bu süreçte, çocuklar yaratıcılıklarını kullanırken aynı zamanda el-göz koordinasyonu, motor becerileri ve problem çözme yeteneklerini geliştirirler (Metin Aslan, 2013).

2.4.4.3.Dramatik Oyun; İçinde taklidin, sembolik kullanımların, rollerin, -mış gibi davranışların olduğu ve zengin bir hayal gücü barındıran oyunlar dramatik oyun olarak adlandırılır. Dramatik oyun bazen sembolik oyun olarak da adlandırılır. Dramatik oyun, özgür bir ortamda oynanır. Çocuklar bu oyunlarda keşfettikleri ve çevrelerindeki karakterleri ve onların hareketlerini benimseyip taklit ederler. Dramatik oyunlar genellikle aniden başlar, birkaç dakika içinde sona erebilir veya uzun bir süre devam edebilir. Bu oyunlarda herhangi bir yazılı metin bulunmaz, çocuklar tamamen doğaçlama ve rol oynama tekniklerini kullanırlar. Bu tür oyunlar, çocukların sosyal becerilerini, duygusal gelişimlerini ve hayal güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Dramatik oyun, çocukların gelişimini gündelik yaşantılardan alan doğal bir süreçtir. Bu oyun türünde, çocuklar çevrelerindeki deneyimleri ve gözlemleri temel alarak kendi oyunlarını oluştururlar. Önemli olan nokta, dışarıdan herhangi bir yetişkinin oyunu yapılandırmaması veya yönlendirmemesidir. Çocuklar, kendi başlarına veya eşlerinin katılımıyla bu oyunları serbestçe oynarlar, kendi kurallarını belirlerler ve rollerini doğaçlama olarak üstlenirler. Bu süreç, çocukların yaratıcılıklarını, sosyal becerilerini ve empati yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur (Adıgüzel, 2010). Çocuklar doğal süreçte doğrudan yetişkin müdahalesi olmadan hayal gücünü ve bilgilerini seçmekte, geliştirmekte ve uygulamaya koymaktadır (Wajskop, Stagg Peterson, 2015).

2.4.4.4.Kurallı Oyun; Smilansky'ye göre bu oyun türü, çocuğun oyun gelişiminde ulaşılan en yüksek aşamadır. Kurallı oyunda çocuğun daha önceden belirlenmiş kuralları kabul etmesi ve bu kurallara uyması beklenir. Oyun sırasında kurallar tekrar hatırlatılmakta ve kontrol edilmektedir. Bu oyun türünün en önemli kazanımı, çocuğun davranışlarını, eylemlerini ve tepkilerini koyulan kurallar içinde kontrol etmeyi öğrenmesidir. Bu kazanım, çocuğun büyüklerle olan yaşamında diğer yetişkinlere ayak uydurma eğiliminin temel şeklidir (Bozan, 2014; Kadim, 2012; Takhvar ve Smith, 2013).

2.4.5. Peter K. Smith (2010)'e Göre Oyun Türleri

Smith'e göre çocuk oyun türlerini altı başlıkta toplamak mümkündür (Ayan, Memiş, 2012).

2.4.5.1.Sosyal Tesadüfî Oyun; Çocuğun çevresindeki insanlarla davranışları sonucunda ilişkiye girerek tesadüfen bu etkileşimden keyif aldığını keşfettiği oyun türüdür.

2.4.5.2.Duyu-Motor Oyunu; Çocuğun kendi bedenini ile oynaması ve nesnelerin duyu özelliklerini temel alarak onlarla kurduğu etkileşimli oyunlardır.

2.4.5.3.Nesne Oyunu; Nesnelerle oynanan oyunlardır. Kil, lego, kule yapma vb.

2.4.5.4.Dil Oyunu; Sesler, heceler, kelime ve cümlelerle oynanan oyunlardır.

2.4.5.5. Fiziksel Aktivite Oyunu; Yoğun olarak kaba motor becerilere dayanan oyunlardır. Zıplama, güreşme, tekme atma, kovalama gibi davranışları içeren güçlü bir fiziksel oyundur.

2.4.5.6.Fantastik -mış gibi Oyun; Nesnelerin, eylemlerin ya da seslendirmelerin sözsüz kullanımıyla karakterize edilir. Oyunda bir bloğun kek hâline gelmesi veya bir kâğıt parçasının otobüs bileti olması gibi. Bir fincan çay içmek veya bir arabanın direksiyonunu çevirmek gibi taklit davranışlarını içeren oyunlardır.

2.4.6. Sally C. Hurwitz (2003)'e Göre Oyun Türleri

Hurwitz, çocuk oyunlarını beş ana başlık altında anlatır (Ayan, Memiş, 2012).

2.4.6.1.Pratik Oyunlar; Bu tarz oyunlar genellikle basit eğlence amaçlıdır ve çocukların tekrarlayarak keyif aldıkları oyunlardır. Örneğin, hamurla oynamak gibi aktiviteler çocukların hayal güçlerini kullanmalarına ve el becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu tür oyunlar genellikle çocukların stresi azaltmalarına, yaratıcılıklarını serbest bırakmalarına ve basit bir keyif alarak zaman geçirmelerine olanak tanır. Bu oyunlar, çocukların duygusal ve zihinsel sağlığını desteklemenin yanı sıra, eğlenirken öğrenmelerine de katkıda bulunabilir.

2.4.6.2.Yapı Oyunları; Blok oluşturma gibi oyunlar, çocukların yeni bir ürün tasarladıkları veya ürettikleri türden oyunlardır. Bu tür oyunlar genellikle çocukların hayal güçlerini kullanarak farklı blokları bir araya getirerek yapılar veya nesneler oluşturdukları yapım ve inşa etme oyunlarıdır. Blokların farklı şekillerde birleştirilmesiyle çocuklar, kendi yaratıcı fikirlerini hayata geçirir ve tasarımlarını oluştururlar. Bu tür oyunlar, çocukların el-göz koordinasyonunu, problem çözme becerilerini ve mekansal farkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda yaratıcılıklarını da teşvik eder.

2.4.6.3.Kaba-Yuvarlanma Oyunları; Bu tür oyunlar genellikle çocuklar arasında popülerdir ve içinde fiziksel temas olmayan ancak kaba ve komik şakaların yapıldığı, taklitlerin

gerçekleştirildiği oyunlardır. Çocuklar bu tür oyunlarda birbirlerini taklit edebilir, absürt hareketler yapabilir veya komik benzetmeler yaparak eğlenceli bir ortam oluşturabilirler. Bu tür oyunlar, çocukların sosyal ilişkilerini güçlendirmeye ve mizahi becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir.

2.4.6.4. Drama Oyunları: Çocuk bu tür oyunlarda, bir nesnenin, bir hayvanın veya bir kişinin yerine kendilerini koyarak o karakterin rollerini üstlenirler. Örneğin, çocuklar doktor, öğretmen, polis gibi karakterleri canlandırabilirler. Bu oyunlar, çocukların hayal gücünü kullanarak farklı rolleri deneyimlemelerine ve empati kurmalarına yardımcı olur. Aynı zamanda sosyal becerilerini geliştirmelerine ve iletişim yeteneklerini artırmalarına da katkı sağlar.

2.4.6.5. Kurallı Oyunlar: Bu tür oyunlar belirli kurallara ve sınırlılıklara sahiptir. Oyunun başlangıcından itibaren belirlenen kurallara uygun olarak oynanır ve genellikle belirli bir amaca veya hedefe ulaşmayı gerektirir. Örnek olarak futbol, basketbol, satranç gibi sporlar ve birçok masa oyunu kurallı oyunlara örnektir. Bu tür oyunlar, çocuklara disiplin, takım çalışması, strateji geliştirme gibi becerileri öğretirken aynı zamanda rekabet ve iş birliği kavramlarını da pekiştirir.

2.5. Oyunun Çocuğun Gelişim Alanlarına Katkısı

Oyun, çocuğun merkezde olduğu, içinde bulunduğu kültüre uygun, öğrenmenin bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal yönlerini harmanlayıp zenginleştiren, destekleyici bir ortamda bir araya getiren yetişkin bir birey tarafından belirlenen eğlenceli etkinlikler olarak tanımlanabilir (Kieff ve Casbergue; akt, Wellhousen ve Kieff 2001).

Oyun, çocuğun hayatında temel bir unsur olarak kabul edilir ve birçok beceriyi desteklediği araştırmalarla ortaya konmuştur (Samuelsson ve Carlsson, 2008)

Bebeklik döneminden itibaren oyun oynamaya başlayan çocuklar genellikle ilk olarak yalnız oyun oynarlar ya da yetişkinlerle birlikte oyunlarını oynarlar. Daha sonra, yaşlılarıyla aynı ortamda bir araya gelmeye başladıklarında, çocukların oynadıkları oyunlar da farklılaşır. Oynadıkları oyunlar daha karmaşık hale gelirken, gelişimsel olarak ilerleme kaydederler (Howes ve Tonyan, 1999). Çocukların beslenme, uyku gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması sağlıklı bir şekilde gelişebilmeleri için ne kadar önemliyse (Nur-Çevik, 2014), oyun ihtiyaçlarının da karşılanması son derece önemlidir (Kaçar, 2016). Çocuğun oyun ihtiyacı

karşılanmazsa, diğer gelişim alanları da olumsuz olarak etkilenebilir (Bekmezci ve Özkan, 2015).

Oyun, çocuğun bilişsel ve sosyal becerilerini yansıtmakla kalmaz, bunun yanı sıra bu becerilere katkıda sağlar (Berk, 2013). Çocuklar, oyun oynarken bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini de birlikte geliştirirler. Oyun anında çocuğun bireysel karar vermesi, bir problemle karşılaştığında onu çözebilme becerisi, strateji geliştirip, gözlem yapabilmesi kadar mekânsal akıl yürütüp, yaratıcı düşünme gibi beceriler kazanması da bu sürecin kazanımlarıdır (Samuelsson ve Carlsson, 2008). Ayrıca, çocuklar oyun anında temel dil gelişimini kazanırken, matematik kavramlarını da öğrenmelerine oyunun katkı sağladığı düşünülmektedir (Bodrova ve Leong, 2007). Ancak çocukların doğal oyuna olan yaklaşımlarının göz ardı edilerek, oyun gibi etkileşimli etkinliklerin yetişkinler tarafından sınırlandırılması, çocukları olumsuz etkileyebilir (Göl-Güven, 2017).

Çocukların büyüme döneminde yeterli düzeyde oyun oynamamaları dil gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. Oyunlar, çocukların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur çünkü oyun sırasında çocuklar farklı roller üstlenir, etkileşime girer, hikayeler anlatır ve tartışır. Bu, dil becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Ayrıca, dil eksiklikleri sadece dil gelişimini değil, aynı zamanda motor becerileri, sosyal beceriler ve bilişsel gelişim gibi diğer alanları da olumsuz etkileyebilir. Dil becerilerinin eksikliği, çocuğun duygusal ifade yeteneğini zayıflatabilir, iletişim kurma becerilerini azaltabilir ve diğer çocuklarla etkileşimde bulunma yeteneğini olumsuz yönde etkileyebilir. Bunun yanı sıra, dil gelişimi diğer bilişsel becerilerin temelini oluşturur, bu nedenle dil eksiklikleri bilişsel gelişimi de olumsuz etkileyebilir (Bodrova ve Leong, 2007). Çocuk için en uygun öğrenme ortamı, aktif bir şekilde oyuna katılabildiği ve rahatça oyun oynayabildiği ortamlardır. Çocuğun iyi bir dil gelişimine sahip olmasında oyunun büyük katkısı olacaktır (Levy, 2004; Ersan, 2013), çocukların oyun sırasında farklı rolleri canlandırması veya akranlarını izlemesi, kelime dağarcıklarının genişlemesine katkıda bulunabilir. Oyunlar sırasında çocuklar yeni kelimeler öğrenir, cümle yapılarını keşfeder ve iletişim becerilerini geliştirirler. Özellikle çocuklar, oyun sırasında farklı roller üstlenirken veya akranlarıyla etkileşimde bulunurken, kelime dağarcıklarını artırmak için çeşitli dil becerilerini kullanırlar (Önder, 2003).

Oyun oynarken çocuklar birçok farklı duyguyu deneyimler ve bu duyguları yorumlarlar. Eğlence, tatmin, sürpriz, merak ve beklenti gibi duygular, oyun sırasında çocukların yaşadığı deneyimlerin bir parçasıdır. Etkileşimli oyunlar, çocuklara aile bireyleri veya akranlarıyla sıcak

ve karşılıklı ilişkiler kurma fırsatı sunar. Oyunlar, çocukların önceki deneyimlerinden ve bilgilerinden yararlanmalarını sağlar. Bu sayede çocuklar, oyunu kendi ihtiyaçlarına ve tercihlerine göre uyarlayabilirler. Oyun sırasında, çocuklar yeni materyalleri, olayları ve ilişkileri keşfetmeye çalışırken, aynı zamanda çevrelerindeki dünyayı anlamlandırmaya çalışırlar. Tüm bu süreçler, çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerini destekler. Oyunlar, çocukların birçok farklı beceriyi geliştirmelerine ve öğrenmelerine olanak tanır. Bu nedenle, oyun oynamak çocukların sağlıklı bir şekilde büyümelerini ve gelişmelerini desteklemek için son derece önemlidir (Wellhousen ve Kieff, 2001).

2.5.1.Bilişsel Gelişim ve Oyun: Piaget'e göre, bilgi edinme sürecinde bilişsel denge önemlidir. Bu dengeyi sağlamak için çocuklar özümleme ve uyumsama süreçlerini kullanırlar. Özümleme, çocuğun çevresindeki yeni bilgileri, fikri, objeyi mevcut bilişsel yapılarına entegre etmesini sağlar. Çocuk çevresiyle kendi içsel bilişsel yapılarını etkileşime sokar. Uyumsama ise, çocuğun mevcut bilgilerini yeni deneyimlere göre yeniden yapılandırmasıdır. Piaget, oyunun çocukların deneyimlerini, bilgilerini ve öğrenmelerini birleştirdiği önemli bir süreç olduğunu belirtmiştir (Piaget, 1969).

Oyun çocuklara araştırma yapma, sebep-sonuç ilişkilerini kurma, dikkatlerini toplama ve bir hedefe odaklanma becerilerini hızlandırır. Ayrıca, büyüklük, ağırlık, doku, şekil, boyut, hacim, zaman, renk, sıcaklık gibi birçok kavramı da öğrenmelerini destekler (Koçyiğit, 2007).

2.5.2.Fiziksel Gelişim ve Oyun: Oyun oynama süreci, vücut sistemlerinin düzenli bir şekilde çalışmasını sağlar. Bu süreçte, fazla yağlar yakılır, kaslar güçlenir, iç salgı bezleri düzenli bir şekilde çalışır ve büyümeye dair fonksiyonlar yerine getirilir. Bu şekilde, vücudun hareketi teşvik edilir ve fiziksel gelişim olumlu yönde desteklenir (Bekmezci ve Özkan, 2015).

Bebeklikte reflekslerle başlayan insan hareketleri, büyüme ve gelişimin etkisiyle bilinçli hareketlere dönüşmektedir. Bu dönüşümde oyunun rolü, hareketlerin tekrarıyla olgunlaşmasını sağlamaktadır. Çocuğun yürümesi, koşması, zıplaması gibi eylemleri gerektiren oyunlarla çocuk hem bu becerilerini geliştirir hem de hareket hızı, denge, dikkat, esneklik yeterliklerini kazanmış olur. Oyunlar, çocuğun fiziksel yeteneklerini ve koordinasyonunu artırırken aynı zamanda büyüme ve gelişme sürecindeki önemli kilometre taşlarını destekler (Athey, 2018).

Özer, Özer (2014), oyunun çocukların bedenini, mekânın ve yönlerin farkında olma becerilerini geliştirdiğini öne sürmektedir. Ünal (2009) ise oyun aracılığıyla bedenini tanıyan çocukların güçlerini kontrol ederek yeteneklerini keşfettiklerini vurgulamıştır. Ayrıca, oyun sırasında sürekli hareket halinde olan çocukların bağırsıklık, solunum, dolaşım, sindirim, sinir, kas ve

iskelet sistemlerinin geliştiği belirtilmiştir (Leont'eva & Levchenkova, 2020). Açık hava ortamlarında oynanan oyunlar çocuklara daha fazla özgürlük, çoklu duyu deneyimi ve gerçek yaşam deneyimi kazandırma fırsatı sunar (McClintic & Petty, 2015).

2.5.3.Psiko-Motor Gelişim ve Oyun: Çocuğun büyük kas gelişimini hızlandırıp dış çevreye karşı korunmada daha yetkin hale getiren aktiviteler top oyunları, ip atlama, bisiklet sürme, tırmanma ve denge oyunları olarak sıralanabilir. Bu aktiviteler çocuğun güçlenmesine katkı sağlarken diğer taraftan da karşılaştığı engelleri aşma yeteneği geliştirmesine katkıda bulunur. Küçük kas gelişimine katkıda bulunan etkinlikler ise makas kullanma, bloklarla oynama, kalem, fırça kullanma ve yoğurma maddeleriyle oynamadır. Sözü edilen etkinliklerle çocuğun el-göz koordinasyonunun gelişimine katkıda bulunurken oyunlar aracılığıyla tepki hızı, güç, dikkat, eşgüdüm, esneklik gibi psikomotor beceriler kazandırılır (Bekmezci ve Özkan, 2015).

2.5.4.Dil Gelişimi ve Oyun: Çocuk alıcı dil geliştirdikten sonra ifade edici dil becerilerini kazanmaya başlar. Oyun, kelime dağarcığını genişletir, çocuğun rahatça konuşmasını, kendini ifade etmesini ve düşüncelerini açıklamasını sağlar. Ayrıca, oyun çocuğa soru sormayı, yeni bilgiler edinmeyi, objelerin isimlerini ve işlevlerini öğrenmeyi sağlar. Çocuk, oyunlar sırasında duyduğu sözcükleri anlar, yeni kelimeler öğrenir ve duygularını ifade eder. Yetişkinlerle yapılan sözlü oyunlar, masallar ve ninniler dinleyerek dil gelişimine katkıda bulunur. Dil öğreniminde taklit önemli bir rol oynar. Çocuğun doğru cümleler kurmasına ve sesleri doğru bir şekilde kullanmasına sembolik oyunlar, evcilik oyunları ve dramatik oyunlar yardımcı olur (Aral ve Durualp, 2011).

2.5.5.Sosyal-Duygusal Gelişim ve Oyun: Sosyal gelişim, doğumla başlayan ve bireyin yaşamı boyunca varlığını devam ettirebilmek için bulunduğu sosyal çevreyle sağlıklı, uyumlu ilişkiler kurabilecek davranış ve tutum geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Abecassis vd., 2002; Kapçı vd., 2013). Bu süreçte ilk sosyal ortam olan ailenin bireyin hayatı boyunca kuracağı sosyal ilişkilerin temelini oluşturmaları bakımından önemi büyüktür. Çünkü çocuk ailede yaşadıklarını öğrenir ve kendi sosyal ilişkilerine de bu öğrendiklerini yansıtır (Cüceloğlu, 2013). Çocuğun büyümesi ile birlikte sosyal çevresine farklı bireyler dâhil olur. Bu bireylerle iletişim kurma aracı ise oyundur. Çocuklar oyun oynarken pek çok önemli beceri geliştirirler. Kurallara uymayı, kendilerini doğru ifade etmeyi, oyun arkadaşlarını dinlemeyi, başkalarına saygı duymayı, oyuncaklarını paylaşmayı ve hoşgörüyü öğrenirler. Ayrıca, empati kurma ve problem çözme becerilerinin yanı sıra iş birliği yapma, dikkat ve konsantrasyon, liderlik ve sorumluluk gibi beceriler de gelişir. (Broadhead, 2003; Ashiabi, 2007). Bu nedenle oyun

çocuğun sosyalleşmesi açısından büyük öneme sahiptir. Oyun sayesinde çocukların bulundukları sosyal çevreye uyum sağlayarak mutlu, sağlıklı, başarılı bir hayat sürdürebilmeleri mümkün olabilecektir.

Bebeklikten başlayarak duyguları oyunlar aracılığıyla öğrenilir. Oyun, çocukların kendilerini tanımasını, duygusal tepkileri kontrol etmeyi, duygularını düzenlemeyi, başkalarının duygularını anlama ve empati yeteneğini geliştirmeyi sağlar. Ayrıca, çocuklara mutluluk, İnanç, 2012).

2.6. Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli Oyun ve Önemi

Çocukların yaşlılarıyla iletişime geçerek, birbirleriyle paylaşımlarda bulunduğu, sosyalleşmenin ilk adımlarının atıldığı ve yaşam deneyimlerindeki her türlü olayı, durumu ve olguyu hayal edip canlandığı oyunlar, çocukların tüm duyu organlarını ve gelişim alanlarını harekete geçirerek gelişimlerini ileriye taşır. Bu oyunlar, çocuklar tarafından kuralları belirlenen ve sınırları çizilerek oynanabilen üst düzey oyunlardır (Fantuzzo, Sekino ve Cohen, 2004).

Etkileşimli oyunlar, birçok çocuk için önemli bir öğrenme aracıdır. Eğitim bağlamında etkileşimli oyunların kullanımı, bu oyunların hedeflere ulaşma konusunda çocukların motivasyonunu artırarak öğretimsel hedeflere odaklanmalarına yardımcı olabilir (Kearney ve Pivec, 2007).

Çocuklar oynadıkları etkileşimli oyunlar aracılığıyla birçok önemli beceriyi öğrenirler. Bu oyunlar, akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmayı, arkadaşlık kazanmayı, sosyalleşmeyi ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeyi sağlar. Oyunlar, çocukların duygusal ve sosyal becerilerini güçlendirirken, aynı zamanda iletişim, iş birliği, takım çalışması ve empati gibi kritik yetkinliklerin kazanılmasına da katkı sağlar. Bu süreç, çocukların kendilerini ifade etmelerini, duygularını yönetmeyi öğrenmelerini ve diğerleriyle etkili bir şekilde etkileşime girmelerini destekler. Dolayısıyla, oyunlar çocukların genel gelişimine olumlu katkıda bulunur ve onların yaşamları boyunca kullanacakları temel becerilerin temelini oluşturur. (Fantuzzo, Sekino ve Cohen, 2004). İnsanın yaratılışı gereği, başka insanlarla iletişim kurma isteği içinde olduğu bilinmektedir (Erten, 2012). Bu istek, çok küçük yaşta çocuklarda bile gözlemlenmiş olup, onların akranlarıyla karşılıklı iletişime geçip birlikte oyun oynadıkları görülmüştür (Hay, Payne ve Chadwick, 2004).

Okul öncesi dönem çocukları, etkileşimli oyunlar aracılığıyla birçok önemli kazanım elde edebilirler. Oynadıkları bu oyunlar çocukların pek çok yeteneğinin gelişimine katkıda bulunur. Canlandırılan karakterleri anlama ve özelliklerini tasvir etme yeteneklerini geliştirir. Aynı zamanda duygudaşlık yapmayı öğretir ve çocukların empati yeteneklerini güçlendirir. Oyunlar ayrıca çocuklara -mış gibi yapma, sembolik canlandırma, esnek ve soyut düşünme, hareket etme, dilin kullanımı ve iletişim becerileri gibi önemli becerileri öğrenme fırsatı sağlar. Bu süreç, çocukların hayal güçlerini geliştirirken aynı zamanda problem çözme ve yaratıcılık yeteneklerini de teşvik eder. Bu nedenle, oyunlar çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine çok yönlü bir şekilde katkıda bulunur. Etkileşimli oyun oynayan çocuklar, yaşlılarıyla rahatça paylaşım yapabilirler ve diğer çocukların oyuncaklarını ellerinden izinsiz çekip alma gibi olumsuz davranışlar göstermezler (Fantuzzo, Sekino ve Cohen, 2004).

Okul öncesi dönemde etkileşimli oyun oynamanın çocuklarda bir dizi olumlu davranışı teşvik ettiği belirlenmiştir. Bu davranışlar arasında liderlik, paylaşma, yardımlaşma ve akranları teşvik etme gibi önemli beceriler bulunmaktadır. Oyunlar, çocuklara liderlik rollerini deneme ve geliştirme fırsatı sunar. Ayrıca, oyunlar sırasında çocuklar paylaşma ve iş birliği yapma becerilerini öğrenir ve akranlarıyla etkileşimde bulunmayı öğrenirler. Bu süreç, empati gelişimini teşvik eder ve çocuklara diğerlerini anlama ve destekleme yeteneği kazandırır. Sonuç olarak, okul öncesi dönemde etkileşimli oyun oynamak, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine ve olumlu davranışlar sergilemelerine yardımcı olur (Leung, 2014). Eğlendirici özellikleri olan etkileşimli oyunlar, meydan okuma, yaratıcılık ve merak gibi özellikleri sayesinde öğrenilecek konuya olan ilgiyi artırmaktadır. Etkileşimli oyunlar, etkinliklerde çocukların dikkat ve motivasyonunu artırmak için destekleyici materyal olarak kullanılmalarının yanı sıra etkinliklerin ana materyali olarak da kullanılabilir (Kiili, 2005).

2.7. Benlik Algısı ve Okul Öncesi Dönemde Benlik Algısının Gelişimi

Benlik, bireyin yapabileceği etkinlikleri gerçekleştiren, onları planlayan, olaylara karşı akıl yürüten, endişelenen, yeni şeyleri merak eden ve arzulayan kısmını ifade eder. Benlik kavramı, bir kişinin kendisi hakkında sahip olduğu algıların birleşimidir. Bu algılar, kişinin kendi yetenekleri, özellikleri, toplumsal rolleri ve cinsel kimliği gibi birçok faktörü içerir. Benlik kavramı, kişinin kendini nasıl gördüğünü, değerlendirdiğini ve tanımladığını belirler. Bu algılar, kişinin kendine güven, özsaygı ve kişilik gelişimi gibi birçok yönünü etkiler. Dolayısıyla, benlik kavramı insanın kimliğinin temel bir parçasıdır ve kişinin kendisini

anlamasını, diğerleriyle etkileşimde bulunmasını ve dünyayı algılamasını şekillendirir (Trawick Smith, 2013).

Bireyin teorik, sosyal ve duygusal gelişiminin bir parçası olan benlik algısı, psikolojik, sıcaklık ve çıkış etkileri altında şekillenir ve yaşamda önemli bir rol oynar (Kuru Turaşlı ve Zembat, 2013). Benlik algısı, bir kişinin kendisini dışarıya nasıl gösterdiğini, toplum içinde kendisini nasıl değerlendirdiğini ve algıladığını ifade eder. Bu durum, kişinin kendisinin güncel ve içsel temsiliyle ilgilidir. Benlik algısının oluşumu ve yapısı, özgürlükten yetişkinliğe kadar sürekli olarak şekillenir ve çeşitli deneyimler, tanıtımlar ve dışsal parçalar tarafından dağıtılır. Dolayısıyla benlik algısı, kişinin kimlik gelişimi ve psikolojik iyilik hali üzerinde önemli bir rol oynar. Bir kişinin sahip olduğu özellikleri, farklı özellikleri ve kişinin kendisini nasıl algıladığıyla ilgili ayrıntıları içeren benlik algısı çocukluk döneminde ortaya çıkar ve yaş ilerledikçe giderek karmaşık hale gelir (Khan, 2017).

Psikolojide benlik algısı, bir kişinin kendisi hakkındaki düşünceleri, duyguları ve tutumlarının bir bütünü olarak tanımlanır. Bu tanımın yanı sıra, benlik algısını kişinin kendisine ilişkin izlenimlerini, duygularını ve tutumlarını organize etme ve düzenleme girişimi olarak da düşünebiliriz. Ancak, anlatılan bu model/şema kalıcı, değişmez veya tek yönlü değildir. Yaşadığımız durumlara, hayatımızın farklı dönemlerine göre benlik algımız değişkenlik gösterebilir (Wollfolk, 1997).

Demoulin (1999), benlik algısının bireyin yaşadığı deneyimlerini içerdiğini ve bu deneyimlere verilen değerleri yansıttığını belirtir. Bu, kişinin kendisi hakkında sahip olduğu algıların, geçmiş deneyimler, ilişkiler ve toplumsal etkileşimlerle şekillendiği anlamına gelir. Benlik algısı, kişinin kendini nasıl gördüğü, değerlendirdiği ve tanımladığıyla ilgilidir. Bu algılar, kişinin duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkilerini etkiler ve kişinin özsaygı, kendine güven ve kişisel gelişimini belirler. Dolayısıyla, benlik algısı, bireyin kimlik ve özgünlüğünün bir ifadesidir ve kişinin yaşamında önemli bir rol oynar. Birey, benlik algısını iki boyutta ele alır. Bunlar: öz yeterlilik ve öz saygı boyutlarıdır.

Dunn'a göre (2012), benlik algısı kişinin kendine özgü nitelikleri ve bireysel davranışlarına ilişkin inancının birleşimini ifade eder. Erken çocukluk dönemindeki bağlanma, çocuğun ileriki döneminde duygusal, davranışsal ve bilişsel alanlara olan etkisini, benlik algısı aracılığıyla taşır (Sümer ve Şendağ, 2009).

Olumlu benlik algısına sahip olan çocuklar, erken çocukluk döneminde güvenli bağlanan nesildir. Olumlu benlik algısına sahip olan çocuklar kendini iyi ve mutlu hissederler. Hayat

boyunca mutlu olmak için olumlu bir benlik algısına sahip olmak önemlidir. Ancak, çocuklar eleştiri ve olumsuz geri bildirimlerle karşılaştıklarında, benlik algıları etkilenebilir. Eleştirilen ve sürekli olarak olumsuz geri bildirim alan çocuklar, kendilerine olan güvenlerini kaybedebilir ve düşük bir benlik algısına sahip olabilirler. Bu tür deneyimler, çocuğun kendini değersiz hissetmesine, yeteneklerine şüphe duymasına ve başarısızlık korkusuna neden olabilir. Bu da genellikle çocuğun duygusal ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Düşük benlik algısına sahip olan bir çocuğun, geçmiş hayatıyla ilgili olumlu duyguları olmayabilir. Güvenli bağlanan çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda, güvensiz bağlanan çocuklara göre daha az olumsuz duyguya sahip oldukları gözlenmiştir (Trawick Smith, 2013).

2.8.Benlik Algısının Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkisi

Benlik algısı, bir kişinin kendisi hakkında olumlu veya olumsuz düşüncelerini, duygularını ve değerlendirmelerini içerir. Kendini kabul eden bir kişi genellikle daha sağlıklı bir benlik algısına sahiptir ve kendisini daha olumlu bir şekilde değerlendirir. Bu durum, kişinin kendisini daha çok somut ve gerçekçi bir şekilde değerlendirmesine ve kabul etmesine yardımcı olabilir (Çivitçi, 1998). Buna karşılık düşük benlik algısına sahip birey, eleştirilme korkusu ve sosyal fobi gibi özellikler taşıyabilir (Savaşır, Boyacıoğlu ve Kabakçı, 1996).

Araştırmalar, benlik algısı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkilerin geniş bir şekilde incelendiğini göstermektedir. Düşük benlik algısının, yaşam doyumunun azlığı, kaygı, dışsal kontrol odaklılığı, savunmacı davranışlar ve yalnızlık gibi faktörlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir, özellikle zor koşullar altında. Yüksek benlik algısına sahip bireyler genellikle başarılarını kendi çabaları ve yetenekleriyle ilişkilendirirler. Kendi sonuçlarını kontrol etme eğilimindedirler ve başarısızlık durumunda daha iyi yapmak için motive olurlar. Hatalarını kabul ederler ve başkalarını suçlamaktan kaçınırlar (Yörükoğlu, 1984).

Benlik algısı, bir kişinin kendisiyle ilgili duygu ve birikimlerinin tümünü kapsar ve bu durum bebeklikten itibaren büyümenin organize edilip edilmediğinin belirlenmesidir. Yüksek benlik algısına sahip olan bir çocuk, kendisinde toplanan hedefleri biriktirir ve kendisini bu hedeflere ulaştırabilecek yeterlilikte bir birey olarak algılar (Yavuzer, 2004).

Düşük benlik saygısına sahip olmak genellikle bireylerin yalnız hissetmelerine, sosyal ilişkilerde zorluk çekmelerine ve problem çözme becerilerinde zorluk yaşamalarına neden olur. Diğer yandan, yüksek benlik saygısına sahip ergenlerin daha fazla sorun odaklı ve duygusal olmayan başa çıkma stratejilerine sahip oldukları belirtilmektedir. Ancak, düşük benlik algısına

sahip bireylerin kendine acıma, başkaları tarafından sevilme ve saygı görmeme gibi duygusal sorunlara, benlikle ilgili takıntılı düşüncelere sahip olabileceği ve yalnızlık hissine yol açabileceği vurgulanmıştır (Yörükoğlu, 1984).

Benlik saygısı yüksek olan çocuklar genellikle başarıya büyük önem verir ve rekabet gerektiren olayları tercih ederler. Diğer taraftan, düşük benlik algısına sahip bir kişinin kendine olan güveni zedelenebilir, kolaylıkla umutsuzluğa kapılabilir ve ruhsal gelişme riski artabilir (Yörükoğlu, 1984).

Düşük benlik algısına sahip olan çocuklarda görülen bazı özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Verilen görevi yapmadan kaçma,
- Başladığı bir oyunu veya ödevini kısa bir süre sonra bırakma,
- Kaybedeceğini anladığı bir oyunda ya da başaramayacağını hissettiğinde hemen yalan söyleme,
- Diğer kişileri suçlaması veya çeşitli bahaneler ile mazeretler sunması,
- Ders notlarında düşüklük görülmesi ya da standart tüm etkinliklere olan ilgisini kaybetmesi,
- Sosyal ilişkilerinde kendini geri çekmesi,
- Verilen tüm görevlerde hiçbirini doğru yapamadığını hissetme,
- Başarı anındaki övgüyü ya da başarısızlık anındaki eleştirileri kabul etmeme,
- Diğer kişilerin kendisi hakkındaki fikirlerinden, olumsuz akran davranışlarından aşırı derecede etkilenme,
- Evde verilen görevlere karşı çocuğun ya aşırı derecede yardım etmesi ya da hiç yardım etmeme davranışı göstermesi.

Yüksek benlik saygısına sahip bir çocuk, başarılarını genellikle kendi emeği ve yeteneği olarak görme eğilimindedir. Bu çocuklar genellikle özgüven sahibi oldukları için başarılarını kendi çabalarına bağlarlar ve kendi yeteneklerine güvenirlir. Başkalarının görüşleri veya dış etkenler genellikle onların kendi değerlerini belirlemelerinde önemli değildir. Bu durum, çocuğun sağlıklı bir benlik algısına ve pozitif bir özsaygıya sahip olduğunu gösterebilir. Kendi kontrol hissini güçlü bir şekilde yaşar ve başarısızlık durumunda daha iyisini yapmak için kendini olumlu yönde motive eder. Değişikliklere ve daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmasının farkına varır ve hatalarını kabul eder ve hatalarından dolayı diğer kişileri suçlamaktan kaçınır (Yörükoğlu, 1984).

2.9.Okul Öncesi Dönemde Benlik Algısının Yeri ve Önemi

Çocukların, okul yaşantılarının benlik saygısına olan etkileriyle ilgili yapılan çalışmalarda, sınıf içindeki etkinliklere katılımın, öğretmenlerin kullandıkları yenilikçi tekniklerin ve koyulan kuralların netliğinin öğrencide oluşan okul memnuniyet duygusunu artırdığı gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin katılımının yüksek olduğu ve öğrenci desteklerinin yoğun olduğu sınıflarda, öğrencilerin kendi kendilerini geliştirme isteklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu tür sınıflarda öğrenciler, daha fazla özgüven kazanır, daha fazla motive olurlar ve öğrenmeye daha istekli olurlar. Öğrencilerin katılımı ve desteklenmesi, onların öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkileyerek, kişisel ve akademik gelişimlerini teşvik eder. Bu da öğrencilerin kendi kendilerini geliştirme isteğini artırır. Benlik saygısıyla ilgili yapılan çalışmalar ayrıca, çocuğun sınıfın bir parçası olduğunu hissettiği ve öğretmenin desteğini aldığı sınıflarda öğrencilerin daha pozitif bir benlik algısı geliştirdiği sonucuna varmıştır (Zanden, 1997).

Yüksek benlik saygısına sahip olan bir çocuk genellikle kendi kendine gerçekleştirebileceği hedefler koyar ve bu hedefleri gerçekleştirebilen yetenekli bir birey olarak algılanır. Bu çocuklar, genellikle özgüvenleri sayesinde başarılarını sürdürmeye ve yeni zorluklarla başa çıkmaya daha açıktırlar. Diğer yandan, düşük benlik saygısına sahip bir çocuk, genellikle kendi yeteneklerini sınırlayabilir ve başarısızlıklarını kendine mal edebilir. Bu çocuklar, kendi kapasitelerinin altında başarıları hedeflemeye daha yatkındırlar ve bu da motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, çocukların sağlıklı bir benlik saygısı geliştirmesi ve desteklenmesi önemlidir, böylece potansiyellerini gerçekleştirmelerine ve başarılarını sürdürmelerine yardımcı olunur. Diğer insanların dikkatini çekmek veya onların takdirini kazanma konusunda yaşadığı yetersizlikler, utanç duymasına ve bunalıma girmesine neden olabilir. Bu tutumlar bireyin uygun veya tatmin edici olmaktan yoksun olarak değerlendirdiği başarı ölçütleridir. Aynı zamanda, çocuğun düşük benlik saygısı, kendini yaşlıları içinde kabul gören bir gruba benzetme yönelimine yol açabilir. Bu durumda, çocuk akranlarından övgü almayı ve onların kabulünü kazanmayı isteyebilir. Kendini ait hissetmek ve değerli olduğunu düşünmek için akranlarının davranışlarını ve değerlerini kendisiymiş gibi benimseyebilir. Ancak, bu benimsenen değerler ve davranışlar her zaman olumlu veya sağlıklı olmayabilir (Yavuzer, 2001).

Bazı çocukların yüksek benlik saygısı geliştirmesini zorlaştıran dışsal baskılar ve mücadele gerektiren özel durumları vardır. Bunlar arasında fiziksel engeller, kronik hastalıklar, öğrenme

güçlükleri ve dikkat eksikliği gibi durumlar yer alabilir. Bu tür zorluklar, çocuğun özgüvenini ve benlik saygısını olumsuz etkileyebilir ve başarıya olan inancını azaltabilir. Ancak, bu durumlarla başa çıkmak için uygun destekler ve kaynaklar sağlanarak, çocuğun güçlü yanlarını keşfetmesi ve potansiyelini gerçekleştirmesi teşvik edilebilir. Çocuğun bu zorlukları aşmasına yardımcı olacak pozitif bir çevre ve destekleyici ilişkiler de önemlidir. Ayrıca, bulunduğu akran grupları arasında sosyo-kültürel özelliklerinden dolayı dışlanmış hissedebilirler (Yavuzer, 2001).

Glasser'a göre, çocuğun olumlu benlik algısı kazanması için öğrenme ortamı olan okulun, gereken ön koşulları sağlamalıdır. Okula yeni başlayan çocuklar, okuma, yazma, kişiler arası ilişkiler ve oyun gibi becerileri süreç içinde geliştirirken, aynı zamanda benliğini kazanma irme süreciyle de ilgilenmeye başlarlar. Bu süreçte, çocuk diğerlerinin bakış açısını anlama yani empati kurma yeteneğini geliştirir ve kendi benliğini dışarıdan gözlemcilerin bakış açısından bakarak gözlemleyip değerlendirmeye başlar. Okul çağındaki çocukların davranış listesi çeşitli sosyal, sanatsal, entelektüel ve sportif becerilerle birlikte gelişir ve genişler. Bu kavramlar da benlik tanımının temelini oluşturarak çocuğa yardımcı olur (Schiamberg 1988; akt. Güngör, 2010).

Okul öncesi dönem çocuklarında benlik algısı, iki konu açısından önemli bir başlık olarak ele alınmaktadır:

Kendilik Algısının Gelişimi: Bu dönemde, çocuklar kişiliklerinin önemli bir bileşeni olan kendilik algısının gelişimini deneyimlerler. Kendilik algısı, çocuğun kendisi hakkındaki farkındalığı ve algısıdır. Bu dönemde çocuklar, fiziksel görünümleri, yetenekleri, becerileri ve duygusal durumlarıyla ilgili farkındalık geliştirmeye başlarlar. Bu süreç, çocuğun kendisiyle ilgili bir kimlik oluşturmaya başladığı ve kendi benliğini diğerleriyle karşılaştırdığı bir evredir.

Yaşam Kalitesi ve Olumlu Benlik Algısı: Okul öncesi dönemdeki çocuklar için olumlu bir benlik algısı, yaşam kalitesinin önemli bir yapı taşı olarak kabul edilir. Olumlu bir benlik algısı, çocuğun kendisiyle barışık olması, değerli hissetmesi ve kendine güven duyması demektir. Bu dönemde, çocukların kendilerini sevmeleri, kendi yeteneklerine güvenmeleri ve başkalarıyla ilişkilerinde sağlıklı sınırlar belirleyebilmeleri için olumlu bir benlik algısının gelişmesi önemlidir. Olumlu benlik algısı, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi için temel etken olarak kabul edilir.

2.10. Türkiye’ de ve Yurtdışında Oyun ve Benlik Algısına Yönelik Yapılan Çalışmalar

2.10.1.Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Öğretir, A.D. (1993) çalışmasında Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeğinin 60-72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması amacıyla yapılmıştır. Örneklem grubunu düşük sosyoekonomik düzeydeki Ankara merkez ilçelerine bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarına devam eden 60-72 aylık 122 kız ve 120 erkek 242 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, Penn Etkileşimli Akran Oyunu Öğretmen Görüşü Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçlarına göre çıkarılan 8. madde ile birlikte, ölçeğin alt boyut puanlarının güvenirlik kat sayısının yeterli büyüklükte olduğu ve maddelerin ölçekle uyumlu olduğu görülmüştür.

Çelik, Tuğrul ve Yalçın (2002), 4-6 yaş arasındaki anaokulu çocuklarının duygusal yüz ifadesiyle kendilerine, anne-babalarına ve öğretmenlerine ilişkin algılarını inceledikleri çalışmada; toplam 96 çocukla 8 ay süren, 8 tekrarlı bir araştırma yapmışlardır. Her çocukla bireysel olarak yapılan çalışmada çocukların dörtte üçünün kendilerini mutlu olarak tanımladığı sonucuna ulaşılmıştır. Altı yaş grubu çocukların çoğunlukla kendilerini mutlu olarak algılamasına karşın diğer yüz ifadelerine ilişkin algılar daha çok dört yaş grubunda görülmüştür. Ercan (2005), KKTC Gazi Magusa ilçesindeki ilköğretim 5. sınıfta öğrenim gören 260 öğrencinin benlik saygısı ile akademik başarı ve bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma sonunda akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarısı düşük olanlara göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, sosyal etkinliklere katılanların katılmayanlara göre, annesi boşanmış olanların olmayanlara göre, annelerinin öğrenim düzeyi yüksek olanlar düşük olanlara göre ve ekonomik durumu yüksek olanların düşük olanlara göre daha yüksek benlik algısına sahip oldukları bulgulanmıştır.

Işıtan (2005), resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden yaptığı çalışmada 45’i çeviri, 195’i yerli kitap olmak üzere 240 kitap üzerinde inceleme yapmıştır. Araştırma sonunda genel konu bakımından en fazla işlenen konuların akran ve çevre ilişkileri ile mutluluk ve doyum olduğu, en az ise akademik durum ve fiziksel görünüm olduğu belirlenmiştir.

Bencik (2006), 12-14 yaş grubu normal okullara devam eden üstün yetenekli çocuklar ile normal okula devam etmenin yanı sıra bilim sanat merkezlerine devam eden üstün yetenekli toplam 120 çocuk ile çocukların mükemmeliyetçilikleri ve benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İnceleme sonucunda kızların benlik algılarının, erkeklere göre daha olumlu olduğu; sınıf düzeylerine göre benlik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı ve anne-baba

öğrenim düzeyi ile çocukların benlik algısı seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cevher ve Buluş'un (2006), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygılarını incelediği çalışmaya toplam 361 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin ortalamanın altında olduğu, kız çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyinin erkek çocuklarına oranla daha düşük olduğu, anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların akademik benlik saygılarının azaldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Şeremet (2006), 5-6 yaşındaki okul öncesi dönemi çocuklarının kendilik algılarının yaş, cinsiyet, doğum sırası, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin çalışıp çalışmama durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada 720 okul öncesi öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda erkek çocuklarının kendilik algılarının alt boyutlarından olan bedensel yeterlilik algılarının kız çocuklarına göre daha olumlu algıladıkları saptanmıştır. Anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların kendilik algılarının da yükseldiği görülmüştür.

Asımoğlu, S. (2012) araştırmasında; okul öncesi eğitim kurumlarında oyun kavramının, geleneksel halk oyunları bağlamında Yaratıcı Drama ve Orff Yaklaşımı kullanılarak uygulanabilirliğini göstermek ve bu yaklaşımların, gelişim sürecinde olan çocuklara faydalarını incelemektedir. Araştırma sonucunda, hem Orff Yaklaşımı temel alınarak, daha sonrasında da Yaratıcı Drama temel alınarak, geleneksel Halk Oyunlarımızdan Elâzığ Yöresi Çayda Çıra Oyunu, bu yaklaşımlara uygun olarak kurgulanmış ve çocuklara farklı birer deneyim kazandırılmıştır. Geleneksel halk oyunları bağlamında düşünüldüğünde; her iki yaklaşımın da hem oyun temelli hem de uygulandığı her ülkenin kendi geleneksel oyun ve danslarını içinde bulundurması bakımından önem taşımaktadır.

Akşin (2013) çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumuna giden 60-72 aylık çocukların benlik algıları ile ilköğretime hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyi, özellikle sosyal-duygusal gelişim ve öz bakım becerileri alt boyutlarında kızlar lehine farklılaşmıştır. Ancak, toplam benlik algısı puanlarına bakıldığında ise erkek çocuklar lehine bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Yazıcı ve Taştepe'nin (2013) araştırması, ebeveynlerin aile ortamını algılama düzeylerini ve 6 yaş çocuklarının benlik algılarını incelemiştir. Bu çalışma kapsamında, anaokuluna giden 81 çocuk ve onların ebeveynleriyle çalışılmıştır. Araştırma, destekleyici bir aile ortamının, çocukların kendilerini daha değerli ve kabul edilmiş hissetmelerine, bu da sağlıklı bir benlik algısı geliştirmelerine katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Turaşlı ve Zembat'ın (2013) çalışması, benlik algısını destekleyen sosyal-duygusal hazırlık programının 6 yaşındaki çocukların benlik algısı, okula hazırlık becerileri ve sosyal-duygusal uyum düzeyleri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Deneysel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularına göre, Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı uygulanan çocukların benlik algısı düzeyi, programa katılmayan çocuklara göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir.

Turaşlı'nın (2014) çalışması, 5-6 yaş grubundaki çocuklar için DeMoulin Benlik Kavramı Gelişim Ölçeğini uyarlamayı ve normal gelişim gösteren çocukların benlik algılarını belirlemek için geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan analizler sonucunda 5-6 yaş grubundaki çocuklar için DSCDS'nin geçerlilik ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Koçyiğit, Başara Baydilek (2015) çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarını incelemektedir. Araştırma, olgu bilim desende gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre bir etkinliğin oyun olabilmesi için; etkinliğin içinde oyuncak olması, çocuğun oyuncakla teması olması, eğlenceli olması, planlamanın çocuklar tarafından yapılması gerekmektedir. Ayrıca çocuklar öğretmenlerin oyunlara katılmadıklarını ve evde genelde yalnız oynadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin planlamalarında kazanım ve göstergeleri çocukların algıladıkları şekliyle oyunun içine gizlemeleri gerektiği, ebeveynlerin ve öğretmenlerin akademik kaygılarla çocukların oyunlarında engelleyici olmamaları, çocukların oyun ihtiyaçlarına daha duyarlı olmaları gerektiği söylenebilir.

Akşın Yavuz, Güven, Bayındır, Sezer ve Yılmaz'ın (2016) araştırmasında, 60-72 aylık çocukların annelerinin kabul-red düzeyleri ile çocukların benlik algıları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma, annelerin çocuklarını nasıl kabul ettikleri veya reddettikleri ile çocukların kendileri hakkındaki algıları arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışmaktadır. Araştırma sonucunda, annelerin çocuklarına karşı olan ilgisizlik ve ihmal davranışları arttıkça çocukların öz saygı ve olumlu benlik algılarının azaldığı görülmüştür.

Kilimlioğlu'nun (2018) çalışmasının temel iki amacı bulunmaktadır. İlk amaç, 5-6 yaş çocuklarının akran oyunları, sözel dil başarıları ve sayı hisleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma, çocukların akranlarla oyun oynama becerileri ile sözel dil yetenekleri ve sayı hisleri arasındaki ilişkileri anlamayı amaçlamaktadır. İkinci amaç ise, sözel dil başarıları ve sayı hissi puanlarının etkileşimli oyun puanlarını belirlemektir. Bu kısmen, çocukların akranlarla etkileşim içinde oldukları oyunların, sözel dil ve sayısal becerilerinin gelişiminde nasıl bir rol oynadığını anlamayı amaçlamaktadır. Her iki amaç da çocukların oyun, dil ve sayısal becerilerinin karmaşık ilişkilerini anlamak ve bu alanlardaki gelişimler arasındaki etkileşimleri

değerlendirmek için önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre, 5-6 yaş çocuklarının etkileşimli ve yetkin oyunlarla sözel dil başarıları ve sayı hissi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu, çocukların akranlarıyla etkileşim halinde oldukları oyunların, sözel dil ve sayısal becerilerinin gelişimine olumlu bir şekilde katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Evirgen ve Gözün Kahraman'ın (2018) araştırmasının odak noktası, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklarda bağlanma ve benlik algısı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma, çocukların eğitim ortamlarındaki bağlanma deneyimlerinin, kendileri hakkındaki algıları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu anlamayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, çocukların bağlanma düzeyleri ve benlik algıları arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki bulunmuştur.

Sapsağlam (2018) araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihlerini belirlemektir. Araştırmaya Tokat resmi bir anaokulunda eğitimlerini sürdüren üç, dört ve beş yaş gruplarından 110 çocuk katılmıştır. Tüm yaş gruplarında çocuklar boyama etkinliğinde geleneksel oyunları, oyun salonu etkinliğinde ise elektronik araçlarla oynanan oyunları daha fazla tercih etmiş ve yaş grubunun yükselmesiyle birlikte elektronik aletlerle oynanan oyunların daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Çocukların oyunları tercih etme nedenlerinde ise; oyuna karşı ilgi ve sevgi, oyunun eğlenceli olması, oyun hakkındaki merak, alışkanlıklar ve daha önceki deneyimler tercih nedenleri arasında öne çıkmaktadır.

Zembat, Koçyiğit, Akşin Yavuz ve Tunceli (2018) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının benlik algıları, mizaçları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma, çocukların benlik algıları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin sosyal beceriler üzerindeki etkisini anlamayı hedeflemektedir. Yapılan analizler sonucunda; benlik algısı, mizaç ve sosyal beceriler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Şenol ve Karaca'nın (2019) çalışmasının amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların benlik kavramları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın sonuçlarına göre, benlik kavramı ölçeği puanlarının, ebeveyn tutum ölçeği alt boyutlarından demokratik tutum alt boyutu puanlarıyla anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki, aşırı koruyucu tutum alt boyutu puanlarıyla ise anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Güven ve Doğanay Koç'un (2020) araştırması, okul öncesi eğitimi alan 48-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; yaratıcılık tamamlama alt boyutu arttıkça, benlik algısı azalmıştır.

Yurdakul, Beyazıt ve Bütün Ayhan (2021) araştırmalarında, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile etkileşimli oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Araştırmanın sonuçları, çocukların duygu düzenleme becerileri ile oyun etkileşimi arasında pozitif bir ilişki olduğunu, ancak oyundan kopma ile negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Devlet Memiş ve Gürsoy'un (2022) çalışmasının amacı, annelerin oyun ve oyun materyallerine ilişkin görüşlerini ve çocuklarıyla etkileşimli oyun oynama davranışlarını incelemektir. Araştırmanın sonuçlarına göre, annelerin çocuklarıyla etkileşimli oyun oynama davranışlarında annelerin eğitim durumu ve çalışma durumunun olumlu ebeveynlik becerilerini etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, annelerin genelde oyun konusunda olumlu tutum sergiledikleri ancak oyun materyalleri seçiminde destek ihtiyacı duydukları sonucuna varılmıştır.

Ersal ve Alabay (2023)'ın çalışmasının amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların empati düzeyleri ile kendi algıları ve akranlarla etkileşimli oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın sonuçları, çocukların empati beceri düzeyleri ile oyun etkileşimleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

2.10.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Papalia, Stiper, Gralinski ve Kapp (1990), benliğin nasıl geliştiğini anlamak için 14.-40. aylar arasındaki 123 bebekle yaptıkları araştırma sonucunda benlik kavramı gelişimini üç evrede gerçekleştiğini ifade etmişlerdir (Papalia, 2001; akt. Zincirkıran, 2008). Birinci evrede fiziksel öz tanıma ve öz farkındalık gerçekleşir. Bebekler 18-24 ay civarında aynaya baktıklarında kendilerini tanırlar. Fiziksel olarak kendi bedenlerinin farkına varırlar. İkinci evrede, öz tanımlama ve öz değerlendirme gerçekleşir. Çocuklar bu dönemde belli kavramları öğrenmeye başlarlar (büyük, küçük, kıvrıkcık ya da düz saç gibi) ve kişileri değerlendirirler. Bu değerlendirme 19- 30 ay civarında çocukların kelime hazinelerinin gelişmesiyle gerçekleşir. Üçüncü evre “istenmeyen duruma” duygusal tepki göstermedir. Çocuklar ebeveynlerinden onay alamamalarından dolayı üzülürler ve istenmeyen davranış sırasında izlendiklerini anladıklarında dururlar. Bu dönem çocukların ahlak bilincinin oluşmasının da başlangıcıdır (Papalia, 2001; akt. Zincirkıran, 2008).

Broc'un (1994) benlik algısı ile ilgili çalışması, olumlu benlik algısına sahip çocukların olumsuz benlik algısına sahip çocuklara kıyasla çeşitli pozitif özelliklere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma, benlik algısının çocukların kişilik özellikleri üzerindeki etkilerini incelemekte ve olumlu benlik algısının çocukların genel psikolojik durumu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, çocukların benlik algısının önemini vurgulamakta ve olumlu bir benlik algısının çocukların genel refahını ve başarısını

artırabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, çocukların sağlıklı bir benlik algısı geliştirmelerini desteklemek önemlidir (akt. Justo,)

Lee, Super ve Harkness 2003 yılında anasınıfı düzeyinde ve ilköğretim 7. sınıfa kadar olan toplam 750 Kore’li öğrenci ile benlik algısı yeterliliğini ölçmeyi amaçladığı bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonunda çocukların benlik algısı yeterlilikleri yaşla birlikte artış gösterirken; ilköğretimin ilk yıllarında düşüş olduğu saptanmıştır. Bilişsel ve fiziksel yeterlilik alanlarında çocukların öğrenim gördükleri sınıf seviyesi ile cinsiyet arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur. İlkokula başlama yıllarında benlik algısında her iki cinsiyette görülen düşüşün kız çocuklarda daha fazla olduğu bulgulanmıştır.

Spencer ve Bornholt’un (2003) geliştirdikleri bir eğitim modelinde 5-11 yaş arası çocuklarla yapılan çalışmayla çocukların bilişsel işleyişleri ile bilişsel benlik algıları arasındaki ilişki incelenmiş ve çalışma sonunda çocukların bilişsel yapıları ile bilişsel benlik algıları arasında ilişki bulunmamıştır. 5-8 yaş arası çocuklarla boylamsal olarak yaptıkları çalışmada ise performans ve benlik algısının farklı taraflar olduğunu doğrulamış ve bilişsel değerlendirmelerin ilk uygulamadan sonraki zaman aralıklarında, takip eden benlik algısını ileriye dönük geliştirdiğini göstermiştir.

Skowron (2005), şehirlerde yaşayan düşük gelirli ailelerde, annelerin benlik algıları ile çocukların sözel ve matematik becerilerindeki yeterlilikleri ile düşük saldırganlık arasındaki ilişkiyi çalışmaya katılan 55 aile incelemiştir. Annelerin benlik algıları arasında büyük oranlı farklılıkların çocukların yeterlilikleri üzerindeki belirleyiciliği, yaşanan çevredeki şiddet ve aile yaşamı stresi de göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Çalışma sonunda ailenin işlevselliği ile çocuğun akademik benlik algısı arasında ilişki gözlenmemiştir. Buna ek olarak annelerin farklılaşan benlik algısı puanları çocukların bilişsel beceri seviyelerinde öngörü yaratabildiği bulgulanmıştır.

Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt ve Caspi (2005) tarafından 11-13 yaş aralığındaki çocuklarla düşük benlik saygısı ile saldırganlık, antisosyal davranış ve suç işleme arasındaki ilişkiyi incelemek üzere 3 aşamalı bir çalışma yapmışlardır. Farklı yaş gruplarıyla, farklı milliyetlere sahip çocuklarla; benlik saygısını ve dışsal problemleri çoklu değerlendirme sistemi kullanarak ve başka demografik bilgiler de kontrol edilerek değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda düşük benlik saygısından geleceğe ilişkin yordamalar yapmakta faydalanılabileceğini, 11 yaşında iken düşün benlik saygısına sahip çocukların 13 yaşına geldiklerinde saldırganlık eğiliminde olmaları sonucundan yola çıkarak ileri sürmüşlerdir. Düşük benlik saygısının saldırganlık üzerindeki etkisi narsizmden bağımsızdır. Bir başka deyişle; sağlıklı benlik saygısı,

narsistik benlik algısından bağımsız incelendiğinde düşük benlik saygısı ile saldırganlık arasındaki ilişki kuvvetlenmektedir.

Justo (2008), 5-6 yaş çocukları ile yaratıcı rahatlatıcı eğitim programı uygulayarak yaptığı çalışmanın sonunda çocukların hem yaratıcılıklarında hem de benlik algılarında pozitif yönlü anlamlı farklılık olduğunu başka bir ifade ile çocukların yaratıcılıkları arttıkça, benlik algılarının da arttığını bulgulamıştır. Buna karşın; Garairgodobil ve Perez tarafından yapılan çalışma, 6-7 yaşındaki çocuklarla uygulanan bir sanat programının çocukların yaratıcılıklarını desteklediğini ancak benlik algısında anlamlı bir değişme yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır (akt: Justo, 2008). Bu bulgular, sanat programlarının çocukların yaratıcılığını teşvik etmede etkili olduğunu ancak benlik algısının değişiminde etkili olmadığını göstermektedir.

Stokes (2008), kırsal bölgede yaşayan, düşük gelirli ailelerin, üç ile beş yaş arasındaki toplam 60 çocuk ve anneleri ile annelerin benlik algılarındaki farklılaşmanın, çocukların bilişsel yeterliliklerine etkisini incelemiştir. Annelerin benlik algılarındaki farklılaşma arttıkça çocukların bilişsel yeterliliklerinin de artmasının beklendiği çalışma sonunda elde edilen bulgular beklenenin aksi yönde olmuştur. Annelerin benlik algısındaki farklılaşma ile çocukların bilişsel hazır bulunuşluk durumları arası anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Stringer ve Heath (2008), grup yaş ortalaması 10 yaş 7 ay olan 155 çocukla okuma becerileri, aritmetik ve akademik benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın verileri ilk uygulamanın ardından bir yıl sonra yapılan tekrar test yöntemi ile derlenmiştir. İlk yılın akademik puanları, sonraki akademik puanların içinde, değişkenlerin büyük bir kısmı olarak yer almıştır. Çocukların akademik yeterliliklerine ilişkin benlik algıları bir yıl sonraki akademik performanslarında anlamlı bir değişken olarak yer almıştır. Fakat ne çalışmanın başındaki akademik benlik algısı ne de zaman içinde çocukların benlik algılarında olan değişimler, akademik performansta tahmin edilen değişiklikler değildir. Akademik yeterliliğe ilişkin benlik algısının akademik başarıda basit ve sıradan bir rol oynayamayacağı düşünülmektedir.

Brown, Mangelsdorf, Neff, Schoppe-Sullivan ve Frosch (2009) çocukların benlik algıları ile mizaçları, ikili ebeveynlik (anne-baba) davranışları ve üçlü ebeveynlik (anne-baba-çocuk) davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında 50 çocukla çalışmışlardır. Çocuklar 3 yaşındayken mizaçları, ikili ve üçlü ebeveynlik davranışları gözlenmiş; 4 yaşındayken “Çocuklar için Benlik Algısı Anketi” ile değerlendirilmiştir. Stresli bir mizaca olan yatkınlık ile üçlü ebeveynlik etkileşiminin çocukların kendilerine dair algıladıkları çekingenlik ve uyumluluklarına bağımsız olarak katkı yaptığı bulgulanmıştır. Buna karşın, ikili ebeveynlik davranışlarının çocukların mizacı ile kendilerine dair algıladıkları çekingenlik ve uyumluluğu arasındaki ilişkiyi ılımlılaştırdığı görülmüştür. Sonuç olarak; çocuğun benlik

algısında direkt ve etkileşimli aile dinamikleri ile çocuğun mizacının etkili olduğunu göstermektedir.

Lau (2010), Hong Kong’da 556 baba ve okula devam eden çocuğuyla; babaların işinin ve aile çatışmalarının çocuğun benlik saygısı üzerindeki etkisini incelediği araştırmada babaların işte ve ailedeki çatışmalarının baba-çocuk etkileşiminde olumsuz etkilerinin olduğunu gözlemiştir. Baba-çocuk etkileşimindeki bu olumsuzluk da çocuğun benlik saygısını negatif yönlü etkilemektedir. İşte ve ailedeki çatışmaların yanı sıra babaların düşük gelirli olması, ailede çocuk sayısının fazla olması ve ergen bir çocuğun varlığı da baba-çocuk etkileşimini olumsuz olarak etkilemektedir. Bunun yanı sıra annelerin aktif katılımcı ebeveynlik rolleri ile babaların karışık meşguliyetleri, baba-çocuk etkileşiminde anlamlı koruyucu etkenler olarak gözlenmiştir.

Piji Küçük (2011), ilköğretim okullarında ders dışı müziksel etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin müzik yeteneklerine yönelik öz yeterlik algıları ve benlik saygısı düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla 5., 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden toplam 77 öğrenci ile çalışmıştır. Verileri “Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Ölçeği”, “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanan araştırmanın sonucunda; ders dışı müziksel etkinliklere katılan öğrencilerin, katılmayan öğrencilere oranla müzik yeteneklerine yönelik öz yeterlik algıları ve benlik saygısı düzeylerinin olumlu yönlü, anlamlı derecede farklılaştığını gözlenmiştir. Bunun yanı sıra müzik yeteneğine yönelik öz yeterlik algısı ile benlik saygısı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM 3: YÖNTEM

Bu araştırmanın temel amacı, Gaziantep ili merkez ilçelerdeki resmi ve özel okullarda eğitim gören 48-72 ay arası çocukların etkileşimli oyun oynama davranışları ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın metodolojisi, ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır ve verilerin toplanması için kişisel bilgi formu ile iki ölçek kullanılmıştır.

Çalışmanın ilk bölümünde, katılımcıların demografik bilgileri toplanmıştır. Bu bilgiler, katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, eğitim durumları gibi faktörleri içerebilir. İkinci bölümde, "DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği" yer almaktadır. Bu ölçek, çocukların kendi hakkındaki düşüncelerini değerlendirmek için kullanılan bir araç olabilir. Üçüncü bölümde ise "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği" bulunmaktadır. Bu ölçek, çocukların etkileşimli oyun oynama davranışlarını değerlendirmek için kullanılan bir araçtır.

Bu ölçekler aracılığıyla elde edilen veriler analiz edilerek, çocukların etkileşimli oyun oynama davranışları ile benlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, bir olaya ya da konuya ilişkin olarak katılımcıların ilgi, tutum, beceri ve yetenek gibi özelliklerinin ya da görüşlerinin alınarak belirlendiği bir araştırma türüdür. Tarama modeli, genellikle büyük örneklemeler üzerinde genel bir resim elde etmek için kullanılır ve geniş kapsamlı sonuçlar sağlar (Büyüköztürk vd., 2009).

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini, Gaziantep ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağımsız bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 ay aralığındaki öğrenciler oluşturmuştur. Evren, araştırmanın genellemelerinin yapılmak istendiği tüm popülasyonu temsil eder.

Çalışmanın örneklemine ise Gaziantep ili Merkez ilçelerinde resmi ve özel okullara devam etmekte olan 48-72 ay aralığındaki 300 çocuktan oluşmaktadır. Örneklem, çalışma için seçilen ve evrenin temsil edilmesi amaçlanan alt kümedir. Bu örneklemin seçilmesinde evrenin belirli özellikleri göz önünde bulundurularak temsiliyet sağlanmaya çalışılmıştır.

Örneklemin büyüklüğü, araştırmanın güvenilirlik ve genellenebilirlik düzeyini etkileyen önemli bir faktördür. Bu nedenle, 300 çocuktan oluşan bir örneklem, çalışmanın sonuçlarının genellemesine ve Gaziantep ilindeki okul öncesi dönem çocuklarının genel özellikleri hakkında bir fikir edinilmesine yardımcı olabilir. Ancak, örneklem seçimi sürecinde rastgele seçim yöntemleri gibi belirli stratejilerin kullanılması, örneklemin evreni daha iyi temsil etmesine yardımcı olabilir.

3.3.Sayıtlılar

1. Örneklem grubunda yer alan çocukların veri toplama araçlarında bulunan soruları dikkatle dinleyerek ve inceleyerek, gerçekliği yansıtacak şekilde cevap verdikleri,
2. Araştırma aşamasında kullanılan veri toplama araçlarının, gerekli verileri ölçecek yeterliliğe sahip olduğu,
3. Çalışma grubunun kendi evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerine ilişkin sorular içeren bu bölüm, araştırmanın katılımcıları hakkında temel bilgilerin toplandığı kısımdır. Bu bilgiler, araştırmanın analizinde kontrol değişkenleri olarak kullanılabilir veya çocukların benlik algısı ve etkileşimli oyun davranışları ile ilişkisi üzerindeki etkileri incelenebilir.

Örneğin, cinsiyet değişkeni incelenerek, benlik algısı veya etkileşimli oyun davranışları açısından cinsiyet farklılıklarının olup olmadığı araştırılabilir. Yaş faktörü, çocukların benlik algısı ve oyun davranışları üzerindeki etkilerini değerlendirmek için önemlidir. Bir okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, çocukların eğitim düzeyiyle ilişkilendirilerek, eğitim sürecinin benlik algısı ve oyun davranışlarına etkisi incelenebilir.

Bu bölümdeki sorular, araştırmacıların katılımcılar hakkında detaylı bilgi edinmelerini sağlar ve analizlerinde kontrol değişkenleri olarak kullanılarak sonuçların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Bu bilgiler, araştırmanın sonuçlarının daha doğru bir şekilde yorumlanmasına ve geliştirilmesine olanak tanır.

3.4.2.DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği, çocukların bireysel benlik kavramını sistematik ve karşılaştırmalı bir şekilde analiz etmeye ve tanı koymaya yardımcı olan bir ölçme aracıdır. Dr. Donald DeMoulin tarafından Tennessee Üniversitesi'nde 1995-1998 yılları arasında geliştirilmiştir. Zembat ve diğerleri (2016) tarafından ölçeğin 36-72 aylık çocuklar için geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Ölçek, 28 maddeden oluşur ve her bir madde bir durumu betimleyen kısa cümlelerden oluşur. Çocukların her bir duruma verdikleri yanıtlar, her gülen yüz için 3 puan, her ifadesiz yüz için 2 puan ve her mutsuz yüz için 1 puan olarak değerlendirilir. Ölçek üçlü Likert tipindedir ve her bir maddeye 1-3 arasında puan verilir.

Ölçeğin asıl formu iki alt boyuttan oluşur:

- Öz saygı (Self-Esteem): 14 madde
- Öz yeterlilik (Self-Efficacy): 14 madde

Bu alt boyutlar, çocukların kendi yeteneklerine ve kendilerine olan güvenlerini değerlendirmeye yönelik sorular içerir. Öz saygı, çocuğun kendini değerli hissetme derecesini, öz yeterlilik ise çocuğun kendi başına belirli görevleri yerine getirebilme yeteneğini değerlendirir. Ölçeğin bu iki alt boyutu, çocukların bireysel benlik algısını anlamak için önemli bir araç olarak kullanılabilir.

3.4.3.Penn Etkileşimli Oyun Ölçeği (Ebeveyn Formu)

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale, PIPPS) Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından erken çocukluk dönemdeki çocukların akran oyun davranışlarının niteliğinin değerlendirilmesi için tasarlanmıştır. Ahmetoğlu, Acar ve Aral tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formunun 2016 yılında, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formunun ise 2017 yılında geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Dörtlü Likert tipte bir ölçme aracı olan Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği, “Oyun Etkileşimi”, “Oyunun Bozulması” ve “Oyundan Kopma” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin Oyun Etkileşimi alt boyutu, diğer çocukları rahatlatmak, onlara yardımcı olmak, oyunda yaratıcı davranışlar sergilemek ve diğerlerinin oyuna katılmalarını sağlamak için cesaretlendirmek gibi güçlü yanlarının ortaya konulduğu (diğerleriyle oyuncaklarını paylaşır)

maddelerden oluşmaktadır. Oyunun Bozulması alt boyutunda, oyunda devam etmekte olan akran etkileşimine engel teşkil eden saldırgan ve anti sosyal davranışları tanımlayan (diğerlerinin oyununu bozar) maddeler yer almaktadır. Oyundan Kopma alt boyutu ise akran oyunlarına katılmamayı ve içine kapanık davranışı temsil eden (davet edildiğinde oyuna katılmayı reddeder) 11 maddeden oluşmaktadır (Ahmetoğlu, Acar ve Aral, 2016).

3.5. Verilerin Toplanması

Okul öncesi dönemdeki çocukların etkileşimli oyun davranışları ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada ilk olarak veri toplama aracı olarak kullanılacak ölçeklerin yazarlarından ölçek kullanım izni alınmıştır. Araştırmanın yürütülmesi için öncelikle Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik kurul onayı (02.10.2023 tarihli karar) ve Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın uygulanmasına ilişkin gerekli izinler temin edilmiş, ardından okul yöneticileri ile görüşülerek uygulama süreci planlanmıştır.

Araştırma yapılacak okuldaki 15 öğretmene araştırmanın amacı hakkında yüz yüze bilgi verilmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan ölçme araçları araştırmacı tarafından, çalışmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmakta olan öğretmenlere yüz yüze iletilmiştir. Öğretmenler tarafından annelere, çalışmanın amacı, kapsamı ve kullanılan ölçekler hakkında bilgi verilmiş ve ayrıca çalışmada toplanan verilerin gizli tutulacağı açıklanmıştır. Çalışmanın verileri Ekim 2023-Şubat 2024 tarihleri arasında toplanmış, çalışma süresince 1964 yılı Helsinki Bildirgesi'nde belirtilen etik kurallar takip edilmiştir.

Veli izni alınan 48-72 aylık toplam 300 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği öğretmen formu öğretmenler tarafından tek tek uygulanmıştır. Demoulin Ölçeği ise araştırmacı tarafından her çocuk için bireysel olarak uygulanmıştır. Her çocuğa ölçeklerin uygulanması yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın kapsamında kullanılan ölçeklerin tamamı öğretmenler tarafından doldurulmuştur. "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği" ve "Penn Etkileşimli Oyun Ölçeği" nden alınacak puanlar bağımlı değişkenleri, kişisel bilgi formunda yer alan değişkenler ise araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

Elde edilen veriler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların etkileşimli oyun oynama eğilimleri ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analiz, ölçekler arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemeye yardımcı olur.

Ayrıca, çeşitli değişkenlerin çocukların etkileşimli oyun davranışları ve benlik algıları arasındaki özelliklerini etkileyip etkilemediğini tespit etmek için bağımsız grup t-test ve ANOVA (varyans analizi) uygulanmıştır. Bu analizler, örneğin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi gibi değişkenlerin çocukların etkileşimli oyun davranışları ve benlik algıları üzerindeki etkilerini belirlemeye yardımcı olur.

Bu analizlerin sonuçları, çocukların oyun davranışları ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkiyi etkileyen faktörleri anlamaya yönelik önemli bilgiler sağlayabilir.

BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.Çalışma Grubu

Tablo 1. Çalışma grubunun kişisel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılım

Kişisel Özellikler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	158	52,8
	Erkek	141	47,2
Yaş Grubu	48-60 aylık	126	42,1
	61-72 aylık	173	57,9
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	77	25,8
	Bir kardeş	162	54,2
	İki ve daha fazla kardeş	60	20,1
Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi	Bir yıl	144	48,2
	İki yıl	133	44,5
	Üç yıl	22	7,4
Anne Öğrenim Durumu	İlköğretim	59	19,7
	Ortaöğretim	166	55,5
	Yükseköğretim	74	24,7
Baba Öğrenim Durumu	İlköğretim	47	15,7
	Ortaöğretim	164	54,8
	Yükseköğretim	88	29,4
Anne Yaş Grubu	18-25 yaş	18	6,0
	26-33 yaş	85	28,4
	34-41 yaş	176	58,9
	42 yaş ve üzeri	20	6,7
Baba Yaş Grubu	18-25 yaş	3	1,0

	26-33 yaş	45	15,1
	34-41 yaş	163	54,5
	42 yaş ve üzeri	88	29,4
Sosyo-Ekonomik Düzey	Alt	29	9,7
	Orta	111	37,1
	Üst	159	53,2

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların %52,8'i kız, %47,2'si erkektir ve %42,1'i 48-60 aylık, %57,9'u 61-72 aylıktır. Çocukların %25,8'i tek çocuk, %54,2'sinin bir kardeşi, %20,1'inin ise iki ve daha fazla kardeşi vardır. Araştırmaya dahil edilen çocukların %48,2'si bir yıl, %44,5'i iki yıl ve %7,4'ü üç yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. Çocukların annelerinin %19,7'si ilköğretim, %55,5'i ortaöğretim ve %24,7'si yükseköğretim mezunuyken babalarının %15,7'si ilköğretim, %54,8'i ortaöğretim ve %29,4'ü yükseköğretim mezunudur. Annelerin %6'sı 18-25 yaş, %28,4'ü 26-33 yaş, %58,9'u 34-41 yaş aralığında ve %6,7'si 42 yaş ve üzerindedir. Babaların ise %1'i 18-25 yaş, %15,1'i 26-33 yaş, %54,5'i 34-41 yaş aralığında ve %29,4'ü 42 yaş ve üzerindedir. Ebeveynlerin kendi beyanları doğrultusunda %9,7'si alt, %37,1'i orta, %53,2'si üst sosyo-ekonomik düzeydedir.

4.2.Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS for Windows programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin değerlendirmesinde ilk olarak çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ve benlik algıları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ve benlik algılarının yaş ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının saptanması için t testi; okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, anne-baba öğrenim durumu ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine farklılık olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizine göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu anne öğrenim durumu değişkeni için farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Tüm araştırmada istatistiksel önemlilik düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 2. Çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile benlik algısı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon analizi sonuçları

Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği		
	Oyun Etkileşimi	Oyunun Bozulması	Oyundan Kopma

Özsaygı	r	-,023	-,033	-,113
	p	,692	,572	,052
	n	298	298	299
Özyeterlilik	r	,160	-,053	-,254
	p	,006*	,359	,000*
	n	298	298	299
Benlik Algısı Toplam Puan	r	,087	-,049	-,214
	p	,135	,396	,000*
	n	298	298	299

*p<.05

Tablo 2'ye göre çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin “Oyun Etkileşimi” alt boyutu ile Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin “Özyeterlilik” alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r=,160$, $p<.05$). Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin “Oyundan Kopma” alt boyutu ile Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin “Özyeterlilik” alt boyutu ($r=,254$) ve “Benlik Algısı Toplam Puanı” ($r=,214$) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Ancak Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin “Oyunun Bozulması” alt boyutu ile Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3. Çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları

Ölçme Aracı	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Özsaygı	Kız	158	33,75	4,03	-,827	297	,409
	Erkek	141	34,17	4,69			
Özyeterlilik	Kız	158	35,03	5,18	-,630	297	,529
	Erkek	141	35,41	5,41			
Benlik Algısı Toplam Puan	Kız	158	68,79	8,10	-,810	297	,418
	Erkek	141	69,59	9,06			

Tablo 3 incelendiğinde Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin alt boyut ve toplam puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 4. Çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları

Ölçme Aracı	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Oyun Etkileşimi	Kız	158	24,43	5,82	1,489	297	,138
	Erkek	141	23,42	5,84			
Oyunun Bozulması	Kız	158	17,10	6,41	-1,436	297	,152
	Erkek	141	18,20	6,77			
Oyundan Kopma	Kız	158	16,01	5,01	-,968	297	,334

Erkek	141	16,54	4,31
-------	-----	-------	------

Çocukların etkileşimli akran oyun davranışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının test edildiği bulgular Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo incelendiğinde Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin alt boyut puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 5. Çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği puan ortalamalarının yaş grubu değişkenine ilişkin t testi sonuçları

Ölçme Aracı	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Özsaygı	48-60 ay	126	33,96	4,58	,013	297	,990
	61-72 ay	173	33,95	4,19			
Özyeterlilik	48-60 ay	126	35,66	5,38	1,264	297	,207
	61-72 ay	173	34,88	5,21			
Benlik Algısı Toplam Puan	48-60 ay	126	69,62	9,08	,786	297	,433
	61-72 ay	173	68,83	8,17			

Tablo 5 incelendiğinde Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin alt boyut ve toplam puan ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 6. Çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği puan ortalamalarının yaş grubu değişkenine ilişkin t testi sonuçları

Ölçme Aracı	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Oyun Etkileşimi	48-60 ay	126	23,80	5,41	-,391	297	,696
	61-72 ay	173	24,06	6,15			
Oyunun Bozulması	48-60 ay	126	18,47	6,26	1,909	297	,057
	61-72 ay	173	17,00	6,78			
Oyundan Kopma	48-60 ay	126	16,26	4,67	-,018	297	,986
	61-72 ay	173	16,27	4,72			

Tablo 6 incelendiğinde Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin alt boyut puan ortalamalarının çocukların yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 7. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Özsaygı	1 yıl	144	34,01	4,56
	2 yıl	133	33,89	4,12
	3 yıl	22	33,95	4,49
	Toplam	299	33,95	4,35
Özyeterlilik	1 yıl	144	35,08	5,49
	2 yıl	133	35,24	5,20

	3 yıl	22	35,86	4,59
	Toplam	299	35,21	5,29
Benlik Algısı Toplam Puan	1 yıl	144	69,09	9,13
	2 yıl	133	69,14	8,05
	3 yıl	22	69,81	8,06
	Toplam	299	69,17	8,56

Tablo 7’de çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği puan ortalamaları okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenine göre incelenmiş ve “Özsaygı” alt boyutunda 1 yıldır eğitim alan çocukların puan ortalaması 34,01, 2 yıldır eğitim alan çocukların puan ortalaması 33,89 ve 3 yıldır eğitim alan çocukların puan ortalaması 33,95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin “Özyeterlilik” alt boyutunda 1 yıldır eğitim alan çocukların puan ortalaması 35,08, 2 yıldır eğitim alan çocukların puan ortalaması 35,24 ve 3 yıldır eğitim alan çocukların puan ortalaması 35,86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puan ortalaması için ise 1 yıldır eğitim alan çocukların puan ortalaması 69,09, 2 yıldır eğitim alan çocukların puan ortalaması 69,14 ve 3 yıldır eğitim alan çocukların puan ortalaması 69,81 olarak hesaplanmıştır.

Çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Özsaygı	Gruplararası	,982	2	,491	,026	,975
	Gruplariçi	5653,453	296	19,100		
	Toplam	5654,435	298			
Özyeterlilik	Gruplararası	11,898	2	5,949	,211	,810
	Gruplariçi	8328,403	296	28,136		
	Toplam	8340,301	298			
Benlik Algısı Toplam Puan	Gruplararası	10,104	2	5,052	,068	,934
	Gruplariçi	21860,197	296	73,852		
	Toplam	21870,301	298			

Tablo 8’de çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği

alt boyut ve toplam puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam süresine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 9. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Oyun Etkileşimi	1 yıl	144	23,41	5,84
	2 yıl	133	24,57	5,89
	3 yıl	22	23,77	5,37
	Toplam	299	23,95	5,84
Oyunun Bozulması	1 yıl	144	18,22	6,61
	2 yıl	133	16,82	6,39
	3 yıl	22	18,54	7,41
	Toplam	299	17,62	6,59
Oyundan Kopma	1 yıl	144	16,53	4,47
	2 yıl	133	15,88	4,97
	3 yıl	22	16,81	4,40
	Toplam	299	16,26	4,69

Tablo 9’da çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği puan ortalamaları okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenine göre incelenmiş ve ölçeğin “Oyun Etkileşimi” alt boyutunda 1 yıldır eğitim alan çocukların puan ortalaması 24,41, 2 yıldır eğitim alan çocukların puan ortalaması 24,57 ve 3 yıldır eğitim alan çocukların puan ortalaması 23,77 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin “Oyunun Bozulması” alt boyutunda 1 yıldır eğitim alan çocukların puan ortalaması 18,22, 2 yıldır eğitim alan çocukların puan ortalaması 16,82 ve 3 yıldır eğitim alan çocukların puan ortalaması 18,54 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin “Oyundan Kopma” alt boyutunda için ise 1 yıldır eğitim alan çocukların puan ortalaması 16,53, 2 yıldır eğitim alan çocukların puan ortalaması 15,88 ve 3 yıldır eğitim alan çocukların puan ortalaması 16,81 olarak hesaplanmıştır.

Çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
------------------------------------	-------------------	-----------------	----	--------------------	---	---

Oyun Etkileşimi	Gruplararası	93,327	2	46,663	1,370	,256
	Gruplariçi	10049,106	296	34,065		
	Toplam	10142,433	298			
Oyunun Bozulması	Gruplararası	154,319	2	77,159	1,781	,170
	Gruplariçi	12777,336	296	43,313		
	Toplam	12931,654	298			
Oyundan Kopma	Gruplararası	36,188	2	18,094	,819	,442
	Gruplariçi	6540,407	296	22,096		
	Toplam	6576,595	298			

Tablo 10’da çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği alt boyut puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam süresine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 11. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Özsaygı	İlköğretim	59	33,86	4,06
	Ortaöğretim	166	33,63	4,50
	Yükseköğretim	74	34,74	4,20
	Toplam	299	33,95	4,35
Özyeterlilik	İlköğretim	59	34,22	5,45
	Ortaöğretim	166	34,91	5,53
	Yükseköğretim	74	36,67	4,27
	Toplam	299	35,21	5,29
Benlik Algısı Toplam Puan	İlköğretim	59	68,08	8,64
	Ortaöğretim	166	68,55	8,91
	Yükseköğretim	74	71,41	7,31
	Toplam	299	69,17	8,56

Tablo 11’de çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği puan ortalamaları anne öğrenim durumu değişkenine göre incelenmiş ve ölçeğin “Özsaygı” alt boyutunda ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 33,86, ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 33,63 ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 34,74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin “Özyeterlilik” alt boyutunda ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 34,22, ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 34,91 ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 36,67 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puan ortalaması için ise ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 68,08, ortaöğretim mezunu annelerin

çocuklarının puan ortalaması 68,55 ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 71,44 olarak hesaplanmıştır.

Çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Özsaygı	Gruplararası	63,085	2	31,542	1,670	,190
	Gruplariçi	5591,350	296	18,890		
	Toplam	5654,435	298			
Özyeterlilik	Gruplararası	231,130	2	115,565	4,218	,016*
	Gruplariçi	8109,171	296	27,396		
	Toplam	8340,301	298			
Benlik Algısı Toplam Puan	Gruplararası	506,699	2	253,350	3,510	,031*
	Gruplariçi	21363,602	296	72,174		
	Toplam	21870,301	298			

*p<.05

Tablo 12’de çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin “Özsaygı” alt boyut puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır (p>.05). Ancak ölçeğin “Özyeterlilik” ($F_{(2,298)} = 4,218$) alt boyut ve ölçeğin toplam puan ortalamalarının ($F_{(2,298)} = 3,510$) anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur (p<.05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiş ve bu nedenle Tukey Testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Tukey Testi Sonuçları

Alt Ölçek	(I) Anne Öğrenim Durumu	(J) Anne Öğrenim Durumu	Ortalama Farkı (I-J)	P
Özyeterlilik	İlköğretim	Ortaöğretim	-,69532	,656
		Yükseköğretim	-2,45534	,021*
	Ortaöğretim	İlköğretim	,69532	,656
		Yükseköğretim	-1,76001	,044*
	Yükseköğretim	İlköğretim	2,45534	,021*

Benlik Algısı Toplam Puan	İlköğretim	Ortaöğretim	1,76001	,044*
		Yükseköğretim	-,46947	,929
	Ortaöğretim	İlköğretim	-3,33417	,065
		Yükseköğretim	,46947	,929
	Yükseköğretim	İlköğretim	-2,86470	,043*
		Ortaöğretim	3,33417	,065
			-,46947	,043*

* $p < .05$

Tablo 13 incelendiğinde, Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin “Özyeterlilik” alt ölçeği puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın yükseköğretim mezunu annelerin çocukları ile ilköğretim mezunu annelerin çocukları arasında ve yükseköğretim mezunu annelerin çocukları ile ortaöğretim mezunu annelerin çocukları arasında yükseköğretim mezunu annelerin çocukları lehine olduğu saptanmıştır. Ölçeğin toplam puan ortalamalarında ise ortaya çıkan anlamlı farklılığın yükseköğretim mezunu annelerin çocukları ile ortaöğretim mezunu annelerin çocukları arasında yükseköğretim mezunu annelerin çocukları lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 14. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Oyun Etkileşimi	İlköğretim	59	23,42	5,66
	Ortaöğretim	166	24,31	5,85
	Yükseköğretim	74	23,58	5,98
	Toplam	299	23,95	5,84
Oyunun Bozulması	İlköğretim	59	17,59	5,86
	Ortaöğretim	166	18,22	6,77
	Yükseköğretim	74	16,32	6,64
	Toplam	299	17,62	6,59
Oyundan Kopma	İlköğretim	59	16,76	4,05
	Ortaöğretim	166	16,55	4,94
	Yükseköğretim	74	15,22	4,49
	Toplam	299	16,26	4,69

Tablo 14’te çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği puan ortalamaları anne öğrenim durumu değişkenine göre incelenmiş ve ölçeğin “Oyun Etkileşimi” alt boyutunda ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 23,42, ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 24,31 ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 23,58 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin “Oyunun Bozulması” alt boyutunda ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 17,59, ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 18,22 ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının puan

ortalaması 16,32 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin “Oyundan Kopma” alt boyutu için ise ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 16,76, ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 16,55 ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 15,22 olarak hesaplanmıştır.

Çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Oyun Etkileşimi	Gruplararası	48,400	2	24,200	,707	,494
	Gruplariçi	10094,032	296	34,217		
	Toplam	10142,433	298			
Oyunun Bozulması	Gruplararası	184,498	2	92,249	2,135	,120
	Gruplariçi	12747,157	296	43,211		
	Toplam	12931,654	298			
Oyundan Kopma	Gruplararası	107,811	2	53,905	2,467	,087
	Gruplariçi	6468,785	296	21,854		
	Toplam	6576,595	298			

Tablo 15’te çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği alt boyut puan ortalamalarının annelerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 16. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Özsayı	İlköğretim	47	32,85	4,30
	Ortaöğretim	164	34,35	4,28
	Yükseköğretim	88	33,79	4,44
	Toplam	299	33,95	4,35
Özyeterlilik	İlköğretim	47	33,78	5,40
	Ortaöğretim	164	35,63	5,39
	Yükseköğretim	88	35,19	4,94
	Toplam	299	35,21	5,29
Benlik Algısı Toplam Puan	İlköğretim	47	66,63	8,89
	Ortaöğretim	164	69,99	8,59

	Yükseköğretim	88	68,98	8,15
	Toplam	299	69,17	8,56

Tablo 16’da çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği puan ortalamaları baba öğrenim durumu değişkenine göre incelenmiş ve ölçeğin “Özsaygı” alt boyutunda ilköğretim mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 32,85, ortaöğretim mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 34,35 ve yükseköğretim mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 33,79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin “Özyeterlilik” alt boyutunda ilköğretim mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 33,78, ortaöğretim mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 35,63 ve yükseköğretim mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 35,19 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puan ortalaması için ise ilköğretim mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 66,63, ortaöğretim mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 69,99 ve yükseköğretim mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 68,98 olarak hesaplanmıştır.

Çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Özsaygı	Gruplararası	86,385	2	43,192	2,296	,102
	Gruplariçi	5568,050	296	18,811		
	Toplam	5654,435	298			
Özyeterlilik	Gruplararası	124,664	2	62,332	2,246	,108
	Gruplariçi	8215,637	296	27,756		
	Toplam	8340,301	298			
Benlik Algısı Toplam Puan	Gruplararası	415,467	2	207,734	2,866	,059
	Gruplariçi	21454,834	296	72,483		
	Toplam	21870,301	298			

Tablo 17’de çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin alt boyut ve toplam puan ortalamalarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 18. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Oyun Etkileşimi	İlköğretim	47	23,53	5,88
	Ortaöğretim	164	24,31	5,92
	Yükseköğretim	88	23,51	5,69
	Toplam	299	23,95	5,84
Oyunun Bozulması	İlköğretim	47	17,25	6,31
	Ortaöğretim	164	18,11	6,65
	Yükseköğretim	88	16,92	6,64
	Toplam	299	17,62	6,59
Oyundan Kopma	İlköğretim	47	17,17	4,57
	Ortaöğretim	164	16,25	4,68
	Yükseköğretim	88	15,81	4,76
	Toplam	299	16,26	4,69

Tablo 18’da çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği puan ortalamaları baba öğrenim durumu değişkenine göre incelenmiş ve ölçeğin “Oyun Etkileşimi” alt boyutunda ilköğretim mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 23,53, ortaöğretim mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 24,31 ve yükseköğretim mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 23,51 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin “Oyunun Bozulması” alt boyutunda ilköğretim mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 17,25, ortaöğretim mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 18,11 ve yükseköğretim mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 16,92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin “Oyundan Kopma” alt boyut puan ortalaması için ise ilköğretim mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 17,17, ortaöğretim mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 16,25 ve yükseköğretim mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 15,81 olarak hesaplanmıştır.

Çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Oyun Etkileşimi	Gruplararası	47,331	2	23,666	,692	,502
	Gruplariçi	10095,102	296	34,221		
	Toplam	10142,433	298			
	Gruplararası	89,490	2	44,745	1,028	,359

Oyunun Bozulması	Gruplarıçi	12842,165	296	43,533		
	Toplam	12931,654	298			
	Gruplararası	56,116	2	28,058	1,274	,281
Oyundan Kopma	Gruplarıçi	6520,479	296	22,029		
	Toplam	6576,595	298			

Tablo 19’da çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği alt boyut puan ortalamalarının babalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 20. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Özsaygı	Alt	29	32,86	3,97
	Orta	111	34,03	4,23
	Üst	159	34,10	4,50
	Toplam	299	33,95	4,35
Özyeterlilik	Alt	29	32,96	4,50
	Orta	111	35,29	5,71
	Üst	159	35,56	5,03
	Toplam	299	35,21	5,29
Benlik Algısı Toplam Puan	Alt	29	65,82	7,52
	Orta	111	69,33	9,01
	Üst	159	69,66	8,33
	Toplam	299	69,17	8,56

Tablo 20’de çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği puan ortalamaları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre incelenmiş ve ölçeğin “Özsaygı” alt boyutunda alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının puan ortalaması 32,86, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının puan ortalaması 34,03 ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının puan ortalaması 34,10 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin “Özyeterlilik” alt boyutunda alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının puan ortalaması 32,96, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının puan ortalaması 35,29 ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının puan ortalaması 35,56 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puan ortalaması için alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının puan ortalaması

65,82, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının puan ortalaması 69,33 ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının puan ortalaması 69,66 olarak hesaplanmıştır.

Çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Özsaygı	Gruplararası	38,741	2	19,370	1,021	,361
	Gruplariçi	5615,694	296	18,972		
	Toplam	5654,435	298			
Özyeterlilik	Gruplararası	167,090	2	83,545	3,026	,050
	Gruplariçi	8173,211	296	27,612		
	Toplam	8340,301	298			
Benlik Algısı Toplam Puan	Gruplararası	366,163	2	183,082	2,520	,082
	Gruplariçi	21504,138	296	72,649		
	Toplam	21870,301	298			

Tablo 21’de çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin alt boyut ve toplam puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 22. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Oyun Etkileşimi	Alt	29	23,37	4,73
	Orta	111	24,19	5,75
	Üst	159	23,89	6,10
	Toplam	299	23,95	5,84
Oyunun Bozulması	Alt	29	16,65	7,42
	Orta	111	18,29	6,24
	Üst	159	17,33	6,68

	Toplam	299	17,62	6,59
	Alt	29	17,37	5,07
	Orta	111	16,45	4,39
	Üst	159	15,93	4,81
Oyundan Kopma	Toplam	299	16,26	4,69

Tablo 22’de çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği puan ortalamaları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre incelenmiş ve ölçeğin “Oyun Etkileşimi” alt boyutunda alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının puan ortalaması 23,37, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının puan ortalaması 24,19 ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının puan ortalaması 23,89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin “Oyunun Bozulması” alt boyutunda alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının puan ortalaması 16,65, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının puan ortalaması 18,29 ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının puan ortalaması 17,33 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin “Oyundan Kopma” alt boyutunda ise alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının puan ortalaması 17,37, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının puan ortalaması 16,45 ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının puan ortalaması 15,93 olarak hesaplanmıştır.

Çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Puan Ortalamalarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Oyun Etkileşimi	Gruplararası	16,224	2	8,112	,236	,790
	Gruplariçi	10126,208	296	34,326		
	Toplam	10142,433	298			
Oyunun Bozulması	Gruplararası	90,692	2	45,346	1,042	,354
	Gruplariçi	12840,962	296	43,529		
	Toplam	12931,654	298			
Oyundan Kopma	Gruplararası	57,961	2	28,981	1,316	,270
	Gruplariçi	6518,634	296	22,022		
	Toplam	6576,595	298			

Tablo 23’te çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin alt boyut puan

ortalamlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).



BÖLÜM 5: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların benlik algıları ile etkileşimli oyun davranışları arasındaki ilişki, çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve elde edilen istatistiksel sonuçlar değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, benlik algısı ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin nasıl şekillendiği ve bu ilişkinin hangi faktörlere bağlı olarak değişebileceği tartışılmıştır. İstatistiksel sonuçlar, bu yaş grubundaki çocukların benlik algısı ile oyun davranışları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, belirli değişkenlerin (cinsiyet, yaş, öğrenim seviyesi vb.) çocukların benlik algısı ve oyun davranışları arasındaki ilişkide etkili olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu tür araştırmalar, çocukların gelişiminde önemli olan benlik algısı ve oyun davranışları gibi konuları anlamak için önemlidir ve bu bağlamda istatistiksel analizler son derece değerlidir.

5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemini “Okul öncesi dönemdeki çocukların etkileşimli oyun oynama eğilimleri ile benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

İstatistiksel analizler sonucunda, çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin “**Oyun Etkileşimi**” alt boyutu ile Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin “**Özyeterlilik**” alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar bize çocukların birbirleriyle oyun oynarken yardımcı olmaları, oyunda yaratıcı davranışlar sergilemeleri ve diğerlerinin oyuna katılmalarını cesaretlendirmek gibi güçlü yanlarını ortaya koyma becerilerinin yanında çocuğun kendi başına belirli görevleri yerine getirebilme yeteneğini de desteklediğini gösterir. Bunun aksine, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin “**Oyundan Kopma**” alt boyutu ile Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin “**Özyeterlilik**” alt boyutu ve “**Benlik Algısı Toplam Puanı**” arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Bu sonuçlar bize; çocuğun akran oyunlarına katılmama ve içine kapanma davranışları gösterme durumu arttıkça, çocuğun kendi başına belirli görevleri yerine getirebilme yeteneğinin de azaldığını gösterir.

Erik Erikson'un psikososyal gelişim teorisine göre, çocukluk döneminde sosyal etkileşimler, kimlik ve bağımsızlık gelişimi için kritik bir öneme sahiptir. Akran gruplarıyla gerçekleştirilen oyunlar, çocukların sosyal beceri geliştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Çocukların gerçekleştirdikleri sosyal etkileşimler vasıtasıyla, iş birliği, problem çözme ve iletişim gibi becerileri öğrenirler. Akran gruplarıyla gerçekleştirilen oyunlara katılmayan çocuklar, sözü edilen kritik sosyal deneyimlerden mahrum kalır ve bu da onların bağımsız görevleri yerine getirme yeteneklerini olumsuz etkileyebilir, çocuğun bu gelişim aşamalarını sağlıklı bir şekilde geçirmesini engelleyebilir.

5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemini “Çocukların etkileşimli akran oyun davranışları, cinsiyet, yaş grubu, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, anne ve baba öğrenim durumu ile sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin alt boyut puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Turaşlı (2006), Şeremet (2006) ve İkiz (2009) tarafından yapılan çalışmalarda, okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet faktörünün, kendilik veya benlik algısına herhangi bir etkisi olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Bu çalışmalar, çocukların benlik algısının cinsiyete bağlı olarak değişmediğini ve her iki cinsiyet grubunda benzer düzeylerde olduğunu öne sürmektedir. İlgili tüm araştırmaları kapsayan Demoulin'in çalışmasında da benlik algısının cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu bulgular, okul öncesi dönemdeki çocukların benlik algısının cinsiyetle ilişkili olmadığını göstermektedir. Bu da cinsiyet ayrımının benlik algısı üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu düşündürebilir (İkiz, 2009).

Cinsiyet değişkeni ile benlik algısı arasında farklılık olup olmadığını inceleyen çeşitli çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Demoulin tarafından yapılan çalışmaların benlik algısı açısından cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmasına rağmen diğer çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Özellikle, bu çalışmada erkekler lehine çıkan farklılaşma bulunmuştur.

Araştırmalarda kullanılan örneklem gruplarının ve metodolojik yaklaşımların farklılığı, sonuçlarda değişkenlik yaratabilir. Yapılan bu çalışmada kullanılan örneklem ve yöntem ile diğer araştırmalardaki örneklem ve yöntemler arasında farklılıklar olabilir. Bu da benlik

algısında cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığı konusunda farklı sonuçlar elde edilmesine neden olabilir.

Benlik algısı, kültürel ve sosyal normlar tarafından büyük ölçüde etkilenir. Farklı toplumlarda erkekler ve kadınlar için belirlenen rollerdeki farklılıklar, benlik algısında cinsiyetler arası farklılıklara yol açabilir. Erkeklerin genellikle daha fazla özerklik ve liderlik rollerine teşvik edilmesi, onların benlik algılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Bu sonuçlar bizlere ülkemizde bu konu ile ilgili daha fazla araştırma yapılmasını gerektirdiği düşüncesini desteklemektedir.

Tablo 6 incelendiğinde Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin alt boyut puan ortalamalarının çocukların yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği, çocukların sosyal oyun becerilerini ölçmek amacıyla tasarlanmıştır ve yaş grupları arasında büyük farklılık göstermeyen genel sosyal becerileri hedef alır. Bu ölçeğin alt boyutları, çocukların yaşlarına bakılmaksızın benzer sosyal etkileşim becerilerini ölçebilir. Çocukların sosyal oyun becerileri, belirli yaş aralıklarında benzer düzeyde gelişebilir. Örneğin, erken çocukluk döneminde (3-5 yaş) çocukların sosyal etkileşim becerileri hızla gelişir ve daha sonra (6-8 yaş) bu beceriler stabilize olabilir. Bu durum, yaş grupları arasında büyük farklılıklar olmamasını açıklayabilir. Bunun yanı sıra Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin uygulandığı örneklem grubunun homojen olması, yani benzer sosyo-ekonomik, kültürel ve eğitimsel geçmişlere sahip çocuklardan oluşması, yaş grupları arasında farklılıkların ortaya çıkmamasına neden olabilir.

Tablo 10'da incelendiğinde, çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği alt boyut puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam süresine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumları, genellikle benzer müfredat ve etkinlikler sunar. Bu standartlaşmış eğitim programları, çocukların sosyal oyun becerilerinde benzer gelişim düzeylerine ulaşmalarını sağlar. Bu nedenle, çocukların bu kurumlara devam süresi farklı olsa bile sosyal oyun becerileri arasında büyük farklılıklar olmayabilir. Çocukların sosyal becerileri sadece okul öncesi eğitim kurumlarıyla sınırlı kalmaz. Evde ve aile, arkadaşlar, oyun alanları gibi diğer sosyal ortamlarda edindikleri deneyimler de önemli rol oynar. Bu çevresel faktörler, çocukların sosyal oyun becerilerinin gelişimine katkıda bulunarak, okul öncesi eğitim süresine

bağlı farklılıkların etkisini azaltabilir. Ayrıca araştırmada kullanılan örneklemin homojen olması, yani benzer sosyo-ekonomik ve kültürel geçmişlere sahip çocuklardan oluşması, devam süresi değişkeninin etkisini sınırlayabilir.

Tablo 19 incelendiğinde, çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği alt boyut puan ortalamalarının babaların öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu çalışmanın aksine, Cevher ve Buluş'un (2006) çocukların akademik benlik saygısını araştırdığı çalışmasında, anne babaların öğrenim seviyesi yükseldikçe, çocukların sahip olduğu akademik benlik saygısının düştüğü sonucunu elde etmişlerdir. Bu bulgu, öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin beklentilerinin daha yüksek olması veya daha fazla baskı uygulaması gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir.

5.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın üçünü alt problemini “Çocukların benlik algısı düzeyi, cinsiyet, yaş grubu, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, anne ve baba öğrenim durumu ile sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir? sorusu oluşturmaktadır.

Tablo 3' ün bulguları incelendiğinde Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin alt boyut ve toplam puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. “Öz Yeterlilik” ve “Öz Saygı” alt ölçekleri incelendiğinde çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat, erkek çocukların benlik algısı, kız çocukların benlik algısına göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Erkek çocukların, kız çocuklarına göre pozitif açıdan olumlu benlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Çelik, Tuğrul ve Yalçın (2002), ifadelerinde kız çocukları kendilerini erkek çocuklarına göre daha “mutlu” olarak tanımladığını açıklarken, erkek çocuklar ise kız çocuklarına göre daha “kırgın” olduklarını belirtmiştir. Bu bulgu, cinsiyetin duygusal deneyimler üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, kız ve erkek çocukların duygusal deneyimlerinde farklılıklar olduğu görülmektedir.

Çocukların cinsiyetleri ile Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin alt boyut ve toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu, cinsiyetin çocukların benlik algısını etkilemediğini göstermektedir. Dolayısıyla, bu ölçekte cinsiyet farkının benlik algısı üzerinde belirgin bir rol oynamadığı sonucuna varılabilir. Bencik (2006), yaptığı çalışmasında, üstün yeteneğe sahip kız çocuklarının üstün yeteneğe sahip erkek çocuklarına kıyasla daha yüksek benlik algısına sahip olduğunu saptamıştır. Bu çalışmaya benzer şekilde,

Bosacki (2007) da kız çocuklarının benlik algısının erkek çocuklarından daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde ise Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin alt boyut ve toplam puan ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç bize benlik algısının yaş değişkeni ile ilişkisinin olmadığını gösterir.

Erikson'un psikososyal gelişim kuramı gibi gelişimsel psikoloji kuramları, çocukların benlik algısının belirli gelişim aşamalarında oluştuğunu ve bu aşamaların belirli yaş aralıklarında sabit kaldığını öne sürer. Bu teorik çerçeve, yaş grupları arasında benlik algısında neden büyük farklılıklar görülmediğini bizlere açıklar. Benlik algısı, büyük ölçüde kültürel ve sosyal faktörlerden etkilenir. Çocuklar, aileleri, okulları ve sosyal çevreleri aracılığıyla benzer değerler ve normlar doğrultusunda benlik algısı geliştirirler. Bu ortak sosyal etkiler, yaş grupları arasında benlik algısında büyük farklılıklar oluşmasını da engelleyebilir. Ayrıca araştırmada kullanılan örneklemin homojen olması, yani benzer sosyo-ekonomik, kültürel ve eğitimsel geçmişlere sahip çocuklardan oluşması, yaş grupları arasında farklılıkların ortaya çıkmamasına neden olabilir.

Tablo 8 incelendiğinde, çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam süresine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuçlar bize benlik algısıyla okul öncesi devam süresi arasında bir ilişki olmadığını gösterir.

Araştırmaya katılan annelerin öğrenim seviyeleri ile sahip oldukları benlik algısı arasında ölçeğinin “Özsaygı” alt boyut puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak ölçeğin “Özyeterlilik” alt boyut ve ölçeğin toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Alt ölçeklerden olan öz saygı puanları arasında bir farklılık bulunmaması, annelerinin öğrenim seviyeleri ile çocuklarının kendini değerli hissetme derecesini belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, alt ölçeklerden olan öz yeterlilik puanları arasında bir farklılık bulunması, annelerin öğrenim seviyeleri ile çocuğun kendi başına belirli görevleri yerine getirebilme davranışını gösterebilme açısından belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu bulgular neticesinde, çocukların benlik algıları üzerinde etkili olan değişkenlerin anne olmanın getirdiği nitelikler olduğunu ve annelerin öğrenim düzeylerinden

bağımsız olarak çocuklarıyla etkileşimde oldukları ve onların benlik algılarını destekledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Turaşlı'nın (2006) çalışması, okul öncesi dönemindeki 6 yaş grubu çocuklarda benlik saygısını desteklemeye yönelik hazırlanan sosyal-duygusal hazırlık programının verimliliği incelendiğinde, elde edilen bulgular neticesinde, çocukların benlik algılarının annelerinin öğrenim seviyelerine göre farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Bu sonuçlar, annelerin öğrenim düzeyinin, çocukların benlik algılarını geliştirmede belirleyici bir faktör olmadığını işaret etmektedir. Bu durumda, sosyal-duygusal hazırlık programının etkisinin, çocukların benlik algıları üzerinde annelerin öğrenim düzeyinden bağımsız olduğunu düşündürebilir.

Yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde ise; elde edilen verilere göre, Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin “Özyeterlilik” alt ölçeği puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın yükseköğretim mezunu annelerin çocukları ile ilköğretim mezunu annelerin çocukları arasında ve yükseköğretim mezunu annelerin çocukları ile ortaöğretim mezunu annelerin çocukları arasında yükseköğretim mezunu annelerin çocukları lehine olduğu saptanmıştır. Şeremet (2006) ve İkiz (2009)'in yaptıkları çalışmalar bu bulguları desteklemektedir. Şeremet (2006) ve İkiz (2009) yaptıkları çalışmalarında, okul öncesi dönemdeki çocukların annelerinin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların kendilik veya benlik saygısının da arttığını ifade etmişlerdir.

Tablo 17 incelendiğinde, çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin alt boyut ve toplam puan ortalamalarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Babaların öğrenim düzeyleri ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir sonuca ulaşılamamış olması dikkat çekicidir. Bu bulgu, babaların öğrenim düzeyinin çocukların benlik algısı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını gösterebilir. Bu sonuç, babaların öğrenim düzeyinin çocukların benlik algısını etkilemede annelerin öğrenim düzeyi kadar belirleyici olmayabileceğini düşündürebilir. Elde edilen bulgular, babaların öğrenim düzeyleri yükselse bile çocukların kendi öz yeterlilikleri, öz saygıları ve benlik algılarının da yükseleceğini göstermemektedir.

Şeremet (2006) ve İkiz (2009)'in yaptıkları çalışmaların sonucunda ise babaların öğrenim düzeyi ile çocukların benlik algıları arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, babaların öğrenim düzeyinin çocukların benlik algısını olumlu yönde etkileyebileceğini işaret etmektedir. Bu tür çalışmaların sonuçları, babaların öğrenim düzeyinin, çocukların benlik algısının gelişiminde önemli bir rol oynayabileceğini

düşündürmektedir. Babaların daha yüksek öğrenim düzeyine sahip olmaları, çocukların benlik algılarını desteklemeleri için daha fazla kaynak ve fırsat sağlayabilir. Ayrıca, öğrenim düzeyi daha yüksek olan babaların çocuklarına daha fazla destek, rehberlik ve özgüven kazandırabileceği düşünülebilir.

Çelik, Tuğrul ve Yalçın (2002) tarafından yürütülen çalışmada, çocukların kendilerini anlatabilmesi için beş duygusal yüz ifadesi yöntemi kullanılmış ve çalışmaya katılan çocuklar, çoğunlukla kendilerini olumlu yüz ifadesi ile tanımlamışlardır. Çocukların kendilerini olumlu olarak ifade etmelerinin sebebi araştırıldığında, anne ve babalarının öğrenim düzeylerinin etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Ailedeki öğrenim düzeyinin, çocuğun benlik algısı üzerinde pozitif yönlü bir etkisi olduğu sonucuna varılabilir. Çalışmanın sonuçları, aile içi iletişim ve ailedeki öğrenim düzeyinin çocukların duygusal gelişimi ve benlik algısının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Ailelerin sahip olduğu sosyo-ekonomik seviye değişkeni ile çocukların benlik algısı arasında ilişki incelendiğinde ise, anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre çocukların benlik algısını belirlemede yaşadıkları ailenin refah düzeyinin bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bu bulgular, çocukların benlik algısının ailenin sosyo-ekonomik düzeyinden bağımsız olduğunu bize göstermektedir. Ailelerin sosyo-ekonomik durumu çocukların öz yeterlilik ve öz saygılarını etkilememektedir. Dolayısıyla, 48-72 aylık çocukların kendilerine ilişkin algılarını oluştururken içinde bulundukları sosyo-ekonomik seviyeyi temel almadıkları söylenebilir. Bu durum, çocukların benlik algısının daha çok bireysel ve içsel faktörlere dayandığını işaret edebilir.

Yukarıda bahsedilen araştırmalardan farklı olarak, Muldoon (2000) ve İkiz (2009) yaptığı çalışmalarda, ailelerin geliri ile çocukların sahip olduğu benlik algısı arasında pozitif yönlü doğru bir orantı olduğunu söylemektedir. Bu çalışmalar bize, çocukların yaşadıkları ebeveynlerinin gelirlerinin artması sonucu, çocukların da benlik algılarının arttığını göstermektedir. Bu bulgular, ailelerin ekonomik durumunun çocukların benlik algısını etkileyebileceğini ifade etmektedir. Bu durum, ailenin sağladığı olanakların ve sosyal imkanların çocukların benlik algısını ve öz saygısını şekillendirmede önemli bir rol oynadığını gösterebilir. Ancak Cevher ve Buluş'un (2006) yaptığı araştırmada, ebeveynlerin toplam gelirleri ile çocukların akademik benlik saygıları arasında negatif şekilde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Kısacası eve giren aylık toplam gelirin artmış olması çocukların da akademik benlik saygılarının artacağı anlamına gelmemektedir. Aksine benlik algılarının azaldığını ifade

etmektedir. Bu bulgu, ailelerin ekonomik durumunun çocukların akademik özgüvenini etkileyebileceğini öne sürmektedir. Bu durum, ailenin maddi olanakları ile çocuğun akademik başarısı veya eğitimle ilgili deneyimleri arasındaki karmaşık ilişkiyi göstermektedir. Farklı çalışmaların farklı sonuçlar elde etmesinde birçok faktör rol oynayabilir. Örneklem büyüklüğü gibi istatistiksel faktörler önemli olabilir. İkiz'in (2009) çalışması ile diğer çalışmalar arasındaki farklı sonuçların örneklem büyüklüklerinin farklılığından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Daha büyük örneklem boyutları, daha güvenilir ve genelleme yapılabilir sonuçlar elde etme olasılığını artırabilir. Ayrıca, farklı çalışmaların yapıldığı zaman dilimleri, kullanılan ölçme araçları, örneklem seçim yöntemleri ve diğer yöntemsel farklılıklar da sonuçların çeşitliliğine sebep olabilir. Bu nedenle, araştırma sonuçlarını değerlendirirken bu tür faktörlerin dikkate alınması önemlidir.

Yapılan bu araştırmada, çocukların sahip olduğu kardeş sayısı değişkeni ile benlik algısı arasındaki ilişkiye bakıldığında, ailedeki tek çocuk olmanın ya da bir ve daha fazla kardeşe sahip olmanın çocukların benlik algısını belirleyici bir faktör olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, kardeş sayısının çocukların benlik algısını etkilemediğini öne sürmektedir. Benzer şekilde, Turaşlı (2006) çalışmasında, çocuklarda benlik algısını geliştirmeye yönelik uygulanan sosyal-duygusal hazırlık programının etkisini incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, çocukların benlik algılarının sahip oldukları kardeş sayısına göre değişmediği görülmüştür. Bu çalışmanın verileri de bize kardeş sayısı değişkeninin benlik algısını etkilemediğini bir kez daha göstermektedir.

5.2.Öneriler

Bu araştırma sonucunda 48-72 aylık çocukların etkileşimli oyun davranışları ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenerek elde ettiğimiz bulgulara dayanarak, araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik çeşitli öneriler sunulabilir:

a) Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

1. Millî Eğitim Bakanlığı, hizmet içi eğitimlerde çocuklarda olumlu benlik algısının geliştirilmesi konusunda eğitimler düzenleyebilir.
2. Çocuklarda olumlu benlik algısını geliştirmeye yönelik programlar geliştirilebilir.
3. Türkiye Maarif Eğitim Modeli kapsamında benlik algısına yönelik kazanımlar eklenebilir.
4. Okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki müfredata çocukların benlik algısını geliştirmeye yönelik dersler konulabilir.

5. Çocukların benlik algısını geliştirmeye yönelik okullarda projeler yürütülmesi konusunda öncülük edilebilir.

b) Uzmanlara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma farklı şehirlerde farklı örneklem gruplarında yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
2. Çocukların sahip oldukları kardeş sayısı, ebeveyn tutumu ve benlik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.
3. Etkileşimli oyun süreçlerini etkileyen değişkenleri incelemek amacıyla sınıf içerisinde çocukların oyunları gözlemlenerek, nitel araştırma yönteminin kullanılacağı farklı çalışmalar planlanabilir.

c) Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Benlik algısı ve oyunun önemi ile ilgili ailelerin farkındalıklarını artırmak amacıyla ebeveynlere yönelik destekleyici programlar oluşturulabilir.
2. Çocukların etkileşimli oyun davranışlarını ve olumlu benlik algılarını geliştirmeye yönelik programlar okullarda uygulanabilir.
3. Olumlu benlik algısının önemi, gelişimi ve ebeveynlere yönelik öneriler konusunda eğitimler gerçekleştirilebilir.

d) Ailelere Yönelik Öneriler

1. Ebeveynlere, çocukların benlik kavramı konularındaki farkındalıklarını artırmak amacıyla evde uygulanabilecek etkinlikler ve oyunlar önerilebilir.
2. Velilere yönelik çocukların başarıları ve olumlu davranışları hakkında geri bildirimler verilebilir.
3. Çocuklarının etkileşimli oyunlar konusundaki bilgi düzeylerini izlemeleri ve bu konuda nasıl destek olabilecekleri konusunda ebeveynlere rehberlik eden bir izleme ve değerlendirme aracı sağlanabilir.
4. Okulda veya çevrede yapılan etkileşimli oyun etkinliklerine öncülük edilebilir, katılım sağlanabilir.
5. Evde çocukların benlik saygılarını kazanmalarına yönelik, empati davranışları gösterilebilir. Çocuğu tanımlayan ve onun benlik kavramını şekillendiren aktiviteler yapılabilir.



KAYNAKÇA

Acer, S. (2018). *Examination of the relationship between the value levels of 48-72 month-old children attending a pre-school education institution and their peer play behaviors* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi.

Ahmetoğlu, E., Acar, İ., & Aral, N. (2016). Penn etkileşimli akran oyun ölçeği ebeveyn formunun (Pipps-p) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 31-52.

Akandere, M. (2003). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aksoy, A. B., & Dere Çiftçi, H. (2022). *Play in early childhood* (7th ed.). Pegem Academy.

Akşin Yavuz, E., Bayındır, D., Güven, G., Sezer, T., & Yılmaz, E. (2016). Annelerin çocuğunu kabul düzeyi ile çocukların benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1065-1081.

Asımoğlu, S. (2012). *Yaratıcı drama ve orff yaklaşımı çerçevesinde okul öncesi eğitimde oyun kavramı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi.

Ateş, S. (2019). *60-66 ay okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ebeveynlerin duygusal okuryazarlığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi.

Bekmezci, H., & Özkan, H. (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 5(2), 81-87.

Bencik, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Berk, L. E. (1997). *Child development*. Allyn and Bacon

Brewer, J. A. (2004). *Early child hood education preschool through primarygrades*. USA: Merrencehall. Allynand Bacon.

Brown, G. L.; Mangelsdorf, C. S.; Neff, C.; Schoppe-Sullivan, J. S.; Frosch, A. C. (2009). Young children's self concepts associations with child temperament, mother's and father's parenting and triadic family interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 55; no:2.

Bosacki, L. S. (2007). Children's understandings of emotions and self: Are there gender differences? *Journal Research in Childhood Education*, 22(2), 155-172.

Cevher, F. N., & Buluş, M. (2006). Academic self-esteem in 5-6 year old children attending pre-school education institutions. *Dokuz Eylül University. Journal of Buca Education Faculty*, 20, 28-39.

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

Çelik, A. (1993). SSK Ankara Hastanesi çocuk psikiyatri servisine başvuran 9-14 yaş arasındaki çocukların benlik kavramlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Çelik, E., Tuğrul, B., & Yalçın, S. S. (2002). Dört altı yaşlar arasındaki anaokulu çocuklarının duygusal yüz ifadesiyle kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini algılaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 29-39.

Demoulin, D. F. (1997). Developing positive neuro-associations and self-concept through a personalized reading program for kindergartners. *Reading Improvement*, 33(1), 205-210.

Demoulin, D. F. (2000a). I like me: Enhancing self-concept in kindergarten-age children through active school/business partnerships. *NASP Communiqué*, 27(8), 90-95.

Demoulin, D. F. (2000b). Complete summary of a four-part research project for the I Like Me program. Department of Educational Studies, University of Tennessee-Martin.

Donnellan, B. M.; Trzesniewski, H. K.; Robins, W. R.; Moffitt, E. T.; Caspi, A. (2005). Low self esteem is related to aggression, antisocial behaviour and delinquency. *Psychological Science* 2005 16: 328. DOI: 10.1111/j.0956- 7976.2005.01535.x

Duman, G. (2010). *Türkiye ve Amerika'da anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi: Kültürler arası bir çalışma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

Durualp, E., & Aral, N. (2015). Oyunun gelişimi ve türleri. In A. B. Aksoy (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim seti: okul öncesi eğitimde oyun kitabı içinde* (ss. 232-253). Hedef CS Basın Yayın.

Durualp, E., & Aral, N. (2018). The development and types of the play. In A. B. Aksoy (Ed.), *Child and play* (pp. 34-53). Hedef CS Publishing.

Ekici, F. Y. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-33.

Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

Erbay, F., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249-264.

Ersan, C. (2013). *Baba dil destek programının çocukların dil gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.

Fantuzzo, J., Gadsden, V., L., F., Sproul, F., McDernott, P., Hightower, D., & Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: evidence for a short form of the family involvement questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 734-742.

Göl-Güven, M. (2017). Oyun temelli deneyimlerin sınıf ortamı, öğrencilerin davranışları, okul algıları ve çatışma dönüştürme becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1345-1366.

Güngör, G. (2010). *İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik kavramlarının ve çalışma alışkanlıklarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

Gürkan, T. (2004). *Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi*. Ş. Yaşar. (Ed.), *Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.

Hurwitz, S. C. (2003). To be successful-Let them play. *Childhood Education*, Winter 2002/2003, 100-101.

İşıtan, S. (2005). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

İkiz, H. (2009). *6 yaş grubundaki çocukların benlik algıları ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

Justo, F. C. (2008). Creative relaxation, motor creativity, self-concept in a sample of children from early childhood education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, N.14, Vol.6 (1), 2008. ISSN:1696-2095.Pp:29-50.

Kochanska, G., & Kim, S. (2013). Early attachment organization with both parents and future behavior problems: From infancy to middle childhood. *Child Development*, 84(1), 283-296.

Kuru Turaşlı, N., & Zembat, R. (2013). 6 yaş grubu çocuklarda “Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı”nın etkililiğinin incelenmesi. *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-16.

Koçyiğit, S., & Başara Baydilek, N. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.

Koçyiğit, S., Sezer, T., & Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 209-218.

Köksal Akyol, A., & Aslan, D. (2014). The development of the empath scale for children (ESC). *Contemporary Perspectives and Research on Early Childhood Education*, 113-123.

Lau, K. Y. (2010). The impact of fathers’ work and family conflicts on children’s self-esteem: the Hong Kong Case. *Social Indicators Research*. Vol. 95, No. 3, *Quality of Life of Chinese People in a Changing World* (Feb., 2010) pp. 363-376.

Lee, J.; Super, M. C.; Harkness, S. (2003). Self-perception of competence in Korean children: age, sex and home influences. *Asian Journal of Social Psychology* (2003) 6: 133–147.

Levy, A. K. (2004). The language of play: the role of play in language development. *Early Child Development and Care Journal*, 17(1), 49-61.

Mayesky, M. (2006). *Creative activities for young children*(8th Ed). Thomson Delmar Learning.

Memiş, D. A. (2006). Oyunun çocuk gelişimine etkisi ve eğitimdeki önemi. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan, Gazi Üniversitesi, Ankara, Kök Yayıncılık, II, 442-448.

Muldoon, T. O. (2000). Social group membership and self-perceptions in Northern Irish children: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 65-80.

Nur-Çevik, H. (2014). *Annelerin bebek uyutmaya yönelik geleneksel tutum ve uygulamalarının ve bilgi düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.

Öğretir, A. D. (1993). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 6 yaş çocuklarının sosyal oyun davranışlarıyla anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

Önder, A. (1997). *Küçük çocuklar için kendilik algısı ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması ve okul öncesi çocuklarında kendilik algısının yaş, cinsiyet, prematüre doğma ve okula devam etme süresine ilişkin olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.

Önder, A. (2006). Eğitici drama uygulamalarının altı yaş çocuklarının kendilik algısı üzerindeki etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13).

Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Parlak-Rakap, A., & Rakap, S. (2014). Oyun türleri ve çeşitli örnekler. In H. Gülay-Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış içinde* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Piji Küçük D. (2011). Self esteem and self efficacy perception for music talent in children participating in music activities. *Elementary Education Online*, 10(2), 512-522, 2011.

Saracho, O. N., & Spodek, B. (2003). Understanding play and its theories. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on play in early childhood education* (pp. 1-20). United States of America: Information Age Publishing.

Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.

Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sheridan, M. S., Knoche, L. L., Edwards, P. C., Bovaird, A. J., & Kupzyk, A. K. (2010). Parent engagement and school readiness: effects of the getting ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21(1), 125–156.

Skowron, A. E. (2005). Parent differentiation of self and child competence in low- income urban families. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 52, No. 3, 337–346.

Smith, A. (2020). The impact of video games on self-identity: A review. *Journal of Psychology and Gaming Studies*, 12(3), 45-58.

Spencer F., Bornholt L. (2003). A model of children's cognitive functioning & cognitive self concepts. *Australian Journal of Learning Disabilities*; 8:2, 4- 8.

Sümer, N., & Anafarta Şendağ, M. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 86-101.

Stokes, L. M. (2008). Parent differentiation of self and cognitive competence in low - income, rural families (at-risk youth). *The Penn State McNair Journal Summer*, Volume 15 pp.100-111.

Şeremet, Ö. E. (2006). *Okul öncesi dönemi çocuklarının (5-6 yaş) kendilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

Trawick-Smith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: çok kültürlü bir bakış açısı* (5. basım). (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tuğrul, B. (2015). Oyunun gücü. Ayşe Belgin Aksoy (Ed.). *Her yönüyle okul öncesi eğitim seti okul öncesi eğitimde oyun kitabı içinde* (Sayfa 210-229). Hedef CS Basın Yayın: Ankara.

Turaşlı, N. K. (2006). *6 yaş grubu çocuklarda "benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.

Uluğ, M. (1999). *Niçin oyun? Çocuğun gelişiminde ve çocuğu tanımada oyunun önemi*. İstanbul: Özne ve Göçebe Yayınları.

Yakupoğlu, Y. (2011). *Erken çocukluk döneminde yer alan, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların benlik kavramı algısıyla babalarının bağlanma stillerinin (güvenli – korkulu – kayıtsız – saplantılı) arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.

Yavuzer, H. (2001). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2006). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Remzi.

Yazıcı, Z., & Taştape, T. (2013). Ebeveynlerin aile ortamı algısı ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10, 98-112.

Yörükoğlu, A. (1984). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve sorunlar*. Özgür Basım Dağıtım.

Yurdakul, Y., Beyazıt, U., & Ayhan, A. B. (2021). The examination of the relationship between emotional regulation and interactive play skills in preschool children. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 23(4), 1291-1307.

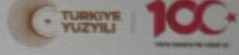
Zanden, J. W. V. (1997). *Human development*. The McGraw-Hill Company.

Zembat, R., Kuru Turaşlı, N., Güven, G., Sezer, T., Akşin, E., Yılmaz, E., Bayındır, D. (2016). Validity and reliability of the demoulin self concept developmental scale for the 36-72 month old children. *Journal of Education and Training Studies*, vol.4, 143-158.

Zincirkıran, Z. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocuklarının benlik kavramlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.

EKLER

Ek 1: Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yazısı

	T.C. ŞEHİTKAMİL KAYMAKAMLIĞI İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : E-83342988-605.01-97034938		19.02.2024
Konu : Okul Öncesi Öğretmeni Nevra ATICI ([REDACTED])		
OLCAY KÜLAH ANAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE		
Okulunuz okul öncesi öğretmeni Nevra ATICI (T.C. [REDACTED])'nın yapmış olduğu yüksek lisansla ilgili öğrencilerine 'Demolin Ölçeği' uygulamak istemesiyle ilgili dilekçesi ve müdürlüğünüzün 13.02.2024 tarihli ve 96524705 yazısına göre 'Demolin Ölçeği' ni uygulamasının uygun görüldüğü ile ilgili Kaymakamlık Makamı oluru ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.		
Yahya AYRAL Müdür a. Şube Müdürü		
Ek: Kaymakamlık Oluru (1 sayfa)		

Ek 3: Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Sayın Anne-Babalar,

Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı tarafından yapılan bu araştırma ile okul öncesi dönemdeki çocukların etkileşimli oyun davranışları ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmektedir. Lütfen her maddenin yanında yer alan bölüme (X) koyarak işaretleyiniz.

Bu araştırmadan elde edilecek veriler sadece bu çalışma için kullanılacak olup, başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Çalışmaya gösterdiğiniz ilgiden ve katılımınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

ANNENİN

1. Yaşı: () 18-25 yaş () 26-33 yaş () 34-41 yaş () 42 yaş ve üstü
2. Öğrenim durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite

BABANIN

3. Yaşı: () 18-25 yaş () 26-33 yaş () 34-41 yaş () 42 yaş ve üstü
4. Öğrenim durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite

5. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi: () Alt () Orta () Üst

ÇOCUĞUN

6. Kodu:
7. Okulun Kodu:
8. Cinsiyeti : () Kız () Erkek
9. Doğum Tarihi:
10. Okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi: () 1 yıl () 2 yıl () 3 yıl () 4 ve üstü
11. Kardeş Sayısı: () Tek çocuk () Bir kardeş () İki ve daha fazla kardeş

Ek 4: Ölçek İzinleri



Elif Yılmaz

To: Nevra Atıcı >

15.09.2023



Re: ÖLÇEK İZNİ

Merhaba Sayın Nevra Atıcı,

Türkçe uyarlamasını yaptığımız **36-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN DEMOULİN BENLİK ALGISI TESTİ'ni** kullanabilirsiniz. Ölçe aracı ekte mevcuttur. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim...

Doç. Dr. Elif YILMAZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Karaman-Türkiye



Kimden: "I [redacted] m>

Kime: "elif.yilmaz@karaman.edu.tr"

Gönderilenler: 15 Eylül Cuma 2023 7:48:25

Konu: ÖLÇEK İZNİ

Merhaba hocam ben Nevra ATICI
Marmara Üniversitesinde tezli yüksek lisans yapıyorum.

“Okul Öncesi Çocuklarının Etkileşimli Oyun



emine ahmetoğlu

To: Nevra Atici >

19.09.2023



Fw: 2019 dağıtım: PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği

Merhaba,

Ekte PENN ölçeğinin hem ebeveyn hem de öğretmen formlarını ve

Her bir alt ölçek için gerekli maddeleri renk kodlarıyla gösteren dosyayı (ki dosyada ölçeklerin alt kısmında alt ölçekleri nasıl oluşturman gerektiği yazıyor) gönderiyorum.

Ayrıca makaleleri de doğru alıntı yapabilmen için ekte bulabilirsin.

Kolaylıklar diliyorum..

Prof.Dr. Emine AHMETOĞLU

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