



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ**  
**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**36-72 AYLIK ÇOCUKLARIN OYUN DAVRANIŞLARI**  
**VE BAKIŞ AÇISI ALMA DÜZEYLERİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**Fatma GÜNGÖREN**

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**

**Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL**

**ANKARA**

**2022**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ**  
**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**36-72 AYLIK ÇOCUKLARIN OYUN DAVRANIŞLARI**  
**VE BAKIŞ AÇISI ALMA DÜZEYLERİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**Fatma GÜNGÖREN**

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**  
**Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL**

**ANKARA**

**2022**

## **Etik Beyan**

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum “36-72 Aylık Çocukların Oyun Davranışları ve Bakış Açısı Alma Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir. Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Fatma GÜNGÖREN

Tarih:

İmza:

## KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında

Fatma GÜNGÖREN tarafından hazırlanan

“36-72 Aylık Çocukların Oyun Davranışları ve Bakış Açısı Alma  
Düzeylerinin İncelenmesi”

adlı tez çalışması

aşağıdaki jüri tarafından YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak ~~OY BİRLİĞİ~~ / OY  
ÇOKLUĞU ile kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 27.06.2022

İmza

Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

Gazi Üniversitesi

Jüri Başkanı

İmza

Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

Ankara Üniversitesi

Danışman

İmza

Doç. Dr. Taşkın TAŞTEPE

Ankara Üniversitesi

Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü  
Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

İmza

Prof. Dr. Fügen AKTAN

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vi
Simge ve Kısaltmalar	viii
Çizelgeler	ix
<b>1.GİRİŞ</b>	<b>1</b>
1.1. Oyun	3
1.1.1. Oyunun Tanımı ve Önemi	5
1.1.2. Oyun Kuramları	8
1.1.2.1. Klasik Oyun Kuramları	8
1.1.2.2. Modern Oyun Kuramları	10
1.1.3. Oyunun Gelişim Alanları Üzerindeki Etkisi	12
1.2. Bakış Açısı Alma Becerisi	16
1.2.1. Bakış Açısı Almanın Önemi	18
1.2.2. Bakış Açısı Almanın Boyutları	19
1.2.2.1. Algısal Bakış Açısı Alma	19
1.2.2.2. Bilişsel Bakış Açısı Alma	21
1.2.2.3. Duygusal Bakış Açısı Alma	22
1.3. İlgili Araştırmalar	24
1.3.1. Oyun Davranışları İle İlgili Araştırmalar	24
1.3.2. Bakış Açısı Alma İle İlgili Araştırmalar	30
<b>2.GEREÇ VE YÖNTEM</b>	<b>36</b>
2.1. Araştırmanın Deseni	36
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	37
2.3. Veri Toplama Araçları	39

2.3.1. Genel Bilgi Formu	39
2.3.2. 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği	39
2.3.3. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi	40
2.4. Veri Toplama Süreci	41
2.5. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	43
<b>3.BULGULAR</b>	45
<b>4.TARTIŞMA</b>	61
<b>5.SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	70
<b>ÖZET</b>	73
<b>SUMMARY</b>	75
<b>KAYNAKLAR</b>	77
<b>EKLER</b>	89
Ek-1. Etik Kurul İzin Belgesi	89
Ek-2. Ebeveyn Onam Formu	91
Ek-3. Öğretmen Onam Formu	92
Ek-4. Genel Bilgi Formu	93
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	94

## ÖNSÖZ

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca kapısını bizlere hep açık tutan, bilgi ve deneyimlerini heyecanla paylaşan, yönlendirmelerini keyifle takip ettiğim, zorlandığım süreçlerde elini sırtımda hissettiğim, hem çocuk gelişimi alanına hem de hayata dair pek çok şey öğrenmeme rol model olan değerli akademik danışmanım Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a sonsuz sevgi ve saygılarımı sunuyor, çok teşekkür ediyorum.

Çocuk gelişimi alanını lisans eğitim sürecimde hep sevdim. Bu alanda ilk çalışmalarımı kongrelerde sunma fırsatını bana veren, desteğini ve sıcaklığını hissettiren değerli hocam Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI'ya, alana dair tecrübeleri ve donanımıyla bana yol gösteren, onu her dinlediğimde doğruya olan inancımı arttıran, model aldığım kıymetli hocam Doç. Dr. Taşkın TAŞTEPE'ye ve aldığım dersler aracılığıyla alanımı sevmemi sağlayan, bakış açımı genişleten ve desteklerini esirgemeyen Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalının saygıdeğer öğretim üyeleri Prof. Dr. Neriman Aral, Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN, Prof. Dr. Gülen BARAN, Prof. Dr. Figen GÜR SOY ve Doç. Dr. Ender DURUALP'e teşekkürlerimi sunuyorum. Öğrenci olduğum süreçte hocam, mezuniyetimden bu yana ablam, yaşadığım her eşikte şefkatle elini uzatan ve bana kendimi aynalayan ruhsal annem Dr. Ezgi FINDIK'a sonsuz şükran duyuyorum. Olmasaydın ne yapardım bilmiyorum, yerin çok ayrı.

Bu süreçte desteğini esirgemeyen, her aradığımda bana zaman ayırıp yardımcı olan değerli meslektaşım Öğr. Gör. Aziz KÜÇÜKKELEPÇE'ye ve araştırma sürecimde sunduğu tüm teknik destek ve ayırdığı zaman için canım arkadaşım Anıl Vatan ER'e çok teşekkür ediyorum.

Sağlığım açısından zorlandığım bir sürecin içinde doğdu bu tez. Hem danışmanım hem kıymetli hocalarım hem de dostlarımdan tanımlayamayacağım kadar güzel desteklerle devam edebildim. On yıla aşkın süredir benimle dostluğunu paylaşan, aradaki kilometreleri bana hiç hissettirmeyen, her halimi açabildiğim canım kız kardeşim Cansu SAHİLLİOĞLU TURUNÇ ve güzeller güzeli kızı Melina TURUNÇ'a, lisans dönemimden bu yana varlığına ve desteğine şükran duyduğum, sessizliği ve kahkahaları paylaştığımız yargısız hava sahamızın göz bebeği canım kız

kardeşim Nebile CANSEVER'e, hem ev hem iş arkadaşı olarak canıma yoldaş olan, doğallığını ve kalbini sevdiğim canım kız kardeşim Bil. Uzm. Mürvet AKKAŞ'a, dostluğunu ve sevgisini içimde hissettiğim canım kız kardeşim Sıla ŞALE EROL'a, uzakları yakın eden canlılığına, zorlandığımda gözyaşlarımı silen, desteklerini sunan ve her halimi sevgiyle kucaklayan canım kız kardeşlerim Kübra AKLAN OLGAR, Pınar ÇETİNKAYA ve dünyalar tatlısı kızı Alina ÇETİNKAYA, Emine FAKI ve Gizem ALTIN'a tüm kalbimle teşekkür ediyorum. Sevginiz ve varlığınız kalbimi genişletti, benim en büyük kaynağım oldu.

Yaşam yolculuğunda birlikte yol aldığım, zorlanınca yaslandığım, bana ve her halime alan tutmaya gönüllü olan, duygumu gören hissedem, beni motive eden, desteğini sunan, aramızdaki bağ ile kalbimi dolup taşıran canım Arda GÖKASLAN'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Yıllardır birlikte büyüdüğümüz, tökezleyip yere kapaklandığımızda kalkıp tekrar sarıldığımız ve iki farklı yolu bir edebildiğimiz için minnettarım. Bu yolculukta hep bizimle olmasını umduğum canım Tuzlu ve Ecevit'e ben çalışırken eşlik ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Güzel çocuklar, iyi ki varsınız.

Ben kalabalık bir ailede büyüdüm. Bugüne gelmemde ve benim ben olmamda annem babam kadar büyükanne ve büyükbabalarım, halalarım, amcalarım, kuzenlerim, yengelerim ve enişterimin de katkısı sayamayacağım kadar çoktur. Bu, benim en büyük şanslarımdan biri oldu. "Bir çocuğu büyütmek için bir köy gerekir." sözünün kıymetini sizin sayenizde en içimde hissettim. Bana bu alanı açtığınız için, tüm ihtiyaçlarıma hep aynı sevgi ve şefkatle yanıt verdiğiniz için ve büyürken her birinizden öğrendiğim araçlarla bu gün kendi yolumu çizebildiğim için size minnettarım. Varlığınız ve sevginiz her nerede olursam olayım bana güç veriyor, köklerimi hissetmemi sağlıyor. Beni desteği ve sevgisiyle saran, arkamda dağ olan canım annem Sultan GÜNGÖREN ve canım babam Ahmet GÜNGÖREN'e, dünyadaki en eşsiz sevgiyi tatmamı sağlayan biricik kardeşim Adil GÜNGÖREN'e sonsuz teşekkür ediyorum. Hayatımın ilk on altı yılına eşlik eden, her ihtiyacımı düşünen ve yanımıza geleceği zamanlarda hissettiğimiz heyecanı hala dün gibi hatırladığım, çalışkanlığı ve doğruluğuyla örnek aldığım, bana yol gösteren canım amcam Hasan GÜNGÖREN'e minnettarım. Ben okumanın kıymetini ondan öğrendim. Verdiğim sözü tuttuğum için onur duyuyorum, eminim o da gurur duyardı.

## SİMGE VE KISALTMALAR

ÇBT	Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi
KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı



## ÇİZELGELER

<b>Çizelge 2.1</b> Araştırmanın Çalışma Grubunda Olan Çocuklar ve Ailelerine İlişkin Demografik Özelliklerin Dağılımı	37
<b>Çizelge 3.1.1</b> Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ile 36-72 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi Sonuçları	45
<b>Çizelge 3.2.1</b> Çocukların Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Alt Boyutları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	46
<b>Çizelge 3.2.2</b> Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	47
<b>Çizelge 3.2.3</b> Çocukların Yaşlarına Göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	47
<b>Çizelge 3.2.4</b> Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	48
<b>Çizelge 3.2.5</b> Doğum Sırasına Göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	49
<b>Çizelge 3.2.6</b> Anne Çalışma Durumuna Çocuklar İçin Göre Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	49
<b>Çizelge 3.2.7</b> Anne Eğitim Durumuna Göre Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	50
<b>Çizelge 3.2.8</b> Baba Öğrenim Düzeyi Göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	51

<b>Çizelge 3.3.1</b> Çocukların 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği Alt Boyutları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	52
<b>Çizelge 3.3.2</b> Çocukların Cinsiyetlerine Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği'nin Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun, Paralel oyun ve İtişli Kalkışlı Oyun Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	52
<b>Çizelge 3.3.3</b> Çocukların Cinsiyetlerine Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği Sosyal Oyun Alt Boyutuna İlişkin T-Testi Sonuçları	53
<b>Çizelge 3.3.4</b> Çocukların Yaşa Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği'nin Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun, Sosyal Oyun ve İtiş Kalkışlı Oyun Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	53
<b>Çizelge 3.3.5</b> Çocukların Yaşa Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği Paralel Oyun Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	54
<b>Çizelge 3.3.6</b> Ailedeki Çocuk Sayısına Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği'nin Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun, İtiş Kalkışlı Oyun ve Paralel Oyun Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	55
<b>Çizelge 3.3.7</b> Ailedeki Çocuk Sayısına Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği Sosyal Oyun Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	56
<b>Çizelge 3.3.8</b> Doğum Sırasına Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği'nin Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun, İtiş Kalkışlı Oyun ve Paralel Oyun Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	57
<b>Çizelge 3.3.9</b> Doğum Sırasına Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği Sosyal Oyun Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	57
<b>Çizelge 3.3.10</b> Anne Çalışma Durumuna Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	58

<b>Çizelge 3.3.11</b> Anne Öğrenim Düzeyine Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği'nin Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun, İtiş Kakışlı Oyun ve Paralel Oyun Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	58
<b>Çizelge 3.3.12</b> Anne Öğrenim Düzeyine Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği Sosyal Oyun Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	59
<b>Çizelge 3.3.13</b> Baba Öğrenim Düzeyine Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	60



# 1. GİRİŞ

Oyunun bir çocuğun hayatında en az fizyolojik ihtiyaçları kadar önemli bir yeri vardır. Oyun, yetişkinler için ayrı bir zaman gerektiren, çocukların tüm zamanına yayılan bir aktivitedir. Oyun ile çocuklar, kendi potansiyelini gerçekleştirme, yeni keşiflerde bulunma, deneyim kazanma ve becerilerini arttırma gibi pek çok gelişimsel destek imkânı bulurlar. Doğumdan itibaren duyu motor oyunlar aracılığıyla başlayan kendini ve çevreyi keşfetme yolculuğunda çocuklar en yakınından başlayarak farklı bireylerle iletişim kurarlar. Bu sayede farklı kişilerin yanıtlarını, duyu ve isteklerini fark ederler. İlerleyen aylarda kişilerin olaylara karşı verdikleri yanıtları ve duyguları fark etmeye başlarlar. Özellikle okul öncesi dönemde oyundaki deneyimleri ile çocuklar farklı bireylerin istek, duyu ve niyetlerinin kendi istek, duyu ve niyetlerinden ayrıştığını görürler. Bunun sonucunda diğer kişilerin bakış açısını fark etmeye ve yorumlamaya başlarlar. Bakış açısı alma becerileri, çocukların empati kurması, sosyal becerileri ve akran etkileşimi için öncül becerilerdir. Oyun da çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısını doğal bir şekilde deneyimleyecekleri alanı sağlar. Bu nedenle çocukların oyun davranışları ile bakış açısı alma becerilerini bir arada incelemek çocuğun gelişimi için önemlidir.

Çocuk gelişiminde kritik yeri olan oyun çocuğun bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve fiziksel gelişimi desteklemede değerli bir araçtır (Tuğrul, 2013a). Oyun çocuğun gelişimini desteklemekle birlikte, çocukların oyunda sergiledikleri davranışlar, kullandıkları ifadeler ve oynadıkları oyun çeşitleri çocukların içinde buldukları gelişim düzeyi ile ilgili bilgi verir (Aral ve ark., 2001). Öte yandan çocuklar, oyun aracılığıyla duyu, düşünce, deneyim ve hayallerini aktarırlar. Bu sayede çocuklar, duygusal duyarlılığını geliştirerek iç dünyasını yansıtır ve kendini güvende hissettiği oyun ortamında, yaşadığı karmaşık psikolojik güçlüklerin üstesinden gelebilir (UNICEF, 2005). Erken çocukluk döneminde bilgi edinme süreçlerinde de oyun aktif bir rol oynar. Bu nedenle oyun, çocuklar için zaman geçirilen bir etkinlik olmaktan ziyade sosyal ve bilişsel yetkinliklerinin gelişmesi için ihtiyaç duyulan bir etkinliktir (Lindsey ve Colwell, 2003; Trawick-Swith, 2013).

Sosyal dünyaya ilk adımlarını akranları ile bir araya gelerek atan erken çocukluk dönemindeki çocuklar, ilk ilişkilerini oyun yoluyla kurarlar. Oyun aracılığıyla inşa edilen destekleyici akran ilişkileri aynı zamanda etkili bir sosyal etkileşim ile de bağlantılıdır. Tüm bu özellikler göz önüne alındığında oyunun, çocuğun hayatında onun sosyal, bilişsel ve duyuşsal tüm yönlerini bütünleştiren ve dengeleyen bir eylem olduğu söylenebilir (Aral ve Durualp, 2015; Fantuzzo ve ark., 2004). Coplan ve Arbeau (2009)'ya göre çocuklar sosyal, bilişsel ve duygusal düzenleme becerilerini öğrenmek için de akranlarıyla sosyal etkileşim kurarlar. Ancak sosyal etkileşim sürecinde çocuklar tarafından sergilenen davranışlar farklılık gösterir. Örneğin akranıyla iletişim kurma ve oyun oynamakta güçlük yaşayan çocuklar sosyal etkileşim başlatma ve sürdürme becerilerinde de zorluklar yaşadıkları için oyuna katılmak istemeyebilir. Aslan (2017)'a göre, çocukların sergiledikleri suskunluk (oyunu dışarıdan izleme), tek başına oynama, paralel oyun kurma, sosyal oyun kurma, itiş kakışlı oyun oynama gibi farklı davranışlar çocuğun mizaç özelliklerinden öz düzenleme becerilerine, dil düzeylerinden sosyal bilişsel becerilerine, bakış açısı alma ve zihin kuramına kadar farklı değişkenlerle ilişkilidir.

Oyun ile ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda bakış açısı alma, ben merkezlilik, korunum gibi kavramlara değinildiği görülmektedir. Oyun ile çocuğun diğer bireyleri bilişsel, algısal ve duygusal boyutta anlaması arasında ilişkinin olduğu ifade edilmektedir (Lillard ve ark., 2011). Diğer bir deyişle, oyun sırasında gerçekleştirilen eylemler çocuğun dünyaya ve diğerlerine yönelik algısını etkileyerek olaylara başkasının bakış açısından bakabilmesine yardımcı olur. Bakış açısı alma becerileri sayesinde çocukların diğer insanları anlaması kolaylaşır. Hatta, başkasının bakış açısını alma becerisi ile ilgili gelişiminin, bilişsel gelişimin kritik dönemini oluşturabildiği (Fagley ve ark., 2010) ve bakış açısı almanın farklı gelişim alanlarındaki gelişiminin başlıca habercisi olduğu (Tan-Niam, 2003) ifade edilir. Bu kapsamda bakış açısı alma becerisinin gelişiminin bilişsel ve sosyal işlevler açısından adeta ön koşul beceri olduğu ifade edilmiştir (Aslan, 2017). Çocuklar, çevrelerindeki

farklı kişilerin özelliklerini temel alarak sosyal ilişki kurarlar. Bu nedenle çocuğun sosyal çevresini anlamlandırması ve bilmesi için bakış açısı alma, empati ve sosyal beceri gibi temel becerileri aktif kullanabiliyor olması önemlidir (Aras ve Aslan, 2018). Bundan dolayı, bakış açısı alma becerilerinde başarılı olan çocukların, empati ve etkili sosyal ilişki inşa etmede daha başarılı oldukları söylenebilir (Mutlu, 2020).

Çocukların oyun davranışlarının, bakış açısı alma ve sosyal becerileri ile doğrudan, diğer tüm gelişim alanlarıyla dolaylı ilişkisi vardır. Oyun davranışları ve bakış açısı alma becerisi erken çocukluk döneminde bireyin hayatında ciddi bir yere sahipken aynı zamanda geliştirilip desteklenebilen beceriler arasında yer almaktadır (Aksoy, 2015). Bu noktada çocukların oyun davranışları ve bakış açısı alma becerilerinin gerek çocuk gelişimi bölümlerinde gerekse bilimsel araştırmalarca incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak çocukların oyun davranışlarının ve bakış açısı alma düzeylerinin bilinmesi, farkında olunması ve çocuğu bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirerek aileyi ve çocuğu desteklemek önem arz etmektedir. Bu bağlamda yapılan “36-72 aylık çocukların oyun davranışları ve bakış açısı alma düzeylerinin incelenmesi” adlı çalışma hem bu iki ana değişken arasındaki ilişkileri ortaya koymayı hedeflemekte hem de alan uzmanlarının oyun davranışları ve bakış açısı alma becerisinin önemini kavramasında fayda sağlaması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

## **1.1. Oyun**

Oyun, çocukların iç dünyalarını ve deneyimlerini aktarabildikleri, yaşamı keşfetmeleri ve prova etmelerine yardımcı olan ve çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarıyla paralel bir şekilde basitten karmaşığa doğru dönüşen bir yol olarak tanımlanabilir (Ogelman, 2014; Sutton-Smith, 2009). Piaget (1951)’e göre oyun bir “özümleme işlevi”dir.

Oyun, çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal, fiziksel ve motor gelişimini desteklemek ve değerlendirmek için kritik bir öneme sahiptir. Gelişim bilimciler çocukların oyununa dair farklı görüşler ifade etmişlerdir. Buna göre, bilişsel oyun ve sosyal oyun olmak üzere oyunun iki boyutundan söz edilmiştir. Bilişsel oyun konusunda önemli görüşler ortaya koyan ve kuramsal temeli oluşturanlar Piaget, Vygotsky, Frobel, Smilansky, Helanko, Montessori, Moore ve Berlyne iken sosyal oyun gelişimine dair önemli temelleri oluşturan kuramcılar ise Parten, Bandura ve Erikson'dur (Aksoy, 2015).

Çocuğun sergilediği oyun davranışlarının onun gelişim düzeyi ve yaşına paralel bir seyir göstermesi bilişsel yönden de gelişimsel bir sıra izlediğini gösterir. Bebeklikte duyu-motor oyunlarla başlayan oyun süreci, amaçlı davranışlar ve stratejiler içeren kurallı oyunlara doğru ilerler. Oyunun bilişsel boyutunu inceleyen araştırmacılardan Helanko, oyunun bir oyun ifade etmesi için nesnenin çocuk tarafından özgürce seçilmiş olması gerektiğini savunmuştur. Aynı zamanda, nesnenin bir eşyayı ya da sembolik bir düşünceyi temsil etmesi durumunda primer sistemi oluşturduğunu, bireyin ise sosyal sistemi oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda oyun ise söz edilen iki kutup arasında geçen kişi ile çevre etkileşimi doğrultusunda ortaya çıkan sonuçtur (Şen, 2012; Tuğrul, 2013a). Oyun davranışlarının bilişsel gelişime paralel bir seyir izlediğini belirten Piaget, bu gelişimi iki temel ilke ile açıklar. Asimilasyon ve akomodasyon; asimilasyon, çocuğun dış dünya deneyimlerini kendi beceri ve davranışlarına göre düzenlemesi iken, akomodasyon, çocuğun dış dünyaya uyumdur. Piaget, çocuğun asimilasyon ve akomodasyona paralel olarak deneyimlediği oyun gelişimini, alıştırma oyunları (duyu-motor oyunlar), sembolik oyun ve kurallı oyun olmak üzere üç aşamada inceler (Elkind, 2011). Vygotsky'e göre oyun, çocuğun gerçek olması mümkün olmayan isteklerini hayali olarak gerçekleştirebildiği bağlamdır. Piaget'in sembolik oyun dönemi ile Vygotsky çocuğun bir nesnenin yerine başka bir nesne konularak oynadığı oyun aracılığıyla soyut düşünce evresine geçtiğini savunmuştur. Bu sayede çocuk, oyun bağlamında hem bilişsel becerilerini geliştirir hem de toplumsal kuralları takip etmeyi öğrenir. Örneğin

bir oyununda uyku öncesi rutini gerçekleştirirken bir peçeteyi örtü olarak kullanabilir ve evde uyguladığı uyku öncesi kuralları takip edebilir (Aral ve ark., 2001). Smilansky ise Piaget'in tanımladığı oyun evrelerinin kapsamını genişleterek oyun gruplandırması yapmıştır. Piaget ile ortak özellikleri, ikisinin de sembolik oyuna önemli ölçüde yer vermesi olmuştur. Smilansky'e göre oyun, işlevsel oyun, yapı-inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyun olmak üzere dört aşamadan oluşur. Piaget'in ifade ettiği sembolik oyun, dramatik oyun dönemine denk gelmektedir. Aynı şekilde kurallı oyun, oyun gelişim sürecinde sosyal becerilerin ve toplumsal kuralların temelini oluşturarak varılabilecek son oyun dönemi olarak tanımlanmıştır (Bee ve Boyd, 2009; Kandır ve Tezel Şahin, 2012). Moore ise oyunu beş yaşın altındaki çocuklar ile beş yaşın üstündeki çocukların oyun davranışlarını inceleyerek oyun sınıflandırması yapmıştır. Moore'a göre oyun, etkin oyun türü, toplumsal oyun türü, bilişsel oyun türü, hayali oyun türü ve yaratıcı oyun türü olmak üzere beş kategoriden oluşmaktadır. Piaget ve Smilansky'den farklı olarak Moore, oyunun gelişimsel aşamalarına yer vermemiş, oyunu daha genel bir perspektiften değerlendirmiştir (Uluğ, 2007). Görüldüğü üzere oyunun, Piaget, Vygotsky, Smilansky ve Moore'un da ifade ettiği gibi çocuğun genel gelişimine katkısı vardır.

### **1.1.1. Oyunun Tanımı ve Önemi**

Oyun kavramı, geçmişten günümüze dek üzerinde araştırma yapılan ve tartışılan çok boyutlu bir kavramdır. Oyunun önemi ve çocuğun oyun yolu ile öğrenmesine vurgu yapan John Dewey'den bu yana oyunun çocuğa sağladığı gelişimsel ve psikolojik katkıları farklı kuramlar tarafında ele alınmıştır (Göncü ve ark., 2010; Yalçınkaya, 2005). Örneğin Piaget için oyun, çocuğun yaşamsal ve duygusal deneyimlerle oluşturduğu şemalara yeni girdiler eklendiğinde yaşadığı denge kurma çabası ve özümsemenin bir sonucudur. Hem işlevsel hem de sembolik oyun bağlamında baktığımızda, var olan şemaların yeniden yapılanması ve deneyimlerin kalıcı hale getirilmesi ile birlikte çocuğun kendi potansiyelini sınamasıyla tecrübe

ettiği ustalaşma süreci ve keyiftir. Oyunun işlevsel özümseme şeklini aldığı ilk evre duyu motor evresidir. Çocuk nesnelere keşfederek onların ne işe yaradığını öğrenir ve çeşitli nesnelere üreterek keşif boyutunda deneyimlediği eylemlerini aktifleştirir. İşlem öncesi dönemde oyun, temsili bir özümsemeye evrilir; çocuk, oyun oynarken oyuncak figürüne banyo yaptırıyor gibi yapma davranışında görüldüğü gibi, gerçekliği temsil ederek kendi deneyimleri ile elde ettiği sembollerini sergiler (Bodrova ve Leong, 2017; Göncü, 2019; Göncü ve ark., 2010).

“Oyun, gelişimin en ileri ucudur” şeklinde ifade eden Vygotsky, oyunun çocuk gelişimindeki çıktılarının altını çizmiştir. Bu vurgulamanın nedeni, çocuğun kişisel hayatında deneyimleme fırsatı bulamayacağı ya da doğal akışta öğrenemeyeceği şeyleri oyun esnasında tecrübe etmesi ve öğrenebilmesidir. O an gerçek olmayacak yönelimler, çocuğu daha hayalci bir dünya yaratmaya iten bir güçtür. Örneğin teyzesi olmayan bir çocuk teyzeymiş gibi yaptığında gerçekleştirdiği role dair düşünceleri oyundaki eylemlerini şekillendirir. Bu sayede, hayalci oyun dünyasının kuralları, çocuğun günden güne deneyimlerinden yeni şeyler eklediği bir potansiyel gelişim alanı oluşturur (Göncü ve ark., 2010). Bu bilgilerden yola çıkarak Vygotsky’nin, çocuğun oynamadan önce ne yapacağını hayal ettiğini, daha sonra potansiyel gelişim alanındaki hayalci durumu gerçekleştiren bir yaklaşım ortaya koyduğu söylenebilir.

Vygotsky’e göre oyun, potansiyel gelişim alanı ile birlikte çocuğun semboller oluşturmasını ve paralelinde dil gelişimini de aktif etkiler (Bee ve Boyd, 2009; Bodrova ve Leong, 2017). Günden güne çocuk, oyun içinde sembollerle temsil ettiği şeyler arasından benzeyenleri seçerek nesneyi anlamdan ayırmaya başlar. Örneğin, uçuyormuş gibi yaparken iki elinde kâğıt parçaları tutar. Çocuğun oyunda var ettiği anlam sembolik olarak varlığını gösterdiğinde elindeki kâğıtlara ihtiyacı olmaz.

Sembolik oyun, -miş gibi yapma eyleminden hayali oyuna doğru ilerlerken çocukların sözcük edinimini sembolik boyutta kolaylaştırır (Vygotsky, 1978).

Oyunun çocuk gelişimine katkısı dil gelişimi ve bilişsel gelişim ile sınırlandırılmamaktadır. Fiziksel gelişim, sosyal gelişim ve motor gelişim gibi pek çok alanın yanı sıra oyunun duygu dünyasında sağaltıcı sonuçlarına alanyazında yer verilmiştir (Elkind, 2011; Yörükoğlu, 2014). Bu durum duygu dünyasında zorluk yaşayan çocukların tedavi sürecinde gözlemlenmiştir. Clark (2003), kronik hastalığı olan çocukların tedavi sürecinde oyunun nasıl fayda sağlayacağına dair örnekler vererek hasta çocukların zorlukla baş etme becerilerinde olumlu sonuçlar ortaya koymuştur.

Pek çok kuramcı oyunun çocuğun günlük yaşantısında üstesinden gelmekte zorlandığı deneyimlerle başa çıkma ihtiyacını ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Sembolik oyunun yeniden yaratma ve yorumlama aktivitesi olduğunu ve içsel bir anlam ortaya koyduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Vygotsky, kendi gerçek yaşamında ikiz olan kardeşlerin oyunda ikizmiş gibi yaptıklarını ve olası bir şekilde aralarındaki ilişkiye dair yeni şeyler fark ettiklerini ifade etmiştir. Erikson, büyük ebeveynini kaybeden çocuğun yaşadığı üzüntüyle başa çıkmak için kendi oyununda bu acısına tekrar tekrar yer verdiğini belirtmiştir. Piaget, kızının kendi evlerinde ölü bir şekilde gördüğü hayvanmış gibi davranarak ölüm fikri ile baş etmeye çalıştığını ifade etmiştir. Freud, çocuğun zorlandığı ve duygusal yaralarını iyileştirmek için çabaladığını savunmuştur. Freud bu savını, ebeveyninden ayrılma deneyimi yaşayan çocuğun kendi oyununda tekrar tekrar ayrılma ve kavuşma sahneleri yaratarak duygusuyla baş etmeye çalışan bir çocuk örneği üzerinden açıklamıştır (Göncü ve ark., 2007; Göncü ve ark., 2010; Schaefer, 2013).

Çocukların, bakış açısı, zihin kuramı, yaratıcılık, öz düzenleme, akademik performansları, problem çözme yetileri gibi spesifik becerileri kazanmada oyunun etkili olduğu bilinmektedir (Göncü, 2019). Güncel bilgiler oyunun çocuğa sayısız katkı sağlayan keşif süreci olduğunu göstermektedir. Kendi yaşantılarını yansıttıkları ve deneyimleri ile içkin bir süreç olan oyun, çocukların eğitim dünyasındaki en kıymetli öğrenme aracı olarak varlığını sürdürmektedir.

### **1.1.2. Oyun Kuramları**

Oyunu daha iyi anlayabilmek için ilk olarak oyunun dayandığı kuramları ve bu kuramların nasıl şekillendiğini bilmek önemlidir (Öncü ve Ünlüer, 2010). Oyun, çocuk gelişimi uzmanlarının ve bu alanda çalışan araştırmacıların üzerine çeşitli çalışmalar yaptığı öncelikli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Hangi etkinliklere oyun diyebiliriz, hangileri oyun olarak tanımlanamaz; bazı düşünürler oyunu keşfetme davranışından ve işten ayırırken bazı düşünürler çocuğun amaçlı ya da amaçsız her eylemini oyun olarak adlandırmaktadır. Bazıları oyunu problem çözmenin bir aracı olarak değerlendirirken bazıları hayatın provasını ve -miş gibi yapma becerilerini geliştirmek olarak değerlendirmektedir. Alanyazına bakıldığında pek çok oyun tanımı ve oyun çeşidi yer almaktadır. Oyunun önemine dair görüş sunarken ve oyunun gelişimsel/egitsel ihtiyaçları giderdiği savunulurken bir kurama dayanmasına gereksinim duyulmaktadır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

Alanyazın incelendiğinde oyun kuramlarının klasik kuramlar ve modern kuramlar olarak iki başlık altında toplandığı görülmüştür. Bu çalışmada da oyun kuramları klasik oyun kuramları ve modern oyun kuramları adlı iki başlık altında ele alınmıştır.

#### **1.1.2.1. Klasik Oyun Kuramları**

Klasik kuramcılar oyun kuramları için *tekrarlama*, *alıştırma*, *fazla enerji*, *rahatlama* ve *eğlenme* adında dört farklı türde görüş belirtmişlerdir. Klasik oyun kuramlarında oyunun amacı ve neden oynandığının üstünde durarak oyunu işten ayıran başka bir faaliyet olarak değerlendirmişlerdir (Çakmak ve Elibol, 2013).

*Tekrarlama kuramı* G. Stanley Hall tarafından ortaya konmuştur. Bu kuram Darwin'in evrim teorisinden de etkilenerek oyunu evrimin izlediği sürece benzetmektedir. Hall'a göre çocuklar evrimin gelişimsel basamaklarını oyun içinde canlandırır. Bu oyunlar sayesinde çocuklar ilkel güdülerinden arınarak daha sosyal oyunlar oynamaya başlarlar. Oyun yoluyla çocuk, ilerleyen yıllardaki yetişkin hayatına hazırlanır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Ogelman, 2014). *Alıştırma kuramı* bazı kaynaklarda deneme öncesi ya da hazırlanma kuramı olarak da geçebilmektedir. Filozof K. Gross tarafından ortaya konan kuram, çocukların oyun aracılığıyla kendi kültürlerinde ihtiyaç duyacakları becerileri rol alarak öğrendiklerini savunmuştur. Bu öğrenme sürecinde çocukların içgüdüleriyle hareket ettiğini ve sosyodramatik oyun kurgularken de oyunun bağlamına uygun materyaller tercih ettiklerini belirtmiştir (Elkind, 2004; Sevinç, 2011). *Fazla enerji kuramı*, Friedreich Schiller tarafından başlatılan ve Herbert Spencer'in şekillendirdiği bir kuramdır. Söz konusu iki kuramcı için de oyunun gelişimde herhangi bir önemi ya da katkısı bulunmamaktadır. Bu kurama göre insanlar ürettikleri ve sahip oldukları enerjiyi yaşamsal faaliyetleri için kullanırlar ve arta kalan enerjiyi atmak için ise oyun oynarlar. Bu nedenle oyunun ne içerdiği önemli değildir (Elkind, 2004; Ogelman, 2014). Alman şair Moritz Lazarus tarafından ortaya konan *rahatlama ve eğlenme kuramı*, fazla enerji kuramının aksine oyunun, enerjiyi yenilemek, arttırmak ve eğlenmek amacıyla oynandığını savunmaktadır. Bu kuramda da oyun ile iş birbirinden ayrı düşünülmekte, çocuk yapması gereken sorumluluklarını yerine getirdikten sonra ödül olarak oyun oynamaktadır ya da bir yetişkin kötü bir gün geçirdikten sonra sevdiği bir oyunu oynayarak rahatlamaktadır (Öncü ve Ünlüer, 2010; Pehlivan, 2012).

Ellis (2011)'e göre, klasik kuramlar daha çok felsefik düşünceleri temel almıştır. Bu nedenle klasik kuramlar, oyun davranışlarını açıklamakta ve oyuna dair kapsamlı bilgi sunmakta sınırlı kalmıştır. Ancak oyuna dair düşünce üretme konusunda modern kuramların temelini atmıştır.

### 1.1.2.2. Modern Oyun Kuramları

Modern oyun kuramları, çocuğun gelişiminde oyunun rolünü deneysel çalışmalarla ortaya koyan, oyunun neden oynandığını açıklayan ve oyunu kültürel bir öge olmaktan öte çocuk açısından etkilerini vurgulayan kuramlardır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Ogelman, 2014). Modern oyun kuramları; *bilişsel gelişim kuramına göre oyun*, *psikososyal gelişim kuramına göre oyun*, *psikanalitik kurama göre oyun*, *sosyokültürel gelişim kuramına göre oyun* adı altında dört ana başlıkta incelenmektedir.

Çocuk gelişimi alanında bilişsel gelişime dair araştırmaları olan Piaget ve Vygotsky'nin görüşleri doğrultusunda oyunu açıklayan kuram, oyunun bilişsel süreçlerine dair farklı görünen düşüncelerin bütünlüğü ile ifade edilebilir (Ogelman, 2014). Piaget ve Vygotsky ile birlikte Helanko, Berlyne, Parten, Smilansky ve Moore da oyunun bilişsel boyutuna ilişkin çalışmalar yapmışlardır (Aksoy, 2015). Çocuğun oyunda sergilediği eylemlerin yaş ve gelişim düzeyine ilişkin bilgi vermesi oyunun bilişsel boyutta gelişimsel bir basamağı takip ettiğinin göstergesidir. Bebeklik döneminde bebeğin kendi beden hareketleriyle başlayan duyu motor oyunlar, amaçlı sosyal oyunlara ve sonra kurallı büyük grup oyunlarına kadar aşamalı bir ilerleme göstermektedir (Bee ve Boyd, 2009; Tuğrul, 2013b).

Piaget, oyunu dış dünyadan alınan bilgi ve deneyimin çocuğun var olan birikimiyle uyumlanması sonucu ortaya çıkan özümleme süreci ile tanımlamıştır

(Lillemyr, 2009). Örneğin çocukların birçoğu legolar ile oynarken bir şema oluştururlar. Legolara benzeyen malzemeler birbirinin içine girebilir, takip çıkarılabilir ve bir araya getirilerek sayısız şey üretilebilir. Legolar ile oynamaya alışmış olan çocuklar sihirli mıknatıs (parçaları ile farklı birleşimler oluşturulan mıknatıslı yeni nesil legolar) ile karşılaşınca şemalarını yeniden yapılandırır. Çocuklar bu noktada sahip olduğu bilgi ile birebir uyuşmayan bilgi için şemalarını değiştirir, yeni bilgiye uyumlanır veya yeniden oluşturur (Elkind, 2011).

Sosyokültürel gelişim kuramında Vygotsky, oyunun tek bir boyutuna ilişkin belirtilen görüşlerin aksine daha bütüncül yaklaşarak, oyunun gelişimin bilişsel, sosyal ve duygusal boyutlarını desteklediğini savunmuştur. Vygotsky, oyunun nesne keşifleri, nesne manipülasyonları ve hareket içeren yer değiştirme faaliyetlerinden ayrı olduğunu öne sürmüştür. Vygotsky'e göre çocuklar gerçek oyunda, hayali bir olay/durum içinde rol alırlar ve o role uygun canlandırmalar yaparlar. Bu oyun tamamen yaratıcı ya da bağımsız bir oyun gibi görünse de aslında belirli kurallar sıralamasını takip eder. Bu nedenle oyun planlanan bir etkinliktir ve çocuğun potansiyel gelişim alanı yaratması için birincil araçtır (Bodrova ve Leong, 2017). Bazı araştırmacıların aksine, Vygotsky tek başına oyunun sosyal oyuna göre daha ilkel bir basamakta olduğunu düşünmemektedir. Vygotsky, çocuk tek başına oyununda başkaları varmışçasına oynuyorsa bu oyun sosyal -mış gibi oyuna eşit olarak değerlendirmiştir. Piaget'in aksine, Vygotsky, çocuklar yedi-seki yaşına geldiğinde paralel oyunun kaybolmadığını, hala devam ettiğini ancak baskın oyun türü olmadığını öne sürmüştür (Bodrova ve Leong, 2017).

Erikson, psikososyal gelişim kuramında olduğu gibi oyunu da çocuğun kişilik gelişimiyle içkin bir şekilde ifade etmiştir. Sağlıklı kişilik geliştirmenin yolunu olumlu sosyal deneyimler olduğunu ifade ederek aslında oyunun burada çok büyük bir önem atfettiğini belirtmiştir. Çocuk oyun aracılığıyla kendi dünyasında meydana gelen olayların ve hislerin üstesinden gelebilmektedir. Bu sayede çocuk bir sonraki gelişim

dönemine sağlıklı bir şekilde geçebilmektedir. Özellikle kişilik gelişiminin ilk basamakları olan; temel güvene karşı güvensizlik, bağımsızlığa karşı kuşku ve utanç, özerkliğe karşı suçluluk dönemlerindeki değişim çocuk için daha fazla oyun ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Çocuk, bu dönemlerde yaşadığı gelişimsel çatışmaları oyun yoluyla çözümlenmektedir (Aral ve ark., 2001; Duman, 2010).

Freud, insan davranışlarını anlamak ve yorumlayabilmek için hem kültürel hem de biyolojik unsurları araştırmıştır. Psikoanalitik kuramda oyun, çocuğun duygularını ortaya koyabildiği ve kendi becerilerinde yeterli hissederek benlik gelişimine katkı sağlaması bakımından önemli bir araçtır (Frost ve ark., 2008). Bu nedenle psikoanalitik kuram, oyun terapisinde etkili bir yaklaşım olmuştur. Oyun sayesinde çocuk, gerçek dünyada yaşadığı olumsuzluğu oyun içinde rol alarak ifade etmekte ve rahatlama sağlamaktadır. Örneğin, altına kaçırdığı için bir yetişkin tarafından ocağa oturtmakla korkutulan bir çocuk, oyun oynarken bebeklerinin genital bölgesini boyayla karalar ve bebeğini cezalandırabilir. Oyunda elde ettiği bu rahatlama olmazsa çocuk yaşadığı travmanın olumsuz etkilerini uzun yıllar boyunca taşıyabilir (Frost ve ark., 2008; Ogelman, 2014).

Modern oyun kuramlarına bakıldığında, çocuğun gelişimini ele alırken oyunun önemli bir araç olarak görüldüğü yorumu yapılabilir. Oyunun, çocuk için hem bir öğrenme alanı hem de çocuğun psikolojik sağlamlık geliştirebileceği imkân sağladığı söylenebilir.

### **1.1.3. Oyunun Gelişim Alanları Üzerindeki Etkisi**

Çocuklar oyun içinde karşılaştıkları ya da şekillendirdikleri her durumda eğlence, mutluluk, merak duygusu, keşif, öğrenme, duygusal rahatlama yaşarlar.

Özellikle etkileşimde oldukları akran, ebeveyn, uzman ile oyun aracılığıyla bağ kurarlar ve ilgi, ihtiyaçlarını oyun ile ifade ederler. Bu nedenle oyun, çocuklara; hem bilişsel ve dil hem de fiziksel ve sosyal-duygusal ihtiyaçlarına yanıt verebilecek bir alan açar (Crowley, 2020).

Piaget, Vygotsky ve Bruner bilişsel gelişimde oyunu ve oyunun gelişiminin kritik bir öneme sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuklar için özellikle -miş gibi yapma ile başlayan sembolik oyun sürecinin sembolik düşünceyi destekleyecek en önemli alan oyun ortamıdır. Piaget, sembolik oyunun en kritik oyun olduğunu savunurken; Vygotsky oyunu, potansiyel gelişim alanını desteklemenin anahtarı olarak görür. Bruner ise çocuğun dış dünyadaki bireyler ve nesnelere ile duyular aracılığıyla zihin gelişiminin sağlandığını belirtmektedir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Brewer, 2001).

Bilişsel beceriler, yaşamın ilk aylarında duyular aracılığıyla başlar, daha sonra kavramları ve korunum yasasını öğrendikleri sürece doğru ilerleyerek devam eder. Çocukların öğrenme sürecinde bilgiyi sadece aktarmak ve öğrenmesini beklemek doğru değildir. Çocuğun öğrendiklerinin üstüne yeni bilgiler eklemesi ya da yeni bilgiyi anlamlandırması için oynaması şarttır (Ailwood, 2010). Oyun oynayan çocuklar sık sık problem durumlarla karşılaşır ve çözüm ararlar. Bu sayede çocuklar; tanıma, eşleştirme, gözlemlenme, gruplama, tasnif etme, farklılıkları ayırt etme, problem çözme, tahmin etme, alternatif üretme, neden-sonuç kurma, organize olma ve iraksak düşünme gibi bilişsel becerileri oyun içinde deneyimleyerek öğrenirler. Çocuklar, oyun oynarken bilişsel beceriler ile birlikte motor gelişim, dil gelişimi, yaratıcılık, sosyal etkileşim ve estetik anlayış da geliştirir (Aral ve ark., 2001; Ogelman, 2014; Wood, 2013).

Çevresiyle, insanlarla ve eşyalarla deneyimleri olan çocuk, kendisini tanımak ile birlikte kendi dışında var olan her şeyi fark etmeye ve kıyaslamaya başlar. Bu

sayede deneyimleri artar ve pek çok bilişsel işlem süreci gerçekleştirir. Oyun içinde deneyler aracılığıyla yeni bilgiler edinir ya da var olan şemalarını genişletir ya da yeni şemalar oluşturur. Dikdörtgen parçalı legolar ile oluşturduğu kulenin daha uzun olup düşmemesi; küçük kare legolardan oluşan kulenin ise dengesinin kolaylıkla bozulup düştüğünü gördüğünde hangi parçanın buna neden olduğunu araştırır. Kuleyi bir yere yaslamak gibi bir çözüm üretebilir ya da ona destekleyici parçalar ekleyebilir (Aksoy, 2015; Tuğrul, 2013b). Aynı zamanda oyun esnasında çocuk, öğrenmeye hazırlık becerileri olan; sıra bekleme, dinleme, izleme, dikkatini yöneltme ve sürdürme becerilerini öğrenir (Köksal Akyol, 2021).

Oyun, erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimde olduğu kadar dil gelişimi açısından da kritik bir öneme sahiptir. Dil, iletişimi sembolize eden bir araçtır. Çocuk dünyaya geldiğinde öncelikle alıcı dili gelişmeye başlar ve zamanla sesler, jestler ve mimikler ile birlikte ifade edici dönem sürece katılır (Çakmak ve Elibol, 2013). Oyun ortamı çocuk için hem alıcı dili hem de ifade edici geliştirme imkânı sağlar. Bebekler oyun oynarken, ifade edici dildeki sınırlılıklarından dolayı sembolik jestleri, mimiklerini ve çeşitli sesleri kullanarak isteklerini ifade edebilirler. Aynı zamanda sözel iletişimi bağlama uygun kullanmayı da oyun içinde deneyimlerler. Oyun sayesinde sözel dilde kullanılan ifadenin sembolize ettiği nesneyi öğrenir ve dil ile düşüncüyü ilişkilendirir (Jalongo ve Isenberg, 2013; Tuğrul, 2013a). İlgili kaynaklar incelendiğinde oyunun dil gelişimine olan etkisi doğum öncesi dönemden başlayarak okul döneminin devamına kadar sürmektedir. Moyles (2012)'e göre, çocuklar oyun aracılığıyla dilin duygusal boyutunu da öğrenirler. Kendi duygularını fark etmek ile başlayan süreç, çocuklara, dil aracılığıyla duygusunu açıklama imkânı sunar. Sembolik oyun ve hayali oyun oynayan çocukların, rol alırken ve oyunu anlatırken sözel dil gelişimi desteklenir.

Dil gelişiminin yanı sıra oyunun, çocuğun sosyal duygusal gelişimine etkisine bakıldığında çocukların, etkileşim ve oyun aracılığıyla istek, duygu ve düşüncelerini ifade ettiği belirtilir. Özellikle sembolik oyun döneminde kendi hayal dünyasını kullandığı sözel ifadelerle yansıtır. Çocuklar oyun oynarken; duyduğunu anlamlandırır, sözcük dağarcığını genişletir, soru sorar, tahminde bulunur, bilgi verir ve bununla birlikte anadilinin gramer yapıları desteklenir (Aksoy, 2015; Pehlivan, 2012). Öte yandan, benliğini ortaya koyma, duygusal ihtiyacını giderme ve sosyal kabul görme ihtiyacını giderir. Oyun çocuğun kişilik gelişiminde ve sosyal yaşantısında önemli bir gelişimsel faktördür (Köksal Akyol, 2021). Çocuklar duygularını ifade etmek kadar başkalarının duygularını anlamlandırmaya da ihtiyaç duyarlar. Sosyal gelişimin bir parçası olan etkileşim kurma, bir başkasının duygusunu görme, anlamlandırma, uygun sosyal tepki verme, ilişki kurma ve paylaşmayı da oyun içinde deneyimleyerek öğrenirler. Ayrıca oyunda, rica etme, teşekkür etme, sırasını bekleme, paylaşma, oyuna davet etme, kendini anlatma, başkasının davranışını anlama ve yardım isteme gibi pek çok sosyal beceriyi de kullanma imkânı bulurlar (Ogelman, 2014).

Sosyal gelişime paralel olarak, oyun ve duygusal gelişime dair görüşlerini ifade eden bilim insanları (Freud ve Piaget), çocukların kendi oyunlarında rol alarak, olmak istedikleri kişileri ya da gerçek yaşantılarını canlandırdıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, köpeklerden korkan bir çocuk, oyununa köpeği hiç dahil etmez; sık sık yaş pasta yemesine müsaade edilmeyen bir çocuk, oyununda her gün pasta yiyebilir. Yaşadığı olumsuz bir deneyim sonucu ani ve yüksek sesteki korkan bir çocuk, bunu oyununa yansıtarak korkusuyla baş eder ya da yalan söylemekle itham edilen bir çocuk, oyununda bebeklerine yalan söyledikleri içi kızar ve onları cezalandırarak rahatlama sağlar. Çocuklar, duygusal dünyalarını ve sosyal ilişkilerini oyun aracılığıyla anlamlandırır ve aktarırlar (Jalongo ve Isenberg, 2013).

Çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal gelişim kadar motor gelişiminin de gelişim düzeyine paralel basamaklarda ilerlemesinde oyun kritik bir öneme sahiptir. Çocukların oyun esnasında yaptıkları hareketli aktiviteler kaba motor gelişimini destekler. Bunlar; itme, çekme, sürünme, motor koordinasyon, atlama, koşma, tırmanma gibi faaliyetleri içerir. Aynı zamanda, yapı inşa oyunları, takma, çıkarma, boya kavrama ve yoğurma malzemelerini kullandıklarında ince motor becerileri desteklenir. Kaba motor ve ince motor becerilerinde oyun aracılığıyla tekrarların yapılması bu becerilerde ustalaşmasını ve daha iyi performans sergilemesini sağlayarak çocuğun özgüven gelişimini destekler. Bununla birlikte efor sarf edilen hareketli oyunlar; dolaşım sistemi, sinir sistemi gibi fizyolojik sistemlerin işleyişini destekleyerek çocuğun sağlıklı gelişimine katkı sağlar. Koşup oynayan çocuk bedeni için yeterli oksijen alır, vücut dokuları beslenir. Aynı zamanda enerji harcar, acıkır ve doyduğunda rahatlıkla uykuya dalar. (Berk, 2013; Goldstein, 2012; Seyrek ve Sun, 2005). Oyun oynayan çocuklar aktif bir şekilde hareket ederken aynı zamanda kendi bedenini fark eder ve mekân farkındalığını kazanır. Nesnelere kullanırken bedenini uygun pozisyonlamayı, bisiklette dengede kalmayı ve atma-tutma becerilerini öğrenir (Brewer, 2001).

Oyun çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemek için pek çok fırsat sağlar. Oyunun, çocuğun bilişsel, dil, sosyal duygusal ve motor gelişimi öncelikli olarak desteklemekle birlikte bakış açısı becerilerini geliştirmek için de imkan sağladığı söylenebilir. Bir sonraki bölümde bakış açısı becerilerine yer verilmiştir.

## **1.2.Bakış Açısı Alma Becerisi**

İnsanın sosyal yaşamının pek çok bilişsel ve duyuşsal beceri ile yakından ilgili olduğu söylenebilir. Karmaşık bir sosyal hayatta insanın yaşaması ve başarılı olabilmesinin başkalarının sergilediği davranışlarını anlama, yordama ve yönlendirme becerileriyle yakinen ilişkilidir (Ruby ve Decety, 2003). Bu kapsamda öne çıkan becerilerden biri “bakış açısı alma” becerisidir. Bakış açısı alma becerisi, bireylerin

yaşadıkları sosyal çevreyi bilmelerini ve anlamalarını sağlayan önemli bir sosyal beceri olarak görülür ve çocuğun hem kendisine dair hem de başkalarının bilme durumunu açığa çıkarmasını zorunlu kılan bir olgu biçiminde ele alınır (Yüksel, 2015). Selman (1980) bu kavramı, “dünyayı farklı birinin görüş açısından algılama ve diğer kişinin tepkilerinden anlamlar çıkarma” olarak ifade etmiştir. Daha kısa ancak kapsayıcı bir tanımda Eisenberg ve Fabes (1998) ise bakış açısı alma becerisini, “farklı bireylerin düşünsel ve duygusal dünyası ile ilgili bilgi toplayabilmeye fırsat veren bilişsel işlem süreçlerini aktif kullanma becerisi” şeklinde tanımlar. Söz konusu tanımlara bakıldığında bakış açısı almanın, diğerlerinin perspektiflerini anlama ile ilgili bir beceri olduğu kolaylıkla anlaşılabilir.

Genel haliyle bakış açısı alma, diğer insanların inançları, arzuları, niyetleri ve algıları gibi zihinsel durumuna duyarlı olmayı ifade eden bir terimdir (Surtees ve ark., 2012). Flavell ve arkadaşları (1968) bakış açısı alma becerisini, bizim dışımızdaki kişilerin var olan bazı yetilerini fark etme ve anlama süreci olarak değerlendirmiştir. Diğer yandan Ensor ve arkadaşları (2011), “bakış açısı alma, bir kişinin kendisini düşünsel ve duygusal olarak başka birinin yerine koyması ve o kişinin kendi sahip olduğu bakış açısından farklı bir bakış açısına sahip olabileceğinin farkına varması ile ilişkilidir” diyerek bakış açısı almanın bunun da ötesinde belirli bir durumun diğer bir kişiye nasıl görüldüğünü ve onun bu duruma nasıl tepki verdiğini anlama becerisi olarak görmektedir.

İlgili alanyazındaki ifadelerle bakıldığında bakış açısı almanın, kişinin sosyal bir birey olarak var olması, diğer insanları anlaması ve onlarla sosyal ilişkiler geliştirebilmesi için kritik bir beceri olduğu söylenebilir.

### 1.2.1.Bakış Açısı Almanın Önemi

İnsan neredeyse çoğu zaman diğer insanlarla birlikte yaşadığı için, diğerinin algı, duygu ve düşüncelerini anlayabilmek pek çok açıdan önemli bir sosyal-bilişsel beceri olagelmıştır. Çünkü bakış açısı almanın başkalarının düşüncelerini tahmin etmeyi kolaylaştırmada ve dolayısıyla sosyal etkileşimlerde önemli rolü olduğu kabul edilmektedir. Diğerlerinin düşüncelerini tahmin etme sayesinde insanlar arasında olan etkileşimler daha çok öngörülebilir ve tahmin edilebilir bir hale gelerek bireyin kendi davranışlarını planlaması kolaylaşır (Gauvain ve Munroe, 2014).

Çocukların diğer insanları anlamalarında, bakış açısı alma becerilerinin önemli bir işlevi vardır. Hatta, başkasının bakış açısını alma becerisi ile ilgili gelişiminin, bilişsel gelişimin kritik dönemini oluşturabildiği (Fagley ve ark., 2010) ve bakış açısı almanın farklı gelişim alanlarındaki gelişiminin başlıca habercisi olduğu (Tan-Niam, 2003) ifade edilir. Bu kapsamda bakış açısı alma becerisinin gelişiminin bilişsel ve sosyal işlevler açısından adeta ön koşul beceri olduğu (Gauvain ve Munroe, 2014) söylenebilir. Örneğin çocuklar çevrelerindeki farklı kişilerin özelliklerini temel alarak sosyal ilişki kurarlar. Çocuğun sosyal çevresini anlamlandırması ve bilmesi için bakış açısı alma, empati ve sosyal beceri gibi temel becerileri aktif kullanabiliyor olması önemlidir (Aras ve Aslan, 2018). Bundan dolayı, bakış açısı alma becerilerinde başarılı olan çocukların, empati ve etkili sosyal ilişki inşa etmede daha başarılı oldukları söylenebilir (Mutlu, 2020).

Çocukların diğer bireylerin davranışlarını anlamaları bu davranışların niyetler, arzular, inançlar gibi çeşitli zihinsel durumlar tarafından etkilendiğinin farkına varmaları ile başlar (Hughes ve ark., 2005). Bakış açısı almanın gelişimi ile çocuğun benmerkezci düşünmeden sıyrılması arasında yakın bir ilişki vardır. Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre işlem öncesi dönemde olan çocukların benmerkezci özelliğe sahip olduğu ifade edilmiştir. Bu dönemde olan çocuklar, en yakınlarında olan birincil bakım veren kişiler de dahil olmak üzere, kendisinin dışındaki kişilerin farklı istek,

duygu ve düşüncelerinin olabileceğini kavramakta güçlük yaşarlar. Gerçekten de iki-yedi yaş arasında olan çocukların, işlem öncesi dönem özelliği olarak olayları, farklı kişilerin perspektifinden görme, onların duygularını anlamlandırma ve bakış açılarını anlamakta yetersiz kalırlar (Ersoy ve Köşger, 2016). Buna karşın, Dixon ve Moore (1990) dört-beş yaş çocuklarının empati kurabildiğini ve bu yaşlarda farklı kişilerin perspektifinden bakabildiklerini savunmuştur. Hatta, henüz yirmi dört aylık olan bebeklerin bile diğer kişilerin duygularını fark etmelerini sağlayan donanıma sahip olduklarını ve farklı kişinin huzursuzluğunu gidermeye yönelik davranışlar sergileme kapasitesine sahip oldukları ifade edilmiştir (Moll ve Meltzoff, 2011).

### **1.2.2.Bakış Açısı Almanın Boyutları**

Bu bölümde bakış açısı alma becerisinin üç boyutu olan (Aslan ve Köksal Akyol, 2016) algısal bakış açısı alma, bilişsel bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı almaya ver verilmiştir.

#### **1.2.2.1.Algısal Bakış Açısı Alma**

Bakış açısı alma türlerinden ilki olan algısal bakış açısı, bazı kaynaklarda görsel bakış açısı olarak da geçmektedir. Çünkü aslında algısal bakış açısı alma, bir nesnenin ya da durumun farklı bir bireyin bakış açısından nasıl görüldüğünün bilişsel düzeyde tasarlanması becerisidir (Elekes ve ark., 2016). Böyle bir becerinin insanlığın yaşam serüveninde yırtıcılardan kaçma, diğerlerinin ne bildiği ile ilgili akıl yürütme veya uzamsal soruları çözme gibi farklı bağlamlarda faydalı olacağı ifade edilmiştir (Michelon ve Zacks, 2006). Ancak algısal bakış açısı yalnızca görsel algı ile sınırlı değildir. Çünkü algısal bakış açısı alma, diğer kişinin görsel, işitsel ya da duyuşsal tecrübelerine göre yapılan çıkarım veya diğerlerinin algılarını bilmek olarak açıklanmıştır (Gutwiller-Helfenfinger, 2003).

Algısal bakış açısı alma ile ilgili ilk çalışmanın Piaget ve Inhelder tarafından 1956 yılında yapılan çalışma olduğu kabul edilir. Söz konusu çalışma, bir eşyanın farklı birinin görsel bakış açısından nasıl görüldüğünü zihinsel boyutta tasarlamayı inceleyen ilk çalışmadır. “Üç Dağ Deneyi” adıyla bilinen bu testte denekler, üç adet dağın olduğu modelin bir tarafına oturtulur. Ardından oyuncak bir bebek figürü çocuğun bulunduğu yerin sağ ve sol tarafına ve en son da karşısına yerleştirilir ve her defasında deneye oyuncak bebeğin modeli nasıl gördüğü sorulur. Bu test katılan denekler yanıtlarını önlerinde olan on adet resim arasından seçip verirler. Burada ifade edilen çalışmaya göre Piaget ve Inhelder, yedi yaştan küçük olan çocukların genellikle kendi gözünden perspektifini yansıtan fotoğrafları aldıkları saptamıştır. Bu durum ise bilişsel gelişim sürecinin doğal bir parçası olan benmerkezci dönem özelliği olarak yorumlanmıştır (Akt. Baron-Cohen, 2001).

Üç Dağ Deneyi ile yapılan çalışmalar sonucunda çocuklarda algısal bakış açısı alma becerisini kazanmalarının dört farklı aşamadan oluştuğu sonucuna varılmıştır. İlk aşama olan benmerkezci yanılsamada çocukların düşünceleri onların kendi perspektifleriyle sınırlıdır ve çocuklar diğerlerinin perspektiflerinin kendi perspektifleriyle aynı olduğunu zanneder. İkinci aşamada ise çocuklar, karşıdaki kişinin kendisinden farklı bir perspektife sahip olabileceğinin farkına varır. Ancak bu aşamada çocuklar yine de kendi perspektiflerinin etkisinde kalarak baskılanmaktadır. Sonraki aşama olan üçüncü aşamada uzamsal konumların gözlemcinin konumuyla bağlantılı olduğu anlaşılır. En son aşamada ise çocukların başkasının bakış açısını alabildiğini gösterir (Epley ve ark., 2006).

### 1.2.2.2.Bilişsel Bakış Açısı Alma

Kavramsal bakış açısı alma şeklinde de bilinen bilişsel bakış açısı alma herhangi bir durum veya olay karşısında diğer kişilerin düşüncesini, tutumlarını, ilgilerini ya da kaygılarını olabildiğince sezme becerisini içermektedir. Bununla birlikte, başkasının bilişini anlama becerisini de göstermektedir (Hinnant ve O'Brien, 2007). Çocuklarda bilişsel bakış açısı alma genel olarak yaşla birlikte artmaktadır. Şahin ve Aslan (2018), bilişsel bakış açısı alma becerisinde yaşla birlikte bir artış olduğunu saptamıştır. Moll ve Meltzoff (2011) ise üç yaşındaki çocukların dahi bu beceriyi sergilemede başarılı olabileceklerini ortaya koymuştur.

İlgili alanyazın incelendiğinde bilişsel bakış açısı alma ile empatinin karıştırıldığı görülmüştür. Empati, diğer bireylerin duygu durumlarını anlamak ve hissetmek olarak kullanılan bir kavramdır (Liew ve ark., 2003). Empatinin, başkasının gözünden görebilme, sosyal açıdan duyarlı olma ve diğer kişileri fark edebilme (Aslan, 2017) benzeri anlamlarda kullanılabildiği görülmektedir. Dökmen (2019) empatiyi, kişinin kendini farklı bir bireyin yerine koyarak onun duygusunu ve düşünce dünyasını anlamlandırabilmek olarak tanımlamıştır. Bir diğer tanımda Gander ve Gardiner (1993) empatiyi, iş birliği kurma, diğer kişilere yardım etme ve paylaşımında bulunma vb. sosyal davranışların ön koşul becerisi olarak nitelemiştir.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi empati ile bilişsel bakış açısı alma birbirleriyle yakından ilişkilidir. Bu kavramlardan her ikisi de başkalarının duygularının anlaşılması ile ilgili olsa da bakış açısı alma, diğer insanların bakış açılarını anlamaya, empati ise diğerlerine yönelmiş olan duygusal bir reaksiyon olarak ifade edilir (Oswald, 2002). Aslında empatinin meydana gelebilmesi için karşısındaki hissettiğinin az çok anlaşılması gerekir. Kişinin ne ölçüde empati kurabildiği bir anlamda bakış açısını alabilmesiyle bağlantılıdır. Dolayısıyla bakış açısı almanın,

empati kurmada kritik bir faktör olduğuna ilişkin görüşler bulunmakla birlikte bu görüşler, çeşitli araştırma bulgularıyla da desteklenmiş durumdadır (Aslan, 2017).

Empati ile bakış açısı alma arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğu söylenebilir. Çünkü empati bir yandan da var olan bakış açısı alma becerisini geliştirerek efektif iletişimin kurulmasına katkı sağlar (Yalçın, 2019). Ancak diğer taraftan, empati ile bakış açısı alma her zaman birlikte işleyen süreçler olmadığı unutulmamalıdır. Çünkü, bakış açısı alma rekabetin olduğu durumlarda olduğu gibi bazı zamanlar empatik duygularla sonuçlanmayabilmektedir (Trötschel ve ark., 2011). Kısacası, empati ve bakış açısı alanın iki farklı kavram olmakla birlikte her ikisinin de diğerlerini anlamaya ve anlamlı ilişki kurulmasında kritik olduğu söylenebilir. Bakış açısı alma ise empatiden söz edilebilmesi için gerekli olan önkoşul beceridir (Aslan, 2017).

### **1.2.2.3.Duygusal Bakış Açısı Alma**

Bakış açısı almanın bir diğer boyutu olan duygusal bakış açısı alma ise çocuğun kendisi dışındaki diğer bireylerin duygu durumlarının kendi duygularından farklı olabileceğini anlama becerisidir. Çocuğun, diğer kişilerin sebeplerine bağlı olarak aynı olaya ya da duruma kendisinden farklı bir duygusal tepki verebilmesini fark etmesi duygusal bakış açısı alabildiğini gösterir (Mori ve Cigala, 2015). Buna göre duygusal bakış açısı almanın, duyguları tanıma ve düzenleme gibi farklı boyutlara sahip olduğu yorumu yapılabilir.

İnsanlarda duyguları anlamının gelişimi, yaşamın daha ilk yıllarından itibaren yüz ifadelerindeki ve sesteki duygusal bileşenlere yönelik duyarlı duruma gelme ile başlayan aşamalı bir süreç olarak görülür. Duyguları anlama, iki yaşından itibaren basit duyguları ifade etmekle başlar. Üç yaşından itibaren çocuklar, diğerlerinin duyguları ile ilgili konuşmaya başlar. Bununla birlikte, duygularımızı etkileyen durumları anlamlandırır ve ifade ederler. Çocukların iki yaşından itibaren yüz ifadelerini, jest ve mimikleri duygular ile tanımladıkları ve duygularla ilgili yorum yaptıkları gözlenmiştir (Moll ve Meltzoff, 2011). Çocuklar yaşla birlikte belirli bir yüz ifadesinin hangi duyguyu yansıttığını giderek daha doğru biçimde ayırt edebilir duruma gelir (Pons ve ark., 2003). Buna ek olarak çocuklar, büyüme ile paralel bir şekilde duyguların nedenlerini anlama ve açıklama konusunda da gelişim gösterirler. Önceleri duyguları dışsal faktörlere dayanarak açıklayan çocuklar daha ileri yaşlarda duyguları içsel nedenler ile de açıklamaya başlarlar (Harris, 2008). Çocuklarda duyguları anlama becerisi çocuğun deneyimlediği kişiler arası etkileşim ile artabilmektedir. Bu kapsamda mimikleri anlama ve bu ifadeleri isimlendirmenin, duyguları anlamının gelişiminde kritik bir öneme sahip olduğu görülür (Ziv ve ark., 2013).

Genel anlamıyla bakış açısı becerileri, çocukların diğerlerinin algısını ve duygusunu anlamlandırma becerilerini kapsar. Aynı zamanda çocukların sosyal duygusal gelişimi ile birlikte tüm gelişim alanları için bakış açısı becerilerinin kritik bir öneme sahip olduğu yorumu yapılabilir.

### **1.3.İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde ilgili araştırmalar, oyun davranışları ile ilgili araştırmalar ve bakış açısı alma ile ilgili araştırmalar olmak üzere iki ayrı başlık altında verilmiştir.

#### **1.3.1.Oyun Davranışları İle İlgili Araştırmalar**

Oyun davranışları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişimi için, oyun oynamanın ve oyun çeşitliliğinin en az fizyolojik ihtiyaçlar kadar hayati bir öneme sahip olduğuna yönelik bilgilere ulaşılmıştır (Aytekin, 2001). Oyunun çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda oyunun çocuğun hayatında çok yönlü pozitif etkiye sahip olduğu görülmüştür. Oyunun, çocuğun çevresini ve dünyayı anlamlandırmasını destekleyen, eğitim sürecinin en kıymetli tamamlayıcısı olan, gelişimsel ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayan bilinçli faaliyetler olduğu ifade edilmiştir (Ayan ve Memiş, 2012). Ayrıca, çocukların oynadıkları grup oyunlarının lokomotor, manipülatif ve spor becerilerinin gelişimine ve sosyal duygusal gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı belirtilmiştir (Anılan ve ark., 2003). Çocukların oyuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, çocuklar, oyunun oyun olabilmesi için; eğlenceli olması, oyuncak içermesi ve çocuğun yönlendirmesi ile oynanması gerektiğini ifade etmişlerdir (Koçyiğit ve ark., 2015).

Literatür incelendiğinde okul öncesi eğitime devam eden çocukların oyun davranışlarında farklı değişkenlerin etkisinin raporlandığı görülmüştür. Cinsiyete göre; kız çocuklarının anne baba rolü üstlenerek bebeklerle ve mutfak setleriyle daha çok oynadığı, erkek çocukların ise şoför ve polis gibi roller alarak daha çok top ve arabalarla oynadığı saptanmıştır (Aksoy, 2019; Temel ve ark., 1999). Erkek çocukların taşıt ve savaş temalı oyuncakları kız çocuklara göre daha fazla tercih ettikleri görülmüştür (Sezici ve Yiğit, 2019). Aynı zamanda erkek çocukların kız çocuklara göre daha hareketli oyunlar tercih ettikleri ve itiş kakışlı oyun davranışı puanlarının

anlamli düzeyde farklılık gösterdiği raporlanmıştır (Fabes ve ark., 2003; Ogelman ve ark., 2016; Sezici ve Yiğit; 2019; Uygun ve Kozikoğlu, 2019; Yokuş ve Yavuz Konokman, 2018; Yoleri ve Tetik, 2020). Okul öncesi dönemindeki çocukların kendi cinsiyetinden olan akranı ile oyun oynamayı tercih ettiği ve akranları ile oynadığı oyunun kendi cinsiyeti ve akranının cinsiyetine göre farklılaştığı saptanmıştır (Fabes ve ark., 2003). KKTC’de yaşayan Türk çocukların oyun davranışına ilişkin cinsiyetler arası fark görülmezken, Türkiye’de yaşayan Türk çocuklarında yalnız pasif oyun ve itiş kakışlı oyun puanları erkek çocuklarda anlamli düzeyde farklılık göstermiştir (Ogelman ve ark., 2016). Çocukların oyun davranışları yaş, kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyine göre anlamli farklılık göstermezken, anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların sosyal oyun davranış puanlarının arttığı raporlanmıştır (Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Pek çok araştırmada anne eğitim düzeyinin çocukların oyun davranışları arasında anlamli ilişkiler olduğu rapor edilmiştir (Mucuk, 2020; Uygun, 2018; Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Çocukların oyun oynama eğilimleri yaş değişkenine göre farklılık gösterirken; cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba meslek durumu ve ailenin gelir düzeyine göre anlamli farklılık göstermediği saptanmıştır (Macun ve Güvendi, 2019). Çocukların kardeş sahibi olma durumuna göre oyun davranışları incelendiğinde, kardeşi olan çocukların etkileşimli oyunları ve işbirlikçi oyunları daha çok tercih ettiği, kardeşi olmayan çocukların ise paralel oyun, sessiz oyun ve seyirci davranış sergiledikleri görülmüştür (Taylı, 2007). Bir başka araştırmada, kardeşi olmayan çocukların, bir ya da birden fazla kardeşi olan çocuklara göre daha az itiş kakışlı oyun oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların okul öncesi eğitimi aldıkları kuruma göre oyun davranışları incelendiğinde, özel kurumda eğitim alan çocukların devlet kurumlarında eğitim alan çocuklara göre yalnız-aktif oyun davranış puanlarının anlamli düzeyde farklılaştığı saptanmıştır (Yokuş ve Yavuz Konokman, 2019).

Çocukların oyun davranışları ile sosyal davranışlar arasındaki ilişki incelendiğinde, kız çocukların erkek çocuklara göre daha çok olumlu sosyal davranış ve yardım etme davranışı sergilediği, erkek çocukların ise kızlara göre fiziksel

saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Teke, 2019). Bununla birlikte okul öncesi dönemde gözlemlenen sosyal olmayan oyun davranışları; akranlar tarafından oyuna dahil edilmeme, zarar verici davranış sergileme ve kaygı ve korku içeren davranışlarla pozitif yönde korelasyon gösterdiği saptanmıştır (Ladd ve Profilet, 1996). Beş-altı yaş çocuklarının oyun davranışları ve problem davranışları cinsiyete ve yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği; sosyal beceri düzeyinin yaş değişkenine göre bir farklılık göstermezken, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür (Kılınç ve Ceylan, 2018). Bununla birlikte, çocuklarda anksiyete, kızgınlık ve zarar verici davranışlarının ailenin gelir düzeyi ve çocuğun yaşına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Uygun, 2018). Daha karmaşık oyun davranışları sergileyen çocukların daha az saldırganlık içeren davranışlar ortaya koyduğu ifade edilmiştir (Wright, 2010). Fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların oyun dışı davranışlar sergilediği, sosyal olmayan davranışlar sergileyen çocukların daha fazla yapı inşa oyunları tercih ettiği saptanmıştır (Metin Aslan, 2013). Fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların en fazla arkadaşının elinden çekip alma davranışı sergilediği (Aslan ve Tuğrul, 2014) ve bu çocukların, seyirci oyun davranışları, paralel oyun ve tek başına oyun davranışı gösterdiği tespit edilmiştir (Metin Aslan, 2013).

Okul öncesi eğitimi alan çocukların oyun davranışları incelendiğinde en yüksek oyun davranışı sıklığından en düşük oyun davranışı sıklığına doğru çocukların; sosyal oyun, paralel oyun, tek başına oyun, sessiz oyun ve itiş kakışlı oyun davranışlarını sergilediği raporlanmıştır (Uygun, 2018; Uygun ve Kozikoğlu, 2019; Yokuş ve Yavuz Konokman, 2019). Çocukların en çok tercih ettikleri oyunun; dramatik oyun merkezinde sosyal oyun, blok merkezinde ise yapı-inşa oyunları olduğu ifade edilmiştir (Aksoy, 2019). KKTC’de yaşayan Türk çocukların pasif oyun ve sosyal oyundan aldıkları puan ortalamalarının, Türkiye’de yaşayan Türk çocuklarının puan ortalamalarından yüksek olduğu saptanmıştır (Ogelman ve ark., 2016). Çocukların oyun içinde rol paylaşamama, oynanacak oyunda ortak karar verememe, oyuncak paylaşamama ve oyunu sonlandıramamak gibi zorlanmalar yaşadıkları

görülmüştür. Oyunda, kızların %30-35, erkeklerin ise %20-25 oranında zorluk yaşadığı saptanmıştır (Aksoy, 2019).

Serbest oyun ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda, öğretmen görüşlerine göre çocukların serbest oyun zamanında en aktif oldukları oyun merkezlerinin dramatik oyun merkezi, blok merkezi ve sanat merkezi olduğu ifade edilmiştir. Aynı zamanda, serbest oyun zamanında kullanılan oyun merkezlerinin yıl boyunca sabit kaldığı ve materyallere okul yönetiminin karar verdiği tespit edilmiştir (Özyürek ve Kılınç, 2015). Serbest oyun zamanında kızların sanat merkezi ve dramatik oyun merkezini kullandığı, erkek çocukların ise sanat merkezi ile blok merkezini tercih ettiği belirtilmiştir (Özdemir, 2014). Okul öncesi dönemde öğretmenlerin yapılandırılmış çalışmaya ve çocuklara bilgi kazandırmak amacıyla yönlendirici tutum sergilemeye eğilimli oldukları saptanmıştır. Buna karşın çocukların serbest oyunda birbirleriyle daha fazla etkileşime girdiği raporlanmıştır (Leseman ve ark., 2001). ABD’de ve Türkiye’de okul öncesi eğitimi alan çocukların serbest oyun davranışlarını incelenmiş, farklı kültürlerden gelen ve aynı gelişimsel özellikleri sergileyen çocuklar arasında; materyal tercihi, oynadığı oyun türü, oyun davranış özellikleri, mekânsal kullanım ve oyun dışı davranışlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır (Duman, 2010). Bununla birlikte, çocukların oyun davranışları yapılandırılmış oyun esnasında incelenmiş ve çocukların kendini ifade etmekte güçlük yaşayabildiğini, oyun sırasında zorbalığa uğramak ile otoriter sosyal davranış arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu raporlanmıştır (Schwartz ve ark., 1993). Sembolik oyun davranışlarının incelendiği araştırmada, yaşın çocuğun sembolik oyun davranışını etkileyen bir etmen olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte, oyun merkezlerinin düzeni ve malzeme çeşitliliği sembolik oyun davranışını ve oyunun kalitesini etkilediği görülmüştür (Shim, 2007). Yapılan sembolik oyun uygulamalarının sonucunda, dört-beş yaşındaki çocukların ortalama sözcük uzunluğunun arttığı ve sembolik oyunun dil gelişimine pozitif yönde katkı sağladığı belirtilmiştir (Ahioğlu, 1999). Okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş grubundaki çocukların problem çözme becerileri ile dili kullanma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Dil kullanımının alt boyutları olan; adlandırma, işlev ifade etme,

kategorilere ayırma/gruplama, benzerlik ve farklılık ilişkisi kurma becerileri ile çocukların oynadığı oyun türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dil kullanım düzeyi yüksek olan çocukların serbest oyun zamanında dramatik oyunu tercih ettiği, dil kullanım düzeyi düşük olan çocukların ise daha fiziksel ve yapı inşa oyunlarını tercih ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca, fiziksel oyunları daha çok tercih eden çocukların problem çözme becerisinin, dramatik oyun tercih eden çocuklara göre daha düşük olduğu rapor edilmiştir (Kaçar, 2016).

Çocukların oyun davranışlarını sergiledikleri ortamlara bakıldığında okul bahçesinde sokaktakinden farklı oyunlar oynanmadığı, sokaklarda top oyunları oynandığı, okul bahçesinde ise müzik/ritim içeren oyunların tercih edildiği ifade edilmiştir. Kız çocukların okul bahçesinde daha çok oyun oynadığı, erkek çocukların ise sokakta daha çok oyun oynadıkları saptanmıştır (Çok ve ark., 2004). Erdoğan ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan araştırmada çocukların büyük çoğunluğu (%92,01) açık alanda oyun oynamak istediği, neredeyse yarısının (%48,92) ise arkadaşı ile oynamak istediği raporlanmıştır.

Alanyazında çocukların bilişsel üslubu ile oyun davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bağlamdan ilişkisiz bilişsel üslup sergileyen çocukların daha çok yapı inşa ve yapılandırılmış oyunları tercih ettiği, bağlam ile ilişkili üslup sergileyen çocukların ise daha çok dramatik oyun oynadığı belirtilerek bilişsel üslup ile oyun davranışları arasında ilişki olduğu belirtilmiştir (Saracho, 1999). Buna karşın, Türkiye’de yaşayan okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ile yapılan araştırmada bilişsel üslubun oyun seçiminde herhangi bir etkisinin saptanmadığı, yalnızca yaş düzeyinin oyun tercihinde anlamlı farklılık gösterdiği ifade edilmiştir (Güney, 2002; Karaman, 2009).

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların oyun davranışları ile ebeveyn tutumları, çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır (Mucuk, 2020). Aynı zamanda anne-baba iletişiminin çocuğun oyun becerileri üzerinde; anne, baba ve çocuk arasında geçen iletişimin çocuğun oyun becerileri üzerinde etkili olduğu raporlanmıştır. Buna ek olarak, bu iletişimin çocukların oyun becerilerini pozitif yönde yordadığı ifade edilmiştir (Sezer ve ark., 2016). Öte yandan, çocuk ebeveyn arasındaki olumlu ilişki ile akran oyunu bozma ve oyundan kopma davranışları arasında negatif korelasyon olduğu belirtilmiştir (Karaca ve ark., 2019). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışları ile sosyal yetkinlik davranışları ve ebeveyn tutumu arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Uygun, 2018). Aşırı koruyucu ve kontrolcü tutum sergileyen annelerin çocuklarının oyun içinde utangaç ve pasif kalma davranışlarının arttığı; izin veren ve otoriter tutuma sahip annelerin çocuklarının oyun bağlamından kopma, oyunu bozma ve zarar verici davranış sergileme düzeyinin arttığı; demokratik tutum sergileyen annelerin çocuklarında oyun içinde etkileşimsel davranışlarının ve prososyal becerilerinin arttığı saptanmıştır (Döker, 2020).

Çocukların duygu düzenleme becerileri ile oyun etkileşimleri arasında negatif yönde ilişki olduğu; duygu düzenleme becerileri arttıkça oyun bozma davranışı, içe dönük davranışlar ve asosyal davranışın azaldığı saptanmıştır (Yurdakul ve ark., 2021). Aynı zamanda, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyodramatik oyunlarındaki karmaşıklık düzeyi ile öz düzenleme becerileri arasında ilişki olduğu ifade edilmiştir (Özcan, 2020). Oyun davranışları, çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Özdemir ve Budak, 2019). Sosyal oyun, tek başına oyun ve itiş kakışlı oyun ile tepkisel, sıcakkanlı ve utangaç davranışlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki görülürken; sessiz oyun davranışı ve itiş kakışlı oyun davranışı ile sebat gösterme arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu rapor edilmiştir (Yolcu ve Tetik, 2020)

### 1.3.2.Bakış Açısı Alma İle İlgili Araştırmalar

Bakış açısı alma ile ilgili yapılan çalışmalar tarandığında bakış açısı almanın gelişimini uzun yıllardan bu yana ele alan araştırmaların olduğu görülmüştür (Ackermann, 1996; Dunn ve ark.,1991; Erel, 2016; Kurdek ve Rodgon, 1975; Le Blanc ve ark., 2003; Liao ve ark., 2014; Masangkay ve ark., 1974; Mossler ve ark., 1976; Moll ve Meltzoff, 2011; Selman, 1971). Çocukların dört-beş yaşından itibaren başka kişilerin görsel bakış açısının kendi perspektifinden ayrıştığını ayırt edebildiği ifade edilmiştir (Masangkay ve ark., 1974; Mossler ve ark., 1976; Selman, 1971). Kurdek ve Rodgon (1975), beş-sekiz yaş aralığında olan çocuklarda yaş büyüdükçe bilişsel bakış açısında herhangi bir değişme olmadığını öne sürerken; Aslan ve Köksal Akyol (2016) yaş büyüdükçe çocukların bakış açısı alma puanlarının arttığını saptamıştır. Alanyazına göre dört ve beş yaşından itibaren kazanıldığı düşünülen algısal bakış açısı alma becerisinin üç yaşındaki çocukların yapabildiğini ortaya koyan güncel çalışmalar dikkat çekmiştir (Moll ve Meltzoff, 2011). Bilişsel ve algısal bakış açısını kapsayan, görmek ile bilmenin arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda (Ruffman ve Olson, 1989; Taylor, 1988) görmek ile bilme ilişkisinin dört ile altı yaş aralığında kurulduğu ancak altı yaştan itibaren görmenin her durumda bilmeye eş değer olmadığı gözlemlenebildiği raporlanmıştır. Çocukların duygusal bakış açısı alma gelişimini inceleyen araştırmada ise, duygusal bakış açısına sahip olan dört-altı yaş çocuklarının ahlaksal ihlallerin altında yatan niyetleri anlama becerilerini olumlu yönde yordadığı saptanmıştır (Erel, 2016).

Literatür incelendiğinde bakış açısı alma ile sosyal beceri (Baran ve Erdoğan, 2007; Genal, 2018) ve prososyal davranışlarla ilişkisini inceleyen (Denham, 1986; Drupadi ve Ayriza, 2020; Gözün Kahraman, 2012; Liao ve ark., 2014; Vaish ve ark., 2009) pek çok çalışma bulunmaktadır. Yapılan araştırmalara göre bakış açısı alma ve sosyal davranış ilişkisinde cinsiyete göre algısal ve bilişsel bakış açısı alma düzeyinde anlamlı fark olduğu saptanmıştır (Baran ve Erdoğan, 2007; Genal, 2018). Algısal ve duygusal bakış açısı almada erkeklerin, bilişsel bakış açısı almada ise kızların aldığı

puanların anlamlı düzeyde fark gösterdiği görülmüştür (Baran ve Erdoğan, 2007). Cinsiyet, doğum sırası ve okul öncesi eğitimi alma değişkenlerinin algısal bakış açısı alma puanlarında, yaşa göre sosyal duygusal yeterlilik ve kendini kontrol etme puanlarında anlamlı farklılık görüldüğü saptanmıştır (Genal, 2018). Bir başka araştırmada okul öncesi dönemde bakış açısı alma becerisinin prososyal davranışları üzerinde etkili olduğu ve bakış açısı almanın prososyal becerileri olumlu yönde yordadığı ifade edilmiştir (Drupadi ve Ayriza, 2020). Okul öncesi dönemindeki çocukların uzlaşma eğilimi, duyguları tanıyabilme ve duygusal bakış açısı alma düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Liao ve ark., 2014). Aynı zamanda bu dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanan zihin kuramı temelli eğitim programının bilişsel bakış açısı alma ile prososyal davranış puanlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür (Gözün Kahraman, 2012). Bebeklerle yapılan çalışmalara bakıldığında, 18-25 aylık bebeklere bazı durumlar gösterilerek verdikleri duygusal tepkileri ölçmeleri sonucunda bebeklerin duygusal bakış açısı alma yoluyla sempati gösterebildikleri ortaya konmuştur (Vaish ve ark., 2009).

İlgili alanyazında bakış açısı alma ile empati becerisinin ilişkisini inceleyen araştırmalar ön plana çıkmaktadır (Aslan, 2017; Hinnant ve O'Brien, 2007; Oğuz, 2006). Çocukların yaşı büyüdükçe bakış açısı alma becerileri ile empati gelişiminin arttığı (Aslan, 2017), empatik davranışlar ile bilişsel ve duygusal bakış açısı alma performansının anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür (Hinnant ve O'Brien, 2007). Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan empati eğitim programının sonuçlarına göre, uygulanan programın çocukların bakış açısı alma düzeylerinde anlamlı farklılığa yol açtığı rapor edilmiştir (Aslan, 2017).

Okul Öncesi Dönemdeki çocukların bakış açısı alma ile problem çözme becerisinin ilişkili olduğu araştırma sonuçlarında rapor edilmiştir (Aras ve Aslan,

2018; Bal ve Temel, 2014; Yılmaz, 2012). Yapılan araştırmada okul öncesi dönemde problem çözme becerisi cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermezken; çocuğun yaşı, kardeşi olması durumu ve okul öncesi eğitimi alması durumu problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur. Çocukların duyguları anlama becerisinin sosyal problemleri çözme becerisi üzerinde olumlu bir etki gösterdiği görülmüştür (Yılmaz, 2012). Alanyazında “Ben Sorun Çözebilirim Programı” gibi benzer problem çözme becerilerinin etkililiği incelenmiş ve kişiler arası problem çözme becerisinin dört yaşından itibaren geliştiği vurgulanmıştır (Öğülmüş ve Kargı, 2015). Dört-altı yaş okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerisinin kişiler arası problem çözme becerileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu ifade edilmiştir (Bal ve Temel, 2014). Aras ve Aslan (2018)’ın yaptığı çalışmada “Ben Sorun Çözebilirim Programı”nın okul öncesi dönemde bakış açısı alma becerileri üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etki gösterdiği saptanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli olan çocukların bakış açısı alma becerilerini inceleyen araştırmalar görülmüştür. Kişiler arası sorun çözme eğitiminin altı-on bir yaş aralığındaki DEHB tanısı olan çocuklarda karşı gelme davranışı üzerindeki etkisi incelenmiş ve DEHB tanılı çocuklarda sosyal sorunlar, düşünce güçlükleri, saldırgan davranışlar, kurallara karşı çıkma, sosyal içe dönüklük, anksiyete, depresyon, hiperaktivite ve dürtüsellikte azalma gerçekleştiği ortaya konmuştur (Tangül Özcan, 2007). Okul öncesi dönem çocuklarında bakış açısı alma becerilerinin hiperaktivite davranışları ve prososyal beceriler arasında anlamlı ilişkiler gösterdiği saptanmıştır (Karanfilci, 2019). Öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklarda kavramsal, algısal ve duyuşsal becerilerde tipik gelişim gösteren akranlarına göre güçlük yaşadıkları ortaya konmuştur. Aynı zamanda yaşla birlikte gelişen performanslarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (Dickstein ve Warren, 1980). Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı olan üç çocuğa video modelleme ve pekiştirme yöntemi ile bakış açısı alma becerisi kazandırılmasının etkili olduğu ortaya konmuştur (Le Blanc ve ark., 2003). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan dört-altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri arasında herhangi bir

farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bununla birlikte bakış açısı alma becerisinin cinsiyet değişkenine göre fark oluşturmadığı, dört yaş çocuklarının beş ve altı yaşa göre bakış açısı alma puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür (Taner Derman ve ark., 2019). Karakaşoğlu ve Özdemir (2021), dört-beş yaş görme yetersizliği olan ve gören çocukların yanlış kanı atfı ve gelişimsel oyun düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuşlardır.

Eğitim alanında bakış açısı alma becerisi ile ilişkili yapılan araştırmalarda, fen eğitimi (Ölçer, 2015), drama eğitimi (Akın, 2002; Dege, 2008), duygu yönetme eğitimi (Cantekin ve Akduman, 2020) ile çocukların eğitime katılımı (Şahin ve Aslan, 2018) konularına ilişkin çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bununla birlikte, altı yaşındaki çocukların matematik becerileri ile duygusal bakış açısı alma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Erdoğan, 2009). Öte yandan, çocukların algısal ve bilişsel bakış açısı alma becerileri ile özsayı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, duygusal bakış açısı alma becerisiyle özsayı düzeyi arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür (Gültekin, 2006). Bir başka araştırmada, yaratıcı düşünme becerileri ile bakış açısı alma becerilerinin alt boyutlarında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır (Yıldız ve Güney Karaman, 2017). Okul öncesi eğitime devam eden dört-beş yaş çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile görsel algı becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (Değirmenci, 2014). Bakış açısı alma becerisi ile alıcı dil ve ifade edici dil ilişkisini inceleyen bir çalışmada ise, üç ve beş yaş için yüksek değerde, dört yaş için ise orta düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu ifade edilmiştir (Emen ve Aslan, 2019).

İlgili alanyazın tarandığında bakış açısı alma becerisi ile anne tutumu ilişkisine dair yapılan araştırmalar olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitimine devam eden dört-beş yaş çocuklarının bakış açısı alma düzeyleri ile anne tutumları arasında anlamlı bir

ilişki saptanmamıştır (Halavurt, 2019). Öte yandan, Önem ve Coşkun (2021)'un yaptığı araştırmada çocukların bakış açısı alma düzeyinde annelerin demokratik tutumu arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki, annelerin aşırı koruyucu tutumu arasında ise negatif yönde düzey düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Annelerin otoriter ya da aşırı izin verici tutumu ile çocukların bakış açısı alma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı rapor edilmiştir. Bir başka çalışmada ise, anne çocuk ilişkisinin çocuğun başkalarının duygusal bakış açısını alma becerisi üzerinde etkili olduğu rapor edilmiştir (Dunn ve ark., 1991). Aynı zamanda kızların, erkek çocuklara göre duygusal bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Halavurt, 2019). Tam aileden gelen çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerisi ile bağlanma şekli pozitif yönde korelasyon gösterirken, parçalanmış aileden gelen çocukların bağlanma şekli ile bilişsel bakış açısı alma becerisi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ifade edilmiştir (Mutlu, 2020).

Görüldüğü üzere her iki konuda da yapılan araştırmalar vardır. Bakış açısı alma ve oyun davranışı becerisinin bir arada yapıldığı az sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Bakış açısı alma becerisi ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda; sosyodramatik oyun grubuna dahil olan çocukların bakış açısı alma düzeyleri, işbirlikçi yapı inşa oyun grubundaki çocuklara göre daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır (Burns, 1978; Şener, 1996). Burns ve Brainerd (1979), dramatik oyun ve yapı inşa oyununa yönelik uygulamaların çocukların bakış açısı alma becerilerinde pozitif yönlü anlamlı bir etkide bulunduğunu ifade etmişlerdir. Söz konusu çalışmaların dışında oyun davranışları ve bakış açısı alma konularının bir arada incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu iki konuyu bir arada ele almanın çocukların oyun davranışı ve bakış açısı alma becerilerindeki mevcut durumlarını görmek ve çocuklara ve ailelerine gerekli durumlarda destek olmak önemlidir. Bu nedenlerden dolayı bu araştırmada 36-72 aylık çocukların oyun davranışları ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. 36-72 aylık çocukların oyun davranışları ile bakış açısı alma becerileri arasında ilişki var mıdır?
2. 36-72 aylık çocukların oyun davranışları üzerinde
  - a. Yaş,
  - b. Cinsiyet,
  - c. Doğum sırası,
  - d. Çocuk sayısı,
  - e. Anne çalışma durumu,
  - f. Anne öğrenim düzeyi,
  - g. Baba öğrenim düzeyi farklılığına neden olmakta mıdır?
3. 36-72 aylık çocukların bakış açısı alma düzeylerinde
  - a. Yaş,
  - b. Cinsiyet,
  - c. Doğum sırası,
  - d. Çocuk sayısı,
  - e. Anne çalışma durumu,
  - f. Anne öğrenim düzeyi,
  - g. Baba öğrenim düzeyi farklılığına neden olmakta mıdır?

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir:

1. Araştırma, 36-72 ay aralığında olup okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla sınırlıdır.
2. Araştırma, çalışma grubuna dahil olan çocukların öğretmenleri ile sınırlıdır.

## 2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ile verilerin değerlendirilmesi ve analizine yer verilmiştir.

### 2.1.Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, 36-72 aylık çocukların oyun davranışlarını ve bakış açısı alma düzeylerini belirlemek, 36-72 aylık çocukların oyun davranışları ve bakış açısı alma düzeyleri üzerinde etkili olabilecek yaş, cinsiyet, doğum sırası, çocuk sayısı, anne çalışma durumu, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin etkisini saptamak ve 36-72 aylık çocukların oyun davranışları ile bakış açısı alma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla planlanan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim durumunun varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma türleridir. Bazı kaynaklarda araştırma olarak da ifade edilen ilişkisel tarama modeli, bazı ilişki türlerinin hangi dereceye kadar var olduğunu ortaya koymayı hedefler. İlişkisel tarama sonucunda bulunan ilişkiler gerçek anlamda bir neden sonuç ilişkisi şeklinde yorumlanmamakta; sadece ipucu vererek değişkenin mevcut durumunun bilinmesi şartıyla diğer değişkenin kestirilmesine destek olabilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2019; Karasar, 2020).

## 2.2.Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Hatay il merkezi Antakya’da MEB’e bağlı anaokulları ve anasınıfları ile özel anaokullarına devam eden ve ebeveynleri tarafından araştırmaya katılmalarına izin verilen 36-72 aylık 147 çocuk oluşturmuştur. Araştırmaya dahil olan çocukların öğretmen sayısı 15’tir. Çalışma grubu kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. “Kolayda örnekleme, ana kütleden seçilen örnek kesimin araştırmacının yargılarınca belirlendiği tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir”(Aaker, 2007). Araştırmanın veri toplama süreci Covid-19 salgın sürecine denk geldiği ve daha fazla çocuğa ulaşabilmek için Antakya il merkezinde bulunun tüm resmi ve özel anaokulları ile iletişime geçilmiş olup görüşmeyi kabul eden kurum yöneticileri ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil olmayı kabul eden yedi okul yönetimi ile görüşme yapılarak araştırmanın içeriği anlatılmıştır. Bu kurumlara devam eden çocuklarının araştırmaya katılmasına izin veren ebeveynlerin çocukları ile araştırma yürütülmüştür. Kurumlar ya da ailelerin araştırma yapmaya izin vermeme nedenlerinin başında Covid-19 salgını yer almaktadır. Bunun dışında kurumun taşınması, kurumda karantina nedeniyle kapatılan sınıf olması, çocuğun hasta olması, aile bireylerinden herhangi birinin Covid pozitif olması gibi nedenlerden dolayı kurumlar izin vermemişler ya da çocuklar ile çalışılamamıştır.

**Çizelge 2.1** Araştırmanın Çalışma Grubunda Olan Çocuklar ve Ailelerine İlişkin Demografik Özelliklerin Dağılımı

Çalışma Grubuna Ait Özellikler			
		N	%
Yaş	3 yaş	46	31,29
	4 yaş	50	34,02
	5 yaş	51	34,69
Cinsiyet	Kız	73	49,66
	Erkek	74	50,34
Doğum Sırası	İlk çocuk	78	53,06
	Ortanca ya da ortancalardan biri	15	10,20
	Son çocuk	54	36,74

<b>Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi</b>	1-12 ay	129	87,76
	13 ay +	18	12,24
<b>Ailedeki Çocuk Sayısı</b>	1	42	28,57
	2	64	43,54
	3 veya daha fazla	41	27,89
<b>Aile Türü</b>	Çekirdek	125	85,03
	Geniş	22	14,97
<b>Anne Yaşı</b>	20-29	51	34,70
	30-39	84	57,14
	40-49	12	8,16
<b>Baba Yaşı</b>	20-29	8	5,44
	30-39	108	73,47
	40-49	31	21,09
<b>Anne Çalışma Durumu</b>	Çalışıyor	59	40,14
	Çalışmıyor	88	59,86
<b>Baba Çalışma Durumu</b>	Çalışıyor	145	98,64
	Çalışmıyor	2	1,36
<b>Anne Öğrenim Düzeyi</b>	İlkokul	16	10,88
	Ortaokul	26	17,69
	Lise	28	19,05
	Üniversite	77	52,38
<b>Baba Öğrenim Düzeyi</b>	İlkokul	23	15,64
	Ortaokul	26	17,69
	Lise	27	18,37
	Üniversite	71	48,30
	Toplam	147	100,0

Çizelge 2.1 incelendiğinde çocukların, %31,29'unun 3 yaşında olduğu, %34,02'sinin 4 yaşında olduğu, %34,69'unun 5 yaşında olduğu; %49,66'sının kız, %50,34'ünün erkek olduğu; %53,06'sının ilk çocuk olduğu, %10,20'sinin ortanca ya da ortancalardan biri olduğu, %36,74'ünün son çocuk olduğu; %28,57'sinin tek çocuk olduğu, %43,54'ünün iki çocuk olduğu, %27,89'unun 3 veya daha fazla çocuk olduğu, %40,14'ünün annesinin çalıştığı, %59,86'sının annesinin çalışmadığı, annelerin %10,88'inin ilkokul mezunu olduğu, %17,69'unun ortaokul mezunu olduğu, %19,05'inin lise mezunu olduğu, %52,38'inin üniversite mezunu olduğu, babaların

%15,64'inin ilkokul mezunu olduğu, %17,69'unun ortaokul mezunu olduğu, %18,37'sinin lise mezunu olduğu, %48,30'unun üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubuna dahil olan çocukların tamamı tam aileden gelmektedir.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada, çocukların demografik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Genel Bilgi Formu”, 36-72 aylık çocukların oyun davranışlarını ölçmek amacıyla Metin Aslan (2017)'in geliştirdiği “36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği” ve çocukların bakış açısı alma düzeylerini ölçmek amacıyla Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” kullanılmıştır.

#### **2.3.1. Genel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından oluşturulan bu formda çocukların; yaş, cinsiyet, doğum sırası, anaokuluna devam süresi, ailedeki çocuk sayısı, aile yapısı, aile türü, anne yaşı, baba yaşı, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **2.3.2. 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği**

Metin Aslan (2017) tarafından geliştirilen 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranışları Ölçeği 21 maddeden oluşmaktadır. Çocuğun öğretmen tarafından doldurulan ölçek beşli likert formatında olup Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun, Paralel Oyun, Sosyal Oyun, İtiş Kakışlı Oyun olmak üzere beş alt boyuttan

oluşmaktadır. Ölçekte toplam puan hesaplanmamakta, her alt boyut kendi içinde puanlanmaktadır. Buna göre; Alt boyutlardan alınan minimum ve maksimum puanlar incelendiğinde, Sessiz Davranış alt boyutunda en düşük 5, en yüksek 25; Tek Başına Oyun alt boyutunda en düşük 4, en yüksek 20; Paralel Oyun alt boyutunda en düşük 5, en yüksek 25; Sosyal Oyun alt boyutunda en düşük 5, en yüksek 25; İtiş Kakışlı Oyun alt boyutunda en düşük 2, en yüksek 10 puan alındığı belirlenmiştir. Ölçme aracının geliştirilme sürecinde açımlayıcı faktör analizi için 220, doğrulayıcı faktör analizi için 224 olmak üzere toplam 444 çocuktan veri toplanmıştır. Kapsam geçerliliğini tespit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulurken, yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. “Metin Aslan (2017) tarafından ölçeğin geneli için Cronbach Alpha iç güvenirlilik kat sayısı .73 olarak belirlenirken sessiz davranış alt boyutu için .92, tek başına oyun alt boyutu için .84, paralel oyun alt boyutu için .89, sosyal oyun alt boyutu için .90, itiş kakışlı oyun alt boyutu için .96 olarak hesaplanmıştır.” 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği bu yaş grubuna dahil olan çocukların oyun davranışlarının saptanmasında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

### **2.3.3. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)**

Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutları, algısal bakış açısı alma, bilişsel bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı alma olmakla birlikte toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu ölçek, her maddeye sunulan resimler karşısında çocuğun verdiği cevaplara göre 0 ya da 1 puan verilerek puanlanmaktadır. Buna göre; Algısal Bakış Açısı alt boyutunda en düşük 0, en yüksek 4; Bilişsel Bakış Açısı alt boyutunda en düşük 0, en yüksek 4; Duygusal Bakış Açısı alt boyutunda en düşük 0, en yüksek 16; ÇBT Toplamda ise en düşük 0, en yüksek 24 puan alındığı belirlenmiştir. “Ölçme aracının geçerlik ve güvenirlilik çalışması üç, dört ve beş yaş gruplarından toplam 236 çocukla tamamlanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında

öncelikle araştırmacılar tarafından ÇBT’de yer alabilecek aday maddeler ve bunların çizimleri hazırlanmıştır. Tamamlanan çizimler ve yönergelerinin uygunluğu okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Ölçüt dayanaklı geçerlik için, Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ) ve Bakış Açısı Alma Testi (BAT) kullanılmış, ÇBT ile ÇEMÖ arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=.80, p=.001$ ) saptanmıştır. ÇBT ile BAT arasında da pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=.73, p=.001$ ) görülmüştür. İç tutarlık güvenilirliği için KR-20 katsayısı .71 olarak hesaplanmış, test-tekrar test güvenilirliği ise .91 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, ÇBT’nin üç-beş yaş çocuklarının bakış açısı alma becerilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.”

## **2.4. Veri Toplama Süreci**

Tez önerisi, onam formları, etik kurul izni, veri toplama araçları ve başvuru dilekçesiyle 2021-2022 güz döneminde Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve araştırma için gereken izinler alınmıştır. Antakya il merkezinde bulunana anaokulu ve anasınıflarının bulunduğu kurumlara gidilerek yöneticileri ile görüşülmüş, araştırmanın amacı ve dikkat edilecek etik ilkeler doğrultusunda yöneticiler bilgilendirilmiştir. Uygulama gün ve saati araştırmaya dahil olan okulların okul yönetimi ile birlikte haftada iki tam gün olarak belirlenmiştir.

Veri toplama araçları uygulanmadan önce ailelerden ve öğretmenlerden gönüllülük esasına dayanan yazılı onamları alınmıştır. Onam formları okul idaresi ve öğretmenler tarafından velilere ulaştırılmıştır. Onam formları, okullara, uygulama gününden bir hafta önce araştırmacı tarafından teslim edilmiştir. Genel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından çocuklarla birebir uygulanan “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma

Testi (ÇBT)” ve öğretmenlerin doldurduğu “36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği” her çocuk özelinde aynı haftada toplanmıştır. Genel Bilgi Formu uygulama gününde ebeveynlere iletilmiş olup, okulun bekleme salonunda ya da rehber öğretmenin odasında ebeveyn tarafından doldurulmuştur. Ebeveynlerin soruları okul çıkış saatinde araştırmacı tarafından yüz yüze yanıtlanmıştır. Tekrar soru sormak isteyen ebeveynler için, öğretmenler aracılığıyla, araştırmacının e-posta adresi ebeveynlere iletilmiştir. E-posta yoluyla sorulan sorular araştırmacı tarafından yanıtlanmıştır. Uygulama günü sınıfta çocuklarla tanışılmış ve oyun oynanmış, sonrasında çocuklara bazı resimlere bakarak sohbet edileceği söylenmiştir.

ÇBT uygulama ortamı olarak sınıf dışında, sessiz ve araştırmacı ile çocuğun karşılıklı oturabileceği, çocuğun boyuna uygun masa ve iki sandalyesi bulunan ayrı bir boş oda okul yönetimi tarafından sağlanmıştır. Çocuğun isteği doğrultusunda ebeveyni veya öğretmeni uygulamaya katılabilmıştır. Araştırmacı, ÇBT’nin resimlerini, test yönergesinde olduğu gibi, karışık bir sıra ile çocuğa göstermiş ve yönergedeki soruları çocuğa sormuş, yanıtları yazılı bir şekilde kaydetmiştir. Çocukların dikkati dağıldığında, sıkıldıklarında ya da bir şey anlatmak istediklerinde ortalama üç dakika mola verilerek söylemek istedikleri dinlenmiş ve tekrar sohbet havasında çalışmaya devam edilmiştir. Her uygulama ortalama 25-30 dakika sürmüştür.

“36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği” öğretmenlere tek tek anlatılarak gözlemleri doğrultusunda nasıl doldurulacağı anlatılmıştır. Öğretmenler, kendi sınıflarında ya da rehber öğretmenin odasında “36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği”ni doldurmuşlardır. Her okulda, araştırmacının uygulama yaptığı gün ile aynı gün içinde öğretmenler ölçeği okulda doldurmuş ve araştırmacıya teslim etmişlerdir. Öğretmenlerin ölçeğe ilişkin soruları araştırmacı tarafından yanıtlanmıştır. Uygulamalar Eylül-Kasım 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

## 2.5.Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir. Alpar (2016)'a göre katılımcı sayısı 50'nin üstünde olduğu durumlarda normal dağılımı test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmaktadır.

Yapılan normallik dağılım analizi sonucunda parametrik olan ve olmayan analizlerin kullanılmasına karar verilmiştir. “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” ve 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış leği arasındaki ilişki “Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı” kullanılarak analiz edilmiştir (Deniz, 2020). “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış leği”nin Sosyal Oyun alt boyutunda cinsiyet, ailedeki ocuk sayısı, çocukların doğum sırası, anne öğrenim düzeyi değişkenleri ile paralel oyun alt boyutunda yaş değişkeni normal dağılım gösterdiği için parametrik testler uygulanmıştır. Puanların normal dağılım göstermesi durumunda cinsiyet gibi iki değişkenin olduğu durumlarda Bağımsız rneklemeler t Testi, doğum sırası gibi ikiden fazla değişkenin olduğu durumlarda ise tek yönlü ANOVA Testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunun anlamlı çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bir Post Hoc testi yapılmıştır. Cinsiyet, yaş, ailedeki ocuk sayısı, çocukların doğum sırası, anne çalışma durumu, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin, çocukların bakış açısı alma testi üç alt boyutunda ve oyun davranışı puanları alt boyutlarından Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun , İtiş Kakışlı Oyun normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testler ile analiz edilmiştir. Paralel oyun alt boyutu, cinsiyeti ailedeki ocuk sayısı, çocukların doğum sırası, anne çalışma durumu, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi alt boyutlarında normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testler ile analiz edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen puanlarda iki değişkenin etkisini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi, ikiden

fazla değişkenin etkisini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H Testi, farklılığın önemli çıkması durumunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Testi kullanılmıştır.



### 3. BULGULAR

Bulgularda, 36-71 aylık çocukların oyun davranışları ve bakış açısı alma düzeylerini belirlemek, 36-71 aylık çocukların oyun davranışları ile bakış açısı alma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular çizelge halinde yer verilmiştir. Bulgular; “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” ile “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği”nden Alınan Puanlara İlişkin Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi’ne İlişkin Bulgular, “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)”ne İlişkin Bulgular ve “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği”ne İlişkin Bulgular olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

#### 3.1. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ile 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği’nden Alınan Puanlara İlişkin Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi’ne İlişkin Bulgular

Bu başlıkta Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ile 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği’nden alınan puanlar arasındaki korelasyona dair bulgular sunulmaktadır.

**Çizelge 3.1.1** Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ile 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği’nden Alınan Puanlara İlişkin Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Sessiz Davranış	Tek Başına Oyun	Paralel Oyun	Sosyal Oyun	İtiş Kakışlı Oyun
Algısal Bakış Açısı	$r_s$	<b>-,165</b>	-,061	,048	<b>,143</b>	,100
Bilişsel Bakış Açısı	$r_s$	,052	,091	,009	,044	<b>,143</b>
Duygusal Bakış Açısı	$r_s$	-,094	-,001	-,020	,123	,046
Toplam Bakış Açısı	$r_s$	-,126	-,012	-,004	<b>,140</b>	,088

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$

$r = 0,00-0,30$  düşük,  $0,30-0,70$  orta,  $0,70-1,00$  yüksek (Büyüköztürk, 2017)

“Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” ile “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği”nden alınan puanlara ilişkin spearman sıra farkları korelasyon sonuçları Çizelge 3.1.1’de verilmiştir. Algısal bakış açısı ile sessiz davranış ( $r_s = -,165$ ,  $p < 0,05$ ) arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Algısal bakış açısı ile sosyal oyun ( $r_s = ,143$ ,  $p < 0,05$ ), bilişsel bakış açısı ile itiş kakışlı oyun ( $r_s = ,143$ ,  $p < 0,05$ ), toplam bakış açısı ile sosyal oyun ( $r_s = ,140$ ,  $p < 0,05$ ) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

### 3.2. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)’ne İlişkin Bulgular

Bu bölümde; cinsiyet, yaş, ailedeki çocuk sayısı, doğum sırası, anne çalışma durumu, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumunun Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) puanlarında farklılığa neden olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Çizelge 3.2.1** Çocukların Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Alt Boyutları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Algısal Bakış Açısı	0	4	2,34	1,473
Bilişsel Bakış Açısı	0	4	0,55	1,001
Duygusal Bakış Açısı	0	16	9,41	3,814
Bakış Açısı Alma Toplam	0	23	12,31	4,973

“Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)”den alınan puanlara ilişkin minimum ve maksimum değerler, ortalamalar ve standart sapmalar Çizelge 3.2.1’de verilmiştir. Çizelge 3.2.1 incelendiğinde, “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)”den alınan ortalama puanların Algısal Bakış Açısı alt boyutunda 2,34, Bilişsel Bakış Açısı alt boyutunda 0,55, Duygusal Bakış Açısı alt boyutunda 9,41 olduğu görülmüştür. Çocukların, Algısal Bakış Açısı alt boyutunda minimum 0, maksimum

4; Bilişsel Bakış Açısı alt boyutunda minimum 0, maksimum 4; Duygusal Bakış Açısı alt boyutunda minimum 0, maksimum 16; Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma (ÇBT) Toplamda ise minimum 0, maksimum 23 puan aldığı belirlenmiştir.

**Çizelge 3.2.2** Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Algısal Bakış Açısı	Kız	73	72,03	5258,00	2557,000	-,578	0,563
	Erkek	74	75,95	5620,00			
Bilişsel Bakış Açısı	Kız	73	54,51	5439,00	5439,000	-,175	0,861
	Erkek	74	73,50	5439,00			
Duygusal Bakış Açısı	Kız	73	79,26	5786,00	2317,000	-1,494	0,135
	Erkek	74	68,81	5092,00			
Toplam Bakış Açısı	Kız	73	77,46	5654,50	2448,500	-,981	0,326
	Erkek	74	70,59	5223,50			

Yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre, çocukların cinsiyete göre bakış açısı alma testi alt boyutlarından algısal bakış açısı, bilişsel bakış açısı, duygusal bakış açısı ve toplam bakış açısı alma sıra ortalamalarında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ( $p>0,05$ ).

**Çizelge 3.2.3** Çocukların Yaşlarına Göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Farklılık
Algısal Bakış Açısı	3	46	59,28	2	16,369	0,000	5>3
	4	50	69,18				5>4
	5	51	92,00				
Bilişsel Bakış Açısı	3	46	68,23	2	7,439	0,024	5>3
	4	50	68,34				5>4
	5	51	84,75				
Duygusal Bakış Açısı	3	46	73,72	2	2,230	0,328	-
	4	50	67,77				
	5	51	80,36				
Toplam Bakış Açısı	3	46	66,63	2	7,272	0,026	5>3
	4	50	67,58				5>4
	5	51	86,94				

Yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin alt boyutlarından; Algısal Bakış Açısı, Bilişsel Bakış Açısı alt boyutları ile toplam bakış açısı sıra ortalamalarında yaşa göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc testi yapılmıştır. Yapılan post hoc testi sonucunda, yaşa göre algısal bakış açısı alt boyutunda 5 ile 3 yaş ve 5 ile 4 yaş arasında ,bilişsel bakış açısı alt boyutunda 5 ile 3 yaş ve 5 ile 4 yaş arasında; toplam bakış açısında 5 ile 3 yaş ve 5 ile 4 yaş arasında beş yaş lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

**Çizelge 3.2.4** Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Çocuk Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Farklılık
Algısal Bakış Açısı	1	42	62,99	2	8,462	0,015	2>1
	2	64	85,02				
	3 veya daha fazla	41	68,09				
Bilişsel Bakış Açısı	1	42	69,82	2	1,172	0,557	-
	2	64	74,12				
	3 veya daha fazla	41	78,10				
Duygusal Bakış Açısı	1	42	72,19	2	3,199	0,202	-
	2	64	80,55				
	3 veya daha fazla	41	65,63				
Toplam Bakış Açısı	1	42	67,74	2	5,429	0,066	-
	2	64	83,26				
	3 veya daha fazla	41	65,96				

Çizelge 3.2.4 incelendiğinde Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin alt boyutlarından; Algısal Bakış Açısı alma alt boyutu sıra ortalamalarında ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan post hoc testi sonucuna göre, algısal bakış açısı alma alt boyutunda ailedeki çocuk sayısına göre 2 ile 1 çocuk arasında iki çocuk lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

**Çizelge 3.2.5** Doğum Sırasına Göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Doğum Sırası	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P
Algısal Bakış Açısı	İlk çocuk	78	76,08	2	0,773	0,679
	Ortanca ya da ortancalardan biri	15	77,17			
	Son çocuk	54	70,11			
Bilişsel Bakış Açısı	İlk çocuk	78	72,63	2	1,687	0,430
	Ortanca ya da ortancalardan biri	15	85,07			
	Son çocuk	54	72,90			
Duygusal Bakış Açısı	İlk çocuk	78	78,13	2	3,092	0,213
	Ortanca ya da ortancalardan biri	15	81,23			
	Son çocuk	54	66,02			
Toplam Bakış Açısı	İlk çocuk	78	77,23	2	2,702	0,259
	Ortanca ya da ortancalardan biri	15	83,13			
	Son çocuk	54	66,80			

Çizelge 3.2.5’de doğum sırasına göre “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” alt boyutlarından aldıkları sıra ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir. Çizelge incelendiğinde Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)”nin alt boyutlarının sıra ortalamalarında doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

**Çizelge 3.2.6** Anne Çalışma Durumuna Çocuklar İçin Göre Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Anne Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Algısal Bakış Açısı	Çalışıyor	59	69,64	4108,50	2338,500	-1,054	0,292
	Çalışmıyor	88	76,93	6769,50			
Bilişsel Bakış Açısı	Çalışıyor	59	69,01	4071,50	2301,500	-1,422	0,155
	Çalışmıyor	88	77,35	6806,50			
Duygusal Bakış Açısı	Çalışıyor	59	76,27	4500,00	2462,000	-,532	0,595
	Çalışmıyor	88	72,48	6378,00			

**Çizelge 3.2.6** Devam. Anne Çalışma Durumuna Çocuklar İçin Göre Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

<b>Toplam Bakış Açısı</b>	Çalışıyor	59	73,45	4333,50	2563,500	-,129	0,897
	Çalışmıyor	88	74,37	6544,50			

Çizelge 3.2.6 İncelendiğinde, Yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre, anne çalışma durumuna göre Bakış Açısı Alma Testi'nin alt boyutlarından alınan sıra ortalamalarına herhangi bir farklılığa yol açmadığı sonucuna varılmıştır. Çizelge incelendiğinde; çalışan annelerin aldıkları sıra ortalamaları Algısal Bakış Açısı alt boyutundan 69,64, Bilişsel Bakış Açısı alt boyutundan 69,01, Duygusal Bakış Açısı alt boyutundan 76,27, Toplam Bakış Açısından ise 73,45 olduğu görülmüştür. Çalışmayan annelerin aldıkları sıra ortalamaları ise Algısal Bakış Açısı alt boyutundan 76,93, Bilişsel Bakış Açısı alt boyutundan 77,35, Duygusal Bakış Açısı alt boyutundan 72,48 ve Toplam Bakış Açısı alt boyutundan 74,37 olduğu saptanmıştır.

**Çizelge 3.2.7** Anne Eğitim Durumuna Göre Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	<b>Anne Öğrenim Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sd</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Algısal Bakış Açısı</b>	İlkokul	16	73,41	3	4,722	0,193
	Ortaokul	26	81,02			
	Lise	28	85,30			
	Üniversite	77	67,64			
<b>Bilişsel Bakış Açısı</b>	İlkokul	16	77,53	3	1,790	0,617
	Ortaokul	26	80,85			
	Lise	28	74,23			
	Üniversite	77	70,87			
<b>Duygusal Bakış Açısı</b>	İlkokul	16	60,63	3	2,412	0,491
	Ortaokul	26	69,81			
	Lise	28	77,84			
	Üniversite	77	76,80			
<b>Toplam Bakış Açısı</b>	İlkokul	16	62,91	3	2,003	0,572
	Ortaokul	26	76,58			
	Lise	28	81,00			
	Üniversite	77	72,89			

Çizelge 3.2.7 'de anne eğitim durumuna göre Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) alt boyutlarından aldıkları sıra ortalamaları ve Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir. Yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, Çocuklar İçin Bakış

Açısı Alma Testi (ÇBT) alt boyutları sıra ortalamalarında anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

**Çizelge 3.2.8** Baba Öğrenim Düzeyi Göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P
Algısal Bakış Açısı	İlkokul	23	74,39	3	7,129	0,068
	Ortaokul	26	90,77			
	Lise	27	77,98			
	Üniversite	71	66,22			
Bilişsel Bakış Açısı	İlkokul	23	82,85	3	7,708	0,058
	Ortaokul	26	86,69			
	Lise	27	65,02			
	Üniversite	71	69,90			
Duygusal Bakış Açısı	İlkokul	23	65,70	3	1,339	0,720
	Ortaokul	26	72,25			
	Lise	27	74,28			
	Üniversite	71	77,23			
Toplam Bakış Açısı	İlkokul	23	68,37	3	1,014	0,798
	Ortaokul	26	80,27			
	Lise	27	74,96			
	Üniversite	71	73,16			

Baba Öğrenim Düzeyine Göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H testi sonuçları Çizelge 3.2.8’de görülmektedir. Yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, Bakış Açısı Alma Testi alt boyutları sıra ortalamalarında baba öğrenim düzeyi göre anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

### 3.3. 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği’ne İlişkin Bulgular

Bu bölümde; cinsiyet, yaş, ailedeki çocuk sayısı, doğum sırası, anne çalışma durumu, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumunun “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” puanlarında farklılığa neden olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Çizelge 3.3.1** Çocukların 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği Alt Boyutları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Sessiz Davranış	5	24	8,73	4,186
Tek Başına Oyun	4	20	9,85	3,219
Paralel Oyun	5	25	14,74	3,838
Sosyal Oyun	5	25	16,95	4,849
İtiş Kakışlı Oyun	2	10	4,12	2,605

36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği'nden alınan puanlara dair standart sapma, ortalamalar, minimum ve maksimum değerler Çizelge 3.3.1'de gösterilmiştir. Çizelge 3.3.1 incelendiğinde, "36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği" alt boyutlarından Sessiz Davranış alt boyutunda ortalama puanın 8,73; Tek Başına Oyun alt boyutunda 9,85; Paralel Oyun alt boyutunda 14,74; Sosyal Oyun alt boyutunda 16,95; İtiş Kakışlı Oyun alt boyutunda 4,12 olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlardan alınan minimum ve maksimum puanlar incelendiğinde, Sessiz Davranış alt boyutunda minimum 5, maksimum 24; Tek Başına Oyun alt boyutunda minimum 4, maksimum 20; Paralel Oyun alt boyutunda minimum 5, maksimum 25; Sosyal Oyun alt boyutunda minimum 5, maksimum 25; İtiş Kakışlı Oyun alt boyutunda Minimum 2, maksimum 10 puan alındığı belirlenmiştir.

**Çizelge 3.3.2** Çocukların Cinsiyetlerine Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği'nin Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun, Paralel oyun ve İtişli Kalkışlı Oyun Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Sessiz Davranış	Kız	73	71,79	5240,50	2539,000	-,634	0,526
	Erkek	74	76,18	5637,50			
Tek Başına Oyun	Kız	73	70,83	5170,50	2469,500	-,904	0,366
	Erkek	74	77,13	5707,50			
Paralel Oyun	Kız	73	76,88	5612,00	2491,000	-,817	0,414
	Erkek	74	71,16	5266,00			
İtişli Kalkışlı Oyun	Kız	73	54,16	3953,50	1252,50	-5,990	<b>0,000</b>
	Erkek	74	93,57	6924,50			

Yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre, çocukların cinsiyete göre “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği”nin alt boyutlarından olan Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun ve Paralel Oyun alt boyutlarından alınan sıra ortalamalarında herhangi bir farklılığa yol açmadığı sonucuna varılmıştır. “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği”nin İtişli Kakışlı Oyun alt boyutundan (U=1252,50; P<0,05) alınan sıra ortalamasında anlamlı bir farklılığa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. İtişli Kalkışlı Oyun alt boyutundan erkeklerin sıra ortalamasının (93,57), kızların sıra ortalamalarından (54,16) anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Çizelge 3.3.3** Çocukların Cinsiyetlerine Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği Sosyal Oyun Alt Boyutuna İlişkin T-Testi Sonuçları

36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği	Cinsiyet	N	X	S	T	Sd	P
Sosyal Oyun	Kız	73	17,49	5,014	1,364	145	0,175
	Erkek	74	16,41	4,652			

Çizelge 3.3.3 incelendiğinde yapılan t-testi sonuçlarına göre, çocukların cinsiyetlerine göre Sosyal Oyun davranışlarından alınan puanlarda anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Kızların Sosyal Oyun alt boyutundan aldıkları puanların 17,49, erkeklerin aldıkları puanın ise 16,41 olduğu saptanmıştır.

**Çizelge 3.3.4** Çocukların Yaşa Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği'nin Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun, Sosyal Oyun ve İtiş Kakışlı Oyun Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P
Sessiz Davranış	3	46	80,13	2	1,924	0,382
	4	50	74,20			
	5	51	68,27			
Tek Başına Oyun	3	46	70,49	2	2,470	0,291
	4	50	69,58			
	5	51	81,50			

**Çizelge 3.3.4** Devam. Çocukların Yaşa Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği'nin Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun, Sosyal Oyun ve İtiş Kakişlı Oyun Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

<b>Sosyal Oyun</b>	3	46	80,62	2	1,764	0,414
	4	50	72,55			
	5	51	69,45			
<b>İtişli Kakişlı Oyun</b>	3	46	71,86	2	0,474	0,789
	4	50	77,10			
	5	51	72,89			

Çocukların Yaşa Göre “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği”nin Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun, Sosyal Oyun ve İtiş Kakişlı Oyun alt boyutlarından aldıkları sıra ortalamaları ve Kruskal Wallis H testi sonuçları Çizelge 3.3.4’te verilmiştir. Yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre, “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” alt boyutlarından sessiz davranış, tek başına oyun, sosyal oyun ve itiş kakişlı oyun davranışlarında yaşa göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

**Çizelge 3.3.5** Çocukların Yaşa Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği Paralel Oyun Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

	Yaş	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Farklılık
<b>Paralel Oyun</b>	3	46	14,09	4,109	Gruplar arası	175,968	2	87,984	6,418	<b>0,002</b>	<b>5&gt;3</b> <b>5&gt;4</b>
	4	50	13,82	3,756	Grup içi	19774,209	144	13,710			
	5	51	16,24	3,235	Toplam	2150,177	146				
	Toplam	147	14,74	3,838							

Çizelge 3.3.5 incelendiğinde, 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği alt boyutlarından Sosyal Oyun davranışlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık olduğu

görülmektedir. 5 yaşında olan çocukların ortalamalarının (16,24), 3 (14,09) ve 4 yaş (13,82) olan çocukların ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis H testinin post hoc sonuçlarına göre, yaşa göre hangi gruplar arasında fark olduğunu anlamak amacıyla post hoc testleri uygulanmıştır. Buna göre; yaşa göre paralel oyun alt boyutunda 3-5 yaş aralığında ve 4-5 yaş aralığında beş yaşın lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda 3-4 yaş aralığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

**Çizelge 3.3.6** Ailedeki Çocuk Sayısına Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği'nin Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun, İtiş Kakışlı Oyun ve Paralel Oyun Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Çocuk Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Farklılık
Sessiz Davranış	1	42	82,40	2	2,702	0,259	-
	2	64	68,69				
	3 ve daha fazla	41	73,68				
Tek Başına Oyun	1	42	71,43	2	9,133	0,010	3 ve daha fazla>2
	2	64	65,17				
	3 ve daha fazla	41	90,41				
İtiş Kakışlı Oyun	1	42	73,32	2	0,414	0,813	-
	2	64	76,23				
	3 ve daha fazla	41	71,21				
Paralel Oyun	1	42	67,79	2	8,882	0,012	3 ve daha fazla>1 3 ve daha fazla>2
	2	64	67,34				
	3 ve daha fazla	41	90,76				

Çizelge 3.3.6 incelendiğinde Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” alt boyutlarından Tek Başına Oyun ve Paralel Oyun sıra ortalamalarında ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık olduğu

görülmüştür. Yapılan post hoc testine göre, ailedeki çocuk sayısına göre tek başına oyun alt boyutunda 3 ve daha fazla ile 2, paralel oyun alt boyutunda 3 ve daha fazla ile 1 ve 3 ve daha fazla ile 2 olmak üzere üç ve daha fazla çocuk lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

**Çizelge 3.3.7** Ailedeki Çocuk Sayısına Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği Sosyal Oyun Alt Boyutuna ilişkin ANOVA Sonuçları

	Çocuk sayısı	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Farklılık	
<b>Sosyal Oyun</b>	1	42	16,19	4,127	Gruplar arası	168,846	2	84,423	3,724	<b>0,026</b>	<b>2&gt;1</b>  <b>2&gt;3 veya daha fazla</b>
	2	64	18,16	5,084	Grup içi	3264,719	144	22,672			
	3 veya daha fazla	41	15,83	4,842	Toplam	3433,565	146				
	Toplam	147	16,95	4,849							

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği alt boyutlarından Sosyal Oyun davranışlarında ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu anlamak amacıyla yapılan post hoc testleri sonucunda: çocuk sayısı 2 ile 1 arasında ve 2 ile 3 veya daha fazla arasında iki çocuk lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda, 1 ile 3 veya daha fazla çocuk sayısı olan gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

**Çizelge 3.3.8** Doğum Sırasına Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği'nin Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun, İtiş Kakışlı Oyun ve Paralel Oyun Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Doğum Sırası	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p
Sessiz Davranış	1	78	74,92	2	0,473	0,789
	2	15	66,93			
	3	54	74,64			
Tek Başına Oyun	1	78	68,63	2	2,767	0,251
	2	15	77,30			
	3	54	80,84			
İtiş Kakışlı Oyun	1	78	75,54	2	1,385	0,500
	2	15	81,97			
	3	54	69,56			
Paralel Oyun	1	78	68,56	2	3,110	0,211
	2	15	86,07			
	3	54	78,51			

Çizelge 3.3.8'de doğum sırasına göre "36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği"nin Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun, İtiş Kakışlı Oyun ve Paralel Oyun alt boyutlarından aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir. Çizelge incelendiğinde Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, "36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği" alt boyutları sıra ortalamalarında doğum sırasına göre anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

**Çizelge 3.3.9** Doğum Sırasına Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği Sosyal Oyun Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

	Doğum sırası	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Sosyal Oyun	1	78	17,19	4,375	Gruplar arası	14,290	2	7,145	0,301	0,741
	2	15	17,13	5,069	Grup içi	3419,275	144	23,745		
	3	54	16,54	5,469	Toplam	3433,565	146			
	Toplam	147	16,95	4,849						

Doğum Sırasına Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği Sosyal Oyun alt boyutuna ilişkin ANOVA Sonuçları Çizelge 3.3.9'da verilmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği alt

boyutlarından Sosyal Oyun davranışlarında ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

**Çizelge 3.3.10** Anne Çalışma Durumuna Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Sessiz Davranış	Çalışıyor	59	77,00	4543,00	2419,000	-,708	0,479
	Çalışmıyor	88	71,99	6335,00			
Tek Başına Oyun	Çalışıyor	59	76,14	4492,50	2469,500	-,504	0,615
	Çalışmıyor	88	72,56	6385,50			
Paralel Oyun	Çalışıyor	59	69,41	4095,00	2325,000	-1,075	0,282
	Çalışmıyor	88	77,08	6783,00			
İtişli Kakişlı Oyun	Çalışıyor	59	70,58	4164,50	2394,500	-,850	0,395
	Çalışmıyor	88	76,29	6713,50			
Sosyal Oyun	Çalışıyor	59	79,33	4680,50	2281,500	-1,247	0,212
	Çalışmıyor	88	70,43	6197,50			

Çizelge 3.3.10 İncelendiğinde, Yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre, anne çalışma durumuna göre “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği”nin alt boyutlarından alınan sıra ortalamalarında herhangi bir farklılığa yol açmadığı sonucuna varılmıştır.

**Çizelge 3.3.11** Anne Öğrenim Düzeyine Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği'nin Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun, İtiş Kakişlı Oyun ve Paralel Oyun Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P
Sessiz Davranış	İlkokul	16	62,91	3	4,719	0,194
	Ortaokul	26	66,96			
	Lise	28	67,39			
	Üniversite	77	81,08			
Tek Başına Oyun	İlkokul	16	68,56	3	1,173	0,759
	Ortaokul	26	75,75			
	Lise	28	68,07			
	Üniversite	77	76,69			
İtiş Kakişlı Oyun	İlkokul	16	80,53	3	4,239	0,237
	Ortaokul	26	69,54			
	Lise	28	86,16			
	Üniversite	77	69,73			
Paralel Oyun	İlkokul	16	80,81	3	1,974	0,578
	Ortaokul	26	78,85			

	Lise	28	78,38			
	Üniversite	77	69,363			

Çizelge 3.3.11’de anne öğrenim düzeyine göre “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği”nin Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun, İtiş Kakışlı Oyun ve Paralel Oyun alt boyutlarından aldıkları sıra ortalamaları ve Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir. Yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” alt boyutları sıra ortalamalarında anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

**Çizelge 3.3.12** Anne Öğrenim Düzeyine Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği Sosyal Oyun Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

	Anne Öğrenim Düzeyi	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
<b>Sosyal Oyun</b>	İlkokul	16	19,25	4,465	Gruplar arası	113,183	3	37,728	1,625	0,186
	Ortaokul	26	15,92	5,336	Grup içi	3320,382	143	23,219		
	Lise	28	16,82	4,448	Toplam	3433,	146	565		
	Üniversite	77	16,82	4,833						
	Toplam	147	16,95	4,849						

Çizelge 3.3.12’de, Anne Öğrenim Düzeyine Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği Sosyal Oyun Alt Boyutuna ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği alt boyutlarından Sosyal Oyun davranışında anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

**Çizelge 3.3.13** Baba Öğrenim Düzeyine Göre 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.

	<b>Baba Öğrenim Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sd</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sessiz Davranış</b>	İlkokul	23	69,11	3	6,406	0,093
	Ortaokul	26	74,13			
	Lise	27	58,20			
	Üniversite	71	81,54			
<b>Tek Başına Oyun</b>	İlkokul	23	85,48	3	7,615	0,055
	Ortaokul	26	71,10			
	Lise	27	55,70			
	Üniversite	71	78,30			
<b>İtiş Kakışlı Oyun</b>	İlkokul	23	73,46	3	4,345	0,227
	Ortaokul	26	82,10			
	Lise	27	83,33			
	Üniversite	71	67,66			
<b>Paralel Oyun</b>	İlkokul	23	89,30	3	5,023	0,170
	Ortaokul	26	62,40			
	Lise	27	75,30			
	Üniversite	71	72,80			
<b>Sosyal Oyun</b>	İlkokul	23	72,41	3	5,681	0,128
	Ortaokul	26	60,40			
	Lise	27	88,09			
	Üniversite	71	74,13			

Baba Öğrenim Düzeyine Göre “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” alt boyutlarından aldıkları sıra ortalamaları ve Kruskal Wallis H testi sonuçları Çizelge 3.3.13’de verilmiştir. Yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” alt boyutları sıra ortalamalarında baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

## 4. TARTIŞMA

Bu bölümde 36-72 aylık çocukların oyun davranışları ile bakış açısı alma düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular ilgili alanyazın doğrultusunda değerlendirilerek tartışılmıştır. Tartışma bölümü, “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” ile “36-72 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği”nden alınan puanlara ilişkin Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi’ne ilişkin tartışma, Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)’ne ilişkin tartışma, 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği’ne ilişkin tartışma olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

### **4.1 Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ile 36-72 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği’nden Alınan Puanları Korelasyon Sonuçlarına İlişkin Tartışma**

Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ile 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği’nden alınan puanlara ilişkin spearman sıra farkları korelasyon katsayısı sonuçlarına göre, algısal bakış açısı ile sessiz davranış arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Algısal bakış açısı ile sosyal oyun arasında, bilişsel bakış açısı ile itiş kakışlı oyun arasında, toplam bakış açısı ile sosyal oyun arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

İlgili literatürde oyuna yönelik uygulamalara dahil olan çocukların bakış açısı alma becerilerinde pozitif yönde artış olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Şener (1996)’in yaptığı çalışmada anaokuluna giden dört – beş yaş

grubundaki çocukların, aldıkları dramatik oyun ve yapı inşa oyunu müdahalesi sonucunda bakış açısı alma puanlarının arttığı tespit edilmiştir. Dramatik oyun grubundaki çocukların bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanları yapı inşa oyunu grubundaki çocukların puanından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Dramatik oyun grubundaki çocukların bilişsel bakış açısı alma ve toplam bakış açısı alma puanları yapı inşa oyun grubu ve kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklı olduğu raporlanmıştır. Araştırmamızın sonucunda da algısal bakış açısı ile sosyal oyun arasında, bilişsel bakış açısı ile itiş kakışlı oyun arasında, toplam bakış açısı ile sosyal oyun arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Aynı zamanda algısal bakış açısı ile sessiz davranış arasında negatif yönlü anlamlı ilişki görülmüştür. Bu doğrultuda bakış açısı becerilerinin sosyal ilişki ile destekleneceği söylenebilir. Howlin ve arkadaşları (2016)'na göre bakış açısı alma becerileri, sosyal davranışı anlamlandırma, iletişimi anlamlandırma, empati kurma, iç görü ve öz farkındalık kazanma, bir başkasının fikrini onu ikna ederek değiştirme gibi becerilerin temelini oluşturmaktadır. Bakış açısı alma becerilerinde başarılı olan çocukların sosyal ilişki inşa etmede daha başarılı olduğu ifade edilmiştir (Mutlu, 2020). Oyun ortamının çocuğa sosyal ilişki geliştirme ve dolayısıyla bakış açısı alma becerisi için destekleyici bir alan sağladığı söylenebilir. Araştırmamızın bulgusu da ilgili literatürü destekler niteliktedir. Oyun ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin bilinmesi çocukların gelişimini desteklemek amacıyla uygulanacak programlarda önemsenmesi gereken bir konu olduğu düşünülmektedir.

#### **4.2 Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)'ne İlişkin Tartışma**

“Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)”nin Algısal Bakış Açısı Alma, Bilişsel Bakış Açısı Alma ve Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutları ile toplamdan alınan puanlarda cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı belirlenmiştir. İlgili alanyazında çocuklarını cinsiyetlerinin bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisiyle ilgili ortak bir görüşün sağlanamadığı görülmüştür. “Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve bakış açısı alma” adlı çalışmada cinsiyetin bakış açısı almanın alt boyutu olan, algısal bakış açısı alma, bilişsel bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı alma boyutlarını

etkileyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir (Yıldız ve Güney Karaman, 2017). Önem ve Coşkun (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da cinsiyetin çocukların bakış açısı alma becerilerinde etkili bir değişken olmadığı raporlanmıştır. Araştırmamız sonucunda elde ettiğimiz bulgu, bu çalışmalarla paralellik göstermiştir. Buna ek olarak cinsiyetin, çocukların bakış açısı alma becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır. Çocuklarda bakış açısı alma becerisini ve sosyal davranış ilişkisini inceleyen araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre algısal bakış açısı alma ve bilişsel bakış açısı alma alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Baran ve Erdoğan, 2007; Genal, 2018). Baran ve Erdoğan (2007)'in yaptığı araştırmaya göre, bilişsel bakış açısı alma alt boyutunda kızların, algısal bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı alma alt boyutunda erkeklerin aldığı puanların anlamlı düzeyde farklılaştığı raporlanmıştır. Genal (2018)'in yaptığı çalışma doğrultusunda, cinsiyet değişkeninin algısal bakış açısı alma puanlarında anlamlı farklılık görüldüğü saptanmıştır. Bir başka araştırmada ise kızların duygusal bakış açısı alma puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Coşkun, 2019). Bu durumun araştırmalarda çalışılan örneklem grupları arasındaki farklılıktan ya da ölçme araçlarındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir.

“Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” algısal bakış açısı alma, bilişsel bakış açısı alma alt boyutu ve Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) toplama göre alınan puanlarda yaş değişkeninin etkili olduğu belirlenmiştir. Üç yaş ile beş yaş ve dört yaş ile beş yaş arasında, beş yaş grubunun lehine bir farklılık olduğu saptanmıştır. Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından yapılan araştırmada üç yaş grubunun aleyhine dört ile beş yaş arasında anlamlı farklılık olduğu raporlanmıştır. Buna göre çocukların yaşı ilerledikçe bakış açısı alma puanlarının da arttığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Bal ve Temel (2014)'in yaptığı çalışmada bakış açısı alma becerisinin yaş değişkenine göre farklılaştığı saptanmıştır. Bu çalışmaya göre, bakış açısı alma alt boyutlarından olan algısal bakış açısı almada dört-beş yaş ve dört-altı yaş arasında; bilişsel bakış açısı almada dört-beş yaş ve dört-altı yaş arasında; duygusal bakış açısı almada dört-altı yaş ve beş-altı yaş arasında anlamlı farklılık olduğu

raporlanmıştır. Araştırmamızdaki bu bulgu, literatürdeki çalışmaların sonucu ile paralellik göstermektedir.

Ailedeki çocuk sayısına göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) alt boyutları ve toplam puana bakıldığında, algısal bakış açısı alma alt boyutunda tek çocuk ile iki çocuk grupları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tek çocuk puanı 62,99 iken iki çocuk 85,02 puan ile algısal bakış açısının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Önem ve Coşkun (2021)'un yaptığı araştırmaya göre, çocukların bakış açısı alma becerilerinin ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Mutlu (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çocukların bakış açısı alma becerileri kardeş sayısına göre incelendiğinde gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, iki ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların algısal bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Tek çocuklar yerine kardeşi olan çocukların bakış açısı alma becerilerinin daha yüksek olmasında kardeşler arasındaki iletişimin etkisi olabilir. Tek çocuklar ile karşılaştırıldığında kardeşi olan çocuklar, ev ortamında geçirdikleri süreçlerde kardeşi ile etkileşimde olmaya, oyun oynamaya devam eder. Kardeşinin üzüntüsünü, mutluluğunu anlama ile ilgili daha fazla fırsatı olur. Bu tür yaşantılar da kardeşi olan çocukların bakış açısı alma becerilerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Çocukların doğum sırasının “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” alt boyutları ve toplamdan alınan puanlarda etkili olmadığı saptanmıştır. Coşkun (2019) tarafından yapılan “Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-beş yaş grubu çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmada bakış açısı alma becerisinin alt boyutu olan algısal bakış açısı alma, bilişsel bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı alma ile toplam bakış açısı

alma puanlarında çocuğun doğum sırası değişkeninin etkili olmadığı raporlanmıştır. Bu sonuç, araştırmamızda elde ettiğimiz bulgular ile paralellik göstermiştir.

“Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” alt boyutları ve toplamdan alınan puanlarda anne çalışma durumuna göre farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde Değirmenci (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda anne çalışma durumunun çocuğun bakış açısı alma becerileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı raporlanmıştır. Çocuklar anaokuluna devam ederken, bakış açısı alma becerilerinin destekleneceği sosyal oyun ortamının okulda sağlanması, anne çalışma durumu değişkeninin etkisini azaltmış olabilir.

Anne öğrenim düzeyine göre “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” alt boyutları ve toplamdan alınan puanlarda farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Yıldız ve Güney Karaman (2017) tarafından yapılan araştırmada anne öğrenim düzeyi değişkeninin bakış açısı alma alt boyutları ve toplam puanında etkili olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Değirmenci (2014)’nin yaptığı araştırma anne öğrenim düzeyi değişkenine göre herhangi bir farklılık olmaması bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu sonucun araştırmamızda elde ettiğimiz bulgular ile aynı doğrultuda olduğu görülmüştür.

“Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” alt boyutları ve toplamdan alınan puanlarda baba öğrenim düzeyi değişkeninin etkili olmadığı saptanmıştır. Elde ettiğimiz bulguya paralel olarak Oğuz (2006) tarafından yapılan araştırmada, bakış açısı alma alt boyutlarından algısal bakış açısı alma, bilişsel bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı alma ile toplam bakış açısı alma puanlarında baba öğrenim düzeyinin anlamlı bir fark yaratmadığı ifade edilmiştir.

Araştırma bulgularımıza göre hem annenin hem de babanın öğrenim düzeyinin çocukların bakış açıları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Çocukların bakış açısı alma becerilerinde anne ve babaların empatik becerilerinin etkisinin olduğu bilinmektedir. Empatik becerisi yüksek olan anne babaların çocuklarının da daha empatik oldukları, dolayısı ile de bakış açısı alma becerilerinin daha iyi olabileceği bilgisinden yola çıkarak çocukların bakış açısı alma becerilerinde anne babalarının öğrenim düzeyinden çok onların başkalarının bakış açısı alma becerilerinin etkili olduğu söylenebilir.

### **4.3 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği'ne İlişkin Tartışma**

“36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği”nin İtiş Kakışlı Oyun alt boyutunda cinsiyet değişkeninin etkili olduğu saptanmıştır. İtiş kakışlı oyun alt boyutunda erkelerin sıra ortalamalarının (93,57) kızların sıra ortalamalarından (54,16) daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda sessiz davranış, tek başına oyun, paralel oyun ve sosyal oyun alt boyutlarında cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı tespit edilmiştir. Yoleri ve Tetik (2020)'in yaptığı araştırmada erkek çocuklarının itiş kakışlı oyun puanı kız çocuklarının itiş kakışlı oyun puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu rapor edilmiştir. Benzer şekilde Uygun ve Kozikoğlu (2019) tarafından yapılan “Okul öncesi kuruma devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi” adlı araştırmaya göre erkek çocukların itiş kakışlı oyun davranışı puanları kız çocuklarının puanından anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Literatür incelendiğinde, pek çok araştırmada, erkek çocuklarının kız çocuklara göre itiş kakışlı oyun davranışı puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği raporlanmıştır (Fabes ve ark., 2003; Ogelman ve ark., 2016; Sezici ve Yiğit, 2019; Yokuş ve Yavuz Konokman, 2019). Elde ettiğimiz bu bulgu, yapılan araştırmaları destekler niteliktedir.

Çocukların yaş değişkenine göre “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” alt boyutu olan paralel oyunda, beş yaşında olan çocukların paralel oyun ortalamalarının, üç yaşında ve dört yaşında olan çocukların ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda, yaşa göre paralel oyun alt boyutunda üç-beş yaş ve dört-beş yaş arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, üç-dört yaş aralığında paralel oyun alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırmamızdaki bu bulgu Vygotsky’nin oyuna ilişkin görüşlerini destekler niteliktedir. Vygotsky, Piaget’nin aksine çocukların yaşları büyüdükçe paralel oyunun bitmediğini, sadece sıklığının azalabileceğini ve sosyal oyuna da yer verileceğini savunmuştur (Bodrova ve Leong, 2017). Araştırmamızdaki bulgulara göre, beş yaşındaki çocuklarda paralel oyunun varlığını anlamlı düzeyde sürdürdüğü görülmüştür. Kılınç (2016) tarafından yapılan çalışmada, beş ile altı yaş arasında sessiz oyun davranışı ve tek başına oyun alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Beş yaş çocuklarının altı yaşındaki çocuklara göre sessiz oyun davranışını ve tek başına oyun davranışını daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Buna karşın, Uygun ve Kozikoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların oyun davranışlarında yaş değişkeninin etkili olmadığı raporlanmıştır. İlgili literatürde oyun davranışlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine dair görüş birliği olmadığı görülmüştür. Benzer sonuçlar ve ilgili literatür değerlendirildiğinde, yaş değişkeni oyun davranışları için gelişimsel bir sırayı takip etmesi açısından önemli olsa da her çocuk aynı oyun zamanında farklı oyun davranışları sergileyebilir. Dolayısıyla, okul öncesi eğitime devam eden çocukların oyun davranışlarını etkileyen farklı değişkenlerin de belirleyici olabileceği düşünülmektedir.

Ailedeki çocuk sayısına göre “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” alt boyutlarından tek başına oyun davranışı, paralel oyun ve sosyal oyun alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Ailedeki çocuk sayısı değişkeni, tek başına oyun, paralel oyun ve sosyal oyun davranışında etkili olduğu görülmüştür.

Tek başına oyunda iki çocuk (65,17) ile üç veya daha fazla (90,41) grupları arasında anlamlı fark olduğu ve üç veya daha fazla çocuk olan grubun daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Paralel oyun sonuçlarına göre, bir çocuk ile üç veya daha fazla çocuk sayısı arasında ve iki ile üç veya daha fazla çocuk sayısı grupları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Grupların puanlarına bakıldığında, bir çocuk 67,79 ve iki çocuk 67,34 puan iken üç veya daha fazla çocuk 90,76 puan ile daha yüksek bir paralel oyun davranış puanı aldığı görülmüştür. Sosyal oyunda bir çocuk ile iki çocuk arasında, iki çocuk ile üç veya daha fazla çocuk arasında iki çocuk olan grup lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Taylı (2007) tarafından yapılan araştırmada, kardeşi olan çocukların etkileşimli oyunları ve işbirlikçi oyunları daha çok tercih ettiği, kardeşi olmayan çocukların ise paralel oyun, sessiz oyun ve seyirci davranış sergiledikleri görülmüştür. Yokuş ve Yavuz Konokman (2019)'ın yaptığı araştırma sonucunda kardeşi olmayan çocukların, bir ya da birden fazla kardeşi olan çocuklara göre daha az itiş kakışlı oyun oynadığını ifade etmişlerdir. Çocuklar okul öncesi eğitim almakla birlikte ev ortamında da kardeşin varlığı paralel oyun ve sosyal oyun fırsatını arttırabilir. Araştırmamızdaki bu bulgunun, ilgili literatür ile aynı doğrultuda olduğu görülmüştür.

“36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” alt boyutlarında çocukların doğum sırası değişkeninin etkili olmadığı belirlenmiştir. Mucuk (2020) tarafından yapılan “60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları, çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı araştırmada, çocukların oyun davranışlarında doğum sırası değişkeninin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırmamızdaki bulgular ile paralellik göstermiştir.

Anne çalışma durumuna göre “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Camgöz (2010) tarafından yapılan araştırmada anne çalışma durumunun çocukların oyun davranışlarında etkili bir değişken olmadığını saptamıştır. Mucuk (2020) tarafından yapılan çalışmada çocukların oyun davranışlarının anne eğitim durumuna göre

farklılaşmadığı ifade edilmiştir. Bu sonuç, araştırmamızda elde ettiğimiz bulgu ile paralellik göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, annelerin çalışma ya da çalışmama durumları çocukları ile oyun oynama sürelerini etkilese dahi, oyunun niteliğini etkilemeyeceğini düşündürmüştür.

Anne öğrenim düzeyine göre “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Macun ve Güvendi (2019) tarafından yapılan “Okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı araştırmada çocukların oyun oynama eğilimlerinde anne öğrenim düzeyinin etkili bir değişken olmadığı saptanmıştır. Uygun ve Kozikoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada anne öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların sosyal oyun davranış puanlarının arttığı ifade edilmiştir. Mucuk (2020) ve Uygun (2018)’un yaptıkları çalışmalara göre anne öğrenim düzeyi değişkeninin çocukların oyun davranışları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak yaptığımız bu araştırmada anne öğrenim düzeyinin çocukların oyun davranışları üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Annelerin öğrenim düzeyi düşük olsa bile çocuklar oyun davranışlarına dair desteği okul öncesi eğitim ve sosyal çevreden sağlıyor olabileceği düşünülmüştür.

“36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” alt boyutlarında baba öğrenim düzeyi değişkeninin etkili olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, yapılan araştırmalarda baba öğrenim düzeyine göre çocukların oyun davranışlarında anlamlı farklılık görülmemiştir (Mucuk, 2020). Uygun ve Kozikoğlu (2019)’nun yaptığı çalışmada çocukların oyun davranışlarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı raporlanmıştır. Benzer şekilde, çocukların oyun oynama eğilimlerinin incelendiği araştırmada da baba öğrenim düzeyinin çocukların oyun oynama eğilimi üzerinde etkili olmadığı ifade edilmiştir (Macun ve Güvendi, 2019). Araştırmamızda elde ettiğimiz sonuç, bu bulgular ile aynı doğrultudadır.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, 36-72 aylık çocukların oyun davranışları ve bakış açısı alma düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular özetlenerek sunulmuştur.

- “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)”nin Duygusal Bakış Açısı alma alt boyutu ve toplam puanı ile 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği arasında: algısal bakış açısı ile sessiz davranış arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Algısal bakış açısı ile sosyal oyun arasında, bilişsel bakış açısı ile itiş kakışlı oyun arasında, toplam bakış açısı ile sosyal oyun arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.
- “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)”nin Duygusal Bakış Açısı alt boyutundan alınan puanlarda çocuklarının yaşının etkili bir değişken olmadığı; ancak Algısal Bakış Açısı, Bilişsel Bakış Açısı ve Toplam Bakış Açısından alınan puanların üç-beş yaş arasında ve dört-beş yaş arasında beş yaşın lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
- Ailedeki çocuk sayısına göre “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” alt boyutu Algısal Bakış Açısından alınan puanlarda bir-iki çocuk sayısı arasında iki çocuk sayısı lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.
- “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” alt boyutu olan Bilişsel Bakış Açısı, Duygusal Bakış Açısı ve Toplam Bakış Açısından alınan puanlarda ailedeki çocuk sayısının etkili bir değişken olmadığı görülmüştür.
- Çocukların cinsiyet, doğum sırası, anne çalışma durumu, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyinin “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” Algısal Bakış Açısı, Bilişsel Bakış Açısı, Duygusal Bakış Açısı alt boyutları ve toplamda alınan puanlarda anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

- Çocukların cinsiyetinin “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği”nin İtiş Kakışlı Oyun alt boyutundan alınan puanlarda anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır.
- Çocukların yaşlarına göre “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” alt boyutu olan Paralel Oyundan alınan puanlarda üç-beş yaş arasında ve dört-beş yaş arasında beş yaş lehine anlamı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Ailedeki çocuk sayısına göre “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” alt boyutlarından alınan puanlarda tek başına oyun, paralel oyun ve sosyal oyun alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Tek başına oyunda 3 ve daha fazla çocuk lehine, paralel oyunda 3 ve daha fazla çocuk lehine, sosyal oyunda iki çocuk lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.
- “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” alt boyutu, Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun, Paralel Oyun, Sosyal oyun, İtiş Kakışlı Oyun alt boyutundan alınan puanlarda çocukların doğum sırası, anne çalışma durumu, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyinin farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

#### **Araştırmacılara yönelik öneriler:**

- Araştırma sürecinde Covid-19 pandemisi nedeniyle çalışma grubuna ulaşmakta güçlük yaşanmıştır. İleriki araştırmalarda daha büyük gruplarla bakış açısı alma becerisi ve oyun davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla benzer bir çalışma yapılabilir.
- Müdahale programları uygulanarak çocukların bakış açısı alma becerileri ile oyun davranışlarını geliştirmeye yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada, beş yaş çocuklarının üç ve dört yaş olan çocuklara göre Algısal Bakış Açısı, Bilişsel Bakış Açısı ve Toplam Bakış Açısı alma becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların bakış açısı alma becerilerinde anne-babalarının bakış açısı alma becerilerini ve okul öncesi

eğitim ortamlarında sunulan fırsatların etkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle küçük yaşlardan itibaren aile ortamında ve okullarında çocukların bakış açısı alma becerilerini desteklemeye yönelik programların geliştirilmesi ve çocuklar üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

- Çocukların cinsiyet, doğum sırası, anne çalışma durumu, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyinin bakış açısı alma becerilerinde farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Çocukların erken yaşlarda başlayan bakış açısı alma becerilerinin gelişiminde kendilerinin ve ailelerinin demografik özelliklerinden daha çok model alabilecekleri anne-babalarının ve eğitimcilerinin olmalarının etkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle anne ve babaların ve de eğitimcilerin bakış açısı alma becerilerini dolayısı ile empatik becerilerinin gelişimini desteklemeye yönelik program geliştirilmesi ve programın uygulanmasından sonra hem anne ve babalar ile eğitimcilerin hem de çocukların bakış açısı alma ve empatik becerilerinde bir değişimin olup olmadığını belirlemeye yönelik araştırmalar planlanabilir.
- Çocuklarının bakış açısı alma becerisi ile anne babaların bakış açısı alma becerileri ve ya empatik becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırma yapılabilir.
- Çocukların cinsiyetinin İtiş Kalkışlı Oyun davranışı üzerinde farklılığa neden olduğu ve erkeklerin daha çok bu oyun davranışını sergiledikleri bulunmuştur. Erkek çocukların ev, okul, oyun parkı gibi doğal ortamlarında oynadıkları itişli kalkışlı oyunlar gözlemlenerek detaylı bir şekilde incelenebilir. İtişli kalkışlı oyunları daha çok kimlerle oynadıkları, günün hangi zaman dilimlerinde oynamayı tercih ettikleri, oyun içeriklerinin neler olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

### **Çocuk gelişimcilere yönelik öneriler:**

- Çocuk gelişimciler bakış açısı alma becerisi ve oyun davranışları konularında hizmet içi eğitim, seminer vb. etkinliklere katılarak kendilerini geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunabilirler.

- Çocuk gelişimciler çalıştıkları kurumlarda çocukların oyun davranışları ve bakış açısı alma becerilerini belirlemeye ve desteklemeye yönelik çalışmalar yapabilirler.
- Özel gereksinimli çocuklarla çalışan çocuk gelişimciler, zihin kuramı, bakış açısı alma, oyun gelişimi ve oyun davranışlarına yönelik ayrıntılı eğitim ve müdahale programlarına katılarak kendilerini geliştirebilir ve çocukların gelişimini destekleyebilirler.
- Çocuk gelişimciler, bakış açısı alma becerisi ve oyun davranışlarının önemi konusunda ebeveynlerin farkındalığını arttırmak ve çocukların gelişimine destek olmak amacıyla yapabilecekleri çalışmalar konusunda ebeveynlere rehberlik edebilirler.

## ÖZET

### **36-72 Aylık Çocukların Oyun Davranışları ile Bakış Açısı Alma Düzeylerinin İncelenmesi**

Bu çalışma, 36-72 aylık çocukların oyun davranışlarını ve bakış açısı alma düzeylerini belirlemek, 36-72 aylık çocukların oyun davranışları ve bakış açısı alma düzeyleri üzerinde etkili olabilecek yaş, cinsiyet, doğum sırası, çocuk sayısı, anne çalışma durumu, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin etkisini saptamak ve 36-72 aylık çocukların oyun davranışları ile bakış açısı alma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla planlanan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Hatay il merkezi Antakya’da MEB bağlı anaokulları ve anasınıfları ile özel anaokullarına devam eden ve ebeveynleri tarafından araştırmaya katılmalarına izin verilen 36-72 aylık 147 çocuk ve onların öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmaya dahil olan çocukların öğretmen sayısı 15’tir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından oluşturulan, çocuklar ve aileleri ile ilgili demografik bilgi edinmek amacıyla “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Çocukların oyun davranışlarını incelemek amacıyla Metin Aslan (2017) tarafından geliştirilen, “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Çocukların bakış açısı alma düzeylerini incelemek amacıyla Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” kullanılmıştır. Verilen normallik testleri Kolmogorov Smirnov ile test edilerek “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği”nin Sosyal Oyun alt boyutunda cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı, çocukların doğum sırası, anne öğrenim düzeyi değişkenleri ile paralel oyun alt boyutunda yaş değişkeni normal dağılım gösterdiği için parametrik testler uygulanmıştır. Puanların normal dağılım göstermesi durumunda cinsiyet gibi iki değişkenin olduğu durumlarda Bağımsız Örneklem t Testi, doğum sırası gibi ikiden fazla değişkenin olduğu durumlarda ise tek yönlü ANOVA Testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunun anlamlı çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bir Post Hoc testi yapılmıştır. Cinsiyet, yaş, ailedeki çocuk sayısı, çocukların doğum sırası, anne çalışma durumu, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin, çocukların bakış açısı alma testi üç alt boyutunda ve oyun davranışı puanları alt boyutlarından Sessiz Davranış, Tek Başına Oyun, İtiş Kakışlı Oyun normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testler ile analiz edilmiştir. Paralel oyun alt boyutu, cinsiyeti ailedeki çocuk sayısı, çocukların doğum sırası, anne çalışma durumu, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testler ile analiz edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen puanlarda iki değişkenin etkisini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi, ikiden fazla değişkenin etkisini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H Testi, farklılığın önemli çıkması durumunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Testi kullanılmıştır. “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” alt boyutları ve toplamdan alınan puanların bağımsız değişkenlere göre kıyaslanmasına bakıldığında, yaşa göre algısal, bilişse ve toplam bakış açısı almada; ailedeki çocuk sayısına göre, algısal bakış açısı almada anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, doğum sırası, anne çalışma durumu, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi

değişkenlerinin etkili olmadığı görülmüştür. “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” alt boyutları ve alınan toplam puanlara göre, cinsiyet, yaş ve ailedeki çocuk sayısında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, doğum sırası, anne çalışma durumu, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyinin oyun davranışları üzerinde etkili değişkenler olmadığı belirlenmiştir. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” ve 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği arasındaki ilişki “Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı” kullanılarak analiz edilmiştir. Algısal bakış açısı ile sessiz davranış arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Algısal bakış açısı ile sosyal oyun arasında, bilişsel bakış açısı ile itiş kakışlı oyun arasında toplam bakış açısı ile sosyal oyun arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Bakış Açısı Alma, Çocuk Gelişimi, Oyun Davranışları.



## SUMMARY

### **Investigation of Play Behaviors and Perspective Taking Levels of 36-72 Month-Old Children**

The aim of this study is to examine the play behaviors and perspective taking levels of 36-72 month-old children. This is a descriptive study conducted with the correlational survey model. The study was carried out in kindergartens and nursery classes affiliated to the Ministry of National Education in Antakya, the central district of Hatay province. The sample group consisted of 147 children of parents who agreed to participate in the study and 15 teachers. "General Information Form", which was prepared by the researcher to obtain demographic information related to the children and their families, was used in the study as the data collection tools. The "Play Behavior Scale for 36-71 Months Old Children" developed by Metin Aslan (2017) was used to examine the play behaviors of children. The "Perspective Taking Test for Children" (PTC) developed by Aslan and Köksal Akyol (2016) was used to examine the perspective taking levels of children. The given normality tests were tested by Kolmogorov Smirnov. Since the variables of gender, number of children in the family, birth order of the children, mother's education level in the Social Play subscale of the "Play Behavior Scale for 36-71 Months Old Children" and the variable of age in the Parallel Play subscale showed normal distribution, parametric tests were applied. When the scores were normally distributed, the Independent Samples t-Test was used in cases where there were two variables such as gender, and the one-way ANOVA test was used in cases where there were more than two variables such as birth order. If the ANOVA test result was significant, a Post Hoc test was performed to determine between which groups the difference was. The variables of gender, age, number of children in the family, birth order of the children, mother's employment status, mother's education level, and father's education level did not show any normal distribution in the three subscales of the perspective taking test for children, and the play behavior subscales Silent Behavior, Solo Play, and Rough Play; therefore, they were analyzed with non-parametric tests. Since the parallel play subscale did not show any normal distribution in the variables of gender, the number of children in the family, the birth order of the children, the mother's employment status, the mother's education level, and the father's education level, it was analyzed with non-parametric tests. Mann-Whitney U Test was used to determine the effect of two variables on non-normally distributed scores, Kruskal-Wallis H Test was used to determine the effect of more than two variables, and the Post Hoc Test was used to determine between which groups the difference was significant if the difference was significant. When the comparison of the subscales of the "Perspective Taking Test for Children (PTC)" and the total scores according to the independent variables was examined, it was determined that there was a significant difference in perceptual, cognitive, and total perspective taking in terms of age and in perceptual perspective taking in terms of the number of children in the family. It was observed that the variables of gender, birth order, mother's employment status, mother's education level, and father's education level were not effective. According to the subscales of "Play Behavior Scale for 36-71 Months Old Children" and the total scores, it was found that there was a significant difference in gender, age and the number of children in the family. Additionally, the

variables of birth order, mother's employment status, mother's education level and father's education level were not effective on play behaviors. The correlation between the "Perspective Taking Test for Children (PTC)" and the Play Behavior Scale for 36-71 Months Old Children was analyzed using the "Spearman Rank Correlation Coefficient". It was determined that there was a low negative significant correlation between perceptual perspective and silent behavior. There was a low positive significant correlation between perceptual perspective and social play, between cognitive perspective and rough play, and between total perspective and social play.

**Keywords:** Child Development, Perspective Taking, Play Behaviors.



## KAYNAKLAR

- AAKER DA, KUMAR V, DAY GS (2007). Marketing Research, 9.Baskı, John Wiley, Sons, Danvers.
- ACKERMANN E (1996). Perspective-Taking and Object Construction. *Constuctionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a Digital World* (Ed. Kafai Y and Resnick M), p.: 25-37, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- AHİOĞLU EN (1999). Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- AKIN Y (2002). Altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısını alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- AKSOY AB (2015). Okul Öncesi Eğitimde Oyun. Hedef CS Yayınları, Ankara.
- AKSOY AB, DERE ÇİFTÇİ H (2014). Erken Çocukluk Döneminde Oyun. Pegem Akademi, Ankara.
- AKSOY P (2019). A Descriptive Study on the Play Contents of Children Aged Five-Six Attending Kindergarten. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **48(2)**: 1220-1268.
- ALPAR R (2016). Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlik, 4. Baskı, s.: 175, Detay Yayıncılık, Ankara.
- ANILAN H, GİRMEN P, ÖZTÜRK A, KOÇKAR MT (2003). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Eğitimsel Değeri. (Ed. Haktanır G, Güler T). *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Kitabı*, s.: 2-10, YA-PA Yayınları, İstanbul.
- ARAL N, DURUALP E (2015). Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi. Vize Yayıncılık, Ankara.
- ARAL N, GÜRSOY F, KÖKSAL A (2001). Okul Öncesi Eğitimde Oyun. Ya-Pa Yayıncılık, İstanbul.
- ARAS CY, ASLAN D (2018). The Effects of “I Can Problem Solve Program” on Children’s Perspective Taking Abilities. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, **7(2)**.
- ASLAN D, KÖKSAL AKYOL A (2016). Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)’nin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, **17(3)**: 207-221.

- ASLAN D (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine empati eğitim programının etkisinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AILWOOD J (2010). Playing with some tensions; poststructuralism, foucault and early childhood education. (Ed. Broker L, Edwards S). *Engaging Play*, p.: 210-222. Open University Pres, Maidenhead.
- AYAN S, MEMİŞ AU (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*. **14 (2)**: 143-149.
- AYTEKİN H (2001). Okul öncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişmesine olan etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- BAL Ö, TEMEL F (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. **1(4)**: 156- 169.
- BARAN G, ERDOĞAN S (2007). A research on the perspective taking skill and the social behaviour of six-year-old girls and boys. *Pakistan Journal of Social Science*. **4(2)**: 236- 239.
- BARON-COHEN S (2001). Theory of mind in normal development and autism. *University of Cambridge, Departments of Experimental Psychology and Psychiatry*. 34, 174-183.
- BEE H, BOYD D (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. (Çeviren: Okhan Gündüz). Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- BERK LE (2013). Child Development (9th Edition). Pearson, Boston.
- BODROVA E, LEONG DJ (2017). Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı (3. Baskı). (Çeviren: Gelengül Haktanır, Tülin Güler Yıldız, Figen Şahin, Arif Yılmaz, Elif Kalkan). Anı Yayıncılık, Ankara.
- BREWER JA (2001). Introduction to Early Childhood Education. Allyn ve Bacon, Boston.
- BURNS SM (1978). The effects of two social play experiences on perspective taking in four and five year old children. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Western Ontario, Department of Psychology. Ontario, London.
- BURNS SM, BRAINERD CJ (1979). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. *Developmental Psychology*. **15(5)**: 512-521.

- BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2017). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum (23.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş, KILIÇ ÇAKMAK E, AKGÜN ÖE, KARADENİZ Ş, DEMİREL F (2019). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (27. Baskı). s.: 15-17, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- CAMGÖZ A (2010). Ankara örnekleminde penn etkileşimli akran oyunu ölçeğinin 60-72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- CANTEKİN D, AKDUMAN GG (2020). Duyguları yönetme becerileri eğitim programının çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. **18(2)**: 777-798.
- CLARK CD (2003). In sickness and in play: Children coping with chronic illness. Rutgers University Press, New Brunswick, New Jersey.
- COPLAN RJ, ARBEAU K (2009). Peer interactions and play in early childhood. (Ed. RUBIN KH, BUKOWSKI W and LAURSEN B). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. p.: 143-161. Guilford, New York.
- COŞKUN E (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-beş yaş grubu çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- CROWLEY K (2020). Çocuk Gelişimi, Pratik Bir Başlangıç (2. Basımdan Çeviri). (Çev. Ed.: Şehnaz Ceylan). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- ÇAKMAK A, ELİBOL F (2013). Çocuk ve Oyun. Vize Yayıncılık, Ankara.
- ÇOK F, ARTAR M, ŞENER DEMİR T (2004). Ankara'da Açık Alanlarda Çocuk Oyunları (Ed.: B. Onur ve N. Güney), *Türkiye'de Çocuk Oyunları: Araştırmalar*. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara.
- DEGE Ö (2008). Resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DEĞİRMENCİ GY (2014). Ankara il merkezinde bağımsız anaokullarına devam eden 48-60 aylık çocukların görsel algı becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişki. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DENHAM SA (1986). Social cognition, prosocial behavior and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*. **57(1)**: 194-201.

- DENİZ ZK (2020). Herkes İçin İSTATİSTİKolay. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- DICKSTEIN EB, WARREN DR (1980). Role-taking deficits in learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*. **13(7)**: 33-37.
- DIXON JA, MOORE, C.F. (1990). The development of perspective taking: Understanding differences in information and weight. *Child Development*. **61(5)**: 1502-1513.
- DÖKER T (2020). Dört-altı yaş çocukların sosyal ve oyun davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- DÖKMEN Ü (2019). Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- DRUPADI R, AYRIZA Y (2020). The Effect of Perspective Taking on Prosocial Behavior in Early Childhood. *International Conference on Early Childhood Education and Parenting 2019 (ECEP 2019)*. p.: 215-219. Atlantis Press.
- DUMAN G (2010). Türkiye’de ve Amerika’da yaşayan çocukların oyun davranışlarının incelenmesi, kültürlerarası bir çalışma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DUNN J, BROWN J, SLOMKOWSKI C, TESLA C, YOUNGBLADE L (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*. **62(6)**: 1352-1366.
- EISENBERG N, FABES RA (1998). Prosocial development. (Ed. Eisenberg N). *Social, Emotional and Personality Development: Handbook of Child Psychology*. p.: 701-778. Wiley, New York.
- ELEKES F, VARGA M, KIRALY I (2016). Evidence for spontaneous level-2 perspective taking in adults. *Consciousness and Cognition*, **41**: 93-103.
- ELKIND D (2004). Thanks for the memory, the lasting value of true play. (Ed: Koralek D). *Spotlight on children and play*. NAEYC, Washington.
- ELKIND D (2011). Oyunun Gücü. (Çev. Demet Erol Öngen). İmge Yayınevi, Ankara.
- ELLIS MJ (2011). Why People Play. Sagamore Publishing, Urbana.
- EMEN M, ASLAN D (2019). The relationship between perspective taking skills and language development in preschool children. *Journal of Education and Educational Development*. **6(1)**: 25-42.
- ENSOR R, SPENCER D, HUGHES C (2011). ‘You feel sad?’ emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother-child mutuality on prosocial

- behaviors: findings from 2 years to 4 years prosocial behavior, emotion understanding. *Journal of Social Development*. **20(1)**: 93-110.
- EPLEY N, CARUSO E, BAZERMAN MH (2006). When perspective taking increases taking: Reactive egoism in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, **91(5)**: 872-889.
- EREL S (2016). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme ve ahlak gelişiminin davranış sorunları ile ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ERDOĞAN S (2009). Altı yaş grubu çocukların bakış açısı alma becerileri ile matematik becerilerinin karşılaştırılması. *Congress of XVIII. Turkish National Education Science*, İzmir.
- ERDOĞAN S, HAKTANIR G, KÖKSAL AKYOL A, ÇAKIR İLHAN A (2003). “Oyun oynamak istediğim yer” altı yaşındaki çocukların resimleri üzerine bir inceleme Türkiye örneği. (Ed. Haktanır G, Güler T). *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Kitabı-2*. s.: 285-299. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- ERSOY EG, KÖŞGER F (2016). Empati: tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*. **38(2)**: 9-17.
- FABES RA, MARTIN CL, HANISH LD (2003). Young children’s play qualities in same, other and mixed-sex peer group. *Society for Research in Children Development*. **74(3)**: 921-932.
- FAGLEY NS, COLEMAN JG, SIMON AF (2010). Effects of framing, perspective taking, and perspective (affective focus) on choice. *Personality and Individual Differences*. **48(3)**: 264-269.
- FANTUZZO J, SEKINO Y, COHEN HL (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban Head Start Children. *Psychology in The Schools*. **41(3)**: 323–336.
- FLAVELL JH, BOTKIN PT, FRY CL, WRIGHT JW, JARVIS PE (1968). The development of role-taking and communication skills in children. p.:239. Wiley, New York.
- FROST JL, WORTHAM SC, REIFEL S (2008). Play and Child Development. (3rd. Edition). Merrill Prentice Hall, New Jersey.
- GANDER JM, GARDINER HW (1993). Çocuk ve Ergen Gelişimi. (Çeviren: Dönmez A). İmge Kitabevi, Ankara.
- GAUVAIN M, MUNROE RL (2014). Development of perspective taking in relation to age, education, and the presence of community features associated with industrialization: A four-culture study. *Cross-Cultural Research*. **48(1)**: 32-44.

- GENAL S (2018). Okul öncesi eğitiminden yararlanan 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal yeterlilikleri ile bakış açısı alma becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- GOLDSTEIN F (2012). Play in children's development, health and well-being. (2nd Edition). An imprint of addison wesley longman, Inc USA.
- GÖNCÜ A (2019). Oyunda Büyüme Çocuk Gelişimi ve Eğitimine Sosyokültürel Bakış. (Çeviren: Turan A). Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- GÖNCÜ A, ABEL B, BOSHANS M (2010). The role of attachment and play in young children's learning and development. (Derleyen: Littleton K, Wood C, Staarman JK) *International Handbook of Psychology: New Perspective on Learning and Teaching*. s.: 35-72. Emerald Publishing Limited, Bingley.
- GÖNCÜ A, JAIN J, TUERMER U (2007). Children's play as a cultural interpretation. (Derleyen: Göncü A, Gaskins S). *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- GÖZÜN KAHRAMAN ÖG (2012). Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GUTZWILLER-HELFENFINGER E (2003). Assessing social perspective-taking in adolescence: The written interpersonal understanding interview. **Doctoral dissertation (unpublished)**. University of Berne, 94, Berne.
- GÜLTEKİN A (2006). Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocukların başkalarının bakış açısını alma becerisi ile özsaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- GÜNEY N (2002). Okul öncesi kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- HALAVURT H (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocukların bakış açısı alma düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- HARRIS PL (2008). Children's understanding of emotion. (Ed. Lewis M, Haviland-Jones JM ve Barrett LF) *Handbook of emotions*. p.: 320-331. The Guilford Press, New York.
- HINNANT JB, O'BRIEN M (2007). Cognitive and emotional control and perspective taking and their relations to empathy in 5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*. **168(3)**: 301-322.

- HOWLIN P, BARON-COHEN S, HADWIN J (2016). Otizmli Çocuklara Zihin Okumayı Öğretmek. (Çeviren: Selin Atasoy). 1. Baskı. s.: 5-8, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara
- HUGHES C, JAFFEE SR, HAPPE F, TAYLOR A, CASPI A, MOFFITT TE (2005). Origins of individual differences in theory of mind: from nature to nurture? *Child Development*. **76(2)**: 356-370.
- JALONGO MR, ISENBERG JP (2013). Creative Thinking and Arts-Based Learning: Preschool Through Fourth Grade, Loose-Leaf Version (6th Ed.). Pearson / Merrill / Prentice Hall. Upper Saddle River, NJ
- KAÇAR S (2016). Okul öncesi normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KANDIR A, TEZEL ŞAHİN F (2012). Okul öncesi dönemde oyuncak ve oyun materyalleri. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- KARACA NH, KAYA ÜÜ, YAŞAR MC (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre baba-çocuk ilişkisi ve akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*. **6(4)**: 33-41.
- KARAKAŞOĞLU S, ÖZDEMİR S (2021). Görme yetersizliği olan ve gören çocukların bakış açısı alma ve birinci derece yanlış kanı atfı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. **21(3)**: 1356-1373.
- KARANFİLCİ S (2019). Bakış açısı alma becerilerinin 60-72 aylık okul öncesi çocuklarının davranışlarını yordama güçlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- KARAMAN NG (2009). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. **42(2)**: 163-182.
- KARASAR N (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. (35. Basım) s.: 113-115. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- KILINÇ N (2016). 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- KILINÇ N, CEYLAN Ş (2018). 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. **8(1)**: 297-332.

- KOÇYİĞİT S, YILMAZ E, SEZER T (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*. **12(1)**: 209-218.
- KÖKSAL AKYOL A (2021). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim 2 36-72 ay. (3 Baskı). Anı Yayıncılık, Ankara.
- KURDEK LA, RODGON MM (1975). Perceptual, cognitive and affective perspective taking in kindergarten through sixth- grade children. *Development Psychology*, **11(5)**: 643- 650.
- LADD GW, PROFILET SM (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*. **32(6)**: 1008-1024.
- LE BLANC LA, COATES AM, DANESHVAR S, CHARLOP CHRISTY MH, MORRIS C, LANCASTER BM (2003). Using video modeling and reinforcement to teach perspective-taking skills to children with autism. *Journal of applied behavior analysis*, **36(2)**: 253-257.
- LESEMAN P, ROLLENBERG L, RISPENS J (2001). Play and working in kindergarten: Cognitive co-construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*. **16**: 363-284.
- LIAO Z, LI Y, SU Y (2014). Emotion understanding and reconciliation in overt and relational conflict scenarios among preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*. **38(2)**: 111-117.
- LIEW J, EISENBERG N, LOSOYA SH, FABES RA, GUTHRIE IK, MURPHY BC (2003). Children's physiological indices of empathy and their socioemotional adjustment. *Journal of Family Psychology*. **17(4)**: 584-597.
- LILLARD A, PINKHAM AM, SMITH E (2011). *Pretend play and cognitive development* (Ed. Goswami U). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. p.: 285–311. Wiley-Blackwell, New Jersey.
- LILLEMUR OF (2009). *Taking Play Seriously: Children and Play In Early Childhood Education An Exciting Challenge*. Information Age Publishing, Trondheim.
- LINDSEY EW, COLWELL MJ (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*. **33(1)**: 39-52.
- MACUN B, GÜVENDİ ÖF (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Academic Review*. **23(78)**: 79-98.
- MASANGKAY ZS, MCCLUSKEY KA, MCINTYRE CW, SIMS KNIGHT J, VAUGHN BE, FLAVELL JH (1974). The early development of inferences about the visual percepts of others. *Child Development*. **45**: 357-366.

- METİN ASLAN Ö (2013). Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışları. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- METİN ASLAN Ö (2017). 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, **25(3)**: 897-910.
- METİN ASLAN Ö, TUĞRUL B (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içerik analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, **7(1)**: 60-77.
- MICHELON P, ZACKS JM (2006). Two kinds of visual perspective taking. *Attention, Perception & Psychophysics*, **68(2)**: 327-337.
- MOLL H, MELTZOFF AN (2011). How does it look? Level 2 perspective-taking at 36 months of age. *Child Development*. **82(2)**: 661-673.
- MORI A, CIGALA A (2015). Perspective taking: Training procedures in developmentally typical preschoolers. Different intervention methods and their effectiveness. *Educational Psychology Review*. **28(2)**: 267-294.
- MOSSLER DG, MARVIN RS, GREENBERG MT (1976). Conceptual perspective taking in 2-to 6-year-old children. *Developmental Psychology*. **12(1)**: 85-86.
- MOYLES J (2012). A - Z of Play In Early Childhood. Bell & Bain Ltd, Glasgow.
- MUCUK YK (2020). 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları, çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MUTLU S (2020). Parçalanmış ve tam ailelerde yaşayan 60-72 aylık çocukların bağlanma biçimleri ve bakış açısı alma becerilerinin incelenmesi: Çankırı Örneği. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- OGELMAN H (2014). Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış. Pegem Akademi, Ankara.
- OGELMAN HG, ERDENTUĞ, FG, AYTAÇ P, AKDENİZ Ö, GÜNER M, ESE V (2016). Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ta yaşayan okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. **19(36)**.
- OĞUZ V (2006). Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- OSWALD PA (2002). The interactive effects of affective demeanor, cognitive processes, and perspective-taking focus on helping behavior. *The Journal of Social Psychology*. **142(1)**: 120-132.
- ÖĞÜLMÜŞ S, KARGI E (2015). The interpersonal cognitive problem solving approach for preschoolers. *Turkish Journal of Education*, **4(1)**: 19-28. <https://doi.org/10.19128/turje.31501>
- ÖLÇER S (2015). Fen eğitim programının beş yaş çocuklarının fen öğrenimi ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖNCÜ EÇ, ÜNLÜER ÖE (2010). Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar İçin Oyun. Kök Yayıncılık, Ankara.
- ÖNEM A, COŞKUN Y (2021). Okul öncesi dönem çocukların bakış açısı alma becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. **23(3)**: 714-735.
- ÖZCAN Ö (2020). Okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerileri ve sosyo-dramatik oyun arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- ÖZDEMİR AA, BUDAK KS (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. **45(45)**: 78-98.
- ÖZDEMİR S (2014). 5-6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science*. **2(2)**: 1-15.
- ÖZYÜREK A, KILINÇ N (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. **5(2)**: 125-138.
- PEHLİVAN H (2012). Oyun ve Öğrenme. Anı Yayıncılık, Ankara.
- PIAGET J (1951). *Play, Dreams and Imitation in Children*. William Heinemann Ltd, Melbourne, London, Toronto.
- PONS F, LAWSON J, HARRIS PL, DE ROSNAY M (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*. **44(4)**: 347-353.
- RUBY P, DECETY J (2003). What you believe versus what you think they believe: a neuroimaging study of conceptual perspective-taking. *European Journal of Neuroscience*. **17(11)**: 2475-2480.
- RUFFMAN TK, OLSON DR (1989). Children's ascriptions of knowledge to others. *Developmental Psychology*. **25(4)**: 601-606.

- SARACHO ON (1999). A factor analysis of preschool children's strategies and cognitive style. *Educational Psychology*. **19(2)**: 165-180.
- SCHAEFER CE (2013). *Foundations of Play Therapy* (2. Basım), (Çeviren: Banu Tortamış Özkaya). Nobel Yayınları, Ankara.
- SCHWARTZ D, DODGE KA, COIE JD, (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys play groups. *Child Development*. **64**: 1755-1772.
- SELMAN RL (1971). Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child Development*. **42**: 1721-1734.
- SELMAN RL (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Academic Press 333., New York.
- SEVİNÇ M (2011). Çocuklarda oyun gelişimine genel bakış. Çocukta oyun gelişimi (Ed.: Tüfekçioğlu U). *Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- SEYREK H, SUN M (2005). *Okulöncesi Eğitimde Oyun. Müzik Eserleri Yayınları*, İzmir.
- SEZER T, YILMAZ E, KOÇYİĞİT S (2016). 5-6 Yaş grubu çocukların oyun becerileri ile aile-çocuk iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *AIBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. **16(2)**: 185-204.
- SEZİCİ E, YİĞİT D (2019). Okul öncesi çocukların oyuncak tercihleri, oyun davranışları ve sosyal duygusal uyumu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Hemşirelik Akademik Araştırma Dergisi*. **5**: 178-187.
- SHIM J, (2007). *Low-income children's pretend play: The contributory influences of individual and contextual factors*. The University of North Carolina, Greensboro.
- SURTEES ADR, BUTTERFILL SA, APPERLY IA (2012). Direct and indirect measures of level-2 perspective-taking in children and adults. *British Journal of Developmental Psychology*. **30(1)**: 75-86.
- SUTTON-SMITH B (2009). *Oyunun Belirsizliği*. Harvard Üniversitesi Yayınları.
- ŞAHİN M, ASLAN D (2018). The effects of preschool attendance on perspective taking skills of Turkish children. *European Journal of Education Studies*. **4(7)**: doi:105281/zendo.1253998
- ŞEN M (2012). Erken çocukluk eğitiminde oyun ve önemi. (Ed.: Diken H İbrahim) *Erken Çocukluk Eğitimi* (2.Baskı). s.: 403-431. Pegem Akademi, Ankara.
- ŞENER T (1996). 4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- TAN-NIAM C (2003). Thematic fantasy play: Effects on the perspective-taking ability of preschool children. *International Journal of Early Years Education*. **2(1)**: 5-16.
- TANER DERMAN M, CİVCİK Y, BAYKARA S, ÖZÇINAR S (2019). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan 4-6 yaş çocuklarının bakış açısı alma becerilerinin belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*. **9(3)**: 580-589.
- TANGÜL ÖZCAN C (2007). Kişilerarası sorun çözme eğitiminin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardaki karşı gelme belirtileri üzerine etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Ankara.
- TAYLI A (2007). Kardeş sahibi olup olmama durumunun okulöncesi dönemdeki sosyal oyuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. **7(1)**: 112- 128.
- TAYLOR M (1988). Conceptual perspective taking: Children's ability to distinguish what they know from what they see. *Child Development*. **59**: 703-718.
- TEKE N (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların sınıf ortamındaki sosyal davranışları ile oyun davranışlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TEMEL F, AVCI N, ERSOY N, TURLA A, (1999). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 0-6 yaş çocukların fiziksel gelişimlerinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. **4(3)**: 43-50.
- TRAWICKSWITH J (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı)*. (5. Basım). (Çev. Ed. Akman B). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- TRÖTSCHER R, HÜFFMEIER J, LOSCHELDER DD, SCHWARTZ K, GOLLWITZER PM (2011). Perspective taking as a means to overcome motivational barriers in negotiations: when putting oneself into the opponent's shoes helps to walk toward agreements. *Journal of Personality and Social Psychology*. **101(4)**: 771-790.
- TUĞRUL B (2013a). Çocukta Oyun Gelişimi. (Ed.: Aral Neriman, Deniz Ümit, Kan Adnan). *Öğretmenlik Alan Bilgisi: Okul Öncesi Öğretmenliği*. s.: 245-269. Alan Bilgisi Yayınları, Ankara.
- TUĞRUL B (2013b). Oyun Temelli Öğrenme. (Ed.: Zembat Rengin). *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri* (3. Baskı). Anı Yayıncılık, Ankara.
- ULUĞ H (2007). Kuzey Adana'daki çocuk oyun alanlarının bitki seçimi yönünden incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- UNICEF (2005). Early childhood development kit: Guideline for caregivers. Unicef, New York.

- UYGUN N (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları, sosyal yetkinlik davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- UYGUN N, KOZİKOĞLU İ (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. **9(2)**: 787-817.
- VAISH A, CARPENTER M, TOMASELLO M (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Developmental Psychology*. **45(2)**: 534.
- VYGOTSKY LS (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- WOOD E (2013). *Play Learning and Childhood Curriculum*. (3rd Ed.). Sage Pub, London.
- WRIGHT M (2010). *Exploring Early Bullying: Play and Agression in a Preschool Clasroom*. Antioch University, New Hampshire Department of Clinical Psychology, New England Keene.
- YALÇIN M (2019). Çocukların empatik bakış açısı alma becerisinin akran kabulü ve öğretmenleri ile olan iletişimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- YALÇINKAYA T (2005). Oyuncak yapımı ve oyuncak yapımında kullanılan birkaç malzeme. (Ed. Sevinç Müzeyyen) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. s.: 483-489. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- YILDIZ C, GÜNEY KARAMAN N (2017). Creativity and Perspective Taking in Early Childhood Period1. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, **50(2)**: 33-58.
- YILMAZ E (2012). 60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- YOKUŞ G, YAVUZ KONOKMAN G (2019). Okul öncesi dönemde çocukların oyun davranışları düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. **27(3)**: 1141-1148.
- YOLERİ S, TETİK G (2020). Okul öncesi dönemde mizaç ve oyun davranışları arasındaki ilişkinin ve oyun davranışını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*. **6(2)**: 66-79.
- YÖRÜKOĞLU A (2014). *Çocuk Ruh Sağlığı* (34. Basım). Özgür Yayınları, İstanbul.

YURDAKUL Y, BEYAZIT U, AYHAN AB (2021). Individual, Social and Occupational Effects of Cyberbullying During Adolescence. *Handbook of Research on Cyberbullying and Online Harassment in the Workplace*. p.: 153-175. IGI Global.

YÜKSEL A (2015). Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağlamında empati. (Ed.: Kabapınar Y). *Empatiyle gelişmek empatiyle geliştirmek: Çocuk ve Empati*. s.: 2-20. Pegem Akademi, Ankara.

ZIV M, MOS T, COHEN S (2013). Understanding of emotions and false beliefs among hearing children versus deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. **18(2)**: 161-174.



## EKLER

### EK-1: Etik Kurul İzin Belgesi



**GİZLİ**  
T.C  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 56786525-050.04.04 /113012  
Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında

30.04.2021

Sayın Fatma GÜNGÖREN  
Sağlık Bilimleri Enstitüsü

İlgi: 04/01/2021 tarihli başvurunuz.

"36-72 Aylık Çocukların Oyun Davranışları ve Bakış Açısı Alma Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı teziniz ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 26/04/2021 tarihli toplantısında alınan 07/84 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir.  
Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ercan BAYAZITLI  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

EKLER:  
Karar Örneği (1 sayfa)

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ALT ETİK KURULU**  
**KARAR ÖRNEĞİ**

**Karar Tarihi** : 26/04/2021  
**Toplantı Sayısı** : 07  
**Karar Sayısı** : 84

**84-**Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi **Fatma Güngören**'in "36-72 Aylık Çocukların Oyun Davranışları ve Bakış Açısı Alma Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 04/01/2021 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda, **Fatma Güngören**'in "36-72 Aylık Çocukların Oyun Davranışları ve Bakış Açısı Alma Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili COVID-19 salgını nedeniyle; çalışma takviminiz de dahil araştırmanızda oluşabilecek tüm değişikliklerin Etik Kurulumuza yazılı olarak bildirilmesi, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR  
26/04/2021

Prof. Dr. Muharrem ÖZEN  
Ankara Üniversitesi  
Etik Kurulu Başkanı

## EK-2: Ebeveyn Onam Formu

### AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sayın gönüllü,

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü yüksek lisans tezi kapsamında planlanmış olan “36-72 Aylık Çocukların Oyun Davranışları ve Bakış Açısı Alma Düzeylerinin İncelenmesi” konulu araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmacının ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Çalışmada, 36-72 aylık çocukların oyun davranışları ve bakış açısı alma düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya katılma koşulları;

- Çocuğunuzun 36-72 ay aralığında olması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam ediyor olması.
- Çocuğunuzun araştırmaya katılmasına izin vermeniz.
- Çalışma kapsamında çocuğunuz ile 15-20 dakika sürecek bir uygulama yapılacaktır. Uygulama sırasında “Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi” uygulanacaktır. Pandemi sürecinden dolayı yapılacak olan uygulamada araştırmacı, size ve çocuğunuza birer maske temin edecektir. Araştırmacının yanında bir dezenfektan bulunacak ve sosyal mesafeye özen gösterilecektir.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğimize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz.

Bu araştırmacının sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza / tarih:

Katılımcının Adı Soyadı:

İmza / tarih:

Araştırmacının Adı Soyadı:

## EK-3: Öğretmen Onam Formu

### AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sayın Öğretmenler,

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü yüksek lisans tezi kapsamında planlanmış olan “36-72 Aylık Çocukların Oyun Davranışları ve Bakış Açısı Alma Düzeylerinin İncelenmesi” konulu araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Çalışmada, 36-72 aylık çocukların oyun davranışları ve bakış açısı alma düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya katılma koşulları;

- Öğrencinizin 36-72 ay aralığında olması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam ediyor olması.
- Araştırmaya katılmaya gönüllü olmanız.
- Çalışma kapsamında sizden beklenen 36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranışları Ölçeği'ni eksiksiz doldurmanızdır. Pandemi sürecinden dolayı yapılacak olan görüşmede araştırmacı, size bir maske temin edecektir. Araştırmacının yanında bir dezenfektan bulunacak ve sosyal mesafeye özen gösterilecektir.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz.

Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza / tarih:

Katılımcının Adı Soyadı:

İmza / tarih:

Araştırmacının Adı Soyadı:

## EK-4: Genel Bilgi Formu

### GENEL BİLGİ FORMU

*Sayın Gönüllü,*

*Bu araştırmada, 36-72 aylık çocukların oyun davranışları ve bakış açısı alma düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorular tarafınıza yöneltilacaktır. Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanıyor olup, formu doldurmanız yaklaşık 5 dakika sürecektir. Araştırmanın her aşamasında araştırmadan ayrılma hakkınız bulunmaktadır.*

*Teşekkür ederiz.*

*Fatma GÜNGÖREN*

Anaokuluna giden çocuğun doğum tarihi:	
Anaokuluna giden çocuğun cinsiyeti: ( ) Kız ( ) Erkek	
Anaokuluna giden çocuğun doğum sırası: ( ) İlk çocuk ( ) Ortaanca ya da ortancalardan biri ( ) Son çocuk	
Anaokuluna giden çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi:	
Ailedeki çocuk sayısı:	
Anne ve baba: ( ) Birlikte ( ) Ayrı	
Aile tipi: ( ) Çekirdek aile ( ) Geniş aile	
Annenin hayatta olma durumu:	Babanın hayatta olma durumu:
Annenin yaşı:	Babanın yaşı:
Annenin çalışma durumu:	Babanın çalışma durumu:
Annenin mesleği:	Mesleğimiz:
Annenin öğrenim düzeyi: ( ) Okuryazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)	Babanın öğrenim düzeyi: ( ) Okuryazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)

## ÖZGEÇMİŞ

### I- Bireysel Bilgiler

**Adı:** Fatma

**Soyadı:** GÜNGÖREN

**Doğum Yeri ve Tarihi:**

**Uyruğu:** T.C.

**Medeni Durumu:** Bekar

**İletişim Adresi:**

**e-mail:**

### II- Eğitim

**2013-2017:** Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

**2008-2012:** Antakya Lisesi

**2000-2008:** Beyhan Gencay İlköğretim Okulu

### III- Mesleki Deneyim

**2017-2020:** Mavi Barış Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi - Çocuk Gelişimci/Uzman Öğretici

#### IV- Bilimsel İlgi Alanları

- 7 yaş OSB (erkek çocuk) ile bir yıl bireysel ev temelli müdahale kapsamında; 5-7 Mayıs 2016 Ankara Üniversitesi 3. Ulusal Çocuk Gelişimi Öğrenci Kongresinde “Oyun Temelli Eğitim Programının Otizmlili Çocuğun Özbakım Becerileri Üzerindeki Etkisi: Vaka Örneği” sözel bildiri, 2016-2017, Ankara.
- 5 yaş OSB (erkek çocuk) ile sekiz ay ev temelli müdahale kapsamında; Selçuk Üniversitesi 4. Ulusal Çocuk Gelişimi Öğrenci Kongresinde “Karşılıklı Taklit Eğitiminin Otizmlili Çocuğun İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi: Vaka Örneği” sözel bildiri, 11-13 Mayıs 2017, Konya.

#### V- Aldığı Kurs ve Eğitimler

- PADEM Psikoloji tarafından düzenlenen “Oyun Terapisi” eğitimi (28-29 Mayıs 2016).
- Dr. Gökhan Töret tarafından sunulan “Karşılıklı Taklit Eğitimi” (4 Aralık 2016).
- 3. Ulusal Gelişimsel Yetersizlik Sempozyumu “Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı” adlı çalıştay (30 Mart 2017).
- Prof. Dr. İbrahim H. Diken tarafından sunulan ETEÇOM (Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı) ve GOBDÖ-2-TV (Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu) eğitimi (2017).
- Uzm. Arif Babacan tarafından sunulan “Doğal Öğretim Stratejileri” semineri (8 Ocak 2017).
- GEÇDA (Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Ölçeği) eğitimi (2017).
- Uzm. Psk. Dan. Cenk Adıgüzel tarafından sunulan “Çocukluk Çağı Psikopatolojisi” semineri (25-26 Şubat 2017).
- Özel Eğitim Öğretmeni ve Erken Eğitim Birim Danışmanı Altan Çoban’ın sunduğu Özel Gereksinimli Çocuklarda Uygulamalı Davranış Analizi (UDA-ABA) Eğitimine katılmıştır. Süpervizyon uygulamaları tamamlanmıştır (12 Mayıs-8 Haziran 2017).
- Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Enstitüsünde Prof. Dr. Selda Özdemir tarafından verilen “Otizm Spektrum Bozukluğunda Ortak Dikkat Aracılı Müdahaleler: ODSİ” konulu eğitim (2019).
- Prof. Dr. Gönül Kırcaali İftar tarafından verilen Otizmde Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkma Semineri (2019).

## VI- Diğer Bilgiler

- Kırıkkale Üniversitesi 2. Ulusal Çocuk Gelişimi Öğrenci Kongresi (27-28 Nisan 2015).
- Gazi Çocuk İstismarı ve İhmalini Önleme Derneği çalışmaları (2014-2015).
- ÇGE DER Çocuğun Gelişim Hakkı Paneli (20 Kasım 2015).
- Erimtan Arkeoloji ve Sanat Müzesi'nde müze eğitim etkinlikleri kapsamında gerçekleşen "Müze ve Çocuk" konulu eğitim projesi atölye çalışmaları (2015-2016).
- 5-7 Mayıs 2016 Ankara Üniversitesi 3. Ulusal Çocuk Gelişimi Öğrenci Kongresi.
- Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Topluluğu tarafından düzenlenen "O2 Çocuk Laboratuvarı" etkinliği (14 Mayıs 2016).
- 3. Ulusal Gelişimsel Yetersizlik Sempozyumu (30 Mart - 2 Nisan 2017).
- Ankara Üniversitesi Kültür ve Sanat Günleri kapsamında Çocuk İzinden Gidenler Topluluğu tarafından hazırlanan "Çocuk İzinden Gidenler" paneli (23 Mayıs 2017).