GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN OYUN DAVRANIŞLARI İLE ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARI VE AKADEMİK BENLİK SAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Zehra Kocabaş

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKULÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 60 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Zehra

Soyadı: Kocabaş

Bölümü: Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Eğitim Kuramlarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları ile Çocukların Problem Davranışları ve Akademik Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: An Examination of the Relationship Between the Play Behaviors and Problem Behaviors of the Children Attending Preschool Educational Institutions And Their Academic Self-Esteem

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: ZEHRA KOCABAŞ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Zehra Kocabaş tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitim Kuramlarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları İle Çocukların Problem Davranışları Ve Akademik Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Saide ÖZBEY

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Başkan: Doç. Dr. Elif DAĞLIOĞLU

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Üye: Yar. Doç. Dr. Serap SEVİMLİ ÇELİK

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ODTÜ .....

Tez Savunma Tarihi: 28/03/2018

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ..…….

TEŞEKKÜR

Oyun çoğunlukla çocukluk dönemi uğraşısı olarak kabul edilse de aslında her yaşta, farklı zamanlarda ve farklı çeşitlerde varlığını gösteren eğlenceli etkinlikler dizisidir. Ne var ki günlük yaşamın zorlu ve kaçınılmaz mücadeleleri sırasında ihmal ettiğimiz ya da büyüklüğümüze ve ciddiyetimize yakıştıramadığımız bir etkinlik haline dönüşebilmektedir. Oysaki bilerek ve isteyerek yapmasak da günlük yaşam içersinde çoğunlukla bilinçli ya da bilinçsiz olarak çeşitli oyunlar oynamayı sürdürebiliriz. Kısacası bildik bir deyişle, biz yetişkinler hayat sahnesinde üzerimize düşen rolleri oynarız. Oysaki çocuklar ne yapmak istediklerini bilerek, tercihlerini kullanarak, en önemlisi de eğlenerek oyun oynarlar. Böylelikle de yetişkin yaşamına ön hazırlıklar yaparlar. Şüphesiz her oyun türünün çocuğun gelişimine önemli katkıları vardır.

Bu nedenle bu araştırmanın amacı, Okulöncesi Eğitim Kurumalarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları ile Çocukların Problem Davranışları ve Akademik Benlik Saygıları Arasındaki İlişki'yi incelemektir. Bu araştırma ile ilgili alan yazına katkılar sağlayarak, alana ışık tutacağı düşünülmektedir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan bu çalışma birçok değerli insanın katkılarıyla gerçekleşmiştir. Öncelikle araştırmanın tüm aşamalarında rehberlik çalışmalarını büyük bir titizlikle gerçekleştirirken bana olan güvenini hissettirerek motivasyonumu arttıran danışmanım Sayın Doç. Dr. Saide ÖZBEY hocama saygılarımı sunar, teşekkür ederim.

Araştırmamın istatistiksel değerlendirmelerinde bilgi ve desteğini hep hissettiğim, süreç boyunca bana yardımcı olan hocam Ayfer SAYIN'a ve her dakika sorularıma cevap veren değerli arkadaşım Dilara KARATAŞ'a en içten duygularımla teşekkür ederim.

Akademik bilgisi ve hızlı çözüm önerileri ile yardımlarını esirgemeyen hocam, Yrd. Doç. Dr. Ebru Hasibe TANJU ASLIŞEN ve Yrd. Doç. Dr. Belkıs TEKMEN'e, hem akademik hem de uygulama çalışmalarımda verdiği destek ve akademik yaşamdaki çalışmalarımda beni sürekli teşvik eden ve gelişimimi sağlayan fırsatları bana sunan sayın Prof. Dr. Güler

KÜÇÜKTURAN ve Yrd. Doç. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR'e ve kıymetli öğretmen arkadaşlarıma en içten duygularımla teşekkür ederim.

Çalışmama başladığım andan itibaren hemen her konuda değerli yardımlarını esirgemeyen, çok sevgili arkadaşlarım; Neslihan HIDIRLIGİL, Zehra BAYRAKTAR, Fatih KOCABAŞ ve Hülya YALÇIN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Hepsine minnettarım.

Uygulamalarımda bana yardımcı olan sevgili İsmail KARATAŞ, Âdem DEMİREL ve Hüseyin GÜNEŞ'e çok teşekkür ediyorum. Veri toplama çalışmaları sırasında iş yoğunluklarına rağmen anket ve eğitim programı uygulamaları sırasında araştırmaya katkı sağlayan, bana kapılarını açan ve her türlü desteği veren Ankara ili Kahramankazan ilçesindeki tüm bağımsız anaokulu ve MEB'e bağlı anasınıfı öğretmenlerine ve idarecilerine de teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın her aşamasında ve her zaman diliminde çalışmalarımı takip etmenin yanı sıra benim bu yaşa gelmemi sağlayan, üzerimde çok fazla emeği olan, tez çalışmalarım boyunca sabırla bana destek olan, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen "olmasaydı asla başaramazdım" dediğim hayatımdaki en özel ve değerli iki insan olan babam Faruk KOCABAŞ'a, annem Sahure KOCABAŞ'a… İyi ki varlar dediğim canım kardeşlerime ve ben bu tezi yazarken ve ders çalıştığım tüm zamanlarda büyük fedakârlık yapan miniklerim Muhammed Joseph HIDIRLIGİL, Berat KARATAŞ, Melike KARATAŞ, Azra Bade KOCABAŞ ve Metehan KARATAŞ'a çok teşekkür ediyorum… Teşekkürlerimin en özeli ailem için…

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN OYUN DAVRANIŞLARI İLE ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARI VE AKADEMİK BENLİK SAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Zehra Kocabaş

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart, 2018

ÖZ

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların oyun davranışları ile çocukların problem davranışları ve akademik benlik saygıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Kahramankazan İlçesinde bulunan MEB'e bağlı olan anasınıfları ile bağımsız okulöncesi kurumlarda eğitim gören 220 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", Merrill (1995) tarafından geliştirilen ve Özbey (2009) tarafından Türk çocukları için uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin Problem Davranış Ölçeği", Fantuzzo, Mendez & Tighe (1998) tarafından geliştirilen Şahin Tezel & Camgöz (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği" ile Coopersmith ve Gilbert (1982) tarafından geliştirilen Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği ve Hamachek'in (1995) geliştirdiği Değerlendirme Envanteri'nden yararlanılarak Cevher Kalburan & Buluş (2006) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen "Akademik Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; *"Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"nin madde* ortalaması incelendiğinde de çocukların *oyun etkileşimlerinin* genel olarak orta, *oyun aksaması davranışlarının* ve *oyun kopukluğu davranışlarının* düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırma

kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların *oyun etkileşimi* ile *akademik benlik düzeyleri* arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde, *oyun aksaması* davranışları ile *akademik benlik düzeyleri* arasında negatif yönde ancak düşük düzeyde ve *oyun kopukluğu* davranışları ile *akademik benlik* düzeyleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamında elde edinilen bilgilere göre, çocukların *oyun etkileşimleri davranışları* ile *dışa ve içe yönelim problem davranışları* ve *problem davranışı* arasında da düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. *Oyun aksaması davranışları* ile *dışa yönelimli problem davranışları* arasında pozitif yönde ve *oyun kopukluğu davranışı* ile *dışa yönelimli* ve *içe yönelimli problem davranışları* arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında çocukların *akademik benlik düzeyleri* ile *dışa yönelimli problem davranışı* arasında negatif yönde ancak düşük, *akademik benlik düzeyleri* ile *içe yönelimli problem davranışları* arasında da negatif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, oyun davranışları, akademik benlik saygısı, problem davranış.
Sayfa Adedi: 192
Danışman: Doç. Dr. Saide ÖZBEY

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PLAY BEHAVIORS AND PROBLEM BEHAVIORS OF THE CHILDREN ATTENDING PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THEIR ACADEMIC SELF-ESTEEM

(M.S. Thesis)

Zehra Kocabaş

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March 2018

ABSTRACT

This study aims at determining the relationships between the play behaviors of children aged 48 to 72 months attending preschool educational institutions and their problem behaviors and their academic self-esteem. The study group consists of 220 children attending nursery class under the Ministry of National Education and independent preschool institutions in Ankara city Kahramankazan district. The study uses "Personal Particulars Form", "Problem Behavior Scale" of the "Pre-School and Early Childhood Behavior Scale" developed by Merrill (1995) and adapted for Turkish children and subjected to validity-reliability tests by Özbey (2009), and "Penn Interactive Peer Play Scale" developed by Fantuzzo, Mendez & Tighe (1998) and adapted to Turkish by Şahin Tezel & Camgöz (2010) and Behavioral Academic Self-Esteem Scale developed by Coopersmith and Gilbert (1982) and "Academic Self-Esteem Scale" adapted to Turkish by Cevher Kalburan & Buluş (2006) with reference to Assessment Inventory developed by Hamachek (1995) as the tools for gathering data. The study is organized in relational screening model, a quantitative research method. The data obtained in the study are analyzed using the SPSS 20.0 program pack. The study concludes that, when the item average is examined for *"Penn Interactive Peer Play Scale"*, the *play interactions* of the children are generally on an average level and *play disruption behaviors* and *play disconnection behaviors* are on a low level. Within the scope of the study, it is found that there is a positive relationship of a high level between the *play interactions* and *academic*

self-esteem levels, a negative relationship of a low level between *play disruption behaviors* and *academic self-esteem levels* and a negative relationship of a medium level between *play disconnection* behaviors and *academic self-esteem* levels of the children aged 48 to 72 months attending preschool educational institutions. According to the information obtained within the scope of the study, it is found that there is a negative relationship of a low level between the *play interaction behaviors* and *internal orientation* and *external orientation* behaviors and *problem behaviors* of the children. It is found that there is a positive relationship between the *play disruption behaviors* and *external orientation behaviors* and positive relationships of a medium level between the *play disconnection behaviors* and *externally orientated* and *internally orientated problem behaviors*. Within the scope of the study, it is found that there is a negative relationship of a low level between the *academic self-esteem levels* and *externally orientated problem behaviors* of the children, and a negative relationship of a medium level between the *academic self-esteem levels* and *internally orientated problem behaviors*.

Key Words : Preschool education, play behaviors, academic self-esteem, problem behavior.
Page Number : 192
Supervisor : Assoc. Prof. Saide Özbey

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **İ**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **İİ**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **İİİ**

TEŞEKKÜR ..... **İV**

ÖZ ..... **Vİ**

ABSTRACT ..... **Vİİİ**

İÇİNDEKİLER ..... **X**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **XİV**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **XVİİ**

BÖLÜM 1 ..... **1**

GİRİŞ **1**

Problem Durumu **1**

Problem Cümlesi **2**

Alt Problemler **2**

Araştırmanın Amacı **3**

Araştırmanın Önemi **3**

Sayıltılar **5**

Sınırlılıklar **5**

Tanımlar **6**

BÖLÜM 2 ..... **7**

KURAMSAL ÇERÇEVE **7**

Oyun **7**

Oyunun Gelişim Alanlarına Etkisi **15**

Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Önemi **17**

Oyun Davranış Özellikleri **19**

Problem Davranış Nedir? **22**

Problem Davranışların Ölçütleri **24**

Problem Davranışa Neden Olan Faktörler **24**

Okul Öncesi Dönem ve Problem Davranışlar **25**

Çocuğun Oyun Davranışı ve Problem Davranış **27**

Benlik Algısı **29**

Çocukta Benlik Gelişimi **31**

Akademik Benlik Algısı **33**

Çocuğun Oyun Davranışı ve Akademik Benlik Saygısı **36**

Çocuğun Problem Davranış ve Akademik Benlik Saygısı **38**

BÖLÜM 3 ..... **41**

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **41**

Oyun ve Oyun Davranışı ile Yapılan Araştırmalar **41**

Problem Davranışlara Yönelik Araştırmalar **56**

Benlik ve Akademik Benlik Saygısı ile Yapılan Araştırmalar **73**

BÖLÜM 4 ..... **81**

YÖNTEM **81**

Araştırmanın Modeli **81**

Evren ve Örneklem **82**

Veri Toplama Araçları **82**

Kişisel Bilgi Formu **82**

Problem Davranış Ölçeği **83**

Akademik Benlik Saygısı Ölçeği **84**

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği **85**

Verilerin Analizi **87**

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Ne Düzeydedir? **87**

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? **87**

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Öğretmeninin Demografik Özelliklerine Göre Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? **89**

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği İle Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Arasında İlişki Var mıdır? **90**

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği İle Problem Davranış Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Arasında İlişki Var mıdır? **91**

Problem Davranış Ölçeği İle Akademik Benlik Saygısı Ölçeği Arasında İlişki Var mıdır? **91**

BÖLÜM 5 ..... **93**

BULGULAR VE TARTIŞMA **93**

Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular **93**

Çocukların Yaşı & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği **98**

Çocukların Cinsiyeti & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği **100**

Çocukların Kardeş Sayısı & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği **103**

Çocukların Annelerin Çalışma Durumu & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği 105

Çocukların Annelerin Yaşı & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği 107

Çocukların Annelerin Öğrenim Durumu & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği 108

Çocukların Babaların Mesleği & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği 111

Çocukların Babalarının Öğrenim Durumu & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği 113

Çocukların Babalarının Yaşı & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği..... 115

Ailelerin Sosyo-Ekonomik Durumu & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği 118

Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türü & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği 121

Çocukların Öğretmenlerinin Yaşı & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği 123

Çocukların Öğretmenlerinin Kıdem Durumu & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği 125

Çocukların Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği 127

BÖLÜM 6 139

SONUÇ VE ÖNERİLER 139

Sonuçlar 139

Öneriler 141

KAYNAKLAR 145

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular* 93

Tablo 2. *Çocukların Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları*..... 94

Tablo 3. *"Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" İlişkin Bulgular*..... 95

Tablo 4. *Çocukların Yaşına Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları*..... 98

Tablo 5. *Çocukların Cinsiyetine Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları*..... 101

Tablo 6. *Çocukların Kardeş Sayısına Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Betimsel İstatistikler*..... 104

Tablo 7. *Çocukların Kardeş Sayısına Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*..... 104

Tablo 8. *Çocukların Annelerinin Çalışma Durumuna Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları*..... 105

Tablo 9. *Çocukların Annelerinin Yaşına Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik İlişkin İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları*..... 107

Tablo 10. *Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Betimsel İstatistikler*..... 109

Tablo 11. *Çocukların Annelerin Öğrenim Durumuna Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*..... 109

Tablo 12. *Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Oyun Aksaması Ve Oyun Kopukluğu Davranışına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları*..... 110

Tablo 13. *Çocukların Babalarının Mesleğine Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları*..... 111

Tablo 14. *Çocukların Babalarının Mesleğine Göre Oyun Etkileşimi Davranışına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları* 112

Tablo 15. *Çocukların Babalarının Mesleğine Göre Oyun Aksaması Ve Oyun Kopukluğu Davranışına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 112

Tablo 16. *Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Betimsel İstatistikler* 114

Tablo 17. *Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Oyun Etkileşimi Davranışına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları* 114

Tablo 18. *Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna göre Oyun Aksaması Ve Oyun Kopukluğu Davranışına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 114

Tablo 19. *Çocukların Babalarının Yaşına Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Betimsel İstatistikler* 116

Tablo 20. *Çocukların Babalarının Yaşına Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları* 116

Tablo 21. *Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Betimsel İstatistikler* 118

Tablo 22. *Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 119

Tablo 23. *Çocukların Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları* 122

Tablo 24. *Çocukların Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları* 123

Tablo 25. *Çocukların Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları* 125

Tablo 26. *Çocukların Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları* 127

Tablo 27. *"Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği" İle "Akademik Benlik Saygısı Ölçeği" Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelâsyon Katsayısı Sonuçları* 129

Tablo 28. *"Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği" ile "Problem Davranış Ölçeği" Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelâsyon Katsayısı* 132

Tablo 29. Çocukların *"Akademik Benlik Saygısı Ölçeği" İle "Problem Davranış Ölçeği" Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelâsyon Katsayısı Sonuçları*..... 136

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABSÖ	Akademik Benlik Saygısı Ölçeği
BİA-AV	Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonu
CBCL	Çocuk Davranış Kontrol Listesi
DBAT	Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği
KOÖDÇDİ	Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşüncelilik ve İç Tepkisellik Ölçeği
M.E.B.	Milli Eğitim Bakanlığı
ODÖ	Okul Öncesi Davranış Ölçeği
OMEP	Oregon Üretim Gelişim Ortaklığı
OÖDÖ	Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri
OÖEP	Okul Öncesi Eğitim Programı
PARI	Aile Hayatı Ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği
PDÖ	Problem Davranışlar Ölçeği
PEAO	Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği
PKBS–2	Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği Problem Davranış Ölçeği
TOPP	Oyun Davranış Ölçeği

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Problem Durumu

Her çağda ve her kültürde oyun ile ilgili materyallerle karşılaşılması, bize oyunun tarih boyunca insan yaşamının vazgeçilmez bir unsuru olduğunu göstermektedir. Kültür, yaş, ırk, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin insan yaşamında yer alan oyunun, çocuğun gelişiminde ve hayata hazırlanmasında da önemli rolü olması 20. yy.' da araştırmacıların oyuna olan ilgisini arttırmıştır (Poyraz, 2003).

Çocuklar içine doğdukları dünyaya uyum sağlama sürecinde, çevreleri ile etkileşime girerek yaşadıkları dünyayı tanıma ve anlamaya başlarlar. Özellikle okul öncesi dönem; çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal olarak öğrenmeye en açık oldukları dönemdir. Çocuklar bu dönemde öğrendiklerini artık daha açık olarak ifade etmeye ve davranışları ile de sergilemeye başlarlar. Diğer yandan da yaşadıklarını tecrübe etme ihtiyacı duyarlar. Bu tecrübe etme süreci genellikle oyun yoluyla sağlanır. Çocuğun en önemli işi oyun oynamaktır. Oyun, çocuğun hayatında çok fazla zaman alır. Oyun sırasında gözlenen davranışlar ise, çocuğun gelişimine katkıda bulunur. Çocuk ilk olarak oyunu aile ile iletişime geçme yolu olarak kullanır. Aile çocuğun oyun davranışlarının gelişimde büyük rol sahibidir. Aile tarafından desteklenen oyun davranışları ile çocuğun problem davranışlarının azalmasına veya bu davranışların çözümüne yardımcı olur. Oyun çocuğun benlik gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Oyun oynarken sosyalleşen, diğer kişiler ile iletişime geçen çocuk da bu esnada da hem çocuğun öz benlik saygısına hem de akademik benlik saygısına olumlu katkı olarak gözlemlenebilir.

Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile problem davranışlar ve akademik benlik saygıları ile arasındaki ilişkisi ne düzeydedir?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği", "Problem Davranışlar Ölçeği" ve "Akademik Benlik Saygısı Ölçeği" ile arasındaki ilişkisi ne düzeydedir?

Alt Problemler

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nden aldıkları puanlar ne düzeydedir?
2. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların, "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nden" aldıkları puanlar çocuğun;

- Yaşı,
- Cinsiyeti,
- Kardeş sayısı,
- Annesinin mesleği,
- Annesinin öğrenim durumu,
- Annesinin yaşı,
- Babasının mesleği,
- Babasının öğrenim durumu,
- Babasının yaşı,
- Ailesinin sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği" ile çocukların öğretmeninin;
    - Görev yaptığı okul türü,
    - Yaşı,
    - Kıdem durumu ve

- Eğitim durumuna göre değişmekte midir?

4. Çocukların oyun davranışları ile akademik benlik saygıları arasında ilişki var mıdır?
5. Çocukların oyun davranışları ile problem davranışları arasında ilişki var mıdır?
6. Çocukların problem davranışlar ile akademik benlik saygıları arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 ay çocukların oyun davranışları ile çocukların problem davranışları ve akademik benlik saygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Oyunun çocuğun gelişimi açısından büyük bir güç ve öneme sahip olduğu psikoloji ve eğitim kaynaklarında sık sık gündeme getirilmektedir. Oyunun öğrenme ve gelişim üzerindeki etkisi bugüne kadar birçok kez dile getirilmiş, çocuk açısından önemi araştırmalara konu olmuştur (Poyraz, 2003).

Yaşamın ilk altı yılını kapsayan okul öncesi dönem çocuğunun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Çocuk, yaşam için gerekli davranışları, bilgi ve becerileri oyun içinde kendiliğinden öğrenmektedir. Çocukların her an oynadıkları düşünüldüğünde oyun aracılığı ile eğitim çok kolay gerçekleştirilebilmektedir. Çocuk için çok ciddi bir uğraş olan oyun, bir eğlence, öğrenme ve gelişim kaynağıdır (Aral, Gürsoy & Köksal, 2001).

Oyunun çocuğun hayatındaki büyük önemine rağmen, oyun davranışları üzerine yapılmış pek çok çalışma, çocuk oyunlarını tüm çocukların oyun davranışlarına standardize edilmiş yöntemlerle incelemiştir. Çocukların oyun davranışlarını; bireysel olarak, kendi doğal ortamlarında ve çocukların günlük rutinleri içerisinde derinlemesine inceleyen çalışma sayısı oldukça azdır. Bu bakımdan, yapılan bu çalışmanın bulgularının ilgili literatüre ve bu konu ile ilgilenenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çoğunlukla 5-6 yaşlarında okul öncesi eğitime başlamasıyla çocuk, yıllar boyu okul ile ilgili çalışmalar içinde olacağı, hatta mesleki tercihlerine bile yön verebileceği akademik

bir süreç içine girer. Okul, öğrencilerden belirli bir ilgi ve çalışma şekilleri bekler; öğrenci çalıştığının ve öğrendiğinin sonuçlarını göstermek zorundadır. Okul başarısı veya başarısız olarak okuldan atılma, öğrencinin daha sonraki hayatını tümden etkileyecektir (Ergün, 1987, s. 58). Buluş ve Cevher (2006), bireyin akademik çalışmalardaki yetenek ve yeterliliğe ilişkin algısını ifade eden akademik benlik saygısının gelişimi de çocuğun yakın çevresini oluşturan ebeveyn ve öğretmenlerin çocuğa yaklaşımlarından etkilenir. Çok başarılı bireylerin, öğrenmedeki başarılarına ilişkin algıları gibi, akademik benlik saygılarının da çaba sarf etme, sebat gösterme ve denemeleri örnek alma gibi motive olmuş davranışlarını güçlendirdiği ve böylece akademik başarılarını arttırdığı kanıtlanmıştır.

Çocuğun okul ortamının gerektirdiği sosyal ve duygusal yeterliliklere sahip olup olmadığı onun günlük yaşam döngüsü dikkatlice gözlemlenerek anlaşılabilmektedir. Turaşlı ve Zembat (2013), okul ortamının gerektirdiği duygusal ve sosyal yeterlilikler; tek başına ya da grup içinde çalışabilme, çeşitli materyalleri ve oyuncaklarını paylaşabilme, sırasını bekleyebilme, gerekli olduğu durumlarda sözel yönergelere uygun davranabilme, gerektiğinde lideri takip edebilme, yardımlaşabilme vb. günlük yaşam ilişkilerinin de temelini oluşturan davranışlardır.

Yapılan araştırmalarda 48-72 aylık çocuklarda görülen oyun davranışı ile akademik benlik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar daha çok kişilerin veya ergenlerin akademik benlik algısı ile ilgili olduğu saptanmıştır. Bu durumdan yola çıkarak yapılacak olan bu çalışma ile ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuk oyun yoluyla keşfetmeyi, tecrübe etmeyi, yaratıcılığı, kendini anlatabilmeyi, hayal gücünü kullanmayı, yeni beceriler elde edinmeyi, bedenini kontrol etmeyi, paylaşmayı, rol yapmayı öğrenmektedir. Oyun, çocuğun kontrol edebildiği ve kurallarına kendisinin karar verdiği bir uğraştır. Çocuğun bu kontrolü sağlayabildiğini hissetmesi ise oldukça önemlidir. Çocuklar özellikle serbest şekilde oynarken kontrolün kendi ellerinde olduğunu hissetmekte ve benlik gelişimlerini desteklemektedirler. Bu yolla çocuk bağımsızlaşma duygusunu geliştirmektedir. Çocuğun oyunun sınırlarını kendisinin belirliyor olması oyun içinde kendini özgür ve bağımsız hissetmesini sağlamaktadır (Arslan, 2000; Güven, 2005).

Oyun ortamında konuşma, düşünme, paylaşma, yaşamın rollerini anlama, yardımlaşma, çevre ile etkileşime girme, problem çözme gibi sosyal açıdan önemli bir yer tutan beceriler pekişmektedir. Oyun sosyal becerileri geliştirebilmenin en iyi yolu olarak

tanımlanmaktadır (Stagnitti & Swindells, 2006). Duygusal tepkilerini oyuna yansıtan çocuk bu tepkilerini kontrol etmeyi öğrenmektedir. Çocuk arkadaşlık ve düşmanlık duygularını oyun sırasında kazanmakta ve bunu oyundan uzak kalarak gerçekleştirememektedir. Oyun yoluyla fikirlerini geliştirdiği gibi duygularını da geliştirmektedir. Çok kere oyunda saldırgan davranışlarda bulunarak, saldırganlık duygularını kimseye zarar vermeksizin ifade etmeyi öğrenmekte ve zaman zaman içine düştüğü çaresizlik duygularından kurtulmaktadır. Çocuk oyunda gerçek duygularını, düşüncelerini, sözle anlatamadığı üzüntülerini, kaygılarını dile getirmekte ve bu yolla sıkıntılarını dışa vurarak rahatlamakta endişelerini kontrol altına almaktadır (Erşan, 2006).

Yurt içi ve dışında yapılan araştırmalarda çocuklar ve oyun ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmıştır. Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde 48-72 ay çocukların oyun davranışı ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaları sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Bu gereksinimden yola çıkarak, bu çalışmada davranış problemleri ile oyun davranışları arasında ilişkisinin incelenmesinin bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulguların okul öncesinde planlanan oyun etkinliklerinin geliştirilmesi, daha bilinçli planlanmasında, eğitim ortamın uygun şekilde hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda oyun ile ilgili çalışma yapan araştırmacılara farkındalık kazandıracağı düşünülmektedir.

Sayıltılar

1. Araştırmada kullanılacak olan "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin", "Problem Davranışlar Ölçeği'nin" ve "Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'nin" çocukların davranışlarını ölçmede yeterli olacağı varsayılmaktadır.
2. Evrenden seçilen örneklem grubunun evreni temsil edeceği varsayılmaktadır.
3. Uygulamaya katılan eğitimcilerin bu ölçeği yanıtlarken soruları içten ve samimi olarak cevaplayacağı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

- Ankara il merkezine bağlı örnekleme dâhil edilen anaokulları ve ilköğretim bünyesindeki anasınıfları ile 2016-2017 eğitim yılında örnekleme dâhil edilen anasınıfına devam eden 48-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır.

- Araştırma kapsamına alınacak çocukların davranışları ölçmek amacıyla kullanılan "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği", "Problem Davranışlar Ölçeği" ve "Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'nden" elde edilecek puanlarla sınırlıdır.

Tanımlar

Benlik Kavramı: Bireyin kendi kişiliğine ilişkin kanaatlerinin toplamı ve bireyin kendi kendini tanıma ve değerlendirme biçimidir (Köknel, 1997).

Problem: Birey ya da toplumların karsılaştığı, başarıya ulaşmaları için çözülmesi zorunlu güçlüklerdir (Büyükkaragöz & Çivi, 1999).

Problem Davranış: Duygusal ve davranışsal kontrolün zayıflığına bağlı olarak ortaya çıkan; vurma, çalma, tehdit etme, başkalarını rahatsız etme gibi dışa yönelik davranışlar; içe kapanıklık, bedensel şikâyetler ve kaygı, tedirginlik, bunalma vb. gibi içe yönelik davranışlardır (Merrill, 1995).

Akademik Benlik: Çocuğun diğer sınıf arkadaşları içinde kendi öğrenme yeteneğini nasıl gördüğü olarak tanımlanabilir (Cevher & Buluş, 2006).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Oyun

Oyun konusu insanoğlunun dikkatini her zaman çekmiştir. Batıda çocuk oyunlarından söz eden eski kaynağın on üçüncü yüzyıla, doğuda ise on birinci yüzyıla kadar gittiği bilinmektedir. Buna karşılık bilimsel araştırmaların tarihi bir yüzyıldan fazla değildir. Önce felsefede, pedagojide, antropolojide başlayan oyun araştırmaları ve kuramları sonra psikolojide ve sosyolojide gitgide artarak sürmüştür; en yeni çalışmalar ise çocukluğun tarihi alanında yapılmıştır. Kuramsal ve kuramsal olmayan araştırmalarda ele alınan belli başlı konular oyun-iş ayırımı, oyunun çocuğun gelişimine katkısı, serbest ve programlı oyunların farkı, modern yasam tarzının oyuna etkisi gibi konulardır. Oyun araştırmalarında en önemli sorunun yöntembilim sorunu olduğu, sık sık tekrarlandığı için doğru olduğu varsayılan görüşlerin mutlaka irdelenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Güney & Onur, 2004).

Oyun tarih boyunca insanların yasadığı tüm çağlarda ve coğrafi bölgeler de varlığını sürdürmüş, eğitim ve öğretim içinde kullanılan önemli bir etkinliktir. Bütün çocuklar yaşamları boyunca oyun oynarlar ve oynadıkları oyun yolu ile çevresini tanımaya, çevresi ile etkileşime, iletişime geçmede en önemli yoldur. Oyun; çocuğun bütün gelişim alanlarının sağlıklı ve sürdürülebilir bir şekilde bir gelişim gösterebilmesi için beslenme, uyku ve sevgi kadar önemli bir ihtiyaçtır (Aral vd., 2001).

Oyunla ilgili kültürel ve tarihsel yaşamlar değişiklikler gösterir. Eski metinler oyunun insanlığın tarihi kadar eski olduğunu belirtir. Bu veriye göre, Huizinga oyunlu yarışmaların ruhunun, kültürden daha eski olduğunu, törenlerin kutsal oyunlardan oluştuğunu, şiirlerin de oyunla beslendiğini, müzik ve dansın ise tamamen oyun olarak tanımlandığını ve ülkeden ülkeye, millerlerden milletlere de çocuk oyunlarında farklılıklar görülebildiğinden

bahsetmiştir. Bununla birlikte, dünyanın hemen hemen her yerinde çocuk oyunlarının ortak yönleri ve özellikleri söz konusudur (Aral vd., 2001; Çoban & Nacar, 2008; Güven, 2006).

Oyun; insanoğlunun var olduğu her yerde ve her tarihte hem eğitim hem de gelişim açısından önemini ve varlığını sürdürmüş bir etkinliktir. Oyun bu etkinliğini sürekli geliştirerek ve önemini arttırarak devam ettirmiştir. Çocukların doğumlarında itibaren başlayan ve kademe kademe biçim ve içerik yönünden değişiklik gösteren oyun aktiviteleri çocukların onları bıkmadan, usanmadan yaptıkları belli becerileri ve düşünceleri geliştirici onları pekiştirici bir araç niteliğindedir. Oyun tek basına çocuğun duygularında, ruhunda düşüncelerinde olanların özgür bir ifadesi olduğu için insan gelişiminin çocukluktaki en yüksek ve doğru ifadesidir. Bu nedenle de oyun çocuğun en saf, en doğal ve en ruhsal ürünü olarak tanımlanabilir (Pehlivan, 2005). Bütün doğallığına rağmen oyun, son derece karmaşık bir konudur. Bir odak nokta etrafında çocuğun edindiği çeşitli düşünce ve deneyimi kapsayan bir olgudur. Oyun, iş ve öğrenme süreçleri arasında kesin ayrımlar yapmak kolay değildir. Hangi sürecin nerede başlayıp bittiğini ve bir sürecin diğerine ne zaman dönüştüğünü ancak davranış değişikliği yaşandığında izlemek mümkündür (Duman & Temel, 2011).

Genel anlamıyla oyun; belli bir amaca yönelik olan ya da olmayan, kurallı veya kuralsız oluşturulabilen fakat her durumda çocuğun isteyerek ve severek yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan gerçek yaşantının bir parçası ve çocuğun kendi kendini ifade edebildiği en verimli ve en doğal öğrenme zamanıdır (Dönmez, 1992). Çocuğun gelişimi için etkili, yararlı ve gerekli olduğunu ifade ettiğimiz oyun, onlara gözlem ve kesif yapma, yeni beceriler geliştirme ve başarısızlık duygusunu yasamadan yeni ve farklı roller alma imkânı sağlar (Tezel, 2001, s. 264).

Piaget'e göre oyun bir uyumdur. Oyunlar çocukların kendi ya da gruptaki bazı öğrencilerin seçtikleri ve kendilerine göre etkili kuralları olan davranışlardır. Montaigne ise oyunu, çocukların en gerçek uğraşları olarak tanımlamıştır. Montessori'de oyunu çocuğun en önemli işi olarak nitelemiştir (Çalışkan & Karadağ, 2008).

Oyunun ortak özellikleri şu şekilde açıklanabilir:

- Oyuncunun oyunda yer alması kendi isteğine bağlıdır. Oyun zorunlu olduğu anda çekici ve keyif vermekten çıkar.
- Oyunun önceden belirlenmiş zaman sınırı ve kuralları söz konusudur.

- Oyunun nasıl bir süreçten geçireceği veya nasıl sonuçlanacağı önceden belli değildir.
- Kurallı olarak oynanan bir oyunun sonunda yeni bir şey üretilmez.
- Oyunda gerçek hayattaki kuralların bir geçerliliği yoktur, oyunun kendine özgü kuralları söz konusudur.
- Oyunda, yaşamdan farklı bir rolde, konumda yer alma vardır (Aral vd., 2001).

Çocuk dünyayı tanımak, var olan ilişkileri gözlemleyerek keşfetmek, geçmiş ve geleceği kavrayabilmek için oyundan yararlanmaktadır. Oyun geçmiş ile bağlantı kurar, gelecek için de bir veri oluşturur. Bu bakımdan oyun bir öğrenme aracı ve oyun her çocuğun hoşlanarak kullandığı evrensel bir dildir (Aral vd., 2001; Kuzgun, 2006). Çocuklar sürekli gelişen akran oyunlarında başkalarının farklı yaklaşımlarıyla sürekli karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle Corsaro (2003) öğretmenlerin ve ebeveynlerin sosyal çevreleriyle sürekli bir uyum zorunluluğu içinde olan çocuklarına karşı yumuşak ve nazik bir çizgi izlemelerini ve onların kendi fikirlerini yetişkine gereksinim duymadan savunabilmelerini sağlamalarını önermiştir (Alward, Hoorn, Nouront & Scales, 2007). Çocuk oyun oynadıkça duyuları keskinleşir, yetenekleri ortaya çıkar, becerisi artar. Bilinmezlerle dolu çevresini oyun süzgecinden geçirerek kendisi için anlamlandırabileceği bir duruma getirir. Çünkü oyun, çocuğun duyduklarını, gördüklerini kesif ettiği, öğrendiklerini de pekiştirdiği küçük bir kesif alanıdır (Göde & Susar, 1997).

Oyun esnasında çocuk izlendiği zaman, çocuğun hayata ve çevresindekilere bakış açısı, yaşadıklarından neler anladığı ve kazandığı davranışlar kolaylıkla anlaşılabilmektedir. Kısacası; Oyun bize, kendi hayatının hikâyesini oluşturan çocuğun ne kadar özgün olduğunu anlatır, çocuk oyun esnasında problemleri çözümleyebilir ve yaşanılan duygu ve heyecanlar oyunun en önemli öğeleri olarak açıklanabilir ve son olarak oyun esnasında çocukların kişilikleri de gelişir (Frost, Reifel & Wortham, 2005; Sandberg, 2003).

Oyunla eğitimde çocuk kendisi yaparak ve yaşayarak öğrenir. Dokunur, görür, koklar, dinler, tadına bakar ve hisseder. Yani bütün duyularını kullanır. Böylece daha kalıcı, doğal ve verimli bir öğrenme gerçekleşir. Çocukların sürekli oyun oynadığı ve oyun oynamayı ne kadar çok sevdikleri de düşünülürse oyunun eğitimde kullanılmasının ne kadar verimli, doğal ve kolay olacağı anlaşılabilir (Akandere, 2003, s. 2).

Çocuklar oyunlarıyla gelişirler. Birçok araştırmacı yüzyıllardır bu evrensel durumdan yola çıkarak oyunun önemini anlatmak ve ortaya çıkarmak için işbirliği yapmıştır (Sheridan, 2005, s. 10). Oyunla ilgili birçok teori bulunmaktadır. Plato gibi Yunan filozoflardan başlayarak, on yedinci yüzyıldan Rousseau ve Pestalozzi on dokuzuncu ve yirminci yüzyıldan Freud ve Piaget oyunun bir tesadüf ya da anlamsızlık olmadığı konusunda hem fikir olmuşlardır (Saracho & Spodek, 1995). Oyun ile ilgili birçok kuram söz konusudur. Bunlar; Klasik kuramlar, 19. yüzyıl'da ortaya çıkmış ve kuramı oyunun amacı ile birlikte ortaya çıkış nedenlerini açıklayarak, çağdaş (modern) kuramlar da ise, 1920'li yıllardan sonra ortaya çıkmış ve oyunun çocuğun gelişimine etkilerini açıklayarak tanımlamıştır. Kısaca klasik kuramlar genellikle oyunun neden oynandığı sorusuna cevap aramış, oyunun şekil ve içerik yönü ile fazla ilgilenmemiştir ancak modern kuramlar ise, oyun ile çocuğun gelişim ile arasındaki ilişki ile ilgilenmiştir (Aksoy & Çiftçi, 2008; Dönmez, 1992; Isenberg & Jalongo 2001; Öncü & Özbay, 2006; Sevinç 2004;).

Karl Groos (1860-1896), yetişkin hayatına bir hazırlık olan alıştırma kuramında oyunun çocuk için içgüdüsel olarak geliştiğini ve çocuğun yaşam için gerekli olan bilgi ve becerileri önce oyun içerisinde kazandığını belirtmiştir (Pehlivan, 2005). Bu yönü ile oyun, çocuğun yaşam kurallarını öğrenmesinde ve yaşam için gerekli olan etkinliklerin yapılmasında bir alıştırma rolü üstlenmekte olduğu düşünülmektedir. Çocuk bu alıştırmalar yolu ile yetişkin hayatının gerektirdiği bilgi ve becerilerde ustalaşırken, bilinçli olmaya başlar. Çocuk gelişim gösterdikçe, oynadığı oyunlarda farklılıklar görülmektedir. Gross (1901), çocuk oyunlarının gelişimle birlikte değişimini iki aşamada açıklamıştır. İlk aşama olan deneyimsel oyun ile çocuğun kendini kontrol etmesi pekiştirilirken, ikinci aşama olan sosyo-ekonomik oyun ile kişiler arası ilişkiler pekiştirilmekte olduğunu belirtmiştir (Cohen, 2006).

Stanley Hall (1884-1924), tekrarlama kuramı ile insanın geçirdiği evrim içindeki kültürel aşamaların çocuğun gelişimine paralel olarak oyunda ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu görüşe göre çocuk oyun oynarken, insanın geçirdiği ruhsal ve devinimsel aşamaları tekrar tekrar yaşamakta olduğunu söylemektedir (Pehlivan, 2005).

Herbert Spencer (1820-1903), fazla enerji tüketimi kuramı ile çocuğun organizmasında bulunan fazla enerjinin oyun yolu ile harcandığını söylemektedir ve bu kurama göre enerji, amaçlı etkinliklerden "çalışmalar" ve amaçsız etkinliklerden "oyun" yolu ile birlikte harcanır. Çocuk içinde biriken enerjinin baskısından oyun yolu ile kurtulur ve daha sağlıklı bir dengeye kavuşabileceğinden bahsetmiştir (Pehlivan, 2005).

Moritz Lazarus (1824-1903), oyunu rahatlama ve eğlenme kuramı açıklamıştır. Gerçek rahatlamanın, dinlenmenin, insanın yaşamı için gerekli olan görevlerinin dışında başka etkinliklerle uğraşması ile olabileceğini söyler. Çocukların oyun oynamaları da onların rahatlama gereksinimlerinden kaynaklanmaktadır. Günlük yaşamın getirdiği gerilimlerden kurtulmak için yapılan koşma, kovalamaca, avcılık, tırmanma gibi davranışlar, çocukları oyun oynarken aynı zamanda rahatlatmakta olduğunu söylemektedir (Sevinç, 2004).

Modern oyun kuramları çocukların hayal güçlerini kullanarak kendilerini ifade etmenin bir yolunu bulduklarını ve çocukların oyun oynayarak isteklerini karşıladıklarını vurgulamaktadır. Modern oyun kuramları psikanalitik ve bilişsel gelişim kuramları olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Aksoy & Çiftçi, 2014).

Psikanalitik kuramcıların başında gelen Freud oyunu, çocukların doğumdan altı yaşa kadar kişilik gelişimleri sürecinde karşılaştıkları, olumsuz duygu ve kaygılarını doğrudan doğruya yaşayabilecekleri bir ortam olarak adlandırmıştır. Freud'un oyun kuramın*d*a her davranışın bir nedeni vardır. Çocuklar oyunlarında farkında olduğu veya olmadığı duygularını yansıtır. Bu nedenle Freud oyunu çocuğun davranışının ve kişiliğinin aynası olarak görmektedir. Çocuk, oyun içerisinde beceri kazanır ve zorlukların üstesinden gelmeyi öğrenir. Çocuk oyunda sevgi, nefret, kızgınlık gibi duygularını başkalarına ya da nesnelere yansıtabilir. Psikoanalitik kurama göre oyun hoş olmayan deneyimlerin tekrarlandığı bu yolla çocuğun olaylara egemen olduğu bir faaliyet olarak açıklamaktadır. Oyun yolu ile çocuk engellerden ve gerçek dünyanın yasaklarından kurtularak, kabul edilmeyen ve saldırgan davranışları güvenli bir ortamda gerçekleştirmiş olur. Oyun içerisinde tekrarlanan davranışlar, çocuğun kaygılarını hafifletir ve çocuğu duruma hâkim kılar. Bu şekilde çocuk, olumsuz olayların etkisini kişiliğinin kaldırabileceği şekilde yaşama imkânı bulur. Başka bir deyişle oyun zor durumlar karşısında organizmanın rahatlaması ve deneyim kazanmasını sağlayan bir denge unsurudur. Oyun, bireyin kişiliğinde bulunup ciddi alanlarda ortaya çıkamayan ve toplumsal çevrenin kabul edemeyeceği eğilimleri, gerçek olmayan alanda dışa vurma aracı olan bir faaliyettir. Bu nedenle de ruhsal sıkıntıların tedavisinde oyun terapi ve tedavi olarak da kullanılmakta olduğunu belirtmiştir (Dönmez, 1992; Gövsa, 1998; Sevinç, 2004).

Erikson benlik gelişimine çok önem veren ve bunun olumlu sosyal deneyimlerle kazanılacağını, duygusal açıdan sağlıklı bireylerin bu şekilde yetişebileceğini ifade etmektedir. Bu evrelerin uyum sağlayıcı sonuçları biyolojik ve sosyal alandaki işlevlerin kaynaşmasını sağlamaktadır. Erikson'un psikososyal gelişim kuramında oyun, çocuğun

psikososyal gelişiminin aynasıdır ve gelişim dönemleri boyunca farklılık göstermektedir. Oyun yoluyla çocuk, gerçek düşünce ve olaylarla başa çıkmak için yeni durumlar yaratmaktadır. Erikson oyunun çocuğun benlik gelişimine etkileri olduğunu belirtmiştir. Kültürel kurumlar ve psikoseksüel evreler bireyin gelişiminde çok önemli bir yer tutmaktadır. Oyun çocuğun kültürel kurumları öğrenmesinin ve psikoseksüel evreleri başarı ile atlatması için bir araçtır. Oyun, çocuğun biyolojik ve sosyal ihtiyaçlarını kaynaştırarak, gelişim evrelerini sağlıklı bir şekilde atlatmasına yardım eder. Erikson'un özellikle çocukluk yıllarına denk gelen ilk dört evre olan; güvene karşı güvensizlik, bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik, girişkenliğe karşı suçluluk duyma, başarıya karşılık aşağılık duygusu görülen değişimler, çocuğun oyun oynama ihtiyacını artırmaktadır. Oyunda çocuk benliğinin belirsizliklerini, kaygılarını ve arzularını dramatize eder. Çocuklar hem kendi kendilerine hem de başkalarıyla oynama ihtiyacındadırlar. Erikson oyunda çocuğun hayal gücünü dünyaya hâkim olmak için ve gerçek hayata uyum sağlamak için kullanıldığından bahsetmiştir. Oyun sayesinde çocuğun ihtiyaçlarını karşılamasına geçmişte yaşanan, şimdiki zamanda olan ve gelecekte yaşanabilecek durumları oluşturarak onları tecrübe etmesine yardım eder. Oyun sırasında çocuk, benliğin belirsizliklerini, kaygılarını ve arzularını dramatize eder. Böylece çocuk, Erikson'un tanımladığı bir evreden, bir sonraki evreye daha sağlıklı geçer. Okul öncesi dönemdeki çocukların sembol kullanma yeteneğinin artması onları öğrenmeye hazırlamaktadır (Tüfekçioğlu, 2003; Sevinç, 2004; Roopnarine & Johnson, 2005).

Oyun ile ilgili bilişsel kuramlar arasında E. Berlyne'nin içten uyarılma kuramı, Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramı ve Piaget'in yapılandırmacı kuramı vardır. Bilişsel kuramlar ile çocuğun niçin oynadığından ziyade, oyunun içeriği anlaşılmaya çalışılmıştır (Aksoy & Çiftçi, 2014).

Berlyne'e göre oyun, çocuğun keşfetme davranışlarına bağlı uyarılma durumlarının dengelenmesi olarak ele alınmalıdır. Oyunda görülen uyarılma mekanizması, organizma tarafından kontrol edilir ve işlem sonunda haz verici bir duygu yaşanır. Çocuğun oyundan haz alması bize oyun süresince yapılan davranışların nedenini açıklamaktadır. Çocuk, bir oyun materyalini farklı şekillerde kullanabilir ve farklı kullanım beraberinde bir belirsizlik getirir. Çocuk bu belirsizlik durumunun üstesinden gelmelidir. Çocuğun yenilik yaratacak seçenekleri tüketmesi ile oyun ilgi çekiciliğini kaybeder (Aksoy & Çiftçi, 2014).

Vygotsky'e göre oyun, keşif ve yeni bir oluşumdur. Oyun başka türlü çözümlenemeyen çatışma ve çelişkilerden oluşan bir mekanizmadır. Çocuk bu mekanizma içerisinde

oynarken, gerçek yaşam deneyimlerinden hatırladığı unsurları ve özellikle yaşanmış olaylardaki ilişkileri kullanır. Çocuk özgür iradesi ile önceki yaşantılarından edindiği sebep-sonuç ilişkilerini kullanarak yeni davranışlar üretir. Böylece çocuk olumsuz dürtüleri ile baş etmesini öğrenir. Olumsuz dürtüler ile baş etme sürecinde çocuk, oyun ile mutluluk veren bir duyguya sahip olur. Bu nedenle oyun yüksek derecede güdümlü bir davranış oluşumu olarak kabul edilir anlayabilme ve zihinsel olarak bunları temsil edebilme yetisidir (Wellman, 1990). Vygotsky'ye göre, gerçek oyun 3 yaş dolaylarında, sosyo-dramatik oyundan ayrı tutmadığı "mış" gibi oyunla başlar. Ona göre, oyun daima toplumsal bir sembolik etkinliktir. Oyun tipik bir biçimde tek bir çocuktan fazlasını kapsamaktadır ve oyun parçalarındaki konular, öyküler ya da roller, çocukların kendi toplumlarının sosyo-kültürel malzemelerini kavrayışlarını ve oyun amacıyla kullanımlarını ortaya koymaktadır. Vygotsky (1978), yalnız başına oynayan bir çocuğun bile sosyal bir ortamda bulunduğunu ve oyun parçalarının sosyo-kültürel öğeleri ifade ettiği için de oyunu bir toplumsal öğe olduğu düşünmektedir. Üstelik Vygotsky, yalnız oyunun bu türünün, tek katılımcıdan daha fazla katılımcıyı içeren oyundan sonra geliştiğine inanmaktadır. Vygotsky'nin başlangıç noktası, küçük çocukların belirgin bir biçimde insan işlevlerine dayanak oluşturmaya hizmet eden birçok fizyolojik ve psikolojik eğilimlerle donanmış bir biçimde doğmalarına karşın, yeteneklerinin büyük ölçüde kültürel pratikler ve kendilerini içinde buldukları topluluğun düşünce sistemleri tarafından biçimlendiriliyor olmasıdır (Nicolopoulou, 1993; Vygotsky, 1966).

Piaget'in oyun kuramı, zekâ gelişimi ile yakından ilişkilidir. Piaget oyun gelişiminin saf bireysel süreçlerden ve doğuştan gelen özel sembollerden, toplumsal oyuna ve ortak sembolizme doğru ilerlediğini belirtmektedir. Oyun, çocuğun zihinsel yapısından kaynaklanır ve ancak bu yapı tarafından açıklanabilir. Oyun, özümlemenin uyum sağlamadan farklılaşması ile başlayan bir etkinlik biçimidir ve özellikle özümleme kendi başına işlevde bulunabildiği zaman ortaya çıkar. Tasarımlama yeteneğinin doğuşuyla birlikte, özümlemenin kendisi için yapılan özümleme, yalnızca çarpıtıcı değil, aynı zamanda önceden tasarlanmış "mış" gibi yapmanın kaynağı durumuna da gelir. Bu bakımdan, oyun, gerçekliği nesnel olarak kavrama gereksiniminden çok, sempatik ve yumuşak bir biçimde anlama gereksinimini yansıtmaktadır (Arslan, 2000; Nicolopoulou, 1993; Foster, 1989). Piaget oyunu çocuğun deneyimlerini, bilgilerini ve anlayışını birleştirdiği bir olgu olarak kabul eder. Çocuk zihinsel unsurları oyun yoluyla kontrol eder. Bunu yaparken bildiği mevcut şemalarını kullanarak dengeleme sürecine girer. Bu denge

her zaman değişime açık olduğundan serbest oyunda sonuç değil süreç önemlidir. Piaget çocuk oyunlarının hayali oyunlardan kurallı oyunlara doğru bir gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Oyun gelişimi ile çocuğun zihinsel gelişimi arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi Piaget, birbirini izleyen üç sistemi alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun-tanımlayarak, çocukluğun ilk yedi yılındaki oyun evrimi içerisinde göstermiştir. Bu sistemler duyu-devinim, işlem öncesi ve somut işlem zekâlarının birebir karşılıklarıdır. Alıştırma oyunları aynı zamanda işlevsel ya da pratik oyun olarak da tanımlanmaktadır. Alıştırma oyunlarında çocuk ne yapabileceğini öğrenir, yaptığından zevk alır ve davranışı tekrarlar. Çocuğun çevresine hâkim olma ve çevresindeki materyalleri kontrol etme güdüsü güçlüdür. Çocuk duyu organları ile çevresini inceler ve bedenini bu incelemelerde kullanır. Böylece haz aldığı davranışları tekrarlayarak oyun haline getirir. Çocuğun sallandığında ses çıkaran bir nesneyi fark ederek onu sallamaya devam etmesi bu davranışa örnek olarak verilebilir (Saracho & Spodek, 1995). Sembolik-taklidi oyun dönemi ise; varsayılan bir durumun eğlenceli olarak aktüel bir olayın üzerine yapılandırılmasıdır. Taklit oyunları tıpkı dil gibi tüm kültürlerde kendiliğinden uygulanan, ancak hiçbirinde öğretilmeyen, biyolojik olarak gelişen aktivitelerden biridir. 12 aydan küçük bebekler, sembolik oyunları oynama becerisine sahip değildirler. Altı yaşından büyük çocuklar ise farklı oyun modellerine geçerek sembolik oyunları terk etmeye başlamaktadırlar. Sembolik oyunun en yoğun olduğu dönem somut işlem öncesi iki-yedi yaş arasıdır (Schaffer, 2004). Bu dönemde sembolik oyun temel olarak temsili düşüncenin temelini oluşturur ve bu oyunlar yaşa bağlı olarak değişiklik göstereceğinden bahsetmektedir. Kurallı oyunda ise; temel amaç çocukların organize olarak, belirli bir sonuca varmalarıdır. Oyun içerisindeki roller daha gerçeğe yakın ve genişletilmiştir. Çocuk oyun kurallarına uyarken benmerkezci düşünce ve davranışları azalır, oyunun sosyal normlarına uygun davranışlar artar. Belirtilen bu yapılandırmacı yapı ve süreçlerine göre çocukta oyun gelişimi, bireysel süreçlerden, toplumsal oyuna ve ortak sembolizme doğru ilerlemektedir. Çünkü çocuğun zihinsel süreçleri oyun davranışlarını etkilemektedir. Başlangıçta oyun özümlemenin uyum sağlamadan farklılaşması ile başlayan bir etkinlik biçimidir. Tasarımlama yeteneğinin oluşması ile birlikte çocuk sembolik oyunlara geçiş yapar. Sembolik oyunlar çocuğun gerçekliği nesnel olarak kavrama gereksiniminden çok, sempatik ve yumuşak bir biçimde anlama gereksinimini karşılar (Bağlı, 2004).

Oyunun Gelişim Alanlarına Etkisi

Çocuk oyun için gerekli cevre ve materyali bulduğunda onları kullanarak hem fiziksel hem de bilişsel olarak yaratıcılığı ile birlikte yeni bir şeyler üretebilmektedir. Çünkü oyun çocuğun gerçek yasamı rahatlıkla deneyebildiği, gerektiğinde belli riskler aldığı, yeni şeyler ürettiği bir durumdur. Çocuk, çevresinden öğrendikleri ile beraber kendi bilgi, beceri, yetenek ve tecrübelerini geliştirerek oyun içinde yeni beceriler kazanmaktadır. Çocuk oynadığı oyunlar ile büyüklere kendilerini daha iyi tanıma ve değerlendirme fırsatı yaratmaktadır. Böylelikle çocukları daha iyi tanıdığımızda, onların ilgi ve düşüncelerinden faydalanarak eğitimlerine, gelişimlerine daha iyi katkı sağlanabilme fırsatı oluşturulmaktadır (Poyraz, 2003). Çocuk eğitiminde kabul edilen en temelin de çocukların oyun yolu ile öğrendiği yer almaktadır. Oyun sadece eğitsel açıdan değil, aynı zamanda çocuğun sosyal, duygusal ve ruhsal sağlığı açısından da çocuk yaşamında ve gelişiminde önemli bir yol olduğu için, oyun çocuk hakkında bilgilenme sürecinde bir araç olarak kullanılmaktadır (Aral vd., 2001). Erken çocukluk yılları boyunca oyunun, çocukların pek çok gelişim alanındaki yeteneklerini geliştirici etkisi bilinmektedir (Ahioğlu, 1999; Herwig, Shelly & Shim, 2001; Saracho, 1999; Stanley, 2004; Stegnitti & Swindells, 2006). Başka bir deyişle oyun, erken dönem fiziksel, sosyal, bilişsel, sembolik ve dil gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır (Casby, 2003).

Oyunun çocuğun fiziksel gelişimine katkısı; Oyun sırasında çocuğun tüm bedeni hareket halindedir. Yapılan hareketlerin tekrarlanması ve birbirini takip etmesi çocuğun performansını artırmaktadır. Oyun, özellikle de dışarıda oynanan oyun fiziksel güç kullanmayı gerektiren oyunlardır. Koşma, zıplama, tırmanma, gibi fiziki güç gerektiren oyunlar, çocuğun solunum, dolaşım, sindirim vs. sistemlerinin düzenli çalışmasını sağlar (Aral vd., 2001). Çocuk oyunda bedenini çalıştırır, küçük ve büyük kaslarını çeşitli durumlarda ve çeşitli biçimlerde kullanarak geliştirir. Yürüme, koşma, atlama, atma, sekme, sıçrama, tırmanma gibi hareketlerle büyük kasların gelişmesine olanak sağlanır. İlgi köşelerinde, resim, sanat ve el isi etkinliklerinde çizme, tutma, bırakma, çekme, bükme sıkma, yoğurma, delme, ilikleme, bağlama, çözme, açma kapama, resim yapma, kesme, katlama, yırtma yapıştırma, buruşturma, atma, üfleme gibi hareketlerle küçük kaslarını geliştirir. Güç, hız, dikkat, el ve göz koordinasyonu, esneklik gibi psiko-motor yetenekleri de sağlıklı ve etkili bir şekilde gelişir (Öztürk, 2010).

Oyunun, sosyal ve duygusal gelişimine katkısı; Oyun, çocuğun kendini tanıtabildiği en doğal, kolay ve en anlamlı araçtır. Bir yetişkin, bir çocukla en iyi iletişimi oyun yoluyla

gerçekleştirebilir. Çocuk açıkça dile getiremediği kızgınlık, saldırganlık veya öfke gibi olumsuz duygularını ya da neşesini, sevgini, mutluluğunu oyunda sergileyebilir ve oyununa yansıtabilir (Çoban & Nacar, 2008). Çocukların duygularını dışarıya yansıtmaları, içlerindeki enerjiyi, hazzı boşaltmaları, bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri, karsılaştıkları sorunları çözebilmeleri, empati kurabilmeleri, başkalarıyla iletişim kurmayı öğrenmeleri ve kendi sınırlılıklarını öğrenebilmeleri için oyun oynamaları gerekmektedir (Öncü & Özbay, 2006). Oktay'a (2002) göre çocuk oyun oynayarak, yaşadığı dünyayı ve çevresini tanır ve anlar. Kendini ve sınırlarını bilir ve onları yaşama fırsatlarını bulur, düşünür ve deneyim kazanır. İnsanlar arasındaki ilişkiyi, paylaşmayı, çevresindekilerin duygu ve düşüncelerini anlamayı, kabul etmeyi veya onlara kendi duygu ve düşüncelerini nasıl kabul ettirebileceğini yaşadığı çatışmalarla öğrenir. Çeşitli fikirleri geliştirmeyi, bunları uygun bir şekilde anlatabilmeyi öğrenir. Hem fikirlerini hem de iç dengelerini de geliştirir. Saldırgan davranışlarda bulunarak saldırganlık duygularının kimseye zarar vermeden bu duygularını ifade etmeyi öğrenir. Endişelerini kontrol altına alır. Bazen içine düştüğü çaresizlik ve korkularından kurtulur. Suçluluk duygusundan kaynaklanan faaliyet ve düşüncelerini açığa çıkarır. Tecrübe yaşar ve böylelikle öğrendiklerini pekiştirir. Arkadaşları ile olmanın mutluluğunu yasarken diğer bir yandan ise, diğer çocuklarla oyun oynamak istiyorsa onlarla geçinmenin yollarını keşfetmesi gerektiğini öğrenir (Oktay, 2002).

Oyun oynayan çocuk, sosyal ortamlarda bulunduğundan çevresinin farkına varır, merak duygusuyla birlikte çevresini keşfetmek ister ve böylece bilgi sahibi olur. Problem çözme, mantıklı düşünme, dikkatini toplayarak yoğunlaşma, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, eşleştirme-sınıflandırma gibi becerileri olumlu yönde ilerler. Bu nedenle oyun oynayarak yapılan eğitim daha aktif olarak gerçekleşir ve çocuğun öğrenmiş oldukları pekişerek kalıcı hale dönüşür. Oyunla eğitime etkin öğrenme, yaşayarak, aktif öğrenme de denilmektedir. Oyunla eğitimde çocuk duygularını kullanır, dokunur, görür, duyar, hisseder. Böylece kalıcı ve kolay bir öğrenme ortamı sağlanır (Öztürk, 2010).

Oyunun dil gelişime katkıları; Dil gelişiminin temeli oyun esnasında atılır. Çocuk oyunlarının birçoğunda dilin kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle oyun, çocuğun dil gelişimini destekler. Çocuk oyunlarının çoğu dil gelişimini destekler. Özelikle evcilik, sembolik ve diğer dramatik oyunlar doğru sesleri, tonlamaları ve cümleleri kurma ve kullanma becerisi kazanmalarını sağlar. Oyun yoluyla kelime dağarcığı artar, anlatılanı

daha çabuk ve doğru anlar, kendini daha iyi anlatabilir (Akandere, 2003; Göde & Susar, 1997).

Oyunun, bilişsel gelişime temel katkıları ise, ileri düşünme ve sosyal etkileşimlerin tekrarıdır. Oyun bilimsel öğrenmenin temelidir (Frost vd., 2005). Çocuk, kendisi için gerekli olan davranış, bilgi, beceri gibi durumları oyun içinde kendiliğinden öğrenir. İnsan ilişkileri, yardımlaşma, paylaşma, konuşma, empati kurma, bilgi edinme, insanları anlama, çevreyi tanıma gibi olguları oyun içinde öğrenir, anlar, içselleştirir ve pekiştirir. Çocuğun kişiliği oyun içinde daha belirgin çizgilerle ortaya çıkar ve gelişir (Tezel, 2001, s. 266).

Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Önemi

Oyun, çocuğun bütünsel gelişimine katkıda bulunurken ayni zamanda eğitici bir değere sahiptir. Oyun çocuğa toplumsal beceriler kazandırır, duygusal doyum sağlar ve en önemlisi onu özgürleştirir. Böylece çocuğu öğrenmeye hazır hale getirir. Çocuk çok yönlü ve çeşitli oyuncak ya da malzemelerle oynarken rahatlar ve farklı, yaratıcı düşüncelerle hayal gücünü geliştirir. Oyun sırasında duygularını, düşüncelerini ve isteklerini ifade etme yollarını dener. Çocuk oyun yoluyla çevresindeki kişiler, olaylar ve durumlar hakkında bilgi edinme, neden-sonuç ilişkilerini anlama ve çeşitli düzeylerde bilgi edinme imkânına ulaşmaktadır. Bu bağlamda, oyunun çocuk için ilgi, merak ve öğrenme isteğinin maksimum seviyeye çıktığı bir öğrenme laboratuarına dönüştüğü söylenebilir (Aydın, 2008; Güven, 2005; Yavuzer, 2005).

Oyun içinde birçok faktörü içinde barından bir etkinliktir. Oyun çocuğun sağlık gelişimi, mutluluk, haz, yeni bir şeyler yapabilme yani yaratıcılık öğelerini içerdiğini söylemektedir. Çocuk oyun yoluyla gerçek hayati ve düşüncelerini dışa vurmaktadır. Oyun sırasında çocuk başka kişiler ile iletişime geçerek kendi iç dünyasının farkına varır, yasadığı kaygıları, duygularını, öfkeleri dışa vurur, karsılaştığı sosyal rolleri deneme fırsatı bulur. Aynı zamanda oyunda insanlarla ilişkilerini ve karsılaştığı nesneleri tanıma ve inceleme olanağı bulur (Yavuzer, 2000). Başka bir deyişle, oyun oynayan çocuk oyun yolu ile toplumun küçük bir üyesi olma yolundadır. (Yörükoğlu, 1998). Oyun çocuğun içinde yaşadığı kültüre açılan bir yoldur. Oyun yoluyla çocuk sosyal ve kültürel değerleri, örfleri, adetleri kısaca kültürel normları öğrenir ve o kültürde neyin önemli ve doğru olduğu hakkında bilgi edinir. Kısaca oyun, çocuğun yaşadığı kültüre hazırlayan önemli bir tecrübe etme aracıdır (Jordan, 2003).

Oyun en doğal öğrenme ortamıdır. Bundan dolayı oyun her dönem eğitimcilerin yardımcısı olmuştur. Eğitimciler oyunu çocuk eğitiminin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Oyun oynayan çocuk oyun ile güç durumlara karşı koyabilme gücü, iletişim kurabilme, karar verebilme, sorumluluk alma, çevreye uyum sağlama, empati kurabilme ve yaratıcılık becerilerini edinir. Bu özellikleri geliştirme fırsatı yakalarlar. Oyun aynı zamanda çocuğun kendisini ve dünyayı anlamlandırabilmesine, keşfetmesine yardımcı olmaktadır. Oyun oynama sırasında çocuk kendi yasamı için olması gereken bilgi, davranış, tutum, beceri vb olguları oyun içinde kendiliğinden öğrenmekte ve geliştirmektedir (Yavuzer, 2000). Çocuğun, bir yetişkin tarafından öğretemeyeceği birçok davranışı oyun yolu ile öğrendiği bir gerçektir. Çocuğun mutlu olduğu, haz aldığı, eğlenceli zaman geçirdiği oyun, onun yaparak yaşayarak öğrenmesine de fırsat sağlar. Şimdilerde oyunun psikologlar tarafından bir terapi aracı olarak kullanmaları da oyunun önemini vurgulamaktadır. Çocuk, oyun içinde kendisini, ailesini ve toplumu yaşar ve yaşatır (Stagnitti & Swindells, 2006; Yavuzer, 2000).

İnsanin yaşamının erken yılları eğitimciler tarafından çok önemli, kritik veya sihirli yıllar olarak belirtmekte ve bu dönemin önemine dikkat çekilmektedir. Bu dönemde çocuğun dış dünyayı anlamaya, öğrenebilmeye ve uyum sağlamaya başlama süreci oyunla başlamakta ve gelişmektedir. Oyunun çocuğun gelişiminde önemli bir yeri vardır ve oyun çocuğun vazgeçilmez en önemli isidir (Cohen, 2006). Oyunun çocuğun gelişiminde taşıdığı önemden dolayı bugün bütün eğitim programlarının vazgeçilmez parçasıdır. Oyun çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Çocuk için oyun beslenme ve uyku kadar önemlidir (Kılıçoğlu, 2006).

Okul öncesi dönemde çocukların en önemli ihtiyaçlarının başında oyun gelmektedir. Çocuklar oyun oynarken gelişmekte, öğrenmekte ve olgunlaşmaktadır. Bu yüzden okul öncesi eğitim kurumları aynı zamanda oyun yerleri olarak düşünülmeli ve tasarlanmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların gelişimine uygun bir şekilde planlı ve sistemli bir şekilde çocuklara oyun ortamları hazırlayan, ortaya koyan ve eğiten ortamlardır. Bu eğitim kurumları çocuklara oyun oynarken aynı zamanda da onlara toplumsal ve kültürel bir ortam sunmaktadır (Kandır, 2001).

Çocuk eğitiminde kabul edilen en temel ilkelerden birisi de, çocukların oyun oynayarak ve oyun yolu ile kendiliğinden öğrendiğidir. Bu ilke ülkemizin okul öncesi eğitim programında da yer almaktadır. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir (MEB, 2006). Çocuklar için

oluşturulan eğitim programlarının oyunla desteklenmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Oyunu dışlayan, oyun ile desteklenmeyen, eğitim programlarının uygulandığı ortamlarda çocuklar daha az, zor ve verimsiz bir şekilde öğrenmekte aynı zamanda da yaratıcı düşünceleri gelişmemektedir (Morrison, 1998).

Çocukluk, insan gelişim dizisinin çok önemli bir bölümüdür. Çocukluğun, insan yaşamında tam olarak nerede bittiğini söylemek çok zordur. Yetişkinlik ve çocukluk arasına kesin bir çizgi konulması hem istenmeyen hem de hoş olmayan bir durumdur (Pervez, 1992). Çocuk oyun yoluyla çevresindeki kişiler, olaylar ve durumlar hakkında bilgi edinme, neden-sonuç ilişkilerini anlama ve çeşitli düzeylerde bilgi edinme imkânına ulaşmaktadır. Bu bağlamda, oyunun çocuk için ilgi, merak ve öğrenme isteğinin maksimum seviyeye çıktığı bir öğrenme laboratuarına dönüştüğü söylenebilir (Pehlivan, 2005).

Oyun Davranış Özellikleri

Çocuklar oyun yolu ile yetenek, hayal gücü, beceri ve ilgi alanlarını geliştirirler. Bu kazanımlar çocukların ileride yaşayacağı hayatında, işinde ve çevresinde mutlu, huzurlu olmaları açısından oldukça önemlidir. Birçok oyun teorisyeni, çocuğun gelişiminde oyunun çok önemli olduğu konusunda ortak fikri paylaşmaktadır (Duman, 2010). Rubin, Fein and Vanderberg (1991) ise; oyunu tanımlayabilmek için beş farklı ölçüt geliştirmiştir. Bu ölçütlerin her biri farklı bir davranışı, bir beceriyi kapsamaktadır. Böylece oyunun farklı davranışlardan ayırt edilebileceği düşünülmektedir.

- Bir etkinliğin oyun olabilmesinin en önemli ölçütü katılımcının çocuğun etkinliğe aktif olarak katılımının sağlanmasıdır.
- Oyun ne çevreden gelen bir istek ile ne de güdülerle yönetilir. Amaçsal ve araçsal oyun davranışı arasında ayrım yapılmasını sağlar.
- Oyun davranışı, bireye dıştan gelen etkenlerden çok bireyin içten ve kendi dürtüleriyle gelen davranışlarıyla kendiliğinden oluşur. Oyun, çocuğun özgür bir seçimidir.
- Oyun; çocuğun çevresindeki belirsizliği gidermesi ve hoşça vakit geçirmesidir. Bu özellik ise; oyunu araştırma davranışından ayırt etmektedir.

- Katılımcı ya da çocuk oyunların da -mış gibi yapar, taklide yer verir yani -mış gibi davranır. Ancak bu durum gerçek hayatın tam bir taklidi değildir sadece çocuğun hayallerinin oyuna yansımasıdır (Saracho & Spodek, 1995).

Levy (1978), oyun davranışlarının özelliklerini üç alanda incelemiştir. Bu alanlar, motivasyon, sembolik olma ve kontroldür. Bir etkinliğinin oyun davranışları içermesi bu üç alanla olan ilişkisi ile ilgilidir. Levy'e göre oyun davranışlarında olması gereken motivasyon alanı içerden ya da dışarıdan bir etki ile olabilir. Sembolik oyun ise, gerçek hayattan gerçeğe yakın bir hayat içerisinde oynanabilir. Kontrol alanı ise; dışarıdan iç denetime doğru bir akış içerisinde olmalıdır. Bir etkinlik ne kadar içten istekli olursa, çocuğun günlük işlerinden uzak olursa ve iç kontrol ile gerçekleştirilirse, o kadar oyun davranış özellikleri içermektedir. Bu özellikler aynı zamanda iyi bir oyun arkadaşından beklenen en temel davranışlardır (Bundy, 1991; Duman, 2010).

Bazı araştırmacılar ise oyunun davranış özelliklerini sıralarken öncelikle eğlence yönünü vurgulamaktadır (Takata, 1971). Bununla birlikte oyun davranışları duyusal, psikoz-motor ve zihinsel becerilerin bir bileşimini içermelidir. Duman (2010) çocukların oyun davranış özelliklerini; oyunun motivasyon yönünü, amacını, çocuğun uyarıcılara verdiği tepkileri, oyunun kurallarını ve oyun dışı davranışları dikkate alarak altı temel özellik etrafında tanımlamıştır:

- Oyunlarda içten gelen istek ve yönlendirme daha önemlidir. Çocuklar cevreden gelen isteklerle değil, içten gelen bir istek ile oyun oynarlar.
- Oyunda süreç, sonuçtan daha önemlidir. Oyun içerisinde amaçlar esnektir bu sebepten dolayı süreç içerisinde kazanımlar farklı olabilir, oyun sırasında bu amaçların dışına çıkılabilir. Bu amaçlar oyun esnasında oluşan durumlara göre değişiklikler gösterebilir.
- Oyun, çocuk tarafından tercih edilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda oyun, keşfedici temalar, öğeler içermesi gerekmektedir.
- Oyun, sembolik olmadır. Oyun sırasında çocuklar gerçek hayat ile sınırlı kalmazlar. Oyunda düşüncelerinde, hayal gücünde yarattıkları temsili rol ya da olaylara yer verirler.
- Dışarıdan getirilmiş kurallardan arınmış olması gerekmektedir. Çocukların oynadığı oyunlar, oyun yönünün yapılandırılmış, sistematik oyunlardan farklıdır.

- Çocuğun oyuna etkin bir şekilde katılıyor olması gerekmektedir. Çocuk yapmakta olduğu eyleme kendini bilerek verir ve sözel, zihinsel veya fiziksel olarak aktivitede bulunması gerekir.

Bir etkinlik içerisinde gözlemlenen oyun davranışları içerisinde ne kadar çok alan, alt boyut yer alıyor ise, etkinliğin oyun olarak değerlendirilme olasılığı o kadar artmaktadır (Smith & Vollsted, 1985). Bir davranışın tek bir özelliğine ya da oyunun tek bir boyutuna bakarak çocuğun oyun davranışının ne olduğuna karar vermek yerine, davranışta en az iki özellik ya da iki boyutun gözlemlenmesi gereklidir. Oyun davranışında bulunması gereken bu boyutlar sembolik olma, olumlu etki ve uyumdur (Rogers & Sawyer, 1988).

Oyun davranış özelliklerini, çocukların yakın çevreleri ile etkileşime, iletişime geçtiklerinde sergiledikleri düşünce, tutum ve davranışlar ile bunların yönünün nasıl olacağının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, çocuğun gösterdiği davranışlar sosyal durum, sosyal ilişki ve tutum olarak üç boyuta ayrılmıştır. Sosyal duruma baktığımız zaman, çocuğun oyun davranışının sosyal yönü ile alakalıdır ve grup oyunu, paralel oyun ve izole oyun olarak üç alt gruba ayrılır. Sosyal ilişki ise, çocuğun oyun davranışının oluşumu ve oyuna ilişkin uyumu ile ilgili olduğu söylenmektedir. Tutum boyutu ise, çocuğun oyun içerisindeki göstermiş olduğu tutumu, davranışları, çocuğun duygusal durumu ve oyunun genel gelişimi ile ilgili olduğu görünmektedir (Duman & Temel, 2011).

0-6 yaş insan yaşamında çok önemli bir yere sahiptir. Erken yıllar, gelecek için sağlıklı temellerin atılmasında büyük önem taşır. Bilişsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal gelişimin en hızlı geliştiği bu dönemde çocuk, temel kavramları ve toplum tarafından kabul gören davranışları öğrenmeye başlar. Çocuğun erken yıllarda sahip olduğu tüm deneyimler ve yaşantılar, çocuğun tüm gelişim alanlarını şekillendirir ve çocuğu geleceğe hazırlar. İnsan yaşamında böylesine önemli ve kritik bir öneme sahip olan erken yıllarda, çocuğa sağlanacak olan erken eğitim son derece önemlidir (Azkeskin & Güven, 2012).

Çocuk eğitiminde kabul edilen temel ilkeler arasında, çocukların yaparak yaşayarak ve oyun yolu ile öğrendiği yer almaktadır. Oyun, sadece çocuğun eğitsel anlamında değil aynı zamanda çocuk ruh sağlığı açısından da çocuk hayatında ve gelişiminde de yer aldığından dolayı çocuğun bilgilenme sürecinde bir araç olarak da kullanılmalıdır (Aral vd., 2001).

Problem Davranış Nedir?

Yapılan ya da yapılacak olan her davranışın bir nedeni ve bir amacı vardır. Birey davranışını kişisel, fiziksel, bilişsel, duygusal, ruhsal ve sosyal yaşamında kendi içerisinde bir denge kurmak ya da yakalayabilmek için yapar. Dışarıdan bakıldığı zaman anlamsız, gereksiz, bozuk olabilen bir davranış, bireyin kendisi için bir anlamı olabilir. Çünkü bireyi bu şekilde davranmaya zorlayan bazı nedenler ve amaçlar söz konusudur (Çağlar, 1981).

Problem davranışın ne olduğu konusunda literatürde farklı tanımlara rastlanmaktadır. Martin ve Pear (1992), problem davranışı, okulda öğretmenin beklentileri ve öğrencilerin yaptıkları arasındaki fark olarak ifade etmektedirler. Öğretmenler öğrencilerin ders esnasında dikkat göstermelerini beklerken, öğrenciler ise ders sırasında uyumak, konuşmak gibi istenmeyen davranışta bulunmak isterler. Öğretmenler öğrencilerin birbirleriyle iyi iletişimde olmalarını beklerken, öğrenciler birbirleriyle olumsuz bir iletişim sergilerler. Özdemir (2004) öğretmenlere büyük ölçüde güçlük yaratan, sıklıkla görülen ya da uzun süreyi kapsayan biçimde gözlenen, öğrenmeyi etkileyen davranışlar problem davranışlardır. Başar (2001)'a göre okulda eğitsel çalışmaları engelleyen her türlü davranışı "istenmeyen davranış" olarak tanımlanmaktadır. Feldhusen'den aktaran Öztürk (2005) problem davranış tanımı da bu yöndedir ve öğretimin düzenli bir şekilde işlemesini engelleyerek, okulun beklentilerini olumsuz etkileyen davranışlar olarak açıklamaktadır.

Bull ve Solity'ten aktaran Sağlam (1996) davranış problemlerini çocuğun çeşitli ruhsal ve bedensel nedenlere bağlı, iç karışıklıklarını davranışlarına aktarması sonucu ortaya çıkar. Hırçınlık, kızgınlık, bağırmak, vurmak, saldırganlık, inatçılık, yalan, hırsızlık, küfür, öfke, gibi davranışlar davranış bozukluklarına girer.

Problem davranışlar, çocukların gösterdiği karmaşık bir davranışsal ve duygusal sorunlar grubu için kullanılan bir terimdir. Birçok kaynakta, davranış sorunları, istenmeyen davranış da olarak kullanılmaktadır. Aynı zamanda davranış bozuklukları başlığı altında da tanımlanmaktadır (Budak, 2000). Bu istenmeyen davranışlar, çocuğun birbirinden farklı psikolojik ve fiziksel nedenlere bağlı iç çatışmalarını davranışlarında uygulaması sonucunda ortaya çıkabilir. Birey sahip olduğu yetenekleri ile çevresi arasında tutarlı bir ilişki oluşturamıyorsa, burada bir davranış probleminden bahsedilebilir (Öz, 1997).

Birkan (2002) göre problem davranış, çocuğun kendisi ya da bir başkası için istenmeyen davranışlar göstermesidir. Eğer bir davranış, çocuğa o onun uygulanmaması söylendiği halde ve çocuk o davranışı yapmamayı gösterecek özellikte olduğu hâlde bu davranışı

tekrar tekrar uygularsa o davranış problem davranış olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun gösterdiği bu problem davranışlar çocuğun yeni bilgi ve beceriler öğrenmesini ve ortama uyum sağlamasını zorlaştırıcı, kendisine, başkasına ya da çevresine zarar verici olduğu için problem olarak görülmektedir. Yapılan bu tanımlar doğrultusunda problem davranış, öğretmenin öğretimini, disiplinini, öğrencinin kendisinin ve diğerlerinin öğrenmesini önemli bir şekilde engelleyen, öğrenme ortamını direk ya da dolaylı olarak rahatsız edici olan, karışıklık yaratan olumsuz davranışlar olarak tanımlanabilir (Başar, 2001; Tertemiz, 2007).

Kuramcılar problem davranışları dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş olmak üzere iki alana ayırmaktadırlar. Bu alanlardan ilki, saldırganlık, aşırı tepki verme ve karşı gelme gibi açık bir şekilde fark edilebilen ve dışarıdan gözlenebilen davranışlar dışsallaştırılmış davranışlar olarak ele alınmaktadır. İçselleştirilmiş davranışların erken farkına varılmaması ve önlenmemesi sonucunda bu tür davranışların depresyon ve sosyal dışlanmışlık gibi ruhsal sorunlara yol açabileceği, yaşın ilerlemesiyle birlikte içe kapanıklık, olumsuz benlik ve sosyal yeterlik algısı gibi problem durumları oluşturarak içe yönelik psikolojik hastalıklara neden olabileceği görülmektedir (Miller, 2002). İkincisi ise, depresif, çekingen, kaygılı olma, olumsuz duygu durumu, zayıf sosyallik gibi açık bir şekilde gözlenemeyen davranışların ise içselleştirilmiş davranışlar olarak ele alındığı görülmektedir (Merrill, 2003; Bakermans vd., 2006). Dışa yansımaları nedeniyle gözlenebilen dışsallaştırılmış davranışların, erken önlem alınarak destek sağlanmadığı takdirde daha ciddi davranış bozukluklarına dönüşebilme riski taşıdığı belirtilmektedir (Arnold, Dobbs, Doctoroff, Fisher & Meagher, 2009).

Arnold et al. (2009) erken çocukluk döneminde görülen problem davranışların zamanla ilerleyebileceğine ve bu durumun gelecekte okul başarısızlığı, karşı gelme bozukluğu, davranım bozukluğu gibi daha ciddi problemlere neden olabileceğine dikkat çektiği çekmektedir. Burada önemli olan öğretmenlerin bu tür istenmeyen davranışlar karşısında nasıl tepki vermeleri, duruma nasıl müdahale etmeleri, problem davranışları nasıl önlemeleri gerektiğini, çocukların kişisel özellikleri, yaşın getirmiş olduğu gelişim özellikleri iyi bilmeli ve sağlıklı, sistematik ve düzenli gözlemler yapmalıdır. Bu bilgiler ve çalışmalar sayesinde problem davranışların akademik başarıya olumsuz etkileri azaltılmaktadır (Aydoğmuş, 2010; Keenan & Wakschlag, 2003; Walker, 2005; Yavuzer, 2012).

Problem Davranışların Ölçütleri

Davranış pek çok yazar ve kuramcıya göre farklı biçimlerde açıklanmış bir kavramdır. Ancak günlük yasamda genellikle kişi ya da olaylara gösterdiğimiz tepkiler seklinde ele alınmaktadır. Davranışın tanımlanması söz konusu olduğunda, genellikle açık bir davranış tanımına rastlanamadığı, çoğunlukla bir takım değişkenlere bağlı olarak açıklandığı görülmektedir. Bu değişkenleri biyolojik, nörolojik, fizyolojik, sosyolojik, psikolojik ve bunun gibi pek çok alan üzerinden açıklamak mümkündür. Çocukta problem davranış olarak tanımlanan davranışları değerlendirirken çocuğun gelişim dönemi ve davranışın belirtilerin neler olduğu, hangi sıklık ve şiddette olduğu dikkatle gözlemlenmelidir. Dış etkenlere bağlı olarak ortaya çıkan ve bir süre sonra yok olan davranışlar ile sürekli devam eden davranışlar bir sayılmamalıdır (Bayhan & Artan, 2011). Gelişim psikologlarına göre bir çocuğun davranışlarının problem sayılabilmesi için bazı ölçütler olması gerekmektedir. Bu ölçütler; yaşa uygunluk, yoğunluk, süreklilik ve cinsel rol beklentileri olarak belirtmişlerdir (Weikart, 1998).

Ancak, problem davranışsın eğitimcileri ilgilendiren boyutu davranışın sosyal boyutudur. Bireyin doğar doğmaz bir sosyal bir çevre içine girmesi ve bu çevreye uyum davranışı göstermesi gerekmektedir. Bireyin içinde yasadığı sosyal çevreye uyumunu, bireyin sosyal gelişimi sağlar. Bireyin çocukluğunun ilk yıllarındaki sosyal gelişimi, onun daha sonraki sosyal davranışlarının temelini oluşturur (Çağdaş, 2000; Fidan & Ülgen, 1997).

Çocukların davranışlarının, yaşına göre normal bir davranış mı yoksa davranış problemi mi olduğunun belirlenebilmesi için bazı ölçütlere gerek duyulmaktadır. Bunlar; çocuğun gelişim dönemi ve yaşın özellikleri, istenmeyen davranışın sıklığı ve yoğunluğu, cinsel rol beklentisi, süreklilik ve kültürel faktörler, kendisinin ya da arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi, kendisini ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması, kendisini asosyal yapması ve okulun araç gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi şeklinde özetlenebilir (Akbaba, 2004; Kaya, 2003; Yavuzer, 2000).

Problem Davranışa Neden Olan Faktörler

Çocuklarda görülen davranış problemlerinin nedenlerini; biyolojik ve fiziksel, ailesel, cevre ve okul ile ilgili faktörler olarak üç grupta toplanmaktadır.

Çocuklarda doğum öncesi komplikasyonlar, organik bozukluklar, ani şoklar, derin üzüntüler, duygusal ve sosyal yetersizlikler, düşük zekâ düzeyi, dikkat sorunları,

çocukların kendileri hakkındaki olumsuz duyguları, karakter özellikleri ve fiziksel engelleri çocukta davranış problemlerine neden olan biyolojik faktörler arasında gösterilebilir (Kulaksızoğlu, 2003; Şehirli, 2007).

Çocuğun, dünyaya gelmesinden itibaren ilk karsılaştığı toplumsallaşma kurumu ailedir. Aile içerisinde ebeveynin çocukla olan etkileşimi çocuğun ileriki yaşamında olumlu ya da olumsuz izler bırakmaktadır. Bu izlerin olumlu olabilmesinde öncelikle anne ve baba tutumlarının, eşler arası ilişkilerin ve ebeveynin çocukla iletişiminin sağlıklı olması, çocuğun kız ya da erkek olması, çekirdek ve ya geniş aileye sahip olması, boşanmış ya da tam bir aileye sahip olma durumu, kardeşler ile ilişkileri, aile içerisinde çatışmalar, tartışmalar, ailenin üyelerinde bulunan psikolojik bozukluklar, ebeveynin çocuğa ilişkin bakım ve eğitimini içeren ana baba davranışları ve çocuğun bu davranışlara ilişkin algısı, toplumsallaşma sürecinin temelidir. Çocukların bağımlı davranış gösterme derecesi, disipline gereksinim duyma derecesi, disiplinin türü ve çocukların buna tepkisi, ailenin içinde bulunduğu sosyal sınıf, ekonomik düzeyi gibi faktörlerde çocukta davranış problemlerine neden olan ailesel faktörler arasında gösterilebilir (Alisinanoğlu & Ulutaş, 2000; Çirhinlioğlu, 2001; Efe, 2005; Gander & Gardiner, 2004; Gürcan, 2005; Öksüz, 2002; Özbey, 2009).

Okul, çocuğun yaşamında aileden sonra önemli bir yeri olan ve günlük yaşamının büyük kısmını geçirdiği, çocuğun gelişiminde büyük yeri olan sosyal çevre ile olan ilişkilerin yoğun yaşandığı yerdir. Eğitim ve öğretim süreci aynı zamanda insanı başarılı bir toplumsallaşmaya ulaştırma sürecidir. Okulun bu işlevini herhangi bir sebeple yerine getirememesi, bireyin başarısını, gelişimini çevresine uyumunu ve ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyecektir. İnsancıl, bireyi geliştiren, yaşama hazırlayan eğitimin etkiliğine ve önemine karsın eksik, yetersiz, yanlış eğitim, okulda çocuğun ruh sağlığını etkileyen durumlar, öğretmen, program, disiplin, yönetim, kurum, akran ilişkileri, kurum özellikleri gibi birçok faktörlerde çocukta davranış problemlerine neden olan okul ve çevresel faktörler arasında gösterilebilir (Kırkıncıoğlu, 2003).

Okul Öncesi Dönem ve Problem Davranışlar

Günümüz toplumunda, eğitimin temel amacı, bireylere, gerekli olan bilgi ve becerileri kazanma, kendilerini tanıyabilme, kendilerini yönetebilme yeteneğini geliştirme yolunda yardımcı olmak ve buna bağlı olaraktan gerek toplumun gerekse bireylerin ödüllendirilmelerini sağlamaktır. Okul hem toplumun önemli bir parçası hem de kendi

başına bir toplumdur. Tıpkı bir aile gibi, okul da hem toplumun adına, hem de kendisi bir toplum olarak, öğrencinin sosyalleşmesinde önemli görevler üstlenmiştir. Yörükoğlu (1998) göre; çocuğun ortaya koyduğu davranışları problem davranış olarak ele almadan önce, bu davranışların niteliğinin ve niceliğinin doğru bir şekilde tespit edilip tanımlamasının yapılması gerekir. İlk olarak çocuğun gelişim dönemleri ve bu gelişim döneminin getirdiği özellikleri bilinmesi gerekir. Herhangi bir yaş, dönem ve çağ için olağan bir belirti ya da davranış, başka bir yaş, dönem ya da çağ için bir sorun yaratabilir. Örneğin, bir-iki yaşına kadar düzgün yürüyememek, iki-üç yaşına kadar konuşamamak, dört-beş yaşına kadar gece yatağı ıslatmak önemsenmeyecek bir durumken, bu yaşlardan sonra önemli bir sorun oluşturur (Cüceloğlu, 1998).

Eğitimin ilk adımı olan okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu andan temel eğitime başladığı güne kadar olan geniş bir zaman dilimidir. Çocuğun gelişimde okul öncesi dönem, iletişimin, sosyal etkileşimin, dil becerilerinin, benlik algısının gelişimi açısından kritik dönemdir. Bu dönem içinde çocuğun bütünsel gelişimi büyük oranda tamamlanmaktadır. Okulöncesi eğitim sürecinde, öğrencilerin gelişim alanları desteklenirken aynı zamanda onların problem davranışlarının önlenmesi buna karşılık istendik davranışlar kazanmalarını, ileride kendi iç dinamiklerini oluşturabilen kişiler olabilmesi için öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimi stratejileri oldukça önemlidir. Sınıf yönetimi etkili ve verimli öğretimin en önemli elemanlarındandır. Öğrencilerin davranışları ve akademik başarıları, öğretmenlerin sınıflarını ne kadar iyi olarak yönettiklerine bağlı olarak değişmektedir ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır. Etkili bir sınıf yönetimi, tüm öğrencilerin öğretime katılmalarını ve onların başarılarını artıran ve ortaya çıkabilecek davranışların önlenmesini amaçlayan yönetim sistemi olarak tanımlanabilir (Başar, 2001; Ertan & Kargı, 2004; Sucuoğlu, 2008).

Davranış problemleri pek çok farklı yaşlarda farklı şekillerde görülebileceği gibi, son dönemde yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, okul öncesi dönem çocukları için de davranış problemlerinin tanımlanmaya başladığı görülmektedir. Okul öncesi döneminde problem davranışlara yönelik yapılan çalışmalarda hangi davranışların problem davranış olarak ele alındığına bakacak olursak; bu davranışların genellikle bos vermişlik, ilgisizlik, gürültü, öfke, içine kapanıklık, aşırı çekingenlik, sebepsiz aşırı korku, anneden veya evden ayrılamamak, istenen şeyi yapmama, aşırı huzursuzluk, arkadaş edinememek, sebepsiz sıkıntı, dikkati çeken şımarıklık, söz dinlememek, kurallara ve disipline uymamak, eşyalara

zarar vermek, isyankârlık, yalan söylemek, aşırı hareketlilik, kavgacılık, saldırganlık, ders çalışmamak, evden kaçmak şeklinde sıralandığı görülmektedir (Aydoğmuş, 1999; Yavuzer, 2011). Bu davranışları normal insanlarda da gözlemlemek mümkündür. Ancak burada sorun, bu davranışların çok sık bir şekilde süreklilik ve yoğunluk göstermesidir. Uyumsuz çocuklarda bu davranışların bazıları ya da birçoğu sürekli bir şekilde gözlenmektedir (Campell, 1997). Okul öncesi dönemde problem davranışlar uyku, temizlik-tuvalet ve yemek alışkanlıklarında gözlenebilmektedir. Bunun yanında şımarıklık, söz dinlememe, savurganlık, yalan söyleme, inatçılık, kıskançlık, saldırganlık, utangaçlık gibi davranışlar da problem olarak görülebilmektedir (Birkan, 2002).

Erken çocukluk döneminde çocuklarda istenmeyen ya da problem davranışlar olarak adlandırılabilecek davranışların en kısa zamanda ele alınması ve çocuklara uygun davranışların öğretimi sağlanarak istenmeyen, problem davranışların en aza indirilmesi son derece önemli bir durumdur. Özellikle, erken çocukluk döneminde problem davranış olarak başlayan mızmızlanma, yakınma, ağlama, ebeveyne ya da öğretmene karşı gelme, söz dinlememe, söz kesme, oyunları bozma, arkadaşları ile sorunlar çıkarma, yerinde oturmama gibi gözlemlenen istenmeyen davranışlar, eğitim hayatinin devamı olan ilköğretim yıllarında yalan söyleme, küçük çapta hırsızlık ve aldatma gibi davranışlara, lise yıllarında ise çalma, saldırganlık, cinayet ve diğer suç işleme eylemleri gibi daha ciddi ve önemli problemlere dönüşebilmektedir (Beard & Sugai, 2004; Elliot, 2002a).

Erken çocukluk dönemi uygunsuz olarak görülen, istenmeyen davranışların gelişimini önleme ve etkili uygun sosyal davranışları öğretmek için en iyi zamandır. Kritik dönem olarak da adlandırılan erken çocukluk yıllarında onlar uygun olan ve olmayan değerlerin tepkilerini öğrenirken davranışsal örüntüleri kurulur. Örneğin, çalışmaya karsı isteksizlik davranışını erken yaslarda öğrenen çocuk çocukluk dönemi boyunca ve yetişkinlikte bu davranışı kullanması muhtemeldir. Böylece, uygun olan davranışları pekiştirerek uygun olmayan davranışları pekiştirmeyerek, olumlu davranışları erken çocukluk döneminde çocuklara öğretmek önemlidir. Okulöncesi dönemde en etkin ve verimli yol olan oyun ile bu istenmeyen davranışların azalmasında olumlu etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Zirpoli, 2005).

Çocuğun Oyun Davranışı ve Problem Davranış

Hayatının önemli bir bölümünü yetişkinin bakımı ile sürdürebilen çocuk, bu dönemde oyun oynayarak bedensel, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişmesi için gerekli deneyimleri

yaşama fırsatına sahip olur. Yaşamının ilk yıllarında kazandığı bu deneyimler, onun sağlıklı bir genç ve yetişkin olmasında son derece önemlidir. Oyun, insanın hayatının hemen her evresinde var olan bir etkinlik olmakla birlikte, özellikle hayatın ilk yıllarında, çocuğun içinde yaşadığı dünyayı tanıması, sevgilerini, kıskançlıklarını, mutluluk ve kırıklıklarını, düşmanlıklarını, iç çatışmalarını, hayallerini, düşüncelerini ifade edebilmesi için en uygun dil olarak kabul edilmektedir (Oktay, 2002).

Çocukların gerçek olan ile olmayanı ayırt edebildikleri ve dolayısıyla da sosyal uyumu gerçekleştirebilmeleri oyun yoluyla sağlanır. Çocuğun arkadaş çevresinde toplumsallaşması için gerekli becerileri öğrenmesi gereklidir. Bu becerilerden; paylaşmayı, sıra beklemeyi, bir başka çocuktan izin istemeyi, rica etmeyi, duygularını sözcüklerle anlatmayı, haklarını savunmayı, duygularını yumrukları yerine sözleriyle vurgulamayı ve kendine güvenmeyi öğrenmesi önemlidir. Hiçbir çocuk bu temel sosyal ve duygusal yeteneklerle doğmaz ancak bu becerileri erken yaşlardan itibaren öğrenir (Dodson, 1995). Çocuk grup oyunlarında, diğer çocuklara göre rolünün ne olduğunu fark eder. Grup içinde yer almayı, gruba uyum sağlamayı öğrenir (Çoban & Nacar, 2008).

Erken çocukluk dönemde çocuğun geçirdiği yaşantılar ve elde ettiği deneyimler aracılığı ile birlikte gerçek yaşama uyum sağlama süreci geçirir. Bu uyum sağlama sürecinde çocuk elde ettiği yeni becerilere, geçirdiği ve yasadığı yeni durum ve olaylara alışmaya ve bunları öğrenmeye, hayatına geçirmeye çalışır. Eğer bu aşamada çocuğun olaylara karşı gösterdiği davranışlar, tepkiler yeniliklere uyum sağlamaya yardımcı oluyorsa uygun olan davranışlar, uyum sağlamaya yardımcı olmuyor ise uygun olmayan davranış olarak kabul edilebilmektedir (Senemoğlu, 2002; Yavuzer, 2005).

Oyun oynaması engellenen çocuk sağlıklı bir gelişim gösteremez. Çocuk bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı olmayan, onu olumsuz yönden etkileyen bir gelişim gösterir. Çünkü oyunun çocuk üzerinde uyarıcı, geliştirici ve pekiştirici bir etkisi vardır ve bu etkilerin çocuğun gelişim alanlarını olumlu yönden uyarmakta ve geliştirmektedir. Oyun oynayarak büyüyen çocukların, oyun oynamamış çocukların aksine bilişsel, fiziksel, duygusal dilsel ve sosyal yönden daha aktif ve girişken, yaratıcılık becerilerinin daha fazla, konuşma ve ifadelerinin düzgün, kelime dağarcıklarının daha zengin olduğu gözlemlenmiştir (Davaslıgil, 1989). Oyun çocuğun düşünce ve duygularını ifade etmesinin sağlamakta ve yetişkinlerin koyduğu sınırlama ve kuralların olumsuz etkisinden de kurtulmasına yardımcı olabilmektedir. Çocuk, oyununda kendi istediği gibi davranmakta özgürdür, oyun esnasında kendini ifade etme ve çevresiyle olumlu iletisi ve ya ilişki kurma ihtiyacını

giderebilmektedir. Çocuğun en doğal duygusal hareketleri olan rekabet, kıskançlık, kızgınlık, düşmanlık, öfke, üzüntü gibi duygularını oyununa yansıtabilmekte ve ayni zamanda sevgisini, mutluluğunu yine oyun yoluyla gösterebilmektedir. Çocuk oynadığı oyun sayesinde farkında olmadan duygu, düşünce, tutum ve becerisini kısacası hem iç dünyasını hem de var olan yeteneklerini bu yolla yetişkinlere gösterebilmektedir (Akandere, 2003; Seyrek & Sun, 2003). Böylelikle çocuğun kendi iç dünyasını tekrar yaşamasını sağlayan oyun, çocuğun öz güven duygusunu geliştirmede onu desteklemekte ve dayanıklılık kazanmada ve yeni tecrübeler edinmesine de olanak sağlamaktadır. Oyun sırasında oyunu başlatma, yeni bir oyun kurma, oyunu değiştirme, oyunu geliştirme ve sürdürme aşamalarında herhangi bir müdahaleye maruz kalmayan çocuk kendini olumlu olarak geliştirebilmekte, ortaya çıkan sorunlarla, problemlerle başa çıkmakta herhangi bir zorluk yaşamayacağı, ancak oyun sırasında, oyun oynanması kısıtlanan ya da müdahalede bulunulan çocuklarda ise, kişisel sorunlar ve problem davranışlar daha sık ve fazla olduğu ve bu olumsuz durumların artmasını sağlamakta olduğu düşünülmektedir (Özdenk, 2007).

Kısacası oyun sadece çocuğun eğitimi ile ilgili değil, aynı zamanda çocuğun ruh sağlığı açısından da çocuk yaşamında ve gelişiminde çok etkili ve önemli bir yer tuttuğu için oyun çocuk hakkında tanımlama surecinde bir yöntem olarak kullanılmamaktadır (Aral vd., 2001).

Benlik Algısı

Benlik kavramı, insanın özellikleri, yetenekleri, değer yargıları, emel ve idealleri, inanç ve olanaklarından oluşan dinamik bir yapıdır. Benlik, kendi kişiliğimize ilişkin kanılarımızdan ve kendi kendimizi görüş tarzımızdan oluşur. Bu açıdan benlik kavramını kişiliğin öznel yanı olarak tanımlayabiliriz. İnsanın benliğini tanımlayabilmesi için kim olduğu, amacının ne olduğunu, ne yapabileceğini, nelere değer verip, inanıp bağlanabileceği sorularına yanıt araması gerekmektedir (Baymur, 1994). Benlik kavramı, insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlanır. Bununla birlikte benlik bireyin zekâsı, bedeninin sınırları, değerleri, yetenekleri ve potansiyel yapısı olarak da tanımlanmaktadır (Temel, 2001).

Benlik kavramı, bireyin kendini algılamasına ve değerlendirmesine ilişkin geliştirdiği görüşler olarak da tanımlanabilir. Bireyin kendisi hakkındaki değerlendirmeleri gerçek benliğini oluşturur. Benlik, psikolojik bakımdan bireyin çevresini algılamasında,

değerlendirmesinde, yapılandırmasında ve çevresine tepkide bulunmasında en önemli dayanaktır (Kulaksızoğlu, 2001).

Benlik kavramı insanın kendi duygu ve düşüncelerini tanıması ve anlamlandırma biçimi olarak açıklanabilir. Kişinin kendisini nasıl anlayıp, nasıl değerlendirdiğini gösterir. Benlik kavramı bireyin kendine ilişkin doğru bulduğu dinamik ve karmaşık inançların tümüdür. Bir başka anlatımla, benlik kavramı çocuğun kendisini resmetmesidir. Bu resim, çocuğun kendine güveni olup olamayacağını, içe ya da dışa dönük oluşunu belirler. Hiçbir insan, benlik kavramına sahip olarak dünyaya gelmez. Oluşturduğu benliği annesinden, babasından, kardeşlerinden ve arkadaşlarından öğrenir. Bu öğrenme süreci, doğumdan itibaren başlar ve ölene kadar devam eder (Yavuzer, 1996).

Pek çok araştırmacı ve yazar, benlik saygısı kavramını çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. Psikoanalitik kuramda benlik saygısı gelişimi süper ego gelişimiyle de yakından ilgilidir. Süper ego geliştikçe benlik saygısının içerden düzenlenmesi görevini üzerine alır. Ego süper egoya karşı suçluluk duyduğunda benlik saygısında azalma olur. Her suçluluk duygusu benlik saygısını zayıflatır, amaçların gerçekleşmesini ise güçlendirir (Erim, 2001). Adler ise, yaratıcı benlik kavramını geliştirerek, benlik saygısının aşağılık duygusundan üstünlük duygusuna geçiş olduğunu vurgular. Anlamlı ve doyum sağlayıcı yaşam arayışından söz ederken bunları bulamayan organizmanın benliğini geliştirmek için yaratmaya çalıştığını söyler. Ona göre benlik saygısında; organ eksikliği, çeşitli hastalıklar, aile içindeki durum ve doğum sırası, sosyal ilişkilerde reddedilme gibi olaylar önemli olup, değişikliklere yol açmaktadır (Weiner, 1985). Bir başka tanıma göre benlik; kişilik gelişim sürecinde oluşan bir kişilik boyutu olarak ele alınmakta ve bireyin kendi özelliklerine, yeteneklerine, istek ve ideallerine, değer yargılarına ilişkin düşünceleri içermektedir (Baymur, 1994).

İnsan doğduğu andan itibaren sosyal çevreyle etkileşim altındadır. Anne ve onun yerine bakan kişi ile başlayan etkileşimle birlikte yaşantıları, tecrübeleri arttıkça, çevresine yönelik duyguları ve düşünceleri da değişmektedir. Böylece, çocuk kendisi hakkında fikirler oluştururken, önem verdiği insanların davranışları, tutumları ve düşünceleri ile çocuğun bunları nasıl içselleştirdiği de önemli olur. Çocuklar kendilerini olumlu ya da olumsuz hissederek dünyaya gelmezler. Bunu yaşadıklarından, öğrendiklerinden oluşturdukları tutum ve davranışlar inşaa ederler. Benlik saygısı da kişinin yaşantıları sonucu bireyin kendisiyle övünmesidir (Nuttall, 2003). Benlik kavramı en genel tanımıyla kişinin kendisi hakkındaki düşündüklerini kapsar. Bir başka deyişle kişinin fiziksel, ruhsal,

sosyal ve duygusal özellikleri, istekleri ve başarılan hakkındaki inançlarının toplamı benlik kavramını oluşturur (Güngörmüş, 1993).

Çocukta Benlik Gelişimi

Bebekler, benlik kavramı ile doğmazlar. Benliğin gelişimi, çocuğun kendisi ile başkaları arasındaki farkı anladığı zaman başlar. Benlik oluşumu, çocuğun yaşantısının sonucunda ve çevresindeki kişilerin etkisiyle meydana gelir. Çocukta üç yaşından itibaren ben duygusu ve sahiplik kavramları gelişir. Bu dönem çok kritiktir. Sosyal çevre bu dönemde olumsuzluk gösterirse bencillik oluşur ve bu ileride kişilik yapısına dönüşebilir. Benlik saygısı yüksek olan bireylerin, güven duyguları, başarılı olma istekleri daha fazladır, zorluklardan kaçmazlar, daha iyimserdirler, kişilerin kendilerini, saygı duyulan, kabul edilen, önemli kişiler olarak algılama eğiliminde oldukları da söylenebilir ("Çocukta Benlik Kavramı", 2015).

Bateson'den aktaran Yalım (2009), kişiliğin oluşmasında en önemli rolü aile içindeki iletişim türünün oynadığını savunmuştur. Aile içindeki iletişimin etkisi, çocuğun ruhen sağlıklı ya da sağlıksız olacağının belirleyicisidir. Aile içindeki iletişim, çocukları ben değerliyim ya da ben değersizim duygusuna götürmektedir. Aile üyelerinin çocuktaki kontrol mekanizmasını geliştirememeleri, disiplinli bir şekilde onlara yaklaşmaları benlik saygısını azaltan hatta yok eden bir çevresel faktördür. Benlik kavramının gelişimi, bireyin çevresi ile olan yaşantılarını kavrayışına, adlandırmasına göre oluşan ve kendini yenileyen bir süreçtir. Yaşantılarını algılayış biçimi, diğer insanlar tarafından olumlu olarak değerlendirilme ve kabul edilme gereksiniminden büyük oranda etkilenmektedir. Özellikle kendisine yakın olan kişilerin tutumu onun için çok önemlidir. Bu durumda kişilerin, kendilerini mutlu ya da mutsuz eden yaşantılar sonucunda kendine değer verme duygusunu oluşturur. Bu duygu, insanların kendisini değerlendirmeleri sonucu, öğrenilerek geliştirilir ve bir kez oluştuktan sonra, artık insanların kendisini gerçekten nasıl değerlendirdiklerinden bağımsız olarak yaşamını sürdürür ve onun tüm davranışlarını etkiler (Aksoy & Temel, 2001). Coopeersmith (1991), benlik saygısının gelişiminde önemli gördüğü etkenleri şu şekilde sıralamaktadır: Kişinin yaşamında önemli olan bireylerden gördüğü ilgili, kabul edici ve saygılı tutum, bireyin başarıları, içinde bulunduğu durum ve sahip olduğu konum, kişinin başkaları tarafından kendisi için yapılan değerlendirmelere nasıl karşılık verdiği ve bireyin, başkaları tarafından kendisine konulan ve kendi istediği amaçlara ulaşıp ulaşmamasıdır.

Bir çocuğun benlik saygısının düzeyi çocuğun, çevresiyle uyumunu etkileyecektir. Çocuğun inançları, düşünceleri, tutumları, duyguları, davranışları, motivasyonu, olay ve etkinliklere ilgisi ve katılımı, gelecekten beklentilerinin hepsi çocukların benlik saygısı düzeyinden önemli ölçüde etkilenir. Bunların yanında çevresi ile düzgün bir şekilde ilişkilere başlama ve sürdürebilme becerileri de benlik saygından etkilenir. Var olan olumlu bir benlik kavramı, yaşam boyu mutluluk ve doyum için çok önemlidir. Ericsson´a göre, olumlu benlik kavramı okul öncesi dönemde girişim duygusu ile ilişkilidir. Oyunda yaratıcı çabalar gösteren ya da akranları ile aktif bir şekilde etkileşimde bulunan çocuk kendisini başarılı hissedecektir. Bu dönem çocuğun bir şeyler yapmanın veya yaratmanın hayati öneme sahip olduğu bir süreçtir. Sağlıklı bir girişim duygusuna sahip çoğu çocuk kendisine yönelik olumlu şeyler hisseder. Ancak yaptıkları konusunda yetişkinler tarafından hayal kırıklığına uğratılan veya acımasızca eleştirilen çocuklar zayıf benlik kavramı geliştirirler ("Çocukta Benlik Kavramı", 2015).

Okul, öğretmen ve arkadaşlar, benlik saygısı üzerinde önemli etkiye sahiptir. Çocuğun akran grubunda oyun becerisi kazanması yeterlilik duygusu, kazanmamış olması aşağılık duygusu geliştirmesine neden olmaktadır. Çocuğun kendinden beklenen bu becerileri kazanma çabaları, başarısızlıkla sonuçlanırsa benlik saygısı zayıflar, başarı ile sonuçlanması ise benlik saygısını arttırıcı olmaktadır (Doğru, 2002, s. 41).

Çocuğun kendisi hakkında belirlemiş olduğu düşünceler, çevresindeki kişilerin onu değerlendirme şekline göre belirlenmektedir. Çocuk ilk olarak kendi çevresindeki ana, baba ve kardeşlerini gözlemleyerek, onların göstermiş oldukları davranışlarını, oyun içinde taklit etmekte, daha sonar ise kendisi için önemli olan bu kişilerin davranışlarını izleyerek oyun içerisinde bir başkasının rolünü oynamaktadır. Bu açıdan benlik kavramı, çocuk için önemli olan yetişkinlerin yöneltmiş olduğu tutum ve davranışların bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Anne babaların çocuklarına karşı tutumları, çocukların benlik gelişimi için önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Gençtan, 1999). Çocuk çevresinde gelişen sosyal olayları bilinçli bir şekilde yorumlarsa, kendisi hakkında daha gerçekçi bir benlik tasarımına sahip olur. Çocuğun ilk benlik tasarımı, yakın çevresi olan aile içinde başladığı için bireylerdeki benliğin oluşmasında ailenin önemi büyüktür. Aile çevresi dışında, çocuğun akrabaları, oyun ve okul arkadaşları, akranları ile olan ilişkileri de, onun benlik tasarımının gelişimine ve şekillenmesine etkisi olur. Benlik tasarımının belli bir kalıba girmesinde, çocuğun çevresinde kendisi için model aldığı bireylerin etkisi de önemli bir yer alır. Çocuğun yaşamında okul, yakin çevresi olan aileden sonra gelen en önemli etken

çevredir. Çocuğun okul hayatına başlaması onun için oldukça önemli bir dönemdir. Çocuk, okula başladığı güne kadar geliştirdiği ve oluşturduğu benlik tasarımlarına, ek olarak yeni bir benlik tasarımı daha ekler. Bu benlik tasarımı, akademik benlik tasarımı olarak adlandırılabilir. Akademik benlik tasarımı, bir öğrencinin belli bir akademik uğraşı karşısında, diğer öğrencilere göre kendinin ne kadar yetenekli ve becerikli olduğu hakkında geliştirdiği kendi düşüncesi olarak tanımlanmaktadır (Arseven, 1986).

Akademik Benlik Algısı

Her ne kadar benlik kavramı ile benlik saygısı teknik olarak farklı kavramlar olsa da, bireyin kendisi ile ilgili düşünceleri, hissettikleri birbirine çok yakındır. Benlik kavramı kişinin özelliklerinin, yeteneklerinin, duyguların, düşüncelerinin, inançlarının ve tutumlarının dinamik bir bütünüdür. Araştırmacılar, benlik kavramının çok boyutlu, hiyerarşik bir yapısı olduğunu belirtirken, bu doğrultuda benlik kavramını; akademik benlik kavramı ve akademik olmayan benlik kavramı olarak ikiye ayırmışlardır. Hubner, Shavelson ve Stanton (1976)'den aktaran Erdinç (1995) buradan hareket ederek, benlik tasarımının çok boyutlu bir yapısı olduğunu ve benlik tasarımının "akademik benlik tasarımı" ile fiziksel, sosyal ve duygusal alanlarını içeren "akademik olmayan benlik tasarımından" oluştuğunu savunmaktadırlar (Erdinç, 1995).

Cevher (2004), akademik benlik kavramı, bireyin okuldaki derslerine ilişkin geliştirdiği düşünceleri, tutumları, becerileri, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisi gibi derslerde gösterdiği başarıları akademik benlik olarak tanımlamıştır. Bireyin kişiliği, genetik bir durumdan çok sosyal bir durum olduğu için, benlik ve akademik benlik kavramları da bireyin toplumsal yaşamı içinde oluşur, gelişir ve şekillenirler. Bireyin hangi konulardan hoşlandığı, ilgi ve yeteneklerine ilişkin doğru, gerçekçi ve zengin bir benlik kavramına sahip olması ders ve okul seçerken isabetli karar verme olasılığı artırmaktadır Coopersmith'den aktaran Bodnovich (2002), akademik benlik saygısını bireyin akademik performansını tanımlayan onu ifade eden, benlik saygısıyla ilişki içerisindeki kişisel bir özellik olarak tanımlamıştır. Coopersmith, akademik benlik saygısının yüksek olduğu çocukların kendi çevrelerinde sosyal, meraklı, kesifçi, ısrarcı ve aktif katılım gösterdiklerini belirtmiştir. Ayrıca yüksek akademik benlik saygısına sahip çocukların karsılaştığı başarısızlıkların rahatlıkla üstesinden gelebileceklerini savunmuştur. Eğitimsel tanımlama ve yönlendirme sürecinde en fazla akademik benlik kavramı üzerinde durulmaktadır. Coopersmith'e (1991) göre aile ortamı, anne ve babanın tutumu çocuğun

akademik benlik saygısı gelişiminin en önemli belirleyicilerinden birisidir. Erken çocukluk dönemi de en az aile kadar çocuğun akademik benlik saygısı gelişiminde belirleyici bir öneme sahiptir. Bodnovich (2002), yüksek akademik benlik saygısına sahip çocukların çevreleri ile rahat iletişime, etkileşime geçebildiklerine ve ayni zamanda kendi çevrelerini değiştirebilmeye uygun yapıda çocuklar olduklarını belirtmiştir.

Walker'a (2005) göre, akademik benlik saygısı ayrıca, çocuğun çevresindeki değişikliklere etkin bir biçimde uyum sağlamasını gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır. Warash and Markstrom'den aktaran Bodnovich (2002), akademik benlik saygısı, çocuğun diğer sınıf arkadaşları içinde kendi öğrenme becerisini ve yeteneğini nasıl gördüğünü ve bunu nasıl açıkladığıdır. Akademik benlik saygısı, çocuğun okul ortamında çevreyle etkileşip, çevreyi dikkatle inceleyerek, çevresindeki değişikliklere etkili bir biçimde uyum sağlamasını ifade eder (Markstrom & Warash, 2001). Smith (1998) akademik benlik saygısını, bireyin akademik performansı ve yeteneği hakkındaki duygusu olarak tanımlamıştır.

Akademik benlik kavramının üç temel öğeden oluştuğu söylenebilir. Bu öğelerden biri olan doğuştan gelen yetenek olarak tanımlanabilir. Yetenek, herhangi bir davranışı öğrenebilmek için doğuştan sahip olunan kapasitenin, çevre ile iletişimi ve etkileşimi sonucu gelişen kısımdır (Kuzgun, 2000). Bu öğelerden ikincisi ise akademik yetenektir. Akademik yetenek sözcük, sayı ve şekillerle ifade edilen kavramları öğrenebilme gücü olarak tanımlanmıştır (Kuzgun, 1994). Diğer öğe olan ilgiler ise yetenekleri ifade etme yoludur. Kişilerin gerekli faaliyetleri yapmaktan hoşlanma derecesi olarak tanımlanan ilgi bir faaliyeti tekrar tekrar yapma isteği olarak açıklanabilir (Kuzgun, 1997). Coopersmith (1991), benlik kavramını farklı yaşantılar, içsel ve dışsal objeler ve çevreyle ilgilenmede yeterlilikten etkilendiği için çok boyutlu olarak tanımlar. Ailenin akademik başarı için desteği de çocukların akademik benlik saygılarının gelişiminde kritik rol oynamaktadır (Justice & Lindsey, 1999).

Coopersmith (1991) de çocukların akademik benlik saygılarının diğer birçok özellik gibi anne-babanın tutumlarından da etkilendiğini kabul eder. Çocuğun, hem kişisel benlik saygısının hem de akademik benlik saygısının gelişmesi aile içinde başlamakta, okul ile de devam etmektedir. Benlik saygısının okul ve ailedeki tutarlı eğitimle desteklenmesi gerekmektedir. Çocuklar fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal yönden olgunlaşmaya başlarken, kişilik özellikleri de önceki yaşantılara bağlı olarak ortaya çıkmakta ve böylelikle de akademik benlik gelişimi de varlığını sürdürmektedir. Demirbaş ve Yağbasan'a (2007) göre akademik benlik kavramının oluşumunda, çocuğun etkisinde

kaldığı yasadığı yakin veya uzak çevrenin ve uyarıcıların etki yaratma gücü fazladır. Özellikle aile yaşamından sonra okul yaşamında kazanılacak başarı ve başarısızlık önemli bir yer tutar. Okulda elde edilecek başarılar, olumlu akademik benlik kavramının oluşma sürecine katkı sağlayacaktır.

Genel anlamı ile akademik olmayan benlik kavramını; sosyal, duygusal ve fiziksel benlik kavramı olmak üzere üç temel bolümde tanımlanmıştır. Akademik olmayan benlik kavramı, bireyin yaşantısındaki sosyal ilişkilerine, duygusal yaşamına, fiziksel veya bedensel görünümüne ait oluşturduğu benlik tanımını oluşturmaktadır. Akademik olmayan ben kavramı; karsı cinsten olan kişilerle ilişkiyi, diğer kişilerle ilişkiyi fiziksel güç, fiziksel görünüş hakkındaki kendi düşüncelerini de içermektedir (Ülgen, 1997).

Son yıllarda oluşan değişiklikler sayesinde benlik kavramı davranış bilimcileri tarafından ilgi ile incelenmeye başlanmıştır. İnsanın kendisini ve çevresini algılayış biçiminin onun genel tutum ve davranışlarını büyük ölçüde etkilediği dikkati çekmiştir. Eğitim ortamında da kişinin kendini algılama biçiminin etkisi önemlidir. Eğitimin temel amaçlarından biri olan, fiziksel ve psikolojik yönden sağlıklı bireyler yetiştirmenin ve sağlıklı bir kişilik gelişimi için de benlik kavramı çok önemli olduğundan bahsedilebilir. Eğitimsel yönlendirme sürecinde en fazla akademik benlik kavramı üzerinde durulmaktadır. Akademik benlik, öğrencinin becerilerini tanımlama ve değerlendirme boyutlarını kapsayan bir tur kendini algılama olarak tanımlanabilir. Bu algılama, hislerden daha çok davranışlarımızın, başarılarımızın, düşüncelerimizin kendimiz tarafından algılanmasıyla ilgilidir. Akademik benlik kavramı kendini kabul etme, kendini değerli görme veya benlik saygısı olarak adlandırılan yapılardan çok, öz yeterlik veya yeterliliğin algılanmasıyla ilgili ortaya çıkan bir kavram olarak öğrencilerin kişisel düzeyleri ile ilgili olarak onların eğitim hayatlarını etkileyen bir kavram olarak kullanılabilir. Ancak bu kavramı oluşturan yaşantılar, öğrencilerde çoğunlukla yanlış olan yargıların oluşmasına yol açar. Bu nedenle öğretim yöntem ve stratejilerinin, sınıf ortamlarının, materyallerin öğrencilerin öğrenme biçimi tercihlerine göre seçimi ve düzenlenmesi, onların mevcut düzene uyum sağlamalarını beklemekten daha kolay ve ekonomik bir yol olarak görünmektedir. Çocuğun, hem kişisel benlik saygısının hem de akademik benlik saygısının gelişmesi aile içinde başlamakta, okul ile de devam etmektedir. Benlik saygısının okul ve ailedeki tutarlı eğitimle desteklenmesi gerekmektedir. Çoğunlukla 5-6 yaşlarında okul öncesi eğitime başlamasıyla çocuk artik yıllar boyu okul ile ilgili çalışmalar içinde olacağı için kişisel

benlik kavramına ek olarak akademik benlik saygısını da eklemektedir (Markstrom & Warash, 2001).

Oyun oynayan çocuk, sosyal ortamlarda bulunduğundan çevresinin farkına varır, merak duygusuyla birlikte çevresini keşfetmek ister ve böylece yeni bilgiler edinir. Problem çözme, mantıklı düşünme, dikkatini toplayarak yoğunlaşma, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, eşleştirme-sınıflandırma gibi becerileri olumlu yönde ilerler. Bu nedenle oyun oynayarak yapılan eğitim daha aktif olarak gerçekleşir ve çocuğun öğrenmiş oldukları pekişerek kalıcı hale gelir.

Bireyin yaşantısında önemli rol oynayan erken çocukluk döneminde görülen bu oyun davranışı, çocuğun gelecek akademik yaşantıların da biçimlenmesinde yaşattığı olumlu veya olumsuz etkiler bakımından kritik öneme sahiptir. Çocuğun yeteneklerinin, becerilerinin ortaya çıkıp geliştiği, kişiliğinin tohumlarının filizlendiği bu dönemde, çocuğun yaşadığı çevre ve çevreyle etkileşimi sağlayan oyun davranışları akademik benlik saygısını etkiler. Yaptığı etkinlikleri, çalışmaları, göstermiş olduğu olumlu davranışları övülmeyen ya da yeni deneyimler ile yaratıcılığını sergileyebileceği fırsatlar verilmeyen ya da bu durumun engellenen, kendi düşündüklerini ve hissettiklerini söylemesine fırsat verilmeyen, merak ettiklerini araştırıp öğrenmesine olanak tanınmayan çocukların akademik benlik saygılarının gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Çocuğun Oyun Davranışı ve Akademik Benlik Saygısı

Çocuk eğitiminde kabul edilen unsurlar arasında en temel olan, çocukların yaparak yaşayarak yani oyun oynayarak, oyun yolu ile öğrendiği yer almaktadır. Oyun sadece çocuğun sosyal ve duygusal açıdan değil ayni zamanda çocuğun eğitsel açısından da çocuk yaşamında ve gelişiminde önemli bir yer tuttuğu için, oyun çocuk hakkında bilgilenme sürecinde de bir araç olarak kullanılmalıdır (Aral vd., 2001). Erken çocukluk oyunları, sosyal deneyimlerin kazanıldığı çevrenin anahtarıdır. Araştırmacılar ve bilim adamları, oyunun bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve akademik becerilerin gelişiminde çok önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır (Sekino, 2006). Okul öncesi döneminde gelişen sağlıklı sosyal duygusal gelişim, çocuğun okula hazırlığı ve ileriye yönelik yaşantısına olumlu sonuçlar ortaya çıkabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Günümüzde çocuklar eğitim, öğretim sürecine erken yaştan itibaren katılmakta ve bu süreçte sürekli artan isteklerle karşı karşıyadırlar. Erken çocukluk döneminde başlayan bu artan talepler bazı öğrencileri hızla artan bu istekleri karşılamak hatta daha da ileriye gitmek için teşvik ederken bazı

öğrencileri de daha çocukluğunun en başından çok geride bırakmaktadır. Okula başladığı ilk yıllar bu açıdan çok önemlidir. Eğitim, öğretim sürecinde gösterilen tüm çabaların asıl hedefi öğrencinin akademik başarısını artırmak içindir. Ancak akademik başarı çok fazla önemsenirken çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri ve onun göstermiş olduğu olumlu davranışları göz ardı edilmektedir (Gilliam, 2005).

Erken çocukluk öncesi dönem çocuğun kişiliğinin oluştuğu, temel bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumların kazanılması ve geliştirilmesinde en önemli yıllardır. Bu dönemde çocuğa verilen eğitim, çocuğun kişilik gelişimini, duygusal ve sosyal gelişiminin yani sıra bilişsel gelişimini, bu dönemden sonraki öğrenme yaşantısını ve akademik başarısını önemli derecede etkiler. Okul öncesi kurumlarında eğitim görerek ilköğretime başlayan çocuklar, bu eğitimi görmeyenlerin aksine eğitim de daha başarılı. Katılımcı, girişken ve uyumlu olarak gözlenmektedir. Çocukların geleceğini etkileyecek olan bireysel, toplumsal ve ahlaki değerlerin aktarılması da erken çocukluk döneminde başlar. Bu dönemde temel bilgi, beceri ve tutumların temeli atılmaktadır. Bu nedenlerden dolayı okul öncesi eğitimin önemi büyüktür (Yavuzer, 2007).

Buluş ve Cevher (2006), erken çocukluk döneminde ki çocuk için oyun, sadece zamanın iyi geçirilmesini sağlayan bir araç değil aynı zamanda gelişimini de verimli bir şekilde oluşmasını sağlayan bir yapıdır. Oyun çocuğa fiziksel özgürlük sağlar. Aynı zamanda oyun dil gelişimini de hızlandırmaktadır. Öğrenmek için en canlı, en verimli ve en dinamik ortam oyundur. Bu durumu da göz önüne alarak aile ve öğretmen, çocuğa farklı oyun ortamları sağlar, ona uygun oyun etkinlikleri hazırlar, oyun sırasında onu cesaretlendirir, yapamadığı durumlarda ona destek sağlarsa, çocuğun kendine olan güvenini kazandırırsa buna paralel olarak çocuğun akademik benlik saygısı da olumlu bir gelişebilir. Sağlıklı oyun ortamları sağlanan çocukta olumlu akademik benlik algısı gelişir bu da çocukta oluşabilecek istenmeyen davranışların oluşmasını engelleyecektir.

Çocuklar oyun oynadığı süreçte, karar verebilmeyi, ortaya çıkan sonuçları kabul etmeyi, olumsuz durumlar karşısında başa çıkabilmeyi, kurallara uyabilmeyi, yardımlaşmayı, işbirliğini, toplumdaki rolleri, akranlarıyla birlikte zaman geçirmeyi, oyun oynamayı, oyun yoluyla kendilerini ve çevresini tanımayı öğrenirken, aynı zamanda bütünsel gelişim alanlarında olumlu yönde gelişme fırsatı yakalarlar (Akkök, 2006; Kocabıyık, 2011).

Çocuğun Problem Davranış ve Akademik Benlik Saygısı

Kişilik gelişiminin büyük oranda tamamlandığı bilinen erken çocukluk döneminde, çeşitli sebeplerden dolayı ortaya çıkan davranış problemleri, çocuğun yaşamında sosyal çevresiyle olan etkileşimlerini olumsuz yönde etkileyecektir. Dolayısıyla, davranış problemlerinin erken dönemde belirlenmesi, nedenlerinin öğrenilmesi, çözümü ve davranışın kalıcı hale gelmemesi açısından oldukça büyük önem taşımaktadır. Pek çok çalışmacı okul öncesi dönemde gözlenen problem davranışların yaşamın ilerleyen dönemlerinde ciddi davranış problemlerine, sosyal ve duygusal davranış sorunlara ve hatta akademik başarısızlıklara yol açabileceğini belirtmektedir (Buckwalter, Carts, Tombling & Zhang, 2000; Cicchetti, Fantuzzo & Mendez, 2002; Stormont, 2002).

Erken çocukluk dönemde uygulanacak olan çalışmaların da, çocukların ileriki yaşantılarında, bulunacakları ortama uyumlarını sağlamada olumlu yönde etkileyeceği belirtilmektedir (Kanlıkılıçer, 2005). Okul öncesi dönemdeki görülen dikkat probleminin sonraki yıllardaki akademik başarıya olan etkisinin incelendiği bir araştırmada, tedavi edilmeyen dikkat probleminin okul performansını yüksek oranda etkilediği ve başarıyı olumsuz yönde etkilediği görülmüştür (Barbetti et al., 2002). Bu sorunlar eğer erken yaşlarda tespit edilemediği takdirde ileriki zamanlarda ciddi sorunlara yol açabilmektedir. Sorunlu davranışların tespit edilmesinde okul öncesi öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Çocukların davranış problemlerinin en fazla görüldüğü ve bu problemlerin de en doğal şekilde gözlemlendiği ortam okuldur. Bunun nedeni çocuk ve ergenin zamanının büyük bölümünü okulda geçirmeleridir. Okulda davranış problemlerine sahip olan yani sürekli mutsuz, üzgün, kaygılı, içe kapanık, sessiz ya da saldırgan, sinirli, öfkeli, akranları tarafından dışlanan, değer verilmeyen, sürekli eleştirilen bu öğrencilerin değerlendirilmeleri öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin çocukların gelişim özelliklerini çok iyi bilmesi, anlamlandırabilmesi ve aynı gelişimsel özelliklere sahip çocuklar arasında doğrudan karşılaştırma yapabilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Çiçekçi, 2000).

İstenmeyen problem davranışlar, çocuğun var olan becerilerini kullanmasını, yeni beceriler kazanmasını, çevresi ile sosyal etkileşimini ve toplumsal uyumunu olumsuz yönde etkileyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Gümüşçü, Pişkin & Sucuoğlu, 1990). Akademik başarı ve öğrencinin kişisel özelliklerini ve sınıfta davranışlarını önemli derecede etkilemektedir. Başarılı olan öğrenciler sınıftaki zamanlarının çoğunu öğrenme etkinliklerine ayırmayı ve dikkatini uzun bir süre sürdürmeyi başarabildikleri için

istenmeyen davranışlara yönelme durumunda bulunmazlar. Bu çocuklar öğrenme faaliyetlerine etkin katılım gösterdikleri için olumsuz davranışların etkisinde çok az kalmaktadırlar. Başarılı öğrenciler kendilerini yenileme ve geliştirme eğilimi içindedirler. Eğer çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik ders içi ve dışı faaliyetler cevap vermezse ya da öğrenciler uygun ödüllerle ödüllendirilmezse öğrenme faaliyetlerinde azalma görülür, istenmeyen davranışlara yönelebilirler (Öztürk, 2005).

Bu nedenle; çocuklarda akademik benlik saygısının olumlu yönde gelişebilmesi için öğrencilerin başarı duygusunun karşılanması ve öğrencinin kendisine uygun eğitim programları ile karşılaşmasının gerekli olduğundan bahsedilebilir (Senemoğlu, 2002).

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın ilgili olduğu konular ile ilgili alan yazın da yapılan yurtiçi ve yurt dışı araştıralar ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Oyun ve Oyun Davranışı ile Yapılan Araştırmalar

Atik (1986), normal gelişim gösteren ve down sendromlu çocukların oyun davranışlarını incelemiştir. Araştırmaya normal gelişim gösteren 35 ve down sendromlu 10 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçları normal gelişim gösteren çocukların dramatizasyon köşesinde en çok beraber, manipulatif oyun köşesinde ise paralel oyun oynadıklarını göstermiştir. Bununla birlikte üç-dört yaşındaki çocukların daha çok izole ve paralel oyunu, beş-altı yaşındaki çocukların ise beraber ve kooperatif oyunu tercih ettikleri bulunmuştur. Oyun tipi tercihinde cinsiyetler arasında önemli bir farklılık olmamakla birlikte, erkeklerde kooperatif oyuna geçişin daha geç olduğu, kızların daha çok beraber ve kooperatif oyun, erkeklerin izole ve paralel oyun oynadıkları gözlenmiştir. Down sendromlu çocuklar ise, altı yedi yaşlar arasında en çok paralel oyun, sekiz-dokuz yaşlar arasında kooperatif oyun oynadıkları ortaya çıkmıştır. 6-9 yaş grubundaki down sendromlu çocukların serbest oyun saatinde en çok paralel oyun oynadıkları, yaşla birlikte beraber ve kooperatif oyun sıklığında artış olduğu gözlemlemiştir. Ayrıca, kızlar ve erkekler arasında tercih edilen oyun tipi açısından kesin bir farklılık olmamakla birlikte kızların kooperatif oyunu erkeklere göre daha fazla oynadığı görülmüştür.

Bornstein ve Tamis-Le Monda (1994) araştırmalarında, 13 aylık normal gelişim gösteren çocukların oyunları ile onların annelerinin konuştuklarını anlama ve kelime üretim düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, 13 aylık çocukların oyun düzeyleri ile kelime üretimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak çocuklar 20 aylık

olduklarında yeniden gözlemlendiğinde, çocukların kelime üretimleri ile oyun düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bomstein, Damast ve Tamis-Le Monda (1996), çocuk oyunlarına annelerin bakış açısını ve oyun içerisindeki davranışlarını incelemiştir. Araştırma 21 aylık bebeği olan anneler ve çocukları üzerinde yürütülmüştür. Annelerin bebekleri ile ev ortamında oynadığı serbest oyunlar video ile kayıt edilerek incelenmiştir. Araştırma sonuçları çocuk gelişimi konusunda daha bilgili olan annelerin çocuklarına daha çok ilgi uyandıran ve etkileşim içeren oyun fırsatları sunduğunu göstermiştir.

Castro (1998), Florida eyaletindeki düşük gelirli ailelere mensup 3-5 yaş çocuklarının gittiği anasınıflarındaki durumunu Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale)'nin güvenirliğini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. 8 farklı eğitim merkezindeki 320 çocuğa uygulama yapılmıştır. Öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklı etnik gruplara mensup çocukların davranışları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Hampton (1999), Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin anaokulu çocukları üzerinde geçerlik ve güvenirliğini ölçmek amacı ile bir araştırma yapmıştır. 5 yaş ile 7 yaş 1 aylık, 493 çocuk örneklem olarak belirlenmiştir. Korelâsyon analizleri Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin 1. sınıf akademik performans hakkında bilgi sağladığını ortaya koymuştur. Öğretmen ve ebeveynlerin ise, çocukların akran oyunu esnasındaki oyun davranışlarını ve akran ilişkilerini temelden değerlendirdikleri görülmüştür. Sonuçlar, Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin şehirde yaşayan etnik azınlık anaokulu çocukları üzerindeki kullanımını desteklemiştir.

Graves, Pennell ve Sigafoos (1999) yaptıkları araştırmaların da, gelişim eksikliği olan okul öncesi dönem çocukların oyun davranışlarını boylamsal olarak incelemiştir. Araştırmaya yaşları üç-beş arasında olan 10 erkek, 3 kız olmak üzere 13 çocuk örneklem olarak alınmıştır. Çocukların oyun davranışları üç yıl boyunca video ile kayıt altına alınarak incelenmiştir. Araştırma verileri analiz edildiğinde çocukların oyun davranışlarını; keşfedici, işlevsel, yapı-inşa, sembolik oyun olmak üzere 4 ana bolum seklinde ayrılmış olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada ayrıca, bu tarz oyunlar ile çocukların sergilemiş oldukları uyum davranışları arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Saracho (1995), çocukların sosyal oyun davranışları ile bilişsel üslupları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini her yaş grubundan 400 kız ve erkek olmak üzere

toplam 2400 çocuk oluşturmuştur. Çocukların oyun davranışları ise, fiziksel oyun, blok oyun, yönlendirici ve dramatik oyun olmak üzere incelenmiştir. Çocukların bilişsel oyun tarzları ise "Goodenough Haris Çizim Testi" ile değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırma sonundaki bulgular analiz edildiğinde alana bağımlı bilişsel tarzı olan çocukların oyunlarında daha fazla sosyal davranış gösterdikleri, oyunlarda bu tarz davranışlar sergiledikleri, alandan bağımsız bilişsel üslubu olanların ise, daha çok blok oyunlarını ve yönlendirici oyunları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre çocukların bilişsel üslupları ile oynamayı tercih ettikleri oyunlar arasında bir ilişki olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretir (1999), alt ve üst sosyo ekonomik düzeydeki 6 yaş çocuklarının göstermiş oldukları sosyal oyun davranışlarıyla anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemi 64 çocuk olarak belirlenmiştir. Araştırmada kişisel bilgi formu, aile tutum testi, aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutum ölçeği ve çocukları sosyal oyun davranışlarını doğal ortamında izleyen ve davranışların aralıksız kaydedebilen spesimen kaydı yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri analiz edildiğinde, çocukların göstermiş oldukları sosyal oyun davranışları ile anne-babaların tutumlarının, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin, çocukların cinsiyetinin, sahip oldukları kardeş durumunun ve annenin çalışma durumunun ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ishigaki (1999), Kore, Çin ve Japonya'daki okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyun haklarına bakış açısını anlamak amacıyla yapmış olduğu 3 çalışmayı birleştirerek bir çalışma elde etmiştir. Araştırmada bu 3 ülkede çeşitli sayıdaki okul öncesi öğretmenlerine sorular yöneltilmiş cevap ve yorumları alınmış ve bakış açıları ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin yanı sıra bu ülkelerdeki Oregon Üretim Gelişim Ortaklığı (Oregon Manufacturing Extension Partnership/ OMEP) üyelerinin de görüşleri alınmıştır. Sonuç olarak, Japonya'daki çoğu okul öncesi öğretmenlerinin ve OMEP üyelerinin çocuklara oyun haklarının sağlanmadığını düşündüğü ortaya çıkmıştır. Genel olarak öğretmenler kendi ülkelerinde çocuklara oyun haklarının sağlandığı şeklinde pozitif cevaplar vermişlerdir. Anaokullarının evlere göre bu hakları çocuklara daha çok sağladığı ancak evlerin de topluma göre daha çok oyun hakkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çin'le karşılaştırıldığında Japonya ve Kore'de anaokullarında çocuklara daha çok oyun hakkı verildiği ortaya çıkmıştır. Oyunun müfredattaki yeri için yöneltilen sorulara alınan cevaplar ise ülkeler arasında anlamlı farklılık göstermiştir.

Boucher, Lewis, Lupton ve Watson (2000)`de, bir ve altı yaşındaki çocukların oyun davranışları ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya bir ve altı yaşlarında 40 çocuk katılmıştır. Çocukların oyun davranışlarını belirlemek için TOPP (1998) ölçeği, kavramsal bilgi edinimini ölçmek için Lowe ve Costello Sembolik Oyun Testi, dil becerilerini görmek için de Preschool Language Scale ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizlerin ardından sembolik oyun ve alıcı-ifade edici dil arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna çalışmaya göre dil gelişimi için kavramsal bilgi yeterli olmayıp, çocuklarda sembolleştirme yeteneğinin olması gerektiği belirlenmiştir.

Milfort (2000), okul öncesi çocukların akran oyunlarındaki oyun etkileşimi, oyun aksaması ve oyun kopukluğu üzerine öğretmen ve gözetmen görüşlerini karşılaştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında 22 sınıftan 250 Head Start çocuğuyla çalışmıştır. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği öğretmen ve bir bağımsız gözetmen tarafından doldurulmuştur. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin gözetmen ve öğretmen ölçümleri doğrulayıcı faktör analizleri ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca çocukların oyun etkileşimi üzerine ölçeği dolduran kişiler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin öğretmen ve gözetmen formlarının düşük gelirli çocukların oyun becerilerini ölçtüğünü göstermiştir. Ayrıca öğretmen ve gözetmen değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Rayna (2001), yapmış olduğu bir araştırmada çocukların birlikte oyuna geçişlerini araştırmış ve Fransa'daki gündüz bakım evlerinde Piaget'in teorik çatısı altında ve araştırmacının amaçları doğrultusunda organize edilmiş paylaşımlı aktivitelerin, 1-4 yaş arası çocuklarda ortaya çıkışını incelemiştir. İncelemeler araştırma sırasında kaydedilmiş videokasetler üzerinden yapılmıştır. Sonuçlar, çocukların erken dönemlerde sosyo-bilişsel becerilerini göstermiş olmakla birlikte, bu durumun Piaget'in teorisinin bir kısmıyla örtüştüğü görülmüştür. Piaget teorisine göre bilgi edinme süreci konuşma ve kontrol edilme durumunda başlamaktadır. Araştırma vasıtasıyla işbirliğinin de bu durumun sonucunda oluştuğu tespit edilmiştir.

Herwig, Shelley ve Shim (2001) araştırmalarında; 2-5 yaş arası 41 çocuğun sınıf içinde ve sınıf dışındaki oyun davranışları ile akranları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırma sonucunda çocukların sınıf ortamına kıyasla sınıf dışındaki ortamlarda akranları ile daha fazla oyun oynadıkları, özellikle de sosyal sembolik oyunları daha çok oynadıkları görülmüştür. Yine araştırma sonucunda, sınıf dışındaki ortamlarda ortamın daha az yapılandırılmış olmasına rağmen çevresel olanakların kullanımı ile çocukların hem drama

oyunlarını oynamaya daha çok yönlendikleri hem de akranlarıyla daha fazla oynadıkları bildirilmiştir.

Gagnon (2001), akran etkileşimli oyun ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla, 4 yaşında, okul içinde problem yaşayan, risk altındaki 85 (43 erkek 42 kız) çocuk ile çalışmıştır. "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği" ebeveyn ve öğretmen versiyonları, sosyal duygusal becerileri ölçmek için Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği, ebeveyn ve öğretmen versiyonları, Farklı Beceri Ölçekleri okul başarısını ölçmek için ve Bracken Temel Anlayış Ölçeği'nden Okul Olgunluğu Aracı ise okul olgunluğunu ölçmek için kullanılmıştır. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği ve Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği açısından ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin de geçerlik taşıdığı bu çalışmada görülmüştür. Oyunun çocuğun sosyal duygusal ve bilişsel gelişiminde etkili olduğu görülmüştür.

Howard, Sutton ve Taylor (2002), etkinlik öncesi oynanan yapısal olmayan oyun deneyiminin çocukların sonraki yaratıcılıklarını etkileyip etkilemediğini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada, 6-7 yaşlarında 52 çocuğu rastgele 2 gruba ayırmışlardır. İlk grup serbest oyunda gözlenmiş diğerlerine de yapılandırılmış şekilde etkinlik uygulanmıştır. Sonuç olarak, yaratıcılık ile oyun arasında pozitif anlamda bir ilişki bulunmuştur.

Fabes, Hanish ve Martin (2003) yapmış oldukları çalışmada çocuk oyunlarının, çocuğun cinsiyetine ve oyun arkadaşının cinsiyetine göre nasıl değiştiğini incelemişlerdir. Çalışmada ortalama yaşları 52 ay olan, 97`i erkek 106`si kız olan toplam 203 çocuk üç yıl boyunca serbest oyunları sırasında gözlenmiş ve araştırmaya her yıl daha önce katılmayan çocuklar hedef çocuklar olarak ele alınmıştır. Gözlemler anaokullarının açık olduğu yedi ay boyunca hafta içi her gün yemek ve uyku saatleri dışında yapılmıştır. Yapılan gözlemler sonucu elde edilen verilerde, erkek çocukların hemcinsleriyle oyunlarının, kızların oyunlarından daha hareketli ve sıradan olduğu görülmüştür. Çocuklar karşı cinsle nadiren oynamakla beraber, karma gurupla etkileşimleri düşük oranında olmuştur. Bulgular aynı yaş ve özellikteki çocukların oyun deneyimlerinin çocuğun cinsiyetine ve oyun arkadaşının cinsiyetine bağlı olarak değiştiğini doğrulamıştır.

Demirdalıç (2003), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlama, uygulama becerileri ve oyuncak seçimlerini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda Çorum il merkezinde görevli yapan 95 öğretmen ile görüşme ve anket

uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonuçları analiz edildiğinde, öğretmenlerin sanat ve geçici köşe hazırlamaya fazla önemi vermediklerini ancak öğretmenlerin, hazırladıkları planın eğitim programa uygun olarak düzenlemeye dikkat etmekte ve günlük planda en az bir saat serbest oyun zamanı ayırmakta oldukları ve aynı zamanda oyun için materyalleri genellikle satın almayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Craddock (2003), anaokuluna gitme çağında hastaneye yatırılan çocukların oyun davranışlarını incelemiştir. Araştırmaya 243 hastaneden, toplam 284 çocuk katılmıştır. Araştırma verileri çocukların eğitimi ile ilgili personelin yönlendirilerek, çocukların serbest zaman etkinliklerini takip etmeleri, kayıt altına almaları ve anket doldurmaları şeklinde toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların en çok grup oyunu oynadıkları ve çocuğun yaşı ile oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Choi ve Hyun (2004), çocukların oyun esnasındaki cinsiyet mekanizmalarından beklentilerini nasıl dışa vurduklarını incelemeyi amaçladıkları çalışmalarına 4 öğretmen ve 3-6 yaş arası 52 erkek ve 32 kız çocuk olmak üzere 84 çocuk katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, çocukların çizimleri ve sınıf tartışmaları kullanılarak nitelikli veriler toplanmıştır. Farklı kültürlerden seçilen kız ve erkeklerin farklı oynadıkları görülmüştür. Cinsiyet farklılığı oyun esnasında kendini göstermiştir. Erkekler dövüşür, bloklarla oynar. Kızlar ev temizler ve anne olur şeklinde oyun oynamışlardır. Her iki kültürde de erkek çocuklar kızlara göre fiziksel anlamda daha aktif olarak gözlenmiştir. Amerikalı çocuklar oyunlarında diğer çocuklardan farklı olarak erkeklerin kızlara göre daha geride olduğunu ve kızların daha otoriter olduğunu ifade etmişlerdir. Amerikalı kız çocukları erkeklere göre oyunlarındaki cinsiyetlerle ilgili sorulara verdikleri cevapları daha iyi ifade edip sözcükleri daha iyi kullanmışlardır.

Incze (2005), okul öncesi dönem (2-4 yaşları) 3 erkek çocuğun oyun becerilerinin öğretimi ve bu oyun becerilerinin genellenmesini incelediği araştırma sonucunda otistik çocukların yeni oyun becerilerini öğrenebildikleri yapılandırılmamış sınıflarda oyun becerilerini sergileyebildikleri görülmüştür. Araştırmada öğrencilere oyun becerileri küçük adımlarla ve aşamalandırılmış yardımlarla öğretilmiştir. Ancak araştırmada sembolik oyun becerilerinde öğrencilerden hiçbirinde artış olmadığı ve bu alanın ayrıca desteklenmesi için çalışmalar yapılması önerilmiştir. Otistik çocukların oyun etkinlikleri, diğer normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha az karmaşık ve daha fazla tekrarlayıcı davranışlar göstermektedir.

Gleason (2005) ebeveynlerin inanç ve tutumları ile çocuklarının sembolik oyun oynama davranışları hakkındaki düşüncelerini, çeşitli değişkenler (çocukların cinsiyetleri ve hayali oyun arkadaşları olup-olmadığı) açısından incelemişlerdir. Bu araştırmada çocukları 36-69 aylık olan 73'ü anne, 40'ı baba toplam 113 ebeveyn yer almıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin görüşleri, hayali arkadaşları olsa da olmasa da çocuklarının oyunlarının birbirine benzer olduğu yönündedir. Yine araştırma sonucunda ebeveynlerin kız çocuklarının sembolik oyun oynama davranışlarını erkek çocuklarına oranla daha fazla desteklediği, özelliklede annelerin sembolik oyun oynama davranışlarının çocuklarının gelişimine katkısı olacağına babalardan daha fazla düşündükleri bulunmuştur.

Dominguez, Rodger ve Ziviani (2006)`da orta sınıf ve düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen okulöncesi dönem çocukların oyun davranışlarını karıştırdıkları araştırma sonucunda orta sınıftan gelen çocukların anlamlı derecede daha az paralel ve işlevsel oyun oynadıkları, istatiksel olarak anlamlı derecede daha fazla ilişkili, işbirlikçi ve yapı-inşa oyunu oynadıkları saptanmıştır. 3-7 yaşlarındaki 24'ü otistik, 34'ü normal gelişim gösteren çocuğun klinik ortamdaki oyun ve oyun objelerini tercihleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, otistik çocukların kaba motor oyuncaklar ile daha fazla oynadıkları buna karşılık bebek, ev ve yapı oyunları ile anlamlı derecede daha az oynamayı tercih ettikleri görülmüştür. Buna karşılık otistik çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların sembolik oyun davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum, normal gelişim gösteren çocukların klinik ortamdaki deneyimlerinin sınırlı olmasından dolayı, sembolik oyunu oynamalarını etkilediği, şeklinde yorumlanmıştır.

Cinel (2006), farklı sosyoekonomik düzeydeki 3-6 yaş grubu çocuğu olan anne babaların oyuncak ve oyun materyalleri hakkındaki görüşlerinin ve bu yaş grubu çocukların sahip oldukları oyuncak ve oyun materyallerinin incelenmesi amacını taşıyan araştırmasında, Ankara il merkezindeki toplam 770 ebeveynle çalışmış ve anket uygulamıştır. Alt sosyoekonomik düzeydeki ebeveynler, kurumların pahalı olması nedeniyle 3-4 yaşındaki çocuklarını bu kurumlara daha az gönderdiklerini belirtmişlerdir. İlköğretim bünyesindeki anasınıflarının daha uygun ücretli olduğundan çocuklarını ancak 6 yaşında anasınıflarına gönderebildikleri ortaya çıkmıştır. Evde oyuncaklarla oynama süresinin üst ve alt sosyoekonomik düzeyde babaların verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre günde 1 saat daha az oyun oynadıkları bulunmuştur.

Ashiabi (2007), erken çocukluk sınıflarında oyunun, sosyal ve duygusal gelişim için değeri ve eğitimcilerin oyunu eğitimsel ve gelişimsel oyun haline getirip getirmediğini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, bu konudaki yapılmış çalışmalar üzerine odaklanarak bazı sonuçlar ortaya koymuştur. Varmış olduğu bazı sonuçlar; Oyun çocukların akranlarıyla tartışabildiği, düşüncelerini paylaşabildiği ve problem çözme yeteneklerinin çok geliştiği bir davranıştır. Aynı zamanda karşısındaki kişilerin amaçlarını da okuyabilme yeteneğini çocuk oyunla kazanır. Eğitimciler ise oyunun çocukların gelişimleri açısından önemini daha iyi kavrayarak sosyo dramatik oyunu desteklemeleri gerekir" şeklinde özetlenmiştir.

Shim (2007), düşük gelirli okul öncesi çocuklarda taklit oyununun karmaşıklığıyla birleşen bireysel ve çevresel faktörlerin yan etkilerini ölçmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışmasında 5 Head Start merkezindeki 6 sınıftan, 43-64 aylık, 23 ü erkek, 24 ü kız olmak üzere 47 okul öncesi çocuğunu örneklem olarak seçmiştir. Çocukların oyun davranışları ve konuşmaları kamera ve kablosuz mikrofonla 2 ayrı gün 10 dakika serbest zaman esnasında kaydedilmiştir. Uygulama da "Açıklayıcı Dilbilgisi Testi" ve "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği" kullanılmıştır. Bireysel faktörler; yaş, cinsiyet, dil yeterliliği ve sosyal beceriler olarak incelenmiştir. Çevresel faktörler; kalitesiz yapı malzemeleri, akran ilişki seviyesi, akran dil yeterliliği ve grubun sosyal durumu olarak ölçülmüştür. Sonuç olarak, çevresel faktörlerin taklit oyununun karmaşıklığı ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Oyun grubunun sosyal durumunun taklit oyununun karmaşıklığı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Akran ilişki seviyesi ve akran dil yeterliği, çalışmada taklit oyununun oluşumunda en anlamlı değişkenler olarak belirlenmiştir.

Gazezoğlu (2007), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarına öz bakım becerilerinin kazandırılmasında yaşanan yetersizliklerin çözümüne alternatif olarak sunulan "Oyun ile Öğretim" in öğrencilerin bilgi düzeyleri üzerindeki etkisini saptamak amacıyla yaptığı araştırmasında kontrol gruplu ön test ve son test uygulamıştır. 40 çocuk örneklem olarak seçilmiştir. Kazanım Değerlendirme Formunun Öz bakım Becerileri kısmı veri olarak alınmıştır. Erişi Testi ön test ve son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılarak eğitim durumları hazırlanmıştır. Programa katılan çocukların Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin temizlik kurallarını uygulayabilme, giysilerini giyme ve çıkarabilme, doğru beslenmenin önemini fark edebilme, dinlenme ile ilgili kuralları uygulayabilme, kendini kaza ve tehlikelerden koruyabilme alt ölçeklerinden aldıkları son test puanları ile programa katılmayan çocukların puanları arasında program lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tekin ve Tekin (2008), Türk erken çocukluk eğitimcilerinin, kendi çocukluk oyunlarıyla ilgili açıklamalarına dayanarak, çocukların oyunlarının anlamını incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, 6 erken çocukluk eğitimcisi katılımcı olarak seçilmiştir. 30 – 50 dakikalık oturumlarla her eğitimciye oyun hakkında çeşitli açık uçlu sorular sorulmuş ve cevapları kayda alınmıştır. Daha sonra eğitimciler e-mail yoluyla kendilerine göre tam tanımlarını araştırmacılara yollamışlardır. Sonuçta, her eğitimci oyun hakkında farklı yorumlarda bulunmuştur. Eğitimcilerin verdikleri tanımlardan yola çıkılarak oyunun bireysel anlamda ne kadar önemli olduğu görülmüştür. Oyunun, o anda eğer iyi bir tecrübe sağlanmışsa iyi bir olgu olarak hatırlandığı tespit edilmiştir.

Güler ve Kargı (2008), Türk, Alman ve Amerikalı çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada bu üç kültürdeki çocukların benzer oyun gelişim aşamaları gösterdiğini tespit etmiştir. Oyun türü olarak, Türk kız çocukları daha çok evcilik ve erkek çocukları uzay mekiği oyunu oynamaktadırlar. Kız çocukları daha çok evle ilgili rollere girerken, erkek çocuklarının iş ile ilgili rollere girdiği gözlemlenmiştir. Türk ebeveynlerin oyununun çocuk gelişiminde önemli bir yeri olduğunu düşündüğü belirlenmiştir.

Güney (2009), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yas gurubu çocukların bilişsel üslupları ve oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 19'u kız, 11'i erkek toplam 30 çocukla uygulanmıştır. Araştırmada yer alan değişkenler; bilişsel üslup, oyun çeşitleri ve çocukların her oyun çeşidinde göstermiş oldukları oyun davranışlarıdır. Her bir çocuk serbest oyun saatinde günde on dakika olmak üzere beş gün boyunca gözlenmiştir. Araştırmada oyun gözlem formu ve bilişsel üslup ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, çocukların oyun seçiminde bilişsel üslubun belirleyici bir etkisi olmadığını ancak çocukların yas düzeylerinin, oynadıkları oyun türünü etkiledikleri ve özellikle 5-6 yaş çocuklarının daha çok dramatik oyunu tercih ettikleri saptanmıştır.

Duman (2010) yaptığı araştırmada Türkiye'de ve Amerika Birleşik Devletleri'nde anasınıfına giden çocukların serbest zaman oyun davranışlarını ve oyun davranış özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu Konya da anasınıfına devam eden beş yaşında iki kız iki erkek, Arizona da anasınıfına devam eden beş yaşında iki kız iki erkek çocuk ve bunların öğretmenleri ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların serbest zaman oyun etkinlikleri sırasında video kaydı alınarak çocukların oyun türü, oyun davranış özellikleri, oyun dışı davranışları incelenmiştir. Aynı zamanda çocukların öğretmenleri ve anneleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma

sonuçları aynı gelişim özelliğine sahip farklı kültürdeki çocuklar arasında uygulanan program ve cinsiyete bağlı olarak oyun türleri, oyuncak tercihleri ve oyun davranış özellikleri arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Araştırmada çocukların gelişim dönemi özellikleri gereği daha çok sosyal oyun oynadıkları görülmüş ancak çocukların oyun davranışlarında bireysel özelliğin ve sınıftaki öğretim yöntemlerinin de etkili olduğu saptanmıştır.

Camgöz (2010), "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin" 60-72 aylık düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlaması amacıyla yapılmıştır. Örneklem grubunu düşük sosyoekonomik düzeydeki Ankara merkez ilçelerine bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarına devam eden 60-72 aylık 242 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocukların akranlarına karşı serbest oyunları esnasında göstermiş oldukları oyun davranışlarını belirlemek için "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, çocuğun ebeveynleri tarafından evde veya misafirlikteki oyun davranışlarını belirlemek için ve öğretmenleri tarafından sınıfta ve okuldaki serbest oyunları esnasındaki oyun davranışlarını belirlemek için doldurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre çıkarılan 8. madde ile birlikte, ölçeğin alt boyut puanlarının güvenirlik kat sayısının yeterli büyüklükte olduğu ve maddelerin ölçekle uyumlu olduğu görülmüştür. Ebeveyn Görüşü için daha büyük bir örneklem ile yeniden doğrulayıcı faktör analizi yapılabilir.

Erşan (2011), çalışmayı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, tarama modelindedir. Veri elde etmede nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış gözlem teknikleri birlikte kullanılmış olup, verilerin analizinde nitel yöntemlerden içerik analizi ve nicel yöntemlerden frekans dağılımı kullanılmıştır. Ankara ili merkez ilçelerinde kadrolu olarak görev yapan lisans mezunu 40 öğretmen araştırmanın çalışma gurubunu oluşturmuştur. Bu öğretmenlere ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili 20 sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Daha sonra guruptan seçilen 2 öğretmen farklı zamanlarda 3 kez, 40 dakika sınıflarında serbest oyun etkinlikleri uygulamaları sırasında gözlem formu kullanılarak gözlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerini sabah ilk etkinlik olarak planladıkları ve bu etkinliğe yaklaşık bir saat zaman ayırdıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin ilgi köşelerinde oyun sırasında çocuklara yeterli rehberlik yapamadıkları, çocuklarla etkileşim içinde olmadıkları ve gözlem

yapmadıkları saptanmıştır. İlgi köşelerinde oynanan oyunların önemi hakkında teorik bilgiye sahip olan öğretmenlerin, bu bilgileri uygulamaya aktaramadıkları ve çocuk merkezli eğitim yaklaşım yerine öğretmen merkezli eğitim yaklaşımı ile uygulamaları sürdürdükleri belirlenmiştir.

Erbay ve Durmuşoğlu-Saltalı (2012), anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yerini ve annelerinin oyuna ilişkin algılarını araştırmışlar. Araştırmanın çalışma grubunu anasınıflarına devam eden altı yaşında çocuğa sahip 88 anne oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların yüz yüze görüşme yöntemiyle annelere sorulmasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların okul dışında geçirdikleri zamanlarının çoğunu oyun oynayarak ve televizyon izleyerek geçirdikleri, oyunlarını da en çok arkadaşlarıyla ve anne-babalarıyla oynadıkları, ev içerisinde en çok kendi odaları ve salonda oyun oynadıkları bulunmuştur. Anneler çocuklarla oyun oynama konusunda en çok yorgunluk konusunda sorun yaşadıklarını sonucunu ortaya koymuştur.

Aslan ve Tuğrul (2014), anaokuluna devam eden çocukların oyunları sırasında ortaya çıkan zorbalık ve oyun davranışlarını gözlem yöntemi tekniği kullanarak; çocuğun cinsiyetine, kardeş durumuna ve okul öncesi eğitime katılma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Araştırma için erken çocukluk dönemi oyun ve saldırganlık gözlem yöntemi geliştirilmiştir. Bu çalışma da elde edilen bulgular analiz edildiğinde; fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışı, ilişkisel mağdur olma durumu, paralel oyun tercihi ve sergilemiş oldukları oyun dışı davranışları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise, sosyal yapı inşa oyun tercihi ise; çocuğun cinsiyetine, kardeş sahibi olma durumuna ve okul öncesi eğitime katılma süresinin ortak etkileşimine göre farklılaşmış olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise; ilişkisel zorbalık davranışı puanı yüksek olan çocukların, fiziksel zorbalık davranışı, sosyal yapı inşa oyun tercihi ve oyun dışı davranışların çocukların cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sezici (2013) yapmış olduğu araştırmada, Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi`ni temel alarak oluşturmuş olduğu oyun terapisinin okul öncesi dönem çocuklarda sosyal ve duygusal davranış becerileri üzerindeki etkinliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edinilen sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların oyun hamuru çalışması öncesi alt boyutların puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

Ancak son testte ve tekrar testte, deney ve kontrol grubundaki çocukların puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların alt boyutlardan aldıkları puan ortalamaları oyun hamuru çalışması sonunda düzenli olarak artmıştır. Ancak kontrol grubundaki çocukların son test ile tekrar testteki puan ortalamaları arasında fark yoktur. Oyun terapisinin okul öncesi çocuklarda sosyal, duygusal ve davranış becerilerini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Duman ve Koçak (2013) yaptıkları çalışmanın amacı, anaokulu kaynaştırma grubunda yer alan özel gereksinimli bir çocuğun, sosyal oyun ve sosyal iletişim özelliklerinin incelenmesidir. Betimsel olan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay incelemesi kullanılmıştır. Çocuğun 1200 dakikalık serbest zaman etkinlikleri oyun davranış gözlem formu ve sosyal iletişim özellikleri gözlem formu kullanılarak beşer dakikalık zaman aralığı kaydı ile değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçları zihinsel gerilik gösteren çocuğun akranlarına göre daha az grup oyunları oynadığını, daha çok paralel oyun oynadığını göstermiştir. İzole oyunlar son sırada gelse de oldukça yüksek bulmuştur.

Tuğrul, Aslan, Ertürk ve Altınkaynak (2014) çalışmalarında, erken çocukluk dönemindeki 6 yaş çocuklarının ve okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüş ve beklentilerinin ortaya koyulmasını amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmanın öğretmen boyutunda; öğretmenlerin oyun hakkındaki görüşleri, oyunu tanımlayıcı bilgileri, öğrenme sürecinde oyunu bir yöntem olarak kullanma tercihleri, bu konudaki uygulamaları ile çocuklara sağladıkları oyun fırsatları ve çocukların oyun gereksinimi karşısındaki engeller araştırılmıştır. Araştırmanın çocuk boyutunda ise çocukların oyun hakkındaki görüşleri, oyun davranışları, oyun fırsatları ile ilgili memnuniyet ve beklentileri incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların ve öğretmenlerin oyun tanımlarına ilişkin benzer özellikler üzerinde durdukları görülürken, çocukların oyun algılarının öğretmenlerin tutum ve davranışlarından etkilendiği, öğretmenlerin çoğunun eğitim programı içinde oyunun önemini fark etmedikleri ve aktif bir öğretim yöntemi olarak oyundan faydalanmadıkları, bazı öğretmenlerin ise, bu konudaki eksikliklerinin farkında oldukları ve desteklenmeye ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kolcu (2014), "Farklı Bilişsel Tempodaki Çocukların Oyun Davranışlarının ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi" adli çalışmasında örneklem olarak 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Afyonda il merkezine bağlı ilköğretim okullarının bünyesindeki anasınıfları ile bağımsız anaokullarına devam eden 36-72 aylık çocukların oluşturduğu 531 çocuk ile

çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği", "Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği" ve "Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda "Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin" puanlarının çocukların bilişsel tempolarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, "Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği'nin" ise sadece "Manipulatif Oyun Alt Ölçek" puan ortalamaları çocukların bilişsel tempolarına göre farklılaşırken, "Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği'nin Fiziksel Oyun, Blok Oyunu, Dramatik Oyun Alt Ölçek" ve toplam test puan ortalamalarının çocukların bilişsel tempolarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Ogelman ve Sarıkaya (2014) yaptıkları araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Örneklem grubunu, Denizli il merkezinde ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundan 175 (87 kız ve 88 erkek) çocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak, "Kişisel Bilgi Formu", "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği", "Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği", "Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği" ve "Resimli Sosyometri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır, çocukların sessiz oyun düzeyi arttıkça, korkulu kaygılı olma ve sosyal olmayan davranış düzeyi artmaktadır, olumlu sosyal davranış düzeyi azalmaktadır. Sosyal oyun düzeyi arttıkça olumlu sosyal davranış düzeyi artmakta, sosyal olmayan davranış düzeyi azalmaktadır. Yalnız-pasif ve yalnız-aktif davranış düzeyi arttıkça çocukların olumlu sosyal davranışlarının arttığı bulunmuştur. İtiş-kakış oyun düzeyi arttıkça aşırı hareketlilik, saldırganlık, korkulu-kaygılı olma ve akran şiddetine maruz kalma düzeyi artarken, olumlu sosyal davranış düzeyi azalmaktadır.

Kuşçu (2014) yaptığı araştırmanın amacı "Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin" Türkçeye uyarlanması yapılarak literatüre yeni bir ölçme aracı kazandırılmasıdır. Araştırmanın örneklemini Karaman ilindeki, 36-72 aylık 478 çocuk oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda örneklemdeki 36 – 72 aylık çocukların oyun davranışları incelenmiştir. Araştırmada "Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin" geçerlik ve güvenirlik sınaması yapılmış, verilerin analizinde ise t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda "Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin" Türkiye'de kullanım için geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca "Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin" blok oyunu alt ölçek puan ortalamaları cinsiyet

değişkenine göre farklılaşırken, oyunda fikirleri ifade etme ve sosyal katılım alt ölçek puan ortalamalarının ise yaş değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Ogelman vd. (2016) yılında yaptıkları çalışmada, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının oyun davranışları arasında karşılaştırma yapmayı amaçlamıştır. Araştırmada birinci örneklem olarak Denizli İli'nde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu 50 çocuk ve ikinci örneklem olarak ise; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Lefkoşa'ya bağlı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu 35 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya sosyal oyun, itiş kakış oyunu, sessiz oyun, yalnız pasif oyun ve yalnız aktif oyun davranışları olmak üzere beş oyun davranışı incelemeye alınmıştır. Araştırmanın bulgulara göre, araştırmada sosyal oyun ve yalnız pasif oyun davranışların da anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Kuzey Kıbrıs'ta yaşayan çocuklarının sosyal oyun ve yalnız pasif oyun puanlarının, Türkiye'de yaşayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. İtiş kakış, sessiz ve yalnız aktif oyun davranışlarında iki gruptaki çocuklar arasında anlamlı düzeyde farklılık belirlenmemiştir. TC'nde yaşayan çocukların itiş kakış oyun ve yalnız pasif oyun davranışları cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Erkeklerin itiş kakış oyun ve yalnız pasif oyun davranışı puan ortalamaları, kızların itiş kakış oyun ve yalnız pasif oyun davranışı puan ortalamalarına göre daha yüksektir. KKTC'nde yaşayan çocukların bu beş oyun davranışlarının cinsiyete göre arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık belirlenmemiştir.

Özdemir (2016) araştırmasında, okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun alanı, oyun ve oyuncak tercihlerinin incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5-6 yaş grubu toplam 15 çocuk ve 2 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma, nitel bir araştırmadır. Araştırmanın verileri, okul öncesi öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış katılımcı olmayan gözlemler ile toplanmıştır. Öğretmenlere çocukların serbest zaman etkinliklerinde hangi oyun alanlarını tercih ettikleri, oyun oynarken kullandıkları oyuncak ve materyaller ile oynadıkları oyun türlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular yöneltilmiş ve bu konudaki görüşleri alınmıştır. Çocukların serbest zaman etkinliklerinde hangi oyun alanlarını tercih ettikleri, oyun oynarken kullandıkları oyuncak ve materyaller ile oynadıkları oyun türleri sınıf içinde yapılan gözlemlerle belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucu, çocukların serbest zaman etkinliklerinde oyun alanı olarak daha çok sanat köşesi, evcilik köşesi ve blok köşesini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy ve Yaralı (2017) ortak çalışmalarında, çocukların cinsiyetlerine göre oyun becerileri ve öz düzenleme becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte, çocukların oyun becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Ankara ilinde bir üniversiteye bağlı anaokuluna devam eden 60-72 aylık 64 çocuk katılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek için okul öncesi öz düzenleme ölçeği, oyun becerilerini ölçmek için ise oyun becerileri değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, oyun becerilerinin ve öz düzenlemenin alt boyutu olan olumlu duygunun cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilirken kızların genel olarak öz düzenleme becerisinde daha gelişmiş oldukları ve öz düzenlemenin dikkat/dürtü alt boyutunda daha iyi bir performans sergiledikleri bulunmuştur. Bununla birlikte, çocukların oyun becerileri ile öz düzenlemenin olumlu duygu alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Duran ve Tufan (2017) araştırmalarında, ilkokul Türkçe ders kitapları incelenerek, bu kitaplarda yer alan ve öğrencilerin gelişimine ve öğrenmelerine katkısı olan oyunlar ve materyal olarak kullanılan oyuncakların varlığı ve nitelikleri ortaya konulmaya çalışmıştır. Bu amaçla ilkokul Türkçe ders kitapları incelenerek, bu kitaplarda yer alan oyunlar ve materyal olarak kullanılan oyuncaklar; sayıları, türleri ve özellikleri belirlenerek bu oyunların yeterliliği ve etkililiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma betimsel nitelikli nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Çalışma grubu olarak ilkokul öğrencilerinin oynadıkları oyunları ve oyuncakları tespit etmek amacıyla 322 ilkokul öğrencisi ile çalışılmıştır. Ayrıca doküman incelemesi ile ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir. İlkokul 1-4. sınıf Türkçe ders kitapları incelendiğinde, sınıflarda oyun ve oyuncak sayıları arasında bir düzen olmadığı gibi, oyuna ve oyuncağa ilginin üst seviyede olduğu ilkokul döneminde yeterli sayıda oyun ve oyuncağın Türkçe ders kitaplarında eğitsel amaçlı yer almadığı görülmüştür. İlkokul öğrencilerine hangi oyunları ve oyuncakları oynadıkları sorulduğunda, öğrencilerden alınan cevaplarda 20 farklı oyun ve 13 farklı oyuncak tespit edilmiştir.

Koçkaya ve Siyez (2017)`de çalışmalarında, okul öncesi dönemde oyun terapisinin çekingenlik davranışı olan bir çocuk üzerindeki etkisinin ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerini incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2014–2015 eğitim öğretim yılında Denizli ili Sarayköy öğrenimine devam eden altı yaş grubundan bir çekingen öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli desenlerden AB deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar,

araştırmanın denenceleri doğrultusunda incelendiğinde, çekingenlik davranışı olan okul öncesi dönem çocuğuna uygulanan oyun terapisi sonrasında anneden ve öğretmenden alınan değerlendirmeler, duygusal sorunların, akran ilişkileri problemlerinin ortadan kalktığını ve prososyal davranışların büyük oranda arttığını belirlemektedir. Sonuç olarak oyun terapisi programının okul öncesi dönem çocuğunun çekingenlik davranışında anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Problem Davranışlara Yönelik Araştırmalar

Williams (1984), 7 yaşındaki çocuklarda davranış sorunlarının yaygınlığını ve kalıcılığını inceleyerek davranış sorunlarının yapısını oluşturmaya çalışmışlardır. Bu çalışmada 951 çocuk yer almıştır. 7 yaşındaki çocukların davranış sorunları ebeveynlere uygulanan 31 maddeden oluşan Rutter Çocuk Ölçeği A ve öğretmenlere uygulanan 26 maddelik Rutter Çocuk Ölçeği B ile belirlenmiştir. Çalışmada çocuklar 5, 7 ve 9 yaşlarındayken A ve B ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, nörotik, anti sosyal ve farklılaşmamış şeklinde üç temel şekilde gruplanmıştır. Özellikle en yaygın olan sorun türü, anti sosyal kategorisinde erkeklerin kızlara oranla daha yüksek puanlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. 5 ve 7 yaşında anlamlı ölçüde davranış sorunu olan çocuk sayısı 89 olarak, 7 yaşında hem ebeveyn hem öğretmen tarafından sorunlu olarak değerlendirilen 50 çocuk olarak saptanmıştır. Ayrıca çalışmanın bir diğer bulgusuna göre, çocukların davranış sorunları ile okuma gecikmesi arasında güçlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Hatunoğlu (1994) bu araştırmada; anne-baba tutumları ile saldırganlık düzeyleri ve saldırganlık alt boyutları olan; atak, dolaylı, sinirli, olumsuz ve sözel saldırganlık ile çocuğun cinsiyeti ve sosyo-ekonomik durum ile saldırganlık arasında bir ilişki olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, ana-baba tutumlarıyla saldırganlık arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmış, otoriter tutuma sahip ailelerden gelen öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin, ilgisiz ve demokratik tutuma sahip ailelerden gelen öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Demokratik ailelerden gelen öğrencilerin sözel saldırganlık boyutunda en yüksek puanı aldıkları, otoriter ailelerden gelen bireylerin dolaylı ve sinirli saldırganlık eğilimlerinin, ilgisiz ve demokratik ailelerden gelenlerden yüksek olduğu, ilgisiz ailelerden gelen bireylerin atak saldırganlık boyutunda en yüksek ortalamaya ulaştıkları, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde yetişen bireylerin, üst sosyo-ekonomik düzeyde yetişen bireylere oranla daha fazla saldırganlık eğilimleri gösterdikleri görülmüştür.

Arı, Artan ve Bayhan (1995), yaptıkları çalışmalarında farklı anne–baba tutumlarının çocuktaki problem durumlarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara il merkezindeki 11 Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Merkezi ve buna bağlı 2642 anne oluşturmaktadır. Veriler, annelere üç bölümden oluşan anket uygulamasıyla elde edilmiştir. Birinci bölümde çocuk, anne ve babayla ilgili demografik bilgiler, ikinci bölümde ‘’Anne – Baba Tutum Ölçeği’’, üçüncü bölümde duygu, davranış ve alışkanlık bozukluklarının saptandığı sorular yer almaktadır. Serbest tutumda serbestlik düzeyi arttıkça problem görülme oranının azaldığı, demokrat tutumda da daha az problem görüldüğü bulunmuştur. Annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe otoriter tutum oranının azaldığı, tam serbest ve tam demokrat annelere bakıldığında eğitim düzeyi arttıkça serbest ve demokratik tutum düzeyinin de arttığı saptanmıştır.

Irmak (1995) araştırmasını, Ankara ilinde yaşayan 70 beş, 70 altı yaş grubundan, 70 kız ve 70 erkek toplam 140 çocuk üzerinde yapmıştır. Veri toplama aracı olarak Hacettepe Uyum Ölçeği, uyum sorunları hakkında araştırmacının hazırladığı anket ve Buri tarafından (1991) geliştirilmiş Ana-Baba Tutumlarını Değerlendirme Formu, araştırmacının hazırladığı anket formu kullanılmıştır. Tek çocuklarda saptanan uyum sorunlarının 5–6 yaşa göre farklılık gösterdiği bulunmuş ve her iki yaş grubunda kurallar uyma davranışının, yalan söyleme davranışının, saldırganlık davranışının, liderlik davranışının, kazanmak için mücadele etme/rekabet etme davranışının doğuş sırasıyla ilişkisi önemli bulunmuştur. 6 yaş grubundaki çocukların kıskançlık davranışlarının doğuş sırasıyla ilişkisi önemli bulunurken 5 yaş grubu çocuklarda bu ilişki anlamsız bulunmuştur. Kız çocuklarının erkeklere oranla daha çok kurallara uyduğu, erkek çocukların kız çocuklara göre daha inatçı oldukları ortaya çıkmıştır.

Klein, Koplewicz ve Miller (1997) yaptıkları geniş çaplı ve süreli bir araştırmada okul öncesi dönem çocuklarında hiperaktivite, dikkatsizlik ve ağır davranış problemlerini araştırmışlardır. Araştırma New York’ta yasayan 455 okul öncesi dönem çocuğu üzerinde yapılmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, yası küçük olan çocuklar yası büyük olanlarla kıyaslandıklarında, yası küçük olanların daha fazla davranış problemi gösterdikleri görülmektedir. Cinsiyet açısından bakıldığında, erkekler kızlara oranla daha fazla davranış problemi göstermektedir. 2 ve 3 yaş çocuklarında davranış probleminin cinsiyet faktörüne göre hiç bir farklılık göstermediği görülmektedir. Anaokulunda geçirilen süre arttıkça çocuklarda gözlenen paylaşma, işbirliği yapma, arkadaşlarıyla beraber oynama gibi olumlu sosyal davranışların sıklığı da artmaktadır.

Kapçı (1998) tarafından yapılan "Okul Öncesi Davranış Ölçeği (ODÖ)'Nil Türk Çocuklarına Uyarlanması ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmada, duygusal-davranışsal sorunların görülme sıklığı, çocuğun yaşı, cinsiyeti, anaokulu tipi, öğretmenlerin deneyim ve eğitim düzeyi, öğretmenlerin çocukları tanıma süresi ve çocuğun gittiği anaokulu tipi-cinsiyet değişkenleri ile duygusal ve davranışsal sorunlar arasında bir ilişki olup olmadığı 521 çocuk üzerinde araştırılmıştır. ODÖ'nin yapı geçerliğini değerlendirmek üzere verilere varimaks faktör analizi uygulanmış ve sonuçta altı faktör ortaya çıkmıştır. Bunlar; davranış, sosyal/yalnız, duygusal, yoğunlaşma, konuşma ve gelişimdir. Davranış adı verilen faktör varyansın %22' sini açıklayarak, güvenirliliği en güçlü olan faktör olmuştur. Diğer bir sonuç ise, devlet anaokuluna devam eden kız ve erkek çocuklarda ve devlet ve özel anaokuluna devam eden erkek çocuklarda duygusal-davranışsal sorunların görülme sıklığı arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Schmitz et al. (1999) çalışmalarında 2 veya 3 yaşta, 4 yaştaki davranış sorunlarının öngörülebileceği mekanizmaları ve cinsiyet farklılıklarını ele alarak erken çocukluktaki mizaç ve davranış sorunları, 4–18 yaş arası çocuklar için Çocuk Davranışı Kontrol Listesi kullanılarak değerlendirmişlerdir. Sonuçta, duygusallığın dört zamanda da (12, 20, 24 ve 36. aylar) davranış sorunlarının tüm boyutlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Kızlar ve erkekler arasındaki anlamlı farklılık sadece 14. ve 36. aylarda utangaçlık açısından bulunmuş, duygusallık açısından cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Anneler kızları erkeklere oranla daha utangaç olarak değerlendirmiştir. Tüm aylarda duygusallığın hem içsellik hem dışsallıkla, utangaçlığın ise sadece içsellikle olumlu yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Kandır (2000) araştırmasında, beş-altı yaş çocuklarının devam ettiği okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuklarda rastladıkları davranış sorunlarına ilişkin bilgi ve tutumlarını incelemiştir. Örneklemi 94 öğretmen oluşturmuştur. Örneklemi oluşturan öğretmenlere; kendilerine ait kişisel bilgilere ve sınıflarındaki çocuklarda karşılaştıkları davranış sorunlarına karşı geliştirdikleri tutumlara ilişkin soruların yer aldığı anket formu hazırlanarak dağıtılmıştır. Sonuçta öğretmenlerin çoğu çocukları tanımak için gözlem, ailelerle görüşme ve gelişim ölçeklerini bir arada kullandıkları, öğretmenlerin davranış sorunlarına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Davranış sorunlarının görülme sıklığına göre dağılımına bakıldığında ilk sırada saldırganlık yer almaktadır. Saldırganlığı içe kapanıklık, tırnak yeme, parmak emme ve aşırı hareketlilik izlemektedir. Öğretmenlerin davranış sorunlarına ilişkin tutumları incelendiğinde; yarısından fazlası aile

ile işbirliği yapmakta olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun bu konuda karşılaştıkları güçlüklerin başında davranış sorunlarına ilişkin bilgilerinin yetersizliği gelmiştir.

Bulut (2000), okulöncesine devam eden altı yaş çocukların davranış problemi gösterme durumlarının ve davranış problemlerini etkileyen etmenlerin belirlenmesi, çocukların davranış problemleri ile okulöncesi eğitim kurumda çalışan öğretmenlerin ve annelerinin uyum düzeyleri arasındaki ilişki inlemeyi amaçlamış ve elde edinilen bulgular sonucunda çocuğun cinsiyetinin, anne ve baba öğrenim durumunun içe yönelim problem davranış puanında ve cinsiyetin baba yaşı ile ilişkisinde dışa yönelim problem davranış ve genel davranış problemleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların davranış problemlerinin anne uyumu arasında negatif yönde, öğretmenlerin uyumu ile arasında ise pozitif yönde önemli ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Howes (2000), dört yıl süren boylamsal çalışmasında okul öncesindeki sosyal duygusal ortamın, öğretmen çocuk ilişkilerinin ilkokul ikinci sınıftaki akran ilişkilerindeki sosyal yeterlilikle ilişkisini incelemiştir. Problem davranışlar "Sınıf davranışı değerlendirme ölçeği"; öğretmen çocuk ilişkileri de "Öğretmen-Çocuk ilişkileri değerlendirme ölçeği" ile ölçülmüştür. İkinci sınıfa geldiklerinde çocukların akranlarıyla akran ilişkileri ve sosyal yeterliliklerinin okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, problem davranışları ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin niteliğiyle bağlantılı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Sourander et al. (2001), üç yaşındaki Finlandiyalı çocuklardaki davranışsal ve duygusal sorunları ortaya çıkarmak için çalışma kapsamına Finlandiya'nın hedeflenen iki bölgesindeki, bütün 3 yaşındaki çocukları dâhil etmiştir. 2–3 yaşlarındaki çocuklar için Çocuk Davranış Kontrol Listesi 374 kişiye uygulamıştır. Toplam sorunlar, dışsallık ve içsellik sorunları ve sendrom derece değerleri cinsiyet, ailesel faktörler, günlük bakım ve uyku düzenlemelerine göre karşılaştırılmıştır. Sonuçta, cinsiyetler arasında göze çarpan tek fark zarar vericilik derecesidir. Burada erkekler daha yüksek değerler almıştır. İşsiz ebeveynler ve eğitim seviyesi toplam içsellik ve dışsallık değerlerindeki farklarla olumlu yönde ilgilidir. Tek ebeveynle yaşayan üç yaşındakilerin yüksek içsellik değerleri vardır. Günlük bakım belirti seviyelerinin dışsallaştırılması veya içselleştirilmesinde ciddi farkların oluşmasında etkili değildir.

Hagekull ve Hammarberg (2002), anaokulu öğretmenlerinin sınıf deneyimleri ile çocuk davranışını kontrol algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarını, 40 okulöncesi eğitim öğretmeni, 22 anaokulunda bulunan 386 tane 6 yaş çocuğu üzerinde

yapmışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak çocuk davranışı üzerinde öğretmen kontrol algıları 7 maddelik Öğretmen Çocuk Davranışı Kontrol Ölçeğiyle belirlenmiştir. Okul Öncesi Davranış Anketi çocukların davranış sorunlarının incelenmesinde kullanılmıştır. Sonuçta, sınıflarda yüksek seviyede dışsal ve içsel sorunları olan çocukların oranı benzer olarak ortaya çıkmıştır. Erkek çocukların kızlara göre okul ortamlarında dışsallaşma sorunlarını dile getirdikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin algısal kontrollerinin artmasının sınıflarda ki dışsal davranış sorunlarını azalttığı söylenmiştir ve bu sonuca dayanarak yüksek seviyede dışsal sorunları olan çocukların yüzdesinin (daha çok erkek çocuklar) öğretmenin düşük algısal kontrolü ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir.

Sadık (2003), okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin neler olduğunu araştırdığı çalışmasında, aynı zamanda okul öncesi sınıflarında karşılaşılan problem davranışların yaş grubuna göre farklılık gösterip göstermediği ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmede kullandıkları yöntemlerin öğretmenin deneyimine göre farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Nitel olarak desenlenen bu çalışmada katılımlı gözlem tekniği ile veriler toplanmıştır. Toplam dört sınıfın gözlemlendiği araştırmada, her bir sınıf bir saat olmak üzere, farklı gün ve saatlerde üçer kez gözlenmiş, toplam 12 saat gözlem yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenler sınıflarında en sık gürültü, sınıf içinde dolaşma, ilgisizlik şeklinde davranışlarla karşılaşmaktadır. Dikkat çekme, yerinde düzgün oturmama ve diğer kategorisinde yer alan davranışlarında en sık gözlenen problem davranışlar arasında olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmede kullandıkları en sık kullanılan yöntemin sözel uyarı olduğu görülmektedir. Okul öncesi sınıflarında karşılaşılan problem davranışlar yaş gruplarına göre farklılık göstermemiştir. Okul öncesi sınıflarda problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin izledikleri yöntemler öğretmenin deneyimine göre farklılaşmıştır.

Bradley ve Harrist (2003), anaokulunda oyun içinde sosyal dışlamanın ve reddetmenin gelişimine müdahale etmek amacıyla yapmış oldukları çalışmada, 4 deney ve 4 kontrol grubu olmak üzere 8 sınıf üzerinde çalışmışlardır. Gözlemlerde ve öğretmen yorumlarında kontrol ve deney grubu arasında bir farklılık görülmemiştir, ancak sosyo metrik değerlendirmeye tabii olan deney grubu çocukların sosyal hoşnutsuzlukları kontrol grubuna göre daha çok olmasına rağmen, sene sonunda kontrol grubundaki çocuklara göre birbirlerini daha çok sevdikleri görülmüştür.

Ekinci, Girgin, Gürşimşek ve Harmanlı (2006), tarafından yapılan Annenin Ruhsal Belirtileri İle 5-6 Yaş Dönemi Çocuklarının Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmek amacıyla yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ailelerinin eğitime katılımı azaldıkça çocuklarda saldırganlık, dikkat eksikliği, hiperaktivite, korku ve kaygı puanlarında anlamlı ölçüde yükselme olduğu bulgusu mevcuttur. Ailesi otoriter ve baskıcı olan çocukların ise düşmanlık ve saldırganlık puanları daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Erkan ve Kargı (2004), okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerini inceledikleri araştırmalarında, örneklemi yaşları 3–5 arasında değişiklik gösteren 338 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; anne-öğretmen görüşlerine göre yapılan karşılaştırmada toplam sorunda, sorunların türlerine bakıldığında dışa yönelimde, içe yönelimde, saldırgan davranışlarda, somatik sorunlarda, kaygı/depresyon ve duygusal yönelimde annelerin öğretmenlere göre çocuklarını daha sorunlu olarak değerlendirdikleri, içe kapanıklık ve dikkat sorunlarında ise öğretmenlerin annelere göre çocukları daha sorunlu olarak değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Saldırgan davranışlar, içe yönelim, dışa yönelim ve toplam sorun puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu ve bu ölçek puanlarında kızların erkeklerden daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Yurduşen (2004) okul öncesi dönemde çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuklardaki içe yönelik ve dışa yönelik problem davranışlarına etkisini incelediği araştırmasında ev kadınlığı rolünü reddeden annelerden sürekli kaygı davranışlarının çocuklardaki davranış problemleri ile ilişkisi olduğunu bulmuştur.

Arnold, Dobbs ve Doctoroff (2004), okul öncesi öğretmenlerin öğrencilerine gösterdikleri ilgi türünün, öğrenci cinsiyetleri ve öğrencinin istenmeyen davranışları ile olan ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında, 153 okul öncesi dönem çocuğu ve 50 öğretmen sınıf ortamında video kamera ile kaydedilmiş ve davranışları kodlanmıştır. Kayıt işlemleri sırasında araştırmacılar her bir sınıftaki çocukları serbest oyun etkinliğinde ve planlanmış öğrenme etkinliklerinde kayıt etmiştir. Her bir sınıf bir tam gün boyunca kayıt edilmiştir. Çocuk- öğretmen etkileşimi dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar; öğretici, ödüllendirici, fiziksel sıcaklık ve belli olmayan olumlu etkileşim şeklindedir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler istenmeyen davranışlar karşısında sıklıkla emir cümleleri kullanmışlardır.

Calkins & Keane (2004), okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri olanların cinsiyetlerine göre, akran ilişkilerini incelemişlerdir. Erkek çocuklardan düşmanca tavırları

olanların ilişkilerinde, kızların da akranlarıyla oyunlarında ilişkilerinin kopuk olduğunu bulmuşlardır.

Kerr, Lopez, Olson ve Sameroff (2004), okul öncesi dönem çocuklarındaki davranış problemlerini incelemek amacıyla yaptıkları bu çalışmalarında anne ve babaların disiplin yöntemleri ile çocuklarındaki davranış problemlerini birlikte değerlendirmiştir. Anne ve babaların çocuğa karşı göstermiş olduğu sıcak ilginin ve fiziksel şiddetin çok az olduğu ya da hiç olmadığı ailelerde daha az davranışsal problemlerin görüldüğünü saptamışlardır. Ayrıca erkek ve kız çocuklarındaki davranış problemlerinin daha çok gelişimsel süreçle alakalı olarak farklılaştığını görülmektedir.

Aunola ve Nurmi (2005) anne baba tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri üzerindeki rolünü araştırmışlardır. Bu araştırma anne babaların baskıcı- kontrollü tutumlarının çocukların davranış sorunları ile ilişkili olduğunu ve her geçen yıl biraz daha şiddetliğini göstermektedir.

Kanlıkılıçer (2005) çalışmasını, davranış problemleri ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ile birlikte; 3–6 yas çocuklarının davranış problemini bazı değişkenlere göre inceleyen bir araştırma yapmıştır. Sonuçta, öğrencilerde en çok görülen davranış sorunlarının sırası ile kavgacı/saldırgan olmak, endişeli/ağlamaklı olmak ve aşırı hareketli/dikkatsiz olmak şeklinde sıralandığı görülmüştür. Kavgacı/saldırgan alt boyutu puanının annenin eğitim düzeyine, meslek grubuna, babanın eğitim düzeyine ve meslek grubuna göre değişmediği, endişeli/ağlamaklı alt boyutunun ise babanın mesleğine göre anlamlı derecede farklılaştığı, tüm alt boyutlarda kardeş sayısının etkisinin anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Duygusal yönelim, kaygı, depresyon, toplam davranış sorunları puanlarında ve endişeli/ağlamaklı olmak alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Anne yoksunu olan çocukların, saldırgan boyutlarında daha yüksek puanlar aldığı, yaş büyüdükçe sosyal ilişkilerin arttığı, annelerin babalara göre çocukların istenmeyen bazı davranışlarını daha yüksek düzeyde belirtikleri, öğretmen bildirimleri ve ebeveyn bildirimleri arasında farklar olduğu, davranış sorunlarının yaşla birlikte arttığı, küçük yaşlarda ki davranışsal ve duygusal sorunların ileride ruhsal bozukluklarda etkili olduğu, uyum sorunları arttıkça benlik saygısının azaldığı, uyum sorunlarının yaşa göre farklılaştığı ve 2–3 yaşında içe yönelim ve dışa yönelim sorunları görülmezken ileri yaşlarda bu sorunların arttığı, ilde yaşayan çocuklarda davranışsal sorunların köyde yaşayanlara göre daha yüksek olduğu, en sık rastlanan istenmeyen davranışların başını saldırganlığın çektiği tespit edilmiştir. Cinsiyetin hem sosyal ilişkilerde hem de davranışsal

ve duygusal sorunlarda etkili olduğu, erkeklerin içe kapanıklıkta, dışa yönelim ve sosyal sorunlarda yüksek puanlar aldıkları, kızların da içe yönelim sorunlarının yüksek olduğu ve öğretmenlerin beklentilerine uygun davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Özyürek ve Poyraz (2005), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının davranış problemlerini ve anne baba tutumlarını inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada disiplin yöntemi olarak ebeveynlerin çoğu çocuklarına fiziksel ceza uygulamadıkları, diğerleri ise bazen de olsa fiziksel ceza uyguladıklarını kabul ettikleri bulunmuştur. Çocuğun davranış problemleri karsısında doğru tutumun çocukla durumu konuşmak olduğunu kabul eden ebeveyn oranı neredeyse örneklemin tamamını oluşturmakta olmasına rağmen aynı ebeveynlerin aynı oranda bu bilgilerini davranışa dönüştüremedikleri saptanmıştır. Araştırmada ebeveynler farklı eğitim, yaş, sosyo-ekonomik durumlara sahip olsalar da çocuklarının problem davranışlarıyla bas etmede kendilerini yeterli hissetmedikleri yönünde bulgular da mevcuttur.

Herrera ve Little (2005), anasınıfı çocuklarının sergiledikleri problem davranışlara ailelerin ve öğretmenin verdikleri tepki arasında farklılık olup olmadığını inceleyen bir araştırma yapmışlar ve ilk olarak çalışmada; 3–5 yaş arası 33 çocuğun problem davranışları gösterme durumları öğretmenler ve aileler tarafından değerlendirilerek çocukların ev ve okulda problem davranışlarda bulunma oranları karsılaştırılmıştır ve araştırma çocukların orta ve yüksek derecede dışa yönelik problem davranışları hem evde hem de okulda sergilemiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sertbaş (2006) araştırmasında, çocuklardaki davranış problemlerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edinilen bulgulara göre; anne baba arasındaki çatışmanın çocuklarda davranış problemlerine yol açtığını, kız ve erkek çocuklarında görülen davranış problemlerinin farklılaşmadığını ve çocuklardaki davranış problemlerinin anne baba tutumlarına göre şekillendiğini bulmuştur.

Şehirli (2007) yaptığı çalışmasında, "Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin" geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmayı ve aynı zamanda Kastamonu'da yaşayan beş–altı yaş dönemindeki çocukların öğretmenleri aracılığıyla istenmeyen bazı davranışlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verilerinin örneklemini 243 çocuk ve bu çocukların 20 öğretmeninden elde edilmiştir. Çocukların istenmeyen bazı davranışları yaş, cinsiyet, aile tipi, anne-baba çalışma durumu, anne-baba mesleği, çocuk sayısı değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada erkeklerin kız çocuklarına göre daha isyankâr ve uyumsuz oldukları, beş yaş grubundaki çocukların daha fazla kaygılı oldukları

ve geniş ailede yaşayan çocukların daha kaygılı oldukları, çalışan annelerin çocuklarının daha uyumsuz ve kaygılı oldukları, babası işçi olan çocukların uyumsuz davranışlarının daha fazla olduğu, annesi ilkokul mezunu olan çocukların istenmeyen davranışlarının daha fazla olduğu, babası ilkokul mezunu olan çocukların uyumsuzluk davranışlarının daha fazla olduğu, çocukların uyum davranışlarında, sosyal kaygılarında ve ölçek toplam puanları arasında kardeş sayısına göre anlamlı fark olduğu sonucu saptanmıştır.

Sarı (2007), tarafından anasınıfına devam eden 5–6 yaş grubu çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada örneklem olarak toplam 700 anne alınmıştır. Veri toplama aracı olarak ailelerin ve çocukların hakkında demografik bilgi elde etmek amacıyla genel bilgi formu, annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemek için Aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutum ölçeği (PARI) ve çocukların sosyal uyumlarını belirlemek amacıyla sosyal uyum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından elde edinilen bulgulara göre; aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutum ölçeği boyutlarından "Aşırı koruyucu annelik" boyutunun kardeş sayısı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin yaşı, annenin çalışma durumu ve babanın mesleği değişkenlerinden etkilendiği bulunmuştur. "Demokratik tutum ve eşitlik tanıma" boyutunun kardeş sayısı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin yaşı ve babanın mesleği değişkenlerinden etkilendiği bulunmuştur. "Baskı ve disiplin" boyutunun kardeş sayısı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu ve babanın meslek değişkenlerinden etkilendiği bulunmuştur.

Brown (2007a) öğretmenler ve aileler ile yaptığı nitel çalışmasında, küçük çocuklarda görülen problem davranışları anlamak için bu davranışları zaman, mekân ve cinsiyet açısından ele alarak incelemiştir. Bu araştırmada üç temel amaç belirlenmiştir. Birincisi ailelerden ve öğretmenlerden alınan derinlemesine bilgiler ile üç-dört yaşında olan küçük çocuklarda görülen saldırganlık ve problem olarak adlandırılan davranışları anlamak; ikincisi ailelerin ve öğretmenlerin günlük yaşantıda karşılaştıkları zorlukları inceleyerek küçük çocuklarda görülen problem ve saldırgan davranışlar konusunda bir bakış açısı oluşturmak; üçüncüsü ise çocuklarda görülen problem davranışlar konusunda cinsiyet ve sosyal yapıya özel bir dikkat çekmektir. Araştırmada sınıf içerisinde yapılan mekânsal düzenlemenin çocukların problem davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkeklerin kızlara kıyasla daha hareketli oldukları ve sınıf içerisinde diğer akran gruplarını kışkırtarak gürültü yaratma potansiyellerinin daha yüksek olduğu

gözlenmiştir. Kızların ise, grup normlarına uygun davranışlarda bulundukları belirtilmiştir. Kızlara yönelik sessiz ve amaçlanan etkinliklere katılım gösteren şeklinde tanımlamaların yapıldığı görülmektedir.

Chen (2008) yaptığı çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarında görülen dışsallaştırılmış problem davranışların cinsiyetlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma, yaşları ortalama 48 aylık olan okul öncesi dönem çocukları ve onların anneleri olmak üzere toplam 110 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada "Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edinilen bulgulara göre, erkek çocukların kız çocuklarına oranla daha fazla dışsallaştırılmış davranışlar sergilediği bulunmuştur. Diğer bir yandan, yüksek oranda içselleştirilmiş davranışlara sahip olan çocukların dışsallaştırılmış davranışlar göstermeye daha yüksek oranda istekli oldukları bulunmuştur.

Akman, Şimşek ve Uyanık (2008) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitimi alan altı yaş grubu çocukların davranış sorunlarının aileleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 121 çocuğun annelerinden ve öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak "4-18 yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği" ve "Öğretmen Bilgi Formu" kullanılmıştır. "Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeğinin" ve "Öğretmen Bilgi Formunun" alt testlerinde anne ve öğretmen arasındaki korelâsyon katsayıları incelendiğinde düşük ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, "Dışa Yönelim" sorunlarında korelâsyon katsayının, "İçe Yönelim" sorunlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Toplam problemde ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Arnold et al. (2009) erken çocukluk döneminde dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş problem davranışları olan çocukların davranışları ile okul çağında depresif belirtilerin gelişmesi arasındaki ilişkiyi incelemişler ve bu amaçtan yola çıkarak iki soruya yanıt aranmıştır: Birincisi, "erken çocuklukta görülen sosyal-duygusal problemler ve bunun olumsuz etkileri sekiz yaşındaki okul çağı çocuğunda depresif belirtilerin ortaya çıkmasına neden oluyor mu?", ikincisi ise "bu durum cinsiyetler arasında farklılık gösteriyor mu?" şeklindedir. Boylamsal olan bu çalışmada toplam 56 çocuk ile çalışılmıştır. Boylamsal olarak planlanan bu çalışmada ilk değerlendirme dört yaşında, ikinci değerlendirme ise çocuklar sekiz yaşındayken yapılmıştır. On dört araştırma asistanı tarafından her bir çocuk sekiz hafta boyunca sınıf ortamına yerleştirilen video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Her bir asistan kayıtları izleyerek çocuklarda görülen problem davranışları tanımlamış ve değerlendiriciler

arası güvenirlik yapılarak her bir davranış kodlanmıştır. Çocuklar sekiz yaşına geldiklerinde "Çocuk Depresyon Envanteri" ile değerlendirilmiştir. Elde edinilen bulgulara göre, erken çocukluk döneminde görülen problem davranışların ilerleyen dönemlerde depresif belirtilerin ortaya çıkmasına neden olduğu aynı zamanda öğretmenlerin sınıf ortamında belirttikleri problem davranışların erkeklerden ziyade kızlar için ilerleyen dönemlerde görülebilecek depresif belirtiler açısından daha güçlü bir etmen olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Özbey (2009) yaptığı çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, çocuğun tam aileye sahip olup olmama durumu, anne babanın öğrenim düzeyi, anne babanın mesleği gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Toplam 330 çocukla gerçekleştirilen çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise, "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların problem davranışlarının; çocukların cinsiyeti, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, baba öğrenim durumu ve baba mesleğine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların problem davranışları tam aileye sahip olma durumu, anne mesleği ve anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Terzi (2009), anasınıflarına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelediği araştırmasında, çocukların yaşlarına göre, sosyal uyum, kaygı ve isyankâr davranışlar arasında anlamlı bir fark olduğu, çocuklarda sosyal uyum ve davranış sorunları gösterme sıklığının cinsiyete, anne ve babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu, babanın çalışma durumu ile de çocuklarda görülen isyankâr davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Orhan (2010)'da ki araştırmasında amaç, M.E. B.'e bağlı anaokulları ve anasınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarını belirlemek ve bu değişkenlerle kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada örneklem olarak 57 okulöncesi eğitim öğretmeni ve bu sınıflarda eğitime devam eden 320 normal gelişim gösteren ve 64 kaynaştırma öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada okulöncesi ve anasınıfı davranış ölçekleri ile birlikte kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları analiz edildiğinde, özel gereksinimli

öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı derecede fark olduğunu, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin olumsuz yönde olduğunu ve bu durumun nedeni olarak öğrencilerin dışsallaştırılmış problem davranışlarının etkili olduğu belirlenmiştir.

Özbey (2010)`da okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleri ile başa çıkmada ailenin rolü isimli makalesinde istenmeyen davranışlarla başa çıkmak için ilk olarak çocuğun aile ile olan ilişkilerinin düzenlenmesinin gerekli olduğu, doğru anne baba tutumlarının nasıl olması gerektiği ve anne babanın çocukla iletişim biçiminin etkili ve verimli hale getirebilmesi, ailenin ebeveyn olma becerileri gibi konularda bilgi ve becerilerini arttırmalarının gerekli olduğundan ve bu duruma bağlı olarak makalesinde okul öncesi dönemde görülen uyum ve davranış problemlerinde ailenin yeri ve önemi üzerinde durularak konu ile ilgili ailelere önerilerde bulunulmuştur.

Dursun (2010) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi incelemiştir. Araştırmada elde edinilen verilere göre, genç anne ve babaların aşırı koruyucu ve sıkı disiplinli tutumlarının yüksek olduğu, anne babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe aşırı kontrol, sıkı disiplin tutumlarının ve aile içi geçimsizliğin azaldığı görülmüştür. Anne babalardan çalışmayanların çalışanlara göre daha koruyucu ve disiplinli olduğu saptanmıştır. Ailelerden sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olanların daha olumsuz tutuma sahip oldukları ve aile içi geçimsizliğin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda babaların annelere göre daha koruyucu, sıkı disiplinli ve daha demokratik oldukları ortaya çıkmıştır.

Berbercan (2010) çalışmasında "Problem Davranışların Azaltılmasına Yönelik Grup Aile Eğitim Programı'nın", babaların problem davranışları azaltabilmek için gerekli kavram ve işlem süreçlerini kazanmalarında etkili olup olmadığını belirlemek ve sosyal geçerlilik açılarından değerlendirilmiştir. Araştırmada, tek denekli deneysel desenlerden "AB Deseni" kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini, Özel Adnan Ağır Özel Eğitim Okulu'na devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin babalarından, çocuklarında problem davranışları olan yedi babayla eğitim başlanmıştır, üç babanın işleriyle bağlantılı özel nedenlerinden dolayı program kapsamından çıkarılmaları ile dört babayla programa devam edilmiştir. Araştırmada verilerin toplanabilmesi için, hedef davranış kayıt formu, kavramlara ilişkin ölçüt bağımlı ölçü aracı, işlemlere ilişkin ölçüt bağımlı ölçü aracı ve sosyal geçerlilik formu kullanılmıştır. Araştırmanın deney sürecinde, geliştirilen aile eğitim programının uygulanması öncesinde araştırma kapsamına dâhil edilen dört babanın,

araştırmada kazanması amaçlanan kavram ve işlem süreçlerinde başlama düzeyleri üç ayrı oturumda belirlenmiştir Babaların başlama düzeylerinin belirlenmesinin ardından, gruba dört oturumluk aile eğitim programı uygulanmıştır.

Bayam (2010) araştırmasında, anne-babaların öz-yeterlik inançları ile çocuklarının problem davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, İhsan Doğramacı Vakfı Özel Bilkent İlköğretim Okulu velileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan 298 anne ve baba örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada, anne-baba öz-yeterliği inançları ile ilgili olarak "Ana-Babalık Yetkinliği Ölçeği", çocuklarının problem davranışlarına yönelik algıları ile ilgili olarak da "Problem Davranış Ölçeği-Anne-Baba Formu-Rahatsız Edici Davranışlar", "Problem Davranış Ölçeği-Anne-Baba Formu-Nedensel Faktörler" ile "Problem Davranış Ölçeği-Anne-Baba Formu-Başa Çıkma" ölçeklerini içeren "Problem Davranış Ölçeği-Anne-Baba Formu"nu doldurmuşlardır. Araştırma bulguları annelerin öz-yeterlik inancının babaların öz-yeterlik inancından yüksek olduğunu göstermektedir. Bir diğer sonuç ise, anne-babaların öz-yeterlik inançları ile çocuklarının problem davranışlarından rahatsızlık duyma, problem davranışlara yönelik nedensel faktörler ve problem davranışlarla başa çıkma boyutlarında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Son olarak elde edilen bulgular hem anne hem de babaların etkili ebeveynlik yapabilmeleri ile çocuklarında görülen engellenmeye tahammülsüzlük davranışı ve çocuklarının problem davranışları ile olumsuz başa çıkma yöntemleri arasında ters ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının çocukların yaşlarına, öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programlarına, öğretmenlik statülerine, kardeş sayısına, annenin ve babanın öğrenim düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 119 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucundaki bulgulara göre, çocukların davranış sorunları üzerinde öğretmenin yaşı, öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, öğretmenlik statülerinin önemli bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Kardeş sayısının, annenin ve babanın öğrenim düzeyinin ise, çocukların davranış sorunları üzerinde önemli bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Özbey (2012) araştırmasında, okul öncesi dönem çocukların problem davranışları ile ebeveynlerin evlilik uyumları ve sosyal destek sistemleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde anasınıfına devam eden 89 altı yaş

çocuğu ve 89 ebeveyn olmak üzere toplam 178 kişi oluşturmuştur. Araştırmada "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin, Problem Davranış Ölçeği" kısmı, "Evlilik Uyum Ölçeği" ve "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu " olmak üzere dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular analiz edildiğinde, çocukların problem davranışlarıyla ebeveynlerin sosyal destek sistemleri arasında negatif yönde ancak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, çocukların dışa yönelim problem davranışlarıyla ebeveynlerin evlilik uyumları arasında da negatif yönde ancak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucu ise, çocukların problem davranışları ebeveynlerin evlenme biçimi, aile biçimi ve evlilik süresine göre değişiklik göstermemekte olduğu sonucuna varılmıştır.

Çelik (2012) yaptığı araştırmada, "Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonu (BİA-AV)'nun" 36-72 aylık Türk çocuklarının problem ve anti sosyal davranışlarına ve sosyal becerilerine olan etkisini incelemiş ve bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bununla birlikte programın sosyal geçerliği uygulama sonrasında öğretmen ve velilerden veriler toplanarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularında; deney ve kontrol grubunun "Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri'nden" aldıkları toplam problem davranış ve sosyal becerileri puanları karşılaştırılmış, uygulanan programın deney grubu üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, uygulamanın deney grubunun kendi içerisinde toplam problem ve dışsallaştırılmış problem davranış puanlarını da anlamlı derecede azalttığı saptanmıştır. Programın deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test-izleme toplam sosyal beceri puanları arasında ise anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Yoşumaz (2013)'in çalışmasının amacı 60-72 ay arası zihinsel engelli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların gelişim özelliklerinin incelenerek problem davranışlarının belirlenmesi ve bu çocukların aynı ortamda bulunmaları, eğitimleri sırasında problem davranışlarının üzerine inceleme yapmaktır. Araştırma Kütahya ilinde devlet ve özel okulda yapılmıştır. Örneklemimiz bu okulda eğitim alan sosyo-demografik düzeyleri benzer 64 zihinsel engelli çocuk ve 64 normal gelişim gösteren çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada dörtlü likert ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; kız ve erkek çocukların problem davranış düzeyleri aynı düzeydedir. Normal gelişim gösteren çocukların problem davranış puanları, kaynaştırma öğrencilerinden daha yüksektir.

Yapılan ölçeklemede kaynaştırma çocuklarının doğum sıralarına göre problem davranışları incelenmiş ve istatistiksel olarak herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Baş ve Şimay (2013) yaptıkları çalışmada, okul öncesi kurumlarda karşılaşılan problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları yöntemlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Okul önsesinde karşılaşılan problem davranışlarla alakalı araştırmanın alt amaçları göz önünde bulundurularak oluşturulmuş açık uçlu ya da yarı açık uçlu sorular" kullanılmıştır. Çalışma grubu olarak Kars il merkezindeki bağımsız okul öncesi kurumlarda görev yapan 15 okul öncesi öğretmeni belirlenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi kurumlarda en sık karşılaşılan problem davranışlar olarak "kurallı bir ortama ayak uydurma zorluğu, küfür etme, tırnak yeme, saldırganlık, paylaşım sıkıntısı, etkinliklere katılmak istememek, kıskançlık, kavgacı tutumlar sergilemek, şiddete başvurmak, gelişim yönüyle problem davranışlar" davranışları belirlenmiştir. Araştırmaya göre okul öncesi öğretmenleri bu davranışlarla başa çıkmada en çok "çocuğun fikirlerini önemsemek, ona değerli olduğunu hissettirmek, rehberlik sevisinden yardım almak, özel etkinlik planı oluşturma ve ödül ve pekiştireç uygulamak" gibi yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir.

Ekici (2013) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranış düzeyleri, çocuğun ve ailenin özelliklerinin (anne babanın yaşı, eğitim durumu, mesleği, çalışma durumu, ailenin ekonomik durumu, çocuğunun anaokuluna devam süresi, ailedeki çocuk sayısı gibi) bir kısmına göre farklılaşmaktadır.

Yumuş (2013) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerin 36 - 72 aylık çocuklarda gözlenen davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme yöntemleri ile sınıf ve davranış yönetimi ölçütleri temel alınarak, davranış problemlerine yönelik tutumları ve üstesinden gelme becerilerine ilişkin görüşlerinin alınmasını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre; çalışmaya katılan öğretmenlerin davranış problemleri ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde olumlu ve olumsuz görüşe sahip öğretmenlerin benzer oranlara sahip olduğu görülmektedir.

Ogelman ve Topaloğlu (2014) yaptıkları çalışmada, 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı puanları ile anne-babalarının ebeveyn öz yeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlamışlardır. Bu araştırmanın örneklemini 227 çocuk ve onların anne-babaları oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, "Kişisel Bilgi Formu", "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği" ile "Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği "kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların sosyal yetkinlik puanları çocukların cinsiyetlerine, anne-babanın mesleğine ve anne-babanın eğitim durumuna ve çocukların aldıkları saldırganlık puanlarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiş olduğu sonucuna varılmıştır. Ayni zamanda anne ve babaların ebeveyn öz yeterliği algıları, çocuklarının cinsiyetine ve kendi eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Gangal ve Öztürk (2014) yaptığı bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları problemler davranışlar ile bu davranışlara yönelik başa çıkabilme yollarını gruplandırmak ve öğretmenin sınıf içi disiplinini sağlama ve istenmeyen davranışlar ile başa çıkabilme konusundaki inanç, görüş ve yeterlilikleri incelenmiştir. Çalışmanın örneklemi Trabzon'da bir anaokulunda çalışmakta olan 3 okul öncesi öğretmeni ve onların sınıflarından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yapılandırılmamış sınıf içi gözlemler, öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar ve öğretmenlerin günlük planlarının incelenmesi ile elde edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin sınıf içinde gösterdikleri davranışlar ile söz ettikleri görüşler arasında önemli farklılıklar olduğu ve öğretmenlerin kendi yeterlilikleri ilgili inançlarının çok gerçekçi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Erginoğlu (2015) yaptığı araştırmada, okulöncesi dönemde kardeşi olan, ilköğretime devam eden çocukların anne-babaların tutumlarının çocuğun kardeş ilişkilerine, davranış ve uyum problemlerine etki eden değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 7-11 yaş aralığında 125'i kız 125'i erkek olmak üzere toplam 250 ilköğretim öğrencisi ve onların aileleri oluşturmuştur. Araştırmada "Kardeş İlişkileri Anketi", "Farklı Deneyimlere Dayanan Kardeş Envanteri", "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği", "6-18 Yaş Grubu Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları analiz edildiğinde, olumsuz anne-baba tutumlarının; çocuğun kardeş ilişkilerini olumsuz etkilediğini, davranış ve uyum problemlerinin de oluşmasında bir etken olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca büyük

çocuğun cinsiyetinin ve kardeşler arası yaş farkı değişkenlerinin; anne-baba tutumunun, anne-babanın farklılaşmış yaklaşımının, kardeş ilişkileri davranış ve uyum problemlerinin önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Kapçı, Artar, Avşar, Daşcı ve Çelik (2015)`de ilkokula beş ve altı yaşlarında başlayan çocukları duygusal-davranışsal sorunlar, sosyal gelişim ve akademik benlik saygısı açısından incelemesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Ankara il sınırları içerisindeki ilkokulların birinci sınıflarına başlayan toplam 618 öğrenci oluşturmuştur. Veriler akademik dönemin başında ve sonunda toplanmıştır. Yaşları 60-84 ay arasında değişen öğrencilerin 321'i kız (%51.9), 297'si (%48.1) erkektir. Araştırmada, "Conners Ana-Baba Dereceleme Ölçeği", "Yenilenmiş, Erken Gelişim Evreleri Sosyal Duygusal Gelişim, Conners Öğretmen Ölçeği", "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu" ve "Akademik Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ön test ve son test bulguları beş yaşındaki çocukların altı yaşındaki çocuklardan daha yüksek düzeyde duygusal davranışsal sorunlar, sosyal sorunlar yaşadıklarını ve akademik benlik saygılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alp (2016) araştırmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların saldırgan davranışları ve sosyalleşme süreçlerine akran eğitimi ve oyun etkinliklerinin etkisini belirlemek amaçlamıştır. Araştırmada deneysel desenlerden ön test-son test kontrol grup deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu Aydın ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokulunda 5-6 yaş aralığındaki çocukların arasından, okul rehber öğretmeni tarafından, saldırgan davranışlar gösteren 10 çocuk ve normal gelişim gösteren 10 çocuk olmak üzere toplam 20 erkek çocuk belirlenmiştir. İkinci aşamada ise; okul rehber öğretmeni tarafından belirlenen, saldırgan davranışlar gösteren ve normal gelişim gösteren çocukların arasından araştırmacı tarafından basit tesadüfî yöntemle belirlenen 10 çocuk deney grubunu, geriye kalan 10 çocuk da kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışma sonunda değerlendirme yapabilmek için deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerine ve sınıf öğretmenlerine "Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği" çalışmanın başında ön-test ve çalışmanın sonunda son-test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; akran eğitimi ve oyun etkinliklerine katılan saldırgan davranışlar gösteren çocukların, saldırgan davranışlarında azalma olmasında ve sosyalleşmelerinde uygulanan programın etkili olduğu sonucu bulunmuştur.

Benlik ve Akademik Benlik Saygısı ile Yapılan Araştırmalar

Başer (1996), okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmanın sonuçları analiz edildiğinde, anasınıfı eğitimi almanın ilköğretim okullarının birinci sınıfına giden öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Macoan, Schoefs ve Verschueren (1996)`da, elli bir ve yetmiş altı aylık 95 anaokulu çocuğu üzerinde yaptıkları çalışmada "Cassidy Kukla Görüşme Formu" nu kullanarak çocukların benlik saygılarının anneye bağlılık, bilişsel yetenek, fiziksel yetenek ve akran uyumu ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlar ve araştırma sonucunda benlik saygıları yüksek olan çocukların anne ile güvenli bağlılık ilişkisi kurdukları, kendi kusurlarını açıkça kabul ettikleri saptanmıştır. Fakat benlik saygısı ile bilişsel yetenek, fiziksel yetenek ve akran uyumu arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır.

Saracho (1999), çocukların oyunlarındaki sosyal davranışlar ile onların bilişsel tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 3-5 yaşları arasındaki her bir yaş eşit çocuk olmak üzere toplam 2400 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çocukların oyun davranışları fiziksel, blok, yönlendirici ve dramatik olmak üzere dört çeşit oyun ile değerlendirilmiştir. Çocukların bilişsel tarzları ise "Goodenough- Harris Çizim Testi" ile değerlendirilmiştir. Araştırmada çocukların bilişsel tarzları alana bağımlı ve alandan bağımsız olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Araştırma sonucunda alana bağımlı bilişsel tarzları olan çocukların oyunlarında daha fazla sosyal davranışlar sergiledikleri, alandan bağımsız çocukların ise sosyal olmayan oyunları daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Kısacası çocukların bilişsel tarzları ile oyunlarının benzer özellikler gösterdiği ve birbirleri ile ilişkili oldukları bulunmuştur**.**

Justice ve Lindsey (1999), Afrika kökenli Amerikalı okul öncesi çocukların akademik başarıları doğrultusunda benlik kavramı, özsaygı ve ırk tercihi ilişkileri incelenmişlerdir. Çocukların yaşı 49-63 ay arasıdır ve bir Head Start programına kayıtlıdırlar. Her çocuktan üç benlik algılama ölçümü ve iki skorlu akademik başarı ölçümü alınmıştır. Bu iki ölçüm "bilgi kümesi" ve bir beceri kümesi puanıdır. Sonuçlar akademik özsaygının hem bilgi hem beceri kümesi puanları ile anlamlı ilişki olduğunu; benlik kavramının beceri puanlarını yordadığını ve azınlık çocuklarında okul başarısı için akademik özsaygı gelişiminin önemli olduğunu göstermektedir.

Miçozkadıoğlu (2000), okul öncesi eğitimin çocuğun sosyal yeterliğine ve akademik başarısına olan etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada; hem anaokulu deneyimi hem de anaokulunda kalite ölçüm değişkenlerinin çocukların sosyal yeterlik ve akademik başarısına olan etkisini incelemiştir. Araştırma üç aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada kreşe devam eden 6 yaşında toplam 101 çocuk anaokulu öğretmenleri ve arkadaşları tarafından değerlendirilmiştir. İkinci aşamada aynı çocuklar ilkokul birinci sınıfın ilk döneminin sonuna kadar izlenmiş ve bu dönemdeki sosyal yeterlik ve akademik başarıları öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Üçüncü aşamada ise bu örneklem kreşe hiç gitmemiş 86 kişilik başka bir örneklemle karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edinilen bulgulara göre; kreşteki müfredat programının uygunluğu, çocuk başına düşen alan miktarı ve öğretmenlerin eğitim düzeylerinin de kreşe giden ilkokul çocuklarının akademik başarılarını da olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Bobbitt, Leich, Lynch ve Whitener (1994) `de, 40 aile üzerinde yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğrencilerinin anne-babalarının tutumları ile çocukların cinsiyetlerine göre akademik benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada suçluluk ve kaygı duygularını kontrol edebilen anneler ile erkek çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki saptanmıştır. Babaları tutarlı olan kız çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Babaları yansız olan erkek çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyleri arasında düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Markstrom ve Warash (2001), araştırmalarında okul öncesi çocuklarının akademik benlik saygısı ile anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak "Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anne-babaların çocuk yetiştirme hakkındaki algılarının, erkek ve kız çocukların benlik saygılarıyla farklı ilişkiler gösterdiği görülmüştür.

Wolfgang, Stannard ve Jones (2001) yaptıkları çalışmada, ileriki sınıflardaki matematik başarısının tahmini açısından okul öncesinde blok oyunu performansı ilişkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada, 37 tane 4 yaş okul öncesi çocuğunu incelemişlerdir. Lunzer 5 Puanlık Oyun Ölçeği kullanılarak blok oyunu performansları ölçülmüştür. Aynı çocukların lise eğitim süreçlerini tamamlayana kadar kayıtları tutulmuştur. 3, 5 ve 7. sınıflarda matematik başarıları ölçülmüştür. Sonrasında da lise matematik başarıları ölçülmüştür. Matematik becerileri ölçülürken blok oyunu performansları ile ilişkileri göz önünde tutulmuştur. Sonuç olarak, 3. ve 5. sınıfların standardize edilmiş matematik

başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, ancak 7. sınıfta matematik başarıları ile blok oyunu performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Temel eğitimde blok performans ile matematik başarısı arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Bergen (2002), taklit oyunuyla bilişsel, sosyal ve akademik gelişimleri inceleyen son araştırmaları bütünleştirmek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında, taklit oyununun çocuğun ileri zihinsel gelişimini desteklediğini vurgulamıştır. Dil gelişimine de katkı sağlayan taklit oyununun aynı zamanda çocuğun akademik başarısını da etkilediği belirtilmiştir.

Gmitrova ve Gmitrova (2003), anaokulu çocuklarının bilişsel gelişiminde öğretmen merkezli ve çocuk- merkezli taklit oyunlarının etkisini incelemiş ve bilişsel uyum ve nitelikli taklit oyun arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. 3-6 yaş arası çocukların bulunduğu iki sınıfta toplam 51 çocuk üzerinde 26 kez gözlem yapılmıştır. Araştırmada, oyun sürecinde küçük guruplarda çocuk-merkezli oyun ve sınıf katılımı ile öğretmen yönetiminin baskın olduğu öğretmen-merkezli oyun olmak üzere iki yapı incelenmiştir. Gözlenen çocuklar aynı coğrafi yapı, benzer etnik ve sosyoekonomik özelliklerden seçilmiştir. Sonuçta, 6 yaşın altındaki çocuklarda oyun temelli müfredatı destekleyen bilişsel gelişim ilkeleri ile uyumlu çıkmıştır. Yapılan bu araştırmada deney guruplarındaki oyun organizasyonlarında öğretmen uyaranı ve bilişsel alanda çocuk davranışı arasında yüksek bir pozitif korelâsyon bulunmuştur.

Albükrek (2002), anne-baba ve çocuk tarafından algılanan babanın çocuğa karşı tutumu ile çocuğun benlik kavramı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada çocuğun ve annenin algılamasına göre; babanın çocuğa karşı tutumunu ölçmek üzere kullanılan "Aile Kabul ve Reddetme Ölçeği" çocukların benlik algısını ölçmek için çocuk benlik kavramı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuk babası ile ilişkilerini olumlu yönde algıladıkça benlik algısı da olumlu yönde etkilenmektedir.

Tolucic (1963)'den aktaran Özdoğan (2004) araştırmasında, 3 ile 11 yaş çocuklarının oyun davranışları ile zihinsel gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve araştırmada zekâ bölümü 80-139 arasındaki 95 çocuk bir oyun odasında iki defa 40'ar dakikalık sürelerde gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda zekâ yaşı ile oyun davranışının organizasyon derecesi arasında sıkı bir ilişki bulunmuştur. En düşük zekâ yaşı grubu oyun süresinin %75'inin üzerinde daha çok diğerlerini izlemiş veya basit oyunlar oynarken, zekâ yaşı yükseldikçe çocukların oyunlarını çeşitlendirdikleri ve oyuncakları amaca yönelik olarak kullandıkları görülmüştür.

Türkmenoğlu (2005), 60–72 aylık çocuklar için "Oyun Yoluyla Matematik Kavramlarını Kazandırma Programı"nın etkisini incelemek amacı ile yaptığı çalışmasında, deneysel yöntem uygulamıştır. Çalışmada 20 kontrol ve 20 deney grubu olmak üzere toplam 40 çocukla çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak, "Erken Çocukluk Matematik Yeteneği Testi-2" ve "Oyun Yoluyla Matematik Becerilerini Kazandırma Programı" uygulanmıştır. Sonuç olarak ön test ve son test arasındaki farklar incelendiğinde, deney grubundaki çocukların matematik becerilerinde, oyunla matematik programı uygulanmayan kontrol grubu çocuklarına göre artış olduğu görülmüştür. Programa katılan çocukların son test puanlarının, ön test puanlarından daha yüksek olması, uygulanan programın mevcut okul öncesi programından daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu araştırma sonucunda, kız ve erkek çocuklar arasında matematik becerileri yönünden cinsiyetlere göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Howard, Hill ve Jenvey (2006), çocukların oyun ve öğrenme algıları için bir ipucu olan sosyal çevrelerini ölçmeyi amaçlamış ve 4 ve 6 yaşları arasında 92 çocuk üzerinde çalışmışlardır. "Duyusal Algı Öykü Yöntemi Etkinliği" uygulamışlardır. Çocuklara fotoğraflı uyarıcılar gösterilmiş ve bu resimlerdeki oyunlarla ilgili tarifli oyun/oyun değil ve öğreniyor/ öğrenmiyor şeklinde sorulara cevaplar alınmıştır. Sonuç olarak çocukların oyun ve öğretmen noksanlığını birleştirdiği ortaya çıkmıştır. Daha önemlisi çocuklar oyunla akran katılımı arasında bir bağ kurmuşlardır.

Bodnovich (2002), okul öncesi çocuklarının akademik benlik saygıları ile çocuk bakım merkezlerinin kalitesi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada dokuz anaokulundan yüz on çocuk ile çalışılmış, veri toplama aracı olarak "Erken Çocukluk Çevresi Ölçeği" ile "Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuk bakım merkezlerinin, okul öncesi çocuklarının akademik benlik algıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Güney (2009), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş gurubu çocukların bilişsel üslupları ve oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada yer alan değişkenler; bilişsel üslup, oyun çeşitleri ve çocukların her oyun çeşidinde gösterdikleri oyun davranışlarıdır. Araştırma toplam 30 çocukla yapılmıştır. Her bir çocuk serbest oyun saatinde günde on dakika olmak üzere beş gün boyunca gözlenmiştir. Araştırmada, "Oyun Gözlem Formu ve Bilişsel Üslup Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, oyun seçiminde bilişsel üslubun belirleyici bir etkisi olmadığını göstermiştir. Ancak çocukların

yaş düzeylerinin, oynadıkları oyun türünü etkilediği ve 5-6 yaş çocuklarının daha çok dramatik oyunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Koç (2010) çalışmasında, elde edinilen sonuçlara göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin geliştirdikleri akademik benlik düzeyleri ile başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgularda araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun Türkçe dersiyle ilgili olarak ya orta düzeyde ya da yüksek düzeyde akademik benlik düzeyine sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Karaoğlu (2011) araştırmasın da, Başarıya İlk Adım (BİA) Erken Müdahale programının "Sınıf ve Ev Modülü" ve sadece "Sınıf Modülü" uygulamalarının 5-6 yaş çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisini araştırmış ve elde edilen bulgular analiz edildiğinde bu programın uygulandığı "Başarıya İlk Adım Programı'nın", "Sınıf ve Ev Modülü" birlikte uygulandığında problem davranışları ve dışsallaştırılmış problem davranışları kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşürdüğü sosyal beceri ve alt boyutlarından işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol becerilerini de anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Sadece "Sınıf Modülü" uygulanan grubun problem davranışlar ve dışsallaştırılmış problem davranışlara ait ön test-son test puanlarının arasında grup içinde anlamlı değişiklik gözlenirken; sosyal beceri ve alt boyutları işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol beceri puanlarını kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. İçselleştirilmiş problem davranışlarda herhangi bir değişim gözlenmemiştir. Akademik Etkinliklerle İlgilenme Süreleri için yapılan analiz sonuçları ise Başarıya İlk Adım programının hem "Sınıf ve Ev" modülü hem de sadece "Sınıf" modülü uygulamasının öğrencilerin akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini kontrol grubuna göre anlamlı derecede artırdığını göstermiştir.

Tomris (2012) çalışmasında, Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Program Anaokulu Versiyonuna (BİA-AV) ve bu programın uygulanmasına yönelik öğretmen, veli ve rehberlerin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinde bulunan altı anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları 11 okul öncesi öğretmeni, 11 veli ve altı rehberdir. Araştırmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Öğretmenler "BİA" ve "AV" sayesinde daha sistemli, planlı ve zamanı iyi değerlendirme becerisi kazandıklarını belirtirken; veliler program sayesinde çocukları ile

daha nitelikli zaman geçirme fırsatı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Rehberler ise programın hem öğretmenlere hem de velilere önemli katkılar sağladığını ifade etmektedirler.

Özcan (2012) araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin, anne baba görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda aile katılım puanlarında; anne-babaların çocuk sayısı, yaşları, eğitim düzeyleri, babaların mesleki durumları, çocukların yaşları ve çocukların- cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Anne-babaların algısına göre çocukların akademik benlik saygısı düzeyi puanlarında ise; çocuk sayısı, yaşları, eğitim düzeyleri, mesleki durumları, çocukların yaşları ve çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Anne-babaların, aile katılım puanlarında cinsiyet ve annelerin meslek değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Anne baba algısına göre çocukların akademik benlik saygısı düzeyi puanlarında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına, anne-babaların katılma düzeyi ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde; orta düzeyde, pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Aydoğan ve Özcan (2014) araştırmalarında, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin, anne-baba görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 380 çocuğun aileleri oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde, "Aile Katılım Ölçeği", "Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anne-babaların aile katılım puanlarında, cinsiyet ve annelerin meslek değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Anne-baba algısına göre çocukların akademik benlik saygısı düzeyi puanlarında da, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark gözlenmiştir. Aile katılımı ve çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde; orta düzeyde, pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Etkisi araştırılan anne-babaların yaşları, çocuk sayısı, eğitim düzeyleri, babaların mesleki durumları, çocukların yaşları ve çocukların cinsiyetleri gibi değişkenlerde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Can (2015) araştırmasında, Muğla il merkezinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5–6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ve bunun çeşitli değişkenler ile ilişkisini saptamayı amaçlamıştır. Betimsel nitelikteki bu araştırmada bağımsız anaokuluna

devam eden toplam 400 çocuğa ait veriler öğretmen algılarına dayalı olarak "Akademik Benlik Saygısı Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir. Çocukların yaşı ve ailedeki çocuk sayısı ile ilişkisi anlamsız bulunmuştur. Ayrıca kız çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyinin erkek çocuklarınkine göre daha yüksek olduğu, anne-babanın eğitim durumları ile akademik benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yaralı (2015) çalışmasında, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların bilişsel tempoları ile benlik algıları arasındaki ilişki incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Kütahya ilinin çeşitli ilçelerinde okulöncesi kurumlara devam eden 60 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çocukların benlik algılarını ölçmek amacıyla "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (DBAT)", bilişsel tempolarını ölçmek amacıyla ise "Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşüncelilik ve İçtepisellik Ölçeği (KOÖDÇDİ)" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, bilişsel tempo ile öz saygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmezken bilişsel tempo ile öz yeterlilik ve toplam benlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık bulunmuştur.

Bolat (2015) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama tekniği kullanılan bu araştırma, İstanbul sınırları içerisinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu, özel anaokulu ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapan, tesadüfî olmayan örneklem yolu ile seçilmiş okulöncesi öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin mesleğini icra ederken gerek fiziksel şartlar, gerek yönetim, gerek meslektaşları ve ekonomik sıkıntıları gibi yaşadıkları sıkıntılar karşısında okulöncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ve benlik saygı düzeylerinin hangi düzeyde olduğu incelenmiştir.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların oyun davranışları ile çocukların problem davranışları ve akademik benlik saygıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca çocukların demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne mesleği, anne öğrenim durumu, anne yaşı, baba mesleği, baba öğrenim durumu, baba yaşı, aile sosyo ekonomik düzeyi) ve öğretmenlerinin demografik özelliklerine (görev yaptığı okul türü, yaşı, kıdemi, eğitim durumu) göre çocukların oyun davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin tanımlanması nedeniyle korelasyonel araştırmalar, betimsel araştırmaların bir türü olarak nitelenirler (Fraenkel & Norman, 2009). Korelasyonel olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modellerinde, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişimi incelenmektedir (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel & Karadeniz, 2012).

Araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışları bağımlı değişken; çocukların demografik özellikleri ve öğretmenlerinin demografik özellikleri de bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili Kahramankazan ilçesinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık toplam 645 çocuk oluşturmaktadır. Evrende yer alan çocukları temsil eden örneklem büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla Akgün vd., (2012) tarafından önerilen eşitlik kullanılmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Eşitlik. Sürekli değişkenlerde örneklem büyüklüğü tahmini

Eşitlikte yer alan $n_0 = (t^2PQ)/d^2$ eşitliği ile hesaplanmakta ve p anlamlılık değeri 0,05 alındığında, pq=0,25 olacağından ve tabloda karşılık gelen t değeri 1,96 olduğundan 0,05 anlamlılık düzeyinde n_0=384,16 olarak hesaplanmaktadır (Akgün vd., 2012). Evreni 0,05 hata düzeyini temsil eden çocuk sayısı olan 645 (n_0) formülde yerine konduğunda;

$$n = \frac{384{,}16}{1 + \frac{384{,}16}{645}}$$

En az 240 örneklem büyüklüğü evreni temsil etmektedir. Araştırma kapsamında 220 okul öncesi dönem çocuğuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak belirtilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri; *"Kişisel Bilgi Formu*", "*Problem Davranış Ölçeği*", *"Akademik Benlik Saygısı Ölçeği*" ve "*Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"* ile toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocuğun kendi ve ailesinin özelliklerini içeren demografik bilgiler (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne mesleği, anne öğrenim durumu, anne yaşı, baba mesleği, baba öğrenim durumu, baba yaşı, aile sosyo ekonomik düzeyi) yer almaktadır. İkinci bölümde de çocukların öğretmenlerinin demografik özelliklerine (görev yaptığı okul türü, yaşı, kıdemi, eğitim durumu) yönelik bilgiler bulunmaktadır. Demografik özellikler için kategoriler

oluşturulmuş ve öğretmenlerden hem kendileri hem de araştırmaya katılan çocuklar için uygun kategorilerden birini işaretlemeleri istenmiştir.

Problem Davranış Ölçeği

Problem Davranış Ölçeği, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (Preschool and Kindergarden Behaviour Scale (PKBS–2), birbirinden bağımsız olan iki ölçeğinden biridir. Merrill (1995) tarafından geliştirilen Problem Davranış Ölçeği'nin Türk çocukları için uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları Özbey (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 4'lü likert tipinde derecelendirilmiş toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek içerisinde dört alt boyut yer almaktadır: *dışa yönelim* (1-16), *içe yönelim* (17-21), *anti sosyal* (22-24), *benmerkezci (*25-27).

Özbey (2009) uyarlama sürecinde öncelikle ölçek maddelerini 8 dil uzmanı ile ölçeğin orijinal dili İngilizceden Türkçeye çevirmiş, ardından geri çevirme tekniği ile çeviri maddelerini incelemiştir. Ardından ölçek maddelerine yönelik kapsam geçerliği çalışması 5 öğretim üyesi ile yürütülmüş, uzmanların görüşleri doğrultusunda madde ifadeleri üzerinde gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 324 çocuğa uygulanan ölçeğin yapı geçerliğinin tespit edilmesi amacıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin dört boyutta toplandığı ve toplam varyansın %64,79'una açıklık getirdiği tespit edilmiştir. Birinci boyutta yer alan maddelerin boyuttaki yük değerleri 0,54–0,76; ikinci boyuttaki maddelerin boyuttaki yük değerleri 0,64–0,78; üçüncü boyutta yer alan maddelerin boyuttaki yük değerleri 0,62–0,72; dördüncü boyutta yer alan maddelerin boyuttaki yük değerleri 0,56–0,71 arasında farklılaşmaktadır. Birinci boyuttaki maddeler varyansın %44,24'üne, ikinci boyut %8,35'ine, üçüncü boyut %4,57'sine, dördüncü boyut %4,23'üne açıklık getirmektedir. Ölçeğin uyarlama sürecinde yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla ayrıca doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda ölçeğin dört boyut ve 27 madde ile doğrulandığı (RMSEA=0,047; NFI= 0,93; CFI= 0,97; GFI= 0,91; AGFI= 0,87; X^2/sd= 1,73) belirlenmiştir (Özbey, 2009).

Ölçek maddelerine verilen cevapların güvenirlik düzeyini tespit etmek amacıyla cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve 0,96 olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda Türkçeye uyarlanan problem davranışları ölçeğindeki maddelerle güvenilir sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir (Özbey, 2009).

Bu araştırma kapsamında 220 okul öncesi dönem çocuğunun problem davranışları ölçülmüştür. 48-72 aylık çocuklarda ölçek maddelerinin güvenirliğini belirlemek amacıyla cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci boyutundaki dışa yönelimli problem davranışı maddelerinin güvenirlik katsayısı 0,909; içe yönelimli boyutu için katsayı 0,886; anti sosyal boyutu için 0,669; benmerkezci boyutu için de cronbach alfa katsayısı 0,690 olarak hesaplanmıştır. Problem davranışı tüm ölçek maddeleri için hesaplanan güvenirlik katsayısı da 0,889 olarak bulunmuştur.

Kalaycı (2009), alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliğinin şu şekilde yorumlanabileceğini belirtmektedir:

* $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

* $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek güvenilirliği düşüktür.

* $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

* $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Bu doğrultuda hesaplanan güvenirlik katsayıları, araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocukları için problem davranışları ölçeğinden güvenilir sonuçlar elde edildiğini göstermektedir.

Akademik Benlik Saygısı Ölçeği

Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların akademik benlik saygı düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla Buluş ve Cevher (2006) tarafından geliştirilen Akademik Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte 5'li likert tipinde derecelendirilmiş toplam 22 madde bulunmaktadır. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde Coopersmith ve Gilberts (1982) tarafından geliştirilen Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'nden (Behavioral Academic Self-Esteem Scale) ve Hamachek'in (1995) geliştirdiği Değerlendirme Envanteri'nden yararlanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecine katılan okul öncesi öğretmenlerinin en az üç aydır okul öncesi dönem çocuğunu tanıyor olma ölçütü konulmuştur. Toplamda 361 çocuğun akademik benlik saygısı belirlenmiştir. Çocukların aldıkları puanlar doğrultusunda açımlayıcı faktör analizi hesaplanmış, ölçek maddelerinin tek faktörde toplandığı ve toplam varyansın %54,08'ini açıkladığı tespit edilmiştir (Buluş & Cevher, 2006).

Ölçek maddelerinin güvenirliğini saptamak için öncelikle cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve katsayı 0,95 bulunmuştur. İki yarı testi Spearman Brown katsayısı 0,86; Guttman Split-Half güvenirlik katsayısı da 0,92 olarak hesaplanmıştır (Buluş & Cevher, 2006).

Bu çalışmada 220 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuğun akademik benlik saygısı belirlenmiştir. Çocukların ölçek maddelerinden almış oldukları puanların güvenirliğini test etmek amacıyla hesaplanan cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,946'dır. Diğer bir anlatımla araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygılarının güvenilir bir şekilde belirlendiği görülmektedir.

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların oyun davranışlarının belirlenmesi amacıyla Bulotsky-Shearerb, Fantuzzo, Fuscoa, Mcwaynec (2005b) tarafından geliştirilen Tezel ve Camgöz (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte 4'lü likert tipinde derecelendirilmiş toplam 32 madde yer almaktadır. Ölçek; oyun etkileşimi, oyun aksaması ve oyun kopukluğu olmak üzere toplam üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Camgöz (2010) uyarlama sürecinde şu işlemleri takip etmiştir: Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde öncelikle ölçek maddelerinin dört dil uzmanı ile Türkçeye çeviri işlemi tamamlanmış, ardından geri çeviri işlemi ile çeviriler kontrol edilmiştir. Ardından Türkçe uzmanları tarafından ifadeler dilsel olarak değerlendirilmiştir. Uzman görüşüne dayalı kapsam geçerliği çalışmasında yedi uzmanın görüşü alınmış ve ölçek maddeleri üzerinde uzlaşıya varılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında 242 çocuğun oyun davranışları öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Yapı geçerliği çalışmasında öncelikle madde ayırt edicilik değerleri incelenmiş ve tüm maddelerin ayırt edici olduğu ($p<0,05$) belirlenmiştir. Ardından doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmış ve maddelerin standartlaştırılmış katsayılarının oyun etkileşimi boyutunda 0,47 ile 0,86 arasında; oyun aksaması boyutunda 0,087 ile 0,87 arasında; oyun kopukluğu boyutunda da 0,32 ile 0,83 arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Model-veri uyumunun değerlendirilmesinde X^2/sd indeksinin 2,48; RMSEA katsayısının da 0,096 olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin güvenirliğini belirlemek amacıyla cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı oyun etkileşimleri için 0,858; oyun bozma için 0,805; oyundan kopma için 0,857 olarak hesaplanmıştır.

Ayrıca güvenirlik çalışmaları kapsamında 119 çocuğun öğretmenine ölçek yeniden uygulanmış, test-tekrar test güvenirlik katsayısı 0,774 olarak hesaplanmıştır (Camgöz, 2010).

Ölçek içerisinde 3. (oyun aksaması-oyun kopukluğu) ve 6. (oyun aksaması-oyun etkileşimi) maddelerinin iki boyutta yer aldığı belirlenmiştir. 8. madde ise herhangi bir boyut içine dâhil edilmemiştir. Bu araştırma kapsamında öncelikle söz konusu üç maddeye yönelik uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar 8. maddenin hem oyun aksaması hem de oyun kopukluğu boyutu içinde değerlendirilebileceği, bu nedenle de ölçekte yer almaması gerektiğini belirtmiştir. Üçüncü maddenin oyun kopukluğu, altıncı maddenin de oyun etkileşimi boyutlarında değerlendirilmesinin daha uygun olduğu uzmanlarca ifade edilmiştir.

Bu doğrultuda bu araştırmada ulaşılan 220 okul öncesi dönem çocuğunun cevapları doğrultusunda cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Oyun etkileşimi boyutunda yer alan 9 maddenin güvenirlik katsayısı 0,849 olarak hesaplanmıştır. Oyun etkileşimi boyutunda kalması gereken 6. maddenin ölçekten çıkarılması sonrasında güvenirlik katsayısında düşüş olacağı tespit edilmiştir. Hem uzmanların görüşleri hem de güvenirlikte düşüş olması nedeniyle altıncı maddenin oyun etkileşimi boyutunda kalmasına karar verilmiştir. Oyun kopukluğu bölümünde yer alan 10 maddenin cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,790 olarak hesaplanmıştır. Boyutta kalması yönünde görüş belirtilen üçüncü maddenin ölçekten çıkarılması sonucunda güvenirliğin düşeceği belirlendiğinden söz konusu maddenin de benzer şekilde oyun kopukluğu boyutunda kalmasına karar verilmiştir. Ölçeğin son boyutu olan oyun aksaması boyutunda yer alan 14 maddenin güvenirlik katsayısı 0,795 olarak hesaplanmıştır. Oyun aksaması boyutunda da değerlendirilen üçüncü ve altıncı maddenin çıkarılması sonucunda 12 madde ile güvenirlik katsayısı 0,850 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda hem uzmanların görüşleri hem de hesaplanan güvenirlik değerindeki artış sonucunda üçüncü ve altıncı maddenin oyun aksaması boyutunda yer almaması yönünde karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların oyun davranışları ile çocukların problem davranışları ve akademik benlik saygıları arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi amacıyla, verilerin analiz başlıkları çerçevesinde yer verilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Ne Düzeydedir?

- Betimsel istatistikler (minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, madde ortalaması).

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

- Oyun davranışları boyutlarından *oyun etkileşimi davranışının* çarpıklık (-0,091; -0,102) ve basıklık (-0,502; -1,164) katsayılarının çocukların yaşlarına göre normallikten aşırı bir sapma göstermediği ve veri sayısının her bir kategoride 30'u geçmesi dolayısıyla karşılaştırmalarda ilişkisiz ölçümlerde t testinden yararlanılmıştır. Benzer şekilde *oyun aksaması davranışının* çarpıklık (0,916; 1,128) ve basıklık (-0,175; 0,362) katsayıları; *oyun kopukluğu davranışının* çarpıklık (0,776; 0,844) ve basıklık (0,214; 0,513) katsayıları çocukların yaşlarına göre oyun davranışlarının normallikten aşırı bir sapma olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde çocukların yaşlarına göre 30'dan fazla gözlemin de yer alması doğrultusunda karşılaştırmalar ilişkisiz ölçümlerde t testi ile gerçekleştirilmiştir.
- *Çocukların cinsiyetlerine* göre *oyun etkileşimi davranışlarının* çarpıklık (-0,007; 0,005) ve basıklık (-1,021; -0,665); *oyun aksaması davranışlarının* çarpıklık (1,143; 0,824) ve basıklık (0,862; -0,587); *oyun kopukluğu davranışlarının* çarpıklık (0,783; 0,752) ve basıklık (0,616; -0,022) katsayıları; verilerin normallikten aşırı bir sapma göstermediğini ifade etmektedir. Aynı zamanda veri sayısının her bir kategoride 30'u geçmesi dolayısıyla karşılaştırmalarda ilişkisiz ölçümlerde t testinden yararlanılmıştır.
- *Çocukların kardeş sayılarına* göre *oyun etkileşimi davranışlarının* çarpıklık (0,082; -0,090; 0,092) ve basıklık (-0,988; -0,759; -0,862); *oyun aksaması davranışlarının* çarpıklık (0,973; 1,168; 0,835) ve basıklık (0,033; 0,323; -0,218); *oyun kopukluğu*

davranışlarının çarpıklık (0,676; 0,905; 0,855) ve basıklık (0,134; 0,319; 1,221) katsayıları; verilerin normallikten aşırı bir sapma göstermediğini göstermektedir. Benzer şekilde her bir kardeş sayısındaki gözlem 30'u geçmektedir. Bunun yanı sıra *çocukların kardeş sayılarına* göre *oyun etkileşimi* (Levene=0,753; p>0,05), *oyun aksaması* (Levene=0,073; p>0,05), *oyun kopukluğu* (Levene=1,019; p>0,05) *davranışları* puanlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda karşılaştırma amacıyla tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır.

- *Çocukların annelerinin çalışma durumuna* göre *oyun etkileşimi davranışlarının* çarpıklık (-0,150; 0,030) ve basıklık (-1,017; -0,748); *oyun aksaması davranışlarının* çarpıklık (1,234; 0,868) ve basıklık (1,358; -0,393); *oyun kopukluğu davranışlarının* çarpıklık (1,290; 0,650) ve basıklık (1,035; 0,055) katsayıları; verilerin normallikten aşırı bir sapma göstermediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde veri sayısının her bir kategoride 30'u geçmesi dolayısıyla karşılaştırmalarda ilişkisiz ölçümlerde t testinden yararlanılmıştır.
- Araştırmaya katılan *çocukların annelerinin öğrenim durumuna* göre *oyun etkileşimi davranışlarının* çarpıklık (-0,222; -0,053; 0,063; -0,078) ve basıklık (-0,807; -1,089; -0,728; -1,090); *oyun aksaması davranışlarının* çarpıklık (0,879; 0,860; 0,892; 0,709) ve basıklık (-0,508; -0,569; -0,319; -0,341); *oyun kopukluğu davranışlarının* çarpıklık (0,607; 0,761; 0,414; 0,719) ve basıklık (-0,031; -0,137; -0,641; 0,376) katsayıları; verilerin normallikten aşırı bir sapma göstermediğini göstermektedir. Benzer şekilde her bir öğrenim durumundaki gözlem 30'u geçmektedir. Bunun yanı sıra *çocukların annelerinin öğrenim durumuna* göre, *oyun etkileşimi* (Levene=0,954; p>0,05) varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Karşılaştırmada tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Bununla birlikte *oyun aksaması* (Levene=4,958; p<0,05), *oyun kopukluğu* (Levene=5,219; p<0,05) *davranışları* puanlarının varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir. Söz konusu davranışların karşılaştırılması için Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır.
- Okul öncesi dönem *çocukların babalarının mesleklerine* göre *oyun aksaması* (Levene= 3,791; p<0,05) ve *oyun kopukluğu* (Levene= 2,686; p<0,05) *davranışlarına* ilişkin varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle karşılaştırmada Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. *Oyun etkileşimi davranışlarının* varyansları homojen olarak hesaplanmıştır (Levene=1,038; p>0,05). Aynı zamanda söz konusu davranış puanlarının çarpıklık (0,006; 0,197; -0,031; -0,014) ve basıklık (-1,169; -0,616, -0,806; -0,963)

katsayıları normallik varsayımının karşılandığını göstermiştir. Bu doğrultuda karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır.

- Araştırmaya katılan okul öncesi dönem *çocuklarının babalarının öğrenim durumuna* göre *oyun aksaması* (Levene= 4,748; p<0,05) ve *oyun kopukluğu* (Levene= 8,254; p<0,05) *davranışlarına* ilişkin varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle karşılaştırmada Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. *Oyun etkileşimi davranışlarının* varyansları homojen olarak hesaplanmıştır (Levene=1,952; p>0,05). Aynı zamanda söz konusu davranış puanlarının çarpıklık (0,084; 0,026; 0,063) ve basıklık (-0,904; -0,688; -1,142) katsayıları normallik varsayımının karşılandığını göstermiştir. Bu doğrultuda karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır.
- Okul öncesi dönem çocuklarının *babalarının yaşına* göre *oyun etkileşimi davranışlarının* çarpıklık (-0,180; 0,120; -0,256) ve basıklık (-0,638; -0,726; -1,223); *oyun aksaması davranışlarının* çarpıklık (1,091; 1,023; 0,820) ve basıklık (0,769; 0,002; -0,228); *oyun kopukluğu davranışlarının* çarpıklık (0,740; 0,845; 0,723) ve basıklık (0,130; 0,549; -0,258) katsayıları; verilerin normallikten aşırı bir sapma göstermediğini göstermektedir. Benzer şekilde farklı yaşta babaları olan çocuk sayısındaki gözlem 30'u geçmektedir. Bunun yanı sıra çocukların babalarının yaşına göre *oyun etkileşimi* (Levene=1,758; p>0,05), *oyun aksaması* (Levene=1,212; p>0,05), oyun kopukluğu (Levene=0,613; p>0,05) davranışları puanlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda karşılaştırma amacıyla tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır.
- *Çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeye* göre kategorilerdeki gözlem dağılımları arasındaki farkın yüksek olması (n=12, n=177, n=31) nedeniyle karşılaştırmada Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Öğretmeninin Demografik Özelliklerine Göre Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

- Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının *öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne* göre *oyun etkileşimi davranışlarının* çarpıklık (-0,375; 0,155) ve basıklık (-0,612; -0,706); *oyun aksaması davranışlarının* çarpıklık (1,028; 0,783) ve basıklık (0,957; -0,456); *oyun kopukluğu davranışlarının* çarpıklık (1,052; 0,652) ve basıklık

(1,052; 0,239) katsayıları; verilerin normallikten aşırı bir sapma göstermediğini ifade etmektedir. Aynı zamanda veri sayısının her bir kategoride 30'u geçmesi dolayısıyla karşılaştırmalarda ilişkisiz ölçümlerde t testinden yararlanılmıştır.

- *Çocukların öğretmenlerinin yaşlarına* göre *oyun etkileşimi davranışlarının* çarpıklık (-0,121; 0,249) ve basıklık (-0,782; -0,752); *oyun aksaması davranışlarının* çarpıklık (1,300; 0,651) ve basıklık (0,816; -0,549); *oyun kopukluğu davranışlarının* çarpıklık (0,953; 0,712) ve basıklık (0,693; 0,144) katsayıları; verilerin normallikten aşırı bir sapma göstermediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde veri sayısının her bir kategoride 30'u geçmesi dolayısıyla karşılaştırmalarda ilişkisiz ölçümlerde t testinden yararlanılmıştır.
- Okul öncesi dönem çocuklarının *öğretmenlerinin kıdemlerine* göre *oyun etkileşimi davranışlarının* çarpıklık (0,003; 0,059) ve basıklık (-0,588; -0,982); *oyun aksaması davranışlarının* çarpıklık (1,285; 0,839) ve basıklık (0,721; -0,272); *oyun kopukluğu davranışlarının* çarpıklık (1,016; 0,685) ve basıklık (1,114; 0,006) katsayıları; verilerin normallikten aşırı bir sapma göstermediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde veri sayısının her bir kategoride 30'u geçmesi dolayısıyla karşılaştırmalarda ilişkisiz ölçümlerde t testinden yararlanılmıştır.
- Çocukların *öğretmenlerinin öğrenim durumuna* göre oyun etkileşimi davranışlarının çarpıklık (-0,438; 0,137) ve basıklık (-0,335; -0,795); *oyun aksaması davranışlarının* çarpıklık (1,040; 0,827) ve basıklık (1,087; -0,406); *oyun kopukluğu davranışlarının* çarpıklık (1,071; 0,681) ve basıklık (1,019; 0,284) katsayıları; verilerin normallikten aşırı bir sapma göstermediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde veri sayısının her bir kategoride 30'u geçmesi dolayısıyla karşılaştırmalarda ilişkisiz ölçümlerde t testinden yararlanılmıştır.

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği İle Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Arasında İlişki Var mıdır?

- *Oyun etkileşimi davranış* puanlarının çarpıklık (0,011) ve basıklık (-0,833) katsayıları; *oyun aksaması* çarpıklık (0,997) ve basıklık (0,013) katsayıları; *oyun kopukluğu* çarpıklık (0,807) ve basıklık (0,322) katsayıları *oyun davranışlarının* normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Çocukların *akademik benlik düzeyleri* çarpıklık (-0,840) ve basıklık (-0,123) katsayıları da söz konusu puanların normal dağılım gösterdiğini ifade

etmektedir. Bu doğrultuda değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson momentler korelâsyon katsayısından yararlanılmıştır.

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği İle Problem Davranış Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Arasında İlişki Var mıdır?

- Çocukların *dışa yönelimli* çarpıklık (1,046) ve basıklık (1,081) katsayıları; içe yönelimli çarpıklık (1,047) ve basıklık (0,967); *anti-sosyal çarpıklık* (0,108) ve basıklık (1,075); *benmerkezci* çarpıklık (0,635) ve basıklık (-0,229) katsayıları; *problem davranışı* toplamları çarpıklık (0,984) ve basıklık (0,505) katsayıları ve veri sayısının 30'un üzerinde olması dolayısıyla Pearson momentler korelâsyon katsayısı hesaplanmıştır.

Problem Davranış Ölçeği İle Akademik Benlik Saygısı Ölçeği Arasında İlişki Var mıdır?

- Veri setlerinin normal dağılım varsayımını karşılamaları üzerine Pearson momentler korelâsyon katsayısı hesaplanmıştır.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bulgularına alt problemler doğrultusunda yer verilmiştir.

Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 220 okul öncesi dönem çocuğunun kendi demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Yaş	48-60 aylık	116	52,7
	61-72 aylık	104	47,3
Cinsiyet	Kız	106	48,2
	Erkek	114	51,8
Kardeş sayısı	1	82	37,3
	2	90	40,9
	3 +	48	21,8
Annesinin çalışma durumu	Çalışıyor	64	29,1
	Çalışmıyor	156	70,9
Annesinin yaşı	20-30	56	25,5
	31 ve +	164	74,5
Annesinin öğrenim durumu	İlkokul	45	20,5
	Ortaokul	43	19,5
	Lise	76	34,5
	Üniversite	56	24,5
Babasının mesleği	Profesyonel	39	17,7
	Memur	26	11,8
	Serbest	118	53,6
	İşçi	37	16,8
Babasının öğrenim durumu	İlkokul-ortaokul	52	23,6
	Lise	105	47,7
	Üniversite	63	28,6
Babasının yaşı	20-30	29	13,2
	31-40	156	70,9
	41 ve +	35	15,9
Ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi	Alt	12	5,5
	Orta	177	80,5
	Üst	31	14,1

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırma kapsamında özellikleri belirlenen çocukların %52,7'si (n=116) 48-60 aylık, %47,3'ü (n=106) 61-72 aylıktır. Okul öncesi dönem çocuklarının %48,2'si (n=106) kız, %51,8'i (n=114) erkektir. Çocukların %37,3'ünün (n=82) bir kardeşi olduğu, %40,9'unun (n=90) iki kardeşi olduğu, %21,8'inin (n=48) üç ya da daha fazla kardeşi bulunduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların %29,1'inin (n=64) annesinin çalıştığı, %70,9'unun (n=156) ise annesinin çalışmadığı belirlenmiştir. Çocukların %25,5'inin (n=56) annesinin 20-30 yaş aralığında olduğu, %74,5'inin (n=164) annesinin 30 yaşın üzerinde olduğu görülmektedir. Çocukların %20,5'inin (n=45) annesinin ilkokul, %19,5'inin (n=43) annesinin ortaokul, %34,5'inin (n=76) annesinin lise, araştırmaya katılan çocukların %25,5'inin (n=56) annesinin üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında özellikleri belirlenen okul öncesi dönem çocuklarının %17,7'sinin (n=39) babasının profesyonel bir meslek grubunda olduğu, %11,8'inin (n=26) babasının memur, %53,6'sının (n=118) babasının serbest meslekle uğraştığı, %16,8'inin (n=37) babasının işçi olduğu görülmektedir. Çocukların %23,6'sının (n=52) babasının ilkokul-ortaokul, %47,7'sinin (n=105) babasının lise, %28,6'sının (n=63) babasının üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir. Çocukların babalarının yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde çocukların %13,2'sinin (n=29) babasının 20-30; %70,9'unun (n=156) babasının 31-40 yaş aralığında olduğu; %15,9'unun (n=35) babasının 40 yaşın üzerinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının %5,5'inin (n=12) alt, %80,5'inin (n=177) orta, %14,1'inin (n=31) üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Çocukların Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Görev yaptığı okul türü	Bağımsız anaokulu	65	29,5
	İlköğretime bağlı anasınıfı	155	70,5
Yaşı	20-30	141	64,1
	31 ve +	79	35,9
Kıdemi	0-5 yıl	97	44,1
	5 yıl ve +	123	55,9
	Ön lisans	56	25,5
Eğitim durumu	Üniversite ve +	164	74,5

Tablo 2'de yer alan bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılan çocukların %29,5'inin (n=65) bağımsız anaokuluna, %70,5'inin (n=155) ilköğretime bağlı anasınıfına devam ettiği görülmektedir. Çocukların %64,1'inin (n=141) öğretmeni 20-30 yaş aralığında iken %35,9'unun (n=79) öğretmeni 30 yaşın üzerindedir. Araştırma kapsamında özellikleri belirlenen çocukların %44,1'inin (n=97) öğretmeni 1-5 yıl kıdeme sahiptir, çocukların %55,9'unun (n=123) öğretmenini kıdemi ise 5 yılın üzerindedir. Çocukların %25,5'inin (n=56) öğretmeninin ön lisans mezunu, %74,5'inin (n=164) öğretmeninin üniversite ve üzerinde eğitime sahip olduğu görülmektedir.

1. Alt Problem: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Ne Düzeydedir?

Araştırma kapsamında "*Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" göre* çocukların puanları üzerinde hesaplanan betimsel istatistik sonuçları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

"Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" İlişkin Bulgular

Ölçek boyutları	N	Minimum	Maksimum	Ortalama ($\bar{x}$)	SS	Madde ortalaması
Oyun etkileşimi	220	10,00	36,00	24,42	6,01	2,7
Oyun aksaması	220	12,00	30,00	17,27	4,77	1,4
Oyun kopukluğu	220	10,00	29,00	16,12	4,41	1,6

Tablo 3'de yer alan bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların oyun etkileşimi boyutunda yer alan 9 maddeden aldıkları puanların 10,00 ile 36,00 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Çocukların oyun etkileşimi puan ortalaması 24,42 (±6,01) olarak hesaplanmıştır. Madde ortalaması incelendiğinde de (2,7) çocukların oyun etkileşimlerinin genel olarak orta düzeyde (2,5) olduğu söylenebilir.

Araştırmaya dâhil edilen 48-72 aylık çocuklarının oyun aksaması boyutunda bulunan 12 maddeden aldıkları puanların 12,00 ile 36,00 arasında değiştiği belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların oyun aksaması boyutundaki maddelerden aldıkları puanların ortalamasının 17,27 (±4,77) olarak hesaplandığı görülmektedir. Madde ortalaması da incelendiğinde (1,4) çocukların oyun aksaması davranışlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3'de görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların oyun kopukluğu boyutundan aldıkları en düşük puan 10,00; en yüksek puan da 35,00'tir. Araştırmaya katılan çocukların oyun kopukluğu boyutundan aldıkları puanların ortalaması 16,12 (±4,41) olarak hesaplanmıştır. Madde ortalaması da göz önüne alındığında (1,6) çocukların oyun kopukluğu davranışlarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların oyun etkileşim davranışlarının orta; oyun aksaması ve oyun kopukluğu davranışlarının ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Oyun aksaması ve oyun kopukluğu davranışları ortalamasının genel olarak benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Yapılan benzer araştırma sonuçları incelendiğinde, Atik (1986)'in çalışmasında normal gelişim gösteren dört ile altı yaş arası çocukların dramatizasyon köşesinde en çok beraber, manipulatif oyun köşesinde ise paralel oyun oynadıkları bulgusuna vardığı, Knox (1997)'nin, çocukların oyun davranış özelliklerini incelediği çalışmasında beş yaş grubu çocukların oyun davranış özelliklerinin frekans-yüzde değerlerini saptamıştır ve bireysel olarak çocuklar birbirlerinden farklı sıklıklarda oyun davranış özellikleri göstermekte genel olarak iyi ilişki ve olumlu bir tutum içerisinde olduğu sonucuna ulaştığı, Milfort (2000)'nin, okul öncesi çocukların akran oyunlarındaki oyun etkileşimi, oyun aksaması ve oyun kopukluğu üzerine yaptıkları araştırma da, "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin" öğretmen ve gözetmen formlarının düşük gelirli çocukların oyun becerilerini ölçtüğünü göstermiştir. Güler ve Kargı (2008), yaptıkları çalışmada farklı kültürdeki çocukların benzer oyun gelişim aşamaları gösterdiğini sonucuna ulaştığı, Kolcu (2014)'nun çocukların oyun davranışlarının bilişsel tempolarına göre değişmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Duman ve Temel (2011)'nin, Türkiye'de ve Amerika Birleşik Devletlerinde anasınıfına giden çocukların oynadıkları oyun türleri, oyun dışı davranışları ve oyun davranış özellikleri arasında farklılıklar olduğu bulgusuna vardığı, Ogelman vd., (2016)'nin, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının oyun davranışlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında araştırmada olan beş oyun davranışının ikisinde (sosyal oyun ve yalnız pasif oyun) anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma sonucunun, benzer diğer araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Nitekim okul öncesi dönemde oyun, çocuklar için temel bir ihtiyaç ve gelişimi destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Oyun, çocuğun bütün gelişim alanlarına önemli katkı sağlarken, birçok erken dönem beceri ve yeterlilikleri, oyun

oynarken kazanılabilir. Çocuklar çoğunlukla arkadaşlarıyla oynamanın daha eğlenceli olduğunu belirtmektedirler. Bu durumda çocuklarla oyun etkileşimini desteklediği görülmektedir. Oyun sayesinde çocuğun sosyalleşmesinin arttığı kanısına ulaşılmıştır. Çünkü çocuk oyunda hem tecrübe kazanır hem de arkadaşları ile etkileşime girer. Oyun esnasında engellenen ya da oyununa müdahalede bulunulan durumlarda ise çocuklarda oyun içerisinde kopukluklara, aksamalara neden olur. Bu durumda ise; çocukta saldırganlık, huzursuzluk gibi istenmeyen davranışlara neden olabilir. Çocuk ile ilgilenen kişilere oyun yönetimi ve eğitimi konusunda bilgiler verilerek yaşanılabilecek olan bu olumsuz durum ortadan kaldırılabilir.

2. Alt Problem: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çocukların;

- **Yaşı,**
- **Cinsiyeti,**
- **Kardeş Sayısı,**
- **Annesinin Mesleği,**
- **Annesinin Öğrenim Durumu,**
- **Annesinin Yaşı,**
- **Babasının Mesleği,**
- **Babasının Öğrenim Durumu,**
- **Babasının Yaşı,**
- **Ailesinin Sosyal-Ekonomik Düzey Gibi Değişkenlere Göre Farklılık Göstermek midir?**

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların " *Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"*nden aldıkları puanlar çocuklarının *yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne mesleği, anne öğrenim durumu, anne yaşı, baba mesleği, baba öğrenim durumu, baba yaşı, aile sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Çocukların Yaşı & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının *yaşlarına* göre "*Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"*nden aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

Çocukların Yaşına Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"ne Yönelik İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Oyun etkileşimi	48-60 aylık	116	23,44	5,31		
	61-72 aylık	104	25,50	6,56	2,572	0,011*
Oyun aksaması	48-60 aylık	116	17,66	4,74		
	61-72 aylık	104	16,84	4,79	1,272	0,205
Oyun kopukluğu	48-60 aylık	116	16,33	4,54		
	61-72 aylık	104	15,89	4,27	0,727	0,468

p<0,05*

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi dönem *çocuklarının yaşlarına* göre *oyun etkileşimi davranışlarının* anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(218)}$=2,572; p<0,05). Ortalama puanlar incelendiğinde 61-72 aylık çocukların (25,50±6,56), 48-60 aylık çocuklara (23,44±5,31) göre *oyun etkileşimi davranışlarının* daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların *oyun aksaması davranışlarının çocukların yaşlarına* göre anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ($t_{(218)}$=1,272; p>0,05). Başka bir anlatımla 48-60 aylık çocukların *oyun aksaması davranış* düzeyleri (17,66±4,74) ile 61-72 aylık çocukların söz konusu *oyun davranışlarının* (16,84±4,79) benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden *çocukların oyun kopukluğu davranışlarının* da *çocukların yaşlarına* göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(218)}$=0,727; p>0,05). Diğer bir ifadeyle 48-60 aylık çocuklarla (16,33±4,54) 61-72 aylık çocukların (15,89±4,27) *oyun kopukluğu davranışlarının* benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Saracho (1995, 1996, 1999)'dan aktaran Güney (2009), yaptığı birçok çalışmada çocukların bilişsel üsluplarıyla fiziksel, inşa, dramatik ve kurallı oyun kategorileri arasında yaş ile bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmış ve göre belli bilişsel üsluba sahip çocuklar,

tercih ettikleri oyunlarda çocukların yaşlarına göre farklılık göstermekte olduğu, Cevher (2004) yaptığı çalışmada, çocukların yaşlarının onların oyun davranışlarında büyük bir farklılık oluşturduğu ve Tuğrul (1991) normal gelişim gösteren beş yaş grubu çocukların oyun davranışlarını incelediği çalışmasında, bu yaş çocukların daha çok birlikte ve grup oyunu oynadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Herwig et al. (2001), çocukların akranlarıyla oynadıkları oyunlarındaki davranışları ile değişik düzenlemeler arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçladıkları çalışmalarında, çocukların oyun davranışları izlenmiş ve araştırmada elde edilen bulgulara göre, çocukların dışarıda içeriden daha karmaşık akran etkileşimleri gösterdiği görülmüştür. Okul dışarısındaki oyunlarda büyük yaş gruplarının akranlarıyla daha uygun etkileşimler kurduğu görülmüştür. Atik (1986), yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, üç-dört yaşındaki çocukların daha çok izole ve paralel oyunu, beş-altı yaşındaki çocukların ise beraber ve kooperatif oyunu tercih ettikleri bulunmuştur. Ancak normal gelişim göstermeyen çocuklarda ise, altı yedi yaşlar arasında en çok paralel oyun, sekiz-dokuz yaşlar arasında kooperatif oyun oynadıkları ortaya çıkmıştır. Yaşla birlikte beraber ve kooperatif oyun sıklığında artış olduğu, Knox (1997), çocukların oyun davranış özelliklerini incelediği çalışmasında beş yaş grubu çocukların en çok grup oyunu oynadıklarını ve çocukların en çok grup oyunu oynadıkları ve çocukların izole oyun davranışlarının, paralel oyun davranışlarından daha fazla olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Güney (2009)'in yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5- 6 yaş grubu çocukların bilişsel üslupları ve oyun davranışları arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen bulgularda, çocukların yaş düzeylerinin, oynadıkları oyun türünü etkilediği ve bu yaş çocuklarının daha çok dramatik oyunu tercih ettikleri ve Duman ve Temel (2011), araştırmasındaki analiz sonuçlarına göre, aynı gelişim özelliklerine sahip farklı kültürdeki çocuklar arasında çocukların gelişim dönemi özellikleri, oyun davranış özellikleri ile örtüşmektedir. Bu çalışma içerisinde çocukların sosyal oyun, sosyal ilişki ve oyun içerisindeki tutumlarının gelişim dönemi özelliklerine uygun olarak, daha çok sosyal oyun oynadıkları, olumlu sosyal ilişki ve tutum geliştirdikleri sonucuna varılmıştır.

Aydın (2008) yaptığı çalışmada, okul öncesi kurumuna devam eden 3-6 yaş normal gelişim gösteren çocukların sembolik oyun davranışlarının yaş değişkenine göre bakıldığında; özellikle 5 yaş lehine anlamlı farklılıklar sonucu elde edilmiştir. Öğretir (1999), alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 6 yaş çocuklarının sosyal oyun davranışlarıyla anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yaşın çocukların sosyal oyun davranışlarını

etkilediği bulgusunun sonucuna varılmıştır. Kuşçu (2014) yılındaki çalışmasında, ”Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin” oyunda fikirleri ifade etme ve sosyal katılım alt ölçek puan ortalamalarının ise çocukların yaş değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Kolcu (2014) yılındaki çalışmasında; “Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği’nin” sonuçlarına göre; reflektiflerin yaşa göre düzeltilmiş puan ortalaması, impulsiflerin yaşa göre düzeltilmiş puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir. Bolat ve Kahveci (2016)’de yaptığı çalışmada, 5-6 yaş çocuklarının yaşlarının onların oyun davranışlarına yönelik anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yapılan benzer araştırmalar bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. İnsanın hayatına yön veren okul öncesi dönemde oyun, çocuklara doğal öğrenme ortamları sunarak çocukların sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden gelişimlerini sağlamaktadır (Jones, 2004). Özellikle oyun etkileşimi alt boyutunda çocukların yasına göre oyun davranışları arasında bir farklılık olduğu saptanmıştır. Okul öncesi dönemde yaşlara göre akran ilişkilerinin gelişimi incelendiğinde, yaş ilerledikçe çocuklarda akran ilişkilerinin yapısının geliştiği görülmektedir. Bu durumu oluşturan etmenler, akranlarla geçirilen zamanın artması, yaşın ilerlemesi ve oyundur (Gül, 2009). Yaş arttıkça çocukların oyun sırasında birbiri ile iletişime geçtiği, paylaşımda bulunduğu ve oyun sayesinde çocuklar arasındaki etkileşimin arttığı gözlemlenmektedir. Oyun kopukluğu ve oyun aksaması alt boyutunda ise çocukların yaşına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların yaşlarının artmasıyla beraber oynadıkları oyunlarda daha az olumsuz davranışlar gösterdiği söylenebilir. Bu durumun çocukları yaslarına göre tecrübelerinin artması, sorumluluk sahibi olması, yasının getirmiş olduğu bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimin artması ve olumsuz davranışların azalmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Çocukların Cinsiyeti & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların “ *Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği”*nden aldıkları puanlar çocukların *cinsiyet* değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda hesaplanan ilişkisiz ölçümlerde t testi sonuçlarına Tablo 5’da yer verilmiştir.

Tablo 5

Çocukların Cinsiyetine Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Oyun etkileşimi	Kız	106	25,14	6,09		
	Erkek	114	23,74	5,88	1,741	0,083
Oyun aksaması	Kız	106	16,79	4,07		
	Erkek	114	17,71	5,32	1,430	0,154
Oyun kopukluğu	Kız	106	15,79	3,92		
	Erkek	114	16,43	4,82	1,071	0,285

Tablo 5'de yer alan bilgiler doğrultusunda araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem *çocuklarının cinsiyetlerine* göre *oyun etkileşimi davranışlarının* anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ($t_{(218)}$=1,741; p>0,05). Diğer bir anlatımla kız çocuklarının *oyun etkileşim davranışlarının* (25,14±6,09) erkek çocuklarının davranışlarıyla (23,74±5,88) benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Kız ve erkek çocuklarının *oyun aksaması davranışlarının* da anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(218)}$=1,430; p>0,05). Başka bir deyişle kız çocukları (16,79±4,07) ile erkek çocuklarının (17,71±5,32) *oyun aksaması davranışlarının* benzer düzeyde hesaplandığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının *oyun kopukluğu davranışı*, *çocuklarının cinsiyetlerine* göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(218)}$=1,071; p>0,05). Başka bir ifadeyle kız çocukları (15,79±3,92) ile erkek çocuklarının (16,43±4,82) *oyun kopukluğu davranışları* benzerlik göstermektedir.

Aydın (2008) yaptığı çalışmada, okul öncesi kurumuna devam eden 3-6 yaş normal gelişim gösteren çocukların sembolik oyun davranışlarının cinsiyet değişkeni ile ilişkili olmadığını ortaya koymuştur. Cevher (2006) yaptığı araştırma da, 5-6 yaş çocuklarının cinsiyetlerinin onların oyun davranışlarında anlamlı bir farklılık göstermemekte olduğu bulgusunu elde etmiştir. Bu sonuçlar çalışmanın verileri ile örtüşmektedir. Ancak diğer benzer araştırma sonuçları ile farklılıklar göstermektedir.

Atik (1986)'da ki çalışmasının bulgularına göre, çocukların oyun tercihinde cinsiyetler arasında önemli bir farklılık olmamakla birlikte, kızların daha çok beraber ve kooperatif oyun, erkeklerin izole ve paralel oyun oynadıkları gözlenmiştir. Saracho (1995, 1996, 1999), elde ettiği çalışmanın sonuçlarına göre çocukların bilişsel üsluplarıyla fiziksel, inşa,

dramatik ve kurallı oyun kategorileri arasında cinsiyet ile bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmış ve belli bilişsel üsluba sahip çocuklar tercih ettikleri oyunlarda cinsiyetlerine göre değişiklik göstermekte olduğu, Güler ve Kargı (2008) yaptıkları çalışmada bu üç kültürdeki çocukların oyun türü olarak kız çocukları daha çok evle ilgili rollere girerken, erkek çocuklarının iş ile ilgili rollere girdiği ve Tuğrul (1991), cinsiyetin oyun davranışlarını etkilediği ve beş yaş grubu erkek çocuklarının, kız akranlarına göre daha fazla paralel oyun oynadığı, Choi ve Hyun (2004), çocukların oyun esnasındaki cinsiyet beklentilerini nasıl dışa vurduklarını incelemeyi amaçlamış ve cinsiyet farklılığı oyun esnasında kendini göstermiş olduğu, erkek çocukların kızlara göre fiziksel anlamda daha aktif oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Fabes et al. (2003) yapmış oldukları araştırmada, cinsiyetin oyun davranışlarında etkili olduğu ve erkek çocukların hemcinsleriyle oyunlarının, kızların oyunlarından daha hareketli olduğu, çocuklar karşı cinsle nadiren oyun oynamakta olduğu ve karma gurupla etkileşimlerinin az olduğu bulgusu ortaya koyulmuştur. Monteiro, Pessoa e Costa, Santos, Torres ve Verissimo (2012), beraber yaptıkları araştırmada cinsiyetin oyun etkileşimin de etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Erkek çocukların ve zor mizaçlı çocukların daha sık oyun bozulması ve daha az oyun etkileşimi sergiledikleri, Kuşçu (2014) yılındaki çalışmasında, ”Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin” blok oyunu alt ölçek puan ortalamaları çocukların cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta olduğu, Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2016) yaptıkları araştırmada, çocukların oyun becerileri ile cinsiyet arasında ilişki olduğu ve Bolat ve Kahveci (2016)’de yaptığı çalışmada ise, 5-6 yaş çocuklarının cinsiyetlerinin onların oyun davranışlarına yönelik anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaya çıkan araştırma sonuçları diğer benzer araştırmaların sonuçları incelendiğinde yapılan araştırma sonuçları ile farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ancak araştırmanın bulguları Cevher (2006) ve Aydın (2008) yılındaki araştırmaları ile benzerlik göstermektedir. Onur ve Çelen (2002) üç kuşakta çocuk oyunlarının değişimini kırsal kesimde inceledikleri çalışmalarında, çocuk oyunlarında geçmişten günümüze hem değişimin hem de sürekliliğin olduğu görülmektedir. Oyunlarda ki değişim, oyunların sayısının ve türlerinin azalması, bireyselleşmesi, oyunu aktarma yönteminin değişmesi ve sahip olunan oyuncak sayısının artması yönünde olurken; oyunun öğrenildiği kaynağın aynı olması, oyun alanlarının değişmemesi, şarkılı tekerlemeli oyunların aynı kalması, anne ve babaların oyuna katılmaması ve karışmaması ise, oyunlarda bir sürekliliğin

olduğunu göstermektedir. Gaskins ve Göncü'nün (1992), Leont'ev'in kuramını temel alarak sahip olunan ekonomik yapının, toplumsal inançların ve degerlerin oyunu nasıl belirlediğini ve çocukların oyunda kendi dünyalarını tasarımladıklarını belirtmektedir. Rossie (2001) çocuk oyunlarının sosyokültürel ve tarihsel bakış açısıyla ele alınmasında geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki sürekliliğin ve kopuşların incelenmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Gaskins ve Göncü'nün (1992) etnografik araştırmasında oyunun kültürden kültüre değişen doğasına ilişkin kanıtlar bulunmuştur. Sosyal ve teknolojik değişimler de oyunu etkilemektedir. Yıldırak (1990) köyde büyük-küçük herkesin çalıssmak zorunda olması oyuna olumsuz bir değer yüklenmesine neden olmaktadır. Köyde oyuna iyi gözle bakılmadığı ve köy çocuklarının oyun oynamaya pek zaman bulamadıkları Türkiye'de başka araştırmalarda da saptanmaktadır (Yıldırak,1990). Bu durumda aynı kültür içinde bile kuşak farklılıkları toplumsal bağlamın oyunları ve oyun araçlarını nasıl etkiledigini gösteren iyi bir durum olarak söylenebilir. Bu çalışmada çocukların cinsiyeti ile çocukların oyun davranışları arasında bir ilişki söz konusu değildir. Her iki cinsiyette benzer oyun davranışları gözlenmiştir. Bunun nedeni ise, yapılan bu çalışmanın kırsal bir ilçe olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Araştırmanın yapıldığı kırsal alanda çocuklar okul zamanı dışında da birlikte vakit geçirmektedir. Bu nedenle oyun davranışlarının, oyun becerilerinin benzer özellikte oldukları, cinsiyetin oyun tercihi, oyun etkileşimine bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Kardeş Sayısı & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların " *Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"*nden aldıkları puanlar çocukların *kardeş sayısı* değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 6'da- Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 6

Çocukların Kardeş Sayısına Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek boyutları	Kardeş sayısı	N	$\bar{X}$	SS
Oyun etkileşimi	1	82	23,48	5,85
	2	90	25,00	6,40
	3 +	48	24,92	5,39
Oyun aksaması	1	82	17,78	4,84
	2	90	16,67	4,79
	3 +	48	17,52	4,57
Oyun kopukluğu	1	82	16,68	4,56
	2	90	15,84	4,53
	3 +	48	15,69	3,88

Tablo 7

Çocukların Kardeş Sayısına Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Oyun etkileşimi	Gruplar arası	115,241	2	57,621	1,605	0,203
	Gruplar içi	7788,118	217	35,890		
	Toplam	7903,359	219			
Oyun aksaması	Gruplar arası	57,149	2	28,575	1,258	0,286
	Gruplar içi	4928,028	217	22,710		
	Toplam	4985,177	219			
Oyun kopukluğu	Gruplar arası	41,796	2	20,898	1,074	0,343
	Gruplar içi	4221,891	217	19,456		
	Toplam	4263,686	219			

Tablo 7'de görüldüğü gibi okul öncesi dönem *çocuklarının kardeş sayılarına* göre *oyun etkileşimi davranışları* anlamlı bir değişiklik göstermemektedir ($F_{(2,219)}$=1,605; p>0,05). Bir kardeşi (23,48±5,85), iki kardeşi (25,00±6,40), üç ve daha fazla kardeşi (24,92±5,39) olan çocukların *oyun etkileşimlerinin* benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Çocukların *oyun aksaması davranışlarının çocukların kardeş sayılarına* göre de anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(2,219)}$=1,258; p>0,05). Diğer bir ifadeyle bir kardeşi (17,78±4,84), iki kardeşi (16,67±4,79), üç ve daha fazla kardeşi (17,52±4,57) olan *çocukların oyun aksaması davranışlarının* benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden *çocukların kardeş sayılarına* göre *oyun kopukluğu davranışları* anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2,219)}$=1,074; p>0,05).

Başka bir anlatımla bir kardeşi (16,68±4,56), iki kardeşi (15,84±4,53), üç ve daha fazla kardeşi (15,69±3,88) olan çocukların *oyun kopukluğu davranışlarının* benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Camgöz (2010) yılındaki çalışmasında, ailelerin çocuk sayıları ile alt boyutlar arasındaki ilişki de *oyun kopukluğu* puanlarının 1-2 çocuk grubunda anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. *Oyun etkileşimi* ve *oyun aksaması* puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Aydın (2008) yaptığı çalışmada, okul öncesi kurumuna devam eden 3-6 yaş normal gelişim gösteren çocukların sembolik oyun davranışlarının kardeş sayısı değişkeni ile ilişkili olduğunu ortaya koymuş ve sembolik oyun ölçeğinde en yüksek puan iki ve daha fazla kardeşi olan kişiye ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Taylı (2007), kardeş sahibi olma durumunun sosyal oyuna etkisini inceleyen araştırmasında, tek kardeşli çocukların daha fazla yalnız basına oyun oynadıkları; kardeşe sahip olan çocukların ise daha çok işbirliği ve birlikte oyun oynadıkları bulgularına ulaşmıştır.

Benzer araştırma sonuçları incelendiğinde çalışmanın sonuçları ile farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmada kardeş sayısının oyun davranışlarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların ne sıklıkta oynadıkları ve oyun arkadaşlarının kim olduğu çocukların ne tür bir toplum yapısından geldikleri ve yaşadıkları ortamın etkinliğiyle ilgilidir. Çocuk oyunlarının toplumsal bağlamını anlayabilmek için çocuk gelişimi ve eğitimini belirleyen ortam ve yetişkinlerin oyun konusunda ki değerlerini, fikirlerini anlamış olmak gereklidir (Göncü, 2001). Bu araştırmanın yapıldığı alanda yaşayan çocuklar okul dışında evde fazla zaman geçirmemektedir. Okul dışındaki zamanlarını daha çok dışarıda akranları ile grup olarak oyunlar oynayarak geçirmektedir. Grup oyunları oynadıkları için kardeş sayısının oyun davranışlarının farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların Annelerin Çalışma Durumu & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların "*Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"*nden aldıkları puanlar *çocuklarının annelerinin çalışma durumu değişkenine* göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla hesaplanan ilişkisiz ölçümlerde t testi sonuçlarına Tablo 8'da yer verilmiştir.

Tablo 8

Çocukların Annelerinin Çalışma Durumuna Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Anne çalışma durumu	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Oyun etkileşimi	Çalışıyor	64	26,20	6,19		
	Çalışmıyor	156	23,68	5,79	2,877	0,004*
Oyun aksaması	Çalışıyor	64	16,08	3,87		
	Çalışmıyor	156	17,76	5,02	2,395	0,017*
Oyun kopukluğu	Çalışıyor	64	15,00	3,93		
	Çalışmıyor	156	16,58	4,53	2,445	0,015*

p<0,05*

Tablo 8'de yer alan bilgiler, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden *çocukların oyun etkileşimi davranışlarının annelerinin çalışma durumuna* göre anlamlı bir değişiklik gösterdiğini göstermektedir ($t_{(218)}$=2,877; p<0,05). Ortalama puanlar incelendiğinde annesi çalışan çocukların *oyun etkileşimi davranışlarının* (16,79±4,07) annesi çalışmayan çocuklara (17,71±5,32) göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların *oyun aksaması davranışlarının da annelerinin çalışma durumuna* göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(218)}$=2,395; p<0,05). Ortalama puanlar göz önüne alındığında annesi çalışmayan çocukların (17,76±5,02) annesi çalışan çocuklara (16,08±3,87) göre *oyun aksaması davranış* düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının *annelerinin çalışma durumuna* göre *oyun kopukluğu davranışlarının* da anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(218)}$=2,445; p<0,05). Ortalama puanlar; annesi çalışmayan çocukların (16,58±4,53) *annesi çalışan çocuklara* (16,58±4,53) göre *oyun kopukluğu davranışlarının* daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Camgöz (2010) yılındaki çalışmasında anne çalışma durumları ile çocukların oyun davranılışları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda annelerin meslek grupları açısından anlamlı bir çeşitlilik olmadığı görülmüş ve analiz yapılmamıştır. Işıkoğlu ve İvrendi (2008) ise çalışmalarında, çalışan annelerin çocuklarının oyun davranışlarının çalışmayan annelere göre oyun davranışlarında ve oyunlarına daha fazla etkili oldukları bulgusu elde edilmiştir.

Yapılan araştırma diğer benzer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Çalışan annelerin çocukları ile daha etkili ve verimli zaman geçirdikleri düşünülmektedir. Çalışma

değişkeninin çocukların oyun davranışları, oyun becerilerini olumlu yönde etkiledikleri görülmüştür. Bunun nedeni olarak ise çalışan anneler çocukları ile daha az zaman geçirdiklerini düşündükleri için çocuklarının oyun etkinliklerine katılmakta ve etkinlik sırasında çocuğun isteklerini göz önüne almaktadırlar. Bu durumunda çocukların oyun becerilerinin olumlu gelişmesini desteklemekte olduğu söylenebilir. Oyun sırasında istekleri ve düşünceleri önemsenen çocuklar da istenmeyen davranışlarında azaldığı düşünülmektedir.

Çocukların Annelerin Yaşı & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların " *Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"*nden aldıkları puanlar çocuklarının *annelerinin yaşı değişkenine* göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Çocukların Annelerinin Yaşına Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik İlişkin İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Anne yaşı	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Oyun etkileşimi	20-30	56	23,84	6,19		
	31 ve +	164	24,61	5,95	0,828	0,409
Oyun aksaması	20-30	56	17,70	4,75		
	31 ve +	164	17,12	4,78	0,777	0,438
Oyun kopukluğu	20-30	56	17,50	4,67		
	31 ve +	164	15,65	4,23	2,745	0,007*

Tablo 9'da görüldüğü gibi okul öncesi dönem *çocuklarının oyun etkileşimi davranışları annelerinin yaşına* göre anlamlı bir değişiklik göstermemektedir ($t_{(218)}$=0,828; p>0,05). Başka bir anlatımla annesi 20-30 yaşında olan çocukların *oyun etkileşimi davranışlarının* (23,84±6,19) annesi 31 yaş ve üzerinde olan çocuklarla (24,61±5,95) benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların *oyun aksaması davranışları* da *çocukların annelerinin yaşına* göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(218)}$=0,777; p>0,05). Diğer bir deyişle annesi 20-30 yaşında olan çocuklarla (17,70±4,75) annesi 31 yaş ve üzerindeki çocukların (17,12±4,78) *oyun aksaması davranışlarının* benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem *çocuklarının annelerinin yaşına* göre *oyun kopukluğu davranışlarının* ise anlamlı bir değişiklik gösterdiği saptanmıştır ($t_{(218)}$=2,745; p<0,05). Ortalama puanlar; annesi 20-30 yaşında olan çocukların (17,50±4,67) 31 yaş ve üzerinde olan çocuklara (15,65±4,23) göre *oyun kopukluğu davranışlarının* anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Camgöz (2010) yılındaki çalışmasında annenin yaşı ile çocukların oyun davranışları arasında anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte, anne yaşı 21-25 yaş olan çocuklarda *oyun etkileşimi* puanının daha düşük, *oyun aksaması* ve *oyun kopukluğu davranışının* daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmada çocukların oyun becerilerinde, oyun etkileşimi ve oyun aksaması alt boyutun da annenin yaşı anlamlı farklılık göstermemektedir. Çocukların oyun kopukluğu alt boyutunda ise yaşı küçük olan annelerin daha fazla sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Buna neden olarak annelerin yaşam tecrübesizliğinden kaynaklanmış olduğu konusuna vurgu yapılabilmektedir. Annelerin yaşı artıkça duygusal olarak tükenmişlik yaşamaları, zamanın kısıtlı görülmesi ve ya fiziksel yorgunluğundan dolayı oyunlara müdahalelerde bulunmamaları bunun yanı sıra daha önceki yaşanmışlıkları, tecrübeleri ise; oyun kopukluğu davranışların da yaşları 20-30 yaş arası annelere göre kendilerine bir avantaj olarak katkı sağladığı düşünülebilir.

Çocukların Annelerin Öğrenim Durumu & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların " *Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"*nden aldıkları puanlar çocuklarının *annelerinin öğrenim durumu değişkenine* göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da- Tablo 11'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek boyutları	Anne öğrenim durumu	N	$\bar{x}$	SS
Oyun etkileşimi	İlkokul	45	21,93	5,27
	Ortaokul	43	24,60	6,37
	Lise	76	24,76	5,78
	Üniversite	56	25,79	6,14
Oyun aksaması	İlkokul	45	17,76	5,05
	Ortaokul	43	18,12	5,77
	Lise	76	17,51	4,73
	Üniversite	56	15,89	3,38
Oyun kopukluğu	İlkokul	45	17,53	4,94
	Ortaokul	43	17,09	5,19
	Lise	76	15,96	4,09
	Üniversite	56	14,46	3,07

Tablo 11

Çocukların Annelerin Öğrenim Durumuna Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Oyun etkileşimi	Gruplar arası	393,115	3	131,038	3,769	0,011*
	Gruplar içi	7510,244	216	34,770		
	Toplam	7903,359	219			

p<0,05*

Tablo 11'de görüldüğü gibi okul öncesi dönem *çocuklarının annelerinin öğrenim durumuna* göre *oyun etkileşimi davranışları* anlamlı bir değişiklik göstermektedir ($F_{(3,219)}$=3,769; p<0,05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda annesi ilkokul mezunu olan çocukların (21,93±5,27); annesi ortaokul (24,60±6,37), annesi lise (24,76±5,78), annesi üniversite (25,79±6,14) mezunu olan çocuklara göre *oyun etkileşimi davranışlarının* daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12

Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu Davranışına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Anne öğrenim durumu	N	Sıra $\bar{x}$	*df*	X^2	p
Oyun aksaması	İlkokul	45	116,17	3	4,146	0,246
	Ortaokul	43	116,44			
	Lise	76	114,72			
	Üniversite	56	95,66			
Oyun kopukluğu	İlkokul	45	129,31	3	12,091	0,007*
	Ortaokul	43	120,79			
	Lise	76	110,08			
	Üniversite	56	88,05			

Tablo 12'de yer alan bilgiler doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının *oyun aksaması davranışlarının çocukların annelerinin öğrenim durumuna* göre anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ($X^2_{(3)}$=4,146; p>0,05). Diğer bir anlatımla annesi ilkokul (17,76±5,05), ortaokul (18,12±5,77), lise (17,51±4,73), üniversite (15,89±3,38) mezunu olan çocukların *oyun aksaması davranışları* benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan *çocukların annelerinin öğrenim durumuna* göre *oyun kopukluğu davranışlarının* anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2_{(3)}$=12,091; p<0,05). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda annesi üniversite mezunu olan çocukların (14,46±3,07); annesi ilkokul (17,53±4,94), ortaokul (17,09±5,19), lise (15,96±4,09) mezunu olan çocuklara göre *oyun kopukluğu davranışlarının* daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Camgöz (2010) yılındaki çalışmasında *oyun etkileşimi* ve *oyun kopukluğu davranışları* ile *anne öğrenim durumları* arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çelen (1999) yaptığı çalışmada elde edinilen bulgularda anne ve babaların öğrenim durumlarının çocuklarının oyun etkileşiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Lindsey ve Mize (2001) 'den aktaran Işıkoğlu ve İvrendi (2008) ile Craig ve Pepler (2007) yüksek eğitim düzeyine sahip ailelerin çocuklarının oyunlarına daha fazla katıldıklarını belirlemişlerdir.

Yapılan araştırmanın sonuçları benzer diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların oyunlarına olumlu şekilde katkı yaptıkları gözlenmektedir. Buna göre, ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça, oyun ve oyuncaklara verilen önemin biraz daha arttığı düşünülebilir. Ailelerin çocuğun gelişimindeki yerini ve

yararını, eğitim durumları yükseldikçe daha çok farkına varmaktadırlar. Buda çocukların oyun ve oyuncaklarına olumlu şekilde yansıdığı söylenebilir. Annenin bilgi düzeyine göre çocukların oyun etkileşimlerinin arttığı bunun tersi bir boyut olan oyun aksamasının ise daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak oyun ve çocuk hakkında daha fazla bilgiye sahip olunması ve oyun sırasında bu durumu bir avantaj olarak kullanması olduğu sonucu oluştuğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin aldıkları eğitim sayesinde hem kendilerini çocukların gelişimi konusunda geliştirdikleri hem de insanlarla iletişim konusunda daha bilgili ve bilinçli oldukları düşülmekte ve bu durumu da çocukları ile iletişiminde bir avantaj olarak kullandığı söylenebilmektedir.

Çocukların Babaların Mesleği & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların "*Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"*nden aldıkları puanların çocukların *babalarının meslek değişkenine* göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 13'de- Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 13

Çocukların Babalarının Mesleğine Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek boyutları	Baba mesleği	N	$\bar{x}$	SS
Oyun etkileşimi	Profesyonel	39	25,64	6,29
	Memur	26	26,04	5,64
	Serbest	118	23,72	5,75
	İşçi	37	24,19	6,55
Oyun aksaması	Profesyonel	39	15,92	3,78
	Memur	26	15,46	3,58
	Serbest	118	18,14	5,05
	İşçi	37	17,19	4,97
Oyun kopukluğu	Profesyonel	39	14,79	3,39
	Memur	26	14,46	3,29
	Serbest	118	16,30	4,44
	İşçi	37	18,14	5,14

Tablo 14

Çocukların Babalarının Mesleğine Göre Oyun Etkileşimi Davranışına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Oyun etkileşimi	Gruplar arası	185,976	3	61,992	1,735	0,161
	Gruplar içi	7717,383	216	35,729		
	Toplam	7903,359	219			

Tablo 14 incelendiğinde *çocukların babalarının mesleklerine* göre *oyun etkileşimi davranışlarının* anlamlı bir değişiklik göstermediği görülmektedir ($F_{(3,219)}$=1,735; p>0,05). Başka bir deyişle babası profesyonel bir mesleğe sahip olan (25,64±6,29), babası memur olan (26,04±5,64), serbest meslekle uğraşan (23,72±5,75) ve babası işçi olan (24,19±6,55) çocukların *oyun etkileşimi davranışlarının* benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 15

Çocukların Babalarının Mesleğine Göre Oyun Aksaması Ve Oyun Kopukluğu Davranışına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Baba mesleği	N	Sıra $\bar{x}$	*df*	X^2	p
Oyun aksaması	Profesyonel	39	92,77	3	10,778	0,013*
	Memur	26	86,98			
	Serbest	118	122,3			
	İşçi	37	108,09			
Oyun kopukluğu	Profesyonel	39	93,03	3	12,652	0,005*
	Memur	26	87,73			
	Serbest	118	113,19			
	İşçi	37	136,35			

p<0,05*

Tablo 15'deki bilgiler incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının *oyun aksaması davranışlarının çocukların babalarının mesleklerine* göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(3)}$=10,778; p<0,05). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda babası serbest meslekle uğraşan çocukların oyun aksaması davranışlarının (18,14±5,05), babası profesyonel mesleğe sahip (15,92±3,78) ve memur olan (15,46±3,58) çocuklara göre oyun aksaması davranışlarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden *çocukların babalarının mesleklerine* göre *oyun kopukluğu davranışlarının* da anlamlı bir değişiklik gösterdiği saptanmıştır

($X^2_{(3)}$=12,652; p<0,05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla hesaplanan Mann Whitney U testi sonucunda babası işçi olan çocukların (18,14±5,14); babası profesyonel meslekle uğraşan çocuklar (14,79±3,39) ve memur olan (14,46±3,29) çocuklara göre oyun kopukluğu davranışlarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Camgöz (2010) yılındaki çalışmasında *çocukların babalarının çalışma durumları* ile *çocukların oyun davranışları* arasında ve *baba meslek grupları* ile *çocukların oyun davranışları* arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte babası esnaf olan çocukların *oyun etkileşimi davranışının* daha yüksek, *oyun aksaması* ve *oyun kopukluğu davranışının* daha düşük olduğu, babası serbest meslekle uğraşan çocukların ise *oyun etkileşimi davranışının* daha düşük, *oyun aksaması davranışının* daha yüksek olduğu, babası işçi olan çocukların ise *oyun kopukluğu davranışının* daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yapılan çalışmanın sonucundan elde edinilen verilere göre isçi veya serbest meslek grubundan olan babalar çocukların oyun davranışlarını olumlu şekilde etkileyememektedirler. Çalışmadaki babaların çoğunluğu serbest meslek ve isçi olarak çalıştığı için çocukları ile fazla zaman geçiremedikleri, beraber geçirdikleri zamanı da etkili ve verimli bir şekilde geçiremedikleri düşünülebilir. Çünkü bu mesleklerle uğraşan babaların hem is yoğunluğundan dolayı çocuklarının oyunlarına gerekli zamanı ayırmadıkları hem de oyun ile ilgili yeterli ve doğru bilgi eksikliğinden dolayı çocukların oyun davranışlarını geliştirmesi konusunda zorlandıkları söylenebilir.

Çocukların Babalarının Öğrenim Durumu & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği

Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların "*Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"*nden aldıkları puanların *çocukların babalarının öğrenim durumuna* göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve Kruskal Wallis testi hesaplanarak Tablo 16'da, Tablo 17'de-Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 16

Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek boyutları	Baba öğrenim durumu	N	$\bar{x}$	SS
Oyun etkileşimi	İlkokul-ortaokul	52	22,81	6,52
	Lise	105	24,76	5,52
	Üniversite	63	25,16	6,21
Oyun aksaması	İlkokul-ortaokul	52	18,83	5,33
	Lise	105	17,28	4,86
	Üniversite	63	15,97	3,70
Oyun kopukluğu	İlkokul-ortaokul	52	18,19	5,29
	Lise	105	16,06	4,24
	Üniversite	63	14,52	3,06

Tablo 17

Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Oyun Etkileşimi Davranışına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Oyun etkileşimi	Gruplar arası	181,822	2	90,911	2,555	0,080
	Gruplar içi	7721,537	217	35,583		
	Toplam	7903,359	219			

Tablo 17'de görüldüğü gibi okul öncesi dönem *çocuklarının babalarının öğrenim durumuna* göre *oyun etkileşimi davranışları* anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2,219)}$=2,555; p>0,05). Diğer bir anlarımla babası ilkokul-ortaokul mezunu olan (22,81±6,52), babası lise mezunu olan (24,76±5,52), üniversite mezunu olan (25,16±6,21) çocukların *oyun etkileşimi davranışlarının* benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 18

Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna göre Oyun Aksaması Ve Oyun Kopukluğu Davranışına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Baba öğrenim durumu	N	Sıra $\bar{x}$	*df*	X^2	p
Oyun aksaması	İlkokul-ortaokul	52	129,40	2	8,463	0,015*
	Lise	105	110,52			
	Üniversite	63	94,87			
Oyun kopukluğu	İlkokul-ortaokul	52	135,77	2	15,352	0,000*
	Lise	105	110,78			
	Üniversite	63	89,18			

p<0,05*

Tablo 18'de yer alan bilgiler doğrultusunda, okul öncesi dönem *çocuklarının babalarının öğrenim durumuna* göre *oyun aksaması davranışlarının* anlamlı bir değişiklik gösterdiği belirlenmiştir ($X^2_{(2)}$=8,463; p<0,05). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda babası ilkokul-ortaokul mezunu olan çocukların (18,83±5,33), babası üniversite mezunu olan çocuklara (15,97±3,70) göre *oyun aksaması davranışlarının* daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem *çocuklarının babalarının öğrenim durumuna* göre *oyun kopukluğu davranışlarının* da anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2_{(2)}$=15,352; p<0,05). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda babası ilkokul-ortaokul mezunu olan çocukların (18,19±5,29), babası lise mezunu olan (16,06±4,24) ve babası üniversite mezunu olan çocuklara (14,52±3,06) göre *oyun kopukluğu davranışlarının* daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda babası lise mezunu olan çocukların babası üniversite mezunu olan çocuklara göre *oyun kopukluğu davranışlarının* daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Camgöz (2010) yılındaki çalışmasında *çocukların babalarının öğrenim durumları ile* oyun *etkileşimi ve oyun kopukluğu davranışları* arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. İlkokul mezunu babanın çocuklarında *oyun aksaması davranışının* anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Monteiro, Pessoa e Costa, Santos, Torres & Verissimo, M. (2012) çalışmalarında, baba-çocuk iletişiminin çocukların oyun becerilerini etkilediğini belirlemiştir. Çelen (1999) çalışmasında, babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının oyun davranışlarına ilişkin tutumlarının giderek daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma sonucu benzer çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Oyun yönetimi konusunda öğrenim düzeyi düşük olan babaların daha fazla zorlandıkları düşünülmektedir. Bu duruma neden olarak babaların oyun ve oyun yönetimi ile çocuk hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması gösterilebilir. Aynı zamanda öğrenim düzeyi yüksek olan babaların kişilerarası iletişim konusunda daha bilgili oldukları düşünülebilir. Babaların bu durumu çocukları ile etkileşimde bir avantaj olarak kullandıkları söylenebilir.

Çocukların Babalarının Yaşı & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların " *Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"*nden aldıkları puanların çocuklarının *babalarının yaşı değişkenine*

göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 19'da- Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 19

Çocukların Babalarının Yaşına Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek boyutları	Babasını n yaşı	N	$\bar{x}$	SS
Oyun etkileşimi	20-30	29	24,03	6,42
	31-40	156	24,31	5,79
	41 ve +	35	25,20	6,69
Oyun aksaması	20-30	29	16,69	4,12
	31-40	156	17,28	4,84
	41 ve +	35	17,69	5,03
Oyun kopukluğu	20-30	29	16,34	4,88
	31-40	156	16,19	4,35
	41 ve +	35	15,63	4,37

Tablo 20

Çocukların Babalarının Yaşına Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Oyun etkileşimi	Gruplar arası	27,563	2	13,781	,380	,685
	Gruplar içi	7875,796	217	36,294		
	Toplam	7903,359	219			
Oyun aksaması	Gruplar arası	15,838	2	7,919	,346	,708
	Gruplar içi	4969,339	217	22,900		
	Toplam	4985,177	219			
Oyun kopukluğu	Gruplar arası	10,732	2	5,366	,274	,761
	Gruplar içi	4252,954	217	19,599		
	Toplam	4263,686	219			

Tablo 20'de görüldüğü gibi okul öncesi dönem *çocuklarının babalarının yaşına göre oyun etkileşimi davranışları* anlamlı bir değişiklik göstermemektedir ($F_{(2,219)}$=0,380; p>0,05). Başka bir ifadeyle babası 20-30 yaşında (24,03±6,42), 31-40 yaşında (24,31±5,79), 41 ve üzerinde yaşı olan (25,20±6,69) çocukların *oyun etkileşimi davranışlarının* benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların *oyun aksaması davranışlarının* da çocukların babalarının yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(2,219)}$=0,346; p>0,05). Diğer

bir anlatımla babası 20-30 yaşında olan (16,69±4,12), 21-30 yaşında (17,28±4,84), 41 yaş ve üzerinde olan (17,69±5,03) çocukların *oyun aksaması davranışlarının* benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların *babalarının yaşına* göre *oyun kopukluğu davranışları* anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2,219)}$=0,247; p>0,05). Başka bir ifadeyle babası 20-30 yaşında (16,34±4,88), 31-40 yaşında (16,19±4,35), 41 yaş ve üzerinde olan (15,63±4,37) çocukların oyun kopukluğu davranışlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Camgöz (2010) yılındaki çalışmasında *oyun etkileşimi* ve *oyun aksaması davranışının,* çocukların babalarının yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. *Oyun kopukluğu davranışlarının* 36-40 yaş grubunda anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

Çalışmanın sonucunda babaların yaşlarının çocukların oyun davranışları ile bir ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durumun nedeni olarak babaların çocuk eğitimine ve çocuk oyunlarına yeterli oranda katılmaması olduğu düşünülebilir. Shapiro, anne babaların çocuklara uyguladıkları disiplin yöntemlerinin, toplumsal davranışlar üzerinde etkili olduğunu, ebeveynlerin cinsiyete özgü farklı tepkiler gösterdiğini vurgulamıştır (Shapiro, 1991). Babaların çocuklarını kendi istekleri doğrultusunda büyütmek istediklerini, çocuklarını kendi hallerine bırakmadıklarını belirtirken, annelerin biraz daha yumuşak oldukları düşünülmektedir. Bu duruma göre, erkek çocuklarının saldırgan davranışları, toplumsal yapının erkek çocuklarına verdiği önemden dolayı, aşırı serbest, hoşgörülü ve tutarsız yetiştirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Kısacası, toplumsal ve kültürel özellikler gereği kız ve erkek çocuklarından beklentiler farklı olduğu için, ebeveynlerin çocuklarını yetiştirme şekilleri değişmektedir. Bu da, çocukların kişisel özelliklerine yansımaktadır (Göncü, 2001). Babalar çocukları ile fazla oyun oynamamaktadır. Bunun nedeni olarak ise, babaların kendilerini bir otorite olarak görmeleri ve oyunu sadece çocuklara bırakmaları olarak açıklanabilir. Aynı zamanda babalar çocukları ile olan konularda daha çok anneyi sorumlu gördükleri için oyun ve oyun yönetimi ile ilgili kendilerini geliştirmemektedirler. Ayrıca oyunu sadece çocukların kendi başına yapacakları boş bir uğraş olarak görmekte oldukları düşülebilir. Bu duruma neden olabilecek en önemli olgunun toplumda yaygın olan toplumsal cinsiyet rolleri olduğunu iddia etmek çok da yanlış olmayacaktır. Neredeyse tüm dünya ülkelerinde, anneler çocuklarının bakımından sorumlu tutulmakta, babalar ise evin geçiminden sorumlu

tutulmaktadır. Bunun, ailelerin eğitim sürecine katılmalarına yansıması ise kaçınılmazdır. Ancak yapılan çalışmalar, çalışan kadın sayısının artması, boşanma oranlarının artması gibi nedenlere bağlı olarak sosyal yapının değişmesi sonucunda babalarında çocukların hayatına aktif katılımının desteklenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır (Badalament, 2008; Cebrera, Shannon & Thamis-Lemonda, 2000; Tezel & Özbey, 2009).

Ailelerin Sosyo-Ekonomik Durumu & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların "*Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"*nden aldıkları puanların çocukların *ailelerin sosyo-ekonomik düzey değişkenine* göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından Kruskal Wallis testi hesaplanarak sonuçlar Tablo 21'de- Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 21

Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek boyutları	Sosyo-ekonomik düzeyi	N	$\bar{x}$	SS
Oyun etkileşimi	Alt	12	20,08	7,20
	Orta	177	24,03	5,55
	Üst	31	28,29	6,30
Oyun aksaması	Alt	12	18,58	6,05
	Orta	177	17,41	4,77
	Üst	31	15,94	4,07
Oyun kopukluğu	Alt	12	19,50	5,73
	Orta	177	16,24	4,27
	Üst	31	14,13	3,80

Tablo 22

Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Sosyo-ekonomik düzeyi	N	Sıra $\bar{X}$	*df*	X^2	p
Oyun etkileşimi	Alt	12	70,00	2	17,927	0,000*
	Orta	177	106,24			
	Üst	31	150,48			
Oyun aksaması	Alt	12	122,38	2	3,537	0,171
	Orta	177	113,05			
	Üst	31	91,35			
Oyun kopukluğu	Alt	12	150,58	2	12,681	0,002*
	Orta	177	113,27			
	Üst	31	79,16			

p<0,05*

Tablo 22 incelendiğinde okul öncesi dönem *çocuklarının sosyo-ekonomik düzeylerine* göre *oyun etkileşimi davranışları* anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2_{(2)}$=17,927; p<0,05). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Alt *sosyo-ekonomik düzeye* sahip çocukların (20,08±7,20) *oyun etkileşimi davranışlarının*; *sosyo-ekonomik düzeyi orta düzeyde* (24,03±5,55) ve üst düzeyde (28,29±6,30) olan çocuklara göre daha düşük düzeyde hesaplanmıştır. Benzer şekilde *orta sosyo-ekonomik düzeye* sahip çocukların *oyun etkileşimi davranışlarının üst sosyo-ekonomik* düzeye sahip çocuklara göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında gözlemlenen okul öncesi dönem çocuklarının *oyun aksaması davranışlarının çocukların sosyo-ekonomik düzeylerine* göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($X^2_{(2)}$=3,537; p>0,05). Başka bir ifadeyle *sosyo-ekonomik düzeyi alt* (18,58±6,05), *orta* (17,41±4,77) ve *üst* (15,94±4,07) olan çocukların *oyun aksaması davranışlarının* benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem *çocuklarının sosyo-ekonomik düzeylerine* göre *oyun kopukluğu davranışları* anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2_{(2)}$=12,681; p<0,05). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmış ve *alt sosyo-ekonomik düzeye* sahip çocukların (19,50±5,73) *oyun kopukluğu davranışlarının*; *sosyo-ekonomik düzeyi orta düzeyde* (16,24±4,27) ve *üst düzeyde* (14,13±3,80) olan çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda *sosyo-ekonomik düzeyi orta* olan çocukların

oyun kopukluğu davranışlarının üst düzeydeki çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretir (1999), çalışmalarında elde edinilen sonuca göre, çocukların sosyal oyun davranışlarının ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyi arasında ters bir ilişki olduğunu saptamıştır. Benzer olarak Scherrer ve Worthem (1987), alt sosyoekonomik gruptaki çocukların daha çok bahçe oyunlarını tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Çelen (1999) ise, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri yükseldikçe çocuklarının oyun becerileri ve oyun davranışlarına ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu bulgusu elde edilmiştir. Camgöz (2010) yılındaki çalışmasında *ailelerin sosyo ekonomik düzeyleri* ile *çocukların oyun davranışlarının* arasında sosyo- ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte gelir durumu alt düzey olan ailelerin çocuklarının *oyun etkileşimi* daha düşük, *oyun aksaması* ve *oyun kopukluğu davranışlarının* daha yüksek olduğu görülmüştür.

Hornung, Maioni ve Rubin (1976)'den aktaran Dominguez et al. (2006)'da, orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen okulöncesi dönem çocukların oyun davranışlarını karıştırdıkları araştırma sonucunda orta sınıftan gelen çocukların anlamlı derecede daha az paralel ve işlevsel oyun oynadıkları, istatiksel olarak anlamlı derecede daha fazla ilişkili, işbirlikçi ve yapı-inşa oyunu oynadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Cinel (2006) yaptığı çalışmanın sonucunda alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarında oyun davranışlarında farklılıklar olduğu ve evde çocuklarla oyun ve oyuncaklarla oynama süresinin üst ve alt sosyoekonomik düzeyde anlamlı farklılıklar olduğu ve bu farkın üst düzey ailelerde olduğunu saptamıştır.

Araştırma bulgusu benzer diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Ailelerin sosyo-ekonomik durumları azaldıkça çocuklarının oyun davranışları olumsuz şekilde etkilenmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan aileler zamanlarını daha çok çalışarak geçirmektedirler. Bu durumun da çocukların oyun davranışlarına, oyun becerilerine ters bir etki yaptığı sonucuna varılmaktadır. Elde edinilen bulgulara göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların odalarında daha çok oyun oynamayı tercih ederken, alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların bahçe ve sokakta oynamayı tercih etmesi, hem evde oynayacakları uygun bir alanın yokluğundan hem de yeterli oyun materyalinin olmamasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynler çocuklarına oyun oynayabilecekleri alan ve materyal sağlarken, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin çocuklarına oyun oynayabilecekleri materyal ve alanı yetersiz

sosyo-ekonomik koşullardan dolayı sağlayamadıkları düşünülebilir (Tezel, 1993). Ayrıca annelerin eğitim düzeyi artıkça, çalışma koşullarının daha çok artığından, çocukların annelerini belli bir zaman diliminde görmelerinden dolayı birlikte daha fazla ev içerisinde oyun oynadıkları düşünülebilir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin tutumlarında daha fazla değişkenlik gösterdikleri söylenebilir. Bu durumun etkisi de çocuklarda olumsuz davranışlara neden olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin babaları işçi sınıfından ve düşük öğrenime sahip oldukları için çocukları ile iletişim becerilerinin de, onlarla etkileşimde etkisiz ve yetersiz oldukları düşünülebilir.

3. Alt Problem: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 aylık Çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çocukların Öğretmeninin;

- **Görev Yaptığı Okul Türü,**
- **Yaşı,**
- **Kıdem Durumu,**
- **Eğitim Durumu Değişkenlere Göre Farklılık Göstermek midir?**

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların, " *Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"*nden aldıkları puanlar *çocuklarının öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne, yaşına, kıdemine ve eğitim durumlarına* göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türü & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği

Araştırma kapsamında özel anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim görev çocukların "*Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"* ile ilişkileri belirlenmiştir. Çocukların *öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne* göre *oyun davranışlarının* anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 23'de gösterilmiştir.

Tablo 23

Çocukların Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Oyun etkileşimi	Özel anaokulu	65	27,42	5,56	5,062	0,000*
	İlköğretime bağlı anasınıfı	155	23,15	5,75		
Oyun aksaması	Özel anaokulu	65	15,57	3,85	3,507	0,001*
	İlköğretime bağlı anasınıfı	155	17,98	4,95		
Oyun kopukluğu	Özel anaokulu	65	13,78	3,43	5,408	0,000*
	İlköğretime bağlı anasınıfı	155	17,10	4,42		

$p<0,05$*

Tablo 23'de yer alan bilgiler incelendiğinde okul öncesi dönem *çocuklarının devam ettikleri okul türüne* göre *oyun etkileşimi davranışlarının* anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(218)}=5,062$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde özel anaokuluna devam eden çocukların (27,42±5,56), ilköğretime bağlı anasınıfına devam eden çocuklara (23,15±5,75) göre *oyun etkileşimlerinin* daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının *oyun aksaması davranışlarının çocukların devam ettikleri okul türüne* göre anlamlı bir değişiklik göstermediği saptanmıştır ($t_{(218)}=3,507$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ilköğretime bağlı anasınıflarına devam eden çocukların *oyun aksaması davranışlarının* (17,98±4,95) özel anaokuluna devam eden çocuklara (15,57±3,85) göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının *oyun kopukluğu davranışlarının* da *çocukların devam ettikleri kurumlara* göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(218)}=5,408$; $p<0,05$). Ortalama puanlar göz önüne alındığında ilköğretime bağlı anasınıflarına devam eden çocukların (17,10±4,42) özel anaokullarına devam eden çocuklara (13,78±3,43) göre *oyun kopukluğu davranışlarının* daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Bozan (2014), çalışmasında görev yapılan okul türü değişkenine göre incelendiğinde görev yapılan okul türünün okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin görüşlerini anlamlı düzeyde farklılaştırıcı olan bir faktör olmadığı, Kadim (2012) çalışmasında öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlar açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Burada anlamlı bir farkın olmaması her iki okul türünde de okul öncesi eğitiminde işleyişin aynı olması ve her iki okul türünde de yer alan çocuklar için oyunun önemli olduğundan okul türünün anlamlı bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Ancak yapılmış olan bu araştırma sonucu benzer diğer araştırma sonuçları ile desteklememektedir. Buradaki sonucun farklı elde edilmiş olması; özel anaokullarındaki sınıflardaki mevcut çocuk sayısının az olması ve böylelikle öğretmenin hem oyun etkinliklerine daha fazla katılımının sağlanmasından hem de bu katılımın daha etkili ve verimli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmanın yapıldığı kırsal alanda sosyo-ekonomik düzeyin yüksek olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle özel anaokuluna giden çocukların az olduğu görülmektedir. Ancak bu çocukların okula devam etme sürelerinin ilkokul ve ortaokula bağlı anasınıflarına devam eden çocuklardan daha uzun süre okul deneyiminin olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak ise, daha erken bir okul tecrübesi yaşadıklarından dolayı göstermiş oldukları oyun becerilerinin ve davranışlarının daha etkili ve verimli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bunun yanı sıra ilköğretime bağlı anasınıflarının ücretsiz olması nedeniyle sınıflar kalabalıktır bununda oyun becerilerine olumsuz etkisi olduğu düşünülmektedir.

Çocukların Öğretmenlerinin Yaşı & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların "*Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"*nden aldıkları puanların çocuklarının *öğretmenlerinin yaş* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 24'de gösterilmiştir.

Tablo 24

Çocukların Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Öğretmenlerinin yaşı	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Oyun etkileşimi	20-30	141	24,85	6,05	1,446	0,149
	31 ve +	79	23,63	5,89		
Oyun aksaması	20-30	141	16,48	4,60	3,371	0,001*
	31 ve +	79	18,68	4,77		
Oyun kopukluğu	20-30	141	15,43	4,33	3,196	0,002*
	31 ve +	79	17,37	4,32		

Tablo 24'de yer alan bilgiler incelendiğinde okul öncesi dönem *çocuklarının öğretmenlerinin yaşına* göre *oyun etkileşimi davranışlarının* anlamlı bir değişiklik göstermediği görülmektedir ($t_{(218)}$=1,446; p>0,05). Başka bir deyişle öğretmeni 20-30 yaşında olan çocukların *oyun etkileşimi davranışları* (24,85±6,05) ile öğretmeni 31 yaş ve üzerinde olan çocukların (23,63±5,89) *oyun etkileşimi davranışlarının* benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem *çocuklarının oyun aksaması davranışlarının çocukların öğretmenlerinin yaşına* göre anlamlı bir değişiklik gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(218)}$=3,371; p<0,05). Ortalama puanlar incelendiğinde öğretmeni 31 yaş ve üzerinde olan çocukların *oyun aksaması davranışlarının* (18,68±4,77) öğretmeni 20-30 yaşında olan çocuklara (16,48±4,60) göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının *oyun kopukluğu davranışlarının* da çocukların *öğretmenlerinin yaşına* göre anlamlı bir değişiklik gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(218)}$=3,196; p<0,05). Ortalama puanlar incelendiğinde öğretmeni 31 yaş ve üzerinde olan çocukların *oyun kopukluğu davranışlarının* (17,37±4,32) öğretmeni 20-30 yaşında olan çocuklara (15,43±4,33) göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (1992) oyun konusundaki öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin eğitici oyunları kullanma, oyunun yararına inanma, oyunun çocuğun gelişimine olan yararları ve oyun etkinlikleri geliştirme konularında öğretmenlerin yaslarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bozan (2014)'de ise, çalışılan yaş grubu değişkenine göre incelendiğinde ise okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin görüşlerini anlamlı düzeyde farklılaştırıcı olan bir faktörün olmadığı sonucu elde edilmiştir. Kadim (2012) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlar açısından öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tablo 24'de görülüğü gibi bu çalışmada yaş değişkeni ile çocukların oyun davranışları arasında anlamlı derecede farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bunun nedeni olarak mesleki yıpranma ve tükenmişlik olarak söylenebilir. Ancak araştırmanın sonuçları diğer araştırmalar ile benzerlik göstermemektedir. Oyun etkileşimi davranışlarının bütün yaş gruplarında benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Ancak ölçeğin diğer iki alt boyutu olan oyun aksaması ve oyun kopukluğu puanlarında öğretmenlerin yaşının artmasıyla bu ölçek puanlarının arttığı gözlemlenmiştir. Oyun ile eğitim okul öncesi dönemde çok önemlidir.

Öğretmenlerin yaş grubu değişkenine göre tecrübeleri arttıkça öğretmenlerin program içerisinde oyunu daha etkili ve daha verimli kullandıkları düşünülebilir. Ancak oyun yönetimi konusunda bu tecrübelerin yerini olumsuzluğa bıraktığı düşünülebilir. Çünkü yaş 31 ve üzeri olanlarda uygulama yönünde olumsuz bir etkinin olmasının öğretmenlerin yaşının artması ile buna bağlı olarak bedenen yorgunluk, bıkkınlık, mesleki tükenmişlik olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri, muhatap oldukları öğrencilerin yaşları oldukça küçük olduğu için, çocukların tüm gelişim alanlarıyla ve eğitimleriyle ilgilenmek durumundadırlar. Yine işleri gereği, okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerinin aile bireyleri ve tüm sorunlarıyla da yakından ilgilenmeleri gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenleri, sınıflarında aralıksız ve genelde tam gün eğitime devam etmektedirler. Ülkemizde okul öncesi eğitimin genellikle son yıllarda yaygınlaşmaya başladığı bilinmektedir. Dolayısı ile ülkemizde okul öncesi eğitimde görev alan öğretmenlerin yeterli sayıya ulaşmamış olması, buna bağlı olarak, okul öncesi eğitim sınıflarındaki öğrenci sayılarının oldukça fazla olması, okul öncesi öğretmenlerinin oldukça yoğun bir iş temposu içerisinde görev yapmalarına yol açmaktadır (Kan, 2008). Sonuç olarak öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik, iş performanslarının düşmesine ve sağlıklarının bozulması gibi bireysel yaşamları üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin nitelikli şekilde eğitilmelerin engel olabilecek bir durum yaratabilir. Bu nedenle öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun önlenmesi veya azaltılması önemlidir (Cerit, 2008).

Çocukların Öğretmenlerinin Kıdem Durumu & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların "*Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"*nden aldıkları puanların çocuklarının *öğretmenlerinin kıdem durumu* değişkenine göre*"* anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 25'de gösterilmiştir.

Tablo 25

Çocukların Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Öğretmeninin kıdemi	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Oyun etkileşimi	0-5 yıl	97	24,99	5,62	1,265	0,207
	5 yıl ve +	123	23,96	6,28		
Oyun aksaması	0-5 yıl	97	16,54	4,80	2,036	0,043*
	5 yıl ve +	123	17,85	4,68		
Oyun kopukluğu	0-5 yıl	97	15,27	4,19	2,584	0,010*
	5 yıl ve +	123	16,80	4,48		

Tablo 25'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul öncesi dönem *çocuklarının öğretmenlerinin kıdemine* göre *oyun etkileşimi davranışları* anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(218)}$=1,265; p>0,05). Diğer bir anlatımla 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çocuklarının *oyun etkileşimi davranışları* (24,99±5,62) ile öğretmeni 5 yıl ve üzerinde kıdeme sahip çocukların (23,96±6,28) *oyun etkileşimi davranışlarının* benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden *çocuklarının öğretmenlerinin kıdemlerine* göre *oyun aksaması* davranışlarının anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(218)}$=2,036; p<0,05). Ortalama puanlar göz önüne alındığında öğretmeni 5 yıl ve üzerinde kıdeme sahip çocukların (17,85±4,68) öğretmeni 0-5 yıl kıdeme sahip çocuklara (16,54±4,80) göre, *oyun aksaması davranışlarının* daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem *çocuklarının öğretmenlerinin yaşına* göre *oyun kopukluğu davranışlarının* da anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(218)}$=2,584; p<0,05). Ortalama puanlar incelendiğinde öğretmeni 5 yıl ve üzerinde kıdeme sahip çocukların *oyun kopukluğu davranışlarının* (16,80±4,48) öğretmeni 0-5 yıl kıdeme sahip çocuklara (15,27±4,19) göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Bulut (2000), öğretmenlerin meslekte kıdem süresi arttıkça mesleki tecrübesinin artmasına karşılık yasam ile ilgili düşüncelerin fazlalaştığını; mesleki düşüncelerine paralel olarak emekli olma düşüncesiyle çocuklarla olan iletişiminin azalabileceğini belirtmektedir. Aycan, Çalışır, İra ve Yenal, (2006)'da çalışmalarında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerinin beden eğitimi dersine olan görüş ve tutumlarını önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bozan (2014), mesleki kıdem

değişkenine göre incelendiğinde oyunun öğrenmeye karşı anlamlı bir farkın olduğunu, buna karşın oyunun gelişime ve oyunun uygulamaya ilişkin anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı saptamıştır. Kadim (2012), çalışmasında yer alan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlar açısından kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Çalışmadan elde edinilen bulgular benzer diğer araştırmaların sonuçları ile desteklenmektedir. Okul öncesi öğretmenliğinin çok daha fazla emek gerektiren ve aynı zamanda aktif olunması gereken bir eğitmenlik olduğu ve okul öncesi öğretmenleri oyunu neredeyse bütün etkinliklerde kullandıkları düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde eğitim-öğretim sürecinin temelini oluşturan oyun yönteminin amacına uygun ve nitelikli olarak kullanılabilmesinde hiç kuşkusuz öğretmenlerin rolü oldukça büyüktür (Kadim, 2012). Bu nedenler dâhilinde bu eğitimi verecek kişilerin durumu da gün geçtikçe önemli hale gelmektedir. Böylesine önemli konumda olan okul öncesi öğretmeninin mesleğine bakış açısı, mesleğine karşı tutumu, meslekteki doyumu ve meslekteki mevcut tükenme durumu öğretmenin meslek sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu niteliklerin içeriği ve taşınılabilirlik durumu okul öncesi öğretmeninin performansını oldukça etkilemektedir (Demircan, 2008). Çalışma sonucunda öğretmenlerin oyun planlama konusunda oyun sırasında çocuklar ile etkileşiminin farklılaştırıcı bir faktör olmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak öğretmenlerin kıdem süresinin oyun sırasında yaşanılan oyun kopukluğu ve oyun aksaması arasında anlamlı farklılık yarattığı sonucuna varılmıştır. Buna neden olarak ise, 5 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin geçirdiği bu yılların kendilerine mesleki tükenmişlik ve bıkkınlık yaratmış olduğu düşünülebilir.

Çocukların Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu & Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların "*Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"*nden aldıkları puanların çocuklarının *öğretmenlerinin öğretim durumu değişkenine* göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26

Çocukların Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ne" Yönelik İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Öğretmeninin öğrenim durumu	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Oyun etkileşimi	Ön lisans	56	26,84	5,92		
	Üniversite ve +	164	23,59	5,83	3,594	0,000*
Oyun aksaması	Ön lisans	56	15,59	3,77		
	Üniversite ve +	164	17,84	4,95	3,110	0,002*
Oyun kopukluğu	Ön lisans	56	14,02	3,69		
	Üniversite ve +	164	16,84	4,42	4,296	0,000*

$p<0,05$*

Tablo 26 incelendiğinde okul öncesi dönem *çocuklarının öğretmenlerinin öğretim durumuna* göre *oyun etkileşimi davranışları* anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(218)}$=3,594; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde öğretmeni ön lisans mezunu olan çocukların *oyun etkileşimi davranışlarının* (26,84±5,92) öğretmeni üniversite veya yüksek lisans mezunu olan çocukların (23,59±5,83) *oyun etkileşimi davranışlarından* daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Çocukların öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre *oyun aksaması davranışlarının* anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(218)}$=3,110; $p<0,05$). Ortalama puanlar dikkate alındığında öğretmeni üniversite veya yüksek lisans mezunu olan çocukların (17,84±4,95) öğretmeni ön lisans mezunu olan çocuklara (15,59±3,77) göre *oyun aksaması davranışlarının* daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi dönem *çocuklarının öğretmenlerinin öğrenim durumuna* göre *oyun kopukluğu davranışlarının* da anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(218)}$=4,296; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde öğretmeni üniversite veya yüksek lisans mezunu olan çocukların (16,84±4,42) öğretmeni ön lisans mezunu çocuklara (14,02±3,62) göre *oyun kopukluğu davranışlarının* daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Denizel ve Cevher (2005)'de yaptıkları çalışmada, kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi ön lisans programı mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri bakımından okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi lisans programı mezunu öğretmenlere göre daha verimli ve iyi oldukları sonucu saptanmıştır.

Bozan (2014) yaptığı çalışmadan elde edinilen bulgulara göre, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Rowlands

(2007)'da çalışmasının sonuçlarına göre; eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenlerin düşük eğitim almış öğretmenlere göre daha oyun etkinliklerinde daha uygun davranışlar gösterdiği bulunmuştur. Kadim (2012) çalışmasında, öğretmenlerin oyun ve oyun seçimleri hakkındaki görüşleri eğitim düzeyine göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; çocukların oyun davranışları öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Özellikle ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerine göre oyun ve oyun yönetimi konusunda daha verimli ve başarılı olduğu bulgusuna varılmıştır. Buna neden olarak ise, ön lisans mezunu öğretmenlerin yaşadıkları mesleki deneyim, staj olanaklarının fazlalığı, pratik uygulama olanaklarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla olduğu düşünülmektedir. Lisans ve üstü eğitiminde alanda çalışmanın az olmasından, teorik yapının daha ağırlıklı olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu deneyimin kendilerine, oyun etkinliklerini planlama ve uygulama konusunda avantaj olarak gördükleri düşünülmektedir.

4. Alt Problem: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği İle Akademik Benlik Saygısı Ölçeği Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların "*Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"* ile "*Akademik Benlik Saygısı Ölçeği"* arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelâsyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği İle Akademik Benlik Saygısı Ölçeği Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelâsyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	Değerler	Oyun etkileşimi	Oyun aksaması	Oyun kopukluğu	Akademik benlik
Oyun etkileşimi	r	1	-,339**	-,486**	,641**
	p		,000	,000	,000
	N	220	220	220	220
Oyun aksaması	r	-,339**	1	,546**	-,251**
	p	,000		,000	,000
	N	220	220	220	220
Oyun kopukluğu	r	-,486**	,546**	1	-,478**
	p	,000	,000		,000
	N	220	220	220	220
Akademik benlik	r	,641**	-,251**	-,478**	1
	p	,000	,000	,000	
	N	220	220	220	220

p<0,01**

Tablo 27'de yer alan bilgiler incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların *oyun etkileşimi ile akademik benlik düzeyleri* arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (r=0,641; p<0,01). Diğer bir ifadeyle çocukların akademik benlik düzeyleri artış gösterdikçe *oyun etkileşimi davranışlarının* da artış gösterdiği belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının *oyun aksaması davranışları* ile *akademik benlik düzeyleri* arasında negatif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=-0,251; p<0,01). Okul öncesi dönem çocuklarının *akademik benlik düzeyleri* artış gösterdikçe *oyun aksaması davranışları* azalma göstermektedir ancak söz konusu iki değişken arasındaki etkileşim zayıf düzeydedir.

Araştırmaya katılan çocukların *oyun kopukluğu davranışları* ile *akademik benlik düzeyleri* arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır (r=0,478; p<0,01). Başka bir ifadeyle çocukların *akademik benlik düzeyleri* artış gösterdikçe *oyun kopukluğu davranışları* azalma göstermektedir.

Konuyla ilgili yurtiçi ve yurt dışı literatür incelendiğinde, çocukların oyun davranışları ile akademik benlik kavramları arasındaki ilişki yönünden karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak benzer ölçekler ile yapılan araştırmalar ile bu çalışmanın sonuçlarının desteklendiği görülmektedir. Okul öncesi eğitimi alan ya da almayan çocuklar arasında ilerideki eğitim başarıları ile arasında bir ilişki olduğu sonucu diğer araştırmalar ile desteklenmektedir.

Ekinci (2001) çalışmasında, okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların bütünsel gelişimlerinde etkili olup olmadığına bakmayı amaçlamış ve elde edinilen bulgulara göre okul öncesi dönemin etkili olduğu sonucuna varmıştır. Okul öncesi dönemdeki eğitim oyun yolu ile çocuklara verilmektedir. Okul öncesi eğitim alan çocuklar bilişsel, fiziksel, yeteneksel, sağlık, sosyal ve duygusal yönden okulöncesi eğitim almayan çocuklara göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ergün (2003)'de, okul öncesi eğitimi alma süresi uzadıkça ilköğretim birinci sınıftaki öğrencilerin matematik yetenek ve başarı puanlarında etkili olduğu görülmektedir. Bergen (2002), taklit oyunuyla bilişsel, sosyal ve akademik gelişimleri inceleyen son araştırmaları bütünleştirmek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında, taklit oyununun çocuğun ileri zihinsel gelişimini desteklediğini vurgulamıştır. Dil gelişimine de katkı sağlayan taklit oyununun aynı zamanda çocuğun akademik başarısını da etkilediği belirtilmiştir. Hoffman (1988) anaokulunun çocuklara kazandırdığı davranış ve becerileri, ilkokul birinci sınıftaki akademik basarı ölçütleri yönünden incelemiş ve ilkokul birinci sınıfta başarılı olmak için geçerli sayılan bazı davranış ve beceriler yönünden, anaokulundan gelen çocukların okul olgunluğunu almış olduklarını gözlemiştir. Widlake (1973)'dan aktaran Ekinci (2001), okul öncesi eğitimi alan çocuk, esleştirme, kavrama ve uygulamada önemli derecede başarılı bulunmuştur. Başer (1996), anasınıfı eğitimi alan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin anasınıfı eğitimi almayan öğrencilere göre Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi derslerinde akademik açıdan daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Roda ve Sanchez (2003), ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile akademik benlik kavramı arasındaki ilişkiyi inceledikleri sonunda, akademik performans ile akademik benlik kavramı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Demirbaş & Yağbasan, 2010).

Blanco ve Ray (2011) tarafından akademik başarı ve iletişim becerileri ile oyun terapisi arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırmada deney grubuna bir oyun terapi eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise çalışma boyunca hiçbir tedavi edici girişimlerde bulunulmamıştır. Sekiz haftanın sonunda çocuklara başarı testi tekrar uygulanmıştır. Araştırmada deney grubundaki çocukların akademik başarı düzeyleri (okuma, yazma, matematik vb.) kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunun yapılan benzer araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre oyun ile akademik benlik arasında ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, çocukların oyun davranışlarının, oyun becerilerinin akademik benlik saygısı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmış aynı

zamanda okulöncesinde kullanılan oyun yolu ile çocuklara gerekli olan akademik beceriler sağlanarak çocuğun hem okul öncesindeki hem de ileride ki akademik başarısında önemli bir yere sahip olduğu ortaya konulmuştur. Okul öncesi dönemde çocukların akademik benlik saygılarının yüksek olmasının ileriye yönelik akademik yaşantılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir. Nitekim Kandır ve Uyanık (2010)'a göre okul öncesi dönemde bilişsel gelişimin hızlı bir şekilde ilerlemesiyle akademik beceriler de bilişsel gelişime bağlı olarak ilerleme göstermektedir Okulöncesi eğitimde kullanılan oyun, hem çocuklar için bir eğlence kaynağı hem de matematik, dil ve iletişim, problem çözme gibi akademik olarak da ilerlemesini sağlayan en önemli ve en doğal yol olarak görülmektedir.

Oyunun önemli bir öğrenme aracı olduğunu ifade eden Morrison (1998), oyunla desteklenmeyen eğitim programlarının uygulandığı ortamlarda çocukların daha az öğrendiğini, yaratıcı düşüncelerinin gelişmediğini belirtmektedir. Bruce (1993) serbest oyunun çocuk için önemini ve yararlarını içsel motivasyonla oynandığı için, deneyimlerin aktif bir biçimde kullanıldığını ve çocukların kendi öğrenmelerini oluşturduklarını söyleyerek dile getirmektedir. Okul öncesi dönemde kazanılan erken akademik beceriler çocuğu okula ve hayata hazırlamaktadır. Erken akademik becerilerin okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması özdenetimli, girişimci ve araştırmacı, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, yeteneklerini kullanabilen ve başarılı bireylerin yetiştirilmesine temel oluşturmaktadır (Kandır & Uyanık, 2010).

5. Alt Problem: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği İle Problem Davranışlar Ölçeği Arasında İlişki Var mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların “Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği” ile ““Problem Davranışlar Ölçeği” arasındaki anlamlı ilişkilerin belirlenmesi amacıyla hesaplanan Pearson korelâsyon katsayısı sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği ile Problem Davranış Ölçeği Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelâsyon Katsayısı

Değişkenler	Değerler	Dışa yönelimli	İçe yönelimli	Anti-sosyal	Benmerkezci	Problem davranışı
Oyun etkileşimi	R	-,241**	-,300**	-,130	,043	-,290**
	P	,000	,000	,054	,522	,000
	N	220	220	220	220	220
Oyun aksaması	R	,639**	,182**	,294**	,048	,559**
	P	,000	,007	,000	,474	,000
	N	220	220	220	220	220
Oyun kopukluğu	R	,340**	,513**	,238**	,035	,453**
	P	,000	,000	,000	,611	,000
	N	220	220	220	220	220

p<0,01**; p<0,05*

Tablo 28'de görüldüğü gibi çocukların *oyun etkileşimleri davranışları* ile *dışa yönelim* (r=-0,241; p<0,01) ve *içe yönelim (*r=-0,301; p<0,01*) problem davranışları* arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde çocukların *oyun etkileşimleri davranışları* ile *anti-sosyal* (r=-0,130; p>0,05) ve *benmerkezci* (r=0,043; p>0,05) *problem davranışları* arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. *Oyun etkileşimi* ile *problem davranışı* arasında da negatif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır (r=-0,290; p<0,01).

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının *oyun aksaması davranışları* ile *dışa yönelimli problem davranışları* arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır (r=0,639; p<0,01). Diğer bir anlatımla çocukların *dışa yönelimli problem davranışları* artış gösterdikçe *oyun aksaması davranışları* da artış göstermektedir. Bununla birlikte çocukların *oyun aksaması davranışı* ile *içe yönelimli problem davranışı* (r=0,182; p<0,01) ve *anti-sosyal problem davranışı* (r=0,294; p<0,01) arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının *oyun aksaması davranışları* ile *benmerkezci problem davranışları* arasında ise anlamlı bir ilişki hesaplanmamıştır (r=0,048; p>0,05). Çocukların *oyun aksaması davranışları* ile *problem davranışları* arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=0,559; p<0,01). Başka bir ifadeyle çocukların *problem davranışları* artış gösterdikçe *oyun aksaması davranışları* da artış göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların *oyum kopukluğu davranışı* ile *dışa yönelimli* (r=0,340; p<0,01) ve *içe yönelimli* (r=0,513; p<0,01) *problem davranışları*

arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Çocukların *oyun kopukluğu davranışı* ile *anti-sosyal problem davranışı* arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenirken (r=0,238; p<0,01), *benmerkezci problem davranışı* ile *oyun kopukluğu* arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır (r=0,035; p>0,05). Çocukların *oyun kopukluğu* ile *problem davranışları* arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=0,453; p<0,01). Diğer bir anlatımla *çocukların problem davranışları* arttıkça *oyun kopukluğu davranışları* da artış göstermektedir.

Castle, Davies ve Hay (2003) araştırmalarında, okul öncesi dönem çocuğun oyun etkinlikleri sırasında canını yakma, itme, zorla arkadaşının elinden oyuncak alma gibi istenmeyen davranışları gösterme düzeylerini incelemişler ve araştırmadaki çocukların çoğu hafif dereceden daha fazla sert davrandıkları ve çocukların birbirlerini yanlış anlamalarının istenmeyen davranışlara yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Denham ve Weisberg (2005), yapılan araştırmalarda sosyal ve duygusal gelişimin desteklendiği eğitim ortamlarında çocuklarda istenmeyen davranışlarda özellikle de saldırganlık, anksiyete ve anti sosyal gibi davranışlarda azalma olduğunu belirtilmiştir. Wright (2010), oyun davranışlarının saldırganlık davranışlarıyla olan ilişkisini inceleyen araştırmasında; oyunla fiziksel saldırganlık davranışı ile pozitif yönde olumlu bir ilişki, sembolik oyun negatif yönde fiziksel saldırganlık davranışıyla bir ilişki ortaya koymuştur.

Özbey (2012) çalışmasında, sosyal becerileri destekleme ve problem davranışları azaltmaya yönelik hazırlanmış eğitim programı sonrasında deney ve kontrol gruplarının "Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeğin'den" aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Eğitim programının kalıcılığına ilişkin yapılan kalıcılık testinde deney grubunda eğitim programının etkisinin devam ettiği saptanmıştır. Aslan ve Tuğrul (2013) yılında oyun sırasında ortaya çıkan fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışları oyun sırasında ortaya koydukları paralel oyun puanı ile istatistiksel olarak pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Aynı şekilde fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışına maruz kalma puanı ile oyun sırasında ortaya koydukları paralel oyun türüyle istatistiksel olarak pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bolat ve Kahveci (2016) yaptığı çalışmada, 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışları, sosyal becerileri ve problem davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Harchik, Licciardello ve Luiselli (2008), sosyal yönden olumsuzluk gösteren altı-sekiz yaşlarındaki çocukların oyun içindeki sosyal yeterliklerinin, çocuklarla yapılan grup oyunlarının, akran etkileşiminin ve

etkileşime cevap verme eğitiminin çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği ve özgüvenlerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Görker (2001)'de ki araştırmasında, gelişim de normal olmayan sosyal ilişkiler yaşama, diğer çocuklarla anlaşmama ya da istenmeyen davranışlar sergileme ya da içe dönük ve çekingenlik, uyumsuzluk vb. gibi olumsuzluklar yasayan altı-sekiz yaşlarındaki altı çocuğu oyun tedavi grupları teknikleri geliştirerek tedavi etmeyi amaçlamış ve elde edinilen bulgulara göre oyun yolu ile tedavi sonucunda çocukların bir kısmında düzelme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu duruma göre, çocukların grup ortamındaki korkularının azaldığı, grupta değişik aktiviteler ile ilgilendiği, sosyalleşmeye başladığı, kendine güveninin geliştiği, başkalarını anlamaya ve çevreye uyum sağlamaya başladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gagnon ve Nagle (2004)'de ki çalışmasında, okul öncesi çocukların akranları ile oynadıkları oyunla sosyal yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve elde edinilen bulgulara göre, sosyal beceri yetersizliği ve sosyal uyumsuzluk gösteren çocuklar için oyun temelli müdahalelerin olumlu olduğunu ve bu yönde program geliştirilmesini önermişlerdir. Baggerly ve Parker'ın (2005)'de ki çalışmasında sonuçlar analiz edilmiş ve yapılan oyun terapisinde çocukların daha anlaşılır ve rahat bir şekilde iletişim kurmaya çalıştıkları, ırkçı söylemlerin neden olduğu özgüven eksikliklerini kapattıkları gözlenmiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre davranışlarının daha özenli ve yardımsever olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erten ve Ogelman (2013) yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamışlar ve çalışma da elde edinilen bulgulara göre, çocukların sessiz oyun düzeyi arttıkça, korkulu kaygılı olma ve sosyal olmayan davranış düzeyi artmakta, olumlu sosyal davranış düzeyi azalmaktadır. Sosyal oyun düzeyi arttıkça olumlu sosyal davranış düzeyi artmakta, sosyal olmayan davranış düzeyi azalmakta olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonuçları yapılan benzer araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Çocuklarda problem davranışın azalmasında oyun yolu ile verilen eğitimin önemi büyüktür. Çocuklarda oyun, duygusal yönden büyüme ve gelişmeyi sağlarken, diğer yandan çocuğun oyun yolu ile kendisini daha rahat anlatabilmesi, tanıtabilmesini ve rahat ilişki kurabilmesi, sosyal ilişkinin ve sosyal becerinin kazanılmasında önemli rol oynamaktadır (Pehlivan, 2005). Oyun çocuğun sosyalleştiği en önemli ortamdır. Oyun sırasında çocuk, yetişkin ve dış dünyanın etkisi olmaksızın birçok olumsuzlukları ve problemlerini ortaya koyup yaşamı tecrübe fırsatı bulmaktadır. Bu durumda oyunun

geliştirici, eğitici, psiko-sosyal uyum sağlayıcı ve tedavi edici işlevi ortaya çıkmaktadır. Oyun ortamı çocuğun sosyal ve duygusal yönden olumsuz davranışlara neden olabilecek, yanlış algılarını, yorumlarını, çelişkilerini, suçluluk duygularını ifade edebileceği bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle de oyun ortamında desteklenen çocuklarda sosyal ve duygusal yönden de ortaya çıkabilecek olan olumsuzlukların önüne geçilmiş olacağı sonucuna varılmıştır.

Oyun çocukların tüm gelişim alanlarında destekleyici olarak kullanılabildiği için özellikle öğretmenler ve ebeveynler tarafından hem çocuğun davranışlarını olumlu yönde geliştirebilmek için kullanılmakta ve hem de çocukları oyun içerisinde gerçek hayatta yaşadıkları olumsuz duygu ve düşünceleri oyun içerisinde tecrübe ederek istenmeyen davranışları yok etmek için kullanılmaktadır.

6. Alt Problem: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Akademik Benlik Saygısı Ölçeği İle Problem Davranış Ölçeği Arasında İlişki Var mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların *"Akademik Benlik Saygısı Ölçeği"* ile *"Problem Davranış Ölçeği"* arasındaki anlamlı ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelâsyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29

Çocukların *Akademik Benlik Saygısı Ölçeği İle Problem Davranış Ölçeği Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelâsyon Katsayısı Sonuçları*

Değişkenler	Değerler	Dışa yönelimli	İçe yönelimli	Anti-sosyal	Benmerkezci	Problem davranışı
Akademik benlik	R	-,164*	-,434**	-,114	-,016	-,281**
	P	,015	,000	,092	,812	,000
	N	220	220	220	220	220

p<0,01**; p<0,05*

Tablo 29'daki bilgiler doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların *akademik benlik düzeyleri* ile *dışa yönelimli problem davranışı* arasında negatif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=-0,164; p<0,05).

Çocukların *akademik benlik düzeyleri* ile *içe yönelimli problem davranışları* arasında da negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=-0,434; p<0,01). Çocukların *akademik benlik düzeyleri* artış gösterdikçe *içe yönelimli problem davranışları*

azalma göstermektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının *akademik benlik düzeyleri* ile *anti-sosyal* (r=-0,114; p>0,05) ve *benmerkezci* (r=-0,016; p>0,05) *problem davranışları* arasında ise anlamlı ilişkiler olmadığı saptanmıştır. Çocukların *akademik benlik düzeyleri* ile *problem davranışları* arasında negatif yönde ancak zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=-0,281; p<0,01).

Hoffman (1988)'de ki anaokulunun çocuklara kazandırdığı davranış ve becerileri, ilkokul birinci sınıftaki akademik basarı ölçütleri yönünden incelemiş ve ilkokul birinci sınıfta başarılı olmak için geçerli sayılan bazı davranış ve beceriler yönünden, anaokulundan gelen çocukların okul olgunluğunu almış olduklarını ve olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Sekino (2006), "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin" alt boyutları ile çocukların sosyal uyum ve akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakılmış ve elde edinilen bulgulara göre, çocukların 3. sınıftaki sosyal uyum ve akademik başarılarında okul öncesi etkileşimli akran oyunu boyutlarının etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gündüz (2015)'de ki araştırmasın da elde edinilen bulgulara göre, akademik benlik saygısı düzeyi ile okulda olumsuz sosyal davranışlar arasında ise; anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Berument ve Miçozkadıoğlu (2011) yaptığı bu çalışmada, sosyal yeterlik açısından bakıldığında, ilköğretim döneminde akranlara karşı saldırganlık, okul öncesi kurumdaki çocuk başına düşen alan miktarı ve çocukların gelişim düzeyine uygun aktiviteler tarafından anlamlı bulunmuştur. Akademik beceriler ise, çocukların gelişim düzeyine uygun aktiviteler ve eğitmenin eğitim seviyesi ile ilişkili, Burchinal et al. (2001) incelediği boylamsal araştırmada sınıf içi uygulamaların çocukların dil ve akademik becerilerini geliştirdiği buna karşılık öğretmen-çocuk iletişimi ve yakınlığının çocuklarda hem bilişsel hem de sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alfonse, Darwish, Esquivel ve Houtz (2000) ise çalışmaların da, etkileşimli oyun davranışı ve sosyal beceriler arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Ayrıca Connoly ve Doyle (1984), dramatik oyunun, dramatik olmayan oyunlara göre çocuğun toplum kurallarını öğrenmesine ve gündelik yaşantısına geçirmesine daha etkili olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonucu yapılan diğer araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Akademik benlik saygısının artışı okulöncesi dönem çocuklarında görülebilecek istenmeyen problem davranışları azaltmayı sağlayan bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuklarda görülen istenmeyen davranışlar ile akademik benlik saygısı arasında ters ve güçlü bir ilişki söz

konusudur. Akademik olarak kabul gören çocuklarda olumlu davranışlar ve buna bağlı olarak akademik benlik saygısının arttığı sonucuna varılmaktadır. Araştırmada gözlemlenen oyun davranışları olumlu sosyal davranışı etkilemektedir. Çocukların yalnız aktif oyun düzeyleri arttıkça, olumlu sosyal davranış düzeyleri artmaktadır. Çocuklar okul öncesi eğitime girmesiyle birlikte akademik bir süreç içine girmektedirler. Akademik benlik saygısı, aynı zamanda çocuğun sosyal-duygusal uyumu ile de yakından ilgilidir. Bir toplum içinde büyüyen bir çocuk yaşantısındaki olaylarda mutluluk, hüzün, korku, nefret, kaygı gibi birçok duyguyu da yaşayacaktır. Çocuğun yaşantısının büyük bir çoğunluğunu kapsayan oyunları da yaşamdan bir kesit olması sebebiyle bütün bu duyguları içinde barındıracaktır. Çocuğun kişiliğinin gelişimi ve ruhsal gelişiminde duyguların çok önemli etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Yaşanan duyguların yaşanma biçimleri, yoğunlukları, diğer insanlarla paylaşılma şekli de başka birçok etken gibi çocuğun ruh sağlığını yani davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Kolcu, 2014). Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bu bulgunun alan yazınla uyumlu olduğu ileri sürülebilir. Ancak, davranış problemleri genellikle düzen bozucu akademik başarıyı etkileyen davranışlar olarak görülse de endişe, korku, kaygı ve saldırganlık gibi davranış problemleri de çocukların ileriki yıllardaki yaşamlarını, başarı ve uyumlarını olumsuz yönde etkiler. Bu durum başarı kaygısını meydana getirmekte, çocukların bağımsızlıklarını ve akademik risk almada isteksiz olmaları sonucunu doğurmaktadır. Öğretimde kullanılan çocuk merkezli programların ise akademik becerilerin yanı sıra duygusal gelişimin de önemli bir etken olduğu görülmektedir. Okul öncesinde akademik benlik saygısı düşük olan çocukların öğrenilmiş çaresizlik duygusunu, görevden kaçma, asosyal davranışlarda bulunma, içine kapanıklık, görevden kaçma, sosyal olarak kendini ortamdan geri çekme gibi asosyal davranışlara daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun tam tersi olarak yüksek benlik saygısına sahip olan çocukların kişilerarası ilişkilerde daha başarılı oldukları ise araştırmalarla kanıtlanmıştır (Au & Watkins, 1997; Markstrom & Warash, 2001).

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre; *"Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"nin madde* ortalaması incelendiğinde de çocukların *oyun etkileşimlerinin* genel olarak orta, *oyun aksaması davranışlarının* ve *oyun kopukluğu davranışlarının* düşük ve ortalamasının genel olarak benzer düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan çocuklarının *yaşlarına* göre *oyun etkileşimi davranışlarının* anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p<0,05$), *oyun aksaması* ($p>0,05$) *ve oyun kopukluğu davranışlarının* anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocuklarının *"Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"* ile *çocukların cinsiyetine* ve *kardeş sayısına* göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>0,05$), ancak *annelerinin çalışma durumuna, babalarının yaşına* ve *öğretmenlerinin öğrenim durumuna* göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0,05$).

Araştırmaya katılan çocuklarının *oyun etkileşimi* ve *oyun aksaması* davranışları *annelerinin yaşına* göre anlamlı bir farklılık göstermemekte ($p>0,05$), *oyun kopukluğu* davranışlarının ise anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0,05$).

Araştırmaya katılan çocuklarının *oyun etkileşimi* ve *oyun kopukluğu* davranışları annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte ($p<0,05$), *oyun aksaması* davranışlarının ise anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan çocuklarının *babalarının mesleklerine* göre *oyun etkileşimi* davranışlarının anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>0,05$), ancak *oyun aksaması* ve *oyun kopukluğu* davranışlarının ise, anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$).

Araştırmaya katılan çocuklarının *babalarının öğrenim durumuna* göre *oyun aksaması* ve *oyun kopukluğu* davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Ancak *oyun etkileşimi* davranışları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Araştırma kapsamında çocukların *oyun aksaması* davranışları çocukların *sosyo-ekonomik düzeylerine* göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Ancak *oyun kopukluğu* ve *oyun etkileşimi* davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$).

Araştırma kapsamında çocukların *oyun aksaması* davranışlarının çocukların *devam ettikleri okul türüne* göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p<0,05$). Ancak *oyun kopukluğu* ve *oyun etkileşimi* davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$).

Araştırma kapsamında çocukların *öğretmenlerinin yaşına* ve *öğretmenlerinin kıdemine* göre *oyun etkileşimi* davranışlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Ancak *oyun kopukluğu* ve *oyun aksaması* davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$).

Araştırma kapsamında çocukların *oyun etkileşimi* ile *akademik benlik düzeyleri* arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki ($r=0,641$; $p<0,01$), *oyun aksaması* davranışları ile *akademik benlik düzeyleri* arasında negatif yönde ancak düşük düzeyde ($r=-0,251$; $p<0,01$) ve *oyun kopukluğu* davranışları ile *akademik benlik* düzeyleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde ($r=0,478$; $p<0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edinilen bilgilere göre, çocukların *oyun etkileşimleri davranışları* ile *dışa yönelim* ($r=-0,241$; $p<0,01$), *içe yönelim* ($r=-0,301$; $p<0,01$) *problem davranışları* ve *problem davranışı* arasında da düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=-0,290$; $p<0,01$). *Oyun aksaması davranışları* ile *dışa yönelimli problem davranışları* arasında pozitif yönde ($r=0,639$; $p<0,01$) ve *oyun kopukluğu davranışı* ile *dışa yönelimli* ($r=0,340$; $p<0,01$) ve *içe yönelimli problem davranışları* arasında ($r=0,513$; $p<0,01$) pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında çocukların *akademik benlik düzeyleri* ile *dışa yönelimli problem davranışı* arasında negatif yönde ancak düşük ($r=-0,164$; $p<0,05$), *akademik benlik düzeyleri* ile *içe yönelimli problem davranışları* arasında da negatif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir ($r=-0,434$; $p<0,01$).

Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda; araştırmacılara, resmi kurumlara, öğretmenlere ve ebeveynlere verilebilecek öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

- Bu çalışma öğretmenlerin gözlem ve görüşlerine göre yapılmıştır. Bundan sonra ki çalışmalar ailelerin gözlem ve görüşleri alınarak yapılabilir.
- Bu çalışma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalar da deneysel araştırma modelleri kullanılabilir.
- Bu çalışma sadece Ankara ilinde Kahramankazan ilçesinde yapılmıştır. Araştırma başka şehirler, ilçeler ile karşılaştırma yapılabilir.
- Bu araştırma, çocukların yapılandırılmamış etkinliklerde ki oyun davranışları üzerinde yapılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda, oyun zamanı ile birlikte yapılandırılmış oyun etkinlikleri, fen ve matematik etkinlikleri, yaratıcı sanat ya da drama gibi etkinliklerde oyun davranışları incelenebilir.
- Bu araştırmadan sonra, oyun temelli plan ve programlar hazırlanarak çocukların bu program dâhilinde akademik benlik saygısı düzeyine ya da problem davranışlarına yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kurumlara ve Ebeveynlere Yönelik Öneriler;

- Çocukların problem davranışlarına neden olan aile içi ya da dışı olumsuzluklar konusunda ailelere gerekli destek verilmelidir. Akademik benlik saygısı ile problem davranışlara ilişkin aile katılım çalışmaları kapsamında aileler için eğitim programı hazırlanarak uygulanabilir; çocuklar için hazırlanan programlara ailelerin düzenli olarak katılımlarını sağlayacak etkinliklere yer verilebilir.
- Ebeveynler için, çocuklarının akademik başarısına önemli olduğunu ve bununla birlikte çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemenin önemini anlayacakları eğitim programları hazırlanabilir.
- Okul-aile işbirliğinin sağlanması, karşılıklı bilgi alışverişi, ailelerin bilinçlendirilmesi ile çocukların problem davranış ve akademik benlik saygılarının gelişimini olumlu yönde etkileyebilir.

- Anne ve babalara çocukların oyun gelişimi ile ilgili bilgilendirmeler, eğitimler veya aile katılımı ile uygulamalar yapılarak bilgilendirilmesi sağlanabilir.
- Son zamanlarda artan internet kullanımı sebebiyle annelerin takip ettikleri bir blog, eğitimci, programlar vs. var mı? Bu duruma göre çocukların oyun davranışları incelenebilir.
- Ön lisans, Lisans ve Lisansüstü programlarında yer alan oyun ve oyun ile ilişkili derslerin içeriği incelenebilir.
- Ön lisans, Lisans ve Lisansüstü ders programlarında uygulamalı derslerin yoğunluğu karşılaştırılarak öğretmenlerin oyun planlama, uygulama ve değerlendirme becerileri incelenebilir.

Eğitmenlere Yönelik Öneriler;

- Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna yönelik aldıkları ders ya da hizmet içi eğitim almış olma veya olmama durumu incelenebilir.
- Çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde, uyumlu davranışları sergilemelerinde ve sosyal becerileri kazanmalarında, okul öncesi eğitimin, akran etkileşiminin ve özellikle oyun temelli öğretim tekniklerinin kullanılması konusunda öğretmenlere seminerler, atölye çalışmaları ve ya hizmet içi eğitimler verilerek öğretmenlerin bilgilendirilmesi sağlanabilir.
- Oyun okul öncesi dönemde oyun bir etkinlik olarak kullanılabileceği gibi eğitimde bir yöntem olarak da kullanılabileceği ve bu doğrultuda da okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda destelenmesi sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine ve ebeveynlere haftalık veya aylık olarak çocuklarına oyun öğretimi konusunda bilgi verici ve uygulamalı eğitimler verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenleri ebeveynlere çocuk oyunlarının önemini belirterek, onlara oyunu oluşturabilme, geliştirebilme ve oyuna katılım konusunda eğitici destek vermelidir.
- Okul öncesi öğretmenleri çocuk oyunları konusunda bir analiz yapmalı, oyunu diğer etkinliklerde bir öğretim yöntemi olarak oyun temelli eğitim programları oluşturarak eğitim planlarında ve programlarında yer vermelidir.

- Okul öncesi öğretmenleri sadece oyun zamanı içerisinde değil diğer etkinlikler içinde oyun ile ilgili eğitim planları oluşturmalıdır.
- Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere oyun planlama, uygulama, geliştirebilme konusunda destekleyici ve uygulayıcı çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

Acar, İ. H., Ahmetoğlu, E., & Aral, N. (2016). Reliability and validity study of penn interactive peer play scale-parent form (PIPPS-P). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(9), 31-52. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9634 ISSN: 1308-2140

Acarlar, F. (2001). Sembolik oyunun dil gelişimi ve dil bozukluklarıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *3*(1), 25-33.

Adak, A., İvrendi, B. A., & Kapıkıran, N. A (2005). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri durum saptaması. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 1–8.

Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ahioğlu, E. N. (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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

Akbaba, S. (2004). Psikolojik bozuklukların önlenmesi için okul öncesi dönemdeki rehberlik etkinliklerinin önemi. I*. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı, 3,* 294–301.

Akgün, Ö. E., Büyüköztürk, Ş., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Kılıç, Ç. E. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi.* Ankara: Epsilon.

Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: anne-baba el kitabı*. İstanbul: Özgür.

Akkök, F., Elbir, N. & İncioğlu, M. (2002). *Etkili anne-baba olmak için bilmek istedikleriniz.* Ankara: Özel Arı Okulları.

Akman, B., Şimşek, Z., & Uyanık, B. G. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 263-275.

Aksoy, A., & Çiftçi, H. (2008). *Erken çocukluk döneminde gelişimi destekleyen oyunlar, oynuyorum, eğleniyorum, öğreniyorum.* Ankara: Pegem.

Aksoy, A., & Çiftçi, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun; duyu-motor oyundan kurallı oyuna.* Ankara: Pegem.

Aksoy, A. B., & Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 442-455. http://dx.doi:10.24315/trkefd.304124

Aksoy, B. A., & Temel, Z. F. (2001). *Ergen ve gelişimi.* Ankara: Nobel.

Albükrek, İ. (2002). *Anne, baba ve çocuk tarafından algılanan babanın çocuğa karşı tutumu ile çocuğun benlik kavramı arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Alemdar, M. (2009). *Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde ebeveyn, öğretmen ve uzman görüşlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alfonse V. C., Darwish, D., Esquivel G. B., & Houtz, J. C. (2000). Play and social skills in maltreated and non-maltreaded preschoolers during peer interactions. *Child Abuse And Neglect, 15*(3), 307-329.

Alisinanoğlu F., & Özbey S. (2009). Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi, 1,* 173-198.

Alisinanoğlu F., & Özbey S. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*(6), 493-518.

Alisinanoğlu, F., & Erden, Ş. (2002). Anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(22), 42-49.

Alisinanoğlu, F., & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 3*(1), 93-110.

Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi, 145,* 15-19.

Alp, H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların saldırgan davranışları ve sosyalleşme süreçlerine akran eğitimi ve oyun etkinliklerinin etkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research Online, 2*(2), 636 – 658. http://dx.doi.10.24289/ijsser.279073

Altınkaynak, Ö. Ş., Aslan, M. Ö., Ertürk, G., & Tuğrul, B. (2014). Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 97-116.

Alward, K.R., Hoorn, J. V., Nouront, P. M., & Scales, B. (2007). *Play at the center of the cirriculum.* Ohio: Pearson.

Annak, Ş., Akkök, F., Çakın, A., Kökdemir, H., & Ögetürk, B. (2002). *Ailelere ipuçları: çocuklarımızın gelişimine ilişkin aydınlatıcı bilgiler.* Ankara: TED Ankara Koleji.

Aral, N., & Durualp, E. (2014). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(39), 160 - 172.

Aral, N., & Durualp, E. (2015). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Vize.

Aral, N., Gürsoy, F., & Köksal A. (2000). *Okul öncesi eğitiminde oyun.* İstanbul: Turan Ofset.

Aral, N., Gürsoy, F., & Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitiminde oyun.* İstanbul: Ya-Pa.

Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı.* İstanbul: Ya-Pa.

Arı, M., & Şen, M. (2011). Okulöncesi sosyal davranış ölçeği-öğretmen formu'nun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44*(2), 1-28.

Arı, M. (2003). *Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi*. İstanbul: Morpa Kültür.

Arı, M., Artan, İ., & Bayhan, P. (1995). *Farklı ana-baba tutumlarının 4-11 yaş grubu çocuklarında görülen problem durumlarına etkisinin incelenmesi.* İstanbul: Ya-Pa.

Arı, R., & Seçer, Z. (2003). Farklı ana-baba tutumlarının çocukların psiko sosyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10,* 451–464.

Arnold, D. H., Dobbs, J., & Doctoroff, G. L. (2004). Attention in the preschool classroom: the relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Journal of Early Child Development and Care, 174*(3), 281-295.

Arnold, D., Dobbs, J., Doctoroff, G., Fisher, P. & Meagher, S. (2009), Social–emotional problems in early childhood and the development of depressive symptoms in school-age children. *Journal of Early Education and Development, 20,* 1-24.

Arseven, A. (1986). Benlik tasarımı gelişimi ve okul başarısıyla ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1,* 15-26.

Arseven, A. (2001). *Alan Araştırma Yöntemi*. Ankara: Gündüz Eğitim.

Arslan, F. (2000). Explanation of 1-3 year old children's play and toy characteristics in terms of developmental theories. *C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 4*(2), 40-43.

Arslan, M. (2005). Avrupa birliği ülkelerinde okul öncesi eğitimin gelişimi ve mevcut durumu [Özel Sayı]. *Milli Eğitim Dergisi, 33*(167).

Artar, M., Çok, F., & Demir, Ş. T. (1998). Ankara'da açık alanlarda çocuk oyunları. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 22*(107), 23-27.

Artar, M., Çok, F., & Demir, Ş. T. (2004). Ankara'da açık alanlarda çocuk oyunları. O. Bekir ve N. Güney (Eds.), *Türkiye'de çocuk oyunları araştırmaları* içinde (s. 61-*67).* Ankara. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Artar, M., Onur, B., & Çelen, N. (2002). Çocuk oyunlarında üç kuşakta görülen değişimler; kırsal kesimde bir araştırrma. B. Onur ve N. Güney (Eds.), *Türkiye'de çocuk oyunları: araştırmaları* içinde. (s. 124-130). Ankara: Kök.

Ashiabi, S. G. (2007). Play in the preschool classroom: its socioemotional, significance and the teacher's role in play. *Journal of Early Childhood Education, 35*(2).

Aslan M. Ö., & Tuğrul B. (2013). Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*, 27-41.

Aslan M. Ö., & Tuğrul B. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içerik incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7*(1), 60- 77.

Ata, A., & Demircan, H. (2017). A review of studies on STEM and STEAM education in early childhood. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 757-776.

Atik, B. (1986). *Okulöncesi çağındaki normal gelişim gösteren çocuklar ile down sendromlu çocukların tercih ettikleri oyun tiplerinin ve oyun içindeki sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Atlas, R., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). Observations of bullying on the playground and in the classroom. *İnternational Journal of School Psychology, 21*, 22-36.

Au, C. P., & Watkins, D. (1997). Towards a causal modal of learned hopelessness for Hong Kong adolescents educational studies. *Journal of Dorchester-on-Thames,* Retrieved from www.proquest.umi.com

Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Journal of Child Development, 76*(6), 1144-1159.

Avcı, N., Ersoy, Ö., Temel, F., & Turla, A. (1999a). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 0-6 yaş çocukların fiziksel gelişimlerinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4*(3), 43-50.

Avcı, N., Tezel, Ş., & Turla, A. (2001). Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitimi Dergisi, 151,* 95-101.

Aycan, N., Aycan, Ş., Çalışır, S.E., İra, N., & Yenal, T. H. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri. *9. Uluslar Arası Spor Bilimleri Kongresi*, 1221–1225.

Aydın, A. (2008). *Sembolik oyun testi'nin türkçeye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihinsel engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, O., Balat, G., Bilgin, H., Çağlak, S., Dibek, E., Güven, Y., Önder, A., Palut, B., & Sevinç, M., (2004). Okul öncesi eğitimi alan ve almayan birinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması. *I. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı 2,* 323-337.

Aydoğan, Y., & Özcan, Ç. (2014). Okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 20*(2), 19-36.

Aydoğmuş, K. (1999). *Çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları*. Ankara: Remzi.

Aydoğmuş, M. Y. (2010). *Coğrafi bilgi sistemleri uygulamalarının coğrafya dersinde öğrencilerin ilgi, motivasyon ve öğrenme düzeylerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Azkeskin, K., & Güven, G. (2012). Erken çocukluk eğitimi. İ. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim* içinde, Ankara: Pegem, s. 2-50.

Badalament, J. (2008). Engaging modern dads in schools. *Jounal of Independent School, 67*(3), 122-131.

Baggerly, J., & Parker, M. (2005). Child-centered group play therapy with african american boys at the elementary school level. *Journal of Counseling and Development, 83*(4), 387-396.

Bağlı, M. T. (2004). Çocuk bahçelerindeki oyun araçlarında sosyal etkileşim. B. Onur ve N. Güney (Eds.), *Türkiye'de çocuk oyunları: araştırmaları* içinde. Ankara: Kök, s. 29-42.

Baker, B. L., Cowan, P. A., & Wood, J. J. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *Journal of Genetic Psychology, 163*(1), 72-89.

Bakermans, M. J., Juffer, F., Mangelsdorf, S. C., Van Ijzendoorn, M. H., Velderman, M. K., & Zevalking, J. (2006). Preventing preschol externalizing behavior problems through video-feedback intervention infany. *Infant Mental Health Journal, 27*(5), 466– 493.

Barbetti, V., Barrigo, A.Q., Doran, J. W., Morrison, E. M., Newell, S. R., & Robbins, B. D. (2002). Relationship between problem behaviors and academic achievement in adolescents: the unique role of attention problems. *Journal of emotional and behavioral disorders, 10*(4), 233-240.

Baş, Z.& Şimay, H. (2013). Okul öncesi kurumlarında karşılaşılan problem davranışlar ve öğretmenlerin baş etme yolları. *Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(25), 13-27.

Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.

Başer, M. G. (1996). *Anasınıfı eğitimi alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited: family relations. *Journal of Applied Family and Clinical Studies, 45*, 405-414.

Bayam, Ö. (2010). *Anne-babaların öz yeterlilik inançları ile çocuklarının problem davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bayhan, San. P., & Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür.

Baykoç, D. N. (1992). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde oyunun rolü. *Okul Öncesi Dergisi, 43*, 10-12.

Baykoç, D. N. (1992). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin.

Baykul, Y., & Turgut, M. F. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem.

Baymur, F. (1978). *Genel psikoloji.* İstanbul: Aka.

Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji.* İstanbul: İnkılap.

Beard, Y. K., & Sugai, G. (2004). First step to success: an early intervention for elementary children at risk for antisocial behavior. *Behavioral Disorders, 29*(4), 396–409.

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

Benlik Kavramı (2015). http://saglik.ceplog.com/cocukta-benlik-kavrami.html adresinden erişilmiştir.

Berbercan, F. (2010). *Problem davranışların azaltılmasına yönelik grup aile eğitim programı'nın babaların davranışları kontrol etmek için gerekli kavram ve işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bergen, D. (1988). Stages of play development. In D. Bergen (Ed.), *Play as a medium for learning and development* (pp. 49-66). Portsmouth: Heinemann.

Bergen, D. (2002). *The role of pretend play in children's cognitive development*. 4(1). Spring. http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html sayfasından erişilmiştir.

Berument, S. K., & Miçozkadıoğlu, İ. İ. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 33,* 123-140.

Birkan, B. (2002). Çocuklarda davranış sorunları ve başa çıkma yolları. *Çoluk Çocuk Aylık Anne-Baba-Eğitimci Dergisi, 17,* 17.

Blanco, P. J., & Ray, D. C. (2011). Play therapy in elementary schools: A best practice for improving academic achievement. *Journal of Counseling & Development, 89,* 235–243. http://dx.doi.org/ 10.1002/j.1556-6678.2011.tb00083.x

Bobbitt, S. A., Leich, M. C., Lynch, H. F., & Whitener, S. D. (1994). Characteristics of stayers, movers, and leavers: results from the teacher follow-up survey: 1991-92. office of educational research and improvement. Washington DC: U.S. Department of Education.

Bodnovich, K. L. (2002). *The relationship between preschoolers academic self-esteem and the quality of their child care center.* Master's Thesis, West Virginia University, Morgantown.

Bolat, E. (2015), Viewpoints of teachers on foreıgn language teaching at children that are four-six years old. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 1,* 706-722.

Bolat, E., & Kahveci, D. (2016). 4-6 yaş grubu çocukların bazı değişkenlere göre sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Primary Education, 1,* 14-25.

Bomstein, M. H., Damast, A.M., & Tamis-Lemonda, C. S. (1996). Mother –child play: sequental interactions and the relation between maternal beliefs and behaviours. *Journal of Child Development, 67,* 1752-1766.

Borja-Alvarez, T., Pepper, S., & Zarbatany, L. (1991). Contributions of male and female guests and host to peer group entry. *Child Development of Boston,* 62, 1079–1090. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01590.x/abstract

Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1994). Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Journal of Developmental Psychology, 30*(2), 283-292.

Boucher, J., Lewis, V., Lupton, L., & Watson, S. (2000). Notes and discusion: relationships between symbolic and functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal Of Language & Communication Disorders, 35*(1), 117-127.

Boyer, W.A.R. (1997). Enhahcing playfulness with sensorial stimulation. *Journal of research in Childhood,* 12, 78-87.

Bozan, N. (2014). *Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Bradley, K. D., & Harrist, A. W. (2003). You can't say you can't play: intervening in the process of social exclusion in the kindergarden classroom. *Journal of Early Childhood Research Quarterly, 18,* 185-205.

Brown, C. P. (2007a*).* Unpacking standards in early childhood education. *Teachers College Record, 109,* 635-68.

Brown, C. P. (2007b). It's more than content: expanding the conception of early learning standards. *Journal of Early Childhood Research and Practice, 9*. Retrieved from http://ecrp.uiuc.edu/v9n1/brown.html

Bruce, T. (1993). *Time to play ın early chilhood education.* London: Third Impression Hodder & Stoughton.

Buckwalter, P., Carts, H., Tombling, J.B., & Zhang, X. (2000). The association of reading disability behavioral disorders and language impairment among second grade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*, 473-482.

Budak, S. (2000). *Avrupa birliği ve Türkiye çevre politikası*. İstanbul: Büke.

Bullis, M., Sprague, J. R., & Walker, H. M. (2001). A promise unfulfilled: social skills training with at-risk and antisocial children and youth. *Exceptionality: Journal of A Special Education, 9*(1-2), 67-90.

Bulotsky-Shearerb, R., Fantuzzo, J., Fuscoa, R.A., & Mcwaynec, C. (2005b). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Journal of Early Childhood Researh Quarterly, 20*(3), 259–275.

Buluş, M., & Cevher, N. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 28-30.

Bulut, S. (2000). *Altı yaş çocuklarında davranış problemleri ile anne ve öğretmenlerin uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bundy. B. F. (1991). Fostering communication between parents and preschools. *Journal of Young Children*. *46*(2), 12-17.

Burchinal, M.R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., Peisner, E. S., & Yazejıan, N. (2001). The relation of preschool childcare quality to children's cognitive and social developmental trajectories through Second Grade. *Journal of Child Development, 72*(5), 1534-1553.

Buyse, E., Doumen, S., & Verschueren, K. (2012). Relationships with mother, teacher and peers: Unique and joint effects on young children's self-concept. *Journal of Attachment & Human Development, 14*, 233-248.

Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Öz Eğitim.

Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem.

Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2004). Cardiac vagal regulation across the preschool period: stability, continuity and implications for childhood adjustment. *Journal of Developmental Psychobiology, 45,* 101–112.

Calkins, S. D., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Rubin, K. H. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Journal of Development and Psychopathology, 7,* 49-62.

Camgöz, A. (2010). *Ankara örneklemin de penn etkileşimli akran oyunu ölçeğinin 60–72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Campbell, S. B. (1997). Behavior problems in preschool children: developmental and family issues. *Journal of Advances in Clinical Child Psychology, 19,* 1-26.

Can, S. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı (Muğla ili örneği). *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi, 34,* 159-176.

Casby, M. W. (2003). The development of play in infants, toddlers, and young children. *Journal of Communication Disorders Quarterly, 24,* 163-174.

Casby, M. W., & Ruder, K. (1983) Symbolic play and early language development in normal and mentally retarded children. *Journal Of Speech And Hearing Resarch, 26,* 404-411.

Casby, W. M. (1997) Symbolic play of children with language impairment: a critical review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 40*(3), 468-479.

Castle, J., Davies, L., & Hay, D. F. (2003). A toodler's use of force. *Bulletin of The Centre of Excellence for Early Childhoıod Development, 2*(1).

Castro, M. (1998). *Screening low-income preschoolers for risk for developing emotional disturbance.* Doctoral Dissertation, University of Miami, Florida.

Cebrera, N. J., Shannon, J. D., & Tamis-Le Monda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: from toddlers to pre-k. *Journal of Applied Development Science, 11*(4), 208-213.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 693-712.

Cevher, N. (2004). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öğretmen algısına göre akademik benlik saygısı düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Chen, H. C., Zhang, G. F., & Zhang, X. (2008). Children's relationships with mothers and teachers: linkages to problem behavior in their first preschool years. *Journal of Acta Psychologica Sinica, 40*(04), 418-426.

Chen, H., Chen, X., Liu, M., & Wang, L. (2002). Noncompliance and child rearing attitudes as predictors of aggressive behavior: a longitudinal study in chinese children. *International Journal of Behavioral Development, 26*(3), 225-233.

Chen, J. L. (2008). Gender differences in externalising problems among preschool children: implications for early childhood educators. *Journal Early Child Development and Care, 180,* 463-474.

Chen, Y. (1996). A study of order-managing skills used in group activities by early childhood student teachers in Taiwan. *Annual Conference of the American Educational Research Association,* New York.

Cheng, D., Wang, Z., & Wong, S. M. (2011). A play-based curriculum: Hong Kong children's perception of play and non-play. *The International Journal of Learning, 17*(10), 165-180.

Choi, D. H., & Hyun, E. (2004). Examinations of young children's gender-doing and gender-bending in their play dynamics: A cross-cultural exploration. *International Journal of Early Childhood, 36*(1), 49-64.

Choi, D. H., & Kim, J. (2003). Practising social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal, 31*(1), 41-46.

Choi, H., & Heckenlaible, M. J. (1998). Classroom-based social skills training: impact on peer acceptance of first grade students. *Journal of Educational Research, 91*(4), 209-215.

Christie, J. F., Johnson, J. E., & Yankew, T. D. (1987). *Play and early childhood development.* New York.

Cicchetti, D., Fantuzzo, J., & Mendez, J. (2002). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Journal of Child Development, 73*(4), 1085–1100.

Cinel, N. Ö. (2006). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 3-6 yaş grubu çocuğu olan anne babaların oyuncak ve oyun materyalleri hakkındaki görüşlerinin ve bu yaş grubu çocukların sahip oldukları oyuncak ve oyun materyallerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cohen, D. (2006). *The development of play*. London: By Routledge London.

Coltman, P., Jameson, H., Lander, R., & Whitebread, D (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play?. *Journal of Educational Child Psychology*, *26*(2), 40-52.

Colwell, M. J., & Lindsey, E. W. (2003). Preschooler's emotional competence links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, *1*, 39-53.

Connoly, J. A., & Doyle, A. B. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Journal of Developmental Psychology, 20*(5), 797-806.

Coopersmith, S. (1967). *The antencedents of self-esteem*. San Francisco: W.H.Freeman.

Coopersmith, S. (1991). *Self-esteem inventories*. CA: Consulting Psychologists.

Coopersmith, S., & Gilberts, R. (1982). *Professional manual behavioral academic self-esteem*. CA: Consulting Psychologists.

Corsaro W. A. (2001). Peer culture ın the preschool. *Theory and Pratice, 27*(1), 18–24.

Corsaro W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture.* Washington: Joseph Henry.

Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood thousand oaks*, CA: Pine Forge.

Cowie, H., Liefooghe, A. P. D., Olafsson, R., & Smith, K. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14 country international comparison. *Journal of Child Development, 73,* 1119–1133.

Craddock M. T. (2003). *The play behaviors of hospitalized children*. Master Thesis, Department of Family and Consumer Sciences West Virginia University, West Virginia.

Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exceptionality Education Canada, 4*, 81-95.

Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: from research to practice. *Journal of Canadian Psychology*, *48*(2), 83 – 96.

Cui M., Conger R. D., & Lorenz F. O. (2005). Predicting change in adolescent adjustment from change in marital problems. *E-Journal of Developmental Psychology, 41*, 812–23. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16173877

Cüceloğlu, D. (1996). *Yeniden insan insana.* İstanbul: Remzi.

Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı.* İstanbul:Remzi.

Cüceloğlu, D. (2005). *İçimizdeki çocuk*. İstanbul: Remzi.

Cüceloğlu, D. (2006). Başarıya götüren aile, sınav döneminde ana babalık. İstanbul: Remzi.

Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2005). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlaki gelişim.* Konya: Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesini Yaşatma ve Geliştirme Vakfı.

Çağdaş, A. (2000). *Okul öncesi eğitimde sosyal gelişimi ölçmede gözlem formları anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı*. İstanbul: Ya-Pa.

Çağdaş, A. (2003). *Anne-baba-çocuk iletişimi.* Konya: Eğitim.

Çağlar, A., & Kurtuluş, E. (2003). *Okul öncesi eğitiminde etkili sınıf yönetimi.* İstanbul: Morpa.

Çağlar, A. (2003) .*Okul öncesi dönemde değerler eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür.

Çağlar, D. (1981). *Uyumsuz çocukların eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Çakmaklı, K. (1996). *Çocuk ve gençlerde psikososyal sağlık*. İstanbul: Seha Neşriyat.

Çalışkan N., & Karadağ, E. (2008). *İlköğretimde drama.*. Ankara: Anı.

Çankaya, Z., & Terzi, Ş. (2009). Bağlanma stillerinin öznel iyi olmayı ve stresle başa çıkma tutumlarını yordama gücü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *31*, 1-11.

Çelen, N. (1992). *4-6 yaş çocuklarının sayı ve mekân korunumu kazanmasında sembolik oyunun işlevi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çelen, N. (1999). Ana-babaların çocuğun oyun hakkına ilişkin tutumları. B. Onur (Ed.), *cumhuriyet ve çocuk 2. ulusal çocuk kültürü kongresi* içinde Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi, s.84-94.

Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, *43*(1), 79-88.

Çelik, M. (2012). *61-72 aylık çocukların matematik gelişimine "küçük çocuklar için büyük matematik" eğitim programının etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çeliköz, N., Seçer, Z., & Yaşa, S. (2008). Bazı kişisel özelliklerine göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin anneliğe yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*, 413-428.

Çiçekçi, A. (2000). *10–15 yaş grubunda ki engelli bireyler ile engelli olmayan bireylerin davranış problemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çirhinlioğlu, F. G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi.* Ankara: Nobel Yayın.

Çoban, B., & Nacar, E. (2008). *Beden eğitimi öğretmenleri, stajyer öğrenciler sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanları için ilköğretim 1. kademe eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel.

Çocukta Benlik Kavramı (2015). http://www.linadanismanlik.com adresinden erişilmiştir.

Çok, F., Artar, M., Şener, T., & Bağlı, M. T. (1997). Kentlerde çağdaş çocuk oyunları. Onur B. (Ed.), *Çocuk kültürü* içinde, Ankara: Ankara Üniversitesi, s. 475-496.

Çubukçu, Z. (2004). Eğitim kurumlarında yaşanan şiddet olaylarının çocuk gelişimine etkisi- Çocuk ve şiddet dosyası, *Çoluk-Çocuk Dergisi*, *43*, 25-27.

Davaslıgil, Ü. (1985). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf çocuklarının dil gelişimine okulun etkisi.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 13*(71), 24–32.

Defries, J. C., Emde, R. N., Fulker, D. W., Plomin, R., Schmitz, S., & Zahn-Waxler, C. R. (1999). Temperament and problem behaviour during early childhood. *International Journal of Behavioral Development, 23*(2), 333-355.

Demiral, Ö Ö. (1985). Okulöncesi dönem öğretmeninin yetiştirilmesi. *Ya-Pa 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminerleri 2-3,* İstanbul: Ya-Pa.

Demirbaş, M. (2009). The relationships between the scientist perception and scientific attitudes of science teacher candidates in Turkey. *Scientific Research and Essay, 4*(6), 565-576.

Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2004). Fen bilgisi öğretiminde, duyuşsal özelliklerin değerlendirilmesinin işlevi ve öğretim süreci içinde, öğretmen uygulamalarının analizi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 177- 193.

Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 165-166.

Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2006). An evaluative study of social learning theory based scientific attitudes on academic success, gender and socio-economical level. *Educational Sciences: Theory & Practice, 6*(2), 331-371.

Demirbaş, M., & Yağbasan R. (2007). The effect of social learning theory on the permanence of academic self-concept scores of 6th grade elementary students. *Journal of Social Sciences of the Turkish World, 2*(43), 193-210.

Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2008). Using social learning theory activities to improve the scientific attitudes of 6th class students of primary education. *Fırat University Journal of Social Sciences, 18*(1),105-120.

Demirbaş M., & Yağbasan R. (2010). Yeni fen ve teknoloji öğretim programının ilköğretim öğrencilerindeki akademik benlik kavramı gelişimine etkisi. *Akademik Bakış Dergisi, 21*, 1-16.

Demircan, H. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve tükenmişlik durumlarının incelernmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Demirdalıç, A. (2003). *Çorum il merkezinde okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun etkinliklerini, planlama, uygulama ve oyuncak seçimi kullanımı becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Denham, S., & Weisberg, R. P. (2005). A Blueprint for the promotion of pro-social behavior in early childhood. In E. Chesebrough, P. King, M. Bloom & T. Gullotta (Eds.), *Social-emotional learning in early childhood,* New York: Springer-Verlag, 13–51.

Denizel, E., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergi*si, *18*(2), 1-22.

Dere, H., Ömeroğlu, E., & Yazıcı, Z. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ebeveynin eğitime katılımı, erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar.* İstanbul: Morpa.

Doctoroff, S. (1991). *Effects of sociodramatic script training and peer role promting on the sociodramatic role play and social ınteraction of socially isolated preschool children.* Master's Thesis, Vanderbilt Universty Insitute of Educational Sciences, Tennessee.

Dodson, F. (1995) *Çocuk yaşken eğilir* (S.Selvi, Çev.). İstanbul: Özgür.

Doğanay, J. (1998) *Ana sınıfına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncaklarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, Ankara.

Dominguez, A., Rodger S., & Ziviani, J. (2006), Play behaviours and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment. *Journal of The National Autistic Society, 10*(1), 53-69.

Dönmez, N. B. (1992). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde oyunun rolü. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi, 43*, 10-12.

Dönmez, N. B. (1992). Okul öncesi kurumlarında çalışan personelin niteliği. *Okul öncesi Eğitimi Semineri Bildirileri 1*, 25-27.

Dönmez, N. B. (2000). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin.

Duman, G., & Temel, F. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerin de anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1*(1), 279-298.

Duman, G. (2010). *Türkiye ve Amerika'da anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi: Kültürler arası bir çalışma.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Duman, G., & Koçak, N. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education,* 2(3), 99-108.

Dunn, J., & Maguire, M.C. (1997). Friendships in early childhood and social understanding. *International Journal of Behavioral Development, 21*(4), 669-686.

Duran, E., & Tufan, B. (2017). İlkokul türkçe ders kitaplarında oyun ve oyuncakların kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 16-28.

Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Edwards, C. P., Knoche, L. L., Marvin, A. V., & Sheridan, S. M. (2009). Professional development in early childhood programs: process issues and research needs. *Journal of Early Education Development, 20*(3), 377–401.

Efe, K. (2005). *Okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan ailelerin denetim odağı türü ve çocuklarının sosyal davranışlarını denetlemeleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi**,** Marmara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ekici, F. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceriler ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ekinci, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ekinci, D., Girgin, G., Gürşimşek, I., & Harmanlı, Z. (2006). Annenin ruhsal belirtileri ile 5-6 yaş dönemi çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi 3,* 359-369.

Ekinci, O. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Elliott, L. (1999). *What's going on in there?: How the brain and mind develop in the first five years of life.* NY: Bantam Books.

Elliott, M. (2002a). Bullies and victims. In M. Elliott (Ed.), *Bullying a practical guide to coping for schools* London: Pearson Professional Limited, 1-11.

Elliott, M. (2002b). Bullying and the under fives. In M. Elliott (Ed.), *Bullying a practical guide to coping for schools* London: Pearson Professional Limited, 50-57.

Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development, 66,* 96-99.

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

Erden, Ş. (2001). *Anaokullarına devam eden çocukların ebeveyn ve öğretmenlerin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdinç, G. A. (1995). *İzmir ili öğrencilerinde benlik imajı ve başarı ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Erdinç, S. (2009). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eren, A. (2002). Özel tercihler sistemi olarak öğrenme. *Bilim Teknik Dergisi, 419.*

Erginoğlu, E. (2015). *Kardeş ilişkileri, anne-baba tutumları, davranış ve uyum problemlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi***.** Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergül, A. (2009). *Bir grup süreci olarak akran zorbalığı: katılımcı rolü gruplarında tepkisel-amaçlı saldırganlık ve toplumsal konum.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ergün, H. (2003). *İletişim becerileri eğitim programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri düzeyleri etkisi***.** Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri, İstanbul.

Ergün, M. (1980). Oyun ve oyuncak üzerine, *Milli Eğitim Dergisi, 1(1)*, 102-119.

Ergün, M. (1987). *Eğitim ve toplum.* Malatya: İnönü Üniversitesi.

Ergün, S. (2003). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik yetenek ve başarılarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erikson, E. H. (1985). *The life cycle completed*. Newyork: Norton.

Erim, B. (2001). *Yetiştirme yurtlarında ve aileleri yanında yaşayan ergenlerin, benlik saygısı, depresyon ve yalnızlık düzeyleri ile sosyal sistemleri açısından karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erkan, S., & Kargı, E. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının psikolojik belirtiler yönünden incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*, 135-144.

Erşan, Ş. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erşan, Ş (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erten, H., & Ogelman, G. H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların okula uyum düzeylerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: İki yıllık boylamsal çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(7), 417-434.

Eyberg, S. M., & Zisser, A. R. (2012). Maternal ADHD: Parent-child interactions and relations with child disruptive behavior. *Child & Family Behavior Therapy, 34*, 33–52.

Fabes, R.A., Hanish, L.D., & Martin, C.L. (2003). Young childern's play qualities in same, other and mixed-sex peer groups. *Society for Research in Child Development, 74*(3), 921-932.

Fidan, E., & Ülgen, G. (1997). *Çocuk gelişimi.* İstanbul: Millî Eğitim.

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

Foster, R. L. (1989). *Promoting healthy play and exercise, family centered nursing care of children*. Usa: Saunders Company.

Foster, S. L., & Johnson, D. R. (2005). The relationship between relational aggression in kindergarten children and friendship stability, mutuality and peer liking. *Journal of Early Education and Development, 16*, 141–160.

Fraenkel, Jack R., & Norman, E. W. (2009). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill.

Frost, J. L, Reifel S., & Wortham, S. (2005). *Play and child development*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Frost, J. L., & Sunderlin, S. (1985). When children play. *Association for Childhood Education İnternational*, 215–219.

Gagnon, S., & Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Journal of Psychology in the Schools, 41*(2), 173-189.

Gagnon, S. G. (2001). *Relationships between peer interactive play and school success in four years old at-risk children.* Doctoral Dissertation, University of South Carolina, Colombia.

Gander, J.M., & Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, N. Çelen & B. Onur Çev.). Ankara: İmge.

Gander, M. J., & Gandiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, N. Çelen & B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.

Gangal, M., & Öztürk, Y. (2014), Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31,* 593-608.

Gaskins, S., & Göncü, A. (1992). Cultural variations in play: a challenge to Piaget and Vygotsky. *The Quarterly of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 14,* 31-35.

Gazeloğlu, C.(2000). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin psiko-sosyal gelişimine ana-baba tutumunun etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gazezoğlu, Ö. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına öz bakım becerilerinin kazandırılmasının oyun yoluyla öğretimin etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gençtan, E. (1981). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar.* Ankara: Maya.

Gençtan, E. (1984). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi.

Gençtan, E. (1999). *Normal dışı davranışlar.* İstanbul: Remzi.

Gençtan, E. (2006). *İnsan olmak.* İstanbul: Metis.

Gilliam, J. E. (2005). *Gilliam autism rating scale.* Austin: Pro.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine.

Gleason, T. R. (2005). Mother's and father's attitudes regarding pretend play in the context of imaginary companions and of child gender. *Journal of Merrill-Palmer Quarterly Detroit, 51*(4), 412-425.

Gmitrov, J., & Gmitrova, V. (2004). The primacy of child-directed pretend play on cognitive competence in a mixed-aged environment: possible interpretations. *Journal of Early Child Development and Care, 174*(3) 267-279.

Gmitrova, J., & Gmitrova, T. V. (2003). The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarden children. *Early Childhood Education Journal, 30*(4), 241-246.

Göde, O., & Susar F. (1997). Okul öncesi eğitimin önemi ile bu eğitimde oyunun ve bedensel etkinliklerin rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2,* 39-48.

Göncü, A. (2001). Çocuk oyunlarının gelişiminde toplumsal ve kültürel bağlamın rolü, B. Onur (Ed.), *Dünyada ve Türkiye'de değişen çocukluk içinde (s. 37-50).* Ankara: Ankara Üniversitesi.

Göncü, A., Tuermer, J., & Johnson (1999). *Children's play as cultural activity.* Usa: Cambridge University.

Gönen, M., & Dalkılıç, N. U. (2003). *Çocuk eğitiminde drama.* İstanbul: Epsilon.

Görker, I. (2001). Çocuklarda oyun tedavi grubu: Bir grup çocuk ile yapılan oyun tedavi grubunun değerlendirilmesi. *Yeni Symposium, 39*(1), 39-44.

Gövsa, İ. A**.** (1998). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Hayat

Graves, D., Pennell, R. D., & Sigafoos, J. (1999). Longitudinal assessment of play and adaptive behavior in young children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 20*(2), 147-161.

Gross, K. (1986). *The theory of play* (E. Baldwin, Çev). Newyork: Appleton.

Gül, M. (2006). *Anasınıfına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara sembolik oyun eğitiminin genel gelişim durumlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gül, Ş. C. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi.* Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Gül, Ö. (2012). *Oyun ve hareket temelli büyük kas beceri eğitim programlarının 4-5 yaş çocukların büyük kas becerilerine etkisinin karşılaştırılması.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem.

Gülay, H. (2012). Okul öncesi oyun davranışı ölçeği'ni türkçe'ye uyarlama çalışması. *Journal of IIB İnternational Refereed Academic Social Sciences, 3*(2), 201-221.

Güler, T. (2007). Erken çocukluk döneminde oyun planlama modeli. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 32*(143), 117-128.

Güler, T., & Kargı, E. (2008). Play behaviours of preschool children: Across-cultural analysis of play contents. *International Journal of Psychology, 43*(3), 70.

Gümüşçü, Ş., Pişkin, Ü., & Sucuoğlu, B. (1990). Zihinsel özürlü çocukların davranış problemlerini azaltmada kullanılan etkili bir yöntem. *Ankara Ümiversitesi Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi,* Ankara.

Gündüz, A. (2015). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-60 ay arası çocukların öğretmen-çocuk ilişkileri ile akademik benlik saygıları ve okula sosyal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güney N., & Onur, B. (2004). *Türkiye'de çocuk oyunları.* Ankara: Kök.

Güney, N. (2009). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5–6 yaş grubu çocukların Bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 42*(2), 163-182.

Güngörmüş O. (1993). *Baba çocuk ilişkisi.* Ankara: Remzi.

Gürcan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 19,* 179-193.

Güven, G. (2006). *Kütahya'da okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan oyun ve spor programlarının incelenip değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Güven, N. (2005). Erken çocukluk döneminde bağımsız oyun gelişimi. M. Sevinç. (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2* içinde, İstanbul: Morpa Kültür, 501-509.

Hagekull, B., & Hammarberg, A. (2002) The relation between pre-school teachers' classroom experiences and their perceived control over child behaviour. *Journal of Early Child Development and Care, 172,* 625–634.

Hagekull, B., & Hammarberg, A. (2006). Changes in externalizing and internalizing behaviours over a school-year: differences between 6-year- old boys and girls. *Journal of Infant and Child Development, 15,* 123–137.

Hampton, V. R. (1999). *The penn interactive peer play scale for kindergarden: Building essential linkages in early childhood assessment*. Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.

Hannikainen, M. (2001). Playful actions as a sign of togetherness in day care centers. *İnternational Journal of Early Years Education*, *9*(2), 125-134.

Harchik, A. E., Licciardello, C. C., & Luiselli, J. K. (2008). Social skills intervention for children with autism during interactive play at a public elementary school. *Education and Treatment of Children, 31*(1), 27-37.

Hardin, B. J., & Wortham, S. (2012). *Assessment in early childhood education.* New Jersey: Pearson.

Harris, P. L., Henry, W. M., Hickling, A. K., & Kavanaugh, R. D. (1993). Young children's understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58*(1), 231-246. http://dx.doi.org/10.2307/1166074

Hatunoğlu, A. (1994). *Anne baba tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Hay, D. F. (2005). Early peer relations and their impact on children's development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-4. Retrieved from http://www.child-encyclopedia.com

Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 39-52.

Herrera, M., & Little, E. (2005). Behavior problems across home and kindergarden in an australian sample. *Australian Journal of Educational & Development Psychology, 5*, 77–90.

Herwig, J. E., Shelley, M., & Shim S. Y. (2001). Preschoolers' play behaviors with peers in classroom and playground settings. *Journal of Research in Childhood Education, 15*(2),149-163.

Hoffman, E. (1988). *The right to be human: A biography of Abraham Maslow.* New York: St. Martin's.

Hohman, M., & Weikard, D.P. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs.* Michigan: Publication of the High Scope.

Hohman, M., & Weikard, D. P. (2000). *Küçük çocukların eğitimi* (S. Kohen, Çev). İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı.

Holland, M. L., & Merrell, K. W. (1997). Social-emotional behavior of preschool-age children with and without development delays. *Research in Developmental Disabilities, 18*(6), 393–405.

Howard, J. (2002). Eliciting young children's perception of play, work and learning using the A-activity apperception story procedure. *Early Child Development and Care***,** *172*, 489-502.

Howard, J., Hill, C., & Jenvey V. (2006). Children's categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care, 176,* 379-393.

Howard-Jones, P., Sutton, L., & Taylor J. R (2002). The effect of play on the creativity of young children during subsequent activity. *Early Child Development and Care, 172*(4),323-328.

Howe N., & Lloyd, B. (2003). Solitary play and convergent and divergent thinking skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 22–41.

Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Journal of Developmental Psychology, 28*(5), 961-974.

Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Journal of Social Development, 9*(2), 191–204. http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00119

Hubner, J. J., Shavelson, R. J., & Stanton, G. (1976). Selfconcept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research,* 46, 407-441.

Incze, C. (2005) *Targeting skills based on a developmental play assessment: effects of intervention an preschoolers with autism.* Master Thesis, Florida State University, USA.

Irmak, A. S. (1995). *Beş ve altı yaş çocuklarda doğum sırasının uyum problemleri ile olan ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Isenberg, J., & Jacob, E. (1983). Literacy and symbolic play a review of the literature. *Journal of Childhood Education, 59*(4), 272-276.

Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R**.** (2001). *Creative expression and play in early childhood.* New Jersey: Upper Saddle River.

Ishigaki, E. H. (1999). A comparative study of preschool teachers' attitudes: Towards 'Children's right to play' in Japan, China and Korea. *International Journal of Early Childhood, 31(*1), 40.

Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeği'nin uyarlanması ve uygulanması***.** Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Işıkoğlu, N., & İvrendi, B. A. (2008). Erken çocukluk döneminde çocuğu olan anne-babaların oyuna yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 33*(355), 4-12.

Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 20*, 158- 165.

İkiz, H. (2009). *6 yaş grubundaki çocukların benlik algıları ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelemesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensititüsü, İstanbul.

İmrak, H. (2009). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

İnan, Z. (2011). *Özel okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin oyun seçimi hakkındaki görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Jambor, T., Rubin, K. H., & Watson, K. (1978). Free play behaviors in preschool and kindergarten children. *Journal of Child Development, 49,* 534-536.

Jobling, A., Nichols, D., & Virji-Babul, N. (2006). Children with down syndrome: discovering the joy of movement. *The Journal Of Physical Education, 77*(6), 34-38.

Jones, M. (2001). *Oyun ve çocuk* (A. Çayır, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Jones, V. (2004). *Comprehensive classroom management*. Boston: Pearson Education.

Jordan, R. (2003) Social play and autistic spectrum disorders. *Journal of The National Autistic Society, 7*(4), 347-360.

Justice, E. M., & Lindsey, L. L. (1999). The relation of self-perception to achievement among african american areschoolers. *Journal of Black Psychology*. Retrieved from http://journals.sagepub.com/

Kadim, M. (2012*). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliliklerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kagan, J. (1965). Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children. *E-Journal of Child Development, 36*, 609-628. http://dx.doi.org/10.2307/1126908

Kagan, S.L., & Lowenstein, A. E. (2006). School readiness and children's play: contemporary oxymoron or compatible optinon. In E.F. Zigler, D.G. Singer & S. J. Bishop-Josef (Eds), *Children's play: the roots "of reading*" Washington, DC: Zero To Three, 59- 72.

Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.

Kalaycıoğlu, H. (2011). *Resim-kelime oyunlarının ve cinsiyetin dört yaş çocukların ingilizce kelime performansına etkisi: deneysel bir araştırma kelime performansına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kan, Ü. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(2), 431-438.

Kandır, A., & Uyanık, Ö. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3*(2), 118-134.

Kandır, A. (1991**).** *Okul öncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş grubu eğitim programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kandır, A. (2000). Öğretmenlerin 5-6 yaş çocuklarında görülen davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumları. *Mesleki Eğitim Dergisi, 2*(1),42-50.

Kandır, A., (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarını yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi, 151*, 102-104.

Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği geçerlilik-güvenirlik çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kapçı, E. G., Artar, M., Avşar, V., Daşcı, E., & Çelik, E. G. (2015). İlkokula beş ve altı yaşında başlayan çocukların sosyal gelişim, duygusal ve davranışsal sorunlar ile akademik benlik saygısı açısından karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 48*(2), 185-202.

Kapçı, E. G. (1998). Okul öncesi davranış ölçeğinin Türk çocuklarına uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 5,* 9-15.

Karabacak, N. (1996). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişi düzeyine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 75-87.

Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kaya, A. (2010). *Oyun müdahale programının 3-5 yaş arasındaki özel gereksinimli çocukların bilişsel becerilerinin desteklenmesindeki etkililiğinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, C. (2003). *Öğretmenlere öneriler.* İstanbul: Zambak.

Kaya, N. (2011). *0-5 yaş arası çocuklarda müzikli oyunların gelişime etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Keenan, K., & Wakschlag, L (2003). Identifying behavior problems in young children. *Bulletin of The Centre of Excellence for Early Childhoıod Development,* 2(1).

Keenan, K., & Wakschlag, L (2004). Are oppositional defiant and conduct disorder symptoms normative behaviors in preschoolers? A comparison of referred and nonreferred children. *Am J Psychiatry, 161*, 356–358. http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.161.2.356

Kenç, F. M., & Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavram ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 27*(124), 71-79.

Kerkez, F. (2006). *Oyun ve egzersizin yuva ve anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda fiziksel ve motor gelişime etkisinin araştırılması.* Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Kerr, C. R., Lopez, N. L., Olson, S. L., & Sameroff, A. J. (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: The roles of moral regulation and child gender. *Jornal ofAbnorm Child Psych, 32*(4), 369–83.

Kıldan, A. O. (2001). *Oyunun çocukların gelişim özelliklerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kılıççı, Y. (1992). *Okulda ruh sağlığı.* Ankara: Anı.

Kılıçoğlu, M (2006). *Anasınıfı, hazırlık ve ilköğretim birinci sınıflarda okuyan görme engelli öğrencilerin oyunlarının değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kırkıncıoğlu, M. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Ya-Pa.

Klein, R. G., Koplewicz, H. S., & Miller, L. S. (1997). Teacher rating of hyperactivity, inattention and conduct problems in preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*(2), 113-119.

Knox, S. H. (1997). *Play and play styles of preschool children*. PhD Thesis, University of Southern California, California.

Kocabıyık, F. (2011). Milli eğitim bakanlığı ve okul öncesi eğitimi. *Eğitim, Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7(20).

Koç, G. (2002). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Anı.

Koç, M. (2003). *Anne baba olmanın psikolojik yönü.* Ankara: Mikro.

Koç, M. (2010). Demografik özellikler ile benlik saygısı arasındaki ilişki yetişkinler üzerine ampirik bir araştırma. *Akademik Araştırmalar Dergisi, 46,* 35-58.

Koçak, N. (2002). Özürlü çocukların eğitiminde oyun ve oyuncakların önemi. *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri 9,* 91-98.

Koçkaya, S., & Siyez, D. M. (2017). Okul öncesi çocuklarının çekingenlik davranışları üzerine oyun terapisi uygulamalarının etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi, 9*(1), 31-44.

Koçyiğit, S., Sezer, T., & Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 287-300.

Koçyiğit, S., Sezer, T., & Yılmaz, E. (2016). 5-6 yaş grubu çocukların oyun becerileri ile aile-çocuk iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(2), 185-204.

Kol, S. (2006). *Okul öncesi öğretmenleri ile yöneticilerinin bilgisayar destekli oyun programlarının kullanımına yönelik algı ve beklentileri.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Kolcu, Ş. (2014). *Farklı bilişsel tempodaki çocukların oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Konstantareas, M. M., & Stanley, G. C. (2007) Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal Of Autism Disorder, 37,* 1215-1223.

Kowalski, H.S., Wyver, S.R., Masselols, G., & De Lacey, P. (2004). Toddlers' emerging symbolic play: a first-born advantage. *Journal of Early Child Development And Care, 174*(4), 339-400.

Köknel, Ö. (1997). *İnsanı anlamak.* İstanbul: Altın Kitaplar.

Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik psikolojisi.* İstanbul: Remzi.

Kulaksızoğlu, A.(2003). *Farklı gelişen çocuklar*. İstanbul: Epsilon.

Kuşçu, Y. (2014). *Oyun davranışlarını değerlendirme ölçeği'nin türkçeye uyarlanması ve 36 – 72 aylık çocukların oyun davranışlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kuzgun, Y. (1994). Çağdaş insanın en önemli kararı: meslek seçimi. *Bilim ve Teknik Dergisi, 325,* 50-54.

Kuzgun, Y. (1997). *Grup rehberliği el kitabı.* Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuramlar uygulamalar.* Ankara: Nobel.

Kuzgun, Y. (2006). *İlköğretimde rehberlik.* Ankara: Nobel.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by pers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Journal of Child Development, 61,* 1081-1100.

Leseman, P. M., Rispens, J., & Rollenberg, L. (2001). Playing and working in kindergarden: Cognitive coconstruction in two educational situation. *Journal of Early Childhood Research Quarterly, 16,* 363-384.

Lewis, G. F. (1988). *The social competence of preschool children's response to conflict and peer acceptance in a mainstreamed classroom.* Master's Thesis, University of Illinois at Urbana-Champain, Illinois.

Lewis, V., & Boucher, J. (1997). *The test of pretend play manual.* England: The Psychological Corporation Horcourt Brace.

Lewis, V. (2003*).* Play and language in children with autism. *The National Autistic Society Jounal, 7*(4), 391-399.

Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal, 32*(3), 145-156.

M.E. B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı.* İstanbul: Ya-Pa.

Macdonald, S. L., Macri-Summers, M., Schaefer, B.A., & Shur, K. F. (2004). Preschool children's learning behaviors, concept attainment, social skills and problem behaviors: Validity evidence for preschool learning behaviors scale scores. *Journal of Psychoeducational Assessment, 22*(1), 15–32 .

Macoan, A., Schoefs, V., & Verschueren, K. (1996). The internal working model of the self, attachment and competence in five years olds. *Journal of Child Development, 50*, 2493-2511.

Markstrom, C. A., & Warash, B. G. (2001). Parental perceptions of parentingstyles in relation to academic self-esteem of preschoolers. *Journal of Academic Search Premier, 121*, 3.

Martin G., & Pear J. (1992). *Behavior modification: What it is and how to do it.* NJ: Prentice.

MEB (2006). *Temel eğitime destek programı.* http://tedp.meb.gov.tr/doc/pre_school_education_T.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2008). *Öğretmen yeterlilikleri.* Ankara: MEB.

Mellou, E. (1994). Play theories: A contemporary review. *Journal of Early Child Development and Care*, *102*(1), 91-100.

Mergen, B. (1991). Ninety-five years of historical change in the game preferences of American children. *Journal of Play and Culture, 4*, 272-283.

Merrill, K. W. (1995). An investigation of the relationship between social skill and ınternaziling problem in early childhood: Construct validity of the preschool and kindergarten behavior scales. *Journal of Psychocducational Assesment*, *13*, 230-240.

Merrill, K.W. (2003). *Preschool and kindergarden behavior scales examiner's manual.* Austin: Pro-ed.

Miçozkadıoğlu, İ. İ. (2000). *The effects of day care experience on children's social competence and academic achievement: A longitudinal study.* Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Milfort, R. (2000). *A comparison of teacher and observer ratings of head start children's social competence*. Doctoral Dissertation, University of Miami, Florida.

Miller, J. A. (2002). *Çocuklarda depresyon*. İstanbul: Özgür.

Miller, S. A. (1995). Parents' attributions for their children's behavior**.** *Journal of Child Development*, *66*(6), 1557-1584.

Monteiro, L., Pessoa e Costa, I., Santos, A. J., Torres, N., & Verissimo, M. (2012). Father involvement and peer play competence in preschoolers: The moderating effect of the child's difficult temperament. *E-Journal of Family Science, 3*(3-4), 174-188. http://dx.doi.org/10.1080/19424620.2012.783426

Moralı S. & Uğurel, I. (2008) Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi Üniversitesi Dergisi*, *28*(3), 75-98.

Morrison, G. (1998). *Early childhood education today*. Ohio: Merril an Impirint of Prentice.

Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond human development. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 137- 169.

Nuttall, P. (2003). *Self-esteem and children* in *New York.* Retrieved from http://www.nncc.org/Guidance/self.esteem.html.

Ogelman, G. H., & Sarıkaya, E. H. (2014), Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(3), 301-321.

Ogelman, G. H., Aytaç, P., Akdeniz, Ö., Ertentuğ, G., Ese, V., & Güner, M. (2016). Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ta yaşayan okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının oyun davranışlarının karşılaştırılması. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute, 19*(36), 259-271.

Ogelman, H. G., & Topaloğlu, Z. Ç. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 241-271.

Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem.* İstanbul: Epsilon.

Oktay, A. (2010). Oyuna kuramsal yaklaşım, çocukta oyun gelişimi, beden eğitimi ve oyun öğretimi. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.). *Çocuk ve oyun* içinde (s. 37-54). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Olcay, O., Sarı, H., & Seçer, Z. (2006). Anne tutumlarına göre okulöncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerininin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16,* 539-557.

Onur, B. (2000). Geleneksel oyunların geleceği. *Çocuk Forumu Dergisi. 3*(2), 55-57.

Onur, B., & Çelen, N. (2002). Geleneksel ve modern çocuk oyunları üzerine düşünceler. Y. Oğuzoğlu & K. Üstünova (Eds..), *Bursa halk kültürü 2 içinde* (s. 513-522). Bursa: Uludag Üniversitesi.

Onur, S. G, & Sadıoğlu Ö. (2012). The comparison of toy preferences of teacher candidates in fırst and fourth grades of preschool education. *International Journal of Early Childhood Education Research, 1,* 62-75.

Orhan, M. (2010). *Okul öncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ormanoğlu, U. M. (1999). *Niçin oyun? çocuğun gelişiminde oyun ve çocuğu tanımada oyunun önemi.* İstanbul: Göçebe

Öğretir, A. D. (1999). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 6 yaş çocuklarının sosyal oyun davranışlarıyla anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öğretir, A. D. (2008). Play and the play therapy. *The Journal of The Industriel Arts Education Faculty of Gazi University, 22,* 94-100.

Öksüz, Y. (2002). Ergenin kişilik gelişiminde ebeveynin rolü. *Milli Eğitim Dergisi, 1,* 155–156.

Ömeroğlu, E. (2007). *Okul öncesi eğitimde drama.* Ankara: Kök.

Öncü, E., & Özbay, E. (2005). *Çocuklar için oyun*. Ankara: Kök.

Öncü, E., & Özbay, E. (2006). *Okul öncesi çocuklar için oyun.* Ankara: Kök.

Öngen, D. (1991). *Okul öncesi çağdaki çocukların oyun konusundaki toplumsal bilişsel davranış örüntüleri ile oyun materyalleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öz, İ. (1997). *Çocukta uyum ve davranış bozuklukları.* Ankara: Kök.

Öz, İ. (2002). Oyun çocuğun ilerideki yaşamının provasıdır. *Çoluk Çocuk Dergisi, 13,* 29.

Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (Pkbs–2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Aile ve Toplum Dergisi, 11*(6), 9-18.

Özbey, S. (2012) .Ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile 6 yaş çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(1), 43-62.

Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve davranış problemler davranışlarının ev ve okul ortamına göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 23*(2), 21-32.

Özcan, Ç. (2012). *Okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri.* Eskişehir: Kaan.

Özdemir, G. (2004). *Ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan* çocukların görsel *algılama davranışı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, S. (2016). 5-6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science. 2*(2), 1-15.

Özdenk, Ç. (2007). *6 yaş grubu öğrencilerin psiko-motor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Özdogan, B. (1988). *Çocuk ve oyun terapisi*. Ankara: Yargıçoğlu.

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

Özdoğan, B. (2009). *Çocuğa oyunla yardım.* Ankara: Anı.

Özer, D.S., & Özer, K. (2004). *Çocuklarda motor gelişim.* Ankara: Nobel.

Öztürk, A. (2010). *Okul öncesi eğitimde oyun***.** Ankara: Eğiten.

Öztürk, Ş. (2005). Avustralya'da erken çocukluk eğitimi: Türkiye'deki erken çocukluk eğitimine eleştirel bir bakış. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi XIV*, 926-930.

Özyürek, A., & Poyraz, H. (2005). Okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının davranış problemleri ve anne babaların disiplin yöntemlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *166,* 83-97.

Özyürek, A. & Tezel, F. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(3), 395-414.

Özyürek, A., & Tezel, F. (2010). *Anne baba olmak ve anne babaların çocuk yetiştirme tutumları.* Ankara: Pegem Akademi.

Özyürek, A., & Tezel, F. (2010). *Anne baba eğitimi ve okul öncesi aile katılımı.* İstanbul: Morpa Kültür.

Parten, M. (1933). Social play among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 28,* 136-147.

Pehlivan, H. (1997). *Örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı.

Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human devolopment.* Newyork: Oxford.

Persson, E. B. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development, 29*(1), 80-91.

Pervez, S. (1992). *The role of play in the development of preschool children*. Doctoral Dissertation, Quaid-i Azam University, Pakistan.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood.* New York: Norton.

Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim* (H. Portal, Çev.). İstanbul: Cem.

Piaget, J. (2005). *Çocuğun gözüyle dünya* (İ. Yergüz, Çev.). Ankara: Dost.

Pişkin, M. (2003). *Öz saygıyı geliştirme eğitimi.* Ankara: Nobel.

Pişkin, M.(2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 35*(156), 175-189.

Pişkin, Ü. (1990). *5-8 yaş grubu otistik çocuklara oyuncak ile amacına uygun oynama becerisinin kazandırılmasında model olma ve ipucu verme tekniklerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Polat, U. Ö., & Zembat, R. (1999). *Okul öncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi Marmara Üniversitesi anaokulu öğretmeni el kitabı.* İstanbul: YA-PA.

Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak.* Ankara: Anı.

Poyraz, M. (2007). *Babaların babalık rolünü algılamalarıyla kendi ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Rayna, S. (2001). The very beginnings of togetherness in shared play among young children. *International Journal of Early Years Education, 9*(2), 109- 115.

Roda, D. S., & Sanchez, J. P. (2003). Relationships between self-concept and academic achievement in primary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy, 1*(1), 95-120.

Rogers, C., & Sawyers, J. (1988). *Play in the lives of children.* Washington: NAEYC.

Roopnarine, J. L., & Johnson, J. E. (2005). *Approaches to early childhood education.* New Jersey: Prentice Hall.

Rossie, J. P. (2001). Changing toys and play in a changing African childhood, B. Onur (Ed.), *Dünyada ve Türkiye'de değişen çocukluk* içinde (s. 253-281). Ankara: Ankara University Center for Research on Child Culture.

Rowlands, F. (2007). *An analysis of teachers attitudes towards play and children's free play opportunities.* Master's Thesis, Concordia University, Canada.

Sadık, F. (2002). Sınıf içindeki problem davranışların nedenleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9,* 106-115.

Sadık, F. (2003). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları* Dergisi, *13,* 89-97.

Sak, İ. T. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik inançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*, 101-120.

Sak, R., Şahin, İ. T., & Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(3), 1691-1713.

Samuelsson, I. P., & Sandberg, A. (2003). Preschool teachers' play experiences then and now. *Early Childhood Resarch Practice Journal, 5*(1). Retrieved from http://www.ecrp.uiuc.edu/v5n1/sandberg.html

Sandberg, A., & Vickerius, M. (2006). The significance of play and the environment around play. *Journal of Early Child Development and Care*, *176*(2), 207–217.

Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2008). Dimensions of childhood play and toys. *Asia Pasific Journal of Teacher Education, 36(*2), 135-146.

Sandberg, A. (2003). Preschool teachers' play experiences then and now. *Early child hood research and practice*: *An internet journal on the development, care and education of young children, 5(*1), 1-18. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475624.pdf

Saracho, O. (1995). The relationship between the cognitive styles and play behaviours of pre-school children. *Educational Psychology Journal, 4*(15), 405– 428.

Saracho, O. (1996). Preschool children's cognitive styles and play behaviors. *Child Study Journal, 26*, 125–148.

Saracho, O. (2015). *Contemporary perspectives on research in assessment and evaluation in early childhood education.* Charlotte: Information Age.

Saracho, O. N., & Spodek, B. (1995). Children's play and early childhood education: Insights from history and theory. *Journal of Education*, *177*(3), 129-149.

Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of pre-school children's play strategies and cognitive style. *Journal of Educational Psychology, 19(2),* 165-180.

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

Sarı, H., & Seçer, Z. (2006). Okul öncesi eğitimi kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak analizi. *Milli Eğitim Dergisi, 127*(2), 126-142.

Schaffer, H. R. (2004). *Child psychology*. Oxford: Blacwell.

Scherer, N., & Synder, L. E. (2004) The development of symbolic play and language in toodlers with cleft plate. *American Journal Of Speech-Language Pathology, 13*(1), 66-80.

Scherrer M., & Wortham S. (1987). How do young children say they play? The play preferences of five- and six-year-old children. *Paper presented at the annual conference of the Association for Childhood Education International*, Omaha, NE.

Schmitz, S., Fulker, D. W., Plomin, R., Zahn-Waxler, C. R., Emde, R. N., & Defries, J. C. (1999). Temperament and problem behaviour during early childhood. *International Journal of Behavioral Development, 23*(2), 333-355.

Seçer, Z., & Yaşa S. (2006). Bilişsel tempo'nun okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerine etkisinin incelenmesi. *Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu,* İstanbul: Ya-Pa.

Sekino, Y. (2006). *Investigation of the relationship between preschool peer play and third-Grade outcomes for low-income urban students.* Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.

Sel, R. (1987). *Çocuk ve oyun dünyası*. Ankara: Olgun Lisesi.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Özsen

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim.* Ankara: Gazi.

Sertbaş, N. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde davranış problemleri ve yordayan değişkenler.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sevinç, M. (2003). *Oyun ortamında uyumsuz davranışlara eğitsel yaklaşım.* İstanbul:Morpa Kültür.

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

Sevinç, M. (2005). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar.* İstanbul: Morpa Kültür.

Seyrek, H., & Sun, H. (2003). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İzmir: Mey.

Sezer, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda sık rastlanan uyum ve davranış bozuklukları ve bu bozukluklara ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı 3,* 280-293.

Sezici, E. (2013). *Okul öncesi çocuklarda oyun terapisinin sosyal yetkinlik ve davranış yönetimine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Shafatya, L., & Smilansky, S. (1990). *Facilitating play.* Gaithersburg: Psychosocial and Educational.

Shapiro, L. (1990, May 28). Guns and dolls. *Newsweek,* pp. 42-48.

Sheridan, M. D. (2005). *Play in early childhood.* New York: Routledge.

Shim, J. (2007). *Low-income children's pretend play: The contributory influences of individual and contextual factors*. Master's Thesis, The University of North Carolina, Greensboro.

Smith, K. P., & Vollstedt, R. (1985). On defining play: an empirical study of the relationship between play and various play criteria *Journal of Child Development, 56,* 1042-1050.

Smith, K. P. (2009). *Understanding children's worlds: Children and play*. New Jersey: Wiley- Blackwell.

Smith, S. (2006). *The developing child in the 21st century.* New York: Routledge.

Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: On playground and beyond.* New York: State University of New York.

Sourander, A., Helstelä, L., Ristkari, T., Ikäheimo, K., Helenius, H., & Piha, J. (2001). Child adolescent mental health service use in Finland. *Journal of Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 36*(6), 294-298.

Spencer, P. E. (1996) The association between language and symbolik play at two tears: evidence from deaf toodlers. *Journal of Child Development, 67*(3), 867-876.

Stagnitti, K. (2004). Understanding play: The implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal, 51,* 3-12.

Stagnitti, K., & Swindells, D. (2006). Pretend play and parents'view of social competence: The construct validity of the child-initiated pretend play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal, 53,* 314–324.

Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal Of Autism And Developmental Disorders, 25*(2), 123-141.

Stanley, G. (2004). *Symbolic play in children with autism spectrum disorder.* Master's Thesis, The University of Guelph The Faculty of Graduate Studies, Canada.

Stormont, M. (2002). Externalizing behaviour problems in young children: Contributing factors and early intervention. *Journal of Psychology in Schools, 39,* 127-138.

Sucuoğlu, B. (2003). Engelli çocuklar ve oyun: işitme engelli çocuklar, zihin engelli çocuklar. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi* içinde (s. 163-181). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Sucuoğlu, B. (2008). Okul öncesi sınıflarda kaynaştırma ve sınıf yönetimi. *Çoluk Çocuk Dergisi,* 40-45.

Sutton-Smith B. (1997). *The ambiguity of play*. Usa: Harvard University.

Sutton-Smith B. (2008). Play theory. A personal journal and new thoughts. *American Journal of Play, 1*(1), 82-125.

Synder, A. E. (2001). *Symbolic development in representational play and early mathemetics.* Master Thesis, Rutgers The State University Of New Jersey-New Brunswick.

Şahin, F. (1993). *Üç-altı yaş grubu çocuklarının anne babalarının çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şener, T. (1996). *5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Şirin, S. (2011). *Anaokuluna devam eden beş yaş çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Tabak, N. (2007). *İlköğretim 1. kademede davranış sorunları olan çocukların anne- baba tutumları.* Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Takata, N. (1971). The play milieu: A preliminary appraisal. *American Journal of Occupational Therapy, 15*(6), 281-284.

Taylı, A. (2007). *Kardeş sahibi olup olmama durumunun okul öncesi dönemdeki sosyal oyuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tekin, A. K., & Tekin G. (2008). Meanings of child's play according to turkish early childhood educators: A phenomenological study. *Journal of Instructional Psychology, 34*(4), 207-213.

Temel, Z. F. (2001). *Okul öncesi eğitime aile katılımı. Gazi Üniversitesi anaokulu-anasınıfı Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa.

Tertemiz, N. (2007). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet, (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 67-93). Ankara: Nobel.

Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi, 155*, 162-169.

Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Terzi, E. (2009). *Anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tezel, F. (1993). *Üç-altı yaş grubu çocuklarının anne babalarının çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tezel, F. (2001). *Gazi Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı.* İstanbul: Turan Ofset

Tezel, F. (2003). Okul öncesi dönemde oyuncaklar ve oyun materyalleri. *Mesleki Eğitim Dergisi, 640,* 78-82.

Tezel, F., & Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Aile ve Toplum Dergisi, 11*(5), 30-39.

Tomris, G. (2012). *Anti sosyal davranışları önlemede başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonuna yönelik öğretmen, veli ve rehberlerin görüşleri.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Tuğrul, B. (1991). *Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilkokul birinci sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuğrul, B. (2010). Oyun temelli öğrenme. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 35-76). Ankara: Anı.

Tuğrul, B., Aslan, Ö., Ertürk, G., & Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 101-116.

Turaşlı N. K., & Zembat, R. (2013), 6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal duygusal hazırlık programı`nın etkililiğinin incelenmesi. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*, 1-16.

Turaşlı, N. (2006). *6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Turla, A. (1996). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan anne-baba eğitim çalışmalarının incelenmesi, *Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri 2,* İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Tüfekçioğlu, Ü. (2003) *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Türkmenoğlu, F. (2005). *60–72 aylık çocukların matematik becerilerini kazanmalarında, "Oyun yoluyla matematik becerilerini kazandırma programı"nın etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tyssen, S. (2003). Child culture, play and child development. *Journal of Early Child Development and Care, 173*(6), 589-612.

Ulutaş, A. (2005). *Anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(6), 233-242.

Uyanık, B. G. (2004). Çocuklar ve değerler eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi, 45,* 18–20.

Uyanık, B. G. (2007). *Değerler eğitimi ve değerler eğitimi programları.* İstanbul:Morpa

Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi.* İstanbul: Alkım.

Vandenberg, B. (1991). Play theory. In G. Fein and M. Rivkin (Eds.), *The young child at play, Reviews of Research 4* (pp. 17-27). Washington: Zero To Three.

Vanderberg, B. (2006). Real and not real: A vital developmental dichotomy. In E.F. Zigler, D. Singer & S. J. Bishop-Josef (Eds.), *Children's play: The roots "of reading*" (pp. 49-59). Washington: Zero To Three.

Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Journal of Soviet Psychology, 12*(6), 62-76.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University.

Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, *166*(3), 297-312.

Weikart, D. P. (1998). Changing early childhood development throught educational development. *Journal of Preventive Medicine, 27*, 233-237.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review Journal, 92*, 548–573.

Weisner, T. (2002). Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Journal of Human Development, 45*, 275–81.

Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Usa: MIT.

Williams, D. L. (1984). *Parent involvement in education what a survey reveals*. Austin: The Southwest Educational Development Laboratory.

Williamson, P. (1998). *The relationship between agressive behavior and choice of play in kindergarten.* Doctoral Dissertation, Caldwell University, USA.

Wing, L. (1995). Play is not the work of the child: young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Journal Quarterly, 10*, 223-247.

Wodarski, J. S. (2015). Assessment methods. In J. S. Wodarski, M. J. Holosko & M. D. Feit (Eds.), *Evidence-informed assessment and practice in child welfare* (pp. 99-121). London, UK: Springer.

Wolfgang, C. H., Stannard, L. L., & Jones, I. (2001). Block play performance among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education, 15*(2), 173-180.

Wortham, C. S. (2006). *Early childhood curriculum, developmental bases for learning and teaching.* New Jersey: Pearson.

Wright, R. J. (2010). *Multifaceted assessment for early childhood education.* CA: Sage.

Yalım, N. (2009). *5-6 yaş çocuklarında matematiksel şekil algısı ve sayı kavramının gelişiminde drama yönteminin etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 431-456.

Yavuzer, H. (1996). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (1999b). *Yaygın ana-baba tutumları*. İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2000). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2000). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2003). Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2004). *Ana baba ve çocuk.* İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2005). *Çocuğu tanımak ve anlamak.* İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2007). *Ana-baba okulu projesi.* İstanbul: Morpa Kültür.

Yavuzer, H. (2011). *Çocuk ve suç.* İstanbul: Remzi.

Yazıcı, Z. (2002). Okulöncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi, 3,* 155-156.

Yıldırak, N. (1990). *Türkiye'de köy çocukları.* Ankara: Ayyıldız.

Yıldız, V. (1992). *İzmir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında oyunun yeri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz, E. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında müzikli oyun etkinliklerinin kullanılmasının etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yoşumaz, K. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden (60-72 ay) zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren çocukların problem davranışlarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Kütahya.

Yörükoğlu, A. (1994). *Çocuk ruh sağlığı.* İstanbul: Özgür.

Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36 - 72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yurduşen, S. A. (2004). *Annelerin çocuklarına yönelik yetiştirme tutumları'nın okul öncesi çağdaki çocuklarının içe yönelik ve dışa yönelik davranış problemlerine etkisi: Annenin psikolojik uyumunun oynadığı aracı rol.* Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zirpoli, T. J. (2005). *Behavior management: applications for teachers*. New Jersey: Pearson.

GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...