

Ankara Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı

**4-5 YAŞ ANAOKULU ÇOCUKLARINDA DRAMATİK OYUNUN VE İNŞA  
OYUNUNUN BAKIŞAÇISI ALMA BECERİSİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

**Tülin ŞENER**

Danışman

**Prof. Dr. Bekir ONUR**

Ankara-1996

# İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLARKEN

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>GİRİŞ</b> .....	1
PROBLEM.....	1
<b>PSİKOLOJİDE OYUN</b> .....	1
Ağıştırma Oyunları .....	3
Sembolik Oyunlar .....	4
Kurallı Oyunlar.....	6
<b>OYUN VE BİLİŞSEL GELİŞME</b> .....	11
Bakışaçısı Alma .....	12
<b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	16
Oyun ile Bilişsel Değişkenler Arasındaki İlişki .....	22
<b>ARAŞTIRMANIN AMACI</b> .....	30
<b>ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ</b> .....	32
<b>TANIMLAR</b> .....	33

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>YÖNTEM</b> .....	34
Araştırma Modeli.....	34
Araştırma Grubu .....	34
<b>VERİLERİN TOPLANMASI</b> .....	35
Algısal Bakışaçısı Alma Testi.....	36
Bilişsel Bakışaçısı Alma Testi .....	37

Duygusal Bakışaçısı Alma Testi .....	38
VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	40

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>41</b>
a) Algısal Bakışaçısı Alma Becerisi .....	42
b) Bilişsel Bakışaçısı Alma Becerisi.....	43
c) Duygusal Bakışaçısı Alma Becerisi .....	44
<b>BULGULARIN TOPLUCA DEĞERLENDİRİLMESİ .....</b>	<b>48</b>
<b>ÖZET, SONUÇ , ÖNERİLER.....</b>	<b>52</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>56</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>69</b>
<b>ÖZET .....</b>	<b>70</b>
<b>EKLER</b>	
EK-1	
EK-2	
EK-3	
EK-4	

## BAŞLARKEN

Bu çalışma zorlu bir çabanın ürünüdür. Birçok kişinin emeği ve desteği bu ürünün ortaya çıkmasında çok yardımcı olmuştur. Araştırma konusunun belirlenmesinden, çalışmanın uygulama ve tamamlanma aşamalarında düşüncelerine ve desteğine hep gereksinim duyduğum danışmanım sayın Prof. Dr. Bekir Onur'a teşekkür ederim. Tezin uygulanmasında bana yardımcı olan sevgili Türk Telekom Anaokulu müdürüne, öğretmenlerine ve tabii ki çocuklara en büyük teşekkürü göndermem gerekiyor. Beni her an dinleme , telaşımı dindirme, soru ve sorunlarıma olası çözüm önerilerini bulma sorumluluğunu kendiliğinden üstlenmiş oda arkadaşım sayın Yrd. Doç. Dr. Figen Çok'a binlerce kez teşekkürler... Çalışma boyunca ve özellikle son aşamasında yanımda hissettiğim Müge Artar , Melike Bağlı , Hakan Ersever ve verilerin çözümlenmesi aşamasında bana yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Selahattin Öğülmüş ile Yrd. Doç. Dr. Metin Pişkin; hepinize sonsuz sevgiler... Yine adınızı sayamadığım dostlarım ; sizlere de teşekkürler... Ve Filiz Çok ; sen olmasaydın araçların güvenilirliğinden şüphe edecektik. Sağolasın...

Annem , babam , ablam... Sevginiz ve desteğiniz benim için soluk almak kadar önemli ! Teşekkürler...

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

#### PROBLEM

#### PSİKOLOJİDE OYUN

Çocukların toplumsal ve bilişsel gelişimlerinde oyunun önemli bir işlevi olduğu eskiden beri bilinmektedir. Oyunun evrensel bir olgu olması ve tarih boyunca var olması BM Çocuk Hakları Bildirgesi'nde yer alması için yeterli bir neden olmuştur. Oyun yalnızca eğlence olarak değil, bilişsel ve toplumsal gelişimde de bir etken olarak çocukların yaşamında yer alır. Çocuk oyun yoluyla bir yandan yetişkin dünyasının rol ve kurallarını öğrenirken, diğer yandan da bilişsel kapasitesini deneme ve genişletme olanağını elde eder. Oyun çocuğun gelişiminde ve eğitiminde bu kadar önemli bir rol oynadığına göre, araştırmacıların oyunun diğer davranışlardan ayrılan yönlerini belirlemeleri gerekmektedir. Çocuklarla yapılan oyun araştırmaları gözden geçirildiğinde bu çalışmaların birtakım güçlükleri olduğu gözlenmektedir. Günümüzde oyunla ilgili en önemli problemler oyunun tanımlanması, sınıflanması ve ölçülmesiyle ilgilidir.

Bir etkinliğin oyun olup olmadığını belirlemek güç bir iştir. Ayrıca farklı türdeki oyunlar farklı şekillerde açıklanmayı gerektirmektedir. Bir çocuğun çingırağını defalarca sallaması, bir grup oğlan kendini bilyelere kaptırmışken kızların ip atlaması, 4 yaşındaki bir kızın oyuncak bebeğine yemek yedirmesi gibi daha birçoklarını sayabileceğimiz bütün bu etkinlikler oyun mudur? Bütün bu etkinliklerin ortak noktası ne olabilir? Ya da oyunu betimleyen biricik bir özellikten söz edebilir miyiz?

Oyunun tanımıyla ilgili sıklıkla karşılaşılan bir problem etkinliğin "oyun" mu, "iş" mi olduğunu belirlemektir (Smith ve ark., 1985). Oyun ve iş arasındaki zihinsel ve fiziksel eylemde keşfetme, bir problemi çözme, örgütlenme gibi benzerlikler bu ayrımı yapmayı daha da güçleştirmektedir. Oyunun belki de en ayırtedici özelliği ortaya konulan eylemin gerçek olmadığı farkında olunmasıdır. Sembolik düzeyde eylem ortaya konulurken çocuğun, durumun gerçek olmadığını bildiği varsayılır. Smith, Takhvar, Gore ve Vollstedt'e (1985) göre bu konuya yaklaşmanın bir yolu çocuklara "oyun"la neyi kastettiklerini sormaktır. Bu yolu izleyen çalışmalarda çocukların oyun ve iş arasında belirli bir ayırım yaptıkları görülmüştür. King'in (1979) yaptığı çalışmada çocuklar, öğretmenler tarafından verilen ödevleri oyun biçiminde bile olsa "iş" olarak algılamışlardır. Benzer biçimde Chaille'nin (1977) yaptığı çalışmada bir etkinliğin çocuk tarafından oyun olarak algılanması için dışsal baskının olmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Aktaran, Smith ve ark., 1985).

Oyunu tanımlarken oyunun özelliklerini belirlemede de birtakım anlaşmazlıklar söz konusudur. Bazı araştırmacılar oyunu psikolojik özellikleri doğrultusunda tanımlarken, diğerleri bilişsel gelişim ile olan ilişkisini vurgulamaktadır.

Rubin , Fein ve Vandenberg (1983) yaptıkları tarama çalışmasında oyunu niteleyen özellikleri belirlemişlerdir. Buna göre oyun;

- 1) içsel olarak güdülenmiştir. .
- 2) amaçlardan çok araca önem veren bir süreçtir.
- 3) keşfetme davranışından ayrılır. Keşfetme davranışı "bu nesne nedir ve ne yapabilir?" sorusunu yanıtlar. Oyun ise "bu nesneyle ne yapabilirim?" sorusuyla yönlendirilir.

4) gerçek olmaması ve -miş gibi olması ile nitelenir.

5) dışsal kuralların uygulanması zorunlu değildir ve kurallardan bağımsızdır.

6) katılımcının aktif olarak etkinlikte bulunmasını gerektirir.

Krasnor ve Pepler'e (1980) göre oyunun bir de esnek olma özelliği vardır ve olumlu duygular yaratır. Oyun ayrıca kendiliğindedir gönüllüdür, memnun edicidir ve açık uçludur (Aktaran, Eckler ve Weininger, 1988).

Tüm bu özellikleri gözönüne aldığımızda oyunun belki de insan işlevselliğinin tüm yönlerini bütünleştiren ve dengeleyen bir davranış olduğunu söyleyebiliriz.

Oyunu tanımlayan oyun kategorileri araştırmalara yol gösterir. Piaget'in (1962) oyun sınıflaması, özellikle bilişsel gelişimde sembolik oyunun önemini vurgulamasıyla göze çarpmıştır.

Piaget oyunları alıştırma oyunu (practice play), sembolik oyun (symbolic play) ve kurallı oyunlar (games with rules) olarak sınıflandırır. Bunlar birbirini izleyen evreler halinde ortaya çıkarlar ve yerlerini bir sonraki evreye bırakırlar. Piaget bu sınıflamada, bilişsel gelişim sürecinin en temel görüşlerini ve belirli yaşlarda çocukların düşünme özelliklerini yansıtır. Bu doğrultuda Piaget'e (1976 a, 1976 b) göre ilk oyun duyu-devinim alışkanlığına eşittir ve duyu-devinim evresinin sonu olan ikinci yılda ortaya çıkar, dört yaşında zirveye ulaşır ve altı yaşından sonra azalır. Somut işlemlerin başlamasıyla kurallı oyunlar belirginleşir. Aşağıda bu oyunlara ilişkin açıklamalar yer almaktadır:

**Alıştırma Oyunları (Practice Play):** Duyu-devinim döneminde görülür ve çocuğun nesnelere ve eylemlerle, onları kendi kontrolü altında

tutarak giriştiği oyunlar olarak tanımlanır. Bir çingırağı tekrar tekrar sallamak ve atmak, nesnelere bir kaba koyup boşaltmak gibi tekrarlı eylemler alıştırmaya oyunlardır. Bu tekrarlar başlangıçta bebeğin kendi bedenine yönelikken, giderek çevredeki nesnelere yönelir. Duyu-devinimsel etkinlikler kadar, çocukların üstüste "niçin?", "neden?" soruları gibi zihinsel alıştırmaları da alıştırmaya oyunları sayılmaktadır. Burada amaç yanıt almak değil, "niçin?" sorusunu sorma davranışının alıştırmalarını yapmaktır (Rogers ve Sawyers, 1985).

**Sembolik Oyunlar (Symbolic Play):** Okul öncesi yıllarda oyunun en temel biçimidir ve 2-6 yaşları arasında ortaya çıkar. Piaget sembolik oyunu çocuğun düşünme yeterliğinin bir işlevi olarak ele alır. Sembolik oyunda çocuk gerçeği dışsal baskılar olmaksızın kendine göre biçimlendirir. Herhangi bir kural ya da sınırlama söz konusu değildir. Sembolik oyun tasarımsal düşüncenin (representational thought) başlangıcına işaret eder. Çocuk nesnelere başka anlamlar verir, onları kendi isteğine göre kullanır. Dolayısıyla somut olmayan şeyleri yaşar, tasarımlar, uygulamaya döker. Çocuk, oyuncak bebeğini besler, telefonla konuşuyormuş gibi yapar, bir kağıt parçasını uçak olarak kullanır. Bu gibi tasarımsal etkinlikler sembolik oyunun özellikleridir. Bu oyunlar okul öncesi yıllarda giderek artar ve daha soyut ve önceden planlanmış tasarımları gerektirir.

Fenson (1985) sembolik oyundaki davranışları belirleyen üç önemli bilişsel özellikten söz eder:

a) Odaktan uzaklaşma (decentration): "-miş gibi" eylemlerde başka katılımcıların varlığına giderek artan eğilimlidir. Yani çocuk zihinsel olarak nesnelere kendi bedeni dışında da var olacağını algılar. Diğer kişi ve eylemlerin sembolik oyuna uyarlanabilmesi için canlı ve cansız nesnelere kullanabilme becerisi olarak tanımlanır. Çocuk oyuncak bebeğine

hissedebiliyormuş gibi davranır ya da yemek saati olmadığı halde yiyormuş gibi yapar.

b) Ortamdan bağımsızlaşma (decontextualism): Nesne ve eylemleri, başka nesne ve eylemleri sembolik olarak tasarımlamaları için dönüştürme yeteneğidir. Lyytinen (1991) bunu çevresel desteğin azalmasıyla -miş gibi oyunun ortaya çıkması olarak tanımlar. Dolayısıyla somuttan soyut sembollere doğru ilerler ve nesnelere üzerinde -miş gibi eylemler yapar. Gerçek nesne olmadığı halde hayali nesnelere yaratır. Fincanla çay içiyormuş gibi yapar, bebeğini sallıyormuş gibi yapar, vb.

c) Bütünleştirme (integration): Birden fazla nesne ve eylem dizisini daha karmaşık olaylar ve diziler oluşturmak için birleştirme yeteneğidir. Çocuk -miş gibi oyunu düzenli davranış sıraları halinde bütünleştirir, oyunu hiyerarşik bir şekilde örgütler.

Birçok sembolik oyun bu üç becerinin bir doğru üzerinde dağılımıyla tanımlanır.

Pellegrini (1985a) iki tür sembolik dönüştürmeden söz eder:

- 1) Nesnelere sembolik olarak kullanımı
- 2) Çocuğun kendisini bir başkası gibi görmesi.

Pellegrini'ye göre tek başına oynayan çocuklarda daha çok birinci tür dönüştürme görülürken, ikinci tür dönüştürme birlikte oynayan çocuklarda görülür.

Sembolik oyun çocuğun yaşantısında büyük yer kaplar. Bir kutuyu araba yerine, bir çubuğu asker, saplı bir süpürgeyi vahşi bir at ve çamuru doğumgünü pastası olarak kullanan çocuk -miş gibi ya da sembolik oyunla ilgilidir. Çocuk bir kedinin ya da köpeğin taklidini yapabilir ya da kendisine

hayali bir oyun arkadaşı yaratabilir. Bunu yaparken çocuk neyin gerçek ve neyin hayali olduğunu bilir. Oyunda farklı yollardan yaşam deneyimlerini prova eder (Singer ve Revenson, 1978).

**Kurallı Oyunlar (Games with Rules):** Somut işlemler döneminin ortaya çıkması ile 7 yaş dolaylarında belirginleşir. Piaget (1962) bu oyun biçimini şöyle tanımlar:

"Duyu-devinim bileşenleri (yarışlar, bilye ve top oyunları) ya da bireyler arasında rekabetin olduğu (aksi halde kurallar gereksiz olurdu) zihinsel bileşimler (kart oyunları, satranç, vb.) veya daha önceki nesillerden kuşaktan kuşağa aktarılmış bir şifreyle ya da geçici anlaşmalarla düzenlenmiş oyunlar..."

Çocuklar kuralların değişebileceğini ve yeniden düzenlenebileceğini bilirler. Kurallı oyunların ortaya çıkışı okul öncesi dönemin başlamasıyla da ilişkilidir. 4-7 yaşları arasındaki okul öncesi çocukların % 4'ünden daha azı kurallı oyunlarla ilgilidir (Rubin, Maioni ve Hornung, 1976; Rubin, Watson ve Jambor, 1978).

Piaget oyunu "özümleme işlevi" olarak tanımlar ve oyunun işlevini yeni gelişen bilişsel becerilerin bir uygulaması olarak sınırlandırır. Piaget'in oyunu tanımlamasıyla ilgili eleştiriler daha çok oyunun tamamiyle özümleme olduğunu vurgulamasıyla ilgilidir. Aslında çocuklar oyun oynarken uyma gerektiren etkinliklerle de karşılaşabilirler (Eckler ve Weininger, 1988). Bu konuyla ilgili itirazlar bir dizi çalışmayla gündeme gelmiştir. Feffer ve Gourewitch (1960) rol oynamada çocukların her bakış açısı alma durumuna nasıl uyduklarını gösterdi. Matthews (1977) ve Fink (1976) de sosyodramatik oyunun önemli bir parçası olan çatışma ve kararlılığın uyma için fırsat

sağladığını ileri sürdüler. Ayrıca Piaget sembolik oyunun giderek azaldığını vurgular ve eleştiriler "alıştırma" ya da "sembolik" oyunun ileri çocukluk ya da yetişkinlik yıllarında da var olduğuna işaret eder.

Bilişsel gelişimde sembolik oyunun önemini vurgulayan çalışmalardan biri de Smilansky'nin (1968) sınıflamasıdır. Piaget'in (1962) çalışmalarına dayanarak, Smilansky bilişsel gelişim evrelerini izleyen oyun kategorilerini belirlemiştir. Smilansky dört evreli bir oyun gelişimi modeli önermiştir; işlevsel oyun, inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyunlar.

Smilansky'nin modeli ile Piaget'in modeli benzerlik göstermektedir. Smilansky, Piaget'in modelini kabul ederek alıştırma oyunları ve sembolik oyunlar arasına "inşa oyunu"nu eklemiştir. Smilansky'nin modeli ardışık, gelişimsel hiyerarşiler olarak tanımlanır ve o evrelerini "normal bir çocuğun doğal olarak" derece derece bir evreden diğerine biyolojik gelişimine uygun biçimde geçtiği dört evreli bir oyun modeli olarak betimler. Smilansky, bu evreleri aşağıdaki biçimde tanımlamaktadır:

**"a) İşlevsel Oyun (Functional Play):** İlk önce bir çocuğun oyunu onun fiziksel organizmasını harekete geçirecek gereksinimlere dayalı basit kas hareketlerini içerir. Doğal olarak oynadığı oyunlar "işlevsel"dir. Eylemlerini ve manipülasyonlarını tekrarlar, kendi kendisini taklit eder, yeni eylemler dener, onları taklit eder, tekrar eder, vb. Bu evrede bile çocuk sözcükleri kullanır, dil artikülasyonlarının temellerini alarak tekrarlar ve taklitte oynar. Oyuncakları ve oyun nesnelerini manipüle ederek mevcut çevresini tanımasına yardım eden deneyimleri kazanır. Dolayısıyla işlevsel oyun çocuğa fiziksel yeterliğini alıştırma ve öğrenme, mevcut çevresini keşfetme ve deneme olanağı sağlar. Bu bilgi onu bir sonraki gelişim evresine hazırlar.

**b) İnşa Oyunu (Constructive Play):** Oyunun bu biçimi çocuğu yaratıcı etkinlikle ve dolayısıyla yaratmanın kişisel mutluluğuyla tanıştırır. Bu evrede oyun materyallerini değişik şekiller kullanmayı öğrenir; işlevsel etkinlikten "yaratıcılık"la sonuçlanan etkinliğe doğru ilerler. Artık oyununu sürdürmeye ve daha uzun periyodlara konsantre olmaya ve oyununu örgütleyeceği bir konunun taslağını çizmeye yeteneklidir. Bu evrede oyun hedeflerini kendisi için kullanmayı başarabilen çocuk, aynı zamanda başkaları tarafından kurulan oyun hedeflerini de başarabilir. İşlevsel oyundan inşa

oyununa doğru gelişme, biçimin manipülasyonundan şekillendirmeye doğru ilerlemedir. Kum ya da tuğlaların seyrek kullanımıyla çocuk bu materyallerle oyunu bittikten sonra bile kalacak şeyler inşa eder. Çocuk bu "yaratımlar" yoluyla etkinliğini ortaya koyar ve kendisini "yaratıcı" olarak algılar.

**c) Dramatik Oyun (Dramatic Play):** Oyun gelişiminde bir sonraki evre çocuğun dramatik oyununda ortaya çıkan sembolizmdir. Dramatik oyun yoluyla çocuk çok değişik yollardan fiziksel gücünü, yaratma yeteneğini ve tam olarak gelişmemiş toplumsal farkındalığını serbestçe gösterebilir. Oyununun ilişkilerinde yetişkin dünyasına yönelik bir doyum kaynağı bulabilir. Bu ilişki onun nesnel dünya durumlarını tanımasını ve aynı zamanda kendi kişisel istek ve gereksinimlerini karşılayan imgesel bir durumun yerine koymasını sağlar. Dramatik oyunun çocuğun toplumsal eğilimlerinin gelişmesinde büyük değeri vardır, çünkü onun genel bir girişimle aynı anda aktör, gözlemci ve katılımcı olmasını sağlar.

**d) Kurallı Oyunlar (Games with Rules):** Kuramcılara göre oyunun bu biçimi oyun gelişiminde ulaşılan en üst evredir. Burada çocuk önceden düzenlenmiş kuralları kabul etmek ve onlara uymak zorundadır. Daha önemlisi ,verilen sınırlarda davranışlarını, eylemlerini ve tepkilerini kontrol etmeyi öğrenir. Bu, bizim yetişkin yaşantımıza katılması için oyunun temel biçimidir..."(Aktaran; Takhvar ve Smith,1990).

Rubin, Maioni ve Hornung (1976) Smilansky'nin sınıflamasını kısaca şöyle tanımlamaktadırlar:

- |                   |  |
|-------------------|--|
| İşlevsel Oyun -   | nesneyle ya da nesne olmadan basit tekrarlardan oluşan kas hareketleri                       |
| İnşa Oyunu -      | birşey yaratma ya da inşa etme için nesnelere manipüle etme.                                 |
| Dramatik Oyun -   | çocuğun kişisel istek ve gereksinimlerini karşılaması için bir imgesel durumun kullanılması. |
| Kurallı Oyunlar - | önceden düzenlenmiş kuralları kabul etme ve bu kurallara uyma.                               |

Smilansky'e göre ilk olarak işlevsel oyun ortaya çıkar ve duyu-devinim döneminin asıl oyun biçimini oluşturur. İşlemöncesi dönemde önce inşa oyunu, daha sonra dramatik oyun belirir ve kurallı oyunlar somut işlemler sırasında belirginleşir. Smilansky'nin şemasında, inşa oyunu; işlevsel oyun ve dramatik oyun arasında bir geçiş evresi olarak düşünülür. Tam olarak üzerinde durulmamasına rağmen, dramatik oyundaki sembol kullanımı inşa oyununda olduğundan daha fazla zihinsel beceri gerektiriyor gözükmetedir (Christie ve Johnsen, 1987).

Smilansky'nin sınıflaması oyunla ilgili araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak inşa oyunuyla ilgili bazı anlaşmazlıklar sürmektedir. İnşa oyununun ayrı bir evre olmadığını, dramatik oyun içinde yer aldığını ileri süren görüşler vardır. İki kesitsel çalışmada (Rubin, Watson ve Jambor, 1978; Pellegrini, 1982) okul öncesi dönem boyunca işlevsel oyunun azalma, dramatik oyunun artma eğilimi gösterdiği, inşa oyununda ise hiçbir değişme olmadığı ya da çok az değişme olduğu bulunmuştur. Yayınlanmış tek boylamsal çalışmada da (Rubin ve Krasnor, 1980) benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Toplumsal etkileşim araştırmacıların dikkatini çeken bir başka boyuttur. Smilansky'nin bilişsel oyun kategorilerine ek olarak Parten (1932) toplumsal katılım kategorilerini belirlemiştir. Parten oyun kategorilerini bilişsel ve toplumsal işleve dayalı olarak sınıflamıştır. Bu sınıflama 6 evreli bir model oluşturmaktadır:

- 1- Uğraşsız Oyun (Unoccupied play)
- 2- Yalnız Oyun (Solitary play)
- 3- İzleyici Davranış (Onlooker behaviour)
- 4- Paralel Oyun (Parallel play)

#### 5- Katılımcı Oyun (Associative play)

#### 6- İşbirliği Oyunu (Cooperative play)

Oyun tanımlaması ve sınıflamasındaki farklılıklar oyunun ölçülmesinde de güçlükler ve anlaşmazlıklara yol açmıştır. Bir grup araştırmacı gözlem formatları kullanırken, bazıları görüşme yapmayı tercih etmiştir. Gözlem üzerine görüşme yapılan çalışmalar daha tutarlı sonuçlar vermektedir.

Ölçme sorunlarından biri gözlemlerin süresiyle ilgilidir. Birbirinden iyi biçimde ayrılmış kısa zaman örneklemi verilerin istatistiksel bağımsızlığı açısından iyidir. Diğer yandan, daha uzun bir gözlem süresi, gözlemciye davranışın iç yüzünü daha iyi anlama olanağı verir (Smith ve ark., 1985).

Aynı zamanda, olayın bütünü gözlemleyen kişi için de kodlamada sorunlar olabilir. Blokların biraraya getirilmek üzere yuvarlanması (işlevsel), bu bloklarla kule yapılması (inşa) ve çocuğun blokları devirip "öldün" demesi (dramatik) ile olayın tümünü izleyen gözlemci bu oyunu dramatik olarak kodlayacaktır. Daha kısa zaman aralıkları kullanılması uzun aralıklara göre dramatik oyunun daha az işaretlenmesine yol açacaktır (Smith ve ark., 1985).

Smith ve ark.(1985), Smilansky'nin oyun kategorilerini kullanarak gözlemlere açık-uçlu görüşmeleri eklediler. Her gözlem sonrasında çocuklara "Burada ne oluyor?" gibi sorular soruldu. Bulgular, oyun kategorileriyle ilgili gözlemlenen sonuçlar ile çocukların kendi oyun davranışları üzerinde kendilerini anlamaları arasında yalnızca % 35-70'lik görüş birliğini gösterdi. Örneğin bir episodda çocuklar bir yapı inşa ediyorlardı ve gözlemciler davranışı inşa oyunu olarak kodladılar. Ancak etkinlikleri hakkında sorulunca çocuklar yapının bir "Yıldız Savaşları" gezegeni olduğunu ve uzay gemilerinin oraya gittiğini söylediler. Bu görüşmenin kasetini dinleyen puanlayıcılar ise oyunu dramatik olarak

kodladılar. Bu bulgular araştırmacıların geleneksel gözlemlene teknikleri kullanarak inşa oyununu doğru olarak tanımlama yetenekleri üzerinde kuşkuya yol açmaktadır (Christie ve Johnsen, 1987).

Sonuç olarak, Smilansky'nin oyunu sınıflandırmaya yönelik modeli etkili olmuştur; ancak hem kuramsal hem de görgül bakımdan inşa oyununun ortaya çıkacağı varsayılan sırada oluşup oluşmadığı kuşkuludur. Kaydedilen oyun türleri gözlemlerin süresinden ve gözlemleri destekleyici görüşmelerin yapılıp yapılmamasından da etkilenebilmektedir (Smith ve ark., 1985).

## OYUN VE BİLİŞSEL GELİŞME

Oyunun bilişsel gelişim ile olan ilişkisi bilişsel gelişimi belirleyen etkenlerin ne olacağı ve nasıl inceleneceğı problemini gündeme getirmiştir (Eckler ve Weininger, 1988).

Piaget'ci çerçevede oyun araştırmaları korunum kavramı, bakışaası alma, benmerkezlilik gibi değişkenlerle tanımlanır. Son yıllarda oyun araştırmalarının çoğunun sembolik oyun üzerinde yapıldığı görölmektedir. Aslında Sutton-Smith'e (1970) göre, oyun ve bilişsel gelişim arasındaki bağ James Baldwin'in 1895'deki çalışmasındaki gibi erken bir tarihte ortaya konmuştur (Aktaran;Taharally, 1991). Bilişsel gelişim kuramına önemli katkılar Piaget ve Smilansky'nin çalışmalarından gelmiştir. Taharally (1991), Smilansky'nin bilişsel gelişimde sembolizmin rolünü gösterdiğini vurgulamaktadır. Sembolizm, çocuğun oyununda nesnelere başka şeyleri ifade etmek için kullanıldığında ortaya çıkar. Örneğin bir sandalyeyi okul otobüsü olarak kullandığında olduğu gibi. Bir nesneyi başka bir nesne yerine kabul etme yeteneğı duyu-devinim oyununda olduğundan daha üst düzeyde bir bilişsel örgütlenme gerektirmektedir.

Sembolik ya da dramatik oyunun bilişsel önemiyle ilgili en önemli bulgular rol oynamayla ilgili araştırmalarda ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular dünyaya başkasının bakışaçasısından bakmanın toplumsal ve bilişsel önemini vurgulamaktadır. Aşağıda bakışaçasısı alma becerisinin tanımı ve bilişsel önemi yer almaktadır.

### **Bakışaçasısı Alma (Perspective Taking)**

Bakışaçasısı alma (perspective taking), bir başkasının bakışaçasısından bir durumu anlama yeteneğidir. Bilişsel gelişimde özellikle benmerkezlilik, tersine çevrilebilirlik, odaktan uzaklaşma, empati gibi bilişsel becerilerle olan ilişkisinden dolayı önemlidir.

Piaget ve Inhelder'e (1956) göre, çocuğun diğer insanların pozisyonunu anlaması bakışaçasısı alma becerisinin kazanılmasında anahtardır; diğer bakışaçasılarını kazanarak çocuk aynı nesnelere farklı bakışaçasılarından anlamaya başlar (Aktaran; Cox, 1977). Bakışaçasısı alma, başkasının düşüncelerini, duygularını ve dünyaya ilişkin sözel ve görsel bakışaçasılarını eş zamanlı olarak kavrama yeteneği olarak tanımlanabilir. Bakışaçasısı almayla ilgili çalışmalar köklerini Piaget'in çalışmalarında bulur. Piaget'e göre (1962) küçük çocuklar kendi bakışaçasılarına öylesine dalmışlardır ki başka bir bakışaçasısını imgelemeye yeteneklidirler. Piaget'in varsayımı küçük çocukların oldukça benmerkezli olmaları ve bunun yaşla azalması yönündedir (Rubin ve Howe, 1986).

Dramatik oyun ile bakışaçasısı alma arasındaki bağlantı çocukların daha az benmerkezli olmaları düşüncesinden gelir. Piaget ve diğerlerine göre çocuklar doğumdan itibaren toplumsal olarak güdülenmişlerdir. Bu güdülenme çocukları, benzer bakışaçasılarını ya da bilişsel becerileri

paylaşmadıkları yetişkinlerle ve yaşlılarla toplumsal durumlara götürür. Bu durumlar çocukları "bilişsel çatışmalar"a sürükler ki, yapıcı toplumsal gelişme ve olumlu etkileşim deneyimlerinin sürmesi için bu çatışmaların çözümlenmesi gerekir (Rubin ve Howe, 1986).

Gelişim psikolojisinde bu konuyla ilgili araştırmalar, çocukların başkalarının bakışaçılarını en az üç alanda değişen biçimde kavramlaştırmalarıyla ilgilidir:

- 1- Algısal-görsel (perceptual-visual) bakışaçısı alma: Başka bir insanın dünyayı nasıl gördüğünü, ne gördüğünü anlama.
- 2- Bilişsel (cognitive) bakışaçısı alma: Başka bir insanın ne düşündüğünü anlama.
- 3- Duygusal (affective) bakışaçısı alma: Başka bir insanın ne hissettiğini, ne gibi duygusal deneyimlere sahip olduğunu anlama.

Yazarlar, toplumsal biliş gelişiminde oyunun, özellikle de dramatik oyunun rolüne ilgi göstermişlerdir. Çocuklar -mış gibi oyun oynarlarken değişik toplumsal rolleri denerler. Bu yolla çocuklar kendilerini başkalarının yerine koyabilirler. Rubin (1980) bu tür bir oyunun, "pekiştirme ve uygulama yoluyla önceden belirlenmiş kural ve rollerin güçlenmesini sağlayan informal eğitici bir olgu" olduğunu ileri sürmektedir. Diğerleri, -mış gibi oyunda ortaya çıkan rol alma deneyimlerinin empatik becerileri kurduğunu ve çocukların toplumsal olayların ya da nesnelere değişik görünümüne odaklaşmadaki yetersizliği anlamına gelen benmerkezliliğin azalmasını hızlandırdığını ileri sürdüler (Aktaran; Christie ve Johnsen, 1983).

Kendi annesi çalışmadığı için annelerin çalışmaması gerektiğine inanan bir çocuk, annesi çalışan bir oyun arkadaşıyla "evcilik" oynarken

anne olan arkadaşı "ben işe gidiyorum" deyince tepki gösterebilir. Arkadaşının çalışmasını kabul ettiğinde toplumsal dünyaya ilişkin bilgisini genişletir ve benmerkezli bakışaçasısından bir adım öteye götürür. Bu, oyun ile bakışaçasısı arasındaki bağıdır. "-Mış gibi" yapma çocuğun yeni rolleri öğrenmesini, denemesini sağlar (Rubin, 1980).

Piaget'ci çerçevede -mış gibi oyun çocuğun "odaktan uzaklaşma" (decentration) ve "tersine çevrilebilirlik" (reversibility) gibi bilişsel becerileri geliştirmesini sağlar. Odaktan uzaklaşma becerisi dikkatin, bir nesne ya da durumun diğer yönlerini dışta bırakarak yalnızca bir yönüne odaklaşma eğiliminden kurtulma olarak tanımlanır (Gander ve Gardiner, 1983). Tersine çevrilebilirlik ise bir işlemi yapma ve bozma yeteneğidir. Çocuk bir rolü üstlenir, onu oynar ve sonra tekrar kendisi olur.

Küçük çocuklar genellikle dünyayı kendi bakışaçılarında algırlar ve başkalarının kendilerinin gördüğü, bildiği ve hissettiği şeyleri bilmediğini anlayamazlar. Anneleri için bir doğumgünü hediyesi seçmelerini istediğimizde büyük olasılıkla kendi sevdikleri bir oyuncacı ya da eşyayı önereceklerdir. Dramatik oyun çocuğun bir başkası olarak rol yapmasını, rolleri değişmesini sağladığı için benmerkezli düşünceden başkalarının bakışaçasısını almaya doğru daha olgun bir beceri için ilerleme sağlar.

Bakışaçasısı almayla ilgili ayrıntılı bir model Selman (1980) tarafından geliştirilmiştir (Aktaran; Rubin ve Howe, 1986). Temel olarak Selman çocuklukta rol alma becerisini "ya hep ya hiç" sorunu olarak görmez. Dolayısıyla çocuk bakışaçasısı alabilir ya da alamaz diye düşünmek çok katı bir yaklaşım olur. Bunun yerine, bakışaçasısı alma çok boyutlu, çok evreli bir yapı olarak ele alınmalıdır. Küçük çocuklukta çocuğun herhangi bir bakışaçasısını kendisinininkinden farklı olabileceğini kavrayamamasıyla başlar

ve ergenlikte toplumun ya da genel bir durumun farklı boyutlarıyla ele alınmasıyla sonuçlanır.

Selman, bakışaçasısı modelini ölçmek için çocuklarla toplumsal ikilemler içeren görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmeler çocukların kendi düşüncelerini sözel olarak ifade etme yeteneğine bağlı olduğundan ilk olarak ne zaman bakışaçasısının belirli bir biçimini oluşturduklarını belirlemek güçtür. Dolayısıyla çocukların davranışlarının, kullandıkları sözcüklerden daha gelişmiş olduğu düşüncesiyle davranışların mutlaka gözlemlenmesi gerekmektedir. Selman'a göre 3-6 yaşları arasındaki çocuk bakışaçasısı alma becerisinin ilk evresindedir ve benmerkezli rol alma söz konusudur. Çocuk başkalarının bir duruma ilişkin kendilerine ait duygu ve düşüncelerini anlayabilir, ancak aynı durumda kendilerinin ve başkalarının bakışaçasılarını ayırtedemez.

Oyun ile bakışaçasısı alma arasında bir ilişkinin olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur ve -miş gibi oyun oynamanın bakışaçasısı alma becerisini geliştireceği düşünülmektedir. Aşağıda konuyla ilgili araştırmalar özetlenmektedir.

## İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde oyun ile ilgili araştırmalar yer almaktadır. Önce çeşitli değişkenler açısından ele alınan oyun araştırmaları gözden geçirilmiş, daha sonra oyun ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi vurgulayan çalışmalara değinilmiştir.

Son yıllarda oyun araştırmalarında büyük bir ilerleme görülmektedir. Bu araştırmaların çoğu dramatik ya da -mış gibi oyun üzerinde durmaktadır. Dramatik oyun okul öncesi yıllarda ortaya çıkan tipik oyun biçimidir ve yaratıcı düşünme, problem çözme, strateji belirleme, dil gelişimi, tersine çevrilebilirlik, korunum kazanma ve bakış açısı alma gibi bilişsel becerilerde dramatik oyunun geliştirici rolü araştırılmaktadır. Bu araştırmalar gözden geçirildiğinde, bir bölümünün yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey (SED) gibi değişkenler açısından farklılık olup olmadığını, bir bölümünün de belirli bilişsel becerilerde oyunun etkisini ele aldığı görülür.

Okul öncesi çocuklarla yapılan araştırmaların bazıları dramatik oyunda yaş ve cinsiyet farklılığını serbest oyun oturumlarında gözlemlemişlerdir. Sanders ve Harper'ın (1976) serbest oyunun fantazi davranışa etkisinde yaş ve cinsiyet farklılığını ele alan çalışmasında, erkeklerin kızlara göre daha fazla yalnız fantazi oyun oynadığı, buna karşılık kızların erkeklere göre daha fazla işbirliği içinde rol aldığı bulunmuştur. Her iki cinsiyette de fantazi oyunun ortaya çıkışı yaşla birlikte artış göstermektedir. Grup oyunlarında küçük çocuklar daha az fantazi oyun oynamışlardır. Bu bulgular, Rubin ve Maioni'nin (1975) okul öncesi

çocukların dramatik oyunlarının miktarında cinsiyet farklılığı bulunmadığını belirtmesine karşın, böyle bir farkın söz konusu olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet farklılığıyla ilişkili verilerde bazı belirsizlikler söz konusudur. Örneğin, Fein ve Robertson'a (1975) göre iki yaşındaki kızlar daha çok -miş gibi oyunla ilgilidirler. Buna karşılık Singer (1973), Rubin ve ark. (1976) farklılığı erkeklerden yana olarak görmektedirler. Cole ve LaVoie (1985) ise sembolik oyunu ve 2-6 yaşlar arasındaki bilişsel gelişimi inceleyen çalışmalarında daha önceki araştırmalara karşılık cinsiyet farklılığına rastlamışlardır. Cinsiyet farklılığında çelişkili sonuçlar yine bir dizi araştırmada gündeme gelmiştir. McLoyd'un (1980) oyunun miktarı ya da süresiyle ilgili çalışması kızların daha çok oynadığını gösterirken, Harper ve Sanders'in (1976) çalışması erkeklere ağırlık vermektedir. Cheyne ve Rubin'in (1983) çalışmasında çözüme ulaşmada elemanların ve birleşimlerin sayısı ile çözüm süresi erkekler için negatif ilişkiyken, kızlarda pozitif ilişki göstermiştir. Ancak çoğu çalışma (Pulaski, 1970; Tizard ve ark., 1976) oyunun miktarından çok niteliğiyle ilgilenmektedir.

Niteliksel araştırmalar oyunda kullanılan malzemelerin ya da dekorların türüne ve çocukların aldıkları rollere dikkat çekerler (Liss, 1986). Sanders ve Harper'a (1976) göre erkekler ve büyük çocuklar ev dışı ortamlarda, kızlara ve küçük çocuklara göre daha fazla sembolik oyun oynamaktadırlar. Yine bazı çalışmalarda (Fein, 1981; Grief, 1976) erkeklerin daha çok serüven içeren konular seçtikleri ve kahramanların rollerini benimsediklerini, kızların ise daha uysal ve aile üyelerine ilişkin rolleri seçtikleri görülmüştür.

İnşa oyunu konusunda yapılan bir dizi çalışmada da cinsiyet farklılıkları gözlemlenmiştir (Christie ve Johnson, 1987). Kızlar daha çok inşa oyunu sergileme eğilimindeyken, erkeklerin işlevsel oyunla daha ilgili

oldukları bulunmuştur. Cinsiyet farklılığı ayrıca inşa oyununun toplumsal niteliğiyle de ilgili görülmektedir. Kızlar erkeklere göre daha fazla yalnız inşa oyunu ve paralel inşa oyunuyla ilgilidirler (Pellegrini, 1982; Rubin ve ark., 1976; Rubin ve ark., 1978). Kızların ve erkeklerin aşağı yukarı eşit sayıda grup-inşa oyunu oynadıkları görülmektedir.

Tüm bu çalışmalar oyunların oluşması ve sonuçlarıyla ilgili cinsiyet farklılıklarının olduğuna işaret etmektedir. Kızlar ve erkekler tam olmasa da farklı oyun biçimleriyle ilgileniyor görünmektedirler. Çocuklarla yapılan tekrarlı çalışmalar sonucunda da bu farklılıkların kalıcı olduğuna işaret edilmektedir (Connor ve Serbin, 1977; Fagot ve Littman, 1975).

Okul öncesi çocukların sembolik oyunları ile ilgilenen birçok çalışmada yaşa ilişkin farklılıklar gözlemlenmiştir. Oyun süresi, kullanılan materyaller ve oyun biçimlerinde küçük ve büyük çocuklar farklı performans göstermektedirler. McCune-Nicolish (1981) -mış gibi oyunun ilk üç yıl içindeki sınıflamasını yaparak 5 evre belirlemiştir ve nesnelere başka bir şey yerine kullanılmasının ancak son evrede mümkün olduğunu saptamıştır. Fein (1981), 4 yaşında nesnenin fiziksel olarak varlığının gerekli olmadığını ve çocukların imgesel karakterler oluşturabildiklerini ileri sürmüştür. Benzer bulgular Field, DeStefano ve Kowler'in (1982) çalışmasında da elde edilmiştir. Küçük çocuklar daha gerçekçi oyunları ve nesnelere tercih ederken, büyük çocukların daha hayali oyunlar oluşturdukları gözlemlenmiştir. Çocukların, nesnelere başka bir şey yerine kullanmada gelişimsel farklılık göstermelerine Elder ve Pederson'un (1978) çalışmasında da işaret edilmiştir. Nesne olmadan -mış gibi oyunun oluşması için 3,5 yaş yeterli görünmektedir. 2,5 yaşındaki çocukların gerçeğine benzer olan nesnelere olmayanlara göre daha başarılı kullandıkları gözlemlenmiştir.

Literatürde sembolik ya da -miş gibi oyunun gelişimsel bir sıra izlediği ve artan yaşla birlikte birtakım değişmelerin olduğu üzerinde görüşbirliği vardır. Piaget (1962) sembolik oyunun ters-U biçiminde ilerlediğini ileri sürer. Nesnelere -miş gibi oyun 3-4 yaşlarında artar ve sonra azalır. Oyunun uzunluğu 4 yaşında yükselme gösterir ve 6 yaşla birlikte azalır. Kişilerle -miş gibi oyun doğrusal bir ilerleme gösterir: Bu tür oyun 2 yaşında yoktur, 3 yaşında belirir ve 5-6 yaşlarında zirveye çıkar. Ancak daha sonra azalması somut işlemlere geçişle oyunların daha gerçekçi olmaya başlamasıyla yorumlanabilir. Eğitim sürecinin bir parçası olarak kurallı oyunların okulda yer alması da buna paralel gitmektedir.

Küçük çocuklarda imgesel oyun ve mantıksal düşünme arasındaki ilişkiyi araştıran Peisach ve Hardeman (1985), ilişkinin yaşla değiştiğini, 5-6 yaşlarındaki çocuklarda toplumsal bakış açısı alma ile imgesel oyun arasında pozitif ilişki olduğunu göstermişlerdir. Sembolik oyunda gelişimsel sıra gerçek nesnelere sembolik düşünceye doğru ilerleme göstermektedir. Burada odaktan uzaklaşma, ortamdaki bağımsızlaşma ve bütünleştirmenin yaşla birlikte ortaya çıkan etkilerini görmek olanaklıdır. Bunun en açık yorumu bilişsel gelişim evrelerinin ortaya çıkış sırasının oyuna etki etmesidir.

Oyunla ilgili araştırmaların bir bölümünde Smilansky'nin şeması kullanılmış, kesitsel ve boylamsal çalışmalarda oyunda yaş dağılımları araştırılmıştır.

Pellegrini (1982) Parten-Smilansky'nin birleşik şemasını kullanarak 2,3 ve 4 yaşlarındaki onar çocuğu gözlemledi. Sonuçta 2 yaşındakilerin 3 ve 4 yaşındakilere göre daha çok işlevsel, daha az dramatik oyun oynadıklarını vurguladı. Rubin ve Krasnor (1980) benzer yöntemle yaptıkları çalışma sonucunda 3 yaşındakilerin 4 yaşa göre daha çok paralel-işlevsel oyun oynadıklarını gösterdi.

Mounts ve Roopnarine (1987) 3 ve 4 yaş grubundan 6 sınıfla yaptıkları çalışmada 3 yaş grubunda 4 yaşa göre daha çok işlevsel ancak daha az inşa oyunu gözlemlenildi. Dramatik oyun sıklığında her iki grup arasında bir farklılık görülmedi. Henniger de (1985) 4 yaşındaki çocukların hem eviçi hem evdışı ortamlarda 5 yaşındakilerden daha çok işlevsel, daha az inşa oyunu oynadıklarını ancak içerde daha çok, dışarda ise daha az dramatik oyun oynadıklarını gözlemlemiştir. Hetherington, Cox ve Cox (1979) ise ortalama 3,9-5,8 yaşları arasındaki çocuklarla yaptıkları boylamsal çalışmada işlevsel oyunda yaşla birlikte azalma ve dramatik oyunda artma gözlemlenildi. Aynı zamanda paralel-inşa oyununda azalma görülürken yalnız inşa ve işbirliği-inşa oyunlarında artış görülmüştür.

Birçok araştırmacı okul öncesi yıllarda oyunun gelişime etkisini incelerken Smilansky'nin kategorilerini içeren ölçekler kullandığı için, bu araştırmalar inşa oyunuyla ilgili bilgiler vermektedir. Rubin ve ark. (1983) okul öncesi çocuklarla yapılan birçok araştırmayı gözden geçirdiler ve bilişsel oyun kategorileriyle ilgili gelişimsel özellikler belirlediler. Buna göre inşa oyunu 2 yaşından itibaren oluşmaya başlar; 3,5 yaşında inşa oyunu, tüm oyunların % 40'ı kadardır. 4 ve 6 yaşlar arasında inşa oyunu oyun etkinliklerinin asıl biçimini oluşturur. Bu dönemde dramatik oyunda da çok büyük ilerlemeler söz konusudur.

Oyunda toplumsal sınıf farklılıkları da bir dizi çalışmanın konusu olmuştur. Burada da yine genel eğilim sembolik oyunu ele alma yönündedir. Genel olarak alt SED çocukları orta SED çocuklarına göre daha az -miş gibi oyunla ilgili olma eğilimindedirler (Christie ve Johnsen, 1987). Smilansky'nin (1968) öncü araştırmasında da toplumsal olarak avantajlı çocukların toplumsal -miş gibi oyunu seyrek oynadığı gösterilmiştir. Smilansky'e göre bunun nedeni orta SED İsrail'i çocuklara model olunması ve oyunları için destek sağlanması, ancak alt SED çocuklarının bundan yoksun oluşudur.

Christie ve Johnsen de (1983) Kanada, İngiltere, İsrail ve Amerika gibi farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda düşük SED çocuklarının orta SED çocuklarından daha az sosyodramatik oyunla ilgili olduklarını vurgulamaktadırlar.

SED ile ilgili araştırmaların sonuçları çelişkilidir. Rubin ve ark. (1976) bütün toplumsal ve bilişsel oyun düzeylerine göre toplumsal sınıf farklılığını araştırdılar ve işçi sınıfından Kanadalı okul öncesi çocukların belirli bir şekilde orta-sınıf yaşlılarından daha çok işlevsel oyunla ve daha az inşa oyunuyla ilgili olduklarını buldular. Ancak bu bulgunun genellenebilmesi için daha fazla araştırmanın yapılması gerekmektedir.

Toplumsal sınıf farklılığıyla ilgili çelişkili sonuçlar birkaç araştırmada görülmektedir. Bir grup araştırmacı (Griffing, 1980; Smith ve Dodsworth, 1978) orta-sınıf okul öncesi çocukların işçi sınıfı ve alt sınıf çocuklardan daha çok hayali nesnelere ve -miş gibi durumları kullandıklarını belirttiler. Diğer yandan bazı araştırmacılar da toplumsal sınıfın bu ölçümlerle ilgili olmadığı (Fein ve Stark, 1981) ya da düşük SED çocuklarının imgesel oyunlarında eğitimle ilerlemenin sağlanabildiğini (Freyberg, 1973) vurguladılar. Saltz ve Johnson'ın (1974a) çalışması da Freyberg'i destekler niteliktedir. İnşa oyunuyla ilgili toplumsal sınıf farklılığı konusunda çok az araştırma yürütülmüş ise de, Christie ve Johnsen'in (1987) çalışması düşük SED'e mensup okul öncesi çocukların, ortasınıf çocuklardan daha az inşa oyunuyla ilgili olduklarını buldu. SED ile ilgili tüm bu bulgular, alt SED çocuklarının ortasınıf yaşlılarına göre daha az çevresel destek almaları, oyun materyallerini daha az tanıyor olmaları ve okul öncesi kurumlardan daha az yararlanıyor olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

## Oyun ile Bilişsel Değişkenler Arasındaki İlişki

Dramatik oyunun bilişsel değişkenlerle ilişkisi araştırmacıların en çok üzerinde durdukları konudur ve bulgular genelde dramatik oyunun bilişsel gelişime etki ettiği yönündedir. -Mış gibi oyun genellikle çocuğun bilişsel olgunluğundaki artışı yansıtan sembolik işlev düzeyinin önemli bir göstergesi olarak görülmektedir. Piaget -mış gibi oyunun ortaya çıkışını dil ve taklitle birlikte, semiyotik işlevlerin bir kanıtı olarak ele alır. Çocuklar -mış gibi oyunda olayların sırasını düzenlemek için geçmiş bilgilerini kullanarak daha soyut ve önceden planlanmamış tasarımlar gösterirler. Piaget'in bilişsel becerilerinin gelişimsel özelliklerini göstermesi ve bu başarıların altını çizen bilişsel işlemlerle ilgili vurguları bir dizi eğitim araştırmasına neden olmuştur (Eckler ve Weininger, 1988).

Dramatik oyun ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar oyunun zeka puanlarına; yaratıcılığa, dil ve anlatım becerilerine, benmerkezliliğe, korunumun kazanılmasına, bakış açısı ve rol alma becerisi gibi bilişsel değişkenlere olan etkisini araştırmaktadır.

Kuramsal olarak -mış gibi oyunun küçük çocuklarda tasarımsal düşünceye etki ettiği düşünülmektedir (Saltz ve Saltz, 1986). Bununla ilgili olarak bazı araştırmacılar oyun ile ZB puanları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu konuda en geniş çalışmalardan biri Saltz ve arkadaşlarının (1977) bağımlı değişken olarak zeka testi puanlarını kullandıkları oyun eğitimi çalışmalarıdır. 145 çocukla 7 ay boyunca yürütülen bu çalışmada üç tür -mış gibi oyun etkinliği uygulandı: sosyodramatik oyun, tematik-fantazi oyun ve fantazi oyun grubuyla aynı öyküleri dinleyen ve sonunda tartışan bir grup. Dördüncü grup da dramatik olmayan etkinliklerle ilgilendi. 7 ay sonunda sosyodramatik ve tematik-fantazi oyun gruplarındaki çocukların ZB puanlarında ilerleme görüldü. Benzer biçimde Saltz ve

Johnson'un (1974) 4 aylık eğitim verdikleri çalışmada yalnızca tematik-fantazi oyun ele alındı. Bu çalışma sonucunda da -miş gibi oyun eğitiminin ZB puanlarına etki ettiği bulunmuştur.

Buna karşılık Smith ve Sydall'ın (1978), biri sosyodramatik oyun eğitimi, diğeri kilden model yapma eğitimi olan iki eğitim durumunu karşılaştırdıkları çalışmada ZB puanlarında bir farklılık görülmemiştir.

Bir dizi araştırmacı oyun ile yaratıcılık arasında bir ilişkinin olduğuna işaret etmektedir. Torrance'e (1961) ve Wallach ve Kagan'a (1965) göre, daha yaratıcı çocukları az yaratıcı çocuklardan ayıran niteliklerden biri oyunculuktur (Aktaran; Christie ve Johnsen, 1983). Benzer biçimde Johnson (1976) ve Singer ve Rummo (1973) da yaratıcılık ile oyun arasındaki olumlu ilişkiyi vurgulamaktadır.

Oyunculuğun ve yaratıcılığın birçok ortak yönünün olması, yukarıda sözü edilen ilişkisel çalışmalarda oyunculuğun mu yaratıcılığa, yoksa yaratıcılığın mı oyunculuğa etki ettiğini belirlemeyi güçleştirmektedir. Bunun için deneysel çalışmalara gereksinim vardır.

Böyle bir deneysel çalışmada Sutton-Smith (1968) oyunun yaratıcılığa katkıda bulunduğu denencesini destekleyen bulgular elde etti. Dansky ve Silverman (1973), 90 okul öncesi çocuğu oyun grubu, taklit grubu ve kontrol grubu olarak üçe ayırdıkları deneysel bir çalışma yürüttüler. Sonuçta uygulamalarda kullanılan nesnelere kapsayan alternatif kullanım testinin sonuçları, oyun grubu deneklerinin diğeri gruplara göre daha çok standart olmayan tepkiler ürettiğini gösterdi. Uygulamalarda kullanılan materyallerin testlerde tekrar kullanılmasının uygun olmadığını düşünen Dansky ve Silverman (1975) yaptıkları izleme çalışmasında farklı nesnelere kullandılar ve yine oyun grubunun standart olmayan tepkiler ürettiklerini buldular. Bir başka çalışmada Dansky (1980) önce serbest oyun ortamında gözlemlediği

çocukları "oyuncu olanlar" ve "oyuncu olmayanlar" şeklinde sınıflandırdı ve sonra ilk iki çalışmadaki üç koşuldan birine atadı. Farklı malzemeleri içeren alternatif kullanım testi sonuçlarına göre oyuncu olanların bağlantılı akıcılığında farklılık gözlemlendi.

Sembolik işlev kapasitesinin bir kanıtı olarak dili ele alan çalışmaların bir bölümü çocukların oyun sırasında insanların ve nesnelere özelliklerini aktarmak için dil ve mimik kullandıklarını vurguladı. Garvey (1977) çocuğun sosyodramatik oyun sırasında dil pratiğini kazandığını ve birçok oyunun dil ve konuşma becerileri üzerine kurulduğunu ileri sürdü. Gözlemsel çalışmalar çocukların sık sık dilin formlarını ve kurallarını kullanarak oynadıklarını ve sosyodramatik oyunun dil becerilerini ilerlettiğini ortaya koymuştur. Pellegrini (1986) dramatik ortamın dille ilgili ifadelerin üretimini kolaylaştırdığını bulmuştur. Yine Pellegrini (1985b) çocukların okuma-yazma ve öykü anlatma yeterlikleriyle dil becerilerinin içiçe işlediğini ve bu becerilerin üretiminde çocukların fantazi oluşturmasının çok önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Oyunun bilişsel gelişime etkisiyle ilgili araştırmaların en önemlileri Piaget'in kuramıyla ilgili kavramların ele alındığı çalışmalardır. Piaget'in kuramında önemli bir yer tutan korunum kavramıyla ilgili önemli bir çalışma Golomb ve Cornelius'un (1977) oyun eğitimi çalışmalarıdır. Çalışmada nesnelere -miş gibi görülmesi denetlendikten sonra araştırmacılar o nesnenin gerçekte ne olduğuna dikkat çektikleri "-miş gibi açıklama eğitimi" kullandılar. Örneğin, çocuk süngerini kediymiş gibi kullandıktan sonra araştırmacı onun aslında sünger olduğunu vurguladı. Böylece çocuğun nesnelere -miş gibi durumlarda kullanılabileceğini ve hala gerçek kimliklerini sürdürebileceğini görmesi sağlandı. Sonuçlar deney grubundaki 15 çocuktan 13'ünün korunum problemi çözmede ilerleme gösterdiğini saptadı. Gruptan dört çocuk tam puan aldı.

Başka bazı araştırmacılar (Guthrie ve Hudson, 1979; Rubin ve ark., 1983) benzer bulgular elde edemediler, ancak Fink'in (1976) çalışması hem korunum hem bakışaçısı alma görevlerinde anaokulu çocuklarında dramatik oyunun etkisini gösterdi. Bunun gibi Saltz, Dixon ve Johnson'ın (1977) ve Burns ve Brainerd'ın (1979) deneysel çalışmaları da okul öncesi çocuklarda imgesel düşünme ile sembolik oyun ilişkisini vurgulamaktadır.

Dramatik oyunun bilişsel önemiyle ilgili en umut verici destek rol oynamayla ilgili araştırmalardır. Bu çalışmalar, rol alma ile Piaget'in görevleri arasında olumlu korelasyona işaret ederler ve dünyaya başkasının bakışaçısından bakmanın toplumsal ve bilişsel odaktan uzaklaşmayı gerektirdiğini ileri sürerler. -Mış gibi oyunla ilgili araştırmalar gözden geçirildiğinde çocuğun nesneyi tanımayı ve işlevini bilmeyi sürdürdüğü sırada nesnelere ve olayları dönüştürdüğü vurgulanır. Nesne ve rol arasında imgesel bir ikilik oluşur. Çocuk rolü gerçekleştirirken kendi kimliğini unutmaz. Aynı şey oynadığı nesne için de geçerlidir. Dolayısıyla tersine çevrilebilirlik söz konusu olur. Golomb ve Cornelius da (1979) sembolik oyun ve korunum görevlerinin benzer bir süreç içerdiğini ve her ikisinde de tersine çevrilebilirliğin etkili olduğunu, dolayısıyla da sembolik oyun eğitiminin korunum becerisinin kazanılmasında rol oynadığını ileri sürdüler.

Araştırmacılar sembolik oyunda yeni ve olgun davranışlara dikkat ettikleri için, bu oyunlara katılmanın çocuğun benmerkezliliğini azalttığını ve bilişsel becerileri ölçen görevlerdeki performansı arttırdığını ileri sürdüler (Brainerd, 1982). Veriler "avantajsız" ya da "kültürel olarak farklı" çocukların -mış gibi davranış üretme olasılıklarının diğer çocuklara göre daha az olduğunu gösterdiğinde, araştırmacılar -mış gibi yapmayan çocukları dramatik oyunda eğiterek ve sonra işlev görmeyen diğer alanlarında ölçerek bilişsel değişkenler ile -mış gibi oyun arasında nedensel bir ilişki kurmaya çalıştılar (Eckler ve Weininger, 1988).

Sosyodramatik oyun ile bakış açısı alma becerisi arasındaki ilişkiyi ele alan birçok araştırmacı Smilansky'nin (1968) öncülüğünü yaptığı oyun eğitimi paradigmasını kullandı. Bu çalışmaların verileri oyun ile rol alma ilişkisini desteklemektedir.

Rosen (1974) düşük SED'deki okul öncesi çocuklarla yaptığı dramatik oyun eğitimi çalışmasında bağımlı değişkenler olarak görsel bakış açısı alma ve nesnelerin (hediyelerin) kişilerle (erkek, kadın, çocuk) eşleştirilmesini içeren bakış açısı alma ölçümlerini kullandı. Her ikisinde de kontrol grubuna göre eğitim grubunda farklılık gözlemlendi.

Fink (1976) bir grup anaokulu çocuğuna -miş gibi oyun oynamasını öğretti ve toplumsal rol korunumu testiyle ölçtü (örneğin bir kadın doktorken anne olmayı da sürdürebilir) . Sonuçta eğitim grubunun kontrol grubuna göre bilişsel bakış açısı almada ilerleme gösterdiğini buldu.

Saltz ve Johnson (1974b), düşük SED'den okul öncesi çocuklara çocuk öyküleri ile rol almayı içeren tematik-fantazi oyun eğitimi verdi. Borke'un empati testinin kullanıldığı ölçmelerde rol-alma eğitimi alan çocuklar kontrol grubundan daha yüksek puanlar aldılar. Saltz, Dixon ve Johnson'ın (1977) sonraki çalışmalarında da benzer bulgular elde edildi.

Smith ve Sydall (1978), iki eğitim durumundaki sözel alışverişlerin türünü ve miktarını kontrol ederek yetişkin öğretiminin etkilerini oyundan ayırmaya çalıştılar. İlk durumda çocuklara sosyodramatik oyun içeren oyun eğitimi verildi. İkinci durumda ise el ürünleri yapmayı ve sayılar ile İrenklerle oyunları içeren beceri eğitimi verildi. Farklı bilişsel beceriler ölçüldü. Bilişsel bakış açısı alma, nesne ya da hediyelerin erkek ve kadına uygun olarak eşleştirilmesini gerektiren iki rol alma testiyle ölçüldü. Sonuçlar, genelde hem beceri öğretiminin hem de oyun eğitimi durumunun, birçok bilişsel

becerinin gelişmesini kolaylaştırdığını, ancak bakış açısı alma testi puanını yalnızca oyun uygulamasının yükselttiğini vurguladı.

Iannotti (1978) sosyodramatik oyun eğitiminin hem 5 yaşındaki hem de 9 yaşındaki çocukların bakış açısı alma becerilerini yükselttiğini buldu. Bu durumu oyun eğitiminin okul öncesi yıllardan çok sonra bile yararlı olabileceği şeklinde yorumlandı.

Burns ve Brainerd (1979) okul öncesi çocuklarla bakış açısı almanın üç biçiminde de -algısal, bilişsel ve duygusal- oyun eğitiminin etkilerini incelediler. Daha önceki araştırmacıların bakış açısı almanın bir ya da iki boyutunu incelemesinden farklı olarak, Burns ve Brainerd üç alanda birçok görevi içeren ölçümler yaptılar. Tüm çocukların alt SED'den olduğu çalışmada üç durum söz konusuydu: Dramatik oyun grubu, inşa oyunu grubu ve kontrol grubu. Bilişsel bakış açısı alma için iki ölçüm yapıldı: İnsanlarla hediyeleri eşleştirme ve hayali bir arkadaşına bir öyküyü anlatmayı ve onun sözel tepkilerini sezinlemeyi gerektiren iletişim testi. Empatiyi ölçmek için iki tane duygusal eşleştirme testi kullanıldı. Sonuçlar, oyun durumlarının bakış açısı almanın üç biçiminde de (görsel, bilişsel ve duygusal) anlamlı ve "aşağı yukarı eşit" kazanımlar sağladığını gösterdi. Aynı zamanda bakış açısı almada önemli bir etken olan benmerkezliliğin de azalmasında oyun gruplarının etkisi vurgulandı. Dramatik oyun inşa oyunundan daha etkili bulundu, ancak bu fark orta düzeydeydi. İnşa oyunu grubunun puanları kontrol grubuyla karşılaştırıldığında ise inşa oyununun da bakış açısı alma becerisini etkilediği vurgulandı. Ancak araştırmanın bir sınırlılığı olarak inşa oyunu oturumlarının uygulamalar sırasında gözlemlenmemiş olması, dolayısıyla yapılandırılan nesnelere daha sonra dramatik oyunda kullanılmış olabileceği (önce bir ev inşa edilir ve sonra o evle ilgili -miş gibiler türetilir) ve inşa oyununun grup-yönelimli ve yetişkin rehberliği içermiş olması

bulunan etkilerin inşanın kendisiyle doğrudan ilgili olmayabilir şeklinde yorumlandı.

Tüm bu deneysel çalışmaların yanında Rubin ve Maioni'nin (1975) ilişkisel çalışması okul öncesi sınıfta kendiliğinden oluşan dramatik oyunla bakış açısı alma arasındaki olumlu ilişkiye dikkat çekerken, inşa oyunu ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bir başka ilişkisel çalışmada Connolly ve Doy (1984) sınıfta gözlemlenen sosyodramatik oyunun rol-alma ölçümleriyle olumlu ve anlamlı ilişki gösterdiği buldu. Son olarak Rubin (1986) okul öncesi ortamda serbest oyun saatlerinde kendiliğinden oluşan doğal sosyodramatik oyunları gözlemledi ve bakış açısı alma ve toplumsal problem çözme becerileriyle olumlu ve anlamlı ilişki buldu (Aktaran; Rubin ve Kenneth, 1986).

Türkiye'de oyun ile bilişsel gelişme arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar özellikle son yıllarda yapılmıştır. Öngen (1991), okul öncesi çocukların okulla ilgili toplumsal-bilişsel davranış örüntüleriyle oyun materyalleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda çocuklara sunulan materyallerle ortaya koyulan davranışların toplumsal ve bilişsel boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çelen (1992), yaptığı deneysel çalışmada sembolik oyun eğitiminin sayı ve mekan korunumunun kazanılmasına etki edip etmediğini araştırmıştır. Bulguları sayı korunumunda oyunun etkili olduğu, ancak mekan korunumu kavramının kazanılmasında sembolik oyunun etkisinin görülmediği şeklindedir. Artar (1993), okul öncesi çocukta serbest oyunun iraksak düşünce becerisine etkisini deneysel yöntemle incelemiş ve sonuçta iraksak düşüncenin oyuncu olma ve serbest oyun oynama koşulunda en yüksek düzeye ulaştığı, buna karşılık oyuncu olmayan grupta en alt düzeyde kaldığını bulmuştur.

Türkiye’de oyun ile bakış açısı alma becerisi arasındaki ilişki konusunda yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Yılmaz’ın (1994) okulöncesi dönemdeki çocukların mekansal bakış açısını alma yeteneğini ele aldığı araştırmasında çocuklara sözel tepki, resim seçme ve gerçek nesnelere seçme görevleri verilmiş ve bu görevler arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçta bakış açısını dikkate alma yeteneğinin yaşla birlikte ilerlediği ve ortalamalara bakıldığında en yüksek başarının sözel tepki görevinde, daha sonra gerçek nesnelere seçme görevinde ve en düşük başarının ise resim seçme görevinde olduğu görülmüştür.



## ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın temel amacı, 4-5 yaş anaokulu çocuklarına dramatik oyun ve inşa oyunu oynama ortamı sağlanmasının bakış açısı alma becerisine etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

1) Dramatik oyun grubuna katılan deneklerin bakış açısı alma becerileri, kontrol grubundaki deneklere göre olumlu yönde gelişecektir:

1.1-Dramatik oyun grubuna katılan deneklerin algısal bakış açısı becerileri kontrol grubundaki deneklere göre olumlu yönde gelişecektir.

1.2-Dramatik oyun grubuna katılan deneklerin bilişsel bakış açısı becerileri kontrol grubundaki deneklere göre olumlu yönde gelişecektir.

1.3-Dramatik oyun grubuna katılan deneklerin duygusal bakış açısı becerileri kontrol grubundaki deneklere göre olumlu yönde gelişecektir.

2) Dramatik oyun grubuna katılan deneklerin bakış açısı alma becerileri, inşa oyunu grubu deneklerine göre olumlu yönde gelişecektir:

2.1-Dramatik oyun grubuna katılan deneklerin algısal bakış açısı becerileri inşa oyunu grubundaki deneklere göre olumlu yönde gelişecektir.

2.2-Dramatik oyun grubuna katılan deneklerin bilişsel bakış açısı becerileri inşa oyunu grubundaki deneklere göre olumlu yönde gelişecektir.

2.3-Dramatik oyun grubuna katılan deneklerin duygusal bakışaçasısı becerileri inşa oyunu grubundaki deneklere göre olumlu yönde gelişecektir.

3) İnşa oyunu grubuna katılan deneklerin bakışaçasısı alma becerileri, kontrol grubu deneklerine göre daha olumlu yönde gelişecektir.

3.1-İnşa oyunu grubuna katılan deneklerin algısal bakışaçasısı becerileri kontrol grubundaki deneklere göre olumlu yönde gelişecektir.

3.2-İnşa oyunu grubuna katılan deneklerin bilişsel bakışaçasısı becerileri kontrol grubundaki deneklere göre olumlu yönde gelişecektir.

3.3-İnşa oyunu grubuna katılan deneklerin duygusal bakışaçasısı becerileri kontrol grubundaki deneklere göre olumlu yönde gelişecektir.

## ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bakıőaıısı alma becerisi, tersine çevrilebilirlik ve empati gibi bilişsel becerilerle ve benmerkezlilikle yakından ilişkilidir. Okul öncesi çocukların kendileri ile başkaları arasında ayırım yapamamalarından kaynaklanan benmerkezliliğin azalmasında ve korunum, odaktan uzaklaşma ve diğer birçok bilişsel becerinin temelinde yer alan tersine çevrilebilirliğin kazanılmasında bakıőaıısı almanın yeri ve önemi vardır. Böyle bir becerinin okul öncesi çocuklara kazandırılması önemli görünmektedir.

Bu çalışmada okul öncesi çocukların oyun aracılığıyla bakıőaıısı alma becerisinin geliőtğinin gösterilmesi, araőtirmanın önemini pekiştirmektedir. Bu durum gözönüne alındığında okul öncesi çocukların gelişiminde ve eğitiminde dramatik oyunun ve inşa oyununun kullanılabileceği beklenmektedir.

Araőtirma ayrıca oyunun bilişsel gelişimindeki rolünü doğrulayan araőtirmaların bir devamı olarak ele alınmaktadır. Araőtirma bulgularından bu konuda daha sonra yapılacak çalışmalarda kaynak olarak yararlanılabileceği düşünölmektedir.

## TANIMLAR

<b>Dramatik Oyun:</b>	Nesnelerin sembolik olarak kullanımını ve çocuğun kendisini bir başkası olarak görmesini içeren oyun (sembolik ya da -mış gibi oyun) türünü ifade eder.
<b>İnşa Oyunu:</b>	Oyunmateryallerinin (legolar,yapbozlar,vb.) değişik şekillerde kullanılmasını vesonuçta bir yapı oluşturmayı içeren oyun türünü ifade eder.
<b>Serbest Boyama:</b>	Çocuğun daha önceden çerçevelerizilmiş resimlerin içlerini renkli kalemlemlerle dilediği şekilde boyamasını içerir.
<b>Algısal Bakışaçısı Alma:</b>	Başka bir kişinin dünyayı nasıl gördüğünü anlama becerisini ifade eder.
<b>Bilişsel Bakışaçısı Alma:</b>	Başka bir kişinin ne düşündüğünü anlama becerisini ifade eder.
<b>Duygusal Bakışaçısı Alma:</b>	Başka bir kişinin ne hissettiğini anlama becerisini ifade eder.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### Araştırma Modeli

Araştırma 4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisini incelemeye yönelik deneysel desende düzenlenmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu bir model kullanılmıştır. Oyun uygulamalarının bağımsız değişken, bakış açısı alma becerisinin bağımlı değişken olarak ele alındığı çalışmada çocuklara önce bakış açısı alma becerisinin üç alt boyutunu ölçen testler verilmiştir. Daha sonra çocuklar tesadüfi örnekleme ile ikisi deney grubu, biri kontrol grubu olmak üzere üç gruptan birine atanmıştır. Deney grupları her oturumda 20'şer dakikalık oyun eğitimi alırken, kontrol grubuna 20 dakika süresince serbest boyama yaptırılmıştır. Uygulamalar mesai günlerini içeren on ardışık günde yapılmıştır. Hafta sonu uygulama yapılmamıştır. Her gün bir oturum olmak üzere, toplam on oturum yapılmıştır. Uygulamalar sonunda tüm çocuklara uygulama öncesinde verilen bakış açısı alma testleri son test olarak uygulanmıştır. Bakış açısı alma becerisi puanlarındaki farklılık "Split-Plot" desene uygun çok yönlü varyans analizi (MANOVA) ile incelenmiştir.

#### Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara Türk Telekom Anaokulu'ndaki 4-5 yaş çocukları oluşturmuştur. Araştırma kapsamına 10'u dramatik oyun grubuna, 10'u inşa oyunu grubuna, 10'u da kontrol grubuna atanan toplam 30 çocuk alınmıştır. Gruplar arasındaki SED ve cinsiyet

farklılıkları eşitlenmiştir. Her grupta 5 kız, 5 erkek ve yine her grupta 3'ü alt, 4'ü orta ve 3'ü üst SED'den 10 çocuk yer almıştır. SED anababaların eğitim durumları ve aylık gelirlerine göre belirlenmiştir. Ön test uygulamaları sonunda anababaların eğitim durumlarını ve aylık gelirlerini işaretlemelerini gerektiren anketler verilmiştir. Bu anketler yoluyla alt, orta ve üst SED'den çocuklar belirlenerek her çocuğa bir numara verilmiştir. Gruplara atama yapılırken her gruba eşit sayıda aynı SED'den çocuğun düşmesine dikkat edilmiştir. Cinsiyet farklılıkları da yine numaralandırma yoluyla eşitlenmiştir.

Smilansky'nin (1968) oyun sınıflamasına göre okul öncesi çocukların en tipik oyun türleri olan dramatik oyunun ve inşa oyununun oynanma sıklığı 4-5 yaşlarında en üst düzeye ulaşmaktadır. Bu nedenle araştırmada bu yaş grubundan çocuklarla çalışılmıştır.

## VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada ön test ve son testte bakış açısı almanın farklı boyutlarını ölçen üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar sırasıyla;

a- Algısal bakış açısı alma testi için çizgi film kahramanlarının resimlerinin bulunduğu iki yuvarlak sünger.

b- Bilişsel bakış açısı alma testi için köpek kovalayan küçük bir çocuğu anlatan yedi adet resim kartı.

c- Duygusal bakış açısı alma testi için değişik yüz ifadelerinin bulunduğu dört adet resim kartı.

Araştırma üç basamaktan oluşmaktadır. Ön test , oyun uygulamaları, son test . Ön test ve son test te bakışaçısı almanın üç alt boyutunu ölçen araçlar kullanılmıştır. Aşağıda bu veri toplama araçlarının nasıl uygulandığı anlatılmaktadır:

\* **Algısal Bakışaçısı Alma Testi:** Kurdek ve Rodgon'dan (1975) uyarlanan bu testte üzerinde Miki Fare'nin yüzünün resminin yapıştırıldığı iki yuvarlak sünger minder kullanılmıştır (Ek 1). Araştırmacı ve çocuk, çocuğun boyuna uygun bir masada karşılıklı oturmuşlar ve çocuğa minderlerin döndüğünü deneyerek görme olanağı verilmiştir. Böylece çocuğun, minder döndürüldüğü zaman Miki Fare'nin farklı yönlere bakıyor olduğunu ve aynı zamanda araştırmacı ile çocuğun bakışaçılarının farklı olduğunu anlaması sağlanmaya çalışılmıştır.

İlk olarak araştırmacının minderindeki Miki Fare çocuğun minderindekinden ters yönde masaya yerleştirilmiştir. Daha sonra "minderini öyle bir çevir ki ben senin minderindeki Miki Fare'yi benimki gibi göreyim" yönergesi verilmiştir. Böylece her iki Miki Fare'nin araştırmacıya dönük olması sağlanmıştır. Çocuğun başarısız olduğu durumlarda minderler araştırmacı tarafından döndürülmüştür. Daha sonra "bu iki minder de öyle bir çevir ki sen onları benim gördüğüm gibi gör" yönergesi verilmiştir. Çocuk minderleri döndürdükten sonra araştırmacı masanın her iki yanına da geçerek ilk durumdaki yönergeyi tekrarlamıştır. Böylece de çocuğun masanın tüm yönlerine minderini çevirmesi istenmiş, masanın farklı kenarlarında oturan kişilerin bakışaçılarından Miki Fare'yi algılayıp algılamadığına bakılmıştır. Her başarılı durum için 1, toplam olarak 4 puan verilmiştir.

Algısal bakışaçısı alma görevlerinde kullanılan araçlar ve çocuğa verilen yönergelerin geçerliği için hakim görüşüne başvurulmuş ve sekiz ayrı

uzman tarafından değerlendirilen bu test, algısal bakışaçısı alma becerisini ölçmede uygun bulunmuştur.

\* **Bilişsel Bakışaçısı Alma Testi:** Bu testte Kurdek ve Rodgon'un (1975) kullandığına benzer bir yöntem izlenmiştir. Köpek kovalayan bir çocuğu anlatan 7 adet resim kartının bulunduğu araç araştırmacı tarafından yeniden yaratılmıştır (Ek 2). Önce 7 resim kartı uygun sırada masanın üzerine dizilmiş ve çocuktan bu resimlerdeki öyküyü anlatması istenmiştir. İlk turda çocuk öyküyü anlatması için güdülenmiş, gerekli olduğunda müdahale edilerek birlikte anlatılmış ve özellikle çocuğun kaçma/kovalama/yakalama gibi durumlara dikkat etmesi sağlanmıştır. Daha sonra 4., 5. ve 6. kartlar alınarak, çocuktan bir arkadaşının geriye kalan dört resim hakkında ne anlatacağı sorulmuştur. Çocuğa "şimdi beni iyi dinle. Buraya bir arkadaşının geldiğini düşün. Biz ona bu resimleri gösteriyoruz ve bize buradaki öyküyü anlatmasını istiyoruz. Sen şimdi o arkadaşın ol (o arkadaşınmış gibi yap) ve bize bu öyküyü anlat" yönergesi verilmiştir. Çocuk öyküyü hiç değiştirmeden, ilk haliyle aynı şekilde anlattığında 0 puan, biraz değiştirerek anlattığında 1 puan, tamamiyle yeni durumu anlattığında ise 2 puan almıştır. Burada çıkarılan resim kartlarında yer alan kaçma/kovalama/yaklaşma/yakalama sözcüklerinden en az ikisinin kullanılması durumunda 0 puan, ikiden daha az kullanılması durumunda 1 puan verilmesine dikkat edilmiştir. Hiçbirini kullanmadığı durumda çocuk 2 puan almıştır. Daha sonra çocuğa son kartta yer alan resimde ne olduğuna ilişkin soru sorulmuştur. "Çocuk neden ağacın tepesinde?" sorusuna, yukarıda verilen sözcüklerle ilgili yanıtlar verildiğinde (örneğin, köpektan kaçmak için,vb.) 0 puan, tamamiyle yeni bir yanıt üretildiğinde ise (örneğin, elma yemek için, vb.) 2 puan verilmiştir. Böylece bu testte her başarılı durum için toplam olarak 4 puan verilmiştir. Puan ranjı 0-4 arasındadır.

Bilişsel bakışaçasısı alma testinin geçerliği için araştırmacı tarafından yeniden geliştirilen bu araç ve aracın puanlanması sekiz uzman tarafından değerlendirilmiş ve 4-5 yaş çocuklarının bilişsel bakışaçasılarını ölçmede uygun bulunmuşlardır.

**\* Duygusal Bakışaçasısı Alma Testi:** Bu test duygusal bakışaçasısı alma testlerinde ve yüz ifadelerini tanımlamaya yönelik testlerde kullanılan bir yöntem izlenerek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Ek 3). Bu testte çocuğa evrensel olarak düşünölen mutlu, üzgün, korkmuş ya da sinirli yüz ifadelerini betimleyen dört adet resim kartı gösterilmiştir. Resimler karışık sırada masanın üstüne dizilmiş ve çocuktan her bir duygusal durumu tanımlaması istenmiştir. Daha sonra yüz ifadelerine uygun kısa hikayeler anlatılmış ve çocuktan her hikayedeki karakterin duygularını betimleyen yüz ifadesini göstermesi istenmiştir. Her başarılı durum için 1, toplam olarak 4 puan verilmiştir.

Duygusal bakışaçasısı alma testi geliştirilirken evrensel olarak kullanılan yüz ifadelerinin saptanması konusunda uzman kişilere ve kaynaklara başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu araçtaki resimlerin ve puanlamanın geçerliği için hakim görüşüne başvurulmuş, sekiz uzman tarafından değerlendirilen araç 4-5 yaş çocuklarının duygusal bakışaçasılarını ölçmede uygun bulunmuştur.

Asıl uygulamalar öncesinde çalışma evreninden rastlantısal olarak seçilen 4-5 yaş grubundaki 15 çocukla ön uygulamalar yapılmış ve bu uygulamalar sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda araçlarda ve yönergelerde küçük değişiklikler yapılarak son duruma getirilmiştir.

Bakışaçasısı alma becerisini ölçen araçlar araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamalar anaokulunun boş bir sınıfında yapılmıştır. Son

testlerin puanlanmasında oyun eğitimi uygulamalarına katılmayan ve çocukların hangi eğitim grubu içinde yer aldığına ilişkin bilgisi olmayan bir bağımsız hakem kullanılmıştır. Hakeme çalışmanın amacına yönelik genel bilgi verilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından araştırmada kullanılan araçlar ve puanlanmasına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir.

İki puanlayıcının puanları Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ve puanlayıcılar arası güvenirlik  $r = 0,98$  olarak saptanmıştır. Bu nedenle de araştırmacının verdiği puanlar esas alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Uygulamalar sırasında dramatik oyun grubunda çocuklar araştırmacı tarafından belirlenen konularda oynamışlardır. Bu konular günlük hayat durumlarıyla ilgili rollerde oynamayı gerektirmekteydi (Örneğin, çalışan bir annenin hafta sonu temizlik yapması ve aile üyelerinin ona yardım etmesi gibi). Dolayısıyla çocuklar “-miş gibi” yaptıklarında yeni rolleri deneyerek öğrendiler. Bu gruptaki çocuklar oyunları sırasında evcilik seti, doktor seti, tamir seti ve bakkal/manav seti gibi oyun nesnelere kullanmışlardır. Bu oyun nesnelere kullanılması çocukların rolleri gerçekleştirmesine katkıda bulunmuştur. Dramatik oyun grubundaki 10 çocuk her oturumda 4+3+3 biçiminde gruplara bölünerek her grubun farklı bir konuda oynaması istenmiştir. Her grubun oynadığı konu içindeki roller çocuklar arasında dönüşümlü olarak üstlenilmiş, dolayısıyla aynı durum için farklı bakışaçılarından bakmaları sağlanmıştır (örneğin, bir grupta anne-baba ve çocuk varsa ilk önce anne olan çocuk aynı konu içinde daha sonra çocuk rolünü, daha sonra da baba rolünü almıştır).

İnşa oyunu grubundaki denekler nesnelere değişik biçimlerde manipule edilmesini gerektiren legolarla oynamışlardır. Bu gruptaki çocuklarda dramatik oyun grubunda olduğu gibi 4+3+3 biçiminde gruplara

ayrılmışlardır. Literatürde inşa oyunuyla ilgili eleştirilerde inşa oyununda yapılandırılan nesnenin daha sonra dramatik oyunda kullanıldığı vurgulanmaktadır. Bu görüş dikkate alınarak inşa oyunu oturumları araştırmacı tarafından gözlemlenerek kontrol edilmiştir. Bu amaçla inşa oyunu oturumlarında çocukların yapılandıkları nesnelere -miş gibi davranışlar üretmelerine izin verilmemiştir. Çocuklar bir nesneyi inşa ettikten sonra ya onu bozarak yeni bir şey yapmaya başlamışlar ya da inşa ettikleri nesneyi bir kenara koyarak yeni nesnelere yapılandırmışlardır. Böylece inşa oyunu oturumlarında dramatik oyuna hiç yer verilmemesi, yalnızca nesnelere inşa edilmesi sağlanmıştır.

Kontrol grubundaki çocuklar ise uygulamalar sırasında yaratıcılığa ve sembolik düşünceye en az düzeyde yer veren serbest boyama yapmışlardır. Serbest boyama, çocukların önceden çerçeveleri çizilmiş resimlerin içlerini istedikleri biçimde boyamalarını gerektirmektedir.

## VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisini incelemek için; ön test ve son test uygulamalarının 2, eğitim gruplarının 3 düzeyde alındığı araştırma grubundan elde edilen veriler, Split-Plot desene uygun MANOVA 2x3' lük tekrar ölçümlü çok yönlü varyans analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Anlamlı farkın bulunması durumunda, gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için de Tukey-HSD uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Elde edilen değerlerin manidarlığı 0,05 düzeyinde ele alınmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öncelikle deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin genel puan durumları gösterilmektedir. Daha sonra araştırmmanın denencelerinin sınanması sonucu elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin bakışaçısı alma becerileri ile ilgili puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de toplu olarak gösterilmiştir.

TABLO 1

DENEKLERİN BAKIŞAÇISI ALMA BECERİSİNİN ALT ÖLÇEKLERİNDEN ALDIKLARI PUANLARIN ORTALAMALARI VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ

Ölçek Türü	Grup Tipi	n	Algısal				Bilişsel				Duygusal			
			Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
			x	SS	x	SS	x	SS	x	SS	x	SS	x	SS
Dramatik		10	1.50	.70	3.60	.84	.40	.51	3.30	.67	1.00	.67	3.20	7.89
İnşa		10	1.90	1.10	2.80	.78	.60	.69	1.20	1.23	.60	.70	1.10	.73
Kontrol		10	1.70	.94	1.70	.94	.10	.31	.20	.42	.50	.52	.60	.51

Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarının ön test son test puan ortalamaları ile standart sapmaları görülmektedir. Grupların ön test puan ortalamaları ve standart sapmaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Dramatik oyunun ve inşa oyunun bakışaçısı alma becerisine etkisini

belirlemek amacıyla yukarıdaki veriler kullanılarak 2X3'lük varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda çocukların bakış açısı alma becerisini oluşturan değişkenlere ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

#### a) Algısal Bakış açısı Alma Becerisi

Deneklerin algısal bakış açısı alma testinden aldıkları puanlar üzerinde yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

**TABLO 2**  
**DENEKLERİN ALGISAL BAKIŞAÇISI ALMA PUANLARININ**  
**VARYANS ANALİZİ**

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplararası (Deney-Kontrol)	7.90	2	3.95	2.99	>.05
Gruplarıçi Denekler	35.70	27	1.32	-	-
Ölçümler arası (İlk-son)	15.00	1	15.00	51.27	<.05
Grup x Ölçüm Etkileşimi	11.10	2	5.55	18.97	<.05
ÖlçümlerxGruplar İçi Denekler	7.90	27	.29	-	-
Toplam	77.60	59			

Tablo 2'de görüldüğü gibi, grup ana etkisi (deney-kontrol) anlamlı bulunmamıştır ( $F= 2,99$ ,  $Sd= 2$  ve  $27$ ,  $p>.05$ ). Ancak ölçümler arası (ilk-son) etki ve ortak etki (grup x ölçüm etkileşimi) anlamlıdır. ( $F= 51,27$ ,  $Sd= 1$  ve  $27$ ,  $p<.05$ ;  $F= 18,97$ ,  $Sd = 2$  ve  $27$ ,  $p< .05$ ). Tablo 2'de verilen varyans analizi sonuçları oyun eğitimine katılmanın algısal bakış açısı alma becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu etkinin kaynağını bulmak amacıyla anlamlı çıkan F değerlerini gösteren değerlere Tukey-HSD uygulanmıştır. Elde edilen farklılıklar Tablo 3'de gösterilmektedir.

TABLO 3

## ALGISAL BAKIŞAÇISI ALMA TUKEY-HSD TESTİ

## Dramatik -İnşa -Kontrol

Dramatik	*
İnşa	*
Kontrol	

Tablo 3’de görüldüğü gibi algısal bakış açısı alma son test puanlarına göre dramatik oyun grubu ile kontrol grubu arasında ve inşa oyunu grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu durumda araştırmanın 1.1 ve 3.1 nolu denenceleri doğrulanmıştır. Dramatik oyun grubu ile inşa oyunu grubu arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

## b) Bilişsel Bakışaçısı Alma Becerisi

Deneklerin bilişsel bakışaçısı alma testinden aldıkları puanlar üzerinde yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

TABLO 4

DENEKLERİN BİLİŞSEL BAKIŞAÇISI ALMA PUANLARININ  
VARYANS ANALİZİ

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplararası (Deney-Kontrol)	29.03	2	14.52	19.70	<.05
Gruplar İçi Denekler	19.90	27	.74	-	-
Ölçümlerarası (İlk-son)	21.60	1	21.60	82.14	<.05
Grup x Ölçüm Etkileşimi	22.30	2	11.15	42.40	<.05
ÖlçümlerxGruplar İçi Denekler	7.10	27	.26	-	-
Toplam	99.93	59			

Tablo 4'de görüldüğü gibi, grup ana etkisinde (deney-kontrol) ve ölçümler arası (ilk-son) etkide anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F= 19,70$ ,  $Sd=2$  ve  $27$ ,  $p<.05$ ;  $F= 82,14$ ,  $Sd = 1$  ve  $27$ ,  $p<.05$ ). Ayrıca ortak etki de (grup x ölçüm etkileşimi) anlamlıdır ( $F= 42.40$ ,  $Sd = 2$  ve  $27$ ,  $p<.05$ ). Bu durumda, oyun eğitimine katılmanın bilişsel bakış açısı alma becerisi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu etkinin kaynağını bulmak amacıyla anlamlı çıkan F değerlerine Tukey-HSD uygulanmıştır. Elde edilen farklılıklar Tablo 5'de gösterilmektedir.

**TABLO 5**

**BİLİŞSEL BAKIŞAÇISI ALMA TUKEY-HSD TESTİ**

Dramatik -İnşa -Kontrol

Dramatik

\*

\*

İnşa

\*

Kontrol

Tablo 5'de görüldüğü gibi bilişsel bakış açısı alma son test puanlarına göre, dramatik oyun grubu ile inşa oyunu grubu ve yine dramatik oyun grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar söz konusudur. Ayrıca inşa oyunu grubu ile kontrol grubu arasında da anlamlı farklılık vardır. Bu durumda araştırmanın 1.2, 2.2 ve 3.2 nolu denenceleri doğrulanmıştır.

**c) Duygusal Bakış açısı Alma Becerisi**

Deneklerin duygusal bakış açısı alma becerisi testinden aldıkları puanlar üzerinde yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

**TABLO 6**  
**DENEKLERİN DUYGUSAL BAKIŞAÇISI ALMA PUANLARININ**  
**VARYANS ANALİZİ**

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplararası (Deney-Kontrol)	27.03	2	13.52	21.10	<.05
Gruplar İçi Denekler	17.30	27	.64	-	-
Ölçümlerarası (İlk-son)	13.07	1	13.07	54.28	<.05
Grup x Ölçüm Etkileşimi	12.43	2	6.22	25.82	<.05
ÖlçümlerxGruplar İçi Denekler	6.50	27	.24	-	-
Toplam	76.33	59			

Tablo 6'da görüldüğü gibi, grup ana etkisinde (deney-kontrol), ölçümlerarası etkide (ilk-son) ve ortak etkide (grup x ölçüm etkileşimi) anlamlı farklılıklar bulunmuştur (F= 21,10, Sd= 2 ve 27, p<.05; F= 54,28, Sd=1 ve 27, p<.05; F= 25,82, Sd= 2 ve 27, p< .05). Tablo 6'da verilen varyans analizi sonuçları oyun eğitimine katılmanın duygusal bakışaçası alma becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu etkinin kaynağını bulmak amacıyla anlamlı çıkan F değerlerine Tukey-HSD uygulanmıştır. Elde edilen farklılıklar Tablo 7'de gösterilmektedir.

**TABLO 7**  
**DUYGUSAL BAKIŞAÇISI ALMA TUKEY-HSD TESTİ**  
**Dramatik -İnşa -Kontrol**

Dramatik

\* \*

İnşa

Kontrol

Tablo 7'de görüldüğü gibi duygusal bakışaçası alma testi son test puanlarına göre dramatik oyun ile inşa oyunu grubu ve kontrol grubu

arasında anlamlı farklılıklar söz konusudur. Bu durumda araştırmanın 1.3 ve 2.3 nolu denenceleri doğrulanmıştır. İnşa oyunu grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Deneklerin bakış açısı alma becerisinin alt ölçeklerinden (algısal-bilişsel-duygusal) aldıkları toplam puanlar üzerinde de varyans analizi yapılmıştır. Buradan elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

**TABLO 8**  
**DENEKLERİN BAKIŞAÇISI ALMA BECERİSİ ALT ÖLÇEKLERİNDEN**  
**ALDIKLARI**  
**TOPLAM PUANLARIN VARYANS ANALİZİ**

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplararası (Deney-Kontrol)	169.73	2	84.87	24.48	<.05
Gruplar İçi Denekler	93.60	27	3.47	-	-
Ölçümlerarası (İlk-son)	147.27	1	147.27	147.27	<.05
Grup x Ölçüm Etkileşimi	132.13	2	66.07	66.07	<.05
ÖlçümlerxGruplar İçi Denekler	26.60	27	.99	.99	-
Toplam	569.33	59			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, grup ana etkisinde (deney-kontrol), ölçümler arası etkide (ilk-son) ve ortak etkide (grup x ölçüm etkileşimi) anlamlı farklılıklar bulunmuştur (F= 24.48, Sd= 2 ve 27, p<.05; F= 149.48, Sd= 1 ve 27, p<.05; F= 67.06, Sd= 2 ve 27, p<.05). Buradan anlaşılacağı gibi, oyun eğitimine katılmak genel olarak bakış açısı alma becerisi üzerinde etkili olmaktadır. Bu etkinin kaynağını bulmak amacıyla anlamlı çıkan F değerlerine Tukey-HSD uygulanmıştır. Elde edilen farklılıklar Tablo 9’da gösterilmektedir.

TABLO 9

## BAKIŞAÇISI ALMA BECERİSİ TOPLAM PUANLARI TUKEY-HSD TESTİ

## Dramatik -İnşa -Kontrol

Dramatik	*	*
İnşa		*
Kontrol		

Tablo 9'da görüldüğü gibi deneklerin bakışaçısı alma becerisi alt testlerinden aldıkları toplam puanlara göre dramatik oyun grubu ile inşa oyunu grubu arasında ve yine dramatik oyun grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar söz konusudur. Ayrıca inşa oyunu grubu ile kontrol grubu arasında da anlamlı farklılık vardır. Bu durumda araştırmanın 1, 2 ve 3 nolu denenceleri doğrulanmıştır.



## BULGULARIN TOPLUCA DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisiyle ilgili bulgular tartışılmaktadır.

Bulgulara genel olarak bakıldığında, dramatik oyun oynamanın çocukların bakış açısı almalarını önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. İnşa oyunu oynamanın ise, dramatik oyun kadar olmasa da, bakış açısı alma becerisi puanlarına etki ettiği görülmektedir. Bu anlamda araştırmanın temel denenceleri doğrulanmıştır. Dramatik oyun grubuna katılan deneklerin bakış açısı alma becerileri inşa oyunu grubundaki ve kontrol grubundaki deneklere göre olumlu yönde gelişmiştir. İnşa oyunu grubundaki çocukların ise kontrol grubundakilere göre olumlu yönde bakış açısı alma becerisi geliştirdikleri bulunmuştur.

Bakış açısı alma becerisi alt ölçekleriyle elde edilen bu bulgular, literatürde oyun ile bakış açısı alma becerisi arasındaki olumlu ilişkiden söz eden araştırmalarla tutarlıdır. Yayınlar, dünyaya başkasının bakış açısından bakmanın toplumsal ve bilişsel odaktan uzaklaşmayı (decentration) gerektirdiğini, aynı zamanda çocuğun oyun yoluyla bir rolü gerçekleştirirken kendi kimliğini unutmadığını, dolayısıyla da tersine çevrilebilirliğin söz konusu olduğunu vurgulamaktadır (Fink, 1976; Burns ve Brainerd, 1979; Golomb ve Cornelius, 1979). Bu araştırmada da dramatik oyun grubuna katılan çocukların ilk haftanın sonunda 20 dakikalık uygulamalar boyunca en az iki farklı rolü gerçekleştirebildikleri gözlenmiştir. Çocuk belirli bir rolü aldıktan sonra kendisi olmuş, daha sonra başka bir rolü üstlenmesi istendiğinde rahatlıkla ikinci rolü gerçekleştirebilmiştir. Bu durum,

Smilansky'nin (1968) oyun eğitimi paradigmasıyla tutarlıdır. Sosyodramatik oyun eğitimi yoluyla çocukların -miş gibi davranış üretme olasılıkları artmış, odaktan uzaklaşma ve tersine çevrilebilirliği içeren bakış açısı alma becerisi ile -miş gibi oyun arasında nedensel bir ilişki kurulmuştur.

Uygulamalar sırasında dramatik oyun grubundaki çocuklar araştırmacı tarafından belirlenen konularda oynayarak günlük hayat durumlarına ilişkin rolleri denemişlerdir. Dolayısıyla çocuklar -miş gibi yaptıklarında yeni rolleri ve kuralları öğrenmişlerdir. Bu durum Rubin'in (1980) böyle bir oyunun pekiştirme ve uygulama sayesinde belirli kural ve rollerin güçlenmesini sağlayan eğitici bir olgu olduğu düşüncesiyle tutarlıdır.

Selman'ın (1980) bakış açısı alma modelinde 3-6 yaşlar arasındaki çocukların, başkalarının bir duruma ilişkin duygu ve düşüncelerini anlayabildikleri, ancak aynı durumda kendileriyle başkalarının bakış açılarını ayırtedemedikleri vurgulanmaktadır (Aktaran; Rubin ve Howe, 1986). Bu araştırmanın bulguları dramatik oyun oynayan çocukların başkalarının bakış açılarını anlamada ilerlediklerini göstermiştir. Selman'ın belirttiğinden farklı olarak, dramatik oyun eğitimi verildiğinde bu yaş grubundaki çocukların farklı bakış açılarından algılamayı öğrendikleri görülmektedir. Bu durum araştırmamızın önemini desteklemektedir.

Varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, oyun eğitimi almanın bakış açısı alma puanlarında anlamlı bir değişmeye neden olduğu görülmektedir. Bu durum gruplar arasında farklılığın olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki farklılık Tukey-HSD ile incelendiğinde, dramatik oyun grubunun her üç alt testte de diğer iki gruba göre daha ileri düzeyde bakış açısı alma becerisi geliştirdiği görülmektedir. İnşa oyunu grubunun, kontrol grubu deneklerine göre daha çok, dramatik oyun grubu deneklerine göre ise daha az ilerleme göstermesi, Christie ve Johnsen'in

(1987) dramatik oyunun inşa oyununda olduğundan daha çok zihinsel beceriyle içiçe olduğu görüşünü destekleyen bir kanıt olarak yorumlanabilir.

Smilansky'nin sınıflamasıyla ilgili çalışmalarda inşa oyununa yönelik anlaşmazlıkların söz konusu olduğu bilinmektedir. İnşa oyununun ayrı bir evre olmadığı, dramatik oyun içinde yer aldığı ve çocuğun nesneyi yapılandırdıktan sonra onu dramatik oyunda kullandığı biçiminde görüşler vardır. Nitekim, Burns ve Brainerd'in (1979) çalışmasında dramatik oyun ile inşa oyunu arasında çok belirgin bir farklılık görülmemiştir. Araştırmacılar bu durumu, inşa oyunu oturumlarında yapılandırılan nesnelere daha sonra dramatik oyunda kullanılmış olma olasılığında kaynaklandığı biçiminde yorumlamışlardır. Bu araştırmada ise bu sınırlılık gözönüne alınarak, inşa oyunu oturumları araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Dramatik oyun ile inşa oyunu arasındaki farklılığı saptamak amaçlandığından uygulamalar sırasında tüm çocuklar gözlemlenmiş, farklı türden davranışların ortaya çıkma olasılıkları en aza indirilmiştir. Bu amaçla inşa oyunu uygulamalarında çocukların yapılandırdıkları nesnelere -miş gibi davranışlar üretmelerine izin verilmemiş, yalnızca nesnelere inşa edilmesi sağlanmıştır. Dolayısıyla dramatik oyun ile inşa oyunu arasındaki farkın daha somut bir biçimde görülmesi planlanmıştır. Tukey-HSD sonuçlarına bakıldığında, inşa oyunu ile dramatik oyun arasında bilişsel bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı alma boyutlarında farklılık görülürken algısal bakış açısı almada böyle bir farklılık söz konusu olmamıştır. İnşa oyunu oturumlarında kullanılan ve nesnelere üç boyutlu olarak manipüle edilmelerini sağlayan legolar algısal bakış açısı alma becerisinde diğer boyutlara göre daha çok etkide bulunmaktadır. İnşa oyunu grubundaki bir çocuk, bir kule ya da ev inşa edeceği zaman onu üç boyutlu olarak imgeler; bu durum çocuğun algısal olarak farklı bakış açılarından bakmasını gerektirir. Dolayısıyla çocuk algısal bakış açısı alma becerisinde bir ilerleme gösterir. Duygusal bakış açısı alma becerisinde ise Tukey-HSD

sonuçlarında inşa oyunu grubu ile kontrol grubu arasında farklılık görülmemiştir. Bu durum inşa oyunu sırasında duyguların paylaşılmasına çok az yer verilmesiyle ilişkilendirilebilir. Çocuk bir nesneyi inşa ederken onu mekanik olarak tasarımlar ve yapılandırır. Bu durumda duygusal paylaşım dramatik oyunda olduğu kadar çok değildir.

Kontrol grubundaki çocuklar uygulamalar sırasında serbest boyama yapmışlardır. Varyans analizi bulguları ve Tukey-HSD sonuçları serbest boyamanın bakışaçısı alma becerisinde bir değişikliğe neden olmadığını göstermektedir.

Bu araştırma planlandığında dramatik oyunun bakışaçısı alma becerisine olumlu yönde etki edeceği beklenmekteydi. İnşa oyunu oturumlarının iyi yapılandırılmış olması dramatik oyun ve inşa oyunu arasındaki farkın görülmesini kolaylaştırmıştır. Bu farkı göstermesi bakımından bu araştırma, literatürde bu iki oyun biçiminin "hangisi ve ne kadar" sorularına yönelik çelişkilerin ortadan kalkmasına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca bilişsel önemi ne kadar çok vurgulanmış olsa da, dramatik oyun ile bakışaçısı alma becerisi arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların azlığı düşündürücüdür. Bu çalışmanın böylesi bir nedensel ilişkiyi doğrulaması araştırmanın önemini pekiştirmektedir.

## ÖZET, SONUÇ, ÖNERİLER

Bu araştırmada 4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi incelenmiştir. Bu nedenle önce oyunla ilgili kuramsal bilgiler ve araştırmalar aktarılmaktadır. Oyun çocuğun bilişsel ve toplumsal gelişiminde büyük bir yer tutmaktadır. Çocuk oyun yoluyla yetişkin dünyasının kural ve rollerini öğrenir. Aynı zamanda oyun çocuğa bilişsel kapasitesini deneme ve genişletme olanağı sağlar. Oyunla ilgili sıklıkla kullanılan bir tanım "oyunun kendilğinden ortaya çıkan, zevk için yapılan, dışsal kural ve düzenlemelerden bağımsız eğlenceli bir davranış" olduğudur. Oyunun belki de en ayırtedici özelliği ortaya konulan eylemin gerçek olmadığı farkında olunmasıdır.

Oyunla ilgili en çok kullanılan sınıflama Smilansky'nin bilişsel oyun sınıflamasıdır. Smilansky bilişsel gelişim evrelerini izleyen dört evreli bir oyun gelişimi modeli önermiştir: İşlevsel oyun, inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyunlar. Smilansky bilişsel gelişimde özellikle dramatik oyunun önemini vurgular. Dramatik oyun, çocuğun, kişisel istek ve gereksinimlerini karşılaması için bir imgesel durumu kullanmasını içerir. Bu oyun türünde çocuk nesnelere başka şeyler yerine kullanır ya da kendisi başka bir rol üstlenir, böylece -miş gibi davranışlar üretir. Smilansky'nin sınıflamasında birşey yaratmak için nesnelere manipüle edilmesini gerektiren inşa oyunu, işlevsel oyun ve dramatik oyun arasında yer alır. Ancak araştırmacıların inşa oyununun ortaya çıkacağı varsayılan sırada oluşup oluşmadığına ilişkin kuşkuları vardır.

Dramatik oyunun bilişsel önemiyle ilgili en önemli bulgular rol oynamayla ilgili araştırmalarda ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular dünyaya başkasının bakışaçasından bakmanın toplumsal ve bilişsel önemini vurgulamaktadır. Bakışaçasısı alma, bir başkasının bakışaçasından bir durumu anlama yeteneğidir. Okul öncesi çocukların bilişsel gelişimlerinde özellikle ben-merkezlilik, tersine çevrilebilirlik, odaktan uzaklaşma, empati gibi bilişsel becerilerle olan ilişkisinden dolayı önemlidir. Dolayısıyla bakışaçasısı alma becerisinin okul öncesi çocuklara kazandırılması gerektiği düşünülmektedir. Dramatik oyun, çocukların değişik toplumsal rolleri denemelerini sağladığı için bakışaçasısı alma becerisi üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu konu üzerinde yapılan araştırmalar dramatik oyun ile bakışaçasısı alma arasındaki olumlu ilişkiyi doğrulamaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, 4-5 yaşları arasındaki anaokulu çocuklarının dramatik oyun ve inşa oyunu oynamalarının bakışaçasısı alma becerisine etkisini incelemektir. Bu inceleme şu denenceleri sınavarak gerçekleştirilmiştir: Dramatik oyun grubuna katılan deneklerin bakışaçasısı alma becerilerinin inşa oyunu grubu ve kontrol grubuna göre daha olumlu yönde gelişeceği ve inşa oyunu grubundaki deneklerin bakışaçasısı alma becerilerinin ise kontrol grubundaki deneklere göre daha olumlu yönde gelişeceği beklenmektedir. Araştırmaya Ankara Türk Telekom Anaokuluna devam eden 4-5 yaşlarındaki 30 anaokulu çocuğu katılmıştır. 30 çocuğa bakışaçasısının alt boyutlarıyla (algısal-bilişsel-duygusal) ilgili üç test verilmiştir. Bu testlerde kullanılan algısal bakışaçasısı alma ölçeği ile bilişsel bakışaçasısı alma ölçeği araştırmacı tarafından yeniden yaratılmış, duygusal bakışaçasısı alma ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeklerin geçerliği 8 uzman tarafından değerlendirilerek belirlenmiştir. Ön testlerden sonra çocuklar seçkisiz örnekleme modeline uygun olarak rastlantısal biçimde dramatik oyun grubu, inşa oyunu grubu ve kontrol grubuna

atanmışlardır. Dramatik oyun grubundaki denekler 20 dakikalık uygulamalar sırasında toplumsal rolleri denemeyi ve farklı bakışaçılarından bakmayı sağlayacak konularda oyunlar oynamışlardır. Bu oyunlar -miş gibi davranışlar üretmeyi gerektirmektedir. Konular araştırmacı tarafından verilmiştir. İnşa oyunu grubundaki denekler legolarla bir şeyler yapılandırmayı gerektiren inşa oyunu oynamışlardır. Kontrol grubundaki çocuklar ise serbest boyama yapmışlardır. 10 gün süren uygulamalar sonunda çocuklara algısal-bilişsel-duygusal bakışaçılarıyla ilgili son testler verilmiştir. Son testlerin puanlanmasında bağımsız bir hakem kullanılmıştır. İki puanlayıcı arasındaki güvenilirlik  $r = 0,98$  olarak saptanmıştır. Ön test ve son test uygulamalarının 2, eğitim gruplarının 3 düzeyde ele alındığı araştırma grubundan elde edilen veriler, MANOVA 2x3'lük tekrar ölçümlü, çok yönlü varyans analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için de anlamlı çıkan varyans analizi sonuçlarına Tukey-HSD uygulanmıştır.

Araştırmanın temel bulguları şunlardır:

1) Dramatik oyun oynayan çocukların bakışaçısı alma becerilerinde ilerlemeler saptanmıştır. Dramatik oyun grubu çocukları, bakışaçısı alma becerisinin her üç boyutunda da diğer iki gruptan daha yüksek puanlar almışlardır. Bilişsel bakışaçısı alma puanlarında ve toplam puanlarda dramatik oyun grubu ile diğer iki grup arasında farklılık söz konusudur.

2) İnşa oyunu oynayan çocukların bakışaçısı alma becerilerinde de ilerlemeler saptanmıştır. Ancak bu ilerleme bilişsel ve duygusal bakışaçısı almada dramatik oyun grubundaki kadar fazla değildir.

3) Serbest boyama yapan kontrol grubundaki çocukların bakışaçısı alma becerilerinde ilerleme görülmemiştir.

Bu bulgular araştırmanın temel denencelerini doğrulamaktadır. Araştırma planlandığı sırada oyunun bakış açısı alma becerisine etki edeceği beklenmekteydi. Elde edilen sonuçlar bu konuda yapılan araştırma sonuçlarıyla da tutarlıdır.

Bakış açısı alma becerisi okul öncesi çocukların bilişsel gelişimlerinde etkili olan tersine çevrilebilirlik, benmerkezlilik, korunum ve odaktan uzaklaşma gibi kavramlarla yakından ilişkilidir. Dramatik oyun bakış açısı alma becerisinin kazanılmasında etkili olduğuna göre bazı diğer bilişsel işlevlere de etki etmesi beklenir. Bu durumda özellikle okul öncesi eğitim alanında bu araştırma sonuçlarına yer verilmesi çocukların bilişsel gelişimlerine katkıda bulunacaktır. Okul öncesi eğitim kurumlarının programlarında özellikle dramatik oyuna yer verilmesi önemli görülmektedir.

## KAYNAKÇA

Artar, M. (1993). **Okul öncesi çocukta serbest oyunun iraksak düşünce becerisine etkisi**, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Brainerd, C.J. (1982). Effects of group and individualized dramatic play training on cognitive development. D.J.Pepler ve K.H.Rubin (Eds.) **The play of children: current theory and research** içinde. Basel, Switzerland:Karger

Burns, S. ve Brainerd, C. (1979). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. **Developmental Psychology**, 15(5), 512-521.

Cheyne, J.A. ve Rubin, K.H. (1983). Playful precursors of problem solving in preschoolers. **Developmental Psychology**, 19, 577-584.

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

Christie, J.F. ve Johnsen, E.P. (1987). Reconceptualizing constructive play: A review of empirical literature. **Merrill-Palmer Quarterly**, 33(4), 439-452.

Cole, D. ve LaVoie, J.C. (1985). Fantasy play and related cognitive development in 2 to 6 years old. **Developmental Psychology**, 21 (2), 233-240.

Connor, J.M. ve Serbin, L.A. (1977). Behaviorally based masculine -and feminine- preference scales for preschoolers: correlates with other classroom behaviors and cognitive tests. **Child Development**, 48, 1411-1416.

Cox, M.V. (1977). Perspective ability: the conditions of change. **Child Development**, 48, 1724-1727.

Çelen, N. (1992). 4-6 yaş çocuklarının sayı ve mekan korunumu kazanmasında sembolik oyunun işlevi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Dansky, J.L. (1980). Cognitive consequences of sociodramatic play and exploration training for economically disadvantaged preschoolers. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 20, 47-58.

Dansky, J.L. ve Silverman, J.W. (1973). Effects of play on associative fluency in preschool aged children. **Developmental Psychology**, 9(1), 38-43.

- Dansky, J.L. ve Silverman, T.W. (1975). Play: A general facilitator of associative fluency. **Developmental Psychology**, 11(1), 104.
- Eckler, J. ve Weininger, O. (1988). Play and cognitive development in preschoolers: A critical review, **The Alberta Journal of Educational Research**, 34 (2), 179-193.
- Elder, S. ve Pederson, D.R. (1978). School children's use of objects in symbolic play. **Child Development**, 49, 500-504.
- Fagot, B.I. ve Littman, I. (1975). Stability of sex role and play interest from preschool to elementary school. **Journal of Psychology**, 89, 285-292.
- Feffer, M.H. ve Gourevitch, V. (1960). Cognitive aspects of role-taking in children. **Journal of Personality**, 28, 383-396.
- Fein, G.G. (1981). Pretend play in childhood: an integrative review. **Child Development**, 52, 1095-1118.
- Fein, G. ve Stark, L. (1981). Sociodramatic play: Social class effects in integrated preschool classrooms. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 2, 267-279.

Fenson, L. ve Schnell, R.E. (1986). The origins of exploratory play. P.K.Smith (Ed.). **Children's play: Research developments, and practical applications** içinde. London: Gordon and Breach.

Field, T., De Stefano, L. ve Koewler, J.H. (1982). Fantasy play of toddlers and preschoolers. **Developmental Psychology**, 18(4), 503-508.

Fink, R.S. (1976). Role of imaginative play in cognitive development. **Psychological Reports**, 39, 895-906.

Freyberg, J. (1973). Increasing the imaginative play of urban disadvantaged kindergarten children through systematic training. J.L.Singer (Ed.). **The child's world of make-believe** içinde, New York: Academic.

Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (1993). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. B.Onur (Ed ve çev.) Ankara: Imge.

Garvey, C. (1977). **Play**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Golomb, C. ve Cornelius, C.B.(1977). Symbolic play and its cognitive significance. **Developmental Psychology**, 13, 246-252.

Grief, E.B. (1976). Sex role playing in preschool children. J.S. Bruner, A.Jolly ve K. Sylva (Eds.). **Play: Its role and development in evolution içinde**. New York: Basic. .

Griffing, P. (1980). The relation between socioeconomic status and sociodramatic play among black kindergarten children. **Genetic Psychology Monographs, 101, 3-34.**

Guthrie, K. ve Hudson, I.M. (1989). Training conservation through symbolic play: A second look. **Child Development, 50, 1269-1271.**

Hartle, L.C. (1989). Preschool children's play behaviors associated with housekeeping equipment and blocks in an outdoor environment. **Dissertation Abstracts International, 51 (16), 3325(A).**

Henniger, M.L. (1985). Preschool children's play behaviors in an indoor and outdoor environment. J.L.Frost ve S.Sunderlin (Eds.) **When children play içinde**. Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.

Hetherington, E.M.; Cox, M. ve Cox, R. (1979). Pretend play and social interaction in following divorce. **Journal of Social Issues, 35, 26-49.**

Iannotti, R. (1978). Effect of role-taking experiences on role-taking, empathy, altruism, and aggression. **Developmental Psychology, 14**, 119-124.

Johnson, J.A. (1976). Relations of divergent thinking and intelligence test scores with social and non-social make-believe play of preschool children. **Child Development, 47**, 1200-1220.

King, N.R. (1979). Play: the kindergartener's perspective. **The Elementary School Journal, 80**, 81-87.

Kurdek, I.A. ve Rodgon, M.M. (1975). Perceptual, cognitive, and affective perspective taking in kindergarten through sixth-grade children. **Developmental Psychology, 11**, 643-650.

Liss, M.B. (1986). Play of boys and girls. G.Fein ve M.Rivkin (Eds.). **The young child at play, reviews of research, vol 4** içinde. Washington D.C.: NAEYC

Lyytinen, P. (1988). Effects of modeling on children's pretend play. **Scandinavian Journal of Psychology, 30**, 177-184.

Lyytinen, P. (1991). Developmental trends in children's pretend play. **Child care, health and development, 17, 9-25.**

Marscha, B.L. (1986). The play of boys and girls. G.Fein ve M.Rivkin (Eds.). **The young child at play : Reviews of research, vol 4 içinde, Washington D.C.: NAEYC.**

Matthews, W.S. (1977). Modes of transformation in the initiation of fantasy play. **Developmental Psychology, 13, 212-216.**

McCune-Nicolish, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. **Child Development, 52, 785-797.**

McLoyd, V.C. (1980). Verbally expressed modes of transformation in the fantasy play of black preschool children. **Child Development, 51, 1133-1139.**

Mounts, N.S. ve Roopnarine, J.I. (1987). Social-cognitive play patterns in same-age and mixed-age preschool classrooms. **American Educational Research Journal, 24, 463-476.**

Öngen, D. (1991). **Okul öncesi çağdaki çocukların oyun konusundaki toplumsal bilişsel davranış örüntüleri ile oyun materyalleri arasındaki ilişki.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Peisach, E. ve Hordeman, M. (1985). Imaginative play and logical thinking in young children. **The Journal of Genetic Psychology**, 46(2), 233-249.

Pellegrini, A.D.(1982). Development of preschoolers social-cognitive play behaviors. **Perceptual and Motor Skills**, 55, 1109-1110.

Pellegrini, A.D. (1985a). Social cognitive aspects of children's play: The effect of age, gender, and activity centers, **Journal of Applied Developmental Psychology**, 6, 126-140.

Pellegrini, A.D. (1985b). The relations between symbolic play and literate behavior: A review and critique of the empirical literature. **Review of Educational Research**, 55, 207-221.

Pellegrini, A.D. (1987). The effect of play contexts on preschooler's imaginative language. **Discourse Processes**, 9, 115-125.

- Piaget, J. (1962). **Play, dreams and imitation in children**. New York: Norton.
- Piaget, J. (1966). Response to Sutton-Smith. **Psychological Reports**, 73, 111-112.
- Piaget, J. (1976a). Mastery play. J.S.Bruner, A.Jolly ve K.Slyva (Eds.) **Play: Its role in development and evolution içinde**. New York: Wiley.
- Piaget, J. (1976b). Symbolic play: J.S.Bruner, A. Jolly ve K.Slyva (Eds.) **Play: Its role in development and evolution içinde**. New York: Wiley.
- Pulasky, M. (1970). Play as a function of toy structure and fantasy predisposition. **Child Development**, 41, 531-537.
- Rogers, C.R. ve Sawyers, J.V. (1995). **Play in the lives of children**. Washington, D.C. : NAEYC.
- Rosen, C. (1974). The effects of sociodramatic play on problem-solving behavior among culturally disadvantaged preschool children. **Child Development**, 45, 320-927.

Rubin, K.H. (1980). Fantasy play: Its role in the development of social skills and social cognition. K.H. Rubin (Ed.), **Children's play** içinde. San Francisco: Jossey-Bass.

Rubin, K.H. ve Howe, N. (1986). Social play and perspective-taking. G.Fein ve M.Rivkin (Eds.). **The young child at play :Reviews of research : vol 4** içinde. Washington D.C.: NAEYC.

Rubin, K.H. ve Krasnor, L.R. (1980). Changes in the play behaviors of preschoolers: A short term longitudinal investigation. **Canadian Journal of Behavioral Science**, 12, 278-282.

Rubin, K.H. ve Maioni, T. (1975). Play preference and its relationship to egocentrism, popularity and classification skills in preschoolers. **Merrill-Palmer Quarterly**, 21, 171-179.

Rubin, K.H., Fein, G. ve Vandenberg, B. (1983). Play. P.H.Musser (Ed.). **Handbook of child psychology ,Vol 4** içinde, New York: Wiley.

Rubin, K.H., Maioni, T.L. ve Homung, H. (1976). Free play behaviors in middle and lower class preschoolers: Parten and Piaget revisited. **Child Development**, 47, 414-419.

- Rubin, K.H. Watson, K.S. ve Jambor, T.W. (1978). Free play behaviors in preschool and kindergarten children, **Child Development**, 49,534-536.
- Saltz, E. ve Johnson, J. (1974a). Training for thematic-fantasy play in culturally disadvantaged children: Preliminary results. **Journal of Educational Psychology**, 66, 623-634.
- Saltz, E. ve Johnson, J. (1974b). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. **Child Development**, 48, 367-380.
- Saltz, R. ve Saltz, E. (1986). Pretend play training and its outcome. G.Fein ve M.Rivkin (Eds.).**The young child at play: Reviews of research, vol 4** içinde. Washington D.C.:NAEYC.
- Saltz, E. Dixon, D. ve Johnson, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. **Child Development**, 48, 367-380.
- Sanders, K.M. ve Harper, J.V. (1976). Free play fantasy behavior in preschool children: Relations among gender, age, season and location. **Child Development**, 47, 1182-1185.

Shantz, C.U. (1983). Social cognition. J.H. Flavell ve E. Markman (Eds.).  
**Handbook of child psychology, vol 3 içinde, New York: Wiley.**

Singer, J.L. (1973). **The child's world of make believe.** New York:  
Academic.

Singer, D.G. ve Rummo, J. (1973). Ideational creativity and behavioral style  
in kindergarten aged children. **Developmental Psychology, 8,** 154-  
161.

Singer, G. D. ve Revenson, T.R. (1978). **A Piaget primer: How a child  
thinks.** New York: Plume.

Smilansky, S. (1968). **The effect of sociodramatic play on disadvantaged  
preschool children.** New York: John Wiley.

Smith, P.K. ve Dodsworth, C. (1978). Social class differences in the fantasy  
play of preschool children. **Journal of Genetic Psychology, 133,**  
183- 190.

Smith, P.K. ve Sydall, S. (1978). Play and nonplay tutoring in preschool  
children: is it play or tutoring which matter? **British Journal of  
Educational Psychology, 48,** 315-325.

Smith, P.K., Takhvar, M., Gore, N. ve Vollstedt, R. (1985). Play in young children: problems of defination, categorization and measurement. **Early Child Development and Care, 19, 25-41.**

Sutton-Smith, B. (1968). Novel responses to toys. **Merrill-Palmer Quarterly, 14, 151-158.**

Taharally, L.C. (1991). Fantasy play, language and cognitive ability of four-year-old children in Guyana, South America, **Child Study Journal, 21(1), 37-56.**

Takhvar, M. ve Smith, P.K. (1990). A review and critique of Smilansky's classification scheme and the "nested hiearchy" of play categories. **Journal of Research in Childhood Education, 4(2), 112-122.**

Tizard, B., Philips, J. ve Plewis, I. (1976). Play in preschool centers: play measures and their relation to age, sex and IQ. **Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 251-264.**

Yılmaz, A. (1994). Okulöncesi çocukların mekansal bakışaçısını dikkate alma yeteneği. Y.Topsever ve M. Görenli (Eds.) **VIII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları içinde. 21-23 Eylül 1994, İzmir: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.**

## SUMMARY

The present study explores the effect of two types of play experiences (dramatic and constructive) on preschool children's perspective taking performance. Pretests and posttests for three types of perspective taking (perceptual, cognitive and affective) were administered to 30 kindergarten children. One of the experimental groups (n=10) experienced 10 dramatic play sessions; a second experimental group (n=10) experienced 10 constructive play sessions; the control group (n=10) received 10 free-painting sessions.

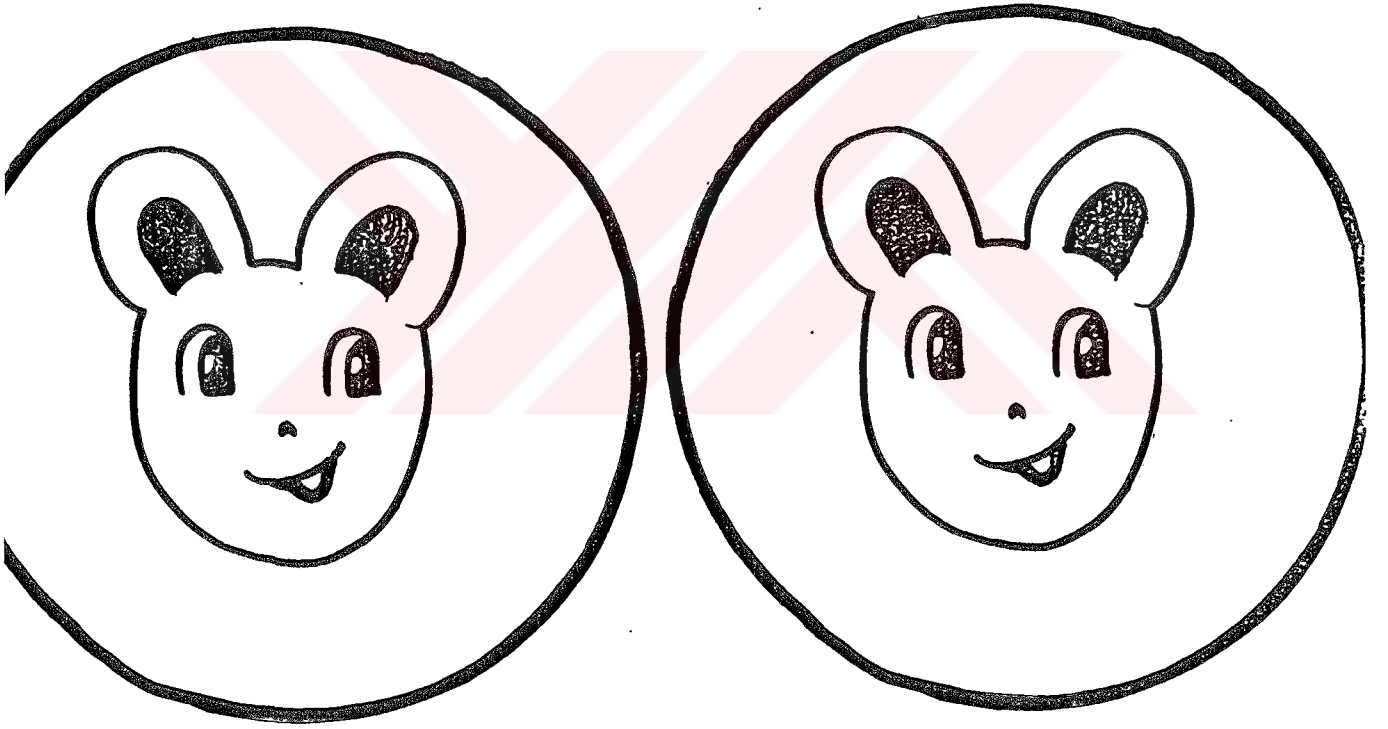
After the posttest scores were assessed, the means and standard deviations of all groups; pretest and posttest scores were calculated. Analysis of variance congruent with Split-Plot design was applied. Significant differences were tested by t-test. The statistical analysis of the data showed significant differences between experimental groups and control group. Both play treatments produced substantial improvements in perspective taking ability. Finally, it was shown that both dramatic and constructive play experiences provide children to develop perspective taking ability. Furthermore, it was shown that dramatic play is more effective than constructive play to promote perspective taking.

## ÖZET

Bu çalışmada 4-5 yaş anaokulu çocuklarının dramatik oyunun ve inşa oyunun bakış açısı alma becerisine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla Ankara Türk Telekom anaokuluna devam eden 30 çocuğa bakış açısı alma becerisinin üç alt boyutuyla (algısal, bilişsel ve duygusal) ilgili öntest ve sontest verilmiştir. Ölçümler sonucunda çocuklar rastlantısal örnekleme modeline uygun biçimde ikisi deney grubu biri kontrol grubu olmak üzere üç gruba atanmıştır. Deney gruplarından birindeki deneklere (n=10) dramatik oyun eğitimi verilirken, diğer deney grubundaki deneklere (n=10) inşa oyunu eğitimi verilmiştir. Kontrol grubundaki denekler (n=10) serbest boyama yapmışlardır.

Sontest ölçümlerinden sonra tüm grupların puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Veriler Split-Plot istatistiksel desene uygun MANOVA çok yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Anlamlı farklılıkların söz konusu olduğu durumlarda bu farklılıklar t-testi ile incelenmiştir. Bulgular deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıkları göstermektedir. Her iki deney grubunda da bakış açısı alma becerisinde ilerlemeler söz konusu olmuştur. Sonuçta, hem dramatik oyun deneyimlerinin hem de inşa oyunu deneyimlerinin bakış açısı alma becerisinin gelişmesine katkıda bulunduğu görülmüştür. Dahası, dramatik oyunun inşa oyununa göre bakış açısı almada daha etkili olduğu söylenebilir.

EK : 1



ALGİSAL BAKIŞAÇISI. ALMA TESTİ

(Araştırmada kullanılan araçları temsil etmek üzere çizilmiştir).

EK : 4

**BAKIŞAÇISI ALMA BECERİSİ TESTLERİ  
DEĞERLENDİRME FORMU**

Adı soyadı :

Yaşı :

**\*ALGISAL BAKIŞAÇISI ALMA TESTİ**

	DOĞRU (1Puan)	YANLIŞ (0 Puan)
1-) ( )	( )	( )
2-) ( )	( )	( )
3-) ( )	( )	( )
4-) ( )	( )	( )

-----  
**TOPLAM PUAN ( )**

**\*BİLİŞSEL BAKIŞAÇISI ALMA TESTİ**

Anahtar Sözcükler : Kaçma / Kovalama / Yaklaşma / Yakalama

a) Anahtar sözcüklerden;

-En az ikisi kullanıldı	0 Puan ( )
-İkiden daha az kullanıldı	1 Puan ( )
-Hiçbiri kullanılmadı	2 Puan ( )

b) "Çocuk neden ağacın tepesinde ?" sorusuna;

- Anahtar sözcükler kullanılarak yanıt verildi	0 Puan ( )
- Tamamiyle yeni bir yanıt üretildi	1 Puan ( )

-----  
**TOPLAM PUAN ( )**

**\*DUYGUSAL BAKIŞAÇISI ALMA TESTİ**

	DOĞRU (1 Puan)	YANLIŞ (0 Puan)
1-) ( )	( )	( )
2-) ( )	( )	( )
3-) ( )	( )	( )
4-) ( )	( )	( )

-----  
**TOPLAM PUAN ( )**

