GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ANKARA ÖRNEKLEMİNDE PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUNU ÖLÇEĞİNİN 60–72 AYLIK DÜŞÜK SOSYOEKONOMİK DÜZEYDEKİ ÇOCUKLARIN EBEVEYN VE ÖĞRETMENLERİNE UYARLANMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Aslı CAMGÖZ

Ankara
Temmuz, 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ANKARA ÖRNEKLEMİNDE PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUNU ÖLÇEĞİNİN 60–72 AYLIK DÜŞÜK SOSYOEKONOMİK DÜZEYDEKİ ÇOCUKLARIN EBEVEYN VE ÖĞRETMENLERİNE UYARLANMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aslı CAMGÖZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

Ankara
Temmuz, 2010

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Aslı CAMGÖZ ’ün “Ankara Örnekleminde Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeğinin 60–72 Aylık Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Ebeveyn ve Öğretmenlerine Uyarlanması” başlıklı tezi, ……..tarihinde, jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı **İmza**

Başkan: Prof. Dr. Figen GÜRSOY

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

Üye : Doç Dr. Adalet KANDIR

ÖNSÖZ

Sosyoekonomik düzeyi düşük olan 60-72 aylık çocukların serbest oyunları esnasında akranlarına gösterdikleri oyun davranışlarını belirleyen "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale)"nin Türk ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması ile bu alandaki bazı eksikliklerin giderilmesinde ve alana katkı sağlamada önemli olduğunu düşünmekteyim.

Araştırmamı yaparken, kıymetli zamanını, sabrını ve değerli görüşlerini benimle paylaşan, bana daima güven veren, rehberlik eden ve çalışmamın her aşamasında desteğini hissettiren danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın her aşamasında ve istatistiksel değerlendirmelerinde bilgi ve desteğini hep hissettiğim, süreç boyunca bana hep cesaret veren Sayın Ahmet GÜL'e en içten duygularımla teşekkür ederim.

Araştırmamın başından itibaren beni bilgileri, sevgileri ve sabırlarıyla destekleyen arkadaşlarım Merve BALİN, Zekiye ER, Meryem DALKILIÇ, Elçin YAZICI, Murat BARTAN, Ayşe ve Mehmet Ali KÜÇÜK, Sibel DÜNDAR, Elmas ÇARDAKKAYA, Serpil BİÇER, Sera ERDAMAR, Murat ALTUN, Nurhak YILMAZ ve Mustafa KAZANCI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın gelişip ilerlemesine katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Neriman ARAL, Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL, Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Yrd. Doç. Dr. Özcan Doğan, Yrd. Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN, Yrd. Doç. Dr. Ümit Deniz KAN, Öğretim Görevlisi Ayşe ATALAY ve kıymetli öğretmen arkadaşlarıma en içten duygularımla teşekkür ederim.

Araştırmamın her aşamasında değerli bilgilerini benimle paylaşan, adını sayamadığım kıymetli hocalarıma, çalışmamın uygulama aşamasında yardımlarını aldığım çocuklara, ebeveynlere ve öğretmenlere ve daima beni maddi manevi her anlamda destekleyen babam Behçet CAMGÖZ, annem Kadriye CAMGÖZ, ablam Arife KAPAN ve abim Volkan CAMGÖZ'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Aslı CAMGÖZ

ÖZET

ANKARA ÖRNEKLEMİNDE PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUNU ÖLÇEĞİNİN 60–72 AYLIK DÜŞÜK SOSYOEKONOMİK DÜZEYDEKİ ÇOCUKLARIN EBEVEYN VE ÖĞRETMENLERİNE UYARLANMASI

CAMGÖZ, Aslı
Yüksek Lisans, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN
Temmuz-2010, 142 sayfa

Bu çalışma Fantuzzo, McWayne, Sekino ve Hamton (1998) tarafından geliştirilmiş olan Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin 60-72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması amacıyla yapılmıştır. Örneklem grubunu düşük sosyoekonomik düzeydeki Ankara merkez ilçelerine bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarına devam eden 60-72 aylık 122 kız ve 120 erkek 242 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Betimsel desenli bu araştırmada çocuklar ve ebeveynleri hakkında bilgi almak için "Ebeveyn ve Çocuk Kişisel Bilgi Formu" ve araştırmaya katılan çocukların öğretmenleri ile ilgili bilgi almak amacıyla da "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocukların akranlarına karşı serbest oyunları esnasında göstermiş oldukları oyun davranışlarını belirlemek için "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, çocuğun ebeveynleri tarafından evde veya misafirlikteki oyun davranışlarını belirlemek için ve öğretmenleri tarafından sınıfta ve okuldaki serbest oyunları esnasındaki oyun davranışlarını belirlemek için doldurulmuştur.

Araştırma sonucunda, Penn Etkileşimli Akran Oyunu – Öğretmen Görüşü Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre çıkarılan 8. madde ile birlikte, ölçeğin alt boyut puanlarının güvenirlik kat sayısının yeterli büyüklükte olduğu ve maddelerin ölçekle uyumlu olduğu görülmüştür. Ebeveyn Görüşü için daha büyük bir örneklem ile yeniden doğrulayıcı faktör analizi yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Oyun Davranışı, Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği.

ABSTRACT

THE ADAPTATION OF THE PENN INTERACTIVE PEER PLAY SCALE IN THE SAMPLING OF ANKARA ON THE CHILDREN AT THE AGES OF 60-72 MONTHS AND THEIR PARENTS AND TEACHERS

CAMGÖZ, Aslı

Master's Thesis, Department of Early Childhood Eduction
Advisor: Asist. Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN
July-2010, 142 pages

The aim of this study was the adaptation of the Penn Interactive Peer Play Scale-developed by Fantuzzo, McWayne, Sekino and Hamton (1998) - on the children at the ages of 60-72 months and their parents and teachers. The sample consists of low-income 242 preschool children and their parents and teachers from center counties of Ankara. The descriptive method was used at this study. The "Parent and Child Personal Information Form" was used to take information about the childern and their parents and "The Teacher Personal Information Form" was used to take information about the childern's teachers. "The Penn Interactive Peer Play Scale" was used to determine the play behaviours shown by the low-income preschool children to the peers during free play. The scale was rated by the sample children's parents to determine the play behaviours in the home and neighborhood whereas the teacher version examines play in the classroom and at school.

At the end of the study, according to the Confirmatory Factor Analysis the item 8 was taken out from the Penn Interactive Peer Play Scale – Teacher Version. Thus the reliability factors of the sub-dimensions' scores was seen sufficient and the items was seen consistent with the scale. For the Penn Interactive Peer Play Scale-Parent Version the Confirmatory Factor Analysis could be perform with larger sample.

Keywords: Play Behaviour, Penn Interactive Peer Play Scale.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI……. ii
ÖNSÖZ…….. iii
ÖZET……. iv
ABSTRACT……... v
ŞEKİLLER LİSTESİ……. viii
TABLOLAR LİSTESİ……... ix
DİYAGRAMLAR LİSTESİ …… xii
1. GİRİŞ……. 1
1.1. Oyunun Tanımı. …….. 3
1.2. Çocuk Oyunları ile İlgili Oyun Teorileri…….. 10
1.2.1. Klasik Oyun Teorileri…….. 11
1.2.2. Dinamik Oyun Teorileri…….. 13
1.2.3. Modern Oyun Teorileri…… 15
1.2.4. Gelişim Aşamalarına Göre Oyunun Sınıflandırılması……. 19
1.3. Çocuğun Gelişiminde Oyunun Yeri ve Önemi……..... 21
1.4. Çocuğun Oyun Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü……... 34
1.5. Çocuğun Oyun Gelişiminde Öğretmenin Rolü……. 36
1.6. Çocuğun Oyun Gelişiminde Sosyal Çevrenin Rolü…….. 38
1.7. Problem……. 40
1.8. Araştırmanın Amacı……..…… 41
1.9. Araştırmanın Önemi……..…… 43
1.10. Varsayımlar……. 44
1.11. Sınırlılıklar…….. 44
1.12. Tanımlar…….. 45

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR…… 46
2.1 Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar……..... 46
2.2 Ülkemizde Yapılmış Araştırmalar……. 55
2.3 Uygulanan Ölçekle İlgili Yapılmış Araştırmalar…… 59

Sayfa

3. YÖNTEM…….. 61
3.1. Araştırmanın Modeli……. 61
3.2. Evren ve Örneklem…… 62
3.3. Verilerin Toplanması…… 64
3.3.1. Veri Toplama Araçları……. 64
3.3.2. Veri Toplama Yöntemi…… 66
3.4. Verilerin Analizi…… 70
3.4.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi…….…….. 71

4. BULGULAR VE YORUM…… 73

5. SONUÇ VE ÖNERİLER…… 123

KAYNAKÇA……. 130

EKLER…… 141

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Piaget'in Oyun Kuramı…… 16

Şekil 2. Oyunun Müfredattaki Yeri……..…… 23

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Örneklem Grubundaki Okulların ve Çocukların Dağılımları……. 63

Tablo 2. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeğinin α=0,05 Anlamlılık Düzeyinde Kapsam Geçerlilik Oranları İçin Minimum Değerler…….. 69

Tablo 3. Ebeveynlerin Yaşlarına Göre Dağılımları……... 74

Tablo 4. Ebeveynlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları……..... 75

Tablo 5. Ebeveynlerin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları……..... 75

Tablo 6. Babaların Mesleklerine Göre Dağılımları……... 76

Tablo 7. Ebeveynlerin Gelir Durumlarına Göre Dağılımları……. 76

Tablo 8. Ebeveynlerin Çocuk Sayılarına Göre Dağılımları……..... 77

Tablo 9. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları……... 77

Tablo 10. Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımları……. 78

Tablo 11. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları……... 78

Tablo 12. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları…….. 79

Tablo 13. Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Dağılımları. 79

Tablo 14. Öğretmenlerin Çocuk Sayılarına Göre Dağılımları……..... 80

Tablo 15. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımları…… 80

Tablo 16. Öğretmenlerin Mesleklerindeki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımları. 81

Tablo 17. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumdaki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları……..... 81

Tablo 18. Öğretmenlerin Çalıştıkları Gruptaki Çocuk Sayılarına Göre Dağılımları……..…... 82

Tablo 19. Oyun Etkileşimi Alt Boyutunun Alt ve Üst %27'lik Dilimlerde Madde Analizi ve t testi Sonuçları……..... 83

Tablo 20. Oyun Aksaması Alt Boyutunun Alt ve Üst %27'lik Dilimlerde Madde Analizi ve t testi Sonuçları……..... 84

Tablo 21. Oyun Kopukluğu Alt Boyutunun Alt ve Üst %27'lik Dilimlerde Madde Analizi ve t testi Sonuçları…..... 85

Tablo 22. Uyum İndeksleri……..... 86

Tablo 23. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği-Öğretmen Görüşü Sonuçlarına Göre Alt Boyutlara İlişkin t Değerleri…..... 89

Tablo 24. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği-Öğretmen Görüşü Sonuçlarına Göre Alt Boyutlara İlişkin Standardize Edilmiş Çözümlemeler.... 92

Sayfa

Tablo 25. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Oyun Etkileşimi Alt Boyutu İçin Madde Toplam Korelasyonu……..... 94
Tablo 26. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Oyun Aksaması Alt Boyutu İçin Madde Toplam Korelasyonu……..... 95
Tablo 27. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Oyun Kopukluğu Alt Boyutu İçin Madde Toplam Korelasyonu……..... 96
Tablo 28. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği – Öğretmen Görüşü Versiyonunun Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi……. 97
Tablo 29. Anne Yaş Grupları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma……..... 98
Tablo 30. Baba Yaş Grupları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma……..... 99
Tablo 31. Anne Öğrenim Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma……..... 101
Tablo 32. Baba Öğrenim Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma……..... 102
Tablo 33. Anne Çalışma Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma……..... 103
Tablo 34. Baba Çalışma Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma……..... 104
Tablo 35. Baba Meslek Grubu ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma……..... 105
Tablo 36. Ebeveynlerin Gelir Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma……..... 106
Tablo 37. Ebeveynlerin Çocuk Sayıları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma……..... 107
Tablo 38. Çocukların Cinsiyetleri ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma……..... 108
Tablo 39. Çocukların Doğum Sırası ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma……..... 109
Tablo 40. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Oyun Etkileşimi Alt Boyutu İçin Madde Toplam Korelasyonu..... 110

Sayfa

Tablo 41. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Oyun Aksaması Alt Boyutu İçin Madde Toplam Korelasyonu..... 111
Tablo 42. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Oyun Kopukluğu Alt Boyutu İçin Madde Toplam Korelasyonu..... 112
Tablo 43. Anne Yaş Grupları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma..... 113
Tablo 44. Baba Yaş Grupları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma..... 114
Tablo 45. Anne Öğrenim Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma..... 115
Tablo 46. Baba Öğrenim Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma..... 116
Tablo 47. Anne Çalışma Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma..... 117
Tablo 48. Baba Çalışma Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma..... 117
Tablo 49. Babaların Meslek Grupları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma..... 118
Tablo 50. Ebeveynlerin Gelir Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma..... 119
Tablo 51. Ebeveynlerin Çocuk Sayıları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma..... 120
Tablo 52. Çocukların Cinsiyet Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma..... 121
Tablo 53. Çocukların Doğum Sıraları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma..... 122

DİYAGRAMLAR LİSTESİ

Sayfa

Diyagram 1. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği-Öğretmen Görüşü Sonuçlarına Göre Alt Boyutlara İlişkin t Değerleri…..... 88

Diyagram 2. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği-Öğretmen Görüşü Sonuçlarına Göre Alt Boyutlara İlişkin Standardize Edilmiş Çözümlemeler.... 91

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İnsan yaşamının ilk yılları eğitimciler tarafından çok önemli, kritik veya sihirli yıllar olarak adlandırılmakta ve bu dönemin önemine dikkat çekilmektedir. Bu dönemde çocuğun dış dünyayı tanımaya ve uyum sağlamaya başlama süreci oyunla başlamakta ve gelişmektedir. Oyunun çocuğun gelişiminde önemli bir yeri vardır ve oyun çocuğun vazgeçilmez en önemli uğraşıdır (Cohen, 1993:16).

Çocuğun oyun sırasında gerçek yaşama benzer ya da hayali oyun sahneleri yaratması, farklı birçok olay ve sorunu ortaya koymasını ve oyun içinde kararlar vermesini sağlar. Bu durum, çocuğun sorulara yanıt bulması için bilişsel yeteneklerini kullanmasını gerektirir. Yeni durum ve sorular bilişsel düzeyi zorlayarak çocuğa manevi gelişimin bir sonraki aşamasına geçmesi için ortam yaratır (Aydın, 2008:12).

Oyun her yaşta insanın hayatında önemli yeri olan bir etkinliktir. Yetişkin için eğlenmek, dinlenmek, boş zaman etkinliği gibi anlamlar ifade eden oyun çocuk için içinde yaşadığı dünyayı, çevresindeki insanları anlama ve tanıma aracıdır. Oyun çocuğun gelişimi için yaşamsal bir önem taşımakta ve çocuğun gelişimini yansıtmaktadır. Çocuğun bedensel, ruhsal gelişimi ve eğitimi için oyun, beslenme ve uyku kadar önemli bir ihtiyaçtır. Çocuğun gözü ile bakıldığında oyun, çocuğun en önemli aracıdır (Güven, 2006:70).

Oyun; çocuğu yetişkin hayata hazırlayan en etkin yoldur. Çocuğun en önemli eğitim araçları oyuncaklarıdır. Oyun ile insan ilişkileri, yardımlaşma, konuşma, bilgi edinme, deneyim kazanma, psikomotor gelişimi, duygusal ve sosyal gelişimi etkilediği gibi, zihin ve dil gelişimini de etkiler. Yetişkinler oyunu, çocuğun eğlenmesi, oyalanması ve başlarından savmak için bir uğraş olarak görürler, oysa oyun, çocuk için ciddi bir iştir. Çocuk oynadıkça becerileri artar, yetenekleri gelişir. Çevresini, bilinmeyenleri tanır, kendisi için anlaşılır duruma getirir (Sheridan, 2005:47).

Oyun, bir yandan çocuğun gelişimine katkıda bulunurken, öte yandan eğitici bir değere sahiptir. Oyun çocuğa toplumsal beceriler kazandırır, duygusal doyum sağlar ve en önemlisi onu özgürleştirir. Böylece çocuğu öğrenmeye hazır hale getirir. Çocuk çok yönlü ve çeşitli oyuncak ya da malzemelerle oynarken rahatlar ve farklı, yaratıcı düşüncelerle hayal gücünü geliştirir. Oyun sırasında duygularını, düşüncelerini ve isteklerini ifade etme yollarını dener. Çocuk oyun yoluyla çevresindeki kişiler, olaylar ve durumlar hakkında bilgi edinme, neden-sonuç ilişkilerini anlama ve çeşitli düzeylerde bilgi edinme imkanına ulaşmaktadır. Bu bağlamda, oyunun çocuk için ilgi, merak ve öğrenme isteğinin maksimum seviyeye çıktığı bir öğrenme laboratuarına dönüştüğü söylenebilir (Güven, 2005:502, Aydın, 2008:13).

Oyunun çocuğun bedensel yeteneklerini geliştirmede, ruhsal durumunu anlamada, kişiliğinin olumlu yönde geliştirilmesinde etkin bir işlevi bulunmaktadır. Çocuk için oyun, eğlence, öğrenme ve gelişim kaynağıdır. Çünkü oyunun çocuğun üzerinde uyarıcı etkisi vardır ve bu uyarıcı gelişim alanlarını uyarır. Böylece çocuk farkında olmadan oynayarak tüm gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Çocuklarda gelişim ve öğrenme gizilgüçlerini en yüksek düzeye çıkarabilmek, oyunun temel özelliklerini anlamak ve çocuklardaki oyun aşamalarını bilmekle mümkün olabilmektedir (Erşan, 2006:1, Tezel, 2001:263, Yavuzer, 2000:191).

Çocukların oyuna katılımları birçok ünlü bilim adamı tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki; okul öncesi dönemdeki oyuna katılım bireysel ve çevresel faktörlerin her ikisine de bağlıdır. Çocuğun serbest oyun oynadığı ortam ve bu ortamın zengin olmasının çocuğun oyununu etkilediği bilinmektedir. Gelişimlerini oyunla ilerleten ve gösteren normal çocukların oyuna katılmaları ve çevreleriyle uyumlu hareketler sergilemeleri gereklidir. Çocuğun sadece oyundaki davranışları gözlemlenerek birçok yararlı bilgiye ulaşılabilir. Bu bilgiler kesin çizgilerle ayrılmasa da çocuğun gelişim alanları ile ilgili geniş ipuçları vermektedir. Detaylı gözlemler yapılarak oyunun çocuk için ne kadar değerli bir süreç olduğu çok iyi anlaşılabilmektedir (Sheridan, 2005:4).

Oyun sürecinde çocuklar olumlu ve olumsuz farklı bakış açılarıyla değerlendirilebilecek davranışlar göstermektedir. Çocukların oyuna katılıp katılmadıklarını ve arkadaşlarına uyumlu tepkiler verip vermediklerini onların en

yakınları olan ebeveynleri ve öğretmenleri gözlemlemektedir. Yetişkinliğin temelinin atıldığı okul öncesi dönemdeki oyun davranışı, önceden bazı tespitlerin yapılabilmesi için incelenmesi gereken bir konudur (Rivkin, 1991:213).

1.1. Oyunun Tanımı

Çocuk için vazgeçilmez bir yaşama biçimi olan oyun davranışının çok çeşitli ve çok yönlü bir etkinlik olması oyuna getirilen tanım ve yaklaşımları da çeşitlendirmektedir. Hiç kuşku yok ki uzun zaman oyuna gereksiz ve önemsiz bir gözle bakılması ve onun yalnızca bir eğlence aracı olarak düşünülmesi, oyunun çocuk için vazgeçilmeyecek kadar önemli olduğunun hep göz ardı edilmesi, oyuna gereken önemin verilmesini geciktirmiş, bu nedenle de oyun çok geç dönemlerde bilimsel çalışmaların konusu olmuştur (Adıgüzel, 1993:28, Aral vd., 2000:8, Tyssen, 2003: 604-605).

Bebekler yaşamla ilk iletişimini oyun yolu ile kurar. Çocuklar, daha konuşmaya başlamadan önce ihtiyaçlarını anlatmak için kendine göre dil icat eder ve etrafındakilere bunu zorla kabul ettirir. Bütün bu faaliyetler arasında çocuk, kendi âlemini aramak ve bulmak için oyuna koşar. Eline geçen, çevresinde bulunan her şey oynayabileceği bir materyaldir. Neyle oynarsa oynasın oynadıklarına düş dünyasından bir şeyler katar, oyundan da düş dünyasına bir şeyler aktarır. Çocuğun oyunları, oyuncakları ve kendi arasında bir ilişki kurar. Kendisi oyuncu, oyun ise yaşamın somut bir parçası durumundadır. Oyun, çocuğun yaşam tarzıdır. Aynı zamanda da en doğal öğrenme aracıdır. Oyun ortamı ise, deney odasıdır. Öyle bir deney odası ki, çocuk bu odada kendi başına buyruk olarak sayısız denemelere girişir (Broström, 1998: 27-28, Tezel, 2001:263, 264, Matterson 1989:4).

Oyun konusu insanoğlunun dikkatini her zaman çekmiştir. Batıda çocuk oyunlarından söz eden eski kaynağın on üçüncü yüzyıla, Doğuda ise on birinci yüzyıla kadar gittiği bilinmektedir. Buna karşılık bilimsel araştırmaların tarihi bir yüzyıldan fazla değildir. Önce felsefede, pedagojide, antropolojide başlayan oyun araştırmaları ve kuramları sonra psikolojide ve sosyolojide gitgide artarak sürmüştür; en yeni çalışmalar ise çocukluğun tarihi alanında yapılmıştır. Kuramsal ve kuramsal olmayan araştırmalarda ele alınan belli başlı konular oyun-iş ayırımı, oyunun çocuğun gelişimine

katkısı, serbest ve programlı oyunların farkı, modern yasam tarzının oyuna etkisi gibi konulardır. Oyun araştırmalarında en önemli sorunun yöntembilim sorunu olduğu, sık sık tekrarlandığı için doğru olduğu varsayılan görüşlerin mutlaka irdelenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Onur ve Güney, 2004:7).

Çocuk büyüdükçe oyunun özellikleri değişir ve uygun oyun oynama olanağına sahip olduğu ortamlarda gizil güçlerini en üst düzeye geliştirme olanağına sahip olur. Çocuk oyun aracılığıyla duygusal yönden rahatlar ve çevresindeki bireylerle ilişkisinde kendisine düşen rolü oynayarak kişilik gelişimini sürdürür. Özellikle, iletişim sırasında tepkileri açık olmayan çocuklara yardımcı olmak güçlükleri olan bir süreç olduğundan, bu çocuklara yardım etmede oyun türü, oyun sırasındaki ifadeler, çizdiği resimler çocuğun ruhsal durumunu ortaya koymada önemlidir (Sheridan, 2005:6, Broström, 1998:28).

Oyunun çocuğun gelişiminde taşıdığı önemden dolayı bugün bütün eğitim programlarının vazgeçilmez parçasıdır. Oyun çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Çocuk için oyun beslenme ve uyku kadar önemlidir (Kılıçoğlu, 2006:1).

Oyun, okul öncesi yaşlarda başlayan ve yetişkinliğe doğru gelişerek ilerleyen bir davranıştır. Çocuklar oyuna katılarak hem zevk alırlar hem de eğlenceli bir doyuma ulaşırlar. (Thurston, 1998:1).

Oyun toplumsal bir gerçektir. Oyunla çocukların ve yetişkinlerin bireysel olarak ya da grupta davranışları daha iyi anlaşılır ve görülür. Modern toplumlarda, insanlar bilinçsiz oynadıkları ya da gerçekleştirdikleri oyun dürtüsünü-güdüsünü kesin kurallar ve özel sınırlamalar koyarak karışık müsabakalarda ve sporlarda organize ederek geliştirip yaşatmaktadır. Alderman'a göre oyun Anglo-Sakson bir sözcük olan "Piega"dan türemiştir. Garanti etme, bir şeyi savunma, risk alma, bir amaca adama amacıyla yapılan işler anlamına gelmektedir, oyunun çağdaş anlamdaki en önemli özelliği, bireyin çevresiyle etkileşimi ve bunun belirlediği durumdur (Göde ve Susar, 1997:41, Onur ve Güney, 2004:9).

Oyun Türkçe’de birden fazla anlamı içinde barındırır. Söz gelimi, tavla ve tenis gibi vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan; eğlence, kumar, cambaz oyunu gibi

şaşkınlık uyandıran; hüner, tiyatro ya da sinemada sanatçının rolünü yorumlama biçimi, müzik eşliğinde yapılan hareketler, temsil, piyes gibi sahne ve mikrofonda oynanmak için hazırlanmış yapıt, olimpiyat oyunları gibi bedence ve kafaca yetenekleri geliştirmek amacıyla yapılan ve çevikliğe dayanan her türlü yarışma, rakibi yenmek için türlü biçimlerde yapılan hareket ya da taraflardan birinin dört sayı kazanmasıyla elde edilen sonuç olarak tanımlanan oyun, bazen de her türlü düzen, entrika ve hile anlamında kullanılır (Adıgüzel, 1993:28, Aral vd., 2000:11, Howard-Jones 2002:323).

Oynamak etken ve geçişli bir fiildir. Türkiye Türkçesi'nden başka Osmanlı, Türkmen, Azeri, Kırım, Harezmî, Kıpçak Türkçeleri'nde de oyun sözcüğünün kökünün 'oyna' olduğu belirtiliyor. Oyun sözcüğünün kökü Eyüboğlu'na göre 'Oy' dur. Ona göre, 'Oy' un ilk anlamı 'çukur açma'dır. Sözcük zamanla anlam genişlemesine uğramış; çukurlaştırmak, kazmak, işlemek, süslemek anlamlarının yanı sıra, yamultmak, önlemek, engellemek, devinmek, kımıldamak, eğlenmek, düşünmek vb. türden anlamlar da yüklenmiştir (Karadağ ve Çalışkan, 2008:3, 4).

'Oyun' sözcüğünü tüm dillerde görmek mümkündür. Örneğin Almanca' da oyun; amaçsız yapılan iş, kendi kendini eğlendirmek için yapılan eylem, boş zamanlarda ya da kısa bir zaman aralığında yapılan faaliyet, belli kurallara göre gerçekleştirilen aktivite, bir kazanç ya da çıkar elde etmek için yapılan faaliyet olarak tanımlanıyor. Arapça ve Osmanlıca'da oyun; gülme ve alay etme anlamındadır. Latince'de ise şaka etme anlamındadır. Eğitim, psikoloji, antropoloji, etnoloji, iletişim bilimi gibi pek çok uzmanlık alanı 'oyun' kavramı ile ilgilenmiş, oyuna farklı tanım ve sınıflandırmalar getirerek çeşitli teoriler ileri sürmüşlerdir. Ancak oyunun çok yönlü bir alan olması, getirilen tanım ve sınıflandırmaları yetersiz bırakmaktadır. Yaşamın her yönünü içine alan oyunun açıklanabilmesi yaşamın kendisinin tam olarak açıklanabilmesiyle doğru orantılıdır (Adıgüzel, 1993:29,30,32).

Bir çocuğun oyunu, onun kendisini güvende hissedeceği bir yerde, bir insana ya da bir objeye karşı belirli bir bağlam içinde ortaya çıkar. Çocuk, bir yandan fiziksel ve zihinsel çaba harcayıp çeşitli beceriler geliştirirken, bir yandan da eğlenmektedir. Çocuk oyuna dalar, yoğunlaşır ve bireysel veya bir grubun üyesi olarak hayali bir dünyaya gider. Oyun, karmaşık bir davranıştır ve kendiliğindenlik ve eğlence içeren dinamik bir süreçtir (Sayeed ve Guerin, 1997:25, Özdoğan, 1997:12, Kılıçoğlu, 2006:1).

Bir sözcüğün kavramsal değeri, çoğunlukla onun karşıtı ile açıklanabilir. Oyunun karşıtı da ciddilik, iş ya da çalışmadır. Ciddinin karşılığı da çoğunlukla oyun, alay ya da şakadır. Oyun kavramı, karşıtından daha asal, daha temelden görünmektedir. Karşıtı bu ağırlığı, bu dengeyi kuramamaktadır. Karşıtı daha çok acarlık, çaba, uğraşma, özen gibi bir fikrin çevresinde toplanmaktadır (Tee, 2004:14).

Köylü, kentli, yoksul, her çocuk bulunduğu yerin ve zamanın etkisi altında oyun oynamıştır. Mısır'da, İran'da yapılan kazılarda türlü oyuncaklar bulunmuş. Eski Girit Uygarlığı'nın kalıntılarında çok güzel bebeklere, oyuncak ve ev eşyalarına rastlanmıştır. Çocuk oyunlarının tarihi, insanlık tarihi kadar eskidir. Romalı çocuklar çember çevirmeyi, arabayı ve top oyunlarını çok severlerdi. Ülkeden ülkeye, ulustan ulusa çocuk oyunlarında ayrıcalıklar görülebilir. Bununla birlikte, dünyanın hemen her yerinde çocuk oyunlarının ortak yönleri ve özellikleri vardır (Seyrek ve Sun, 1991:16).

Oyun hakkındaki tarihi bulgular o devirlerdeki yaşantıyı anlattığı gibi oyun geçmişinin yüzyıllar öncesine dayandığı açıklanmaktadır. Değişik kutlama ve dinsel törenlerde, savaş öncesi moral kazanma ve savaş sonrası zafer kutlamalarında, geleneksel törenlerden başka ayrıca sağlık, pedagojik ve askeri amaçlar için oynandığı, aynı zamanda boş zamanını değerlendirmeyi amaçladığı bilinmektedir. Eski Türkler, usta binici olduklarından, at üzerinde çeşitli kovalama oyunları, yarışlar, hedefe atışlar, at üzerinde oynanan atlı hokey ve atlı cirit oyunu Eski Türklerin en yaygın uğraşıları arasındadır. Bütün bunların ölüm, doğum, evlenme, savaş hazırlığı ve zafer için yapıldığı bilinmektedir. Güney Asya hatta Avustralya'da uçan top değişik şekillerde oynanmıştır. Orta Asya'da ise yumruk topu, futbol, tenis, voleybol oyunu karakterinde oyunlara rastlanmıştır. Fransa'da yaygın olarak oyunun kriket, hokey, golf oyunları bütün Avrupa, Akdeniz ülkeleri tarafından bilinen ve oynanan oyunlardandır. İngiltere çok yönlü gelişim için, top oyunlarına en çok yer veren ülkedir. Özellikle futbol tüm ülkelere İngiltere'den yayılmıştır (Cohen, 1993:5, Güven, 2006:71).

Oyun, özgürce tarzı olunan, tamamen emredici kurallara uygun olarak, belirli zaman ve mekân sınırları içerisinde, bir amaca sahip olan bir gerilim ve sevincin duygusuyla alışılmış bir hayattan başka türlü olmak bilincinin eşlik ettiği iradi bir eylem veya faaliyettir (Güven, 2006:70).

Yaratıcılık gerektiren, fanteziyi canlandıran, bireysel ve toplumsal çalışmalarda uygulanan, eğitici, planlı ve serbest oyunlar ile rol oynama, çocuk oyunları gibi konular eğitim dünyasının birçok alanında oyun kavramı üzerinde durulmasına yol açmıştır. Ayrıca bilimsel teoriler de son yıllarda yoğun olarak farklı mesleki çevrelerde oyunlar ile ilgili sorunlar olduğunu kabul etmektedir. Kavramsallaşma henüz belirsizliğini korumaktadır. Birçok çelişki ve sözde sorunlar temel kavramların açık seçik olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu kavramlar bazen çok geniş bazen de belirsiz olmaktadırlar. Bazen de oyun olgularının deneyim ve gözlem alanlarının çeşitliliğinden vurgulamak istediklerinin, sözgelimi hayvan oyunlarından tiyatroya dek olan çeşitlilik genişlikten, tanımların temelini oluşturmak üzere heterojen ayrıntılar kullanılmakta, bunlar da anlamı daraltmaktadır (Cohen, 1993:2, Saracho ve Spodek, 1998:1,2).

Oyun, yaşamın tüm dönemleriyle ilgili bir kavramdır ve bu özelliğine göre de oyun çeşitleri yaş gruplarına göre de farklılık göstermekte farklı tanımlarla açıklanmaktadır. Oyunun çok kesin ve belirli bir tanımı olmamakla beraber birçok kuramcı oyunu çocuğun yaşamının doğal bir parçası olarak düşünmüş ve oyunu farklı şekilde tanımlamışlardır. (Sandberg, 2003:8, Vickerius, 2006:208)

John Dewey oyunu, sonuç gözetilmeyen bilinçsiz davranışlar olarak nitelerken; Huizinga bunu, isteyerek ve kurallı olarak belli bir zaman ve mekânda yapılan faaliyetler olarak tanımlıyor. Spencer'in gözünde gerekli olmayan artık enerjilerin atılması görünümünü alan oyun; Eibesfeldt'te çıraklığın aktif bir şekli, Groos'da hayatın daha sonraki safhalarına hazırlık, Mitchell ve Mason'da insanın kendini ifade etmesi, Gulick'de de yapılması istenilenin yapılması seklinde tanımlanıyor. Oyunun en önemli olan ana unsurları Patrick'in tanımında yer alıyor: özgürce ve kendiliğinden yapılan faaliyetler. James ve Mc Daugall ise oyunun içgüdüsel tepki ve dürtülere dayandığını söylüyorlar ki, oyunun çocuklukta bir içgüdü mü, bir eğilim mi veya başka bir şey mi olduğu henüz çözümlenememiştir (Ergün, 1980:102, Saracho ve Spodek, 1998:3, Stegelin, 2005:76).

Piaget’e göre oyun bir uyumdur. Oyunlar çocukların kendi seçtikleri ya da gruptaki bazı öğrencilerin seçtikleri ve kendilerine göre sağlam kuralları olan eylemlerdir. Montaigne ise oyunu, çocukların en gerçek uğraşları olarak tanımlamıştır. Montessori

de oyunu çocuğun işi olarak nitelemiştir (Karadağ ve Çalışkan, 2008:11, Saracho ve Spodek, 1998:4,5).

Berger'e göre; oyun, 2-6 yaşları arasında gelişimin yüze çıkan kaynağıdır. Bu nedenledir ki oyun okul öncesi yıllarını karakterize eder. Bazı araştırmacılar da bu sebeple okul öncesi yıllarını oyun yılları olarak adlandırmışlardır. (Frost vd, 2001:162)

Genel tanımıyla oyun; belli bir amaca yönelik olan veya olmayan kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilebilen fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için kendi kendini ifade edebildiği en etkin öğrenme sürecidir (Aral vd., 2000:9, Erşan, 2006:4).

Rubin, Fein ve Vanderberg (1983); oyunu tanımlayabilmek için beş farklı ölçüt geliştirmiştir. Bu ölçütlerin her biri bir davranışı, beceriyi kapsamaktadır. Böylece oyunun farklı davranışlardan ayrılabileceğini düşünülmektedir.

1. Oyunu diğer davranış örüntülerinden ayırt edici özelliği alarak tanımlanan, oyunun gerçekten güdülenmiş bir davranış olduğudur. Bu davranış ne toplumsal istek ne de güçlü dürtülerle veya güdülerle yönetilir. Amaçsal ve araçsal oyun davranışı arasında ayrım yapılmasını sağlar.

2. Oyun davranışı, bireye dıştan gelen etkenlerden çok bireyin içten gelen davranışlarıyla kendiliğinden oluşur. Oyun çocuğun özgür seçimidir. Oyunun bu özelliği onu güdülenmiş, amaçsız, odaksız davranışlardan ayırmaktadır.

3. Çocuğun çevresindeki belirsizliği gidermesi ve hoşça vakit geçirmesidir. Bu özellik oyunu araştırma davranışından ayırmaktadır.

4. Çocuk oyunlarında taklide yer verir. Sanki öyleymiş gibi davranır. Bu gerçek hayatın tam bir taklidi değildir. Çocuğun hayallerinin yansımasıdır.

5. Oyun katılımcının aktif katılımını gerektirir (Saracho ve Spodek, 1998:3, 4).

Alman Hans Scheuerl (1981) değişik şekildeki yaşam ve deneyim aşamalarındaki oyun ve oyunla ilgili aktiviteleri belirleyebilmek, isimlendirebilmek, karakterize edebilmek için oyun aktivitelerini altı başlık altında özetlemiştir. Bu başlıklar şöyledir:

Özgürlük Öğesi: Hemen hemen bütün oyun teorilerine göre oyun, kendi dışında bulunan amaç ve hedeflerden bağımsız olarak oluşur. Oyuncuların oyun dışından olan görüşler ve amaçlardan uzak kalamadıkları, oyunun kendisi için var olmayan amaçlardan özgür kalmayı ve uzaklaşmayı gerçekleştiremediği yerde (rekabete dayalı spor oyunları ve mesleksel gelişme açısından önem taşıyan artistik gösteriler gibi) oyun için özgürlüğün önemli elementlerinden biri yitmiş olur ve bütün oyun mahvolabilir.

İçsel Sonsuzluk Öğesi: Oyunlar özel bir zamansal yapıya sahiptir. Kendi dışlarındaki belli hedeflere yönlendirilmiş olan amaç, ihtiyaç ve durumlar iş bitirmeye eğilimli iken, oyun ancak bu süreklilik sağlandığında haz verir, onun için de zaman içinde yayılmak ister. Hatta bu genişleme dileği ile kendini sürekli yinelemeye eğilim gösterir.

'Öyle imiş gibi olma' Öğesi: Dış amaçlardan bağımsız olma yani sonsuz biçimde ya da çeşitlemeler şeklinde kendini yineleme eğilimi, oyuncular ya da izleyicilerin yaşantıları açısından olaysaldır, görüngüseldir. Görünen şey, güzellik kavramıyla ilgili olan salt estetik görüntü ve illüzyonu yanılsama, '-mış gibi olma' durumudur. Her iki durumda da oyunun imgesel bir dili vardır ve/veya geniş anlamında oynamak, imgeler oluşturmak ve kendini bunun içine aktarmak ve bırakmaktır.

İkili Değer (Durum) Öğesi: Oyunlar gerginlikle karışık bir heyecan verir. Katılanlara bunu veremezse ya gerçekleşmez ya da sürdürülemezler.

Kapalı Bütünlük Öğesi: Oyunun açık seçikliğinin sağlanabilmesi için çok özgür bir atmosfer değil, tam tersine şekilsizlikle başlamaması için bir sınırlandırmaya gereksinim vardır.

Şimdiki Zaman Öğesi: Oyunlar bir çıkış ve bitiş durumu arasındaki süreçtir. Başka bir deyimle oyunlar şekillendirilmiş zamanlardır. Yani ya oyuna devam edilir ya da seyretmeye devam edilir (Adıgüzel, 1993:34-37).

Yetişkinler tarafından boşa geçen zaman olarak görülebilen oyun, çocuğun kendini, duygularını ifade edebildiği, yeteneklerini geliştirebildiği, yaratıcı potansiyelini kullandığı dil, zihin, sosyal, duygusal ve motor becerilerini geliştirebildiği en önemli fırsattır. Kısaca oyun, çocuk için en doğal ve en aktif öğrenme ortamıdır. Çocuk için bu kadar önemli ve yararlı olduğunu ifade ettiğimiz oyun, ona araştırma, gözlem yapma, keşfetme, yeni beceriler geliştirme ve başarısızlık endişesi duymadan yeni ve değişik roller alma imkânı sağlar (Tezel, 1999:111,112).

1.2. Çocuk Oyunları İle İlgili Oyun Teorileri

Çocuklar oyunlarıyla gelişirler. Birçok araştırmacı yüzyıllardır bu evrensel durumdan yola çıkarak oyunun önemini anlatmak ve ortaya çıkarmak için işbirliği yapmıştır (Sheridan, 2005:10).

Oyunla ilgili birçok teori bulunmaktadır. Plato gibi Yunan filozoflardan başlayarak, onyedinci yüzyıldan Rousseau ve Pestalozzi, ondokuzuncu ve yirminci yüzyıldan Freud ve Piaget oyunun bir tesadüf ya da anlamsızlık olmadığı konusunda hem fikir olmuşlardır (Saracho ve Spodek, 1998:4).

Birçok bilim adamı çocuğun oyununda aktif yani bir başka deyişle yaparak öğrenir durumda olduğunu vurgulamaktadır. Oyun çoğu zaman çocuğu deneyimlerini yeniden yapılandırması, hayallerini çizmesi, yaratıcılığını göstermesi ve ayrıca kabul etmiş olduğu sosyal alışkanlıklarını özümlemesi yoluyla içine alır. Bir kısım bilim adamı ise çocukların oyunları ve duyguları arasında ilişki kurmaktadır. Oyun çocuğun duygularını dışa vurabildiği, zorluklara karşı direnebildiği, hoşuna giden deneyimlerini yeniden yaşayabildiği ve duygularını kontrol etme yeteneğini kazanabildiği bir süreçtir (Sheridan, 2005:11).

Kısacası geçmişten günümüze bir analiz yapacak olursak, onyedinci ve onsekizinci yüzyıl bilim adamları çocuğun oyunda aktif olduğu taklit oyunları, açık hava oyunları, sanatsal oyunlarda müzik ve kitap gibi uyarıcılarla desteklenmeleri gerektiğini ortaya koymuşlardır. Ondokuzuncu ve yirminci yüzyıl bilim adamları, oyunun çocukların fiziksel olarak aktif olduğu ve ilk elden deneyim kazanarak yeni fikirler geliştirebildiği bir süreç olarak düşünmüşlerdir. Ayrıca bireysel farklılık ve zekâya da önem vermişlerdir. Yaratıcı oyun ve duygular arasında da ilişki kurarak yetişkinlerin oyunları ile çocuklarınkini karşılaştırmışlardır. Günümüz bilim adamları ise, beyinde özümlenen şemalar üzerinde durmakta ve bu şekilde müfredat hazırlanmasını ve çocukların oyun esnasında gözlemlenmesini vurgulamaktadırlar (Cohen, 1993:18,19, Sheridan 2005:13).

Oyunun etkilerini ve nedenlerini inceleyen teoriler klasik, dinamik ve modern olmak üzere üçe ayrılır.

1.2.1. Klasik Oyun Teorileri

1.2.1.1. Fazla enerji teorisi (Surplus-energy theory): Darwin ’in evrim kuramından etkilenen İngiliz Filozof Herbert Spencer ve Friedrich Schiller, oyunu, “fazla enerji” olarak nitelemiş ve çocuğun zıplamasıyla, koşmasıyla bu fazla iç enerjisini boşalttığını öne sürmüştür. Bu teori, oyunun bir enerji fazlası sonucu olduğunu ve bu fazlalığı küçüklerin ya da gençlerin anne-babanın eylemleri yoluyla öz korunma işlevinden kurtulmaları nedeniyle meydana gelen bir fazlalık olduğunu savunmaktadır (Gazezoğlu, 2007:37, Saracho ve Spodek, 1998:6).

Spencer’e göre sinir hücreleri eylemleri sonucu yorulduklarında kendilerini yenilerler ve eyleme hazır duruma gelirler. Bunun sonucu olarak kontrol edilemez bir ihtiyacı ortaya çıkar. İşte bu eylem ihtiyacı ona göre oyunun tek nedenidir ve oyun içgüdüsel bir itme sonucu oluşmuştur (Adıgüzel, 1993:61, Aral vd., 2000:14).

Ancak bu kuram, çocukların çok hasta oldukları zaman da oyun oynamalarını, herhangi bir oyunun bazı özel şekiller almasını ilginin neden bir dönemden başka bir döneme geçildiği zaman değişikliğe uğradığını kesin olarak açıklayamamaktadır (Karadağ ve Çalışkan, 2008:14).

1.2.1.2. Rahatlama teorisi (Relaxation theory): Bu teoriye göre oyunda amaç çalışırken azalan enerjiyi tekrar kazanmaktır. Azalan enerji uygun veya daha hafif bir çalışma yoluyla eski haline gelebilir. Bu görüşü geliştiren Lazarus (1883) ve Patrick (1916)'e göre çalışmanın tam aksi olan oyun yolu ile kaybedilen enerji yeniden kazanılır (Adıgüzel, 1993:62-63, Saracho ve Spodek, 1998:5).

1.2.1.3. İçgüdüsel alışkanlık teorisi (Instincy - practice theory): Bu teoriye göre geçmişte edindiğimiz içgüdüsel alışkanlıklarımız, gelecekte edineceğimiz içgüdüsel alışkanlıkların oluşmasında rol oynar. Oyun bu oluşumda çok önemli bir yer alır. Bu teoride Karl Groos (1899) tarafından geliştirilmiştir ve Groos, oyunun gerçek yaşama alıştırma egzersizi olduğunu belirtir. Groos, oynayan çocukları ve hayvan yavrularını gözlemiştir. Darwin'den etkilenerek 1886 ve 1899 yıllarında "Hayvanlarda ve Çocuklarda Oyun" adlı iki kitap yazan Kral Groos, oyunu bir "ön egzersiz" olarak tanımlamıştır. Groos, hayvanların çevreye daha iyi uyum sağlamak için oynadıklarını, çocuklarınsa daha sonra edinecekleri becerilere hazırlanmak için oynadıklarını savunmuştur. Groos'un teorisinde çocuğun oyunu ile insanların eğlenme amacıyla bir araya gelerek oynadığı oyunları farklıdır. Çocuk için oyun bir işi tamamlamanın gerekliliğinden doğmayan ve çoğu eğlencenin içindeki rekabet hissinden arınmış tamamen kendi içinden kaynaklanan bir etkinliktir Groos'a göre oyun içgüdülerin eğitimi için bir okuldur. Pusu kuran ve ileri atılan bir kedi yavrusu aslında bir farenin nasıl yakalanacağını öğreniyor, bebeğiyle oynayan küçük kız annelik alıştırması yapıyordur. Yani "çocukluğun sonunda ulaşılan olgunluk için ön denemeler''dir (Özdoğan 1997:63-64, Gazezoğlu, 2007:38, Frost vd, 2001:18-19).

1.2.1.4. Tekrarlama teorisi (Recapitulation theory): Bu kuramın temsilcisi olan G. Stanley Hall (1906)'a göre oyundaki her hareket kalıtımsal bir nedene dayanmaktadır ve birey yaşamı boyunca kendinden önceki soyunun geçirmiş olduğu aynı gelişmeyi geçirecektir. Bu teoriye göre oyun, kalıtım yoluyla gelen ilkel ve gereksiz davranışların organizma tarafından terk edilmesi ve kişinin çalışmaya hazırlanmasıdır (Aral vd., 2000:15, Frost vd, 2001:17,18,).

1.2.1.5. Ön-deneme teorisi (Pre-exercise theory): Bu teoriye göre oyun, içgüdülerin gelişip olgunlaşmasıyla yoğun tempoda geçen yetişkinlik hayatına hazırlık olarak görülmektedir. Çocukların oyun deneyimlerinde yetişkinlerin deneyimlerine benzer nitelikte sorunlarla karşı karşıya gelinir. Bu süreç, çocukların yetişkin hayatlarında kendilerine gerekli olacak beceriler için prova yapma imkânı sağlayacaktır. İçgüdülere verilen önem azalınca bu alandaki teorilerin de değeri azalmıştır (Saracho ve Spodek, 1998:6).

Tüm Klasik Teoriler belirli birer ilgi çekici açıklamadır, ancak hiçbirisi çocuğun oyununu tanımlama imkânı vermemektedir. Bazıları enerji denetimi, bazıları tekrarlama ve ön denemeleri öne sürerek içgüdülerle ilişkilendirmektedir. Klasik Teoriler, soruna uzaktan bakan filozofik deneysel araştırmalar üzerinde temellenen teorilerdir. Ancak bu teoriler halen sürmekte olan çağdaş teoriler ve araştırmalar için geçerli durumdadır. Her şeyden önemlisi Klasik Teoriler enerjiye, içgüdülere ve gelişime dayalı eksiklikler içerse de oyun için modern teorilerin kurulmasını sağlamaları açısından önemlidir (Frost vd. 2005:26, Saracho ve Spodek, 1998:6).

1.2.2. Dinamik Oyun Teorileri

Oyunun Dinamik Teorilerinde, çocuğun oynadığı gerçeği kabul edilmiş ve çocuğun neden oynadığı ile daha az ilgilenilmiştir. Bu teoriler çocuğun oyun içeriğini açıklamak için çaba harcamaktadır. Dinamik Teoriler, Sigmund Freud ve Jean Piaget'in çocuğun oyunu ile ilgili görüşlerini içermektedir (Saracho ve Spodek, 1998:6).

1.2.2.1. Psikoanalitik Teoriler

Psikoanalitik kurama göre oyun hoş olmayan deneyimlerin tekrarlandığı bu yolla çocuğun olaylara egemen olduğu bir faaliyet olarak açıklanmaktadır. Başka bir deyişle oyun zor durumlar karsısında organizmanın rahatlaması ve deneyim kazanmasını sağlayan bir denge unsurudur. Oyun, bireyin kişiliğinde bulunup ciddi alanlarda ortaya çıkamayan ve toplumsal çevrenin kabul edemeyeceği eğilimleri, gerçek olmayan alanda

dışa vurma aracı olan bir faaliyet olarak görülmektedir. Bu nedenle de ruhsal sıkıntıların tedavisinde oyun bir terapi olarak da kullanılmaktadır (Adıgüzel, 1993:74).

Darwin'in Evrim Teorisi (1859)'nden sonra, Dr. Sigmund Freud (1856-1939) insan davranışları üzerindeki sosyal ve biyolojik etkileri araştırmaya başlamıştır. Freud, oyunun çocuğun duygusal gelişimindeki etkisi üzerinde durmuştur. Oyunu çocuğun travmatik olaylar sonucu ortaya çıkan olumsuz duygulardan etkilenmemesine yardımcı olan önemli bir etkinlik olarak görmektedir. Örneğin: Oyunu gözleyerek çocuğun duygusal çatışmalarını ortaya çıkarma imkânı bulmuştur. Freud "Çocuğun oyunu, düşler ve sinirsel belirtiler gibi açıklanabilir ve yorumlanabilir" demiştir. Freud'un araştırmalarıyla başlayan bu gelişme Çocuğun Psikolojisine "oyunla tedavi" yöntemini kazandırmıştır. Freud'un oyun kuramına göre, her davranışın bir nedeni vardır. Çocuklar oyunlarında farkında olduğu veya olmadığı duygularını yansıtmaktadır. Bu nedenle Freud oyunu çocuğun davranışının ve kişiliğinin aynası olarak görmektedir. Çocuk oyunda sevgi, nefret, kızgınlık gibi duygularını başkalarına ya da nesnelere yansıtabilir. Erikson da psikoanalitik teori ile çocuğun kişilik gelişimi arasında ilişki kurarak oyunu çocuğun psikososyal gelişmesinde çok önemli bulmaktadır. Erikson'a göre dar ve geniş çevreli oyunlar yoluyla çocuk, gerçek durumlarla başa çıkmak için devamlı yeni modeller yaratır. Erikson oyunun çocuğun geçmişinin bir yansıması, şu anki düşünce tarzı ve gelecekteki keşiflerinin sosyal ve biyolojik anlamdaki ifadeleri olduğunu vurgulamaktadır (Frost vd, 2001:39, Saracho ve Spodek, 1998:7, Vandenberg, 1991:17,18).

Farklı bir Psikoanalitik yaklaşım da Lili Peller (1954) tarafından öne sürülmüştür. Peller, Çocuğun oyun esnasındaki davranışlarının onun gerçeklikle kurduğu bağın bir yansıması değil, o anda istediği, arzu ettiği şeyin bir göstergesi olarak nitelemiştir. Oyun oynarken bebeğine sarılan bir çocuğun bu durumu kendisine daha önce sarılan bir yetişkini yansıtması değil de o anda kendisine bir yetişkinin sarılmasını istediğinin göstergesi olabilir. Peller, gerçek ve hayalin çocuğun gelişimsel geçmişinin ve kişisel yorumunun penceresinden görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. (Frost vd, 2001:41).

1.2.2.2. Helenko Sistem Kuramı

Helenko (1958)'nun görüşüne göre kişi oyun ortamını oluşturup dışarıdan gelen olumsuz etkenleri ortadan kaldırabilir. Çocuk böyle bir yeteneğe sahiptir. Helenko oyun oynamayı kişi ile çevresi arasında ilişki olarak ele alır. Ona göre kişi sistemin bir kutbunu, çevre ise nesnel kutbunu oluşturur ve nesnel kutup (arkadaş vs.) çocuk tarafından serbestçe seçilmelidir. Bu sistemde çocuk kendi kendine bir oyun ortamından diğer bir oyun ortamına geçebilir, böylece olumsuz etkenleri de ortadan kaldırabilir (Aral vd., 2000:19, Karadağ ve Çalışkan, 2008:15).

1.2.3. Modern Teoriler

1.2.3.1. Bilişsel teori (Yapısalcı Bakış): Bu teoriye göre oyun bir düşünme devresinin ürünüdür. Piaget'in (1962), özümleme ve uyum gibi birbirini tamamlayan iki sürecini kullanarak bireysellik üzerinde temellenen teoriye göre, oyun bireysel bilgi toplama ve bu bilgilere beyinde oluşan şemalarla uyum sağlamadır (Saracho ve Spodek, 1998:7).

Piaget, oyun gelişimiyle zihinsel gelişim arasında yakın bir ilişkinin olduğunu savunarak oyunun gelişimini üç farklı evrede ele almaktadır;

* Alıştırmalı (Fonksiyonel) oyun (0-2 yaş)

* Taklidi (Sembolik) oyun (2-11 yaş)

* Kurallı oyun (11-12 yaş)

1.2.3.1.1. Alıştırmalı (Fonksiyonel) oyun (0-2 yaş) ; Piaget'e göre motor faaliyetler ve yinelemeler alıştırmalı oyunun en belirgin özelliğidir. Emme, elleri açıp kapama ve diğer bedensel eylem türündeki basit davranışlar motor ve diğer etkinlikleri oluşturur. Bebekler 3. aydan sonra renklere, seslere, basit şekillere ilgi duymaya başlar. Elleri ile tutabileceği, görebileceği oyuncak türleri çocuklar için önemli uyarıcıdır ve zihinsel gelişimlerini etkiler. Genelde çocuklar 3 yaşına kadar önce oyuncak ile oynar, sonra

çevresi ile ilgilenir, ilgi duyduğu obje ve davranış sayısını artıracak davranış aşamalarına geçer.

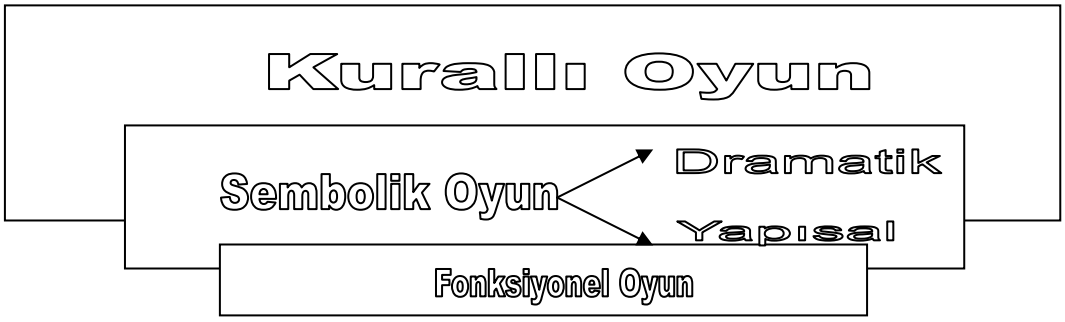
1.2.3.1.2. Taklidi (Sembolik) oyun (2-11 yaş); Piaget'e göre 2-11 yaşlarındaki çocukların özelliklerinden olan taklit oyunu değişik biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Dramatik oyunda at olan çocuk temsili bir işlem geliştirmektedir. Yapısal oyunda ise, çocuk oyun hamurlarını veya blokları kullanarak bir ev yani yapı ortaya çıkarır. 4-7 yaşlarda kurallar önemli olmaya başlar ancak çocuk, bu kuralları tam ayırt edemediğinden kuralları bozuyor olabilir (Vandenberg, 1991:20,21, Johnson vd. 1987:54).

1.2.3.1.3. Kurallı oyun (11-12 yaş), daha ileri bir zihinsel düzeyi gerektiren kurallı oyun evresidir. 11-12 yaşlarında görülür. Oyun kadar oyunun kuralları da önemlidir. Oyuna başlamadan önce kurallar açıklanır ve oyuna daha sonra başlanır. Bu yaşlarda oyunlar daha kolektif ve düzenli olmaya başlamaktadır (Aral vd., 2000:16, 17, Lloyd ve Howe, 2003:29, Frost vd, 2001:45-48).

Şekil 1, Piaget'in oyun kuramını göstermektedir.

Şekil 1

Piaget'in Oyun Kuramı



(Hoorn vd, 2007:33)

Smilansky, Piaget'in çalışmalarına dayanarak ve sembolik oyunun önemine dikkat çekerek 4 aşamalı oyun gelişimi modelini önermiştir; **işlevsel oyun, inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyun.**

- **İşlevsel oyun**: İlk önce bir çocuğun onu fiziksel olarak harekete geçirecek gereksinimlere dayalı basit kas hareketlerini içeren oyundur. Doğal olarak oynadığı oyunlar 'işlevsel'dir. Çocuk, hareketlerini tekrarlar, yeni eylemler dener, onları taklit eder.

- **İnşa oyunu**: Çocuğu yaratıcı etkinlikle ve dolayısı ile yaratmanın keyfiyle tanıştırır. Bu evrede çocuk, oyun materyallerini değişik şekillerde kullanmayı öğrenir.

- **Dramatik oyun**: Çocuğun kendi dünyasını keşfettiği, çevresindekilerin hareket ve karakter özelliklerini taklit ettiği serbest bir oyundur. Dramatik oyun sabit değildir, anlıksal olabilir, değişebilir, birkaç dakika sürebildiği gibi belli bir müddet de oynanabilir. Çocuklar kendilerine karmaşık gelen yetişkin dünyasını bu oyun içerisinde canlandırırlar ve gerçek hayata ilişkin sorunlarını çözmeye çalışırlar. Dramatik oyun ayrıca, sosyal yeterliliğin ve olumlu akran ilişkilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Broström, 1998:28-29.).

- **Kurallı oyun**: Kuramcılara göre bu evre oyun gelişiminde ulaşılan son evredir. Çocuk, önceden hazırlanmış ve belirlenmiş kuralları kabul etmek zorundadır. Kurallı oyunlar çocukların fiziksel koordinasyonlarını artırır, sosyal ve dil becerilerini geliştirir, işbirliği ve rekabet düşüncelerini ortaya koyar (Ömeroğlu, 2007:13-15, Wolfgang vd, 2003:467-468, Lloyd ve Howe, 2003:29).

Lev Vygotsky ise, Piaget'in araştırmalarını desteklerken diğer yandan bireysellikten ziyade sosyal etkileşimler üzerinde durmuştur. Öte yandan tarihsel ve kültürel şartlar da sosyal etkileşimlerle birlikte yer almaktadır. Vygotsky, Piaget gibi yapısalcı olmakla birlikte ve karmaşaya düşme ve problem çözmenin çocuğun gelişimi için gerekli olduğuna inanmıştır. Vygotsky'nin teorisinde 3 önemli sosyal-bilişsel aşama bulunmaktadır:

1. Yakınsal gelişim alanı (The zone of proximal development): Vygotsky, bu alanı (ZPD) sosyal etkileşimin çocuğun anlamasına destek olduğunu düşünerek ortaya koymuştur. Çocukların sosyal ve bilişsel işbirlikleri onların alışılageldik faaliyetleriyle birleştiği zaman bu alan ortaya çıkmaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda çalışan eğitimciler ve araştırmacılar, gelişimsel geriliği olan çocukların oyunlarının normal akranlarıyla oynadıklarında daha karmaşıklaştığını ileri sürmüşlerdir. Eğitimciler her çocuğu diğerleriyle ilişki halindeyken gözlemleyerek, nasıl yeni fikirlerin, becerilerin ve yeteneklerin ortaya çıktığını keşfedebilirler. Çocuklar yakın çevreleriyle iletişim kurdukları zaman çok daha iyi öğrenmektedirler. Bu da en iyi onlar oyun halindeyken anlaşılmaktadır.

2. Öğrenmede kişilerarası bilgiden kişisel bilgiye geçiş (Interpersonal to intrapersonal processes in learning): Vygotsky'nin oyunu ve gelişimi anlamada bir başka önemli katkısı ise her işlevin önce sosyal seviyede yani kişilerarası ve sonra kişisel seviyede görüldüğü savını ileri sürmesidir. Bu görüşe göre, gelişimi destekleyen en önemli şey durumların sosyal karakteridir. Bir çocuk durmadan yeni beceri ve yeteneklerini başkalarıyla kazanmaktadır.

3. Kuralları anlama (Understanding of rules): Vygotsky çocukların kuralları anlamalarının nasıl geliştiğini de açıklamıştır. Üzeri kapalı olan kuralları çocuklar zamanla kendilerince açıklayarak netleştirmişlerdir. Her oyunun kuralları vardır. Gelişimin yeni seviyeleriyle birlikte bu kurallar netleşir. Dramatik oyunda ise kurallar daha kapalıdır. Rollerin altında gizli olan kurallar çocuklar için sabittir. Örneğin; savaşçılar önce mutlaka atlarını almalıdır. (Ashiabi, 2007:200, Hoorn vd. 2007:36).

Bruner ise oyunu, çocukların yetişkin dünyalarında onlara gerekli olacak değerlendirme ve ileri beceriler kazanma fırsatı sunan, henüz olgunlaşmamış bir aktivite olarak değerlendirir. Oyun, hatalar da içerebilen sonuçların minimize edilerek sergilenmesi olabildiği gibi, aynı zamanda problem çözmek için nesnelerin bir araç olarak kullanılması durumudur. Yetişkinler de oyuna dâhil oldukları zaman sosyal adetleri ve simgeleri öğretmek için çok iyi bir potansiyel ortaya çıkmaktadır. Bruner'e göre oyun, problem çözmek için araçları kullanmayı öğrenmede geliştirdiğimiz bir yol ve sosyal anlamların inşa edildiği bir kurgudur. Kısacası oyun, bilişsel gelişim ve ilerlemenin tek yoludur (Frost vd. 2001:51,52).

Parten (1932) ise, oyunu sosyalleşmenin bir aynası olarak görmüştür. Oyunu 2-6 yaş arasında 6 aşamada incelemiştir.

- **Düzensiz ve amaçsız davranış**; çocuğun 2 yaşından itibaren sosyalleşmeden gelişmesi aşamasıdır. Çocuk aktiftir ve amaçsız görünür, diğerlerinin oyunuyla ilgisizdir.

- **Seyirci olma davranışı**; çocuk sosyal anlamda uzak olarak oyunu oynar. Katılımcı gibi görünür hatta diğerleriyle konuşur ama onlara katılmaz.

- **Tek başına oyun**; tipik 2-3 yaş oyunudur. Çocuk yalnız başına kendi oyuncaklarıyla oynar.

- **Paralel oyun**; başkalarıyla yakın hatta onların yanında ancak kendi kendine oynar.

- **Birlikte oyun**; çocuk diğerleriyle oynar, konuşur ancak oyunun amacı aynı olmayabilir.

- **İşbirlikçi oyun**; oyunun sonucu paylaşılır ve tartışılır, oyunun amacı ile rolleri ve konuları ilişkilendirilir. Grup bilinci vardır (Frost vd, 2001:183,184, Broström, 1998:28, Shim vd, 2001:154, Lloyd ve Howe, 2003:29).

Görüldüğü üzere, oyunun gelişimi kendi içerisinde büyüyen ve davranış haline gelen harika bir olaydır. Bireysel ve öğrenme faktörlerini içeren literatürlerde oyunun kategorize edilmiş farklı çeşitlerini bulmak mümkündür (Johnson vd., 1987:44).

1.2.4. Gelişim Aşamalarına Göre Oyunun Sınıflandırılması

Çocuk psikologlarınca yapılan çalışmalarda, gelişim aşamalarına göre oyunlar 4 aşamada sınıflandırılmıştır. Bunlar;

Bebeklik döneminde oyun (0-2 yaş): Bu dönemde bebek, duyularını kullanarak çeşitli oyunlar oynar ve bundan büyük zevk alır. Hareket eden ve ses çıkaran nesneleri takip eder, bazı sesler çıkarır, elleri ve ayakları ile oynar ve bu hareketler devamlı olarak tekrarlanır. Tekrarlanan bu hareketler çocuğun davranışlarını oluşturur. Çocukların kendi kendilerine oynamış oldukları oyunlarda çoğunlukla büyük kas grupları kullanılmaktadır. Bu dönemdeki oyunların en önemli özellikleri, doğal bir şekilde ve özgür olması, oyunların kurallarının olmaması ve de yalnız olarak oynanmasıdır.

Çocukluk döneminde oyun (3-6 yaş): Bu döneme aynı zamanda çocukluk dönemi de denilmektedir. Oyun bu dönemde bebeklik dönemine benzemekle birlikte daha karmaşık ve daha gelişmiştir. Çocuklar bu dönemde aralıksız gün boyunca oyun oynarlar. Bu dönemle birlikte akranlarıyla birlikte oyunlar oynamaya ve bu oyunlar sayesinde ilişkiler kurmaya ve bazı duygularını paylaşmaya başlarlar. Küçük kasların gelişimi ile birlikte elleri daha etkin kullanmaya başlarlar. Bebeklik döneminin aksine daha çok hareket becerilerini içeren oyunları tercih ederler.

Erken çocukluk döneminde oyun (6-11/12 yaş): Çocuğun bu dönemdeki faaliyetleri ve ilgileri hem sayı ve içerik yönünden artmış hem de sosyal çevre açısından genişlemiştir. Çocuğun oyunu evden ziyade sokağa taşmış durumdadır. Evde oyuncakları ile oynamak yerine sosyalleşmenin etkisiyle sokakta arkadaşları ile oynamayı tercih etmektedir. Bu dönemde cinsiyetine göre oyun ve oyun arkadaşları seçme davranışı kendini göstermeye başlar. Erkekler daha çok takım oyunları oynarken, kızlar küçük gruplarla oynamayı tercih etmektedir.

Ergenlik döneminde oyun (11/12-21 yaş): Bu dönemde çocukluktan gelen birçok ilgi etkisini kaybeder ve bu ilgilerin yerini daha olgunlaşmış ilgiler alır. Bu dönemden itibaren olgunlaşan bireylerin oyunlara karşı ilgileri azalır ve daha çok oyunlara seyirci olmayı tercih ederler. Buna karşın kart oyunlarına ve zekâ becerilerini ön plana çıkaran oyunlara karşı ilginin arttığı görülmektedir (Matterson, 1989:14,1926,33,43, 53,62,75,90).

1.3. Çocuğun Gelişiminde Oyunun Yeri ve Önemi

Yaşamda sürekli bir devinim vardır. Hareket daha çok bireyin iş dışında boş ve eğlenme zamanında "sonuç-amaç" hem de amaç için araç-gereç olmaktadır. Çocuğun gelişiminde oyunun etkisi pedagojik yaklaşımların gelişmesiyle birlikte daha fazla önemsenir olmuştur. Geleneksel ve çağdaş anlamda oyun yorumlandığında; geleneksel yaklaşım oyunu, biyolojik özelliklerle ele alıp yorumlarken, çağdaş yaklaşım daha çok psikolojik ve sosyolojik yaklaşımla ve özelliklerle açıklamaya çalışmaktadır. İş ile oyun karşılaştırılacak olursa oyunun doğal ve kendiliğinden olduğu görülür. Çocuğun oyununu izlemek sadece onun kişiliğini anlamamıza yardımcı olmaz, aynı zamanda artan yaşa bağlı olarak işlevsel, fonksiyonel olarak kişilik ve fiziki yapılanma arasındaki neden-sonuç ilişkisini incelemeyi de kolaylaştırır (Aral vd., 2000:25, Göde ve Susar, 1997:42, Matterson 1989:4).

Çocuk, annesine ilk gülücüğünü vermesiyle ilk oyununu oynar. Henüz dil ve iletişim becerilerini kazanmadan duygularını oyun aracılığı ile aktarır. Bebekler yaşamla ilk iletişimini oyun yolu ile kurar. Çocuklar, daha konuşmaya başlamadan önce ihtiyaçlarını anlatmak için kendine göre dil icat eder ve etrafındakilere bunu zorla kabul ettirir. Bütün bu faaliyetler arasında çocuk, kendi âlemini aramak ve bulmak için oyuna koşar. Eline geçen, çevresinde bulunan her şey oynayabileceği bir materyaldir. Neyle oynarsa oynasın oynadıklarına düş dünyasından bir şeyler katar, oyundan da düş dünyasına bir şeyler aktarır (Broström, 1998: 27-28, Pervez, 1992:1).

Doğumdan itibaren 6 yaşa kadar olan süreci kapsayan okul öncesi dönemde oyun, çocuğun kendini, duygularını ifade edebildiği, yeteneklerini geliştirebildiği, yaratıcı potansiyelini kullandığı dil, zihin, sosyal, duygusal ve motor becerilerini geliştirebildiği en önemli fırsattır (Tezel, 1999:112).

Oyunun çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi çok kolay bir örnekle Oyun=Öğrenme şeklinde belirtilmektedir. Fisher (1992) bu konuda yapmış olduğu birçok çalışmada oyunun çocuğun önemli gelişim alanları üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Ayrıca oyun çocuğun gelişimini ve öğrenmesini izlemek açısından da çok önemli bir pencere olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yönü ile de oyun çocuğu değerlendirmek için çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Bu nedenledir ki birçok araştırmacı, çocuk oyunlarını

değerlendirmek üzere oyun merkezli çeşitli araçlar geliştirmiştir (Gagnon, 2001:1, Sekino, 2006:12).

Erken çocukluk oyunları, sosyal deneyimlerin kazanıldığı çevrenin anahtarıdır. Araştırmacılar ve bilim adamları, oyunun bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve akademik becerilerin gelişiminde çok önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır (Sekino, 2006:11).

Oyun üzerinde inceleme yapan araştırmacılar, çocuğun duygu, düşünce ve gelişim düzeyini anlamanın en iyi yolunun onu oyun sırasında gözlemlemek olduğunu kabul etmektedirler (Oktay, 1999:256).

Çocuğun oynadığı oyun türleri, oyunda aldığı roller, bu rolleri yerine getirmesi sırasında sergilediği davranışların hepsi, tecrübeli bir eğitimci için onu tanıma konusunda en iyi ipuçlarıdır (Tee, 2004:14,15, Vickerius ve Sandberg, 2006:207-208).

Kısaca oyun, çocuk için en doğal ve en aktif öğrenme ortamıdır. Çocuk için bu kadar önemli ve yararlı olduğunu ifade ettiğimiz oyun, ona araştırma, gözlem yapma, keşfetme, yeni beceriler geliştirme ve başarısızlık endişesi duymadan yeni ve değişik roller alma imkânı sağlar (Tezel, 2001:264) .

Çocukluk, insan gelişim dizisinin çok önemli bir bölümüdür. Çocukluğun, insan yaşamında tam olarak nerede bittiğini söylemek çok zordur. Yetişkinlik ve çocukluk arasına kesin bir çizgi konulması hem istenmeyen hem de hoş olmayan bir durumdur (Pervez, 1992:1).

Hayatının önemli bir bölümünü yetişkinin bakımı ve ihtimamı ile sürdürebilen insan yavrusu, bu dönemde oyun oynayarak bedensel, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişmesi için gerekli deneyimleri yaşama fırsatına sahip olur. Yaşamının ilk yıllarında kazandığı bu deneyimler, onun sağlıklı bir genç ve yetişkin olmasında son derece önemlidir. Oyun, insanın hayatının hemen her evresinde var olan bir etkinlik olmakla birlikte, özellikle hayatın ilk yıllarında, çocuğun içinde yaşadığı dünyayı tanıması, sevgilerini, kıskançlıklarını, mutluluk ve kırıklıklarını, düşmanlıklarını, iç çatışmalarını, hayallerini,

düşüncelerini ifade edebilmesi için en uygun dil olarak kabul edilmektedir (Oktay, 1999:253,254, Broström, 1998:28, McCune, 1991:45).

Yetişkinin öğretemeyeceği birçok davranışı oyun aracılığıyla çocuğun öğrendiği bir gerçektir. Çocuğun, eğlendiği, haz aldığı, eğlenceli zaman geçirdiği oyun, onun yaparak yaşayarak deneyerek öğrenmesine de fırsat sağlar. Oyunun günümüzde psikologlar tarafından bir terapi aracı olarak kullanmaları çocuğun yaşantısındaki oyunun önemini ortaya koymaktadır. Çocuk, oyun içinde toplumu ve ailesini yaşar ve yaşatır (Yavuzer, 1996:191, Swindells ve Stegnitti, 2006:315,).

Çocukların okul öncesi dönemde tüm gelişim alanlarının desteklendiği, eğlenerek ve yaşayarak öğrendiği süreç oyundur. Pek çok araştırma çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinde oyunun katkısını ve önemini desteklemektedir. Zamanının çoğunu okul ortamında geçiren çocuk için okulda oynaması için tanınan serbest oyun sürecinin dahi çocuğun gelişimine katkı sağladığı yine birçok araştırmanın bulguları arasındadır (Jobling vd, 2006:35, Maguire ve Dunn, 1997:670, Sigafoos vd. 1999:148, Stanley, 2004:35, Stanley ve Konstantareas, 2007:1215).

Özellikle Piaget ve Vygotsky teorilerine göre çok önemli bir davranış olan oyun dengeli bir okul öncesi eğitim müfredatı için Şekil 2'deki gibi merkezde olmalıdır (Tee, 2004:14, Hoorn vd, 2007:9).

Şekil 2

Oyunun Müfredattaki Yeri

Oyun merkezli programlarla desteklenen çocukta gelişim alanları daha rahat gelişmektedir. Oyun esnasında çocuk izlendiği zaman, çocuğun hayata ve çevresindekilere bakış açısı, yaşadıklarından neler anladığı ve kazandığı davranışlar kolaylıkla anlaşılabilmektedir. Kısacası;

* Oyun bize, kendi hayat hikâyesini inşa eden kişi olarak çocuğun ne kadar özgün olduğunu anlatır,

* Çocuk oyunlarını oynarken problemleri de çözümleyebilir,

* Duygu ve heyecanlar oyunun çok önemli öğeleridir,

* Oyun oynarken çocukların kişilikleri de gelişir,

* Gelişimsel yaşantılarımız kim olduğumuzu anlamamızda çok önemlidir (Frost vd. 2001:162, Sandberg, 2003:2-3).

Oktay'a (2002) göre çocuk, yaşadığı dünyayı ve çevresindeki insanları tanır ve anlar. Kendini tanır, sınırlarını bilir ve deneme fırsatları bulur, düşünür ve deneyim kazanır. Sosyalleşir. İnsanlar arasındaki ilişkileri öğrenir. Paylaşmayı, arkadaşlarının isteklerini kabul etmeyi veya onlara kendi isteklerini en kolaylıkla nasıl kabul ettirebileceğini yaşadığı çatışmalarla öğrenir. Çeşitli fikirleri geliştirmeyi, bunları uygun bir şekilde ifade edebilmeyi öğrenir. Duygularını ifade edebilir. Fikirlerini geliştirdiği gibi, iç dengelerini de geliştirir. Saldırgan davranışlarda bulunarak saldırganlık duygularını kimseye zarar vermeksizin ifade etmeyi öğrenir. Endişelerini kontrol altına alır. Zaman zaman içine düştüğü çaresizlik duygularından korkularından kurtulur. Suçluluk duygusundan kaynaklanan faaliyet ve düşüncelerini açığa çıkarır. Deneyimlerini geliştirir, öğrendiklerini pekiştirir. Yaşıtları ile birlikte olmanın zevkini tadarken öte yandan öbür çocuklarla oyun oynamak istiyorsa onlarla geçinmenin yollarını keşfetmesi gerektiğini öğrenir (Oktay, 2002:255).

1.3.1.1. Fiziksel Gelişim ve Oyun

Fiziksel gelişim denince büyüme ve gelişme kavramları öne çıkar. Büyüme, çocuğun vücut ağırlığı ve boyunun uzaması yönünden ölçülebilen bir gelişimdir. Gelişim ise, büyüyen organizmanın dokuların yapısında oluşan değişiklikler sonucu olgunlaşması ve biyolojik fonksiyonlarının farklılaşmasıdır. Büyümede çocuğun fiziki gelişimi söz konusu iken gelişimde ise psikomotor gelişim söz konusudur (Akandere, 2003:12).

Bebekler doğar doğmaz fiziksel oyunla meşgul olurlar. Çok küçük olanlar bile oyun esnasında mantığını kullanır. İlk bir ay esnasında bebekler gözlem ve akıl yolu ile alıştırmalı oyun oynarlar (Frost vd, 2001:162).

Oyun, özellikle de dışarıda oynanan oyun fiziksel güç kullanmayı gerektiren oyunlardır. Koşma, atlama, tırmanma, gibi fiziki güç gerektiren oyunlar, çocuğun solunum, dolaşım, sindirim vs. sistemlerinin düzenli çalışmasını sağlar (Aral vd., 2000:26, 27). Vücutta fazla yağın yakılması, kasların güçlenmesi, iç salgı bezlerinin düzenli çalışması çocukta vücudun hareket ihtiyacını karşılayan oyunlarla sağlanır. Hareketli oyunlarla çocuk çevresini, yaşadığı dünyayı keşfeder. Algısal gelişim de oyunla geliştirilebilen bir özelliktir. Hareketli bir oyun için gerekli olan hareketleri daha kolay yaparlar. Açık havada oynanan oyunlarla çocuk, bedensel gelişimi için gerekli temiz hava ve D vitaminini de farkında olmadan alır. Bu nedenle çocuklar açık havada daha neşeli oynarlar. Motor beceriler her ne kadar planlı yetişkin rehberliğinde daha çok gelişse de doğal yani serbest oyuna daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak ebeveynler, çocuklarını kentsel ve kıyı kesimdeki tehlikelerden korumak için onların oyunlarına ayrılan süreyi çok sınırlamaktadır (Frost vd. 2001:164-166, Akandere, 2003:12, Matterson, 1989:147).

Oyun sürecinde çocuk farkında olmadan daha fazla oksijen alır. Bu durum onun dokularının beslenmesini sağlamaktadır. Oyun süresince hareket halinde bulunan çocuk tekrarlarla hareket etme becerisini artırması beklenmektedir. Hareketli oyunlar çocuğun dış çevreye uyum sürecini desteklemektedir. Oyunda çocuğun başarılı olması onun sadece kas gücü ile orantılı değildir. Bunun yanında irade, cesaret vb. duygularının da olması gerekir (Sel, 1987;27) .

1.3.1.2. Psikomotor Gelişim ve Oyun

Psikomotor gelişim; fiziki büyüme ve gelişimle birlikte, beyin ve omuriliğin de gelişimi sonucu organizmanın istemli hareketlilik kazanmasıdır. Gelişim, baştan ayağa, içten dışa, genelden özele, basitten karmaşığa ve merkezden çevreye doğrudur. Çocuğun kas gelişimi, kaba motor gelişim, ince motor gelişim ve algısal motor beceriler olmak üzere 3 kısımda incelenir (Frost vd. 2001:162).

Kaba motor gelişim; lokomotor beceri yani hareket ve dengeyle birlikte gövde ve kol becerilerini içerir. Büyük kasların gelişmesiyle çocuk bedeninde hareketlilik sağlanmış olur. Önce etrafta dolaşmaya başlayan çocuk gelişimin ve kendisine verilen fırsatların da etkisiyle zıplama, atlama, dengede durma, sallanma ve tırmanma gibi becerilerle birlikte üst gövdeyi de uzmanca kullanmaya başlar ve atma, tutma, itme, çekme, basma gibi becerileri de kazanır.

İnce motor gelişim; çocuklarda 3-5 yaşları arasında ellerin ve parmakların kullanımındaki hassasiyetin artmasıdır. Çocukların küçük materyalleri kavrama ve onları kontrol altına alma becerilerini kapsayan bu gelişim parmak hareketlerinde daha kontrollü olmalarını sağlamaktadır. Fırça, makas, kalem kullanımı, yap – boz işi, blok, hamur, lego gibi materyallere şekil verme, kopça, cırt cırt, fermuar, düğme açıp kapayarak giyinme becerileri ince motor gelişimin göstergesidir.

Algısal motor beceriler ise; motor becerilerle duyuları birleştirerek çevresiyle iletişimindeki gelişimi gösterir. Motor becerilerle algısal veya duyusal becerilerin kullanımındaki ilerleme paralel bir ilerleme olarak görülür. Algısal motor becerilerin gelişiminin bir sonucu olan çocuğun hareketleri ve duyusal algı, gitgide karmaşıklaşan ve gelişen bir süreçtir (Matterson, 1989:90).

Algısal motor beceriler, *vücut farkındalığı, uzaysal farkındalık, yön farkındalığı ve zaman farkındalığını* içerir. *Vücut farkındalığı*, çocuğun vücudunun bölümlerini, bu bölümlerin neler yapabildiğini ve vücudu daha verimli kullanabilme anlamındadır. *Uzaysal farkındalık*, vücudun uzayda ne kadar yer kapladığını ve bu durumda vücudu nasıl kullanmak gerektiğinin farkında olmadır. *Yön farkındalığı*, bedenin konumu ve yönünü anlama ve nesnelerin uzaydaki yönlerini algılamayı içerir. *Zaman farkındalığı*,

zaman ve hareket arasındaki ilişkinin farkındalığını içerir. Beceriler, ritm ve sıklık içeren zaman farkındalığı gerektirir (Frost vd. 2001:162-165, McCune, 1991:46-48, Erşan, 2006:27).

Bebeklikten sonra, hareket becerileri hızlı bir şekilde gelişmektedir. Okul öncesi çocuklar, kendi el ve parmakları ile nazik hareketler yapabilmekte ve çoğu kuralları uygun şekilde gerçekleştirmektedir. Uyumlu hareket becerileri, kendilerini korumaya başlayan okul öncesi çocuklarda orta düzey bir özellik olarak kendini göstermektedir. Örneğin 2 ya da 3 yaşlarında çocuklar, bazı kıyafetleri giyinip ve fermuar kullanabilir, ancak düğme iliklemede aynı başarıyı gösteremezler. 2 ya da 4 yaşlarında çocuklar, banyo yapacakları zaman kıyafetlerini kendileri çıkarıp ve düğmeleri çözebilmektedir. 5 yaşındakilerin çoğu kendileri giyinip ve soyunurlar. Çocuklar 6 yaşına geldikleri zaman ayakkabılarını giymeleri beklenmektedir. Buradaki hareketlerin her birinde, hareketi uygulamak için dinamik sistemler uygulanır. Karmaşık hareketler birçok hareketin birlikteliğini içerir. Bu hareketler, birbirini takip eden uygun sıralar halinde ve hatasız olarak gerçekleştirilir. Gelişim ilk olarak ayrı unsurlara hâkim olmayı içerir ve daha sonra bütün fonksiyonları düzgün olan bir formu bir araya getirilmektedir (Kail, 2006;164).

Çocuğun gelişimi süresince oyun, hareket gelişimi, çevrenin keşfedilmesi ve vokalizasyon ile anlam kazanmaktadır. Araştırmacılar, çocuğun yaşamında oyunun önemli bir role sahip olduğunu bu süreçlerle tespit etmişlerdir (Hall,1993:217).

Oyun süresince çocuklar gözlemlenebilir ve çocuğun gelişimiyle ilgili çeşitli bilgilere ulaşılabilir. Aşağıdaki oyunları oynarken, hareketleri gözlendiğinde çocuğun psikomotor gelişimi ile ilgili sağlıklı bilgiye sahip olunabilmektedir.

1. Sabit oyun pozisyonunda çocuklar oyuncaklarla oynadığı zaman (zemin üzerinde oturduğu ya da yatar durumda olduğu zaman vs.),

2. Çocuk bir yerden bir yere hareket ettiği zaman,

3. Çocuk kaba kaslarını hareket ettirici araçlarla oynamayı seçtiği zaman.

Oyun içindeki bu hareketler çocuğun psikomotor gelişimini takip etmemizi sağlayacaktır (Hall,1993:218).

Oyun, çocuğun motor becerilerini kazanmasında bir ihtiyaçtır. Her türlü motor becerisinin gelişebilmesi için çocuğa oyun oynaması için fırsat tanınmalıdır. Çeşitli oyunlar oynayarak kasları gelişen çocuk, pratiklerle de hareketlerinde uzmanlaşır. Güç, tepkiye hazır olma, hız, dikkat, koordinasyon, esneklik gibi yetenekler de oyunla kazandırılır (Akandere, 2003:12,13).

1.3.1.3. Bilişsel Gelişim ve Oyun

Oyun, Piaget'e göre öğrenme ve bilişsel gelişim için çok gereklidir. Araştırmacılar, okul öncesi çocukların sosyo-dramatik oyuna ayırdıkları vakitle bilişsel alandaki gelişimleri arasında sıkı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Buna ek olarak taklit oyunu oynayan çocukların da yaratıcılık ve hayal gücü testlerinde daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür (Tee, 2004:14).

Oyunun, bilişsel gelişime temel katkıları ise, ileri düşünme ve sosyal etkileşimlerin tekrarıdır. Oyun bilimsel öğrenmenin temelidir. Piaget, Vygotsky ve Smilansky oyunun bilişsel gelişimdeki rolünü anlamak için bir iskelet oluşturmuşlardır. Bu kuramcılar birleştirildiği zaman geniş bir örüntü ortaya çıkmaktadır. Bu sınıflamalar halen bizim, oyun ve bilişsel gelişimi anlamamıza yardımcı olmaktadır:

- İşlevsel Oyun (Piaget, Smilansky)
- İnşa Oyunu (Smilansky, Vygotsky)
- Sembolik/Dramatik Oyun (Piaget, Smilansky, Vygotsky)
- Kurallı Oyun (Piaget, Smilansky, Vygotsky) (Frost vd, 2005:168-172).

Bilim adamları, oyun hakkında farklı yaklaşımları savunuyormuş gibi görünseler de aslında birbirlerini tamamlamaktadırlar. Oyun hakkındaki teorilerde de, oyunun bilişsel süreçlerden ayrı tutulamayacağı bir gerçektir. Çocuğun oyunu, yaşamının ve

yaşamındaki canlıların bir yansıması olması yönüyle zaten bilişsel süreçleri yüze çıkarmaktadır.

Çocuk, oyun aşamalarını yaşı ilerledikçe keskin bir çizgiyle bitirip yeni aşamaya geçmemekte, yeni yaşantılarıyla birleştirip, bütünleştirmektedir. Bazı araştırmacılar, çocuğun birden çok oyun kategorisini birleştirerek oynayabileceğini düşünmektedir. Bahsedilen birleştirip bütünleştirme süreçleri ancak zihinsel süreçlerle mümkün olmaktadır (Howard-Jones, 2002:323-324, McCune, 1991:55).

Oyunun zihinsel gelişime olan katkısı birçok araştırmaya konu olmuştur. Oyun, çocuğa araştırma, objeleri tanıma ve problem çözme imkânları sağlamaktadır. Bu şekilde çocuk, büyüklük, şekil, renk, boyut, ağırlık, hacim, ölçme, sayma, zaman, mekân, uzaklık, uzay gibi pek çok kavramı ve eşleştirme, sınıflandırma, sıralama, analiz, sentez ve problem çözme gibi birçok zihinsel işlemi öğrenebilir (Seyrek ve Sun, 1991:22, Akandere, 2003:13, Wolfgang vd, 2003:467,468, Pervez, 1992:20,21).

1.3.1.4. Sosyal-Duygusal Gelişim ve Oyun

Sosyal gelişim; sosyal beklentilerle uyumlu davranış gösterebilme yeteneğini kazanmadır. Çocuk birçok potansiyelle birlikte dünyaya gelir, ancak sosyalleşerek öğrenir ve öğrendiklerini de yine sosyal ortamda sergileyebilir. Çocuğun sergilediği davranışlar, hem sosyal çevresine hem de kişisel kapasitesine bağlı olan bir süreçte oluşur (Pervez, 1992:21).

Çocuk, yaşamı için gerekli olan davranış, bilgi, beceri gibi şeyleri oyun içinde kendiliğinden öğrenir. İnsanlık ilişkileri, yardımlaşma, konuşma, bilgi edinme gibi olguları oyun içinde kavrar, benimser ve pekiştirir. Çocuğun kişiliği oyun içinde daha belirgin çizgilerle ortaya çıkar ve gelişir (Tezel, 2001:266).

Oyun, çocukların en doğal anlaşma ortamıdır. Bir araya gelen iki küçük çocuk daha birbirinin adını öğrenmeden oynamaya koyulmaktadır. Çünkü oyun, onların ortak, dilidir. Oyunun çekiciliği üç yaşından başlayarak çocukları işbirliğine iter. Böylece

oyun, çocuğun toplumsal bir varlık olarak gelişmesinde en doğal ortam olmaktadır (Aral vd., 2000:35, Göde ve Susar, 1997:44).

Piaget'in bilişsel gelişim teorisi, Erickson'un psiko-sosyal gelişim teorisi ve Vygotsky'nin sosyokültürel teorisi oyunla sosyal gelişim arasındaki ilişkiyi anlamamıza katkı sağlamıştır.

Piaget, oyunun çocuğun gelişiminde temel rolü olduğunu savunmasına rağmen, küçük de olsa oyun üzerinde sosyal çevrenin çocuğun tepkileri için bir faktör olduğuna da yer vermiştir. Bununla birlikte, sosyal – bilişsel gelişimin oyun içindeki akran etkileşiminde rolü olduğunu görmüştür. Özellikle oyun etkileşimlerini çocukların, başkalarının kendilerinden farklı yaklaşımlara sahip olduğunu anlamalarına yardımcı olarak görmüştür. Piaget'e göre oyun, çocuğa sosyal yeteneklerini geliştirmesi için fırsatlar sunmaktadır.

Erickson, hayali oyunla geniş sosyal çevre arasında bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. Hayali oyunlar, çocukların dünyayı anlamalarına ve yeni sosyal beceriler denemelerine fırsat vermektedir. Üstelik oyun, çocukların kültürel rolleri anlamalarına ve kabul edilmiş sosyal normları kendi kişilikleri ile bütünleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Piaget gibi Erickson da, oyunun çocuğu sosyal anlamda ehliyet kazanması için desteklediğini savunmaktadır.

Vygotsky'nin sosyokültürel teorisi, okul öncesi dönemde hayali oyunun, sosyal ve bilişsel yeterliliğin kazanılmasında hayati önemi olduğunu vurgulamaktadır. Çocukların ihtiyacı olan hayali oyun, hayali bir durum ortaya koyarak kurallar oluşturup bunlara uymak ve gerçeğin ötesinde özgürce canlandırmadır. Bu tür oyunlar çocuklara oyun sürecini belirlemeleri için fırsatlar verir. Vygotsky, çocuklar tarafından tasarlanan tüm hayali durumlarda sosyal kuralların bulunduğunu vurgulamaktadır. Hayali oyunlar, çocukların sosyal beklentileri denemelerine fırsat vermekler birlikte ve sosyal normları anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Shim vd. 2001:149-150, Ashiabi, 2007:201-202, Pervez, 1992:22-26).

Parten ise, sosyal oyunun üzerinde durmaktadır. Sosyal oyunun yaşla birlikte ilerlediğini gözlemleyen Parten'in 6 kategoriye ayırdığı oyunun son 3 kategorisi

(Paralel Oyun, Birlikte Oyun, Kooperatif Oyun) sosyal katılımın göstergesidir. Bu 6 kategoriyi göz önünde tutarak okul öncesi çocukları gözlemleyen araştırmacılar sosyal oyunla ilgili 2 bulgu ortaya çıkarmışlardır;

- Günümüz okul öncesi çocukları sosyal oyunun ileri safhalarında daha az yeteneklidir.

- Sosyal sınıf sosyal oyunun safhalarında etkili bir unsurdur. Ayrıca, çocuğun oyununun içeriği, tek başına oyun içerisindeki olgunlukla yakından ilgilidir (Frost vd. 2001:179).

Oyunların çoğunda sosyal bir yapı vardır. Çocuk yaşadığı çevrede devamlı başkaları ile ilişki halindedir. Oyunla çocuk cinsel kimlik kazanır. Aile bireylerinin rollerini üstlenerek sorumluluklarını ve o bireylerin kişiliklerini öğrenir. Meslek gruplarını ve onların rollerini kavrar. Kısacası çocuk oyunla toplumsallaşmayı, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duymayı, kendi hak ve özgürlüklerini korumayı, yardımlaşmayı, paylaşmayı lider olmayı, kazanmayı ve kaybetmeyi öğrenir (Akandere, 2003:13, Erşan, 2006:32, Gazezoğlu, 2007:35).

Okul öncesi dönemde çocuklar kendilerini sosyal dünyanın bir parçası olarak ve kişilik olarak hızla anlamaya başlarlar. Daha özerk olmaya başlarlar ve bilişsel yetenekleri onların nasıl ailelerine, arkadaş gruplarına dâhil olduklarını anlamalarına izin verir. Sosyal – duygusal gelişimi karakterize eden bazı kavramlar bulunmaktadır. Bunlar; *Kendini Anlama, Kendine Saygı Duyma, Kendi Duygularını Düzenleme*. Başkalarıyla olan ilişkiler Empati ve Sosyal Yeterlik gelişimi ile sergilenir.

Kendini anlama: 3-6 yaşları arasında gerçekleşen temel becerilerden biri de kendini anlamadır. Küçük çocuklar başkalarından ayrı olarak ve kendi başlarına bir sabit farkındalık geliştirirler. Onların kendilerini anlamaları, kısmen fiziksel özellikleri olarak tanımlanmakla birlikte becerilerinin üstünlüğü ve yetenekleridir.

Kendine değer verme: Okul öncesi dönem çocukları yaptıkları işleri, kendi değerlerini ve becerilerini değerlendirmeye başlarlar. Yeni becerilerini abartma ve yeni görevleri küçümseme eğilimindedirler. Beğenilip beğenilmemeyi bir işi ne kadar iyi yaptıklarına

bağlı olarak düşünürler. Hızlıca yeni beceriler kazanıp bunları kendilerince negatif veya pozitif anlamda değerlendirirler.

Kendi duygularını düzenleme: Çocuklar okul öncesi dönemde duyguları ile ilgili bir anlayış ve farkındalık geliştirirler. Ebeveynlerinden ve başkalarından gördükleri şekilde davranış geliştirmeye başlarlar. Olumsuz duygularını kontrol edemeyen çocuklar akranlarıyla zayıf ilişkiler kurmak durumunda kalacaklardır.

Empati: Okul öncesi dönemdeki en önemli özellik empati gelişimidir. Empati; başkalarının duygularını anlama onlardan etkilenmedir. Bu dönemde çocuklar ebeveynlerinden, yakınlarından ve akranlarından destek ve yardım alabilirler. Dil gelişimi ile birlikte çocuklar başkalarının duygularını nedenleri ile birlikte anlatabilirler. Empati davranışı sergileyen çocuklar olumlu sosyal davranış örneği oluştururlar.

Sosyal Yeterlik: Sosyal yeterlik kavramı, tanımlanması zor olan bir kavramdır ve araştırmacılar tarafından farklı anlaşılmaktadır. Genel anlamda; sosyal yeterlik sahibi çocuk, kendisine ve başkalarına karşı olumlu davranışlar sergileyen, yeteneklerini geliştirmek için sosyal bilgi sahibi ve davranışları başkaları tarafından sevilen genelde lider çocuklardır. Aile, eğitim kurumları ve çevre çocukların sosyal yeterliklerini kazanmasını destekleyebilirler (Frost vd, 2001:180-183).

Oyunla çocuk, duygusal tepkilerini denetim altına almayı, sorunlarından uzaklaşmayı, kendine güven duymayı, sevinç ve hazzı, sevgi ve beğenilme duygularını geliştirir (Akandere, 2003:14, Ashiabi, 2007:200). Çocuk oyun içerisinde duygularını ifade eder. Oyun, çocukların en doğal anlaşma ortamıdır. Bir araya gelen iki küçük çocuk daha birbirinin adını öğrenmeden oynamaya koyulur. Çünkü oyun, onların ortak, dilidir. Oyunun çekiciliği üç yaşından başlayarak çocukları işbirliğine iter. Böylece oyun, çocuğun toplumsal bir varlık olarak gelişmesinde en doğal ortam olur (Shim vd. 2001:149-150).

1.3.1.5. Dil Gelişimi ve Oyun

Dil gelişiminin temeli oyun esnasında atılır. Çocuk oyunlarının birçoğunda dilin kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle oyun, çocuğun dil gelişimini destekler (Göde ve Susar, 1997:45, Akandere, 2003:13).

Oyun sürecinde dilin fonolojik, anlamsal ve sebep sonuca dayalı yönlerinin kullanılıyor olması iletişimden daha önemlidir. İlk denemeler doğumdan itibaren ağlama ile başlayarak ses tekrarları ile sürer. Gelişimle birlikte oyunlarda şaka aracı olarak kullanılmaya başlayan dil ritimli sözler şeklinde gelişir. Dil oyunda kullanılıyorsa sosyal bir durum bulunduğu kesindir. Dil özellikle taklit ve dramatik oyunda bir araç olarak kullanılır. Olayları planlarken, rol dağılımı yaparken ve oyunda gerçekleşenleri konuşurken dil kullanılır. Oyun planlanırken, çocuklar oyun hakkında inandırıcı konuşmalıdır. Dramatik oyun esnasında, çocuk aldığı role uygun olarak ses tonunu ayarlamalıdır. Taklit oyunlarında ise, duydukları ya da kitaplarda kendilerine bahsedilen şekilde dili kullanmalıdır. Rol oyunu ve hayal içeren dramatik oyun, çocukların oyunları esnasında açık ve özenli konuşmalarını sağlayarak dilbilgisi gelişimini desteklemektedir (Frost vd. 2001:174,175).

Oyun çocuğun sözlü olarak ifade edilenleri anlama yeteneğinin gelişimini sağlar. Çocuklar oyun içinde yeni sözcükler öğrenir. Oyunda dil, zihinsel değerlendirmeler için kullanılır ve oyunda dille komut verilir. Dille duygu ve düşünceler anlatılır. Oyunla, dil problemi olan çocukların bu problemleri çözümlenmeye çalışılır ve çocuğun sözcük dağarcığı gelişir, daha düzgün cümleler kurar, rahat konuşma alışkanlığı kazanır. Yeni bilgiler almak için sorular sorup cevaplar almak isteyen çocuk, dil becerilerini kullanır (Akandere, 2003:13, Gazezoğlu, 2007:36-37).

Piaget'e göre çocukların ifade edici dilleri işlem öncesi dönemde iki türlüdür. Bunlar; *iletişimsel konuşma* ve *kendini merkeze alan konuşma*dır. *İletişimsel konuşma* bilgileri aktarmaya yönelik konuşmadır, *kendini merkeze alan konuşma* ise, iletişimsel olmayan konuşmadır. Taklit edilen sesler ve kelimelerden oluşabilir ve bir monologdur. Çocuk açıkça diğerleri ile iletişim kurmaya yönelmeden, rol yapar gibi konuşur. Bu dönemde, kendini merkeze alan konuşma çocuğun toplam konuşmalarının %40 kadarını oluşturur. Öğretmenler bu durumun anaokullarının ilk sınıflarında tam olarak normal

olduğunu anlamalıdırlar. Çocuklar grup içinde basitçe kendi kendilerine konuşurlar. Çocukların iletişimsel konuşmada bir diğerini doğru olarak anlamada güçlüğü vardır. Onların bir defada bir yetişkinden daha fazlasını hatırlamada güçlükleri vardır. Bununla beraber, onlar kelimeleri kullanmaya, zihinsel imajları söze dönüştürmeye başlarlar, böylece konuşmalar düşünceleri yansıtır. Çocuklar, birçok durumları anlamadıkları için suni/yapay kelimeler ve ifadeleri her gün biraz daha fazla kullanırlar (Charles, 2003;6,7, Çev. Gülten Ülgen).

Axline (1974), oyun terapisi ile çocukların ifade etmekte zorlandıkları duygularının ve problemlerinin ortaya çıktığını öne sürmektedir. Oyun konuşan ya da konuşmayan çocukların iletişimini hızlandırır. Konuşmayan çocuklar oyun yoluyla dürtülerini, duygularını, hayallerini ortaya koyarlar ve oyun çatışmalarla baş etmelerini sağlar (Kagan ve Lowenstein, 2006:60).

Oyun faaliyetleri, özellikle çocukların roller üstlendikleri oyunlar, dilin akademik kullanımı ve dilin anlamlarını bütünleştirmek için bir avantajdır. Çocukların kurdukları oyunlar onların dil ve iletişimsel ayıt ediciliğine katkıda bulunacaktır. Araştırmalar kanıtlamıştır ki, hayali ve fantezi oyun ve konuşma arasında sıkı bir etkileşim vardır. Oyun süresince çocukların etkin dinledikleri ve duygularını ifade ettikleri bulunmuştur. Bu bulgular bize oyun etkinliğinin çocuğun dil gelişimini desteklediğini göstermektedir. Oyun etkinliği, çocuğun kelime hazinesinin gelişmesine, düzgün cümleler kurmasına, duygularını rahat ifade etmesine, fikirlerini paylaşmasına, yeni tecrübeler edinmesine olanak sağlayacaktır (Poyraz, 1999;38).

1.4. Çocuğun Oyun Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü

Çocuğu tanımanın en kolay ve en etkin yolu oyundur. Ana-babalar çocuk oyunlarını dinleyerek ve gözleyerek çocuklarını daha iyi tanırlar (Göde ve Susar, 1997:45).

Ebeveynlerin çoğuna göre oyun, çocuğun eğlenmesine oyalanmasına yarayan amaçsız bir uğraştır. Çoğu zaman ebeveynlerin çocukları başlarından savmak için kullandıkları bir araçtır. Oysa ki, çocukların oyunu onlar için en gerekli uğraştır. Oyun çocuğun en doğal öğrenme ortamıdır. Çocuk oynadıkça duyuları keskinleşir, yetenekleri

serpilir, becerisi artar. Bilinmezlerle dolu çevresini oyun süzgecinden geçirerek kendisi için anlaşılır duruma getirir. Çünkü oyun, çocuğun duyduklarını, gördüklerini sınayıp denediği, öğrendiklerini pekiştirdiği bir deney alanıdır (Göde ve Susar, 1997:44,).

Ebeveynler çocukların oyunlarını şu şekillerde davranarak destekleyebilirler:

* Çocukların hareketli oyunlar oynamalarının gelişimlerine katkı sağlayacağı bilincinde olarak buna fırsat vermeliler.

* Çocuklara tanınan oyun alanlarındaki materyallerin onların oyunları için uygun olmasına özen göstermeliler.

* Çocuklarını göndermiş oldukları eğitim kurumlarındaki müfredatta serbest açık hava oyunlarının bulunmasına özen göstermeliler.

* Çocukların televizyon başında vakit geçirmesi yerine oyunlar oynamasını desteklemeliler.

* Öğretmenle işbirliği içerisinde olarak, cinsiyet ayrımı yapmadan çocuğun oyun oynamasını desteklemeliler.

* Aldıkları oyuncakların çok yönlü olmasına ve problem çözme becerisini desteklemesine özen göstermeliler.

* Çocukların oyunlarına katılarak onlara örnek olacak şekilde dilbilgisi kullanmalılar ve çocukların da kendilerini ifade etmelerine fırsat vermeliler.

* Sadece okulda değil evde de arkadaşları ile oyunlar oynamalarına fırsat vermeliler (Frost, vd, 2005:136-143).

1.5. Çocuğun Oyun Gelişiminde Öğretmenin Rolü

Oyun, çocuğu gerçek hayata hazırladığı gibi iç dünyasını dışa vurmasında da etkin bir araçtır. Yaşadıklarını, isteklerini, duygularını oyunla dışa vurur. Oyun sırasında üstlendiği rollerle dünyayı algılamaya çalışır, özdeşim kurar ve böylece kişiliği oluşmaya ve gelişmeye başlar. Oynarken edindiği bilgiler daha kalıcı ve etkilidir. Oyun, çocuğun deney yolu ile düşünmesidir ve çocuk deneyimlerini oyun yoluyla kazanır. Hayatı için gerekli bilgi, beceri ve deneyimleri oyun içinde kendiliğinden öğrenir. Bu nedenle çocukların eğitiminde en etkin yol oyundur. Oyunlar, çocuğun eğlenerek öğrenmesinde ilk basamağı oluşturur. Oyunlar, çocukları pasif durumdan aktif duruma geçirmeleri nedeniyle diğer öğrenme tekniklerine göre daha etkilidir (Frost vd. 2005:110, Pervez, 1992:3).

Günümüzde çocukların oyun ihtiyaçlarının en iyi karşılandığı yerler, erken çocukluk eğitimi kurumlarıdır. Kentleşmenin hızla artması, anne babaların yoğun iş temposu içinde çocuklarıyla yeterince ilgilenecek ve oynayacak vakit bulamaması, bilgisayarın çocukları esir etmesi gibi pek çok sebepten ötürü çocuklar diledikleri gibi oynayabilecekleri ortam bulamamaktadırlar. Çocuklar, evlerinde ve yakın çevrelerinde bulamadıkları oyun ortamını erken çocukluk eğitimi kurumlarında bulabilmektedirler. Yine de unutulmamalıdır ki bir çocuk için her şey oyuncak, her yer oyun alanı olarak kullanılabilir (Pervez, 1992:4, Adıgüzel, 1993:33).

Öğretmenler, oyunu müfredatlarının merkezine koymalıdır. Ancak bunu yaparken öncelikle, oyunun doğasını ve nasıl geliştiğini anlamaları gereklidir. Gelişim alanları oyunla bağlantılı olmasına rağmen, oyunun sınıflandırılması (alıştırmalı oyun, kurallı oyun…) insanların yeteneği ile de ilgilidir. Oyun, daha çok bazı veliler ve eğitimciler tarafından önemli bir sonucun ifadesidir. Oyun yaratıcılığın, güzelliğin, espri ve neşenin kaynağıdır. Biz eğitimcilere gelecek hakkında öngörü sahibi olmak ve olasılıklara kafa yorma fırsatı verir. Çocukların bildiklerinin ışığında zaten sahip oldukları, kurguladıkları bilgiler değiştirilir ve yeni deneyimleri algıları aracılığı ile yeniden inşa edilir. Piaget bilişin veya düşünmenin gelişimdeki yerinin büyüklüğünü, oyunun bilginin anlaşılmasındaki rolü ile aynı oranda görmektedir (Hoorn vd. 2007:6,7,30, Tyssen, 2003:594-595).

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

Çocukların eğitim ortamlarında en yakın gözlemcileri öğretmenleridir. Öğretmenler çocukların gelişimi için ortamı düzenleyen, onları oynamaları için teşvik eden, onların oyunlarına katılan ve rehberlik eden kişilerdir. Okul öncesi dönemden itibaren çocukların en çok birlikte vakit geçirdikleri kişiler öğretmenlerdir. Bu nedenle çocukların oyun davranışları ile ilgili en sağlıklı bilginin de kaynağıdırlar. Çocukların oyun davranışlarının gelişimi için okulda akranları ile oynadıkları oyunlar çok önemlidir. Bu oyunların uygun şekilde oynanması ve çocukların gelişimlerinin teşvik edilmesi için öğretmenlerin şu durumlara dikkat etmeleri gerekmektedir:

* Öğretmen çocukların gelişimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmalı ve çocukların yaş ve gelişim seviyelerine uygun oyun etkinlikleri hazırlamalıdır.

* Oyun materyalleri amaç ve kazanımlara uygun şekilde hazırlanmış olmalı ve çok amaçlı kullanılabilmelidir.

* Oyun materyalleri çocuklara zarar vermeyecek şekilde yerleştirilmelidir.

* Çocukların akranlarıyla serbest oyunlar oynamalarına fırsat vermelidir.

* Çocukların oyunlar esnasında kendilerini ifade etmelerine fırsat vermelidir.

* Hem büyük grup oyunlarını hem de küçük grup oyunlarını teşvik etmelidir.

* Çocukların akranları ile oyunlarını gözlemlemeli ve değerlendirmeler yaparak müfredatını geliştirmelidir (Frost vd. 2005:125-143).

Oyun merkezli müfredatlara sahip olan öğretmenlerin öğrencilerini oyun esnasında daha rahat gözlemleyebildikleri ve çocuktaki olumlu ve olumsuz olan özellikleri daha

erken görebildikleri için gerekli pekiştireç ve önlemleri uygulayabildikleri araştırmalarca ispatlanmıştır.

1.6. Çocuğun Oyun Gelişiminde Sosyal Çevrenin Rolü

Oyun, aile, arkadaşlar, akrabalar, ortam, sınıf ve okul içerisindeki çevre ile sosyal bir bileşendir. Çocukta oyun davranışı doğumla birlikte başlar ve büyüdükçe yaşadığı ortama ve o ortamın kültürüne göre şekillenir. Çocuğun oyun davranışlarının ise sosyal çevresi tarafından kabul edilir olması gerekmektedir. Çevrenin kültürü çocuğun kazanması gereken, kaçınılmaz bir kimliktir (Saracho ve Spodek, 1998:116-117).

Oyun, bizim yaşam gücümüzü dengeleyici olmasının yanında, karmaşık yapısı nedeniyle, normal ve olması gereken arasındaki dengeyi üstümüzden atarak gerçeği alt üst etmemizi sağlar. Bu şekilde hem saçma hem de eğlenceli bir süreç ortaya çıkar. Çocuklar sürekli gelişen akran oyunlarında başkalarının farklı yaklaşımlarıyla sürekli karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle Corsaro (2003) öğretmenlerin ve ebeveynlerin sosyal çevreleriyle sürekli bir uyum zorunluluğu içinde olan çocuklarına karşı yumuşak ve nazik bir çizgi izlemelerini ve onların kendi fikirlerini yetişkine gereksinim duymadan savunabilmelerini sağlamalarını önermiştir (Hoorn vd, 2007:128-130)

Çocuğun aile içinde olumlu etkileşimlerde bulunmasının yanında sosyal çevresinde de olumlu sosyal etkileşimlerde bulunmasının kaçınılmaz olduğu bilinmektedir. Ailenin çocuğa karşı yaklaşımı o ailenin sosyoekonomik durumu ile de çok yakından ilgilidir (Fein ve Rivkin, 1991:93). Howes (1987, 1992), meslektaşları ile yapmış olduğu bir çalışmada, ailelerin niteliklerini kontrol etmiş ve düşük gelirli çocukların gitmiş olduğu günlük bakım evlerindeki oyunlarında, yüksek gelirli çocukların gitmiş olduğu okullardaki oyunlardan daha fazla sosyal etkileşim problemi yaşandığını ispatlamışlarıdır (Saracho ve Spodek, 1998:120)

Çocuğun ailesinden sonra etkilendiği en geniş çember sosyal çevredir. Sosyal çevresi ne kadar düzgün ve olumlu davranışlara teşvik ediyorsa çocuk için o kadar yararlıdır. Çocuklar oyunları esnasında yaşadıkları, gördükleri her şeyi bir ayna misali yansıtırken aynı zamanda sosyal çevrelerini birebir göstermektedir. Çocukların en iyi rehberi ve örneği olan öğretmenler ve ebeveynler, çocukların oyun davranışına objektif

bir gözle baktıklarında çocukların çevrelerindeki olumlu ve olumsuz davranışlara nasıl da büründüklerini anlayabilirler. Çocuğa evde sunulan her türlü maddi ve manevi ortam, sosyal çevresinde gördüğü ve şahit olduğu şartlar ve okulda yaşadıklarını birleştirip özleştiren çocuk, oyunu esnasında bunları birebir dışa vurur Çocuğun olumlu bir kimlik gelişimi için oyun davranışlarında gözlemlenebilen davranışlardan yola çıkılarak çocukların eğitimleri için gerekli ortam düzenlemeleri yapılmalıdır (Saracho ve Spodek, 1998:123-125, Tyssen, 2003:598).

1.7. Problem

Çocuk için vazgeçilmez bir yaşama biçimi olan oyun davranışının çok çeşitli ve çok yönlü bir etkinlik olması oyuna getirilen tanım ve yaklaşımları da çeşitlendirmektedir. Hiç kuşku yok ki uzun zaman oyuna gereksiz ve önemsiz bir gözle bakılması ve onun yalnızca bir eğlence aracı olarak düşünülmesi, oyunun çocuk için vazgeçilemeyecek kadar önemli olduğunun hep göz ardı edilmesi, oyuna gereken önemin verilmesini geciktirmiş, bu nedenle de oyun çok geç dönemlerde bilimsel çalışmaların konusu olmuştur (Adıgüzel, 1993:28, Tyssen, 2003: 604-605).

Bebekler yaşamla ilk iletişimini oyun yolu ile kurar. Çocuklar, daha konuşmaya başlamadan önce ihtiyaçlarını anlatmak için kendine göre dil icat eder ve etrafındakilere bunu zorla kabul ettirir. Bütün bu faaliyetler arasında çocuk, kendi âlemini aramak ve bulmak için oyuna koşar. Eline geçen, çevresinde bulunan her şey oynayabileceği bir materyaldir. Neyle oynarsa oynasın oynadıklarına düş dünyasından bir şeyler katar, oyundan da düş dünyasına bir şeyler aktarır (Broström, 1998: 27-28).

Çocuğun oyunları, oyuncakları ve kendi arasında bir ilişki kurar. Kendisi oyuncu, oyun ise yaşamın somut bir parçası durumundadır. Oyun, çocuğun yaşam tarzıdır. Aynı zamanda da en doğal öğrenme aracıdır. Oyun ortamı ise, deney odasıdır. Öyle bir deney odası ki, çocuk bu odada kendi başına buyruk olarak sayısız denemelere girişir (Karadağ ve Çalışkan, 2008:33, Matterson, 1989:4).

Oyun, okul öncesi yaşlarda başlayan ve yetişkinliğe doğru gelişerek ilerleyen bir davranıştır. Çocuklar oyuna katılarak hem zevk alırlar hem de eğlenceli bir doyuma ulaşırlar (Thurston, 1998:1).

Oyun üzerinde inceleme yapan araştırmacılar, çocuğun duygu, düşünce ve gelişim düzeyini anlamanın en iyi yolunun onu oyun sırasında gözlemlemek olduğunu kabul etmektedirler. Çocuğun oynadığı oyun türleri, oyunda aldığı roller, bu rolleri yerine getirmesi sırasında sergilediği davranışların hepsi, tecrübeli bir eğitimci için onu tanıma konusunda en iyi ipuçlarıdır (Oktay, 1999:256, Tee, 2004:14,15, Vickerius, 2006:207-208).

Çocukların oyuna katılımları birçok ünlü bilim adamı tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki; okul öncesi dönemdeki oyuna katılım bireysel ve çevresel faktörlerin her ikisine de bağlıdır. Çocuğun serbest oyun oynadığı ortam ve bu ortamın zengin olmasının çocuğun oyununu etkilediği bilinmektedir. Gelişimlerini oyunla ilerleten ve gösteren normal çocukların oyuna katılmaları ve çevreleriyle uyumlu hareketler sergilemeleri gereklidir. Çocukların oyuna katılıp katılmadıklarını ve arkadaşlarına uyumlu tepkiler verip vermediklerini onların en yakınları gözlemleyebilmektedir.

Çocuklar doğdukları andan itibaren en yakınları olan ebeveynleri tarafından sürekli gözetim altında tutulurlar. Her ailenin sosyokültürel durumuna göre de çocukların oyunları ve oyun davranışları şekillenmeye başlar. Çocuğun ilk sosyal ortamlarından biri olan okul ortamında ise onu sürekli gözetim altında tutacak olan kişi ise o çocuğun öğretmenidir. Ebeveynler ve öğretmenler sürekli iletişim halinde olarak çocukla ilgili bilgi alışverişi yaparlar. Çocuğun gösterdiği olumlu ve olumsuz davranışları analiz ederek nedenlerini araştırırlar. Özellikle okul öncesi dönem için yapılan araştırmalarda çocuğun oyunu ile ilgili bilgiler çok değerli olan iki kaynaktan sağlanmaktadır. Bu şekilde çocuğun özellikle sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve psikomotor gelişimlerinin durumu çok iyi şekilde anlaşılabilmektedir. Bu nedenledir ki, yetişkinliğin temelinin atıldığı okul öncesi dönemdeki oyun davranışı, önceden bazı tespitlerin yapılabilmesi için incelenmesi gereken bir konudur.

1.8. Araştırmanın Amacı

Oyun hiç kuşkusuz çocuğun kendini en rahat şekilde ifade edebildiği ve çocuğun gelişiminin de en iyi şekilde gözlenebildiği süreçtir. Önemli rol ve fonksiyonlarına rağmen oyuna yalnızca okul öncesi eğitim yılları içinde müfredatta yer verilmektedir. Özellikle serbest oyun esnasında bilinçli bir eğitimci tarafından gözlemlenen çocuğun oyun esnasındaki davranışlarından çocuk hakkındaki birçok bilgiye ulaşılabileceği birçok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur.

Erken çocuklukta akranlarla kurulan etkili ilişkiler çocuklar için gerekli olan yeteneklerdendir. Çocuğun bu anlamda kurduğu başarılı ilişkiler sosyal ve akademik

başarısını etkilemektedir. Erken yaşamda çocuğun akranlarıyla kurduğu olumlu ilişkiler çocuğun gelişimi için önemlidir. Etkili akran etkileşimleri sağlamak ve kurmak çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Bu nedenle birçok evrensel ve ulusal çocuk eğitimi dernekleri, çocuğun oyununun erken çocukluk müfredatında bulunması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Çocukların gelişim düzeylerini anlamak ve onların gelişimlerine daha fazla katkı sağlamak adına ebeveynler ve öğretmenler birbirleriyle iletişim halinde olmalıdırlar. Çocuğun evdeki gelişim durumlarını gözlemleyen ebeveynler ile çocuğun sınıftaki durumlarını gözlemleyen öğretmenler çok değerli bilgiler edinirler. Bu değerli bilgiler kesin ve tutarlı bir davranış belirleme yöntemi kullanılarak açığa çıkarılabilmektedir.

Erken çocukluk dönemindeki öğretmen ve ebeveynlerin, çocuğun akranlarıyla oynarken göstermiş oldukları oyun davranışlarını değerlendirmek için ülkemizde ölçek eksikliği bulunmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma okul öncesi eğitim gören sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocukların öğretmen ve ebeveynlerinin katılımı ile Fantuzzo, McWayne, Sekino ve Hamton (1998) tarafından geliştirilmiş olan ve çocukların serbest oyunları esnasında akranları ile göstermiş oldukları oyun davranışlarını belirleyen bir ölçek olan Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin 60-72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması amacıyla yapılmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS));

- Geçerli midir?

- Güvenilir midir?

- Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nde öğretmen değerlendirmeleri çocuk ve ebeveynlerin demografik bilgilerine göre farklılık göstermekte midir?

1.9. Araştırmanın Önemi

Oyun davranışı, çocukta çok erken yaşlarda başlayan ve çocuğun çevresi tarafından tanınmasını sağlayan en önemli davranıştır. Çocuk doğal oyun ortamında yapmacıksız tavrını sergiler. Okul öncesi yaşlarda çocuğun çevresi, ailesi, öğretmeni, arkadaşları ve yakın akrabaları ile sınırlıdır. Bu sınırlı alan içerisinde çocuğun kişiliği 7 yaşına kadar oturur. Çocuğun bilişsel, dil, özbakım, motor gelişimlerinin yanı sıra sosyal anlamda da geliştiği okul öncesi yıllarda çocuk en yakınları tarafından devamlı ilgi görür. Öncelikle aile daha sonra da öğretmeni tarafından gözlemlenen çocuğun göstermiş olduğu tepkiler en çok oyun esnasında görülür. Akranları ile birlikte, içinden geldiği gibi kendini en iyi şekilde ifade edebildiği yer olan oyun, çocuğun gözlemlenmesi için en iyi süreçtir

Çocuğun akranları ile oynadığı oyunda sergiledikleri oyun davranışlarının onların gelişimleri ile yakından ilgili olduğu bilinmektedir. Çocukların akran oyunlarındaki oyun davranışlarının tespitini yapmak ve akran ilişkilerinin boyutlarını anlamak gerekmektedir. Türkiye' de okulöncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarını değerlendirmeye yarayan ölçeklerin eksikliği duyulmaktadır. Bu uyarlama çalışmasıyla, sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocukların oyun davranışları belirlenerek daha iyi bir eğitim programı oluşturulabilir. Aynı zamanda, bu araştırmada okulöncesi eğitimi alan sosyoekonomik düzeyi düşük 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin çocukların oyun davranışları hakkındaki değerlendirmeleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesine de çalışılmıştır. Sağlayacağı katkılar düşünülerek, John Fantuzzo, Christy McWayne, Yumiko Sekino ve Gini Hampton (1998) tarafından geliştirilen Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeğinin (Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS)) Türkçe'ye çevrilmesine, geçerlilik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasına karar verilmiştir. Uyarlanan bu ölçekle okulöncesi eğitim kurumuna devam eden sosyoekonomik düzeyi düşük 60-72 aylık çocukların serbest oyunları esnasındaki oyun davranışları belirlenmeye çalışılmıştır.

1.10. Varsayımlar

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirtilmiştir.

- Örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

- Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin çocukların serbest oyunları esnasındaki oyun davranışlarını ölçtüğü varsayılmaktadır.

- Araştırmaya katılan ebeveyn ve öğretmenlerin Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ni objektif olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.11. Sınırlılıklar

Bu araştırma Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması amacıyla 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara'da yapılmıştır.

Araştırma;

- Ankara merkez ilçelerindeki düşük sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim okullarındaki anasınıflarına devam eden 60-72 aylık çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.

- Araştırmada kullanılacak olan Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin ölçtüğü puanlar ile sınırlıdır.

- Araştırma, 60-72 aylık çocukların serbest oyun esnasında akranları ile oynarken gösterdikleri davranışlarla sınırlıdır.

1.12. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğumundan ilköğretime kadar süren tüm yaşantılarını içeren, 3 yaşına kadar bakım evi şeklinde kreş eğitimi verilirken 3-6 yaş arasında çocukların bedensel, duygusal, sosyal, dil yönlerinden gelişmesine katkıda bulunarak iyi alışkanlıklar kazandırılıp ilköğretime hazırlamak amacı güdülen süreçtir (Güven, 2006:18).

Oyun: Genel tanımıyla oyun; belli bir amaca yönelik olan veya olmayan kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilebilen fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için kendi kendini ifade edebildiği en etkin öğrenme sürecidir. (Karadağ ve Çalışkan, 2008:11, Erşan, 2006:4).

Oyun Davranışı: Çocuğun oyun esnasında çevresindeki insanlara, akranlarına ya da oyun ortamına kendiliğinden, yapmacıksız göstermiş olduğu tepkilerdir (Hampton, 1999:7, Sekino, 2006:31).

BÖLÜM 2

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Pervez (1992), oyunun çocuğun gelişimi ile ilişkisini bulmayı amaçladığı araştırmasında 42-59 aylık, 20 kız ve 20 erkek çocuk olmak üzere toplam 40 çocuk üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmada üç pilot çalışma uygulanmış ve her pilot çalışma için farklı çocuk grubu örneklem olarak alınmıştır. Sonuçlar ölçeğin geçerlilik-güvenirliğini ve alt boyutlarını belirlemek için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda zihinsel gelişimin sadece oyuna az ve çok katılan çocukların grup içerisindeki oyunlarıyla pozitif anlamda ilişkili olduğu bulunmuştur. Oyun severlik, ölçeğin boyutlarının değeri ile ilişkili olup, yardımlaşma ve karmaşa boyutları arasında yüksek bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Thurston (1998), 4-6 yaşları arasında 37 normal çocukta fonksiyonel bağımsızlık ile oyun arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışmasında, Okul Öncesi Oyun Ölçeği (Preschool Play Scale) ve çocuklar İçin Fonksiyonel Bağımsızlık Ölçeği (Wee Functional Independence Measure (WeeFIM)) uygulamıştır. Sonuç olarak, oyun ve fonksiyonel bağımsızlık arasında pozitif bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Materyal hâkimiyeti, taklit ve katılım bölümlerinin WeeFIM testinin aktarımı üzerinde negatif ilişkili olduğu, hareketin alan hâkimiyeti ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. İki ölçeğin sonuçları karşılaştırıldığı zaman fonksiyonel becerilerle oyun becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Broström (1998), erken çocukluk eğitiminde kurgu (yapı) oyunu ile ilgili çalışmasında bir yangın anı ile ilgili araçlar koyduğu bir sınıfta 6 yaşındaki çocukların hareketlerini gözlemleyerek bazı sonuçlara ulaşmıştır. Araçlar konularak oluşturulan oyunların çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiği ve çeşitli fonksiyonlar geliştirdikleri görülmüştür. Çocukların öğrenmesini desteklerken diğer taraftan da ilişkilerin ve rollerin de taklit edilmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

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

Janson (2001), okul öncesi çocukların birlikte oyunlarında sadece fiziksel ortamın paylaşılmasından öte, birlikte oyunun ortak fiziksel mekân, sosyal düşünce ve deneyim, ortak semboller içerdiğini belirterek görme engelli ve gören çocukların birlikte oyun etkileşimini gözlemiştir. Elde ettiği bulgular sonucunda yetersizliği olan çocukların birlikte oyunlarda ortak sembolleri kullanamadıklarından dolayı birlikte oyunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Bireysel özelliklerin birlikte oynanan oyunlarda önemli olduğunu vurgulamıştır.

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

Leseman, Rollenberg ve Rispens (2001), çocuk yuvalarında yapmış oldukları bir çalışmada, Piaget ve Vygotsky'nin savunduğu sosyokültürel modele göre yapılandırılmış erken çocukluk eğitim müfredatındaki iki etkinlik süresince çocukların davranışlarını ve sosyal etkileşimlerini incelemişlerdir. Çalışma Hollanda'nın orta büyüklükteki bir şehrinde yedi anasınıfında ortalama yaşı 53 ay ve anadilleri Flamanca olan 24 kız,16 erkek toplam 40 çocuk ile yapılmıştır. Tüm çocukların video kayıtları alınmıştır. Her sınıftan yakalarına mikrofon takılmış 6 çocuğun her biri bu farklı iki etkinlik süresince 6 dakika izlenmiştir. Ayrıca çocukların annelerinden çocuklarının kişisel özellikleri hakkında bir anket doldurmaları istenmiştir. Sonuçta, öğretmenlerin çalışma etkinliklerine daha fazla katılım gösterdikleri ve bilgi inşaası konusunda çocuklara rehberlik ettikleri görülmüştür. Ayrıca çocukların serbest oyun sırasında birbirleriyle daha yüksek düzeyde sözel iletişim kurdukları, çalışma sırasında ise sözel iletişimin sınırlı olduğu ve bunun çoğunluğunun öğretmenle yapıldığı belirlenmiştir.

Shim, Herwig ve Shelley (2001), çocukların akranlarıyla oynadıkları oyunlarındaki davranışları ile değişik düzenlemeler arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçladıkları çalışmalarında, 2-5 yaş arasındaki 41 çocuğa, 3 çocuk bakımı programı uygulayarak davranışları kaydetmişlerdir. Çocuklar 4 ayrı gün 40 dakika hem içeride hem dışarıda videokasetle izlenmiş ve Parten-Smilansky Ölçeği (Parten and Smilansky Scale) ile çocukların oyun davranışları sınıflandırılmıştır. Sonuç olarak, çocukların dışarıda içeriden daha karmaşık akran etkileşimleri gösterdiği görülmüştür. Dışarıdaki oyunlarda büyük yaş gruplarının akranlarıyla daha uygun etkileşimler kurduğu görülmüştür. Dışarıdaki oyun alanı, büyük yaş gruplarına içerideki oyunlara göre daha farklı ve hazır oyun çeşidi imkânı sunmuştur. Bulgular çocukların oyun davranışlarının ve akran etkileşimlerinin desteklenmesi için hem içeri hem de dışarı oyun alanının önemini pekiştirmiştir.

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

göz önünde tutulmuştur. Sonuç olarak, 3. ve 5. sınıfların standardize edilmiş matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak 7. sınıfta matematik başarıları ile blok oyunu performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Temel eğitimde blok performans ile matematik başarısı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ancak ortaokulun başlarında özellikle 7. sınıfta ve lisede blok oyunu performansı ile matematik başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür.

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

Hannikainen (2001) Danimarka, Finlandiya ve İsviçre'de gündüz bakım evlerindeki çocukların aktivitelerinin çocuklar için sıkıcı olup olmadığını, oyunun çocuklar arasında nasıl birliktelik duygusu oluşturduğunu incelemiştir. Veriler, 7 bakım evindeki 16 tane 5 yaş çocuğunun gözlenmesi ile elde edilmiştir. Analizler yorumlama metodu ile yapılmıştır. Sonuç olarak, oyunlarda çocukların kendi kültürlerini yaratmada aktif kaynaklar olduğu görülmüştür. Aynı zamanda çocukların oyundaki eğlencelerini mimikler ve şakalaşmalarla tüm aktivite türlerine taşıdıkları ve eğlence aksiyonu ile en sıkıcı durumları bile ilginç, heyecanlı ve anlamlı hale getirdikleri görülmüştür. Ancak oyunda pozitif duyguların ifadesi, birliktelik ve eğlence hissinin daha üst düzeyde olduğu zamanlarda belirlenmiştir.

Guimaraes and McSherry (2002), Kuzey İrlanda'daki okul öncesi eğitim müfredatının çocuk merkezli oyun ve öğretmen merkezli aktiviteler açısından test edilmesini amaçlayan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada gözlemler 4 farklı tipte (özel gündüz bakımevi, anaokulu, oyun gurubu, anasınıfı) 71 okul öncesi eğitim merkezi ortamında yapılmıştır. Her bir merkez bir gün içinde bütün halinde gözlemlenerek çocukların katıldığı aktiviteler ve bunların içerikleri, mevcut yetişkin ve çocuk sayısı, etkinliklere harcanan zaman ve yetişkin katılımı kaydedilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlarda, anasınıfı dışındaki diğer kurumların etkinlik çeşitleri ile çocuk merkezli eğitimlerin, öğretmen merkezli eğitimden daha ön planda olduğu görülmüştür.

Anasınıflarında yapılan etkinliklerin ise daha çok öğretmen yönetimindeki aktiviteler yönünden yoğun olduğu belirlenmiştir.

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

Howard (2002), çocukların oyun, çalışma (iş) ve öğrenmeyi nasıl algıladıklarını belirlemek için 3 ve 6 yaş arasındaki 57 erkek 54 kız 111 çocuk üzerinde araştırma yapmıştır. Kentsel ve kırsal, özel ve resmi, anaokulu ve ilkokul olmak üzere farklı tipte altı alandaki çocuklarla yapılan çalışma iki kısımdan oluşmuştur. Birinci kısımda çocuklara oyun, çalışma ve öğrenme aktivitelerini içeren değişik fotoğraflar inceletilerek fotoğraftakileri oyun/çalışma ve öğrenme/öğrenmeme şeklinde sınıflandırmaları istenmiştir. İkinci kısımda ise çocuklara daha az sayıda fotoğraf gösterilerek tekrar sınıflama yapmaları ve seçimlerini belirlemeleri istenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda; çocukların oyun, çalışma ve öğrenmeyi ayırt edebildikleri görülmüştür. Çocukların seçimlerinde, aktivitenin yapısı ve materyallerin yanı sıra mekân, ortamda yetişkin bulunup bulunmayışı, pozitif etki gibi etmenlerde etkili olmuştur. Elde edilen veriler sonucunda oyun ve öğrenmeme, çalışma ve öğrenme arasında pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Saracho (2002), öğretmenlerin okul öncesinde dilbilgisini destekleme görevini üstlenmeleri üzerinde odaklandığı araştırmasında, 5 okul öncesi öğretmeni ve onların öğrencileri üzerinde çalışmıştır. Çocukların oyun süresince videokasete kaydedilen gözlemleri, tümevarım yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar çocukların oyunları ile birleştirilerek eğitimcilerin bu esnada gerçekleştirdikleri dilbilgisi desteğinin teşhis edilmesi, tanımlanması ve açıklanmasıyla oluşmuştur. Analizler sonucunda eğitimcilerin çocukların oyunları esnasında onların zengin dil kullanımını destekler bir rol üstlendiği görülmüştür. Eğitimcilerin üstlendiği roller; tartışma lideri, hikâye anlatan kişi, soruşturmacı, eğitsel rehber, muhabir, öğrenme merkezi gözlemcisi ve karar alan kişi olarak belirlenmiştir.

Fabes, Martin ve Hanish (2003) yapmış oldukları araştırmada çocuk oyunlarının, çocuğun cinsiyetine ve oyun arkadaşının cinsiyetine göre nasıl değiştiğini incelemişlerdir. On iki anaokulunda, ortalama yaşları 52 ay olan 203 çocuk (97 erkek 106 kız) üç yıl boyunca serbest oyunları sırasında gözlenmiştir. Araştırmaya her yıl daha önce katılmayan çocuklar hedef çocuklar olarak alınmıştır. Gözlemler anaokullarının açık olduğu yedi ay boyunca hafta içi her gün yemek ve uyku saatleri dışında yapılmıştır. Yapılan gözlemler sonucu elde edilen verilerde, erkek çocukların hemcinsleriyle oyunlarının, kızların oyunlarından daha hareketli ve sıradan olduğu görülmüştür. Çocuklar karşı cinsle nadiren oynamakla beraber, karma gurupla etkileşimleri ¼ oranında olmuştur. Bulgular aynı yaş ve özellikteki çocukların oyun deneyimlerinin çocuğun cinsiyetine ve oyun arkadaşının cinsiyetine bağlı olarak değiştiğini doğrulamıştır.

Gmitrova ve Gmitrova (2003) anaokulu çocuklarının bilişsel gelişiminde öğretmen merkezli ve çocuk- merkezli taklit oyunlarının etkisini incelemiş ve bilişsel uyum ve nitelikli taklit oyun arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. 3-6 yaş arası çocukların bulunduğu iki sınıfta 23 erkek, 28 kız toplam 51 çocuk (ortalama yas: 4,6) üzerinde 26 kez gözlem yapılmıştır. Araştırmada, oyun sürecinde küçük guruplarda çocuk-merkezli oyun ve sınıf katılımı ile öğretmen yönetiminin baskın olduğu öğretmen-merkezli oyun olmak üzere iki yapı incelenmiştir. Gözlenen çocuklar aynı coğrafi yapı, benzer etnik ve sosyoekonomik özelliklerden seçilmiştir. Yapılan gözlemlerde 16.144 çocuk davranışı ölçülmüştür. Sonuçta, 6 yaşın altındaki çocuklarda oyun temelli müfredatı destekleyen bilişsel gelişim ilkeleri ile uyumlu çıkmıştır. Yapılan bu araştırmada deney guruplarındaki oyun organizasyonlarında öğretmen uyaranı ve bilişsel alanda çocuk davranışı arasında yüksek bir pozitif korelasyon bulunmuştur.

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

Lloyd ve Howe (2003), tek başına oyunun çeşitli formları ile ıraksak ve yakınsak düşünme arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçladıkları çalışmalarında, ortalama 4–5 yaşında olan 72 çocuğun sosyal ve bilişsel oyunlarını, oyun çeşitlerini ve kullandıkları materyalleri gözlemlemişlerdir. Öncelikle Erken Çocukluk Ortam Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale) ile çocukların bulunduğu sınıflar değerlendirilmiştir. Ardından Oyun Gözlem Ölçeği (Play Observation Scale) ile çocuklar gözlemlenmiştir. Yakınsak düşünme becerisi, Weshler İlkokul ve Anasınıfı Zeka Ölçeği (Weshler Prescool and Primary Scale of Intelligence)'nın Resim Tamamlama Ön Testi ve Peabody Resim Kelime Testi (Peabody Picture Vocabulary Test) ile ölçülmüştür. Hareket ve Hareket Halinde Yaratıcı Düşünme Testine tüm çocuklar tabii tutularak ıraksak düşünceleri ölçülmüştür. Iraksak düşünce ile tek başına aktif oyun arasında pozitif bir ilişki görülmüştür. Tek başına aktif oyunla açılır kapanır materyaller arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Suskun davranışlarla tek başına aktif ve pasif oyun arasında negatif anlamda bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Sandberg (2003), eğitimcilerin kendi çocukluklarındaki oyunlarını nasıl hatırladıklarını ve çocukların şu anki oyunlarına nasıl baktıklarını anlamak amacıyla yapmış olduğu çalışmasında 20 okul öncesi öğretmeninin oyun hakkındaki görüşlerini almıştır. Amaçlı ve faydacı olmak üzere iki bakış açısı ortaya çıkmıştır. Geçmişle şimdiki oyun karşılaştırıldığında oyun süresi ve medyanın oyuna etkisi olduğu görülmüştür.

Wolfgang, Stannard ve Jones (2003), okul öncesi dönemde oynanan lego oyun performansının çocukların ilerdeki matematik başarısının göstergesi olup olmadığını incelemiş, 3-4 yaşlarındaki 47 çocuğun önce IQ su ve cinsiyetlerini belirlemiştir. Matematik başarıları ise, ilkokul, ortaokul ve lisede ölçülmüştür. 3. ve 5. sınıfta anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak 7. sınıfta anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. İlkokulda değil ancak lise ve ortaokul yıllarındaki matematik başarısı üzerinde okul öncesinde oynanan lego oyunlarında gösterilen performansın anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Hyun ve Choi (2004), çocukların oyun esnasındaki cinsiyet mekanizmalarından beklentilerini nasıl dışa vurduklarını incelemeyi amaçladıkları çalışmalarına 4 öğretmen ve 3-6 yaş arası 52 erkek ve 32 kız çocuk katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler,

çocukların çizimleri ve sınıf tartışmaları kullanılarak nitelikli veriler toplanmıştır. Farklı kültürlerden seçilen kız ve erkeklerin farklı oynadıkları görülmüştür. Cinsiyet farklılığı oyun esnasında kendini göstermiştir. Amerikalı çocuklar: Erkekler Batman gibi, kızlar Barbie gibi; Güney Koreli çocuklar: Erkekler dövüşür, bloklarla oynar. Kızlar ev temizler ve anne olur şeklinde oyun oynamışlardır. Her iki kültürde de erkek çocuklar kızlara göre fiziksel anlamda daha aktif olarak gözlenmiştir. Amerikalı çocuklar oyunlarında diğer çocuklardan farklı olarak erkeklerin kızlara göre daha aptal olduğunu ve kızların daha otoriter olduğunu ifade etmişlerdir. Amerikalı kız çocukları erkeklere göre oyunlarındaki cinsiyetlerle ilgili sorulara verdikleri cevapları daha iyi ifade edip sözcükleri daha iyi kullanmışlardır.

Kowalski, Wyver, Masselos ve Lacey (2004), çocukların ortaya çıkan sembolik oyunları üzerinde kendilerinden büyük çocukların ve akranlarının etkisini incelemek üzere 24 çocuğu örneklem olarak almışlardır. 17-31 aylık çocuklar, önce yaşıtları ile sonra kendilerinden büyük okul öncesi çocuklarıyla ve son olarak da kendi seçtikleri yakınları olan okul öncesi çocukları ile ikili oynarken gözlemlenmiş ve kaydedilmişlerdir. Bu çocuklardan 14 tanesi ilk çocuk 10 tanesi ise sonradan doğan çocuklardır. Westby sembolik oyun ölçeği ile veriler toplanmıştır. Katılımcılardan ilk çocuk olanlar karma yaş serbest oyun oturumunda sembolik oyun anlamında diğer çocuklara göre daha yüksek başarı göstermişlerdir. Ayrıca karma yaş serbest oyun oturumunun 3 boyutunda da ilk doğan çocuklar anlamlı bir şekilde başarı göstermişlerdir.

Tulviste ve Koor (2005), aynı yaş ve cinsiyetteki 4 ve 5 yaşındaki 40 çocuğun oyun etkileşimindeki ahlaki ve geleneksel kuralları ölçmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Aynı cinsiyete sahip çocuklar 2'li olarak çeşitli cinsiyet özellikli oyuncakların bulunduğu sınıflarda gözlemlenip davranışları kaydedilmiştir. Kayıtlar daha sonra analiz edilerek çocukların kullandıkları oyun kuralları ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra da sonuçlar, Anova testi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, baskın sosyal çevre ve burada geçerli olan baskın kurallar arasında anlamlı cinsel farklılıklar görülmüştür. Erkekler kızlara göre daha çok ahlaki kurallara başvurmuşlardır. Ahlaki kurallar kategorisinde erkeklerin kızlara göre daha adaletli ve haklara saygılı oldukları gözlemlenmiştir. Geleneksel kurallar kategorisinde kızlar çeşitli ve genel geleneklere odaklanırken, erkekler hâkimiyetlerinin zedelenmesi üzerinde odaklanmışlardır.

Anlaşmazlık durumunda ahlaki kurallara daha çok başvurulmuştur. Cinsiyete rağmen adalet kuralları ile ilgili anlaşmazlık olunca ahlaki kurallara benzerlik göstermiştir.

Howard, Jenvey ve Hill (2006), çocukların oyun ve öğrenme algıları için bir ipucu olan sosyal çevrelerini ölçmeyi amaçlamış ve 4 ve 6 yaşları arasında 92 çocuk üzerinde çalışmışlardır. Duyusal Algı Öykü Yöntemi Etkinliği (Activity Apperception Story Procedure) uygulamışlardır. Çocuklara fotoğraflı uyarıcılar gösterilmiş ve bu resimlerdeki oyunlarla ilgili tarifli oyun/oyun değil ve öğreniyor/ öğrenmiyor şeklinde sorulara cevaplar alınmıştır. Her uyaran şu şekilde sosyal ipuçları içeren bağımsız ölçeklerle ölçülmüştür; öğretmen noksanlığı (tek başına, paralel ve kooperatif etkinlikler) veya öğretmen mevcudiyeti (öğretmen içerikli etkinlik veya öğretmen yönergeli etkinlik). Sonuç olarak çocukların oyun ve öğretmen noksanlığını birleştirdiği ortaya çıkmıştır. Daha önemlisi çocuklar oyunla akran katılımı arasında bir bağ kurmuşlardır.

Rowlands (2007), çocukların serbest oyunları üzerine bir vurgu yapmak, öğretmenlerin oyuna karşı tutumlarını anlamak ve analiz etmek ve çocukların serbest oyun fırsatları üzerinde öğretmenlerin herhangi bir tutumlarının olup olmadığını anlamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Montreal'deki 6 çocuk bakım evinde 3-4 yaş çocukların eğitiminden sorumlu, 18 erken çocukluk eğitimi öğretmeni örneklem olarak seçilmiştir. Çalışmanın başında, çocukların oyun ortamlarının kalitesini ölçmek için Erken Çocukluk Ortam Derlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale) uygulanmıştır. Öğretmenlerin serbest oyundaki tutumlarını Öğretmenlerin Pratik Gözlem Ölçeği (Teacher's Practical Observational Scale) ölçmek için kullanılmıştır. Sonuç olarak, eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenlerin düşük eğitim almış öğretmenlere göre daha uygun davrandıkları bulunmuştur. Erken Çocukluk Ortam Derlendirme Ölçeği'nin Dil ve Aktivite Toplam puanından yüksek sonuç alan öğretmenler ve çocuklar oyun oynarken öğretmenin görevinin onları desteklemek olduğunu söyleyen öğretmenler arasında pozitif anlamda bir ilişki ortaya çıkmıştır. Özellikle Erken Çocukluk Ortam Derlendirme Ölçeği'nin Dil ve Aktivite Toplam puanından yüksek sonuç alan öğretmenler ile bazı durumlarda çocuklara oyunlarında rehberlik etmek gerektiğini söyleyen öğretmenler arasında olumlu bir ilişki gözlenmiştir.

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

Maxwell, Mitchell ve Evans (2008), çocukların inşa ve dramatik oyunlarında gerekli olan oyun araçlarının değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma yapmışlardır. 10 ay süresince çocukları bir laboratuar okul öncesi kurumunun geniş oyun bahçesinde onlara gerekli olan materyallerin düzenini belirlemek amacıyla 38-64 aylık 57 çocuğu gözlemlemişlerdir. Sonuçta, erkekler işlevsel oyunla birleşirken kızların hayali oyunla birleştiği görülmüştür. Daha sonra alana dağınık parçalar yerleştirerek çocukların kurma işlemi davranışlarının öncesini kurma anlarını ve sonrasını gözlemlemişlerdir. Kurma davranışının dağınık olarak bırakılan materyallerinin olduğu alanda arttığı görülmüştür. Birinci çalışmadan sonra 2. çalışma çocukların hayali oyun oynamayı dar alanlarda daha çok sevdikleri görülmüştür. Çocuklar kendi alanlarını yaratırken sadece dramatik oyunu değil iletişim ve müzakere becerilerini de kullanmışlardır.

2.2. Ülkemizde Yapılmış Araştırmalar

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

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

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

Erşan (2006), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocuklarının oyun ve çalışma ile ilgili algılarının incelenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. 362 anasınıfı öğrencisini örneklem olarak almıştır. Her çocuğa 16 fotoğraf gösterilmiş, bu konudaki görüşleri alınmış ve kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda okulöncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kendilerine gösterilen oyun ve çalışma içerikli fotoğraflarda oyun ve çalışmayı birbirinden ayırt

edebildikleri görülmüştür. Bulgular değerlendirildiğinde çocukların fotoğraflarda oyuncak gördükleri zaman "oyun", gerçek malzeme gördüklerinde ise "çalışma" dedikleri görülmüştür. Diğer taraftan öğretmenin bulunduğu oyun ortamlarının bazı çocuklar tarafından oyun, bazıları tarafından çalışma olarak algılandıkları belirlenmiştir.

Gül (2006), anasınıfına devam eden düşük sosyoekonomik düzeydeki 61-72 aylık çocuklara sembolik oyun eğitiminin genel gelişim durumlarına etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya 61-72 aylık, 12 kontrol 12 deney olmak üzere toplam 24 çocuk katılmıştır. 8 hafta süresince kontrol grubuna normal müfredat uygulanırken, deney grubuna sembolik oyun eğitimi verilmiştir. Ön test ve son test olarak Gazi Erken Çocukluk Davranış Anketi (GEÇDA) uygulanmıştır. Sonuçta, alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklara sembolik oyun eğitimi verildiğinde psikomotor gelişim alanında eğitim öncesi eğitim sonrasında anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmüştür. Bilişsel gelişim alanında sembolik oyun eğitimi verildiğinde ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Dil gelişiminde sembolik oyun eğitimi alan çocukların puanlarının arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kerkez (2006), 12 haftalık oyun ve egzersiz programının kurum bakımı altında bulunan dezavantajlı çocuklarla, aileleri tarafından bakılan ve anaokuluna gönderilen 5-6 yaş grubu çocukların fiziksel ve motor gelişim düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırılması amacıyla bir çalışma yapmıştır. 152 çocuk örneklem olarak alınmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmada, ilk ölçümlerde kurum bakımı altındaki çocukların fiziksel ölçümlerden boy, kilo, büst ve bacak uzunluğu, omuz ve kalça genişliği, baş ve uyluk çevresi, derialtı yağ ortalamalarının, ailesinin yanında kalan ve anaokuluna giden çocuklara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğunu göstermiştir. Motor testlerin tümünde yuvada kalan çocukların ortalamaları, anaokuluna giden çocuklardan daha düşük bulunmasına karşın farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. 12 hafta süreyle uygulanan oyun ve egzersiz programının ardından yapılan son test sonuçları; deney gruplarının ortalamalarının bazı fiziksel ölçümlerde ve motor testlerin tümünde kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğunu göstermiştir.

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

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

Karaman (2009) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş gurubu çocukların bilişsel üslupları ve oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada yer alan değişkenler; bilişsel üslup (alana bağımlı / alandan bağımsız), oyun çeşitleri ve çocukların her oyun çeşidinde gösterdikleri oyun davranışlarıdır. Araştırma 19'u kız, 11'i erkek toplam 30 çocukla yapılmıştır. Her bir çocuk serbest oyun saatinde günde on dakika olmak üzere beş gün boyunca gözlenmiştir. Araştırmada Oyun Gözlem Formu ve Bilişsel Üslup Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, oyun seçiminde bilişsel üslubun belirleyici bir etkisi olmadığını göstermiştir. Ancak çocukların yaş düzeylerinin, oynadıkları oyun türünü etkilediği ve 5-6 yaş çocuklarının daha çok dramatik oyunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

2.3 Uygulanan Ölçekle İlgili Yapılmış Araştırmalar

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

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

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

Gagnon (2001), akran etkileşimli oyun ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla, 4 yaşında, okul içinde problem yaşayan, risk altındaki 43 erkek 42 kız çocuğu ile çalışmıştır. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale)

ebeveyn ve öğretmen versiyonları, sosyal duygusal becerileri ölçmek için Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (Vineland Social-Emotional Early Childhood Scale) ebeveyn ve öğretmen versiyonları, Farklı Beceri Ölçekleri (Different Ability Scales) okul başarısını ölçmek için ve Bracken Temel Anlayış Ölçeği (Bracken Basic Concepts Scale)'nden Okul Olgunluğu Aracı (School Readiness Composite) ise okul olgunluğunu ölçmek için kullanılmıştır. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği ve Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği açısından ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin de geçerlik taşıdığı bu çalışmada görülmüştür. Oyunun çocuğun sosyal-duygusal ve bilişsel gelişiminde etkili olduğu görülmüştür.

Sekino (2006), düşük gelirli okul öncesi çocukları ile ilköğretim 3. sınıf öğrencileri arasındaki etkileşimli akran oyunlarının yapısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasında, 3.0-6.1 yaş arasındaki 737 Head Start çocuğu ile çalışmıştır. Veriler çocuklar 3. sınıfı tamamlayıncaya dek toplanmıştır. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale)'nin alt boyutları ile çocukların sosyal uyum ve akademik başarıları ilişkilendirilmiştir. Sonuçta, çocukların 3. sınıftaki sosyal uyum ve akademik başarılarında okul öncesi etkileşimli akran oyunu boyutlarının etkisinin bulunduğu belirlenmiştir.

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

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu çalışma Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin 60-72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması amacıyla yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden sosyoekonomik durumu düşük 60-72 aylık çocukların serbest oyunları esnasında akranları ile oynarken sergiledikleri oyun davranışlarını belirlemek amacıyla Fantuzzo, McWayne, Sekino ve Hampton (1998) tarafından geliştirilen ve ebeveyn ve öğretmen görüşlerini içeren "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği" nin Türk ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması amacıyla yapılan bu araştırmada tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama modeli, davranış bilimi ve disiplinlerine daha uygun düşmektedir (Kaptan, 1991: 60, Karasar, 2007: 77).

Betimsel tarama modelinde, belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap aranır (Arseven, 2001:104).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Ankara merkez ilçelerinde düşük sosyoekonomik düzeydeki resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 60-72 aylık çocukların anasınıfı ebeveynleri ile öğretmenleri oluşturmuştur.

Araştırmada örneklemi belirlemek için, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalama kümenin alt kümelere ayrılarak örneklerin bu gruplar içerisinde basit ihtimali örnekleme ile seçilmesidir. Tabakalar aynı veya farklı sayıda birim içerirler. Tabakalamada iki amaç vardır. Popülasyona ait tahminlerin doğruluğunu artırmak ve popülasyondaki farklı bölümlerin yeterince temsil edilmesini sağlamaktır. Tabakalar kendi içerisinde ne kadar homojen olursa tahminin doğruluk derecesi o kadar artacaktır. Tabakalama sayesinde her tabakada örneklerin belirli şansla temsil edilmesi sağlandığı gibi, bütün kümenin baştan sona kadar sırayla numaralanması zorluğu da ortadan kalkmaktadır (Arıkan, 2007:153-154).

Örneklemin oluşturulmasında Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü okul öncesi eğitim verilerine bağlı kalınarak Milli Eğitim Müdürlüğünün belirlemiş olduğu alt, sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyde aileleri ve çocukları temsil eden okullar arasından, tabakalama örnekleme yöntemine göre, sosyoekonomik düzeyi düşük olan okullar belirlenmiştir. İstatistiksel hesaplamalara bağlı olarak araştırmaya dâhil edilecek çocuk sayılarına ulaşılmıştır.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında uygun örneklem büyüklüğünü tespit etmek amacıyla alan yazın taranmıştır. Alan yazın taramasında madde ile cevaplayıcı oranlarının Cattell (1978)'e göre her madde için 3 ila 6 kişi arasında, Gorsuch (1983)'a göre her madde için en az 5 kişi, Everitt (1975)'e göre her madde için en az 10 kişi olması gerektiği görülmüştür (Akt. McCallum vd, 1999).

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin uyarlama çalışmasında, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık 122'si kız, 120'si erkek olmak üzere 242 çocuk ve bu çocukların ebeveyn ve öğretmenleri örneklemi oluşturmuştur.

Yapılan istatistiksel hesaplamalarda Ankara merkez ilçelerine bağlı, alt tabakalara göre belirlenen çocukların ve okulların sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklem Grubundaki Okulların ve Çocukların Dağılımları

Okullar	**Örnekleme Alınan Çocuk Sayısı**
Atilla İlköğretim Okulu	31
Mehmetçik İlköğretim Okulu	25
Demirlibahçe İlköğretim Okulu	28
Demirlibahçe Ata İlköğretim Okulu	22
Ahmet Hızal İlköğretim Okulu	18
Mamak İlköğretim Okulu	17
Abidin Paşa İlköğretim Okulu	22
Battal Gazi İlköğretim Okulu	24
İhsan Sungu İlköğretim Okulu	17
Halim Şaşmaz İlköğretim Okulu	14
Gülveren İlköğretim Okulu	24
Toplam	**242**

Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 11 ilköğretim okulundan toplam 242 çocuk ve bu çocukların ebeveyn ve öğretmenleri katılmıştır. Belirlenen örneklem üzerinde "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği" nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla, Ebeveyn ve Çocuk Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Kişisel Bilgi Formu ve Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale) kullanılmıştır.

3.3.1 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve ebeveyn ve çocuk hakkındaki bilgileri içeren "Ebeveyn ve Çocuk Bilgi Formu", çocuğun öğretmeni ile ilgili bilgileri içeren "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Ayrıca John Fantuzzo, Christy McWayne, Yumiko Sekino ve Gini Hampton (1998) tarafından geliştirilen Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale) 60-72 aylık Türk çocuklarına ve bu çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanmak üzere kullanılmıştır.

3.3.1.1. Ebeveyn ve Çocuk Kişisel Bilgi Formu

Ebeveyn ve Çocuk Kişisel Bilgi Formunda örnekleme dâhil edilen çocuk ve bu çocukların ebeveynleri ile ilgili; anne babanın yaşları, öğrenim durumları, meslekleri, anne babanın toplam geliri, ailedeki çocuk sayısı, örnekleme alınan çocuğun yaşı, cinsiyeti, çocuğun doğum sırası hakkında bilgi sahibi olmak için sorular yer almaktadır.

3.3.1.2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Öğretmen Kişisel Bilgi Formunda, örnekleme dâhil edilen çocuğun öğretmeni ile ilgili; öğretmenin cinsiyeti, yaşı, sahip olduğu çocuk sayısı, mezun olduğu okul, meslekteki kıdem yılı, çalıştığı kurumdaki hizmet süresi ve çalıştığı gruptaki çocuk sayısı hakkında bilgi sahibi olmak için sorular yer almaktadır.

3.3.1.3. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale)

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla orijinal adı Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS) olan ve Fantuzzo, McWayne, Sekino ve Hampton (1998) tarafından geliştirilen likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçek; okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların serbest oyunları esnasında akranları ile oynarken göstermiş oldukları oyun davranışlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş 'Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'dir.

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale), yüksek risk altındaki kenar mahallelerde yaşayan ve Head Start Eğitim merkezlerinde eğitim gören çocukların ebeveyn ve öğretmenleri tarafından oyun etkileşimlerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin en belirgin özellikleri; serbest oyun esnasında değerlendirilmesi, aynı çocuğun hem öğretmeni hem de ebeveyni tarafından değerlendirilmesi ve özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların oyun davranışlarını değerlendirmesidir. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği, 60-72 aylık çocukların oyun davranışlarının belirlenmesi amacıyla hazırlanmış olup 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin okul öncesi dönemdeki 60-72 aylık çocukların ebeveyn ve öğretmenlere yönelik 2 versiyonu bulunmaktadır. Çocukların akranları ile oynadıkları oyunlarının evde veya misafirlikte iken ebeveynleri tarafından değerlendirilmesi için **'Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği – Ebeveyn Görüşü'** ve sınıfta serbest oyun oynarken öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi için ise **'Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği – Öğretmen Görüşü'** bulunmaktadır. Ebeveyn ve Öğretmen görüşleri aynı soruları kapsamakta olup soru sayıları değişmemektedir. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği toplamda 3 alt boyutu kapsamaktadır.

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları şunlardır;

Oyun Etkileşimi (Play Interaction): Çocuğun gücünü gösteren bu boyut, diğer çocuklara yardım etmeyi, onları belli durumlarda rahatlatmayı, oyunda yaratıcılık göstermeyi ve arkadaşlarını oyuna katılmaları için teşvik etmeyi içerir.

Oyun Aksaması (Play Disruption): Oyun esnasında çocuğun devam eden akran etkileşimini engelleyici, aksatıcı saldırganlığı, anti-sosyal davranışları belirten boyuttur.

Oyun Kopukluğu (Play Disconnection): Akran oyununa katılmada çocuğun göstermiş olduğu çekingenliği, içe kapanıklığı ve sonuç olarak oyuna katılmayışını gösteren boyuttur.

Ölçek kapsamında yer alan her bir madde 4'lü likert tipinde hazırlanmış ve Hiçbir Zaman, Nadiren, Sık Sık, Her Zaman şeklinde sıralanmıştır. Uygulanan Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği değerlendirildiğinde, Hiçbir Zaman =1, Nadiren = 2, Sık Sık = 3 ve Her Zaman = 4 şeklinde Likert puanlaması yapılmış ve alt boyutlar için toplam puanlamalar bu şekilde hesaplanmıştır. Toplam puanlar Standard T skoruna dönüştürülmüş ve 50 puan baz alınmıştır. Standart sapma 10 puan olmak üzere, 40 puandan fazla alanlar ile 60 puandan az alanlar için alt boyutlar belirlenmiştir. Alt boyutlar için ise, Oyun Etkileşimi puanı yüksek olan çocuk için Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu boyutlarının puanlarının düşük olması ya da Oyun Etkileşimi puanı düşük olan çocuk için Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu boyutlarının puanlarının yüksek olması beklenmektedir.

3.3.2 Veri Toplama Yöntemi

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocuklar ve bu çocukların ebeveynleri hakkında bilgi edinmek için "Ebeveyn ve Çocuk Kişisel Bilgi Formu", aynı çocukların öğretmenleri hakkında bilgi edinmek için ise "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çocukların akranları ile oynamış oldukları serbest oyunlarında göstermiş oldukları davranışları belirlemek amacıyla "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği" kullanılmıştır. Uygulama gerekli izinler (EK 1) alındıktan sonra araştırmacı tarafından okullara gidilerek yapılmıştır. Uygulamada öncelikle ölçeklerin niçin yapıldığı, neyi ölçtüğü ve nasıl doldurulması konusunda bizzat araştırmacı tarafından öğretmenler ve çocuğunu okula bırakmaya veya okuldan almaya gelen veliler bilgilendirilmiş ve ardından ana uygulamaya geçilmiştir.

3.3.2.1. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ni (Penn Interactive Peer Play Scale) Türkçe'ye Uyarlama Çalışmaları

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'ni Ankara örnekleminde Türk çocuklarına uyarlanması çalışması ile ilgili olarak ilk aşamada Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği, dört İngilizce dil uzmanı tarafından İngilizce'den Türkçe' ye ve dört İngilizce dil uzmanı tarafından da Türkçe'den tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Orijinal İngilizce formu ile çevrilen İngilizce formu arasında anlamsal farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Türkçe'ye çevrilen araç, Türkçe Eğitimi Bölümü hocaları tarafından anlam ve imla yönünden değerlendirilmiş ve her iki dili çok iyi bilen bir uzman tarafından yeniden incelenmiş ve uzmanın önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Son olarak araştırmacılar tarafından önce İngilizce sonra da Türkçe anlam karşılığı tekrar gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3.3.2.2. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği İle İlgili Uzman Görüşlerinin Alınması

İlk aşamada öncelikli olarak "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği"nin kapsam geçerliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliği için Lawshe (1975) tekniği kullanılmıştır. Bu teknik Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiştir. Bu nedenle Lawshe tekniği olarak bilinen bu yaklaşım 6 aşamadan oluşmaktadır.

* Alan uzmanları grubunun oluşturulması,

* Aday ölçek formlarının hazırlanması,

* Uzman görüşlerinin elde edilmesi,

* Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi,

* Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi,

* Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması.

Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Her bir madde uzman görüşleri "madde hedeflenen yapıyı ölçüyor", "madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz" ya da "madde hedeflenen yapıyı ölçmez" şeklinde derecelendirilmektedir. Kapsam geçerliğinin yanı sıra benzer şekilde maddenin anlaşılabilirliği, hedef kitleye uygunluğu vb. amacıyla da uzman görüşleri derecelendirilebilir (Yurdugül, 2005:2).

Buna göre, uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilir. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin gerekli görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

Burada; NG, maddeye gerekli diyen uzmanlar sayısını ve N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir. Eşitlik 1'e göre; uzmanların yarısı maddeye ilişkin "gerekli" şeklinde görüş bildirdiklerinde KGO=0, yarısından fazlası gerekli şeklinde görüş bildirmiş ise KGO>0 ve uzmanların yarısından fazlası "gerekli" şeklinde görüş bildirmemiş ise KGO<0 olacaktır (Yurdugül, 2005:2).

KGO değerleri negatif ya da 0 değer içeriyorsa böyle maddeler ilk etapta elenen maddelerdir. KGO değerleri pozitif olan maddeler için istatistiksel ölçütler ile anlamlılıkları test edilirler. Elde edilen KGO'ların istatistiksel olarak anlamlılıklarını test etmek için kapsam geçerlik ölçütleri için ilgili literatürde önceleri birikimli normal dağılımdan yararlanılırken, hesaplama kolaylığı açısından α=0,05 anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Buna göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir (Yurdugül, 2005:2).

Kapsam geçerliliğinin uzman sayısına göre hesaplama tablosu Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeğinin α=0,05 Anlamlılık Düzeyinde Kapsam Geçerlilik Oranları İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	**13**	0.54
6	0.99	**14**	0.51
7	0.99	**15**	0.49
8	0.78	**20**	0.42
9	0.75	**25**	0.37
10	0.62	**30**	0.33
11	0.59	**35**	0.31
12	0.56	**40**	0.29

Bu çalışmada kapsam geçerliği için ölçek; Ankara Üniversitesi'nden üç profesör, Hacettepe Üniversitesi'nden bir yardımcı doçent ve Gazi Üniversitesi'nden iki yardımcı doçent ve bir öğretim görevlisi olmak üzere toplam yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlara verilen formda maddeleri uygun, uygun değil ve düzeltilmeli şeklinde işaretlemeleri ve gerekli gördükleri maddeleri düzeltmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan veriler doğrultusunda maddelerin kapsam geçerlilikleri Lawshe tekniği kullanılarak istatistiksel olarak incelenmiştir.

Yapılan istatistiksel analiz sonucunda;

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeğinin maddeleri ile ilgili uzman görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamış ve ölçek maddeleri aynen alınarak analiz tamamlanmıştır.

3.3.2.3. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği Ebeveyn/Öğretmen Görüşleri Ön Uygulaması

Ölçeğin anlaşılabilirliği ve süre ile ilgili geri bildirim almak için örnekleme alınan okullardan birinin anasınıfına giden 112 çocuğun ebeveyn ve öğretmenleri üzerinde, bizzat araştırmacı tarafından ön uygulama yapılmıştır. İstatistiksel analizler sonucu

ölçeğin anlaşılabilirliği ve süresi ile ilgili bir soruna rastlanmadığı için ön uygulama kapsamına alınan çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri yeniden örnekleme dâhil edilmiştir. Daha sonra Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği ön uygulama yapılan okulun anasınıfı dışında kalan okullardaki anasınıfına devam eden 242 çocuğun ebeveyn ve öğretmenlerine uygulanmıştır. İstatistiksel olarak test tekrar test güvenirliğini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından araştırmaya katılan 242 çocuktan tesadüfî olarak seçilen 119 çocuğun ebeveyn ve öğretmenlerine, uygulamadan yaklaşık 5 hafta sonra "Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği" tekrar uygulanmıştır. Test bizzat araştırmacı tarafından ölçeğin uygulama kurallarına bağlı kalınarak uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

- Çalışmada, geçerlilik güvenirlik analizlerinden, Uzman Görüşü Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi, Croanbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı, Test-Tekrar Test analizleri uygulanmıştır.

- Ebeveynlerin ve çocukların demografik bilgilerinin tümü, ilk önce betimsel istatistik yöntemleriyle incelenmiş; anne babanın yaşları, öğrenim durumları, meslekleri, anne babanın toplam geliri, ailedeki çocuk sayısı, örnekleme alınan çocuğun yaşı, cinsiyeti, çocuğun doğum sırasını belirlemek için frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir.

- Karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi, Kruskall-Wallis H testi ve Korelasyon analizi kullanılmıştır.

- 0,05 anlamlılık seviyesi kullanılmış olup, $p<0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p>0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

- Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği ile toplanan veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve "SPSS 13" istatistik paket programı ve Lisrel 8,8 paket programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

3.4.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ise değişkenler arasında önceden saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilme sürecidir (Özdamar, 2004:266). Doğrulayıcı Faktör Analizi kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir. Faktör analizi, açıklayıcı (exploratory) veya doğrulayıcı/hipotez destekleyici (confirmatory) olabilir. Ölçek uyarlamalarında daha çok, ölçekteki maddelerin yapısı hakkında var olan bir hipotezi sınadığı için doğrulayıcı faktör analizi kullanılır. Başka bir anlatımla, uyarlanan ölçeğin faktör yapısı orijinal ölçeğin faktör yapısı ile karşılaştırılır, benzerlik ve ayrılıklar gözlenir. Bir ölçeğin başka bir dile uyarlanması sonucu o ölçeğin faktör yapısının esasen çok fazla değişmemiş olması beklenir (Özdamar, 2004:266).

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışmaları genellikle açımlayıcı faktör analizi çalışmalarından sonra kullanılan bir yöntem olarak görülür. Buna rağmen, ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında kullanılmasının da son derece etkili olabileceği savunulmaktadır; bu nedenle test edilmek istenen model açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilmiş olabileceği gibi, araştırmacı tarafından teorik olarak belirlenerek doğrulayıcı faktör analiziyle de test edilebilir. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) çalışmalarının klasik faktör analizinden ayrıldığı noktada zaten hangi maddenin hangi faktörün öğesi olacağının araştırmacı tarafından belirlenmesidir (Şimşek, 2007:6). Bir başka ifadeyle DFA çalışmaları teorik evrende varsayılan ilişkilerin ampirik gözlem sonucu elde edilmiş olan verilerle uyuşup uyuşmadığını belirlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir.

Doğrulayıcı Faktör Analizinde sınanan modelin yeterliğinin belirlenmesi için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır (Özdamar, 2004:267).

DFA'da bir modelin kabul edilebilir olması için modelin bazı ölçütleri karşılaması gerekmektedir. Bu ölçütler Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmış Uyum Indeksi (Normed Fit Index, NFI), Göreli Uyum İndeksi (Relative Fit Index, RFI), Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index, IFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root

Mean Square Residuals, RMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) uyum indeksleri incelenmektedir. Uyum indekslerinde genelde olduğu gibi GFI, CFI, NFI, RFI ve IFI için > 0.90, RMSEA, RMR ve S-RMR için < .05 ölçüt olarak alınması, bunun yanı sıra χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen oranın iki veya altında olması durumu modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (McDonald ve Moon-Ho, 2002, Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003, Thampson, 2000, Aktaran: Şimşek, 2007:214).

Başka bir görüşe göre $\chi 2$/df (ki-kare/serbestlik derecesi) oranının 3 ya da daha düşük olması, ayrıca GFI, AGFI ve CFI değerlerinin, .80 ve .90 arasında olması yapının iyi uyuma elverişli olmasını temsil eder; .90 ve üzeri değerler ise yeterli iyi uyumu yansıtır. RMSEA değerinin ise .05'ten düşük olması mükemmel uyuma, .05-.08 arası değer alması kabul edilebilir uyuma, .08 ile .10 arası değer alması vasat uyuma işaret etmektedir (Kelloway, 1998; Kline, 1998; Heubeck & Neill, 2000; Sanders vd., 2005; Kahn, 2006; Hu & Bentler, 1999; Hoe, 2008, Corral & Calvete, 2000, akt: Evrekli vd., 2009:137-138).

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışma Fantuzzo, McWayne, Sekino ve Hamton (1998) tarafından geliştirilmiş olan Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin 60-72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması amacıyla yapılmıştır, elde edilen bulgular;

- Ebeveynlere ve çocuklara ilişkin demografik bulgular Tablo 3-10 arasında,

- Öğretmenlere ilişkin demografik bulgular, Tablo 11-18 arasında,

- Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği – Öğretmen Görüşü versiyonunun geçerliğine ilişkin bulgular Tablo 19-21 arasında,

- Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeğinin – Öğretmen Görüşü versiyonunun güvenirliğine ilişkin bulgular Diyagram 1-2 ve Tablo 22-28 arasında,

- Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeğinin – Öğretmen Görüşü sonuçları ile ebeveyn demografik özellikler arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular, Tablo 29-39 arasında,

- Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği – Ebeveyn Görüşü analizleri Tablo 40-53 arasında verilmiştir.

4.1 Ebeveynlere ve Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

Ebeveynlerin yaşlarına göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Ebeveynlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	Anne		Baba	
	n	%	n	%
20 ve altı	17	7.0	2	0.8
21-25	20	8.3	9	3.7
26-30	46	19.0	21	8.7
31-35	80	33.0	53	21.9
36-40	59	24.4	67	27.7
41-45	20	8.3	56	23.1
46 ve üstü	-	-	34	14.1
Toplam	**242**	**100.0**	**242**	**100.0**

Tablo 3 incelendiğinde; annelerin % 33.0'ünün 31-35 yaş, % 24.4'ünün 36-40 yaş, %19.0'unun 26-30 yaş, % 8.3'ünün 21-25 ve 41-45 yaşlarında olduğu görülmektedir. Babaların ise, % 27.7'sinin 36-40 yaş, % 23.1'inin 41-45 yaş, % 21.9'unun 31-35 yaş, % 14.1'inin 46 yaş ve üzerinde, % 8.7'sinin 26-30 yaş, % 3.7'sinin 21-25 yaş ve % 0.8'inin 20 yaş ve altında olduğu görülmektedir.

Tablo 4'te ebeveynlerin öğrenim durumlarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4

Ebeveynlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	Anne		Baba	
	n	%	n	%
Okur-yazar değil	20	8.3	-	-
Okur-yazar	75	31.0	57	23.6
İlkokul	112	46.3	104	43.0
Ortaokul	29	12.0	45	18.5
Lise	6	2.4	36	14.9
Toplam	**242**	**100.0**	**242**	**100.0**

Tablo 4 incelendiğinde; annelerin % 46,3'ünün ilkokul, % 31'inin okur-yazar, % 12'sinin ortaokul, %8.3'ünün okur yazar değil, %2.4'ünün lise mezunu olduğu görülmüştür. Babaların ise, %43'ünün ilkokul, %23.6'sının okur-yazar, %18.5'inin ortaokul, %14.9'unun lise mezunu olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin çalışma durumlarına göre dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Ebeveynlerin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

Çalışma Durumu	Anne		Baba	
	n	%	n	%
Çalışıyor	27	11.2	203	83.9
Çalışmıyor	215	88.8	39	16.1
Toplam	**242**	**100.0**	**242**	**100.0**

Tablo 5 incelendiğinde; annelerin %88,8'i çalışmıyor, %11,2'si çalışıyor görünmektedir. Aynı tabloda babaların %83,9'unun çalışıyor, %16,1'inin çalışmıyor olarak verildiği görülmektedir.

Ebeveynlerin meslekleri incelendiğinde; annelerin meslek dağılımlarının gruplarında çeşitlilik fazla olmadığı için analiz yapılmamıştır. Çalışan-çalışmayan analizlerinin yeterli olacağı düşünülmüştür.

Tablo 6 da babaların mesleklerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 6

Babaların Mesleklerine Göre Dağılımları

Baba Meslek Grubu	n	%
Esnaf	31	15,3
Serbest Meslek	55	27,1
İşçi	117	57,6
Total	**203**	**100**

Babaların meslek grupları incelendiğinde; % 57.6'sının işçi, %27.1'inin serbest meslek sahibi, % 15.3'ünün ise esnaf olduğu görülmüştür.

Tablo 7'de ebeveynlerin gelir durumlarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 7

Ebeveynlerin Gelir Durumlarına Göre Dağılımları

Gelir Durumu	n	%
0-500 TL	78	32.2
501-1000 TL	110	45.5
1001-1500 TL	45	18.6
1501 TL ve üzeri	9	3.7
Toplam	**242**	**100.0**

Tablo 7'de ebeveynlerin gelir durumları incelendiğinde; ebeveynlerin %45.5'inin 501-1000TL, %32.2'sinin 0-500TL, % 18.6'sının 1001-1500 TL, %3.7'sinin 1501TL ve üzeri gelir durumuna sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 8'de ebeveynlerin sahip olduğu çocuk sayılarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 8

Ebeveynlerin Çocuk Sayılarına Göre Dağılımları

Çocuk Sayısı	n	%
1-2 Çocuk	61	25.2
3 Çocuk	69	28.5
4 ve üzeri Çocuk	112	46.3
Toplam	**242**	**100.0**

Tablo 8 incelendiğinde; ebeveynlerin % 46.3'ünün 4 ve daha fazla çocuk, % 28.5'inin 3 çocuk ve % 25.2'sinin 1-2 çocuk sahibi oldukları görülmektedir.

Çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kız	122	50.4
Erkek	120	49.6
Toplam	**242**	**100.0**

Tablo 9 incelendiğinde; çocukların %50.4'ünün kız, % 49.6'sının erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 10'da çocukların doğum sırasına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 10

Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımları

Doğum Sırası	**n**	**%**
İlk Çocuk	41	16.9
Ortanca Çocuk	155	64.1
Son Çocuk	46	19.0
Toplam	**242**	**100.0**

Tablo 10 incelendiğinde; çocukların % 64.1'inin ortanca çocuk, %19'unun son çocuk ve % 16.9'unun ilk çocuk olduğu görülmektedir.

4.2. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	**n**	**%**
Bayan	11	100
Erkek	-	-
Toplam	**11**	**100.0**

Tablo 11 incelendiğinde; öğretmenlerin tamamının bayan olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	Öğretmen n	%
20-25	1	9,1
26-30	1	9,1
31-35	5	45,4
36-40	2	18,2
41-45	2	18,2
Toplam	**11**	**100.0**

Tablo 12 incelendiğinde; öğretmenlerin % 45.4'ünün 31-35 yaş, % 18.2'sinin 36-40 ve 41-45 yaş, % 9.1'inin ise 20-25 ve 26-30 yaşlarında olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre dağılımları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Dağılımları

Çocuk Sahibi Olma Durumu	Öğretmen n	%
Evet	8	72.7
Hayır	3	27.3
Toplam	**11**	**100.0**

Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumları incelendiğinde; % 72.7'sinin çocuğunun olduğu, % 27.3 ünün ise çocuğunun olmadığı görülmüştür.

Çocuk sahibi olan öğretmenlerin çocuk sayısı durumlarına göre dağılımları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Çocuk Sayılarına Göre Dağılımları

Çocuk Sayısı	n	%
2 Çocuk	5	62.5
3 Çocuk	2	25.0
4 ve üzeri Çocuk	1	12.5
Toplam	**8**	**100.0**

Tablo 14 incelendiğinde; öğretmenlerin % 62.5'inin 2 çocuk, %25'inin 3 çocuk, % 12.5'inin 4 ve üzeri çocuk sahibi oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre dağılımları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımları

Mezun Olunan Okul	n	%
4 Yıllık Açıköğretim Fakültesi	3	27.3
4 Yıllık Üniversite	6	54.5
Diğer	2	18.2
Total	**11**	**100.0**

Tablo 15 incelendiğinde; öğretmenlerin % 54.5'inin 4 yıllık üniversiteden, % 27.3'ünün 4 yıllık Açıköğretim Fakültesi'nden ve % 18.2'sinin ise başka okullardan mezun oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerindeki kıdem yıllarına göre dağılımları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Mesleklerindeki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımları

Meslekteki Kıdem Yılı	n	%
1 yıldan az	2	18.2
1-5 yıl	-	-
6-10 yıl	5	45.4
11-15 yıl	2	18.2
16 yıl ve üzeri	2	18.2
Total	**11**	**100.0**

Tablo 16 incelendiğinde; öğretmenlerin % 45.4'ünün 6-10 yıllık, % 18.2'sinin ise 1 yıldan az, 16 yıl ve üzeri ve 11-15 yıllık öğretmen oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki hizmet sürelerine göre dağılımları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumdaki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları

Çalıştığı Kurumdaki Hizmet Süresi	n	%
1 yıldan az	3	27.2
1-5 yıl	4	36.4
6-10 yıl	2	18.2
11-15 yıl	2	18.2
Total	**11**	**100.0**

Tablo 17 incelendiğinde; öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki hizmet sürelerinin; % 36.4'ünün 1-5 yıl, %27.2'sinin 1 yıldan az ve % 18.2'sinin ise 6-10 yıl ve 11-15 yıl olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerinin çalıştıkları gruptaki çocuk sayılarına göre dağılımları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Çalıştıkları Gruptaki Çocuk Sayılarına Göre Dağılımları

Gruptaki Çocuk Sayısı	n	%
10-15	1	9.0
16-20	3	27.3
21-25	5	45.5
26-30	-	-
30 ve üzeri	2	18.2
Total	**11**	**100.0**

Tablo 18 incelendiğinde; öğretmenlerin % 45.5'inin 21-25 çocukla, % 27.3'ünün 16-20 çocukla, % 18.2'sinin 30 ve üzeri çocukla, % 9'unun ise 10-15 çocukla çalıştığı görülmektedir.

4.3. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği – Öğretmen Görüşü Alt Boyutları İçin Alt ve Üst %27'lik Dilimlerde Madde Analizi ve t Testi Sonuçları

Araştırmada ölçeğin kapsam geçerliliğine bakılarak madde analizi yapılmıştır. Kapsam geçerliği bir testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı ölçmede nicelik ve nitelik olarak, yeterli olup olmadığının göstergesidir (Büyüköztürk, 2004:167). Araştırmada kullanılan Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeğinin alt boyutlarının alt ve üst %27'lik dilimlerde madde analizleri Tablo 19-21 arasında verilmiştir.

Tablo 19'da Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutlarından Oyun Etkileşimi için alt ve üst %27'lik dilimlerde madde analizi ve t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19

Oyun Etkileşimi Alt Boyutunun Alt ve Üst %27'lik Dilimlerde Madde Analizi ve t testi Sonuçları

Student t testi Sonuçları (Oyun Etkileşimi-Play Interaction)			
	t	**df**	**p**
M1	-6,7	93	0,000
M6	-8,6	93	0,000
M13	-11,9	93	0,000
M19	-9,2	93	0,000
M21	-16,1	93	0,000
M23	-15,8	93	0,000
M25	-8,6	93	0,000
M29	-12,5	93	0,000
M31	-7,7	93	0,000

Tablo 19'a bakıldığında %27'lik dilimlerde Oyun Etkileşimi alt boyutu madde analizi sonuçlarına göre, maddelerin Student t testi sonuçlarına bakıldığında, $p<0.05$ durumu görülmüş olup, bütün maddelerin anlamlı olduğu ve maddelerin geçerliliğinin sağlandığı gözlemlenmiştir.

Tablo 20'de Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutlarından Oyun Aksaması için alt ve üst %27'lik dilimlerde madde analizi ve t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20

Oyun Aksaması Alt Boyutunun Alt ve Üst %27'lik Dilimlerde Madde Analizi ve t testi Sonuçları

Student t testi Sonuçları (Oyun Aksaması-Play Disruption)			
	t	**df**	**p**
M2	-11,304	103	0,000
M3	-7,812	103	0,000
M4	-8,654	103	0,000
M6	1,934	103	0,046
M8	-2,106	103	0,033
M10	-4,273	103	0,000
M12	-8,976	103	0,000
M14	-7,307	103	0,000
M15	-7,654	103	0,000
M18	-6,947	103	0,000
M20	-10,226	103	0,000
M22	-7,677	103	0,000
M27	-8,274	103	0,000
M30	-6,548	103	0,000
M32	-8,266	103	0,000

Tablo 20'ye bakıldığında, %27'lik dilimlerde Oyun Aksaması alt boyutunda madde analizi sonuçlarına göre, maddelerin Student t testi sonuçlarına bakıldığında, $p<0.05$ durumu görülmüş olup, bütün maddelerin anlamlı olduğu ve maddelerin geçerliliğinin sağlandığı gözlemlenmiştir.

Tablo 21'de Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutlarından Oyun Kopukluğu için alt ve üst %27'lik dilimlerde madde analizi ve t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 21

Oyun Kopukluğu Alt Boyutunun Alt ve Üst %27'lik Dilimlerde Madde Analizi ve t testi Sonuçları

	Student t testi Sonuçları (Oyun Kopukluğu-Play Disconnection)		
	t	**df**	**p**
M3	-8,7	89	0,000
M5	-11,5	89	0,000
M7	-5,6	89	0,000
M9	-7,1	89	0,000
M11	-9,1	89	0,000
M16	-6,1	89	0,000
M17	-8,7	89	0,000
M24	-7,1	89	0,000
M26	-8,0	89	0,000
M28	-7,1	89	0,000

Tablo 21'e bakıldığında, %27'lik dilimlerde Oyun Kopukluğu alt boyutunda madde analizi sonuçlarına göre, maddelerin Student t testi sonuçlarına bakıldığında, $p<0.05$ durumu görülmüş olup, bütün maddelerin anlamlı olduğu ve maddelerin geçerliliğinin sağlandığı gözlemlenmiştir.

4.4. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği – Öğretmen Görüşü Versiyonunun Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Üç faktörlü yapının doğruluğunun sınanması amacıyla alan yazında son yıllarda sıklıkla karşılaşılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sürecine yer verilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi için "Lisrel" programından yararlanılmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Modifikasyon indekslerinin incelenmesi sonucu bazı maddelerin hataları arasında korelasyon düzeyleri dikkate alınmış ve bu doğrultuda revizyon yapılmıştır. Modifikasyon indeksleri sabit bir parametrenin eklenmesi (serbest bırakılması) ya da yeni parametrenin eklenmesi sonucu Ki Kare değerinde elde edilecek düşmeyi (modelin ne oranda iyileşeceğini) göstermektedir. Bu amaç doğrultusunda, M20-M2, M31-M25, M26-M7, M32-M20, M27-M20, M20-M4, M15-M12 ve M12-M2 arasındaki korelasyonlar serbest bırakılmıştır. Modifikasyonlar yapıldıktan sonra tekrar Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Uyum indeksleri incelendiğinde modelin veriye çok daha iyi uyum gösterdiği görülmektedir.

Elde edilen uyum indeksleri Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22
Uyum İndeksleri

Model	χ^2	χ^2/df	NFI	CFI	GFI	AGFI	RMSEA	RMR
	1199.76	2.48	0.65	0.69	0.69	0.64	0.096	0.086

Doğrulayıcı Faktör Analizi'nde modelin değerlendirilmesinde pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Model uyumunun değerlendirilmesinde beş ölçüt kullanılmıştır (Cole, 1987; Sümer, 2000). Bu ölçütler;

* $\chi^2/df \leq 5$
* RMSEA $\leq$ .08
* RMR $\leq$ .10
* GFI $\geq$ .85
* AGFI, CFI, NFI $\geq$ .80 şeklindedir.

Tablo 22 incelendiğinde Ki-kare /df $\leq$ 5 ve RMR $\leq$ .10 ölçütlerinin 8. Madde (Israrla lider olmak ister)'nin çıkarılmasıyla karşılandığı ve ölçeğin bu şekilde kullanılabilir olduğu bulunmuştur.

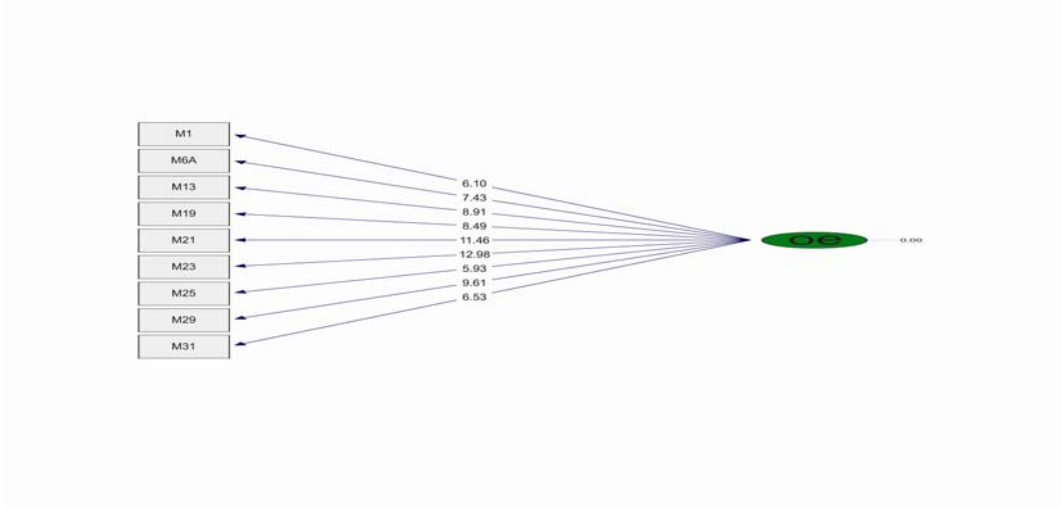
Dolayısı ile öğretmenlerin çocukları değerlendirirken Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (PIPPS)'nin orijinalinden 8 nolu madde ölçekten çıkarılarak uyarlama çalışması tamamlanmış olmaktadır.

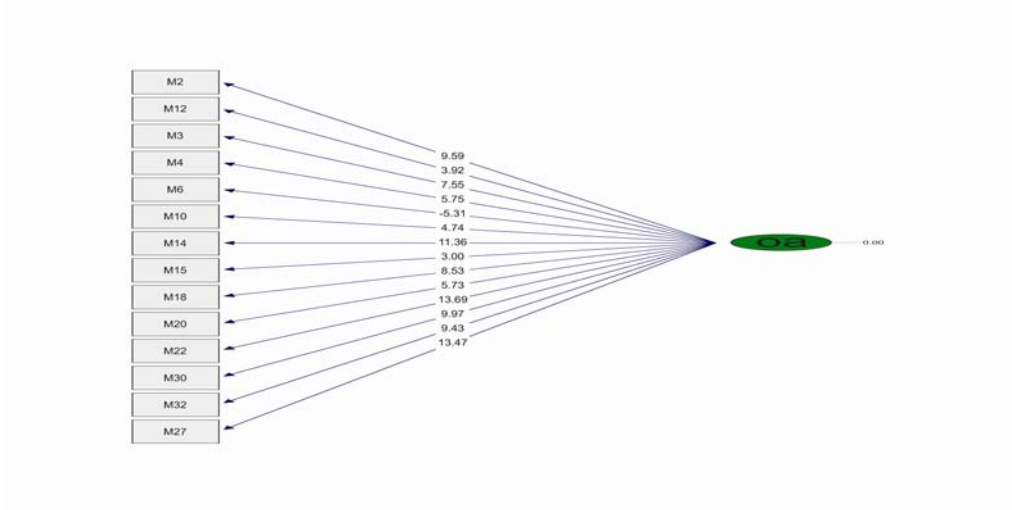
Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği-Öğretmen Görüşü sonuçlarına göre alt boyutlara ilişkin t değerleri Diyagram 1 ve Tablo 23'te ve alt boyutlara ilişkin Standardize Edilmiş Çözümlemeler ise Diyagram 2 ve Tablo 24'te verilmiştir.

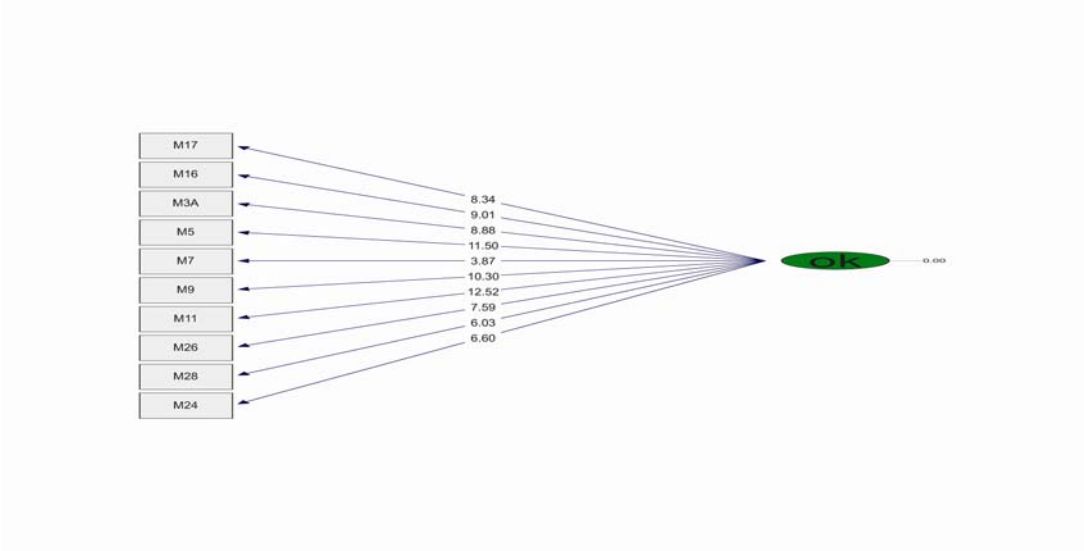
Aşağıda, Diyagram 1 ve Tablo 23'te Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği-Öğretmen Görüşü sonuçlarına göre alt boyutlara ilişkin t değerleri verilmiştir.

Diyagram 1

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği-Öğretmen Görüşü Sonuçlarına Göre Alt Boyutlara İlişkin t Değerleri







Ki-Kare= 1199.76, df = 484, p= 0.00000, RMSEA= 0.096

Tablo 23

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği-Öğretmen Görüşü Sonuçlarına Göre Oyun Etkileşimi Alt Boyutuna İlişkin t Değerleri

Alt Boyutlar	Maddeler	t Değerleri
Oyun Etkileşimi	M1	6.10
	M6A	7.43
	M13	8.91
	M19	8.49
	M21	11.46
	M23	12.98
	M25	5.93
	M29	9.61
	M31	6.53
Oyun Aksaması	M2	9.59
	M12	3.92
	M3	7.55
	M4	5.75
	M6	5.31
	M10	4.74
	M14	11.36
	M15	3.00
	M18	8.53
	M20	5.73
	M22	13.69
	M30	9.97
	M32	9.43
	M27	13.47
Oyun Kopukluğu	M17	8.34
	M16	9.01
	M3A	8.88
	M5	11.50
	M7	3.87
	M9	10.30
	M11	12.52
	M26	7.59
	M28	6.03
	M24	6.60

***Ki-Kare= 1199.76, df = 484, p= 0.00000, RMSEA= 0.096**

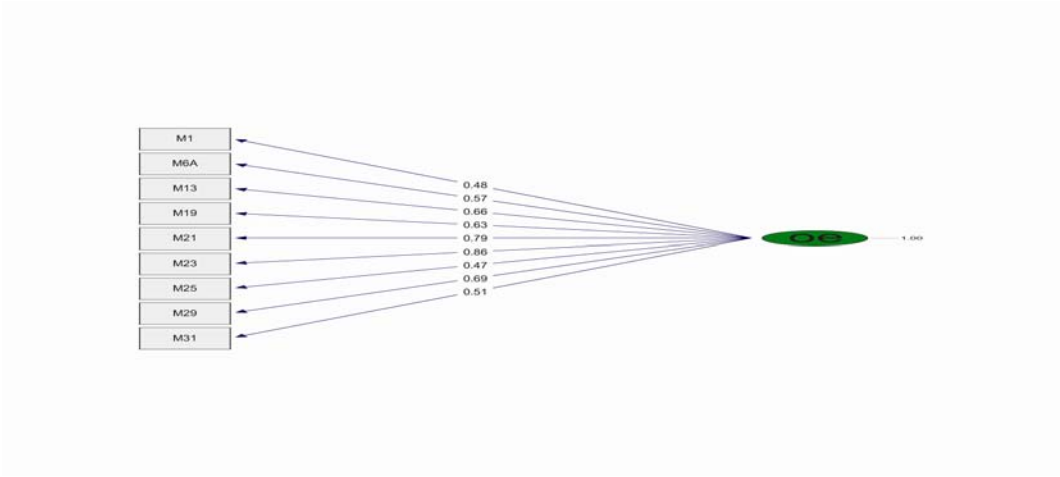
Diyagram 1 ve Tablo 23'te, alt boyutlar ve alt boyutları karşılayan maddelerin t değerleri incelenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda 8. Madde olan "Israrla lider olmak ister" maddesi dışında kalan maddelerin t değerlerine bakıldığında 1.96'dan büyük oldukları ve bu şekilde ölçekle uyumlu oldukları görülmüştür. Oyun Etkileşimi alt boyutu maddelerinden M31-M25, Oyun Aksaması alt boyutu maddelerinden M20-M2, M32-M20, M27-20, M20-M4 ve M12-M2 ve Oyun Kopukluğu alt boyutu maddelerinden M26-M7 maddeleri arasında modifikasyon bulunmuştur (Ki-kare=1199.76; df = 484; Ki-kare / Sd = 2.48; NFI= .65, RMSEA = . 096; GFI = .69; CFI = .69; RMR = .086).

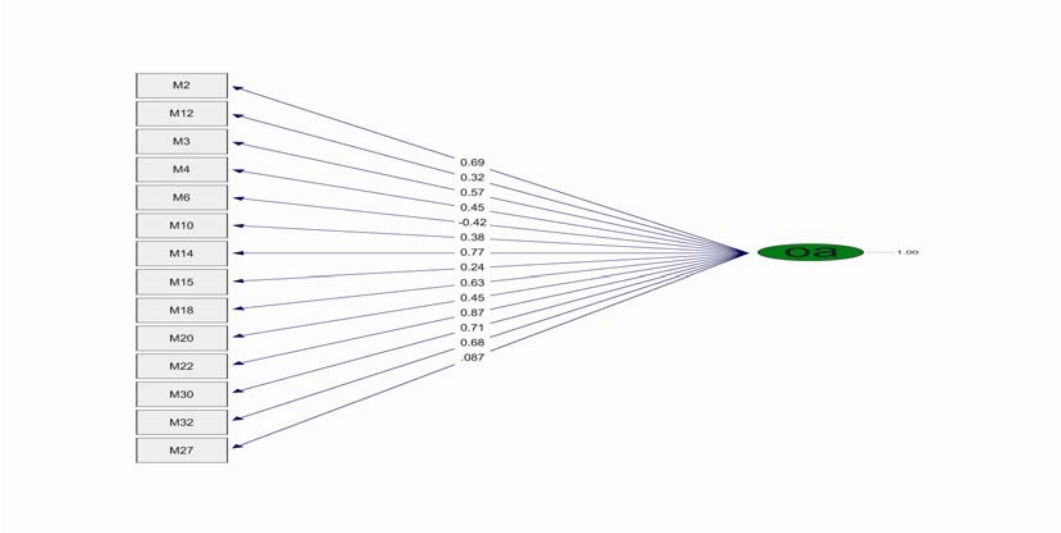
Diyagram 2 ve Tablo 24'te Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği-Öğretmen Görüşü sonuçlarına göre alt boyutlara ilişkin Standardize Edilmiş Çözümlemeler (Standart Solution) verilmiştir.

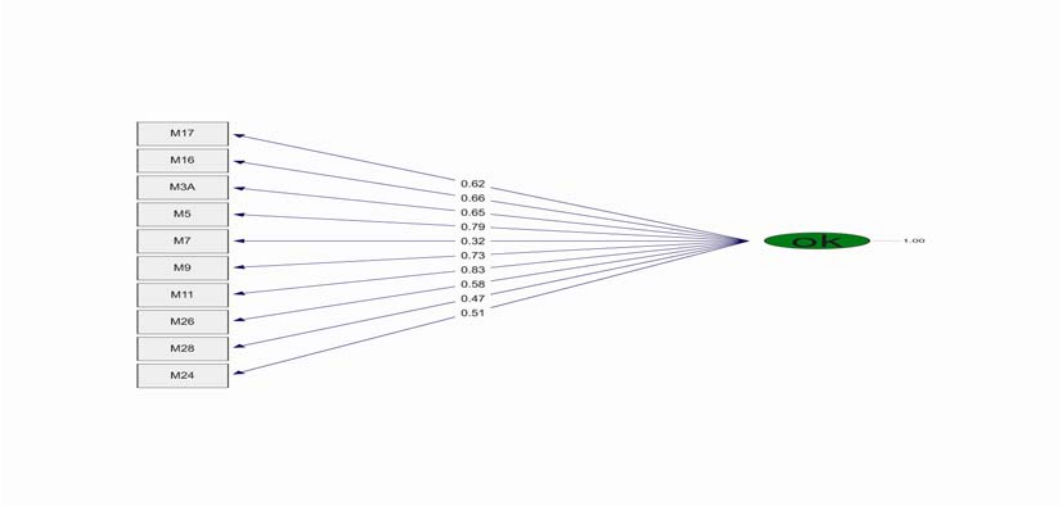
Diyagram 2

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği-Öğretmen Görüşü Sonuçlarına Göre Alt Boyutlara İlişkin

Standardize Edilmiş Çözümlemeler (Standart Solution)







***Ki-Kare= 1199.76, df = 484, p= 0.00000, RMSEA= 0.096**

Tablo 24

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği-Öğretmen Görüşü Sonuçlarına Göre Alt Boyutlara İlişkin Standardize Edilmiş Çözümlemeler (Standart Solution)

Alt Boyutlar	Maddeler	p Değerleri
Oyun Etkileşimi	M1	0.48
	M6A	0.57
	M13	0.66
	M19	0.63
	M21	0.79
	M23	0.86
	M25	0.47
	M29	0.69
	M31	0.51
Oyun Aksaması	M2	0.69
	M12	0.32
	M3	0.57
	M4	0.45
	M6	0.42
	M10	0.38
	M14	0.77
	M15	0.24
	M18	0.63
	M20	0.45
	M22	0.87
	M30	0.71
	M32	0.68
	M27	0.87
Oyun Kopukluğu	M17	0.62
	M16	0.66
	M3A	0.65
	M5	0.79
	M7	0.32
	M9	0.73
	M11	0.83
	M26	0.58
	M28	0.47
	M24	0.51

***Ki-Kare= 1199.76, df = 484, p= 0.00000, RMSEA= 0.096**

Diyagram 2 ve Tablo 24'te, alt boyutlar ve alt boyutları karşılayan maddelerin Standardize Edilmiş Çözümleme değerleri incelenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda 8. Madde olan "Israrla lider olmak ister" maddesi dışında kalan maddelerin p değerlerine bakıldığında 0.05'ten büyük oldukları ve bu şekilde ölçekle uyumlu oldukları görülmüştür. Oyun Etkileşimi alt boyutu maddelerinden M31-M25, Oyun Aksaması alt boyutu maddelerinden M20-M2, M32-M20, M27-20, M20-M4, M12-M15 ve M12-M2 ve Oyun Kopukluğu alt boyutu maddelerinden M26-M7 maddeleri arasında modifikasyon bulunmuştur (Ki-kare=1199.76; df = 484; Ki-kare / Sd = 2.48; NFI= .65, RMSEA = . 096; GFI = .69; CFI = .69; RMR = .086).

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği-Öğretmen Görüşü sonuçlarına göre Oyun Etkileşimi alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayıları ve madde toplam korelasyonları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Oyun Etkileşimi Alt Boyutu İçin Madde Toplam Korelasyonu

Oyun Etkileşimi-Play Interaction (alpha= 0.858)
M1, M6, M13, M19, M21, M23, M25, M29, M31

Madde Toplam İstatistikleri				
	Madde çıkartıldığında Ölçek ortalaması	**Madde çıkartıldığında Ölçek varyansı**	**Madde toplam korelasyonu**	**Madde Çıkartıldığında Cronbach's Alpha**
M1	21,1	30,0	0,431	0,857
M6	21,1	28,2	0,513	0,850
M13	21,8	27,2	0,621	0,839
M19	21,8	27,8	0,592	0,842
M21	21,7	26,2	0,706	0,830
M23	21,7	26,2	0,770	0,824
M25	22,0	29,3	0,488	0,852
M29	21,2	27,7	0,603	0,841
M31	21,9	28,7	0,517	0,850

Oyun Etkileşimi alt boyutuna ait güvenirlik katsayısının 0,858 olduğu ve yeterli büyüklükte olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonu incelendiğinde değerlerin 0,2 den yüksek olduğu ve maddelerin ölçekle uyumlu olduğu görülmektedir.

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Oyun Aksaması alt boyutuna ait güvenirlik katsayıları ve madde toplam korelasyonları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Oyun Aksaması Alt Boyutu İçin Madde Toplam Korelasyonu

Oyun Aksaması-Play Disruption (alpha= 0.805)
M2, M3, M4, M6, M10, M12, M14, M15, M18, M20, M22, M27, M30, M32

Madde Toplam İstatistikleri				
	Madde çıkartıldığında Ölçek ortalaması	**Madde çıkartıldığında Ölçek varyansı**	**Madde toplam Korelasyonu**	**Madde Çıkartıldığında Cronbach's Alpha**
M2	22,5	28,2	0,706	0,773
M3	22,7	29,7	0,500	0,788
M4	22,5	28,9	0,464	0,789
M6	20,9	37,1	0,353	0,803
M10	22,4	30,6	0,323	0,800
M12	21,8	28,4	0,382	0,800
M14	22,8	28,7	0,628	0,779
M15	22,5	30,6	0,309	0,801
M18	22,8	29,8	0,565	0,785
M20	22,3	27,5	0,490	0,788
M22	22,8	28,7	0,716	0,775
M27	22,7	28,2	0,720	0,772
M30	22,8	28,9	0,587	0,781
M32	22,8	29,0	0,617	0,780

Oyun Aksaması alt boyutuna ait güvenirlik katsayısının 0,805 olduğu ve yeterli büyüklükte olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonu incelendiğinde değerlerin 0,2 den yüksek olduğu ve maddelerin ölçekle uyumlu olduğu görülmektedir.

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Oyun Kopukluğu alt boyutuna ait güvenirlik katsayıları ve madde toplam korelasyonları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Oyun Kopukluğu Alt Boyutu İçin Madde Toplam Korelasyonu

Oyun Kopukluğu-Play Disconnection (alpha= 0.857)
M3, M5, M7, M9, M11, M16, M17, M24, M26, M28

Madde Toplam İstatistikleri				
	Madde çıkartıldığında Ölçek Ortalaması	**Madde çıkartıldığında Ölçek varyansı**	**Madde toplam korelasyonu**	**Madde Çıkartıldığında Cronbach's Alpha**
M3	16,3	24,3	0,542	0,846
M5	16,2	22,7	0,698	0,833
M7	15,8	24,1	0,355	0,866
M9	16,2	23,0	0,623	0,839
M11	16,3	22,4	0,751	0,829
M16	16,1	24,1	0,571	0,844
M17	15,9	22,4	0,641	0,837
M24	15,9	23,5	0,502	0,850
M26	15,7	22,6	0,608	0,840
M28	15,9	24,2	0,441	0,854

Oyun Kopukluğu alt boyutuna ait güvenirlik katsayısının 0,857 olduğu ve yeterli büyüklükte olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonu incelendiğinde değerlerin 0,2 den yüksek olduğu ve maddelerin ölçekle uyumlu olduğu görülmektedir.

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği – Öğretmen Görüşü Versiyonu Alt boyutları arasındaki korelasyon analizi Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği – Öğretmen Görüşü Versiyonunun Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi

Correlations			
		Oyun Aksaması T Skoru	**Oyun Kopukluğu T Skoru**
Oyun Etkileşimi T Skoru	r	-0,570	-0,818
	p	0,000	0,000
	n	242	242
Oyun Aksaması T Skoru	r		0,561
	p		0,000
	n		242

Oyun Etkileşimi puanları arttıkça Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu puanları anlamlı derecede azalmaktadır ($-1 \leq r \leq 1$ ve $p<0,05$). Oyun Aksaması puanı arttıkça Oyun Kopukluğu puanları da artmaktadır ($-1 \leq r \leq 1$ ve $p<0,05$).

4.5. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği - Öğretmen Görüşlerine İlişkin Test Tekrar Testi

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin güvenirliğini sağlamak amacıyla belirlenmiş örneklem grubundan 119 çocuğun ebeveyn ve öğretmenine yeniden ölçek uygulanarak Test-Tekrar-Test tamamlanmıştır.

Correlations		
		Son puan
Ön puan	r	0,774
	p	0,000
	n	119

Öğretmenlere yönelik olarak yapılan Ön test puanları ile Son test puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde 0,774 hesaplanmıştır. Dolayısı ile test tekrar test sonuçları ölçeğin güvenirliğini ortaya koymaktadır ($p<0,05$).

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Görüşü sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutları ile ebeveynlerin ve çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin ilişkisi incelenmiş ve bu veriler aşağıda verilmiştir.

Anne yaş grupları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Anne Yaş Grupları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Anne Yaş								Kruskall-Wallis H	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	Ki-Kare	p
Oyun Etkileşimi (Ö) T Skoru	20 Yaş ve Altı	17	35,6	35,0	10,0	62,0	11,4	113	8,96	**0,111**
	21-25 Yaş	20	**31,5**	31,5	10,0	62,0	15,7	96		
	26-30 Yaş	46	38,1	36,0	10,0	65,0	15,4	129		
	31-35 Yaş	80	38,8	37,0	10,0	67,0	16,0	128		
	36-40 Yaş	59	33,9	32,0	10,0	65,0	17,5	109		
	41 Yaş ve üzeri	20	**43,7**	47,0	10,0	65,0	13,8	149		
Oyun Aksaması (Ö) T Skoru	20 Yaş ve Altı	17	52,6	55,0	35,0	70,0	10,3	131	4,36	**0,499**
	21-25 Yaş	20	**53,1**	54,0	37,0	70,0	10,7	135		
	26-30 Yaş	46	48,3	46,5	10,0	70,0	12,6	106		
	31-35 Yaş	80	49,8	51,0	10,0	70,0	14,9	122		
	36-40 Yaş	59	52,0	51,0	26,0	70,0	11,6	129		
	41 Yaş ve üzeri	20	**49,5**	51,0	37,0	70,0	9,5	111		
Oyun Kopukluğu (Ö) T Skoru	20 Yaş ve Altı	17	62,8	65,0	45,0	73,0	8,1	139	8,75	**0,119**
	21-25 Yaş	20	**64,1**	65,0	45,0	73,0	9,2	150		
	26-30 Yaş	46	60,6	63,5	43,0	73,0	10,2	126		
	31-35 Yaş	80	58,2	61,0	35,0	73,0	10,4	110		
	36-40 Yaş	59	60,5	62,0	35,0	73,0	10,1	126		
	41 Yaş ve üzeri	20	**57,3**	57,0	45,0	73,0	9,5	102		

Anne yaş grupları arasında alt boyutların puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olamamakla birlikte, anne yaşı 21-25 yaş olan çocuklarda oyun etkileşimi puanının daha düşük, oyun aksaması ve oyun kopukluğu puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yine istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte anne yaşı 41 yaş ve üzeri olan çocuklarda Oyun Etkileşimi puanının daha yüksek, Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu puanının ise daha düşük olduğu görülmüştür.

Baba yaş grupları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Baba Yaş Grupları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Baba Yaş	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	Kruskall-Wallis H Ki-Kare	p	İkili Karşılaş-tırma
Oyun Etkileşimi (Ö) T Skoru	25 Yaş ve altı	11	36,6	34,0	10,0	62,0	15,2	115	9,6	**0,088**	-
	26-30 Yaş	21	**30,0**	32,0	10,0	48,0	13,0	91			
	31-35 Yaş	53	35,6	35,0	10,0	67,0	15,4	117			
	36-40 Yaş	67	**41,4**	46,0	10,0	65,0	16,5	140			
	41-45 Yaş	56	36,3	35,0	10,0	64,0	16,3	118			
	46+ Yaş	34	36,5	34,5	10,0	65,0	16,1	120			
Oyun Aksaması (Ö) T Skoru	25 Yaş ve altı	11	53,5	58,0	35,0	70,0	12,1	136	6,4	**0,265**	-
	26-30 Yaş	21	**52,0**	54,0	35,0	70,0	9,4	128			
	31-35 Yaş	53	51,6	51,0	10,0	70,0	12,5	128			
	36-40 Yaş	67	**46,7**	45,0	10,0	70,0	14,7	104			
	41-45 Yaş	56	52,9	56,5	35,0	70,0	12,3	132			
	46+ Yaş	34	50,6	51,0	26,0	70,0	9,9	120			
Oyun Kopukluğu (Ö) T Skoru	25 Yaş ve altı	11	61,5	62,0	45,0	73,0	9,7	130	16,5	**0,006**	**4-1** **4-2** **4-3** **4-5** **4-6**
	26-30 Yaş	21	**65,2**	65,0	57,0	73,0	6,5	156			
	31-35 Yaş	53	62,0	65,0	43,0	73,0	9,7	136			
	36-40 Yaş	67	**56,3**	57,0	35,0	73,0	10,3	97			
	41-45 Yaş	56	60,2	62,0	35,0	73,0	10,7	124			
	46+ Yaş	34	59,8	62,0	45,0	73,0	9,3	119			

Oyun Etkileşimi ve Oyun Aksaması puanları için baba yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Oyun Kopukluğu puanlarının 36-40 yaş grubunda anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, baba yaşı 36-40 arasında olan çocukların Oyun Etkileşimi skorlarının daha yüksek, Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu skorlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, baba yaşı 26-30 arasında olan çocukların ise Oyun Etkileşimi puanlarının daha düşük, Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu skorlarının ise daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anne öğrenim durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31

Anne Öğrenim Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Anne Öğrenim Durumu	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	Kruskall-Wallis H Ki-Kare	p	İkili Karşılaş-tırma
Oyun Etkileşimi (Ö) T Skoru	Okur-yazar değil	20	**31,0**	31,5	10,0	52,0	15,1	92,9	5,7	**0,227**	-
	Okur-yazar	75	36,8	35,0	10,0	65,0	16,4	121,6			
	İlkokul	112	38,1	37,0	10,0	67,0	16,1	127,2			
	Ortaokul	29	36,3	32,0	10,0	65,0	15,7	112,9			
	Lise	6	**43,5**	49,0	26,0	53,0	11,7	151,2			
Oyun Aksaması (Ö) T Skoru	Okur-yazar değil	20	**58,6**	58,5	45,0	70,0	7,3	169,9	12,3	**0,015**	5-1 5-2 5-3 5-4
	Okur-yazar	75	50,0	51,0	10,0	70,0	11,5	117,1			
	İlkokul	112	49,6	48,0	10,0	70,0	13,1	115,6			
	Ortaokul	29	50,8	51,0	10,0	70,0	15,9	128,8			
	Lise	6	**46,0**	45,5	35,0	58,0	8,0	89,8			
Oyun Kopukluğu (Ö) T Skoru	Okur-yazar değil	20	**64,0**	62,0	51,0	73,0	7,0	146,7	4,4	**0,353**	-
	Okur-yazar	75	60,3	62,0	43,0	73,0	9,4	122,8			
	İlkokul	112	59,0	62,0	35,0	73,0	10,6	115,8			
	Ortaokul	29	60,5	65,0	35,0	73,0	11,4	127,8			
	Lise	6	**56,5**	54,5	49,0	67,0	7,9	96,7			

Oyun Etkileşimi ve Oyun Kopukluğu puanlarının anne öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Oyun Aksaması puanlarının lise mezunu olan annenin çocuklarında anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, lise mezunu olan annelerin çocuklarında Oyun Etkileşimi skorunun daha yüksek, Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu skorlarının ise daha düşük olduğu görülmektedir.

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte, okur-yazar olmayan annelerin çocuklarında Oyun Etkileşimi puanının daha düşük, Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Baba öğrenim durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

Baba Öğrenim Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Baba Öğrenim Durumu	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	Kruskall-Wallis H Ki-Kare	p	İkili Karşılaş-tırma
Oyun Etkileşimi (Ö) T Skoru	Okur-yazar	57	**33,2**	35,0	10,0	62,0	15,6	105,9	4,9	**0,178**	-
	İlkokul	104	**38,9**	37,0	10,0	65,0	16,6	130,7			
	Ortaokul	45	36,6	34,0	10,0	65,0	14,5	117,2			
	Lise	36	38,4	34,5	10,0	67,0	16,1	124,9			
Oyun Aksaması (Ö) T Skoru	Okur-yazar	57	**54,1**	56,0	35,0	70,0	10,3	139,8	13,7	**0,003**	2-1 2-3 2-4
	İlkokul	104	**48,0**	48,0	10,0	70,0	11,1	105,5			
	Ortaokul	45	53,3	58,0	10,0	70,0	15,4	141,9			
	Lise	36	48,6	49,5	10,0	70,0	14,9	113,3			
Oyun Kopukluğu (Ö) T Skoru	Okur-yazar	57	**62,5**	62,0	45,0	73,0	8,4	137,2	5,5	**0,136**	-
	İlkokul	104	**58,4**	60,0	35,0	73,0	10,2	110,9			
	Ortaokul	45	60,1	62,0	43,0	73,0	10,1	122,0			
	Lise	36	60,2	64,0	35,0	73,0	11,5	126,7			

Baba öğrenim durumları arasında Oyun Etkileşimi ve Oyun Kopukluğu puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

İlkokul mezunu babanın çocuklarında Oyun Aksaması puanlarının anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, baba öğrenim durumu okur-yazar olan çocukların Oyun Etkileşimi puanlarının daha düşük, Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, öğrenim durumu ilkokul olan babaların çocuklarında ise Oyun Etkileşimi puanlarının daha yüksek, Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu puanlarının ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anne çalışma durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Anne Çalışma Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Anne Çalışma Durumu	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Mann-Whitney U Sıra Ort	U	p
Oyun Etkileşimi (Ö) T Skoru	Çalışıyor	27	35,3	34,0	10,0	65,0	15,7	114,8	2721,5	**0,596**
	Çalışmıyor	215	**37,3**	35,0	10,0	67,0	16,0	122,3		
Oyun Aksaması (Ö) T Skoru	Çalışıyor	27	49,0	50,0	10,0	70,0	11,5	114,5	2714	**0,582**
	Çalışmıyor	215	**50,7**	51,0	10,0	70,0	12,8	122,4		
Oyun Kopukluğu (Ö) T Skoru	Çalışıyor	27	60,4	62,0	43,0	73,0	9,5	124,1	2831,5	**0,835**
	Çalışmıyor	215	**59,9**	62,0	35,0	73,0	10,2	121,2		

Anne çalışma durumları arasında puanlar açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, annesi çalışmayan çocukların Oyun Etkileşimi ve Oyun Aksaması puanlarının yüksek, Oyun Kopukluğu puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Baba çalışma durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

Baba Çalışma Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Baba Çalışma Durumu	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Mann Whitney-U Sıra Ort	U	p
Oyun Etkileşimi (Ö) T Skoru	Çalışıyor	203,0	**37,2**	35,0	10,0	67,0	16,2	122,3	3797,5	**0,686**
	Çalışmıyor	39,0	36,5	37,0	10,0	65,0	14,9	117,4		
Oyun Aksaması (Ö) T Skoru	Çalışıyor	203,0	**50,2**	51,0	10,0	70,0	12,9	119,6	3577,0	**0,339**
	Çalışmıyor	39,0	52,2	52,0	10,0	70,0	11,3	131,3		
Oyun Kopukluğu (Ö) T Skoru	Çalışıyor	203,0	**59,9**	62,0	35,0	73,0	10,3	121,4	3981,5	**0,945**
	Çalışmıyor	39,0	60,4	62,0	43,0	73,0	8,7	122,2		

Baba çalışma durumları arasında puanlar açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p>0,05$)

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, babası çalışıyor durumda olan çocukların Oyun Etkileşimi puanlarının yüksek, Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin meslek gruplarına bakıldığında, annelerde meslek açısından anlamlı bir çeşitlilik olmadığı görülmüş ve analiz yapılmamıştır.

Babaların meslek grubu ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35

Baba Meslek Grubu ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Baba Meslek Grubu								Kruskall-Wallis H	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	Ki-Kare	p
Oyun Etkileşimi (Ö) T Skoru	Esnaf	31	**40,3**	35,0	10,0	65,0	15,0	110,9	1,994	**0,369**
	Serbest Meslek	55	**34,4**	35,0	10,0	64,0	16,4	92,9		
	İşçi	117	37,5	35,0	10,0	67,0	16,8	101,3		
Oyun Aksaması (Ö) T Skoru	Esnaf	31	**49,0**	50,0	10,0	70,0	16,4	97,3	1,073	**0,585**
	Serbest Meslek	55	**52,0**	55,0	31,0	70,0	10,7	107,4		
	İşçi	117	49,7	50,5	10,0	70,0	13,5	98,1		
Oyun Kopukluğu (Ö) T Skoru	Esnaf	31	**58,1**	60,0	35,0	73,0	10,5	90,8	1,102	**0,576**
	Serbest Meslek	55	**59,9**	62,0	35,0	73,0	10,0	100,7		
	İşçi	117	**60,4**	62,0	35,0	73,0	10,6	103,0		

Baba meslek grupları arasında puan türü açıcından alt boyutlara göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (p>0,05).

İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte babası esnaf olan çocukların Oyun Etkileşimi puanının daha yüksek, Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu puanlarının daha düşük olduğu, babası serbest meslekle uğraşan çocukların ise Oyun Etkileşimi puanının daha düşük, Oyun Aksaması puanının daha yüksek olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, babası işçi olan çocukların ise Oyun Kopukluğu puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin gelir durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Ebeveynlerin Gelir Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Gelir Durumları	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Kruskall-Wallis H Sıra Ort	Ki-Kare	p
Oyun Etkileşimi (Ö) T Skoru	0-500 TL	78	**36,0**	35,0	10,0	65,0	15,4	116,1	1,25	**0,742**
	501-1000 TL	110	36,8	35,0	10,0	67,0	16,4	121,2		
	1001-1500TL	45	**39,4**	46,0	10,0	65,0	16,3	130,3		
	1501 TL+	9	38,2	32,0	10,0	56,0	15,7	127,2		
Oyun Aksaması (Ö) T Skoru	0-500 TL	78	**51,9**	52,0	10,0	70,0	11,4	128,3	1,16	**0,763**
	501-1000 TL	110	50,2	51,0	10,0	70,0	12,1	117,6		
	1001-1500TL	45	**49,0**	50,0	10,0	70,0	16,3	120,5		
	1501 TL+	9	50,0	51,0	39,0	70,0	10,2	115,2		
Oyun Kopukluğu (Ö) T Skoru	0-500 TL	78	**61,7**	63,0	35,0	73,0	9,6	133,4	4,94	**0,176**
	501-1000 TL	110	59,7	62,0	35,0	73,0	10,2	119,7		
	1001-1500TL	45	**57,7**	57,0	43,0	73,0	9,9	104,9		
	1501 TL+	9	59,7	67,0	45,0	73,0	11,8	122,9		

Ebeveynlerin gelir durumları ile alt boyutlar arasında puan türleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir (p>0,05).

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte gelir durumu 0-500TL olan ebeveynlerin çocuklarının oyun etkileşimi skorlarının daha düşük, Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu skorlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, gelir durumu 1001-1500TL olan ebeveynlerin çocuklarının Oyun Etkileşimi skorlarının daha yüksek Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin çocuk sayıları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Ebeveynlerin Çocuk Sayıları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Çocuk Sayısı	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	Kruskall-Wallis H Ki- Kare	p	İkili Karşılaş-tırma
Oyun Etkileşimi (Ö) T Skoru	1-2 Çocuk	61	**35,2**	35,0	10,0	65,0	15,7	61,7	2,05	**0,358**	-
	3 Çocuk	69	**39,3**	37,0	10,0	67,0	15,4	59,9			
	4+ Çocuk	112	36,7	37,0	10,0	65,0	16,5	69,9			
Oyun Aksaması (Ö) T Skoru	1-2 Çocuk	61	49,7	51,0	10,0	70,0	13,3	68,8	0,191	**0,909**	-
	3 Çocuk	69	**49,0**	48,0	10,0	70,0	14,0	65,1			
	4+ Çocuk	112	**51,9**	52,0	10,0	70,0	11,4	64,8			
Oyun Kopukluğu (Ö) T Skoru	1-2 Çocuk	61	**62,8**	65,0	43,0	73,0	10,1	77,8	7141,00	**0,028**	1-2 1-3
	3 Çocuk	69	**58,4**	57,0	35,0	73,0	10,2	66,8			
	4+ Çocuk	112	59,3	62,0	35,0	73,0	9,7	58,0			

Ebeveynlerin çocuk sayıları ile alt boyutlar arasındaki ilişkiye bakıldığında, Oyun Kopukluğu puanlarının 1-2 çocuk grubunda diğer iki gruba göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Oyun Etkileşimi ve Oyun Aksaması puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir.($p>0,05$)

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, 3 çocuğu olan ailelerin çocuklarında Oyun Etkileşimi puanlarının daha yüksek, Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

İstatistiksel olarak anlamlı olamamakla birlikte, 1-2 çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarında ise, Oyun Etkileşimi skorunun daha düşük Oyun Kopukluğu skorunun anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Çocukların cinsiyetleri ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38

Çocukların Cinsiyetleri ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Cinsiyet								Mann-Whitney U	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	U	p
Oyun Etkileşimi (Ö) T Skoru	Kız	122,0	**38,3**	37,0	10,0	67,0	15,5	127,5	6582	**0,173**
	Erkek	120,0	35,8	34,5	10,0	65,0	16,4	115,4		
Oyun Aksaması (Ö) T Skoru	Kız	122,0	49,3	50,0	10,0	70,0	11,6	111,7	6123	**0,027**
	Erkek	120,0	**51,8**	54,5	10,0	70,0	13,6	131,5		
Oyun Kopukluğu (Ö) T Skoru	Kız	122,0	59,1	62,0	35,0	73,0	10,4	116,4	6694	**0,247**
	Erkek	120,0	**60,8**	62,0	43,0	73,0	9,7	126,7		

Çocukların cinsiyetleri ile alt boyutlar arasındaki ilişkiye bakıldığında, erkek çocuklarının Oyun Aksaması puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Oyun Etkileşimi puanları açısından erkeklerle kızlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, erkek çocuklarının Oyun Kopukluğu ve Oyun Aksaması puanlarının kız çocuklara göre daha yüksek olduğu, kızlarda ise Oyun Etkileşimi puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların doğum sırası ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39

Çocukların Doğum Sırası ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Doğum Sırası							Kruskall-Wallis H		
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	Ki-Kare	p
Oyun Etkileşimi (Ö) T Skoru	İlk Çocuk	41	37,1	35,0	10,0	65,0	13,4	118,4	4,04	**0,133**
	Ortanca Çocuk	155	**38,4**	37,0	10,0	67,0	16,0	127,4		
	Son Çocuk	46	**32,5**	32,0	10,0	65,0	17,5	104,2		
Oyun Aksaması (Ö) T Skoru	İlk Çocuk	41	51,0	51,0	35,0	70,0	11,1	120,1	0,69	**0,708**
	Ortanca Çocuk	155	**49,9**	51,0	10,0	70,0	13,7	119,6		
	Son Çocuk	46	**52,2**	52,0	35,0	70,0	10,3	129,2		
Oyun Kopukluğu (Ö) T Skoru	İlk Çocuk	41	**61,2**	62,0	35,0	73,0	9,6	128,8	1,09	**0,581**
	Ortanca Çocuk	155	**59,3**	62,0	35,0	73,0	10,5	118,0		
	Son Çocuk	46	61,0	62,0	45,0	73,0	8,8	126,7		

Çocukların doğum sırası ile alt boyutlar arasında puanlar açısından anlamlı farklılık görülmemektedir (p>0,05). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ortanca çocukların Oyun Etkileşimi skorlarının daha yüksek, Oyun Aksaması puanlarının ise daha düşük olduğu görülmüştür.

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, son çocukların ise oyun etkileşimi skorunun daha düşük, Oyun Aksaması ve Oyun Kopması skorlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ilk çocukların Oyun Etkileşimi skorlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.6. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği –Ebeveyn Görüşü Analizleri

Ebeveyn ölçeğine ilişkin Doğrulayıcı Faktör analizi sonucunda alt boyutlarının orijinaliyle uyum sağlamadığı gözlenmiştir. Bu uyumsuzluk cevaplayıcılardan kaynaklanabileceği gibi bu duruma kültürel olarak farklılıklar da neden olmuş olabilir. Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği Ebeveyn versiyonu için daha büyük örneklem ile tekrardan doğrulayıcı faktör analizi yapılabilir.

Ölçeğin orijinaline sadık kalmak koşulu ile alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları ve ebeveynlerin demografik özelliklerine göre alt boyut puan karşılaştırmaları verilmiştir.

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Ebeveyn Görüşü versiyonuna göre Oyun Etkileşimi alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayıları ve madde toplam korelasyonları Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Oyun Etkileşimi Alt Boyutu İçin Madde Toplam Korelasyonu

Oyun Etkileşimi-Play Interaction (alpha= .917)
M1, M6, M13, M19, M21, M23, M29, M31

Oyun Etkileşimi alt boyutuna ait güvenirlik katsayısının 0,917 olduğu ve yeterli büyüklükte olduğu görülmektedir.

Madde Toplam istatistikleri				
	Madde çıkartıldığında ölçek ortalaması	**Madde çıkartıldığında ölçek varyansı**	**Madde toplam korelasyonu**	**Madde çıkartıldığında Cronbach's Alpha**
M1	14,02	24,73	0,808	0,899
M6	14,33	25,94	0,672	0,912
M13	14,55	27,37	0,823	0,901
M19	14,50	28,26	0,656	0,912
M21	14,45	25,84	0,790	0,900
M23	14,59	26,57	0,698	0,908
M29	13,88	27,04	0,695	0,908
M31	13,82	25,84	0,719	0,907

Madde toplam korelasyonu incelendiğinde değerlerin 0,2'den yüksek olduğu ve maddelerin ölçekle uyumlu olduğu görülmektedir.

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Ebeveyn Görüşü Versiyonuna göre Oyun Etkileşimi alt boyutuna ait güvenirlik katsayıları ve madde toplam korelasyonları Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Oyun Aksaması Alt Boyutu İçin Madde Toplam Korelasyonu

Oyun Aksaması-Play Disruption (alpha=.914)
M2, M8, M10, M12, M14, M18, M20, M22, M27, M30, M32

Oyun Aksaması alt boyutuna ait güvenirlik katsayısının 0,914 olduğu ve yeterli büyüklükte olduğu görülmektedir.

Madde Toplam istatistikleri				
	Madde çıkartıldığında Ölçek ortalaması	**Madde çıkartıldığında ölçek varyansı**	**Madde toplam korelasyonu**	**Madde çıkartıldığında Cronbach's Alpha**
M2	25,31	51,17	0,761	0,901
M8	24,83	61,86	0,084	0,930
M10	25,26	60,24	0,290	0,920
M12	24,83	57,14	0,456	0,915
M14	25,46	49,60	0,916	0,892
M18	25,15	51,13	0,891	0,895
M20	24,78	58,19	0,357	0,919
M22	25,50	48,26	0,889	0,893
M27	25,23	49,45	0,891	0,893
M30	25,05	48,04	0,886	0,893
M32	25,35	49,28	0,801	0,898

Madde toplam korelasyonu incelendiğinde değerlerin madde 8 hariç diğerlerinin 0,2 den yüksek olduğu ve maddelerin ölçekle uyumlu olduğu görülmektedir. Madde 8 ölçeğin orijinaline sadık kalmak için ölçekten çıkartılmamıştır.

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Ebeveyn Görüşü Versiyonuna göre Oyun Etkileşimi alt boyutuna ait güvenirlik katsayıları ve madde toplam korelasyonları Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Oyun Kopukluğu Alt Boyutu İçin Madde Toplam Korelasyonu

Oyun Kopukluğu-Play Disconnection (alpha= .815)
M3, M5, M7, M9, M10, M11, M16, M17, M18, M24, M28

Oyun Kopukluğu alt boyutuna ait güvenirlik katsayısının 0,815 olduğu ve yeterli büyüklükte olduğu görülmektedir.

Madde Toplam istatistikleri				
	Madde çıkartıldığında ölçek ortalaması	**Madde çıkartıldığında ölçek varyansı**	**Madde toplam korelasyonu**	**Madde çıkartıldığında Cronbach's Alpha**
M3	23,10	21,96	0,807	0,764
M5	22,83	22,67	0,718	0,775
M7	23,40	25,31	0,375	0,811
M9	23,22	26,00	0,504	0,800
M10	22,84	26,81	0,335	0,812
M11	23,24	22,13	0,733	0,772
M16	22,88	26,25	0,472	0,802
M17	22,80	24,64	0,544	0,794
M18	22,73	27,62	0,115	0,837
M24	22,85	23,82	0,447	0,806
M28	22,68	26,81	0,327	0,813

Madde toplam korelasyonu incelendiğinde değerlerin madde 18 hariç 0,2 den yüksek olduğu ve maddelerin ölçekle uyumlu olduğu görülmektedir. Madde 18 ölçeğin orijinaline sadık kalmak için ölçekten çıkartılmamıştır.

Anne yaş grupları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43

Anne Yaş Grupları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

Alt Boyutlar	Anne Yaş	n	Mean	Median	Min	Max	Ss	Sıra Ort	Ki-Kare	p
Oyun Aksaması (E) T skoru	20 Yaş ve Altı	17	**55,9**	60,0	44,0	64,0	8,5	131	1,02	**0,961**
	21-25 Yaş	20	54,7	58,0	38,0	70,0	10,8	126		
	26-30 Yaş	46	54,6	57,0	37,0	70,0	10,7	126		
	31-35 Yaş	80	**53,3**	53,0	37,0	70,0	11,0	117		
	36-40 Yaş	59	53,7	57,0	37,0	70,0	11,3	119		
	41Yaş ve üzeri	20	54,1	56,0	37,0	70,0	10,2	123		
Oyun Kopukluğu (E) T skoru	20 Yaş ve Altı	17	62,1	63,0	49,0	70,0	6,5	105	4,45	**0,486**
	21-25 Yaş	20	63,2	67,0	49,0	70,0	6,3	115		
	26-30 Yaş	46	63,2	65,0	47,0	72,0	7,3	124		
	31-35 Yaş	80	**63,8**	66,0	51,0	70,0	6,2	127		
	36-40 Yaş	59	**63,8**	66,0	47,0	71,0	6,3	127		
	41Yaş ve üzeri	20	61,3	63,5	47,0	72,0	6,9	98		
Oyun Etkileşimi (E) T skoru	20 Yaş ve Altı	17	28,4	34,0	10,0	53,0	15,6	130	1,75	**0,882**
	21-25 Yaş	20	**24,7**	26,0	10,0	59,0	16,3	113		
	26-30 Yaş	46	25,9	27,5	10,0	59,0	17,0	119		
	31-35 Yaş	80	26,3	26,0	10,0	59,0	17,4	120		
	36-40 Yaş	59	25,8	26,0	10,0	59,0	15,0	120		
	41Yaş ve üzeri	20	**30,2**	32,5	10,0	59,0	16,3	137		

Anne yaş grupları ile alt boyutlar arasında puanlar açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir($p>0,05$).

Baba yaş grupları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44

Baba Yaş Grupları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Baba Yaş	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	Kruskall-Wallis H Ki-Kare	p
Oyun Etkileşimi (E) T Skoru	25 Yaş ve altı	11	25,4	31,0	10,0	43,0	12,8	119	1,6	**0,905**
	26-30 Yaş	21	**24,2**	10,0	10,0	59,0	17,2	112		
	31-35 Yaş	53	**27,9**	31,0	10,0	59,0	15,7	127		
	36-40 Yaş	67	27,3	29,0	10,0	59,0	17,3	125		
	41-45 Yaş	56	26,0	26,0	10,0	59,0	17,2	120		
	46 Yaş ve üzeri	34	24,8	26,0	10,0	59,0	15,4	114		
Oyun Aksaması (E) T Skoru	25 Yaş ve altı	11	**56,5**	60,0	44,0	64,0	8,3	135	0,7	**0,982**
	26-30 Yaş	21	54,2	57,0	38,0	70,0	9,9	123		
	31-35 Yaş	53	**53,5**	55,0	37,0	70,0	10,8	117		
	36-40 Yaş	67	54,0	57,0	37,0	70,0	10,9	122		
	41-45 Yaş	56	54,0	57,0	37,0	70,0	10,8	121		
	46 Yaş ve üzeri	34	54,1	58,0	37,0	70,0	11,7	123		
Oyun Kopukluğu (E) T Skoru	25 Yaş ve altı	11	63,2	64,0	49,0	70,0	6,4	118	1,7	**0,891**
	26-30 Yaş	21	63,1	67,0	49,0	70,0	6,9	118		
	31-35 Yaş	53	63,6	66,0	49,0	70,0	6,5	126		
	36-40 Yaş	67	63,0	66,0	47,0	72,0	6,7	119		
	41-45 Yaş	56	**62,7**	64,0	47,0	71,0	6,5	115		
	46 Yaş ve üzeri	34	**64,4**	66,0	47,0	72,0	6,3	133		

Baba yaş grupları ile alt boyutlar arasında puanlar açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir (p>0,05).

Anne öğrenim durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45

Anne Öğrenim Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Anne Öğrenim Durumları	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	Kruskall-Wallis H Ki-Kare	p	İkili Karşılaştırma
Oyun Etkileşimi (E) T Skoru	Okur-yazar değil	20	**20,7**	18,0	10,0	43,0	11,5	96,8	6,9	0,143	-
	Okur-yazar	75	26,0	26,0	10,0	59,0	15,9	120,2			
	İlkokul	112	26,1	26,0	10,0	59,0	16,6	120,3			
	Ortaokul	29	30,9	32,0	10,0	59,0	18,3	137,9			
	Lise	6	**36,3**	40,0	10,0	59,0	16,8	163,0			
Oyun Aksaması (E) T Skoru	Okur-yazar değil	20	**53,8**	57,0	37,0	70,0	11,8	120,7	7,7	0,101	-
	Okur-yazar	75	55,6	59,0	37,0	70,0	10,0	131,2			
	İlkokul	112	53,6	55,0	37,0	70,0	11,0	118,7			
	Ortaokul	29	**53,9**	53,0	37,0	70,0	10,3	122,3			
	Lise	6	**43,2**	41,5	37,0	55,0	6,8	51,3			
Oyun Kopukluğu (E) T Skoru	Okur-yazar değil	20	**67,3**	68,0	57,0	70,0	3,3	164,8	11,5	0,021	**5-1 5-2 5-3 5-4**
	Okur-yazar	75	63,0	64,0	47,0	71,0	6,6	117,3			
	İlkokul	112	63,5	66,0	47,0	72,0	6,3	123,2			
	Ortaokul	29	61,4	63,0	49,0	71,0	7,1	102,7			
	Lise	6	**58,3**	57,0	47,0	70,0	10,0	88,9			

Oyun Etkileşimi ve Oyun Kopukluğu puanlarının anne öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Oyun Aksaması puanlarının öğrenim durumu lise olan annelerin çocuklarında daha düşük olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, annesi okur-yazar olmayan çocukların Oyun Etkileşimi skorunun düşük, Oyun aksaması ve Oyun Kopması skorlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, lise mezunu annelerin çocuklarının Oyun Etkileşimi puanlarının daha yüksek, Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Baba öğrenim durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46

Baba Öğrenim Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Baba Öğrenim Durumları	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	Kruskall-Wallis H Ki-Kare	p
Oyun Etkileşimi (E) T skoru	Okur-yazar	57	25,9	26,0	10,0	59,0	14,9	119,4	2,2	**0,538**
	İlkokul	104	26,7	26,0	10,0	59,0	16,4	123,0		
	Ortaokul	45	**24,3**	10,0	10,0	59,0	17,9	111,5		
	Lise	36	**29,1**	31,5	10,0	59,0	16,7	133,0		
Oyun Aksaması (E) T skoru	Okur-yazar	57	54,3	57,0	37,0	70,0	10,6	123,5	2,9	**0,403**
	İlkokul	104	54,8	59,0	37,0	70,0	10,4	125,8		
	Ortaokul	45	**54,3**	53,0	37,0	70,0	11,5	123,5		
	Lise	36	**51,1**	50,0	37,0	70,0	10,6	103,3		
Oyun Kopukluğu (E) T skoru	Okur-yazar	57	64,2	66,0	47,0	71,0	6,2	131,6	4,0	**0,261**
	İlkokul	104	62,9	64,0	47,0	72,0	6,2	115,1		
	Ortaokul	45	**63,9**	67,0	49,0	72,0	6,9	132,2		
	Lise	36	**62,0**	63,5	47,0	71,0	7,3	110,6		

Baba öğrenim durumları ile alt boyutlar arasında puanlar açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, öğrenim durumu lise olan babaların çocuklarının Oyun Etkileşimi skorlarının yüksek, Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte, öğrenim durumu ortaokul olan babaların çocuklarının Oyun Etkileşimi skorlarının düşük, Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anne çalışma durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47

Anne Çalışma Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Anne Çalışma Durumu	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	Mann-Whitney U U	Mann-Whitney U p
Oyun Etkileşimi (E) T skoru	Çalışıyor	27	25,3	26,0	10,0	59,0	17,0	116,8	2775	**0,697**
	Çalışmıyor	215	**26,6**	26,0	10,0	59,0	16,3	122,1		
Oyun Aksaması (E) T skoru	Çalışıyor	27	54,6	57,0	37,0	70,0	10,8	124,8	2814,5	**0,796**
	Çalışmıyor	215	**53,9**	57,0	37,0	70,0	10,7	121,1		
Oyun Kopukluğu (E) T skoru	Çalışıyor	27	63,8	66,0	47,0	71,0	6,2	124,9	2812	**0,791**
	Çalışmıyor	215	**63,2**	66,0	47,0	72,0	6,6	121,1		

Anne çalışma durumları ile alt boyutlar arasında puanlar açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir (p>0,05).

İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, annesi çalışmayan çocukların Oyun Etkileşimi skorlarının daha yüksek, Oyun Aksaması ve Oyun Kopması puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Baba çalışma durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48

Baba Çalışma Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Baba Çalışma Durumları	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	Mann-Whitney U U	Mann-Whitney U p
Oyun Etkileşimi (E) T skoru	Çalışıyor	203	**26,6**	26,0	10,0	59,0	16,7	121,9	3887	**0,851**
	Çalışmıyor	39	25,7	26,0	10,0	59,0	14,7	119,7		
Oyun Aksaması (E) T skoru	Çalışıyor	203	**53,6**	55,0	37,0	70,0	10,8	118,7	3382,0	**0,148**
	Çalışmıyor	39	56,3	60,0	37,0	70,0	10,0	136,3		
Oyun Kopukluğu (E) T skoru	Çalışıyor	203	**63,2**	66,0	47,0	72,0	6,7	121,3	3914,5	**0,911**
	Çalışmıyor	39	63,8	64,0	49,0	71,0	5,4	122,6		

Baba çalışma durumları ile alt boyutlar arasında puanlar açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir.(p>0,05)

İstatistiksel açıdan anlamlı olmamakla birlikte, babası çalışan çocukların Oyun Etkileşimi puanlarının yüksek, Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin meslek gruplarına bakıldığında, annelerde meslek açısından anlamlı bir çeşitlilik olmadığı görülmüş ve analiz yapılmamıştır.

Ebeveynlerin meslek durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49

Babaların Meslek Grupları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Baba Meslek Grupları								Kruskall-Wallis H	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	Ki-Kare	p
Oyun Etkileşimi (E) T skoru	Esnaf	31	26,7	26,0	10,0	59,0	18,1	100,5	1,121	**0,571**
	Serbest Meslek	55	28,6	31,0	10,0	59,0	16,3	107,0		
	İşçi	114	**25,9**	26,0	10,0	59,0	16,7	97,4		
Oyun Aksaması (E) T skoru	Esnaf	31	52,5	51,0	37,0	70,0	10,2	93,7	1,401	**0,496**
	Serbest Meslek	55	52,8	55,0	37,0	70,0	11,4	95,7		
	İşçi	114	**54,6**	57,0	37,0	70,0	10,6	104,7		
Oyun Kopukluğu (E) T skoru	Esnaf	31	62,1	64,0	47,0	72,0	7,4	93,4	0,829	**0,661**
	Serbest Meslek	55	62,7	64,0	47,0	72,0	7,0	98,5		
	İşçi	114	**63,6**	66,0	47,0	71,0	6,5	103,4		

Baba meslek grupları ile alt boyutlar arasında puanlar açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir (p>0,05).

İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte, babası işçi olan çocukların oyun etkileşimi puanlarının düşük, oyun aksaması ve oyun kopukluğu puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin gelir durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50

Ebeveynlerin Gelir Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Gelir Durumları	Gelir							Kruskall-Wallis H	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	Ki-Kare	p
Oyun Etkileşimi (E) T skoru	0-500 TL	78	25,7	26,0	10,0	59,0	14,9	118,3	2,35	**0,503**
	501-1000 TL	110	**25,5**	26,0	10,0	59,0	16,8	117,8		
	1001-1500 TL	45	29,0	34,0	10,0	59,0	17,4	132,8		
	1501 TL+	9	31,7	26,0	10,0	59,0	17,9	137,9		
Oyun Aksaması (E) T skoru	0-500 TL	78	54,3	58,0	37,0	70,0	10,6	123,3	2,18	**0,535**
	501-1000 TL	110	**54,5**	56,0	37,0	70,0	10,8	125,6		
	1001-1500 TL	45	52,3	51,0	37,0	70,0	10,0	107,8		
	1501 TL+	9	54,1	57,0	37,0	70,0	13,9	124,6		
Oyun Kopukluğu (E) T skoru	0-500 TL	78	64,2	66,0	47,0	71,0	6,0	129,2	3,26	**0,352**
	501-1000 TL	110	63,1	65,0	47,0	72,0	6,7	119,7		
	1001-1500 TL	45	62,2	64,0	49,0	70,0	6,4	108,7		
	1501 TL+	9	63,6	68,0	47,0	71,0	9,1	140,9		

Gelir durumları ile alt boyutlar arasında puan türleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, ebeveyn gelir durumu 501-1000TL olan çocukların Oyun Etkileşimi skoru düşük, Oyun Aksaması skoru yüksek olarak tespit edilmiştir.

Ebeveynlerin çocuk sayıları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51

Ebeveynlerin Çocuk Sayıları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Çocuk Sayısı								Kruskall-Wallis H	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	Ki-Kare	p
Oyun Etkileşimi (E) T Skoru	1-2 Çocuk	61	26,7	26,0	10,0	59,0	16,0	122,8	0,08	**0,958**
	3 Çocuk	69	26,7	26,0	10,0	59,0	16,7	122,5		
	4+ Çocuk	112	**26,1**	26,0	10,0	59,0	16,5	120,2		
Oyun Aksaması (E) T Skoru	1-2 Çocuk	61	54,5	57,0	37,0	70,0	10,8	125,1	1,07	**0,585**
	3 Çocuk	69	52,6	51,0	37,0	70,0	11,0	114,2		
	4+ Çocuk	112	**54,6**	57,0	37,0	70,0	10,4	124,1		
Oyun Kopukluğu (E) T Skoru	1-2 Çocuk	61	63,2	66,0	49,0	70,0	6,4	120,1	0,11	**0,944**
	3 Çocuk	69	63,1	66,0	47,0	70,0	6,6	120,1		
	4+ Çocuk	112	**63,4**	66,0	47,0	72,0	6,6	123,1		

Ebeveynlerin çocuk sayıları ile alt boyutlar arasında puanlar açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, 4 ve daha fazla çocuk sahibi olan ebeveynlerin çocuklarının Oyun Etkileşimi skorunun daha düşük, Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu skorunun ise daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çocukların cinsiyet durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52

Çocukların Cinsiyet Durumları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Cinsiyet								Mann-Whitney U	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	U	p
Oyun Etkileşimi (E) T skoru	Kız	122,0	24,9	26,0	10,0	59,0	15,4	116,0	6648	**0,196**
	Erkek	120,0	**28,0**	30,0	10,0	59,0	17,2	127,1		
Oyun Aksaması (E) T skoru	Kız	122,0	54,5	57,0	37,0	70,0	10,8	124,9	6902	**0,441**
	Erkek	120,0	**53,5**	55,0	37,0	70,0	10,5	118,0		
Oyun Kopukluğu (E) T skoru	Kız	122,0	63,8	66,0	49,0	72,0	5,8	124,4	6962	**0,507**
	Erkek	120,0	**62,7**	64,0	47,0	71,0	7,1	118,5		

Çocukların cinsiyetleri ile alt boyutların puan türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, erkek çocuklarının Oyun Etkileşimi skorlarının yüksek, Oyun Etkileşimi ve Oyun Aksaması skorlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların doğum sıraları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53

Çocukların Doğum Sıraları ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Karşılaştırma

ALT BOYUTLAR	Çocuğun Doğum Sırası	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Kruskall-Wallis H Sıra Ort	Ki-Kare	p
Oyun Etkileşimi (E) T skoru	İlk Çocuk	41	**27,9**	26,0	10,0	59,0	17,3	127,3	0,64	**0,726**
	Ortanca Çocuk	155	26,5	26,0	10,0	59,0	16,6	121,6		
	Son Çocuk	46	**25,0**	26,0	10,0	59,0	15,0	115,8		
Oyun Aksaması (E) T skoru	İlk Çocuk	41	**52,7**	51,0	37,0	70,0	10,4	113,6	0,67	**0,716**
	Ortanca Çocuk	155	54,3	57,0	37,0	70,0	10,6	123,6		
	Son Çocuk	46	**54,2**	57,0	37,0	70,0	11,2	121,6		
Oyun Kopukluğu (E) T skoru	İlk Çocuk	41	**62,2**	64,0	49,0	70,0	6,4	106,3	4,31	**0,116**
	Ortanca Çocuk	155	63,2	66,0	47,0	72,0	6,5	120,9		
	Son Çocuk	46	**64,4**	67,0	47,0	71,0	6,6	137,1		

Çocukların doğum sıraları ile alt boyutlar arasında puanlar açısından anlamlı farklılık görülmemektedir (p>0,05).

İstatistiksel açıdan anlamlı olmamakla birlikte, ilk çocukların Oyun Etkileşimi skorlarının daha yüksek, Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu puanlarının ise daha düşün olduğu görülmüştür.

İstatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte, son çocukların Oyun Etkileşimi puanlarının düşük, Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu puanlarının ise daha yüksek olduğu görülmüştür.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Araştırma, Fantuzzo, McWayne, Sekino ve Hamton (1998) tarafından geliştirilmiş olan Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin 60-72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması amacıyla 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara'da yapılmıştır.

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla, Ebeveyn ve Çocuk Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Kişisel Bilgi Formu ve Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Örnekleme Alınan Çocukların ve Ebeveynlerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar:

Ebeveynlerin yaşı incelendiğinde; annelerin % 33.1'inin 31-35 yaş, % 24.4'ünün 36-40 yaş, %19.0'unun 26-30 yaş, % 8.3'ünün 21-25 ve 41-45 yaşlarında olduğu görülmektedir. Babaların ise, % 27.7'sinin 36-40 yaş, % 23.1'inin 41-45 yaş, % 21.9'unun 31-35 yaş, % 14.1'inin 46 yaş ve üzerinde, % 8.7'sinin 26-30 yaş, % 3.7'sinin 21-25 yaş ve % 0.8'inin 20 yaş ve altında olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Ebeveynlerin öğrenim durumları ile ilgili; annelerin % 46,3'ünün ilkokul, % 31'inin okur-yazar, % 12'sinin ortaokul, %8.3'ünün okur yazar değil, %2.4'ünün lise mezunu olduğu görülmüştür. Babaların ise, %43'ünün ilkokul, %23.6'sının okur-yazar, %18.5'inin ortaokul, %14.9'unun lise mezunu olduğu görülmüştür (Tablo 4).

Araştırmaya katılan annelerin %88,8'i çalışmıyor, %11,2'si çalışıyor görünmektedir. Aynı tabloda babaların %83,9'unun çalışıyor, %16,1'inin çalışmıyor olarak verildiği görülmektedir (Tablo 5).

Ebeveynlerin meslekleri incelendiğinde; annelerin meslek dağılımlarının gruplarında çeşitlilik fazla olmadığı için analiz yapılmamıştır. Çalışan-çalışmayan analizlerinin yeterli olacağı düşünülmüştür. Babaların ise % 57.6'sının işçi, %27.1'inin serbest meslek sahibi, % 15.3'ünün ise esnaf olduğu görülmüştür (Tablo 6).

Ebeveynlerin gelir durumları incelendiğinde; %45.5'inin 501-1000TL, %32.2'sinin 0-500TL, % 18.6'sının 1001-1500 TL, %3.7'sinin 1501TL ve üzeri gelir durumuna sahip olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayıları incelendiğinde; % 46.3'ünün 4 ve daha fazla çocuk, % 28.5'inin 3 çocuk ve % 25.2'sinin 1-2 çocuk sahibi oldukları görülmektedir (Tablo 8)

Araştırmaya katılan çocukların %50.4'ünün kız, % 49.6'sının erkek olduğu görülmektedir (Tablo 9).

Çocukların % 64.1'inin ortanca çocuk, %19'unun son çocuk ve % 16.9'unun ilk çocuk olduğu görülmektedir (Tablo 10).

Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının bayan olduğu görülmektedir (Tablo 11).

Öğretmenlerin yaşları incelendiğinde; % 45.4'ünün 31-35 yaş, % 18.2'sinin 36-40 ve 41-45 yaş, % 9.1'inin ise 20-25 ve 26-30 yaşlarında olduğu görülmektedir (Tablo 12).

Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumları incelendiğinde; % 72.7'sinin çocuğunun olduğu, % 27.3 ünün ise çocuğunun olmadığı görülmüştür (Tablo 13).

Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumları incelendiğinde; % 62.5'inin 2 çocuk, %25'inin 3 çocuk, % 12.5'inin 4 ve üzeri çocuk sahibi oldukları görülmektedir (Tablo 14).

Öğretmenlerin % 54.5'inin 4 yıllık üniversiteden, % 27.3'ünün 4 yıllık Açıköğretim Fakültesi'nden ve % 18.2'sinin ise başka okullardan mezun oldukları görülmektedir (Tablo 15).

Öğretmenlerin % 45.4'ünün 6-10 yıllık, % 18.2'sinin ise 1 yıldan az, 16 yıl ve üzeri ve 11-15 yıllık öğretmen oldukları görülmektedir (Tablo 16).

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki hizmet sürelerinin; % 36.4'ünün 1-5 yıl, %27.2'sinin 1 yıldan az ve % 18.2'sinin ise 6-10 yıl ve 11-15 yıl olduğu görülmektedir (Tablo 17).

Öğretmenlerin % 45.5'inin 21-25 çocukla, % 27.3'ünün 16-20 çocukla, % 18.2'sinin 30 ve üzeri çocukla, % 9'unun ise 10-15 çocukla çalıştığı görülmektedir (Tablo 18).

"Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale)" nin Geçerliğine İlişkin Sonuçlar:

Kapsam Geçerliliği: Kapsam geçerliği için ölçek; üç profesör, üç yardımcı doçent ve bir araştırma görevlisinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlara verilen formda maddeleri uygun, uygun değil ve düzeltilmeli şeklinde işaretlemeleri ve maddeleri düzeltmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan veriler doğrultusunda maddelerin kapsam geçerlilikleri Lawshe tekniği kullanılarak istatistiksel olarak incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale)'nin maddelerinin çoğunlukla uygun olduğu görülmüş ve aynen alınarak ölçek uygulanmaya başlanmıştır.

Ön Uygulama: Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale)'ne ilişkin ön uygulama sonuçlarına bakıldığında süre ve anlaşılabilirlik açısından bir soruna rastlanmamış ve ölçek maddeleri aynen alınarak esas uygulamaya geçilmiştir.

Yapı Geçerliliği: Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale)-Öğretmen Görüşü'ne ilişkin ölçeğin alt boyutlarının alt ve üst %27'lik dilimlerde madde analizleri ve t Testi yapılmıştır. %27'lik dilimlerde madde analizi yapıldığında her üç alt boyutta da maddelerin ayırıcılığının olduğu gözlenmiş olup maddelerin geçerliliği sağlanmıştır.

"Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale)" – Öğretmen Görüşü Sonuçlarının Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar:

Ölçeğin doğruluğunun sınanması amacıyla alan yazında sıklıkla karşılaşılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sürecine yer verilmiştir. Bu analiz için ise Lirsel Programından yararlanılmıştır. Yapılan analiz neticesinde 8. madde olan "Israrla lider olmak ister" maddesi dışında kalan tüm maddelerin kendi örtük değişkenini temsil etme düzeyinin 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu ve t değerlerinin 1.96'dan büyük olduğu görülmüştür. Belirtilen 8. madde dışında kalan diğer maddelerle tekrar yapılan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde bazı maddeler arasında modifikasyon olduğu bulunmuştur (M20-M2, M31-M25, M26-M7, M32-M20, M27-M20, M20-M4, M15-M12, M12-M2).

Uyum indekslerinde (Ki-kare=1199.76; Ki-kare/df=2.48; NFI=0.65; CFI=0.69; GFI=0.69; AGFI=0.64; RMSEA=0.096; RMR=0.086) Ki-kare /df $\leq$ 5 ve RMR $\leq$ .10 ölçütlerinin 8. Madde (Israrla lider olmak ister)'nin çıkarılmasıyla karşılandığı ve ölçeğin bu şekilde kullanılabilir olduğu bulunmuştur.

Dolayısı ile öğretmenlerin çocukları değerlendirirken Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (PIPPS)'nin orijinalinden 8 nolu madde ölçekten çıkarılarak uyarlama çalışması tamamlanmış olmaktadır.

"Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale)"- Öğretmen Görüşü'ne ilişkin alt boyutlara ait güvenirlik katsayıları ve madde toplam korelasyonları 8. maddenin çıkarılmasından sonra şu şekilde verilmiştir:

Oyun Etkileşimi alt boyutuna ait güvenirlik katsayısının 0,858 olduğu ve yeterli büyüklükte olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonu incelendiğinde değerlerin 0,2 den yüksek olduğu ve maddelerin ölçekle uyumlu olduğu görülmektedir.

Oyun Aksaması alt boyutuna ait güvenirlik katsayısının 0,805 olduğu ve yeterli büyüklükte olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonu incelendiğinde değerlerin 0,2 den yüksek olduğu ve maddelerin ölçekle uyumlu olduğu görülmektedir.

Oyun Kopukluğu alt boyutuna ait güvenirlik katsayısının 0,857 olduğu ve yeterli büyüklükte olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonu incelendiğinde değerlerin 0,2 den yüksek olduğu ve maddelerin ölçekle uyumlu olduğu görülmektedir.

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği – Öğretmen Görüşü Versiyonunun Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçlarına Göre;

Oyun Etkileşimi puanları arttıkça Oyun Aksaması ve Oyun Kopukluğu puanları anlamlı derecede azalmaktadır ($-1 \leq r \leq 1$ ve $p<0,05$). Oyun aksaması puanı arttıkça Oyun Kopukluğu puanları da artmaktadır ($-1 \leq r \leq 1$ ve $p<0,05$).

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin güvenirliğini sağlamak amacıyla belirlenmiş örneklem grubundan 119 çocuğun ebeveyn ve öğretmenine yeniden ölçek uygulanarak Test-Tekrar-Test tamamlanmıştır.

Öğretmenlere yönelik olarak yapılan Ön test puanları ile Son test puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde 0,774 hesaplanmıştır. Dolayısı ile test tekrar test sonuçları ölçeğin güvenirliğini ortaya koymaktadır ($p<0,05$).

“Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale)”-Ebeveyn Görüşü’ne ilişkin Doğrulayıcı Faktör analizi sonucunda alt boyutlarının orijinaliyle uyum sağlamadığı gözlenmiştir.

5.2. Öneriler

- Araştırma, sosyoekonomik düzeyi düşük olan 60-72 aylık çocukların akranlarına gösterdikleri oyun davranışlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale)'nin Ankara örnekleminde uyarlanması amacıyla yapılmıştır. Ölçeğin Türkiye örneklemi üzerinde uyarlama çalışması yapılabilir.

- Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale)'nin Ebeveyn Görüşü'ne yönelik daha geniş bir örneklem grubu ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılabilir.

- Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale)'nin sadece 60-72 aylık çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlaması yapılmıştır. Anaokuluna devam eden 36-60 aylık çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlaması da yapılabilir.

- Sonraki çalışmalar için Ankara ili dışında farklı örneklemler üzerinde ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği sınanabilir.

- Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale) okul öncesi dönemdeki oyun davranışlarının belirlenmesi amacıyla farklı çalışmalar için kullanılabilir.

- Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale)'nin daha etkili nasıl uygulanabileceğine yönelik yeni eğitim programı geliştirilerek deneysel çalışmalar yapılabilir.

- Okul öncesi dönemde oyun davranışlarının belirlenmesinde yeni ölçme araçlarının geliştirilmesinde temel oluşturabilir.

- Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn ve öğretmenlerine yönelik eğitim programları uygulanarak ölçeğin boyutları yeniden değerlendirilebilir.

- Gelişim alanları ile oyun davranışları arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ahioğlu, E.N. (1999) S*embolik Oyunun 4 Yaş Çocuklarının Dil Kazanımına Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akandere, M. (2003). *Eğitici Okul Oyunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aral, N., Gürsoy, F. Ve Köksal A. (2000). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun.* (1. Baskı) İstanbul: Turan Ofset.

Arıkan, R. (2007). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. (6. Basım). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

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

Ashiabi, S. Godwin, (2007), Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional, Significance and The Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, Oct, Vol. 35, No. 2.

Aydın, A. (2008). *Sembolik Oyun Testi'nin Türkçe'ye Uyarlanması ve Okul Öncesi Dönemdeki Normal, Otistik ve Zihinsel Engelli Çocukların Sembolik Oyun Davranışlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler.* (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bergen, D. (2002). The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development. *ECRP,* Vol. 4 No. 1 Spring.

Broström, S. (1998). Frame Play in the Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood,* 30, 1; pg. 27-35.

Castro, M. (1998). *Screening Low-Income Preschoolers for Risk for Developing Emotional Disturbance.* Unpublished Doctoral Dissertation. University of Miami, Florida.

Charles, C. M. (2003) . *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri* (Çev. Gülten Ülgen), Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Cinel, N. Ö. (2006). *Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 3-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Anne Babaların Oyuncak Ve Oyun Materyalleri Hakkındaki Görüşlerinin Ve Bu Yaş Grubu Çocukların Sahip Oldukları Oyuncak Ve Oyun Materyallerinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cohen, D. (1993). *The Development of Play*. Second Edition. Routledge:London.

Ergün, M. (1980). Oyun ve Oyuncak Üzerine, *Milli Eğitim Dergisi I/1*, s. 102-119.

Erşan, Ş. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Oyun ve Çalışma İle İlgili Algılarının İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fabes, R.A., Martin, C.L. and Hanish, L.D**.** (2003). Young Chıldern's Play Qualities in Same, Other and Mixed-Sex Peer Groups. *Society for Research in Child Development*, Vol. 74, No.3, pp. 921-932

Fein, G. and Rivkin, M. (1991). *The Young Child At Play*. Reviews of Research, Vol. 4. NAEYC. Washington D.C.

Frost, J. L, Wortham S. and Reifel S. (2001). L., *Play and Child Development.* Ohio-New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Frost, J. L, Wortham, S. and Reifel S. (2005). L., *Play and Child Development.* Secon Edt. Ohio-New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Gagnon, S. G. (2001). *Relationships Between Peer Interactive Play And School Success In Four Year-Old At-Risk Children*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of South Carolina.

Gazezoğlu, Ö. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılmasında Oyun Yoluyla Öğretimin Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Gmitrova, T. V. and Gmitrova, J. (2003). The Impact of Teacher-Directed and Child-Directed Pretend play on Cognitive Competence in Kindergarden Children. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 30, No. 4, pp.241-246, Human Sciences Pres.

Göde, O., Susar F. (1997). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ile Bu Eğitimde Oyunun ve Bedensel Etkinliklerin Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, s.39-48. Pamukkale.

Guimaraes, S. and Mcsherry, K**.** (2002). The Curriculum Experiences of Pre-school Children in Northern Ireland: classroom practices in terms of child- initiated play and adult-directed activities. *International Journal of Early Years Education*, Vol.10, No. 2, pp.86-94 Carfax Publishing.

Gül, M. (2006). *Anasınıfına Devam Eden Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 61-72 Ay Arası Çocuklara Sembolik Oyun Eğitiminin Genel Gelişim Durumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güven, N. (2005). Erken çocukluk döneminde bağımsız oyun gelişimi. M. Sevinç. (Der.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* 2 (501-509). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Hall, S. (1993). *Transdisciplinary Play Based Assessment:A Functional Appraoch to working with young children*.Toni W. Linder (Ed). America: Paul H. Publishing.

Hampton, V. R. (1999). *The Penn Interactive Peer Play Scale For Kindergarten: Building Essential Linkages In Early Childhood Assessment*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Pennsylvania. Philadelphia.

Hannikainen, M. (2001). Playful Actions as a Sign of Togetherness in Day Care Centers. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 9, No. 2, pp.125-134, Carfax Publishing.

Harrist A. W., Bradley K. D., (2003), 'You can't say you can't play': Intervening in the Process of Social Exclusion in the Kindergarten Classroom. *Early Childhood Research Quarterly 18,* pp. 185-205, 12 March, Texas, USA.

Hoorn, J. V., Nouront, P. M., Scales, B., Alward, K.R. (2007). *Play at the Center of the Cirriculum* (4th Edition) Ohio: Pearson.

Howard, J. (2002). Eliciting Young Children's Perception of Play, Work and Learning Using the Activity Apperception Story Procedure. *Early Child Development and Care*, Vol.172, pp.489-502 Carfax Publishing.

Howard, J., Jenvey V., Hill C., (2006), Children's Categorisation of Play and Learning Based on Social Context. *Early Child Development and Care*, Vol 176, Nos 3-4, May, pp. 379-393, Australia.

Howard-Jones, P., Taylor J. R., Sutton, L. (2002). The Effect of Play on the Creativity of Young Children During Subsequent Activity. *Early Child Development and Care,* Vol. 172 (4), pp. 323-328.

Hyun, E., Choi, D. H. (2004). Examinations of Young Children's Gender-Doing and Gender-Bending in Their Play Dynamics: A Cross-Cultural Exploration. *International Journal of Early Childhood;* 36, 1, pp. 49-64.

Ishigaki, E. H., (1999). A Comparative Study of Preschool Teachers' Attitudes: Towards 'Children's Right to Play' in Japan, China and Korea. *International Journal of Early Childhood;* 31, 1; pg. 40.

Janson, U. (2001). Togetherness and Diversity in Pre-school Play. *International Journal of Early Years Education*, Vol.9, No. 2, pp. 135-143, Carfax Publishing.

Jobling, A., Virji-Babul, N. ve Nichols, D. (2006) Children With Down Syndrome: Discovering The Joy Of Movement. *The Journal Of Physical Education. 77 (6)* 34+

Johnson, J. E., Christie, J. F., Yankew, T. D. (1987). *Play and Early Childhood Development.* New York.

Kagan, S.L. and Lowenstein, A.E. (2006). School Readiness And Children's Play: Contemporary Oxymoron Or Compatible Optinon? E.F. Zigler, D.G., Singer, S.J. Bishop-Josef (Eds), *Children's Play: The Roots "Of Reading* (59-72) Washington, DC: Zero To Three Press.

Kail, Robert.(2006) *Children And Their Development*. Perdue Üniversity

Kaptan, S. (1991). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.

Karadağ, E., Çalışkan N. (2008). *İlköğretimde Drama 'Oyun ve İşleniş Örnekleriyle'*. Ankara: Anı Yayıncılık.

(Karaman), Güney, N. 2009. Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5–6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Üslûpları ile Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt: 42. Sayı:2.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (17. Baskı) İzmir: Nobel Yayınevi.

Kerkez, F. (2006). *Oyun ve Egzersizin Yuva ve Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Fiziksel ve Motor Gelişime Etkisinin Araştırılması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Kılıçoğlu, M (2006). *Anasınıfı, Hazırlık ve İlköğretim Birinci Sınıflarda Okuyan Görme Engelli Öğrencilerin Oyunlarının Değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kowalski, H. S., Wyver, S. R., Masselos, G., Lacey, P. D., (2004). Toddlers' Emerging Symbolic Play: A First-Born Advantage? *Early Child Development and Care,* Vol. 174 (4), pp. 389–400.

Leseman, P.M.; Rollanberg, L.and Rispens, J. (2001) Playing and Working in Kindergarden: Cognitive coconstruction in two educational situation**.** *Early Childhood Research Quarterly* 16 pp. 363-384.

Lloyd, B., Howe N., (2003). Solitary Play And Convergent And Divergent Thinking Skills In Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly 18*, PP. 22–41.

Maguire, M.C, Dunn, J. (1997). Friendships In Early Childhood And Social Understanding. *International Journal of Behavioral Development, 21 (4),* 669-686.

Matterson, E. (1989). *Play with a Purpose For-Sevens* (Third Edition) England: Penguin Books.

Maxwell, L.E., Mitchell M. R., Evans, G.W. (2008). Effects of Play Equipment And Loose Parts on Preschool Children's Outdoor Play Behavior: An Obsevational Study And Design Intervention. *Children, Youth And Environments*. 18(2). Pp. 36-63.

McCune, L.(1991). Symbolic Development in Normal and Atypical Infants. In G. Fein and M. Rivkin (Eds). *The Young Child At Play*, Reviews of Research, Volume 4. (pp.45-61). Washington D.C.

Milfort, Roline (2000). *A Comparison of Teacher And Observer Ratings of Head Start Children's Social Competence*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Miami, Florida.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. Ankara: Epsilon Yayınları.

Oktay, A. (2002) . *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul:Epsilon Yayınları.

Onur, B. ve Güney N., (2004). *Türkiye'de Çocuk Oyunları: Araştırmalar*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ömeroğlu, E. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Drama* (5. Baskı) Ankara: Kök Yayıncılık.

Özdogan B. (2000) *Çocuk ve Oyun*, Ankara: Anı Yayınları.

Pervez, S. (1992). *The Role of Play in The Development of Preschool Children*. Ph. D Thesis, Quaid-i Azam University.

Poyraz, H. (1999), *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Rayna, S. (2001) The Very Beginnings of Togetherness in Shared Play Among Young Children. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 9, No. 2, pp.109-115 Carfax Publishing.

Rivkin, M. (1991). The Young Child At Play. In G.Fein and M. Rivkin (Eds). *The Educator's Place in Children's Play.* Reviews of Research, Volume 4. (pp.213-218). USA: Washington DC.

Rowlands, F. (2007). *An Analysis of Teachers Attitudes Towards Play and Children's Free Play Opportunities*. Unpublished Master's Thesis. Concordia University.

Sandberg, A. (2003). Preschool Teachers' Play Experiences Then and Now, *ECRP* Vol. 5, No.1 Spring.

Sandberg, A., Vuorinen T. (2008). Dimensions of Childhood Play and Toys. *Asia Pasific Journal of Teacher Education,* May, Vol. 36, No. 2.

Saracho, O. N., Spodek B. (1998). A Historical Overview of Teories of Play. In. Saracho O. N. and Spodek B. (Eds), *Multiple Perpectives on Play in Early Childhood Education* (p. 1-10). New York: New York Press.

Saracho, O. N. (2002). Teachers' Roles in Promoting Literacy in the Context of Play. *Early Child Development and Care***,** Vol. 172(1), pp. 23–34.

Sayeed, Z., Guerin E. (1997) *Play, Assessment and Culture; Meeting Special Needs in the Early Years*, Edited by Sheila Wolfendale; London, David Fulton Publishers.

Sekino, Y. (2006). *Investigation of the Relationship Between Preschool Peer Play And Third-Grade Outcomes For Low-Income Urban Students*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Pennsylvania. Philadelphia.

Sel, R. (1987). *Çocuk ve Oyun Dünyası*. Ankara: Olgun Lisesi Yayınları, Lider Yayıncılık.

Seyrek, H. ve Sun, H. (1998). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*. İzmir: Hilmi Seyrek.

Sheridan, M. D. (2005). Play in Early Childhood. London and New York: Routledge.

Sigafoos, J., Roberts-Pennell, D. and Graves, D. (1999) Longitudinal assessment of play and adaptive behavior in young children with developmental disabilities. *Developmental Disabilities, Vol: 20 (2),* 147-161.

Shim S.Y., Herwig, J. E. and Shelley, M. (2001). Preschoolers' Play Behaviors With Peers In Classroom And Playground Settings. *Journal of Research in Childhood Education;* Spring; 15, 2; pp. 149-163.

Shim, J. (2007). *Low-Income Children Pretend Play: The Contributory Influences of Individual and Contextual Factors*. Ph. D. Thesis. The University of North Carolina.

Stegelin, D. A, (2005). Making the Case for Play Policy: Research-Based Reasons to Support Play-Based Environments. *YC Young Children*; Mar; 60, 2; pp. 76-85.

Stanley, G. (2004) *Symbolic play in children with autism spectrum disorder.* Unpublished master's thesis, The University of Guelph The Faculty of Graduate Studies, Canada.

Stanley, G. C. and Konstantareas, M.M. (2007) Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal Of Autism Disorder, (37),* 1215 -1223.

Swindells, D. and Stegnitti, K. (2006) Pretend Play and Parents' View of Social Competence: The Construct Validity of the Child-Initiated Pretend Play Assesment. *Australian Occupational Therapy Journal, 53 (4),* 314-324.

Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş-Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları.* Ankara: Ekinoks.

Tee, O. P. (2004). Innovative Use of Local Resources for Children's Play: A Case in Malaysia. *YC Young Children*; Sep; 59, 5; pp. 14-18.

Tekin, G. ve Tekin A.K. (2008). Meanings of Child's Play According To Turkish Early Childhood Educators: A Phenomenological Study. *Journal of Instructional Psychology,* Vol. 34, No. 4. p. 207-213.

(Tezel), Şahin, F. (1999). *Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. 1. Baskı. İstanbul: Turan Ofset.

(Tezel), Şahin, F. (2001). *Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Turan Ofset.

Thurston, Tynette M. (1998). *The Relationship Between Play and Functional Independence Between the Ages of 4 and 6.* MS Thesis, D'Youville College.

Tulviste, T. and Koor M. (2005). "Hands Off the Car, It's Mine!" and "The Teacher Will Be Angry if We Don't Play Nicely": Gender-Related Preferences in the Use of Moral Rules and Social Conventions in Preschoolers' Dyadic Play. *Sex Roles*, Vol 53, Nos ½, July.

Türkmenoğlu, F. (2005). *60–72 Aylık Çocukların Matematik Becerilerini Kazanmalarında, "Oyun Yoluyla Matematik Becerilerini Kazandırma Programı"nın Etkisinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tyssen, S. (2003). Child Culture, Play and Child Development. *Early Child Development and Care.* Vol 173 (6), pp. 589-612.

Uğurel, I., Moralı S., (2008) Matematik ve Oyun Etkileşimi, *Gazi Üniversitesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 3.

Vandenberg, B. (1991). Play Theory. In G. Fein and M. Rivkin (Eds) *The Young Child At Play, Reviews of Research*, Volume 4. (p. 17-27)

Vickerius, M. and Sandberg, A., (2006). The Significance of Play And The Environment Around Play. *Early Child Development and Care*, Vol. 176, No. 2, February, pp. 207–217. USA: Masters of Universe.

Wolfgang, H. C. and Stannard L. L., Jones I., (2001), Block Play Performance Among Preschoolers As a Predictor of Later School Achievement in Mathematics. *Journal of Research in Childhood Education,* Spring, Vol. 15 No 2, pg. 173-180.

Wolfgang, H. C. and Stannard L. L., Jones I., (2003), Advanced Contructional Play with LEGOs Among Preschoolers As A Predictor of Later School Achievement In Mathematics. *Early Child Development and Care*, Vol 173 (5), pp. 467-475.

Yavuzer, H.(1996). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (2000). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yurdugül, H. (2005). Konjenerik Test Kuramı ve Konjenerik Madde Analizi: Tek Boyutlu Çoktan Seçmeli Testler Üzerine Bir Uygulama. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 38(2), 21–47.

EKLER

EK 1