



**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ OYUN OYNAMA
EĞİLİMLERİ İLE MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

ŞEYMA SALİHA PEKER

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİMDALİ**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden on iki ay (12) sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Şeyma Saliha

Soyadı: Peker

Bölümü: Okul Öncesi Eğitimi Anabilimdalı

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Oynama Eğilimleri İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: An Investigation Of The Relationship Between Playfulness And Motivation Of Preschool Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Şeyma Saliha PEKER

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şeyma Saliha PEKER tarafından hazırlanan “ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ OYUN OYNAMA EĞİLİMLERİ İLE MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ ” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Mine Canan DURMUŞOĞLU

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 15/11 / 2019

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

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Canım ablam Yeşim'e...

TEŞEKKÜR

Gazi Üniversitesi'nde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan bu çalışma benim için kıymetli birçok insanın desteğiyle tamamlanmıştır. Sözel teşekkürlerin yanı sıra burada da belirtmek istediğim minnetlerim bulunmaktadır.

Daima sevgi, sabır ve ilgiyle yanımda olan, motivasyonumu ve enerjimi yükseltmek için her yolu deneyerek beni hep destekleyen hayat arkadaşım, sevgili eşim Murat AKSU' ya; maddi manevi her zaman yanımda olan, aldığım her kararda destek elini omzumda hissettiğim babam Osman PEKER'e, koşulsuz sevgisi, tatlı dili ve en içten dilekleriyle elimi sımsıkı tutan annem Hatice PEKER'e; birlikte büyüdüğüm, birlikte güldüğüm, kardeş olmanın en güzel halini yaşatan, canım abim Ömer Yasin PEKER' e ve canım kardeşim Zeliha Nurselin PEKER'e teşekkür ederim.

Tezin her adımında benimle birlikte yorulan, bana güç veren ablam, bilgi ve tecrübeleriyle desteğini hep üzerimde hissettiğim Dr. Öğr. Üyesi Yeşim DİNDAROĞLU' na; bana öğrettikleri ve tavsiyeleri ile akademik hayatıma katkısı büyük olan Dr. Öğr. Üyesi Özlem Yurt'a teşekkür ederim.

Değerli düşünce ve önerileriyle tezime katkıda bulunan sayın Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ ve sayın Dr. Öğr. Üyesi Mine Canan DURMUŞOĞLU' na teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Araştırmanın her aşamasında desteğini ve ilgisini gösteren, akademik bilgi ve tecrübelerini paylaşan, ilgi ve anlayışıyla araştırma sürecinde yanımda olan değerli hocam Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ' a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ OYUN OYNAMA
EĞİLİMLERİ İLE MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ŞEYMA SALİHA PEKER
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Aralık, 2019**

ÖZ

Araştırma 36-72 aylık çocukların oyun oynama eğilimleri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde yer alan bağımsız anaokullarında bulunan 36-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Evrenden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 600 çocuk ise örnekleme oluşturmaktadır. Veriler ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği’ ve ‘Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği’ adlı veri toplama araçları ile toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu ebeveynler, diğer ölçekler ise öğretmenler tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurulup toplanmıştır. Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği bilişsel kendiliğindenlik, fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, zevkin belirginliği ve mizah anlayışı alt boyutlarından oluşmaktadır. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği zihinsel dayanıklılık, kaba motor dayanıklılık, çocuklarla sosyal dayanıklılık, yetişkinlerle sosyal dayanıklılık, negatif tepki, zevk hakimiyeti ve genel beceri alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre, motivasyonun oyun oynama eğilimi üzerinde pozitif yönde etkisi mevcuttur. Çalışmada oyun oynama eğilimini etkileyen en önemli motivasyon alt faktörü sosyal dayanıklılık iken, genel beceri alt faktörünün oyun oynama eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisine rastlanılmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Oyun Oynama Eğilimi, Motivasyon, Okul Öncesi Eğitim

Sayfa Sayısı: 117

Danışman: Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PLAYFULNESS AND MOTIVATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Masters' Degree

Şeyma Saliha PEKER

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December, 2019

ABSTRACT

The research was conducted in order to investigate the relationship between motivation and playfulness of 36-72 month-old children. The research is a correlational survey model. The population of the study consists of 36-72 month-old children in independent preschools in Trabzon in the 2017-2018 academic year. 600 children who designated from the universe in accordance by using the convenience sampling method, have composed the sample. Data were obtained with 'Personal Information Form', 'Children's Playfulness Scale' and "Motivation Scale for the Preschool Children'. The Personal Information Form was completed and collected by parents and other scales separately for each child by teachers. Children' Playfulness Scale consists of sub-dimensions of cognitive spontaneity, physical spontaneity, social spontaneity, manifest joy and sense of humor. The Motivation Scale for Preschool Children consists of sub-dimensions of cognitive persistence, gross motor persistence, social persistence with children, social persistence with adults, negative reactions, mastery pleasure and general competence. As a result of the research, motivation has a positive effect on playfulness. While the most important motivation sub-factor that affects playfulness is social persistence, there is no significant effect of the general competence sub-factor on playfulness.

Key Words: Playfulness, Motivation, Preschool Education

Number of pages: 117

Supervisor: Assoc. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	4
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Araştırmanın Varsayımları	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL TEMELLER.....	7
Oyun ve Oyun Oynama Eğilimi	7
Oyun Oynama Eğilimi Tanımları	14

Oyun Oynama Eğilimi Teorileri.....	15
Oyun Oynama Eğiliminin Önemi.....	17
Oyun Oynama Eğilimini Etkileyen Faktörler.....	20
Motivasyon.....	23
Motivasyon Tanımları	24
Motivasyon Türleri	25
Motivasyonu Etkileyen Faktörler	32
Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Motivasyon	34
BÖLÜM III	37
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	37
Oyun Oynama Eğilimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar	37
Motivasyon İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	42
BÖLÜM IV	47
YÖNTEM	47
Araştırmanın Modeli	47
Evren ve Örneklem	48
Veri Toplama Araçları	51
Araştırmada Yer Alan Ölçeklerin Geçerlilik Analizleri.....	56
Verilerin Toplanması.....	60
Verilerin Analizi.....	60
BÖLÜM V	62
BULGULAR VE TARTIŞMA	62
1. Alt Problem.....	64
2. Alt Problem.....	67
3. Alt Problem.....	70

4. Alt Problem.....	73
5. Alt Problem.....	75
6. Alt Problem.....	77
BÖLÜM VI	82
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	82
Öneriler	84
KAYNAKLAR.....	88
EKLER	98
EK 1. Çoklu Doğrusal Bağlantı Tespiti İçin VIF Testi Sonuçları.....	99
EK 2. Araştırma Veri Toplama Milli Eğitim İzin Dilekçesi	100
EK 3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği İzin Belgesi..	101
EK 4. Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği İzin Belgesi	102
EK 5. Kişisel Bilgi Formu.....	103

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Örneklem Kapsamındaki Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	49
Tablo 2. Örneklem Kapsamındaki Çocukların Ebeveynlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	50
Tablo 3. Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 4. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları	55
Tablo 5. Bilişsel Kendiliğindenlik Değişkenleri İçin Toplam Açıklanan Varyans	57
Tablo 6. Fiziksel Kendiliğindenlik Değişkenleri İçin Toplam Açıklanan Varyans.....	57
Tablo 7. Sosyal Kendiliğindenlik Değişkenleri İçin Toplam Açıklanan Varyans.....	58
Tablo 8. Zevkin Belirginliği Değişkenleri İçin Toplam Açıklanan Varyans.....	58
Tablo 9. Mizah Anlayışı Değişkenleri İçin Toplam Açıklanan Varyans.....	59
Tablo 10. Motivasyon Değişkenleri İçin Toplam Açıklanan Varyans	59
Tablo 11. Motivasyon ve Oyun Oynama Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	60
Tablo 12. Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	63
Tablo 13. Oyun Oynama Eğilimi İle İlgili Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 14. Bilişsel Kendiliğindenlik İle İlgili Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	68
Tablo 15. Fiziksel Kendiliğindenlik İle İlgili Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 16. Sosyal Kendiliğindenlik İle İlgili Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 17. Zevkin Belirginliği İle İlgili Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 18. Mizah Anlayışı İle İlgili Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 19. Çoklu Regresyon Analizi Bulguları Özeti.....	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. <i>Çocuğun Becerileri ve Çevre Arasındaki Oyun İşlemi</i>	9
Şekil 2. <i>Oyun ve Oyun Oynama Eğilimi Arasındaki İlişki</i>	12
Şekil 3. <i>Oyun Oynama Eğilimi Unsurları</i>	22
Şekil 4. <i>Motivasyon Türleri ve Düzenleyici İşlemleri</i>	26

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu açıklanarak araştırmanın amacı belirtilmiş, araştırmanın önemine değinilerek araştırmanın sınırlılıkları ve varsayımları ifade edilmiş ve alt problemlere yer verilmiştir.

Oyun, sadece yapılmak istendiği için gerçekleşen bir eylem olup problemlere ve durumlara esnek bir biçimde yaklaştığımızda kullanılan bir tarz olarak nitelendirilmektedir. Çevreyi anlamada etkili bir araç olan oyun, eğlenceli olmasına rağmen ilerleyen yaş ile birlikte oyun aktivitelerinde bulunma sıklığı azalmaktadır (Bundy, 1993; Bateson, 2015).

Oyunu tanımlamak basit gibi gözükse de oyun olarak kabul edilebilecek çok çeşitli davranışların varlığı evrensel bir oyun tanımı konusunda araştırmacıları fikir ayrılığına sürüklemiştir. Oyun ‘eğlenceli bir faaliyet’, ‘engelsiz hareket’, ‘bir hikayenin sahnelenmesi’ gibi çeşitli tanımları içinde barındırmaktadır (Akhtar, 2010; Cooper, 2000). Araştırmacılar oyunu tanımlamada fikir birliğine varmasalar da oyunun değerini evrensel olarak kabul etmede hemfikirdirler (Bundy, Nelson, Metzger ve Bingaman, 2001). Çünkü oyun çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Chan, Chen, Feng, Lee ve Chen, 2016).

Çocukların oyunları ile ilgili literatür incelendiğinde dikkat çeken kavramlardan biri de oyun oynama eğilimidir. Oyun oynama eğilimi terimi 1960’lı yıllarda ortaya çıkmış ve günümüze kadar çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu terimi ilk olarak literatüre kazandıran Lieberman (1977) oyun oynama eğilimini çocuğun oyuna yaklaşımı ve oyunun özü olarak

tanımlamıştır. Lieberman'a (1977) göre oyun oynama eğilimi çocukların oynama eylemlerine kolaylıkla dahil olabilmeleri ve oyunları sırasında sergiledikleri davranışlardır. Bundy (1997) oyun oynama eğilimini 'oyun tutumu' olarak adlandırırken çocukların oyuna katılımı ve çocuklar ile çevre arasındaki ilişki olarak tanımlamıştır. Cooper (2000) bu tanıma kabul edip oyun oynama eğilimi için 'bireysel oyun tarzı' terimini kullanmıştır.

Oyun oynama eğiliminin birçok araştırmacı tarafından bir yatkınlık olarak belirtildiği görülmektedir. Doğal bir yatkınlık ve tutarlı bir kişilik özelliği (Harkness ve Bundy, 2001); tekrarlanabilir ve tanınabilir bireysel bir özellik ve oyuncu nitelikler taşıyan içsel bir yatkınlık (Trevlas, Matsouka ve Zachopoulou, 2003); bireylerin kişilik özelliklerine bağlı olan ve diğerlerinden daha eğlenceli olmalarını sağlayan doğal bir yatkınlık (Barnett ve Magnuson, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Son zamanlarda yaptığı çalışmalardan yola çıkarak Barnett (2007) de oyun oynama eğilimini; bir durumu kendine ve muhtemelen başkalarına eğlenceye ve mizaha farklı açılardan bakabilmeye bir yol sağlayarak yeniden biçimlendirebilmeye olan yatkınlık olarak tanımlamıştır. Böyle yüksek bir yatkınlığa sahip kişiler Barnett (1991a) tarafından "eğlenceli, komik, içten, atılgan, üretken, enerjik, maceraperest, nazik, konuşkan, sempatik, neşeli, mutlu, esprili, şakacı, yaratıcı, oyuncu tutuma sahip olma gibi kişisel özelliklerinin gelişmiş olduğunu belirtmiştir.

Alan yazındaki diğer oyun oynama eğilimi tanımlarına bakılacak olursa birçok araştırmacı tarafından motivasyon ile olan ilişkisi dikkat çekmektedir. Bundy (1997) oyun oynama eğilimini içsel motivasyon, iç kontrol, gerçeği askıya alma özgürlüğü olarak nitelendirmiştir. Bateson (2015), Bundy'nin bu tanımına ek olarak 'çerçeveleme' yi ekleyerek, oyun oynama eğilimini çocukların oyunlarını çerçevelediği arena olarak tanımlamıştır. Morrison, Bundy ve Fisher (1991) ise çocuğun; çevre, yaratıcı olma yeteneği üzerindeki kontrol hissinin ve iç motivasyonun birleşimi olarak tanımlamaktadır.

Deci ve Ryan (1985)'in bireyin doğasının merkezinde var olan enerji kaynağı olarak nitelendirdiği motivasyon; Brody vd. (2008)'e göre etkinliklere katılım, kararlılık ve ilgi olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon, bir çocuğun dünyayı anlamak için doğuştan getirdiği merak ile çevresiyle girdiği etkileşimler sonucu öğrenmesini ve bilgi edinmesini yönlendirmektedir (Carlton ve Winsler, 1998; Deci 1975). Shonkoff ve Phillips (2000) çocuğun çevresini keşfetmek için temel motivasyon olan üst düzey motivasyonunun çocuğun değerlendirilmesine dahil edilmesi gereken önemli bir gelişimsel kavram olduğunu belirtmektedir.

Motivasyon, çocukların hedefe yönelik davranışlarının başlatıldığı ve sürdürüldüğü süreç olarak da tanımlanmaktadır. Hedefe yönelik bu davranışlar dışsal, içsel ya da her ikisinin birleşimi olarak üç şekilde motive olabilir (Pintrich ve Schunk, 1996). İçsel ve dışsal motivasyon zamanla ve değişen durumlarda farklılaşabilmektedir. İçsel motivasyon Deci, Nezlek ve Sheinman (1981) tarafından bireyin çevreyle uyum sağlama çabasının tamamı olarak belirtilirken Yüksel (2004)'e göre ise bireyin içsel ihtiyaçlarına karşı geliştirdiği tepki ve kendi isteği ile harekete geçmesidir. Carlton ve Winsler (1998)'e göre dışsal motivasyon övgü veya ödül gibi arzu edilen bir sonuç uğruna gösterilen çabayı ifade ederken; Tohidi ve Jabbari (2012)'e göre para, not gibi ödül; zorlama ve tehdit gibi dış kaynaklar sonucunda ortaya çıkmaktadır. Deci ve Ryan (1985), öğrenme sürecinde şekillendirilen içsel yapılarla çocuğun dışsal bir kaynağa ihtiyaç duymadan devamlı olarak öğrenebileceğini öne sürmektedir. Ancak çocuklar için ön görülen akademik ve davranışsal öğrenmelerin çocukların ilgisi ile bağlantılı olmayışı çocuğu dışsal bir motivasyon sürecine sürüklemektedir. Oysaki, Baltaş (2002)'a göre dışsal motivasyon unsurları bireyin içsel motivasyonunu etkilemektedir.

Deci ve Ryan (1991) içsel motivasyonun doğuştan gelen üç temel psikolojik ihtiyaçtan oluştuğunu dile getirmekte ve bunları yetkinlik, ilişki ve özerklik ya da özgür irade gereksinimleri olarak sınıflandırmaktadır. Bu üç alanın gelişimi, küçük çocukların gelişiminde görülebilir. Ancak 'yetkinlik ve özerklik' alanlarının içsel motivasyonun geliştirilmesinde daha çok etkili olduğunu öne sürmektedir. Özerkliğin kurulması yeterlilik duygusuna desteklemekte ve tüm bunlar güçlendirilmiş içsel motivasyona yol açmaktadır (Berk ve Winsler, 1995; Carlton ve Winsler, 1998).

Motivasyon olmadan çocukların bilişsel, sosyal, iletişimsel ve diğer alanlarda ilerleme kaydedip kaydedemeyeceği şüpheli olarak görülmekte ve çocuğun daha sonraki yıllarda gelişimsel ve eğitimsel başarısının anlaşılmasında oldukça önemli bir unsur olarak görülmektedir. Bütün çocuklar bu motivasyona sahip olmasına rağmen kalıtsal eğilimler ve çevresel deneyimlere göre gerçekleşecek olan değişimleri belirlemek de önem arz etmektedir (Messer, 1993). İlerleyen yaş ile oluşan motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıklar çocuğun ilk yıllarındaki durumlarına göre belirlendiğinden erken çocukluk eğitimi sırasında çocukların motivasyonlarının belirlenmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir (Carlton ve Winsler, 1998).

Problem Durumu

Bu araştırmada ‘okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimleri ve motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır’ sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın Amacı

Okul öncesi dönem, yaşamın temeli olarak görülmekte ve bu dönemde çok yüksek olan öğrenme hızı çocuğun ilerideki yaşamını etkilemektedir. Gelişimsel özellikler yaş grupları için ortak olsa da her çocuğun gelişimsel özelliklerinin farklı olduğu da bilinmektedir. Farklı gelişimsel özelliklerin belirlenerek çocuğa uygun eğitim programı hazırlanması önemlidir (MEB, 2013). Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocukların oyun oynama eğilimleri ve motivasyon düzeylerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın amacına yönelik daha ayrıntılı cevaplar bulabilmek için aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi çocuklarının motivasyon düzeyleri oyun oynama eğilimlerini etkilemekte midir?
2. Motivasyon alt boyutları, oyun oynama eğilimi alt boyutlarından *Bilişsel Kendiliğindenlik*’i etkilemekte midir?
3. Motivasyon alt boyutları, oyun oynama eğilimi alt boyutlarından *Fiziksel Kendiliğindenlik*’i etkilemekte midir?
4. Motivasyon alt boyutları, oyun oynama eğilimi alt boyutlarından *Sosyal Kendiliğindenlik*’i etkilemekte midir?
5. Motivasyon alt boyutları, oyun oynama eğilimi alt boyutlarından *Zevkin Belirginliği*’ni etkilemekte midir?
6. Motivasyon alt boyutları, oyun oynama eğilimi alt boyutlarından *Mizah Anlayışı*’nı etkilemekte midir?

Araştırmanın Önemi

Yaratıcı potansiyeli erken belirmenin önemli olduğu çocukluk yıllarının da ötesine geçen bir davranış, bir kişilik özelliği olarak görülen oyun oynama eğilimi, çocuğun çevresini özgürce keşfetme ve eğlenerek iletişim kurma yolculuğunda sağlıklı gelişmelerine katkı sağlayan bir etmendir (Conerlli, 2010; Lieberman, 1977). Oyunun saf özü olan oyun

oynama eğilimi erken çocukluk dönemindeki gelişim alanlarına sağladığı destek ve kişilik üzerine olan etkisi açısından öne çıkmaktadır. Oyun üzerine yapılan birçok çalışma var olmakla birlikte oyun oynama eğilimi yeni bir kavram olmamasına rağmen yapılan çalışmalar kısıtlıdır (Keleş ve Yurt, 2017; Rentzou, 2013).

Oyunların, çocuk gelişimine olumlu katkıda bulunduğu kabul edilmekte olup özellikle çocukluğun ilk yıllarındaki öneminin altı çizilmektedir. Oyuna özgü gelişim potansiyelinin büyük bir kısmı motivasyon, heyecan, katılma isteği ve kendini koruma gibi çocuk nitelikleri ile ilgilidir (Wood, 1986).

Tüm çocuklar optimal bir motivasyon derecesine sahip olarak doğmakta ancak zamanla motivasyon düzeyleri arasında farklılıklar oluşmaktadır. Bu farklılıklar da çocuğun ilk yıllarında neler ile karşılaştığı ile belirlenmektedir. Bu sebeple motivasyonun gelişimi erken çocukluk eğitimi yıllarında oldukça önemlidir. Öğrenme için uygun bir ortam sağlayacak olan bu yaş aralığı için büyük ve küçük kamyonlar, arabalar, her türlü hayvan, basit makineler; ölçme malzemeleri, giyinip süslenmek ve -mış gibi oynamak için sahne donanımları; daha karmaşık bulmacaların yanı sıra uygun parçalı yapbozlar; gerçekçi sürüş oyuncakları, kuklalar ve özenle hazırlanmış kukla tiyatrosu; bloklar; tırmanma yapıları, resimli tombala ve eşleme oyun ve oyuncakları motivasyonun gelişimini desteklemektedir. Bu oyunlar çocukların, okul yıllarında öğrenme konusundaki motivasyonlarını ve heyecanlarını sürdürmelerine yardımcı olabilir. Bu sebeple, motivasyon kalıplarının erken yıllarda belirlendiği göz önüne alındığında erken çocukluk eğitiminde ömür boyu sürecek sağlam iç motivasyon yönlendirmelerinde bulunulması gerektiği düşünülmektedir (Carlton ve Winsler, 1998).

Yapılan uluslararası ve ulusal literatür araştırmasında çocukların oyun oynama eğilimleri ve motivasyon düzeylerini belirlemek amacı ile yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Uluslararası alan yazında çok eski yıllarda yer bulan bu terimler ulusal literatürde yeni araştırılmaya başlanmış olup, erken çocukluk döneminde oyun oynama eğiliminin motivasyon üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaya rastlanmaması araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanacak eğitim programlarında oyun oynama eğilimi ve motivasyon kavramlarına yer verilmesiyle erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişiminin destekleneceği düşünülmektedir. Buradan hareketle yapılan araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşüncesi bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları ve anasınıflarına devam eden 600 çocuk ile sınırlıdır.
2. Araştırma kullanılan ‘Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği’ ve ‘Okul Öncesi Çocukların İçin Motivasyon Ölçeği’ veri toplama araçlarına verilen cevaplarla sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerinin sorulara samimi ve doğru cevap verdiği varsayılmaktadır.
2. Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeğinin çocuklarda oyun oynama eğilimini ölçtüğü varsayılmaktadır.
3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeğinin çocuklarda motivasyon düzeyini belirlediği varsayılmaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde oyun oynama eğilimi ve motivasyon ile ilgili kuramsal temellere yer verilmektedir.

Oyun ve Oyun Oynama Eğilimi

21. yüzyılın Avrupa toplumu, iş olarak tanımlanan ile oyun olarak tarif edilenler arasında açık bir ayırım yapmaktadır. Her ne kadar bazı insanların işlerini zevk alarak yaptıklarından dolayı şanslı oldukları kabul edilse de iş genellikle kaçınılmaz bir gereklilik olarak kabul görmektedir. Oyun ise bir ödül, bir mükâfat olarak kabul edilmektedir. Okullar bu görüşü çocukların ilk yıllarından itibaren desteklemektedir. Örneğin, çocuklar sıkı çalışma ve iyi davranışlarla ‘altın zaman’ (oyun) kazanmaya teşvik edilmektedir. Diğer taraftan da kötü davranış, oyun süresi kaybı ile cezalandırılmaktadır. Aynı zamanda oyun oynamak genellikle ‘boşa zaman harcamak’ ile eşleştirilmektedir. Bu durum ortalama beş yaşındaki bir çocuğun net bir ayırım gözetemediği gerçeği dikkate alındığında, onun için kafa karıştırıcı bir sonuç doğurmaktadır. Çevresini ve karşılaştığı insanları anlamada etkili bir araç olan oyun, bebek ya da emekleyen çocuk için bir iştir. Anneler ile bebekler arasındaki etkileşimler oyun oynama eğilimi ile nitelendirilmektedir. Anneler gülümser, gıdıklar, bebekleri ile konuşur; bebekler ise onlara gülümseme ve agulama eylemleri ile cevap verir. Bebeğin dil gelişimi öncesinde, oyuncaklar da henüz bu gelişimin bir parçası olmadan çok önce anne-çocuk arasındaki ‘oyun’ ve ‘şakalar’ bir kelime oyununu doğurmaktadır (Youell, 2008: 122).

Oyun ve eğlence, meslek terapistlerinin ilgilendiği diğer mesleklerden farklılık göstermektedir. Çünkü ciddi veya gerçek sayılmaz; üretken olarak düşünülemez. İş ve kişisel bakımın aksine oyun güçlü bir olgudur. Öncelikle oyun sadece yapılmak istendiği için sergilenen bir eylem; müdahale için birincil bir araçtır. Diğer yandan da, oyun problemlere ve durumlara esnek bir şekilde yaklaştığımızda kullanılan bir stildir. Oyun özgürce seçildiği için kim olduğumuzun en açık ifadesidir, bu bakımdan da kişilik okuması yapar. Ayrıca iş ve kişisel bakımın aksine oyun ve eğlence oyuncu tarafından belirlenmektedir. Kontrolü ise oyuncunun elindedir. Golf, koşu, bloklarla inşa etmek, bilgisayar oyunları oynamak ve süper kahramanlar gibi davranmak vb. aktiviteler oyun veya eğlence olarak kabul edilmektedir. Farklı koşullar altında ise bu faaliyetlerin her biri iş olarak tanımlanmaktadır. Oyuncu tamamen doğru olanı içeren bir faaliyete dikkatini verir. Dolayısıyla gerçek hayatın endişeleri de askıya alınmaktadır (Bundy, 1993: 217-218).

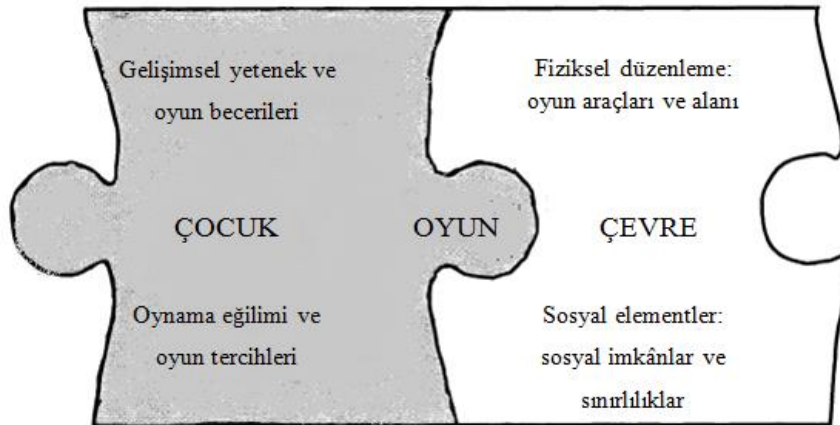
Oyun şüphesiz eğlencelidir ancak buna rağmen birçok insan yaşlandıkça bu tür eğlenceli faaliyetlerde bulunamadıklarını düşünmektedir. Bu noktada George Bernard Shaw'ın tavsiyelerine dikkat etmek gerekir. Shaw, *'yaş ilerledikçe oyun oynamaktan vazgeçilmemelidir. Çünkü aslında insan, oyun oynamadığı için yaşlanır'* demektedir. Öte yandan, oynama motivasyonu içsel bir etkinliktir. Bu sebeple oynama motivasyonunu aktifleştirmek için yiyecek, para gibi harici bir ödüle gerek yoktur. Eğlenmek, oynamak için zaten iyi bir nedendir. Oyun sonrasında edinilen zevk, oyundan elde edilen birincil fayda olarak kabul edilebilir (Bateson, 2015: 12).

Akhtar (2010: 70-71)'a göre oyun kelimesi, basit bir anlama sahipmiş gibi gözükse de incelendiğinde aslında pek çok farklı anlama karşılık geldiği dikkati çekmektedir. Oyun, 'eğlenceli bir aktivite', 'oyunda belirli bir hareket', 'canlı, düzensiz veya hafif hareket', 'engelsiz hareket', 'bir hikâyenin sahne sunumu', 'bir şeyle uğraşmak' gibi pek çok farklı anlamı içermektedir. Psikanalizmin kurucusu Sigmund Freud, hayallerin ve şakaların yaratılmasında oyunun inceliklerine dikkat edilmesi gerektiği fikrini öne sürmektedir. Freud, çocuk oyununa ilişkin şu ifadeleri kullanmaktadır.

Oyundaki her çocuğun yaratıcı bir yazar gibi davrandığını, kendi dünyasını yarattığını ya da kendi dünyasındaki olayları onu mutlu edecek şekilde yeniden düzenlediğini söyleyemeyebilir miyiz? Çocukların dünyayı ciddiye almadığını düşünmek yanlıştır. Aksine çocuklar oyunu çok ciddiye alırlar ve oyun üzerinde çok fazla duygu harcarlar. Üstelik çocuk oyun dünyasında yakaladığı bütün duygulara rağmen, oyunu gerçeklikten oldukça iyi ayırt etmektedir.

Çocukluk döneminde oyuna düşkünlüğün kökenini inceleyen Freud, 18 aylık torununa ilişkin yaptığı gözlem sonucunda oyun oynama eğiliminin uyarlanabilir amaçlarını keşfetmiştir. Psikanalitik oyun anlayışına daha sonraki katkılar (Ferenczi, 1932; Waelder, 1933; Fenichel, 1946; Alexsander, 1958; Erikson, 1950; Winnicott, 1971) tarafından gerçekleştirilmiş olup bu çalışmalar da oyunun pek çok amaca hizmet ettiğini öne sürmüştür. Çatışma ustalığı, travmanın yeniden işlenmesi, dış gerçekliğin anlaşılması ve ego becerilerinin ince ayarı bu amaçlar arasında yer almaktadır (Akhtar, 2010: 70-71).

Oyun üzerine yapılan araştırmalar tanım ve yetersiz ölçüm sorunlarını içinde barındırmaktadır. Araştırmacılar; oyunun çocukların gelişimlerinin olgunlaşması ve bir gelişim göstergesi olduğu konusunda hemfikirdirler. Buna karşın, evrensel bir oyun tanımı konusunda fikir birliğine varılamamıştır. Bunun nedeni, oyun olarak kabul edilebilecek çok çeşitli davranışların varlığına bağlanmaktadır. Benzer şekilde, hem dış ortam hem de kişilik özellikleri oyunu etkilediğinden dolayı, herhangi bir durumda ne tür bir oyun davranışının beklenebileceğini tahmin etmek oldukça güçtür. Bu nedenle mesleki terapistler, çalışmalarında gittikçe artan bir şekilde çocukların oyun oynama eğilimleri üzerine odaklanmaktadır. Buradaki belirleyici ayrım, faaliyetin iş mi yoksa oyun mu olduğunu tespit etmektir. Eğer oyun; ihtiyacı gideren, çevre ile etkileşime giren, çocuğu içeren, anlamlı bir meslek olarak yorumlanıyorsa o zaman fiziksel, sosyal ve kültürel ortamların, oyunu nasıl etkilediğini anlamakta önem arz etmektedir (Cooper, 2000: 262).



Şekil 1. Çocuğun becerileri ve çevre arasındaki oyun işlemi. Cooper, R. J. (2000). The impact of child abuse on children's play: A conceptual model. *Occupational Therapy International*, 7(4), 259–276.

Şekil 1'de çocuğun becerileri ve çevresi arasındaki oyun işleminin öğeleri gösterilmektedir. Çocuk gelişimsel yeteneklerini ve oyun becerilerini, oyun işlemine ya da aktivitesine getirirken çevresi onu desteklemekte veya onu sınırlamaktadır. Bununla

birlikte çevredeki yetişkinin kültürel değerleri ve inançları çocuğun oyun işleminin nasıl gelişeceğini fazlaca etkilemektedir. Şekil 1’de gösterilen bu oyun işlemi, çocuğun doğrudan fiziksel ve sosyal çevresi üzerinde etkisi olan dinamik bir süreç olarak görülmekte olup yetişkinlerin çocukluk döneminde sahip oldukları sosyo kültürel beklentilerini etkilemekte olduğu ileri sürülmüştür.

Çocukların ana uğraşı olan oyun, hem fiziksel, bilişsel ve sosyal becerileri temsil etmekte (yansıtmakta) hem de bu becerilerin gelişimini desteklemektedir. Oyun, çocuk ile çocuğun yakın çevresi arasındaki dinamik etkileşimdir ve sosyo-kültürel faktörlerden etkilenmektedir. Oyunun iç ve dış deneyim olmak üzere iki temel göstergesi bulunmaktadır. Birinci gösterge oyun etkinliklerinde ortaya çıkan gözlemlenebilir bir performans içermesidir. İkinci gösterge ise bir faaliyetin oyuna ait olup olmadığının belirlenmesinin göstergesi olan oyun oynama eğilimidir. Bu nedenle, oyunu hem dış performansı hem de iç tecrübeyi içeren bir yapı bütünü olarak görmek önemlidir (Chan, Chen, Feng, Lee ve Chen, 2016: 44).

Çocuklar için oyun oynamanın önemi çocuğun eleştirel düşünme kapasitesi dahil olmak üzere farklı düşünebilme yeteneğini geliştirebilme bakımından uzun zamandan beri vurgulanmaktadır. Teori ve araştırmalar oyunu çocukların bir kişilik özelliği olarak ele almaktadır. Bunun yanı sıra oyun, çocuğun belirli ve bireysel bir şekilde eğlenceli aktivitelere ya da etkileşimlere girme eğilimi olarak da ifade edilmektedir. Araştırma yaklaşımı oyunu her ortamda istikrarlı ve tekrarlanabilir şekilde ifade edilen içsel özellik olarak incelemektedir. Bu yaklaşıma göre çocukların oynama davranışları kendilerine empoze edilmiş hedefleri olan bir süreçle yönelik iç motivasyon ile yönlendirilmektedir (Trevlas, Matsouka ve Zachopoulou, 2003: 535).

Oyunun değeri evrensel olarak kabul edilmekle beraber oyun teorisyenleri tarafından ortak bir tanımı yapılmamıştır. Oyun, çeşitli alanlarda çalışmalar sürdüren kişiler tarafından farklı şekillerde yorumlanmaktadır. Meslek terapistleri oyunu değer olarak tanımlamakta; oyun faaliyetlerinin becerileri geliştirdiğini ileri sürmektedir. Oyun, çocukla çevre arasında içsel olarak motive edilen, kontrolü olan ve nesnel gerçekliğe bağlı olmayan bir faaliyettir. Oyun, derecesine bağlı olarak az ya da çok eğlenceli olan davranışların sürekliliği olarak kabul edilmektedir (Bundy, Nelson, Metzger ve Bingaman, 2001: 277).

Çocukların oyunları ile ilgili literatür incelendiğinde oyun oynama eğilimi kavramı dikkat çekmektedir. Lieberman (1964: 1) çalışmasında beş dakikalık bir gözleme yer verir. Buna

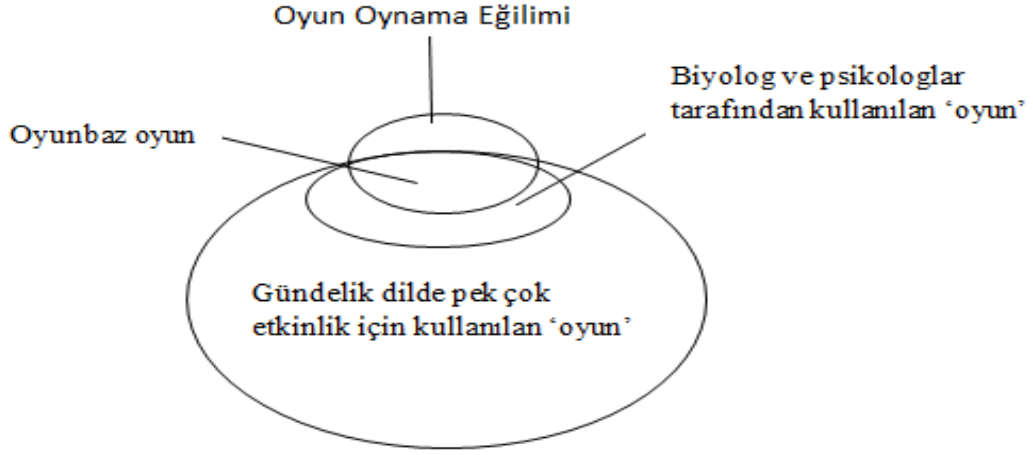
göre, 5 yaşındaki Susanna, Diane ve Edie evde oynarken Susanna ‘Ne hayal edebiliriz?’ diye diğerlerine sorar. Dianne ‘Uyuyalım ve rüya görelim’ der. Ancak Susanna ‘cadı hakkında mı hayalet hakkında mı?’ diye sormaya devam eder. Arkadaşları bu fikirden hoşlanmazlar. Susanna gerçek bir cadı gördüğünü söyleyince çocuklar; odanın ortasında dans etmeye, ritim tutmaya, duvarları dinlemeye ve hararetli konuşmalara başlarlar, diğer bir deyişle ortada bir cadı varmışçasına hareket ederler. Oyunun bitiminde tekrar odanın köşesine giderek şimdi ne hayal edebiliriz diyerek yeni bir oyuna başlarlar. Hayal için oyun arkadaşlarını da içerecek şekilde gerçekçi dayanaklar kullanması, mekânsal olarak bu gerçekçi durumun dışına çıkılması, rüyanın içeriğini hayal etmesi, fiziksel coşku hareketleri göstermesi, hayali geliştirmesi ve orijinal yere ve etkinliğe geri dönmesi. Bütün bunlar doğal bir tutum olarak fiziksel, sosyal ve bilişsel hareketliliğin söz konusu olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan davranışlar Susanna’nın bir oyun durumundaki rol yapma şeklidir. Bu da onun oyunun kalitesi ve oyun stilidir. Bu davranış oyun oynama eğilimi olarak tanımlanmıştır (Lieberman, 1977: 4).

Psikanalitik literatürde oyun oynama eğilimini tanımlamaya çalışan birçok yazar bulunmaktadır. Moran (1987), oyun oynama eğilimi kavramını tanımlamak zor olmakla birlikte, kavramın üç özellik içerdiğini ileri sürmektedir. Bunlar, kaygısızlık, gerçeğe bağlılıkta zevk odaklı bir esneklik ve birinin ciddi olmadığı bilgisinin saklanması şeklindedir. Winnicott (1991) ise çocuğun oyun oynama eğilimi kapasitesinin, sağlıklı bir gelişimin en önemli işareti olduğunu öne sürmektedir (Akhtar, 2010: 71-73).

Barnett (1982, 1990, 1991b) oyun oynama eğiliminin tanımlanmasına ve ölçülmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Barnett (1998: 99)’a göre birçok yazar, oyun oynama eğilimi kavramını “neşeli, esprili, komik, nüktedan, eğlenceli tutum, enerjik, iyi huylu, güler yüzlü, etkileşime geçen, yaratıcılık, merak, açıklık ve iletişimsellik” gibi özelliklere atıfta bulunan eğlenceli bir kişilik özelliği şeklinde tanımlamaktadır.

Oyun oynama eğilimi, kişilik belirleyicileri ve nitelikleri ile bağlantılı olan, her çocuğun oynaması gereken bireysel tarzı ifade etmektedir. Cornelli Sanderson (2010)’a göre kavram yeni olmasa da ‘incelemeye layık olmayan önemsiz bir konu’ olarak kabul edilmiştir. Oyun oynama eğiliminin ölçülmesi ve tanımlanması zor olmakla birlikte, oyun alanında çok fazla araştırma yapılmasına rağmen oyun oynama eğilimi sınırlı bir şekilde araştırmaya konu edinmiştir. Oyun oynama eğilimi, oyun kavramına uygun olarak kullanılsa da bu iki terim arasında anlam farkı söz konusudur (Rentzou, 2013: 1733). Burghardt (2005: 66)’ e göre oyun oynamak bir eğilimin dışadönük şekilde ifade edilmesi

veya gerçekleşmesidir. Oysa oyun oynama eğilimi ise yaşama özel bir yaklaşımı, açık olma, keşfetme, algılama ve hareket etme dürtüsünü temsil etmektedir. Oyunun uzun zamandır insan gelişiminde hayati bir rol oynadığı bilinmektedir.



Şekil 2. Oyun ile oyun oynama eğilimi arasındaki ilişki. Bateson, P. & Martin, P. (2013). *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. New York: Cambridge University Press.

Bu konudaki son çalışmalar, bazı bireylerin kişilik özelliklerine bağlı olarak, diğerlerinden daha eğlenceli olmalarını sağlayan doğal bir yatkınlığa sahip olduğunu ileri sürmektedir. Oyun, davranışsal bir eylemi ifade ederken, oyun oynama eğilimi bir durumu kendine ya da başkalarına mizah ve eğlence sağlayacak şekilde çerçeveselendirme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Araştırmalar beş alt boyuttan oluşan bir yapı bütünü olan oyun oynama eğiliminin yaratıcı, nüktedan, zeki ve etkileyici olma eğilimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Barnett ve Magnuson, 2013: 129-130).

Einstein'in yaratıcılığını ve yenilikçiliğini inceleyen Rogers ve Sluss (1999), onun oyun oynama eğiliminin, onun genel karakteri ve yaratıcılık yeteneğiyle ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Lieberman (1977) çocukluk yıllarındaki oyun oynama eğiliminin, birçok bilim adamının ileriki yıllardaki oynama eğilimini etkilediğini ileri sürmektedir. Lieberman'ın araştırmasını tekrarlayan ve birçok yeni bulgu ortaya koyan Barnett (1990)'e göre oyun oynama eğilimi kişisel bir özellik ve amaçtan oluşmaktadır. Bu nedenle, oyun oynama eğilimi, oyunun yanı sıra oyuna katılıma yol açan tutumu teşvik eden içsel bir motivasyon faktörüdür (Chang, 2013: 102).

Pek çok besteci, sanatçı ve bilim insanı yaratıcılıklarının yanı sıra eğlenceli kişilikleriyle de tanınmaktadır. Örneğin Mozart, oyunbazlığı ile ün kazanmış, muziplikleri ve şakaları müziğine de yansımıştır. Diğer taraftan ünlü ressam Picasso da nüktedanlığı ile de nam salmıştır. Aldığı sahnelerden birinde cam üzerine önce hızlıca bir keçi çizip süsleyerek resmine başlamış; diğer şekiller sonradan ortaya çıkmış ve kaybolmuş; renkler karıştırılmış ve dönüştürülmüştü. Gösterinin sonunda keçi çoktan gitmişti ve resimle ilgili yorum yapmak zorlaşmış, izleyicilerin kafası karışmıştı. Aslında Picasso'nun göstermeye çalıştığı şey, camın diğer tarafında gizliydi. Picasso eserini kendisinin de zevk aldığı eğlenceli bir gösteri şovuna dönüştürmüştü. Penisilinin anti bakteriyel özelliğini keşfeden Alexander Fleming de oyunculuğu ile ünlüydü. Araştırmayı bir oyun olarak gördüğü ve eğlenceli bulduğu için patronu tarafından suçlanan Fleming, patronunun kendisine ne yaptığını sorduğu sorusuna yanıt olarak 'mikroplarla oynamam çünkü oynamak; kuralları çiğnemek ve kimsenin düşünmediği bir şeyi bulmak açısından oldukça memnun edici' ifadelerini kullandı (Bateson, 2015: 12).

Bundy (1993)'e göre oyunama eğilimi yüksek insanlar esnek ve uyumludur; problemlere birden fazla çözüm üretebilirler. Bireylerin fiziksel engellerden olumsuz yönde etkilenmesi muhtemeldir ve yazar karmaşık bir olgu olan oyuna odaklanmak yerine oyun oynama eğilimine yönelmeyi tercih etmiştir. Çünkü oyun oynama eğilimi, hem meslek terapisi hem araştırma hem de uygulama için verimli bir alandır. Fiziksel engele sahip insanlar ise oyun oynama eğilimlerini geliştirmeye teşvik edilirlse yetenekli bireyler dünyasındaki başarıyı daha kolay yakalayabilirler (Harkness ve Bundy, 2001: 74).

Benzer bir görüşe sahip olan Barnett (1990: 319) de, çocuğun yaptığı gibi oyunla uğraşmaktan ziyade, bireyin bir karakteristik özelliği olarak oyunbaz olmaya içsel yatkınlığa odaklanmaktadır. Bu nedenle Barnett, oyundaki çocuğa değil oyun oynama eğilimine sahip çocuğa dikkat etmektedir. Bir çocuk çok oyunbaz bir birey ise, o çocuk en verimsiz ortamdan bile kendi oyun dünyasını yaratacaktır.

Oyun bütün çocuklar için ortak bir özellik olmasına rağmen oyun oynama eğilimi doğası gereği bireysel farklılıklar göstermektedir. İzumi-Taylor vd. (1999) oyun oynama eğilimini hem genetik yapıyı hem de çevresel deneyimleri içinde barındıran bir özellik olduğunu ileri sürmektedir (Rentzou, 2013: 1735).

Hem durumsal faktörler hem de karakter özellikleri bakımından oyun oynama eğilimi üzerine çalışan bazı araştırmacılar, oyun oynama eğiliminin ortam değişikliğinden

etkilendiği sonucuna varmıştır. Bu bulgu, oyun oynama eğiliminin süreklilik gösteren bir karakteristik özellik olduğu fikrine aykırıydı. Bazı araştırmacılar ise oyun oynama eğilimini, oyuna katılımın derecesine ve katılımcılar tarafından elde edilen zevkli duyguların ortaya çıkmasına göre tanımlamaktadır. Son olarak bir diğer grup araştırmacı ise, oyun oynama eğilimi konusunda karakter ve durumla ilgili düşüncelerini birleştirmiştir. Bir diğer ifadeyle, oyun oynama eğiliminin çevrenin yanı sıra karakteri de içeren istikrarlı ve uzun vadeli bir kişisel özellik olarak tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla oyun oynama eğilimi araştırmaları karakter görüşünü benimseyen çalışmalar, durum görüşünü benimseyen çalışmalar ve karakter-durum etkileşimini benimseyen çalışmalar şeklinde üç kategoriye ayrılmaktadır (Chang, 2013: 102).

Oyun Oynama Eğilimi Tanımları

Morrison, Bundy ve Fisher (1991: 688), oyun oynama eğilimini bir çocuğun gerçeği askıya alma kabiliyeti ve çevre üzerindeki kontrol duygusu olarak tanımlamışlardır. Bundy (1993: 218) oyun oynama eğilimini, oyunun bir stil olarak tanımlandığında kullanılan bir kavram olduğunu dile getirmektedir. Bronson ve Bundy (2001: 243)'e göre ise oyun oynama eğilimi, oyun için bir eğilim olarak tanımlanmakta olup bireyin bir özelliği olarak kabul edilmektedir. Ancak en oyunbaz çocuk bile çok destekleyici olmayan bir ortamda daha az oyunbaz şekilde tanımlanabilir.

Barnett (2007: 955)'e göre oyun oynama eğilimi; bir durumu kendisi ya da başkasına zevk, mizah ve eğlence sağlayacak şekilde çerçeveleme ya da yeniden çerçeveleme yeteneği olarak tanımlarken; Burghart (2005: 66) yaşama özel bir yaklaşım, açık olma ve olasılıkları keşfetme dürtüsünü, kişinin kendi faaliyetlerinde iyimserlik ve inanç duygusunu ifade edecek şekilde algılayıp hareket etmesi olarak ifade etmektedir (Burghart, 2005: 66).

Lindquist (2001: 21)'e göre, eğlenceli bir eğilim dünyaya karşı bir duruşu temsil eder ve tüm yaşam alanlarına nüfuz edebilir. Oyunbaz bir mizaç, yapılandırılmış 'çerçevesel oyun' ile sonuçlanabilir. Ancak daha geniş bir şekilde dünyayı anlamayı temsil eden ve yaşamın tüm alanlarına nüfuz eden oyun oynama eğilimi, faaliyet ve amaçlı açık alanın olduğu her yerde ortaya çıkabilir.

Çağdaş teorisyenler oyunun içsel motivasyon, amaçlardan çok araçlara dikkat, olmayan gerçeklik, dış kurallardan bağımsızlık, olumlu etki, aktiflik ve esneklik gibi özelliklerle nitelendirilen bir davranış olduğunu öne sürmektedirler. Bundy (1991), bu önermeye

dayanarak oyun oynama eğilimini, oyuna katılmak için kendini bir eğilim olarak ifade eden nispeten istikrarlı bir kişilik özelliği olarak kabul etmektedir. Bundy'e göre (1993, 1997), oyun oynama eğilimi, zorlukların üstesinden gelmek ve problem çözmek için yaratıcılık ve esnekliğin kullanıldığı bir stil veya yaklaşımdır (Muys, Rodger ve Bundy, 2006: 160).

Oyun oynama eğilimi duygusal ifade ve içsel motivasyonun kullanılması gibi yeteneklerin yanı sıra doğallık, özgürlük hissi, mutluluk, çocukluk, oyun oynama ya da komik olma gibi özellikler ve davranışlar açısından da yorumlanabilir. Bununla birlikte, 1953'te boş zaman değerlendirme faaliyetlerinin özelliklerinin açıklanmasıyla doğan Webster'ın "serbest eğilim" tanımıyla daha somut bir oyun oynama eğilimi tanımı ortaya çıkmıştır. Webster, boş zaman veya oyunların serbest özelliklerini içsel bir tutumun bir ögesidir, özgürlüğün özelliklerini içerir, oyuncunun liderliğini, kontrolünü, memnuniyetini ve mutluluğunu etkiler şekilde tanımlamıştır: Erken yaşlardaki oyun oynama eğilimi araştırmaları, çocukların eğitime odaklanmıştır (Chang, 2013: 102).

Oyun Oynama Eğilimi Teorileri

Oyun oynama eğilimi kavramı Lieberman (1964) çocukların oyunlarına ilişkin gözlemlerini aktararak oyun oynama eğilimi kavramını tanımlamasıyla ortaya çıkmaktadır. Lieberman'dan sonra birçok araştırmacı onun oyun literatüründen faydalanarak oyun oynama eğilimini çeşitli şekillerde tanımlamışlar ve kendi oyun oynama eğilimi teorilerini açıklamışlardır. Lieberman'ın oyun oynama eğilimi teorisi, Barnett'in oyun oynama eğilimi teorisi ve Bundy'nin oyun oynama eğilimi teorisi bulunmaktadır.

Lieberman'ın Oyun Oynama Eğilimi Teorisi

Lieberman (1977)'a göre oyun oynama eğilimi, çocuğun nasıl oynadığını tanımlayan ve bilişsel kendiliğindenlik, fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, zevkin belirginliği ve mizah anlayışı olarak tanımlanan bir kişilik özelliğidir. Bilişsel kendiliğindenlik; özellikle dramatik oyunda çocuğun gösterdiği yaratıcılık kapasitesinin derecesini ifade etmektedir. Bununla birlikte, çocuğun şartlar değiştikçe oyunu nasıl şekillendireceği ve nasıl değiştireceği ile ilgilidir. Fiziksel kendiliğindenlik; koşma, zıplama, atlama gibi çocuğun kendiliğinden fiziksel harekete girme sıklığını ifade

etmektedir. Bu fiziksel aktivite, ritmik hareket ve motor koordinasyonu ile kendini göstermektedir. Sosyal kendiliğindelik, çocuğun kendini çevreleyen grup ile esnek bir şekilde etkileşime girme sıklığını ifade etmektedir. Bir diğer ifadeyle grup oyununa girip çıkabilmesini ve kendini aktiviteye dahil edebilmesini temsil etmektedir. Zevkin belirginliği, çocuğun oyunda neşeyi özgürce ifade etme sıklığı ve yoğunluğu olarak tanımlanmaktadır. Mizah anlayışı ise, çocuğun kendi kendine komik olan olayları keşfetme yeteneğinin yanı sıra kafiyeli veya kibarca sataşma davranış eğilimi anlamına gelmektedir.

Barnett'in Oyun Oyun Oynama Eğilimi Teorisi

Barnett (1990), oyun literatüründen yararlanarak, Lieberman'ın ve kendi gözlemsel çalışmalarını da kullanarak bir başka oyun oynama eğilimi ölçeği olan “Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği” (Children's Playfulness Scale-CPS)'ni geliştirmiştir. Lieberman'ın çalışmalarını geliştiren Barnett'in geliştirdiği ölçeğin temelini, Lieberman'ın öne sürdüğü beş oyun oynama eğilimi alt boyutu oluşturmaktadır. Barnett her alt boyut için beş soru tasarlayarak 5'li likert ölçeği geliştirmiştir. Ölçek maddeleri için iki uzman paneli yapılmıştır. Barnett (1990), CPS'yi çocuğu iyi tanıyan ya da çocuğun genel oyun tarzına aşina olmak adına çocukla en az 30 saat harcayan bir yetişkin tarafından puanlanacak şekilde tasarlamıştır. Barnett (1990, 1991a, 1991b), CPS'nin çok sayıda öğretmen ve öğrencinin çocukların oyuna ilişkin gözlemlerini değerlendirmek için kullandıklarında kabul edilebilir ara güvenilirliğe sahip olduğunu belirtmiştir. CPS'nin her alt boyut ve ölçeğin tamamı için güçlü bir iç tutarlılığa sahip olduğunu ($\alpha = .70$ ila $.88$), normal gelişim gösteren 338 çocuğu içeren bir çalışmada ön test - son test güvenilirliği olduğunu belirtmiştir.

Bundy'nin Oyun Oynama Eğilimi Teorisi

Lieberman'ın (1977) oyun oynama eğilimi teorisi ve Barnett'in (1991) bu konudaki çalışmalarının üzerine inşa edilen Bundy(1997)'nin modeli; oyun oynama eğilimini, zorlukların üstesinden gelmek, problem çözmek için yaratıcılık ve esnekliğin kullanıldığı bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bundy (1991) oyunu; içsel motivasyon, iç kontrol ve gerçeği askıya alma özgürlüğünü kapsayan çevre ile yapılan bir işlem olarak tanımlayan Neumann (1971)'in oyun tanımına diğer unsurlara ilave olarak ‘çerçeveleme’ kavramını eklemiştir. Bir diğer ifadeyle daha önce karakterize edilen bir oyun oynama eğilimi ölçüsü

olarak tanımlanmış eğilim kriterlerini içsel motivasyon, iç kontrol, gerçeği askıya alma özgürlüğü ve çerçeveleme vasıtasıyla etkili bir şekilde dönüştürmüştür. İçsel motivasyon çocuğun dış beklentilere uygun olarak değişmeden oynama motivasyonu; iç kontrol ise çocuğun oyun eyleminde kim, ne, nerede sorularının cevaplama yeteneği; gerçeği askıya alma özgürlüğü çocuğun edebi olmayan hayali unsurları oyuna sokma kabiliyeti; çerçeveleme ise sosyal ipuçları iletme ve yorumla becerisi olarak ifade edilmektedir. Bundy'nin modelinde içsel motivasyon doğası gereği eğlenceli olduğu varsayılmaktadır ve sonuç bazlı değil süreç bazlıdır. İç kontrol boyutunu ise esneklik ve spontanlık kavramlarını harmanlamıştır. Gerçeği askıya alma özgürlüğü çocuğun edebi olmayan temsili oyun kapasitesinden kaynaklanmaktadır. Bundy bu kavramı özellikle meslek terapistlerinin çocukları az ya da çok eğlenceli olarak tanımlayabilmeleri için formüle etmeye çalışmıştır. Bateson oyun kavramı ile oyuncunun ipuçları okuma ve ipucu verme başkaları ile etkileşime girme yeteneği olarak çerçeveleme kavramını geniş bir şekilde tanımlamıştır (Muys, Rodger ve Bundy, 2006: 160-161).

Bundy'nin geliştirdiği Oyun Oynama Eğilimi Testi (Test of Playfulness-ToP), oyun oynama eğilimi özelliklerini objektif olarak ölçmek için tasarlanmış gözlemsel bir değerlendirmedir. Testte yer alan test maddeleri içsel motivasyon, iç kontrol, gerçeği askıya alma özgürlüğü ve çerçeveleme olmak üzere dört oynama eğilimi unsurunu yansıtabilecek şekilde oluşturulmuş ve çocukların oyun gözlemlerinden elde edilmiştir.

Oyun Oynama Eğiliminin Önemi

Oyun oynama eğilimi kavramını literatüre kazandıran ilk düşünürler arasında olan Lieberman (1965: 219-220), oyun oynama eğilimini bilişsel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, fiziksel kendiliğindenlik, zevkin belirginliği ve mizah anlayışı olmak üzere beş faktör vasıtasıyla kavramsallaştırılabileceğini ve tanımlanabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca bu özelliklerin her birinin erken çocukluk dönemindeki bireylerde bütüncül bir davranış boyutu oluşturduğunu vurgulamaktadır. Lieberman, oyun oynama eğilimi yüksek olan erken çocukluk dönemindeki bireylerin farklı düşünme becerileri açısından düşük düzeyde oyun oynama eğilimine sahip gençlerden daha iyi performans gösterdiğini ileri sürmektedir.

Benzer bir şekilde bir çocuğun eylemleri çok destekleyici bir ortamda ise daha eğlenceli hale gelebilir. Bu sebeple, Çevresel Destekleyiciler Testi ve Oyun Oynama Eğilimi

Testi'nin birlikte kullanımı çocukların ortamdaki oyun ve oyunbazlığının değerlendirilmesine duyulan ihtiyacı ele almaktadır (Bronson ve Bundy, 2001: 243).

Liberman, okul öncesi çocuklarda farklı düşünceler üzerine yaptığı 1965 tarihli bir araştırmasında, oyun oynamanın boyutlarını ve operasyonel tanımlarını açıkça ortaya koymuş; oyun oynama eğiliminin, özellikle doğal ortamlarda oynarken, bebeklerin oyunlara veya boş zaman aktivitelerine katılmaları için gerekli bir karakteristik özelliği olduğunu belirtmiştir.

Oyunun çocukların genel gelişimini nasıl etkilediğini incelemek için çok fazla araştırma yapılmış olmasına rağmen aynı durum oyun oynama eğilimi için söz konusu değildir. Oyun oynama eğilimi konusunda yapılan sınırlı araştırmalar, oyun oynama eğiliminin çocukların oyun bağlamında başkaları ile ilişki kurmayı, iletişim kurmayı ve birey olmayı öğrenmesine yardımcı olduğunu göstermektedir (Jenckinson, 2001).

Barnett (1991a: 52) ve Meador (1992: 174) oyun oynama eğilimini çocukların yaratıcılıklarını ve problem çözme yeteneklerini geliştirmede önemli bir faktör olarak görmektedir. Düşüncede yeni fikirlerin ve yeni ana hatların keşfedilmesiyle oyunbaz davranışlarda; yaratıcı düşünce, içgörü ve eğlenceli bir tutum olmadan geliştirilemeyecek cevaplar ortaya çıkabilir. Oyun erken çocukluk döneminde kabul görmüş bir öğrenme şeklidir ve eğitimciler çocukların oyunlardaki coşkulu davranışlarıyla başa çıkmaya alışkındır. Çocukların oyunbaz enerjilerinin kanalize edilmesi ile ilgili bir 'hile' yoktur. Yanlış ilerleyen oyunbaz enerjide, düşüncenin yeniden odaklanması ya da faaliyetin değiştirilmesiyle sorunun düzeltilebileceği önerilmektedir. Oyun gözlemleri ayrıca genel oyunbaz davranışların; tutumların, bağlamların, görevlerin ve materyallerin ötesine geçen bir kişilik özelliği ya da tarzı olduğunu ileri sürdü.

Lieberman (1965, 1977) oyun oynama eğiliminin; özgürlük, kendiliğindenlik ve neşe gibi özelliklere sahip bir diğer kavram olan farklı düşünme becerileri ile benzerlik gösterdiğini dile getirmiştir. Bu sebeple yaptığı araştırmalarında bu iki kavrama odaklanmıştır. Lieberman'a göre çocukların oyun oynama eğilimleri ile farklı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Sorunlara esnek, eğlenceli bir şekilde yaklaşan kişinin; tek bir doğru yaklaşım olduğunu düşünen kişiden daha fazla çözüm bulma olasılığı daha yüksektir. Oyun oynama eğilimi bir kişinin herhangi bir oyun veya boş zaman aktivitesinde olduğu kadar günlük yaşam

becerilerinde de önem arz etmektedir. Oyun oynama eğilimi olmadan tüm faaliyetler işe dönüşmektedir (Bundy, 1993: 218).

Oyun oynama eğilimi, çocukların sağlıklı şekilde gelişimini ve refah düzeyini arttırır. Bu sebeple oyun oynama eğilimi yokluğunun zararlı etkileri olabileceği varsayılmaktadır. Oyun oynama eğiliminin azlığı çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel yetkinliklerini azaltarak duygu düzenleme sistemlerini bozabileceği düşünülmektedir (Cornelli Sanderson, 2010; Lester ve Russell, 2010: 42)

Oyun oynama eğilimi, çocukların kaygı ve hayal kırıklarıyla başa çıkmalarına yardımcı olur. Çocuklarının zevk için gösterdikleri içgüdüsel yönelimlerine ebeveynlerinin verdiği doğal bir tepki olarak görmektedirler. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan biyolojik bağları ve psikolojik ilişkileri sebebiyle çocuklarının ihtiyaçlarını kolayca tespit ederler ve zaman zaman çocuklarının hazzını arttırmak için müdahalelerde bulunurlar. Oyun oynama eğilimine sahip ebeveynler çocuklarının sorunlarını hızlıca çözmek için birçok yaratıcı yol bulmaktadırlar (Moran, 1987: 15-16).

Barnett (1991a, 1991b) araştırmasında oyun oynama eğiliminin, çocukların güven duygusunu arttırdığını belirtmektedir. Aynı zamanda çocukların yaratıcılık, hayal gücü, afacanlık, neşeli tutum, merak, adaptasyon ve dürtüsellik gibi özellikler göstermesini destekler. Buna ilaveten oyun oynama eğiliminin çocukların duygularını düzenlemelerine, ifade etmelerine ve anlamalarına yardımcı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Öte yandan Barnett (1991b)'e göre oyun oynama eğilimi düzeyi daha düşük olan çocuklar; rahatsız edici davranışlara sahip, uyuşuk, bağımlı, uyumsuz, saldırgan, agresif ve itaatsiz olarak kabul edilebilirler. Ayrıca probleme çözüm önerileri geliştirme ya da kendilerini ifade etme becerilerinde oyunbaz akranlarına göre daha düşük olasılıklara sahiptirler.

Brown (1998: 250), araştırmasında şiddet içeren genç erkek araştırmalarında, çocukluk ve yetişkin oyunlarındaki eksikliği diğer değişkenler arasında ortak bir özellik olarak bulmuştur. Benzer şekilde, yetenekli ve yaratıcı insanlar üzerine yaptığı araştırmada yüksek düzeyde oyun oynama eğilimine sahip olduklarını belirlemiştir. Bununla birlikte oyunun önemini; empati, sosyal fedakarlığın gelişimi ve oyuncunun özellikle küçük düşürme ve güçsüzlük durumlarında ortaya çıkan stresle başa çıkmasını sağlayan sosyal davranış repertuarına sahip olmadaki rolünü ihmal etmek için yüksek bir bedel ödenmesi gerektiğini ifade ederek vurgulamaktadır.

Oyun Oynama Eğilimini Etkileyen Faktörler

Durumsal ve bireysel özelliklerin farklı oyun etkileşimleri ortaya çıkarma derecesi birçok çalışmanın konusu olmuştur. Bu çalışmaların bir kısmında, çevre tanımlayıcı faktördür ve farklı ortamlardaki kapsamlı gözlemlerle davranışsal farklılıklar incelenmiştir. Bazı çalışmalarda ise çevre kuralları belirleyen faktör olarak kabul edilmiştir. Çünkü daha düşük puan alan çocukların oyun tarzlarında ve türlerinde çevre, tedavi edici ve farklı eğitim stratejileri geliştirilebilecek bir unsur olarak görülmektedir (Barnett, 1991b: 373).

Durumsal ve bireysel özellikleri temsil eden cinsiyet, yaş, doğum sırası, aile tipi ve motivasyon faktörlerinin oyun oynama eğilimi üzerinde etkili olup olmadığı birçok araştırmada incelenmiştir. Çocukların cinsiyetlerinin oyunlar üzerindeki etkili olduğu kabul edilmektedir. Üstelik cinsiyet farklılıklarının oyuncak seçimi ve oyun etkinlikleri üzerindeki etkisi çok eski dönemlerden beri incelenmektedir (Barnett, 1991b: 373).

Araştırmalar, erkek çocukların kız çocuklara göre daha yüksek oyun oynama eğilimine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Halverson ve Waldrop, 1973; Tauber, 1979; DiPietro, 1981; Barnett, 1991b; Zachopoulou, Trevlas ve Tsikriki, 2004; Tae-Hyung, Tae-Hyun ve Jae-Shin, 2014). Aksine bazı araştırmaların sonuçlarına göre kız çocuklar erkek çocuklara göre daha yüksek oyun oynama eğilimine sahiptir (Cornelli Sanderson, 2010; Saunders, Sayer ve Goodale, 1999). Diğer taraftan, Shin (2004) ve Tyler (1996)'e göre kızlar ve erkeklerin oyun oynama eğilimleri puanları arasında herhangi bir farklılık yoktur.

Moore, Evertson ve Brophy (1974)'e göre, kız çocuklar erkek çocuklardan daha yerleşik oyunları tercih etmekle beraber daha yapıcı davranışlar sergilemektedir. Rubin, Maioni ve Hornung (1976)'a göre erkek çocuklar kız çocuklara nazaran daha yüksek kaba motor dayanıklılığı sergileyen oyunlara yönelmektedir.

Oyun oynama eğilimini etkileyen bir diğer faktör olan yaş ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda oynama eğiliminin yaş ile birlikte artış gösterdiği sonucuna varılmıştır (Barnett, 1991b; Cornelli Sanderson, 2010; Lieberman, 1965). Diğer taraftan, Saunders vd. (1999)'a göre, yaş oyun oynama eğilimi üzerinde yıllar itibariyle negatif yönde etki göstermektedir. Bir diğer ifadeyle yaş arttıkça oyun oynama eğilimi azalmaktadır.

Connolly, Doyle ve Ceschin (1983)'e göre, okul öncesi dönem çocuklarının daha küçük yaştaki çocuklardan daha fazla sosyal fantezi içeren oyunlar oynamaktadır. Bu durum, daha büyük çocukların benlik ve görsel algılarının küçük çocuklara nazaran daha yüksek olduğu varsayımıyla açıklanmaktadır. Ayrıca, hem kız hem erkek çocuklar olgunlaştıkça

oyunda spesifik olmayan roller üstlenmekle birlikte daha karmaşık oyun tercih etmektedirler. Bir diğer ifadeyle oyun oynama eğilimi arttıkça bu spesifik olmayan ve görsel hafızaya dayalı roller sayesinde esnek oyun temaları ortaya çıkmaktadır.

Doğum sırası aile yapısının kritik bir yönü olarak kabul edilse de sadece birkaç araştırma okul öncesi dönemdeki çocukların doğum sırası ile oyun oynama eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir (Barnett, 1991b: 376). Örneğin, Anderson (1981) ilk doğan çocukların daha sonra doğan çocuklara göre daha düşük oyun oynama eğilimine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte; Udwin ve Shmukler (1981), ise doğum sırasının oyun oynama eğilimi üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığını belirtmektedir.

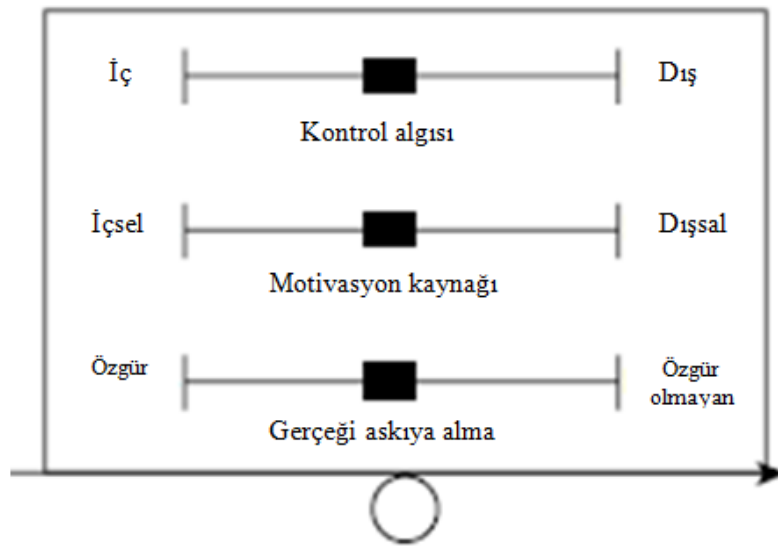
Barnett ve Kleiber (1984)'e göre, doğum sırası yalnızca erkekler için oyun oynama eğilimi üzerinde etkilidir. Daha sonra doğan erkek çocuklar ilk doğan ya da tek çocuklardan oyun oynama eğilimi alt faktörlerinin hepsinde daha yüksek puanlara sahiptirler. Bununla birlikte yazara göre, daha fazla kız kardeşe sahip olan erkek çocuklar daha eğlenceli iken, daha az kız kardeşe sahip olan çocuklar daha oyunbazdır.

Miller ve Maruyama (1976)'a göre tek ve ilk doğan çocuklar, bilişsel kendiliğindenlik ve mizah anlayışı alt boyutlarında daha yüksek puanlara sahipken daha sonra doğan çocuklar ilk doğanlar kadar yalnız kalmadığı gerçeğinden hareketle, sosyal kendiliğindenlik alt boyutunda daha yüksek puanlara sahiptir. Yazara göre bu sonuç sonra doğan çocukların daha popüler, daha yakın arkadaşlara sahip, daha büyük sosyal becerileri olması ile ilgilidir.

Barnett (1991b)' e göre daha geniş bir aileye sahip erkek çocuklar zevkin belirginliği, sosyal kendiliğindenlik ve fiziksel kendiliğindenlik ve mizah anlayışı alt boyutlarında daha yüksek puan almaktadır. Buna karşın, daha fazla kardeşi olan kız çocuklar ise erkek çocuklardan daha az oyunbazdır. Daha az sayıda kardeşe sahip olan çocukların oyun oynama eğilimi üzerinde cinsiyete ilişkin çok düşük düzeyde fark gölemlenmiştir. Rentzou (2013)'e göre, geniş aileye sahip çocuklar hem oyun oynama eğilimi hem de tüm alt boyutlarında daha yüksek puanlara sahiptir.

Birçok teorisyen motivasyonun doğuştan gelen itici güçlerden ya da çevreyi keşfetmek için içsel eğilimlerden kaynaklandığını kabul etse de Vygotsky motivasyonun gelişimini anlamlı faaliyetler ve ilişkilerle inşa edilmiş temel bir sosyal süreç olarak kabul etmektedir. Vygotsky'nin teorisi sosyo dramatik oyunun okul öncesi dönem çocukların motivasyonel gelişiminde çok önemli bir sosyal kaynak olduğunu ileri sürmektedir. Sosyo dramatik

oyun hayali bir senaryo oluşturmaya; astronot, doktor gibi rol yapmayı ve bu rolleri sosyal ve kültürel anlamlarına göre oynamayı içermektedir. Çocuklar mevcut sosyal rollere meydan okuyarak, müzakere ederek ve tartışarak oyun aracılığıyla daha ileri yöntemler geliştirirler. Vygotsky oyunun motivasyon için yakınsal bir gelişim alanı oluşturduğunu ifade etmektedir. Hayali bir durumda harekete geçmek, belirli amaçların oluşturulması, gerçek yaşam planlarının ve gönüllü motivasyonlarının oluşturulması bütün olarak oyunda belirir ve okul öncesi dönemki çocuğu gelişiminin en üst seviyesine çıkarır (Sawyer, 2017: 85).



Şekil 3. Oyun oynama eğilimini unsurları. Skard, G. & Bundy, A. C. (2008). Test of playfulness. In L. Duncan (Eds.), Play in occupational therapy for children. (pp. 71-93).

Skard ve Bundy (2008)'e göre oyun oynama eğilimi, içsel motivasyon, iç kontrol ve gerçeği askıya alma özgürlüğü olmak üzere üç faktör vasıtasıyla belirlenebilir. Şekil 3'de oyun oynama eğilimi unsurlarının şematik gösterimine yer verilmiştir. Şekil 3'e göre, üç unsurdan her biri belirli bir işlemdeki özelliğin göreceli varlığını yansıtan bir süreç ile temsil edilebilir. Bu üç sürecin, şekilde de belirtildiği gibi bir denge ile sonuçlanmaktadır. Nitekim her üç sürecin toplam katkısı dengeyi belirler ve böylece çocuğun oyun oynama eğilimi konusundaki nispi varlığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte oyun oynama eğilimi ve oyun oynama eğilimi yoksunluğu da bir sürekliliği temsil etmektedir.

Motivasyon

Fransızca kökenli olan motivasyon kelimesinin tam olarak Türkçe karşılığı yoktur. Bu nedenle de Türkçe'deki kullanımı ve ulusal literatürdeki karşılığı da bu şekilde geçmektedir. Türk Dil Kurumu'nun isteklendirme veya güdüleme olarak tanımladığı motivasyon kelimesi 'motive' kökünden türeyip harekete geçme anlamına gelmektedir.

1950'ye kadar motivasyonun doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçlara dayandığı açık bir şekilde anlaşılmamıştır (Deci ve Ryan, 1985). Bir diğer ifadeyle psikolojik bir süreç olan motivasyon ile ilgili farklı teoriler 1950'li yıllarda ortaya atılmıştır.

White (1956) motivasyon sürecinin temeli olabilecek farklı bir motivasyon kavramını öne sürmüştür. Çocuğun gerçekleştirdiği davranışların sadece olgunlaşmanın sonucu olmadığını, çocuğun çevre ile ilgilenmek için içten gelen bir ihtiyacını karşıladığını öne sürmektedir. Çocukların çevreleri ile başa çıkmada doğal olarak motive olduklarını ve çevreleri ile bilgi ve becerilerini arttırarak çevreleri üzerinde etkili olma eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Söz konusu motivasyon eğilimi oyun, keşif ve çocukların bakımlarına destek gerektirmeyen çeşitli diğer davranışlarla açıklanmıştır. White, bu davranışlar için 'yeterlilik motivasyonu' teriminin kullanmakta ve bu terimin motivasyonel bir kavram olması gerektiğini savunmaktadır. Çevre ile aktif etkileşimlerden kaynaklanan yeterlilik hissi o davranışın ödülüdür ve hiç bir dürtü takviyesine ihtiyaç duymadan bağımsız olarak davranışı sürdürebilir. White, bunlara ilaveten 'etkinlik motivasyonu' teriminin de motivasyon süreci içerisinde var olduğunu öne sürmektedir. Etkinlik motivasyonunun, hayati önem taşıyan öğrenmeler için değil etkinlik hissi için amaçlandığını belirtmektedir.

1965 yılında Hunt bilişsel motivasyonel bakış açısını açıklayarak Piaget'in ve diğer bilişsel psikolojik teorilerin arasında bir sentezleme yapmış, motive olmuş davranışların bir uyarıcı ve içsel yapı arasındaki uyumsuzluk ilişkisinden başladığını öne sürmüştür (Messer, 1993: 2).

1975 yılında Harter motivasyon modelinde 'etkinlik motivasyonu', 'içsel motivasyon' ve 'üst düzey motivasyon' terimlerini kullanmıştır. White ve Hunt'tan farklı olarak Harter; motivasyon gelişiminin desteklenebileceği ve engellenebileceğine vurgu yaparak üst düzey motivasyonunu sosyal öğrenmenin bir ürünü olarak değerlendirmiştir. Leon Yarrow ise 1975 yılında üst düzey motivasyonu tanımlarken White (1956)'nın teorilerini kendine kaynak olarak kullanmakla birlikte yeni yöntemler geliştirmiştir. White (1956) üst düzey

motivasyonu operasyonel olarak çocuklara sunulan görevlerde yer alan hedeflere yönelik ısrar veya görev yönelimli davranışlar olarak tanımlamaktadır (Messer, 1993: 4-5).

White (1959) ve DeCharms (1968) çalışmalarına dayanarak, Deci (1975) ise kendinden motive edici davranışların yetkin ve kendi kaderini belirleyen temel insan ihtiyacı ile ilgili olduğunu öne sürmüştür.

Klasik görüşler üst düzey motivasyonu çocukların bilişsel ve sosyal süreçleriyle ilgili aktivitelerinin bir boyutu olarak sunarken, son zamanlarda daha da ilgi gören üst düzey motivasyonu çocukların sosyal ve duygusal çevresinin etkileşim içinde olduğu geniş bir süreç yelpazesi olarak değerlendirilmektedir (Messer, 1993).

Sosyal ve eğitim psikolojisindeki birçok çalışma insan motivasyonu, öğrenme ve performansa odaklandığından motivasyon ile ilgili birçok farklı tanımlama yapmak mümkündür (Belenky ve Nokes-Malach, 2011). Ancak bu terimler bazen birbirlerinin yerine kullanılsa da literatürde farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır (Messer, 1993). Takip eden kısımda farklı motivasyon tanımlarına yer verilmiştir.

Motivasyon Tanımları

Motivasyon terimi, bazen etkinliklere katılım, sebat ve ilgi olarak tanımlanırken bazı çalışmalarda ise dikkat becerileri, dürtü kontrolleri, öğretmen talimatlarını takip etme yeteneği ve öz düzenleme becerileri anlamına gelmektedir. Her ne kadar birçok araştırmacı okul öncesi dönem çocuklarında motivasyonu tanımlamaya çalışsa da genel ve kesin kriterleri tespit etmekte başarısız olmaktadır. Bu sebeple herhangi bir yaştaki öğrenciler için spesifik ve yaygın olarak kabul edilen ortak bir akademik motivasyon tanımı yoktur (Brody vd., 2018: 1, Messer, 1993). Bununla birlikte öğrenme, sosyalleşme ve olgunlaşma içsel motivasyonu karmaşık bir şekilde etkilediğinden motive olmuş davranışı tanımlamak oldukça zor olsa da ‘motivasyon’ kavramına ilişkin bazı tanımlar şu şekildedir (Deci ve Ryan, 1985: 17).

Motivasyon, bir çocuğun dünyayı anlamak için doğuştan gelen merak ile çevresiyle girdiği etkileşimler sonucu öğrenmesini ve bilgi edinmesini yönlendiren bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Carlton ve Winsler, 1998; Deci, 1975). Yapılan diğer bir tanımlamaya göre motivasyon çocukların hedefe yönelik davranışlarının başlatılmasını ve sürdürülmesini sağlayan bir güçtür (Pintrich ve Schunk, 1996: 4, Recto, 2005).

Bayraktar (2015)'a göre bireylerin belirli amaçlara eğilimini sağlayan; davranışa enerji ve yön veren güçlerden oluşan motivasyon, Lunenburg ve Ornstein (2013)'e göre bireyin belirli amaçlara ulaşabilmek amacıyla davranışlarını kasıtlı olarak yönlendirilmesi için harekete geçen ve nispeten bireyin içinden gelen güç olarak kabul edilmekte olup Wlodkowski (2008)'e göre ise hayatta kalmak için temeldir ve bir hedef başarmak için enerjiye yön veren doğal insan sürecidir.

Wang vd. (2013: 80)'e göre üst düzey motivasyon ise çocuğun kendisi için zorlayıcı olan görevlere hâkim olma girişimini teşvik eden çok yönlü bir psikolojik süreç olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan Jozsa ve Morgan (2015)'a göre üst düzey motivasyon, çocukların uyum ve yetkinlik gelişimine önemli katkı sağlayan öğrenme ve problem çözme becerileri ile ilgili çabalarını harekete geçiren ve sürdüren bir süreçtir. Messer 1993'e göre üst düzey motivasyon olmadan çocukların bilişsel, sosyal, iletişimsel ve diğer alanlarda ilerleme kaydedip kaydedemeyeceği şüpheli olarak görülmektedir. Çocuğun daha sonraki yıllarda gelişimsel ve eğitimsel başarısının anlaşılmasında önemli bir unsur olduğu ifade edilmektedir. Bütün çocuklar bu motivasyona sahip olmasına rağmen kalıtsal eğilimler ve çevresel deneyimlere göre değişimler göstermektedir.

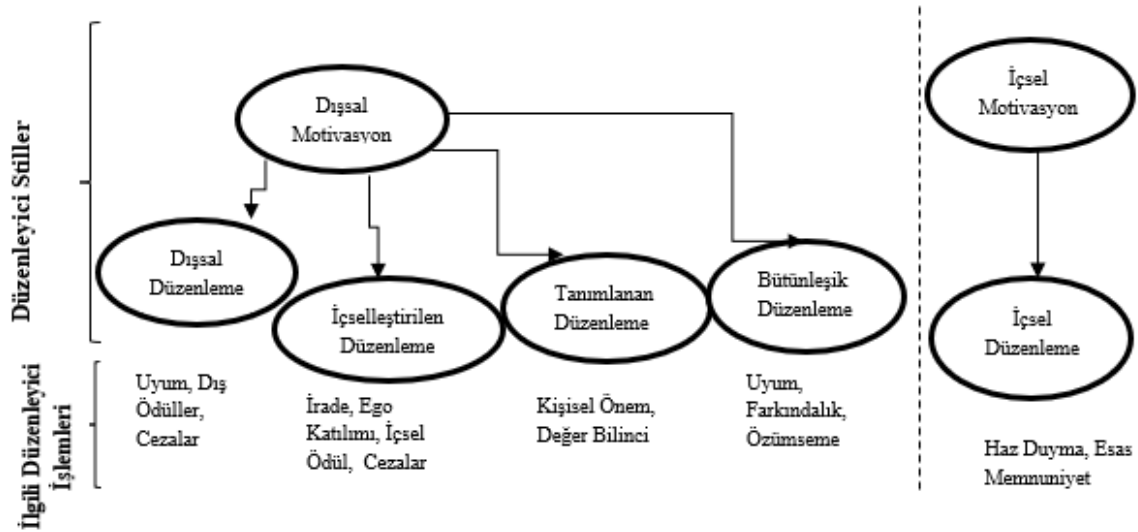
Akbaba, (2006: 343)'e göre motivasyon bireye enerji vermesiyle birlikte davranışın da istekli hale gelmesinde rol oynamasından dolayı öğrenme-öğretme süreçlerinde de en önemli olan faktörlerden biri olarak görülmektedir.

Eğitim sürecinin içerisinde var olan bu hedeflere yönelik davranışlar içsel, dışsal ya da her ikisinin birleşimi olarak motive edilebilir. İçsel motivasyon hedefe yönelik davranıştan zevk almak için katılma arzusunu ifade ederken dışsal motivasyon övgü veya ödül gibi bir sonuca ulaşma arzusudur (Carlton ve Winsler, 1998).

Motivasyon Türleri

Şekil 4 motivasyon türlerini göstermektedir. Buna göre motivasyon içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılır. Dışsal motivasyon kapsamında 4 içsel motivasyon kapsamında 1 olmak üzere toplam 5 farklı sınıflandırma yapılmıştır. Her ne kadar birçok teorisyen, motivasyonu bölünmez bir kavram olarak görse de, söz konusu kategorilerin her biri teorik, deneysel ve fonksiyonel olarak farklı motivasyon türlerini tanımlamaktadır. İçsel motivasyon içsel tatmin için bir faaliyet yapmayı temsil ederken oldukça özerktir ve kendiliğinden karar vermenin örneğini temsil eder. Aksine dışsal motivasyonlu davranışlar ise dış

düzenlemelerin özerklik derecesine göre farklılık göstermektedir. Takip eden kısımda içsel ve dışsal motivasyon hakkında detaylı bilgi verilmektedir.



Şekil 4. Motivasyon türleri ve düzenleyici işlemleri. Ryan, R. M. ve Deci, E.L., 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

İçsel Motivasyon

İnsanoğlu sürekli olarak çevresiyle uyum sağlama çabasındadır ve devam eden bu çabaların tümüne içsel motivasyon denir (Deci, Nezlek ve Sheinman, 1981: 1). Deci ve Ryan (1985)'e göre organizmanın aktif doğasının merkezinde olan enerji kaynağı olarak görülen içsel motivasyon, Carlton ve Winsler (1998)'e göre yalnızca bir aktiviteden elde edilen haz sebebiyle o aktiviteye katılma arzusunu ifade etmektedir. Bir diğer içsel motivasyon tanımı ise, Yüksel (2004) tarafından bireyin içsel ihtiyaçlarına karşı geliştirdiği tepki ve kendi isteği ile harekete geçmesi olarak tanımlanmaktadır.

Deci ve Ryan (2000: 70)'e göre içsel motivasyon; yenilik ve zorlukları arama, yeteneklerini genişletme ve kullanma, keşfetme ve öğrenme gibi doğal eğilimlerle ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla hiçbir olay insan doğasının pozitif potansiyelini içsel motivasyon kadar yansıtmamaktadır. Yoshida vd. (2008: 1402) motivasyonu, bir şeyi başardığında yaşanan zevk ve memnuniyet için gerekli olan psikolojik aktivite olarak tanımlamaktadır.

İçsel motivasyon faaliyete karşı duyulan ilgi ya da faaliyetten elde edilecek haz tarafından yönlendirilen motivasyonu ifade etmektedir. Bir diğer ifadeyle içsel motivasyon herhangi

bir dış baskıdan kaynaklanmak yerine bireyin içinde bulunmaktadır (Tohidi ve Jabbari, 2012: 821).

İçsel motivasyon insanoğlu için doğuştan gelen üç temel psikolojik ihtiyaçtan oluşur. Bunlar Deci ve Ryan (1991) tarafından yetkinlik, ilişki ve özerklik olarak tanımlanmaktadır. Bu üç alanın gelişimi, küçük çocukların gelişiminde görülebilir. Ancak içsel motivasyonun geliştirilmesi için gerekli olan bu üç doğuştan ihtiyaçtan ‘yetkinlik ve özerklik’ ile daha çok bağlantılıdır. Yetkinlik çeşitli sonuçlara nasıl ulaşılacağı ve bu sonuçları elde etme yeteneğine sahip olma inancı olarak tanımlanırken; özerklik ise kişinin kendi davranışlarını düzenleme ve kendini başlatma niteliğidir. Çocuğun yetkin hissetmek ve benzeri başarılar elde etmek için çevre ile etkileşime girdiği öne sürülmekle birlikte özerkliğin kurulması da yeterlilik duygusunu desteklemekte ve tüm bunlar güçlendirilmiş içsel motivasyona yol açmaktadır (Berk ve Winsler, 1995; Carlton ve Winsler, 1998). Güçlü bir motivasyon, dar bir alanda öğrenmeyi pekiştirirken; orta düzey bir motivasyon, acil bir ihtiyaçtan bahsetmeden genel olarak yetkin etkileşimlere yol açan bir keşif ve deneysel tutuma daha elverişlidir (White, 1959: 330).

İçsel olarak motive olmuş bireyler kendilerini ilgilendiren faaliyetlere katılırlar ve bunu özgürce, tam bir gönüllülük duygusu ile maddi ödüller veya kısıtlamalar gereksizce yaparlar. Çünkü içsel motivasyon bir aktiviteye ödül almak ya da cezadan kaçınmaktan ziyade bireylerin kendi iyilikleri için katılmaları olarak kabul edilmektedir. Eğlenceli, ilginç, büyüleyici ve içsel olarak motive edici kavramlar bu tür etkinlikleri tanımlamak için birbirinin yerine kullanılmaktadır. Örneğin, kitap okuma aktivitesi bir birey için içsel motivasyon olarak kabul edilirken kitabı kütüphanede bulma alt etkinliği kitap okumak adına harici bir hedefe ulaşmak için yapılmaktadır. Bir diğer ifadeyle kitap okumayı temsil eden öğrenme içsel bir motivasyon iken kütüphanede kitabı bulmaktan kaynaklanan öğrenme (örneğin kitabın rafa konulduğu yeri öğrenmek) dışsal olarak motive edilmiş bir davranıştır. İçsel hazzı nedeniyle kitap okuyan bir çocuk, kitap okuma faaliyeti için kendinden motive olur. Kısaca içsel olarak motive edilmiş öğrenme faaliyetin herhangi bir dış ceza olmadan yapılacağı bir durumda meydana gelen öğrenme olarak tanımlanmaktadır. İçsel olarak motive edilmiş bu davranışlar özerkliğin bir modelidir (Malone ve Lepper, 1987: 229; Deci vd., 1991: 328).

Özerkliğe ilişkin birçok çalışma içsel motivasyona odaklanmaktadır. Çocukların merak etmeleri ve öğrenmeye kendinden motive olmaları nedeniyle öz denetim fırsatlarına maruz kalmaları, öğrenmeleri ve gelişimleri için oldukça önemlidir. Öz denetim ile tanımlanan

işsel olarak motive edilmiş davranışlar belirli faaliyetlerle ve uygun düzeydeki zorlukların üstesinden gelmekle ilişkili olan öz tatmin için özgürce yapılmaktadır. Ancak bu çocukların tamamen kendi kendilerine bırakılması veya her istediğini yapmasına izin verilmesi anlamına gelmemektedir. Öz denetim çevrenin değişken unsurlarına uyum sağlamayı ve belirli yapılar içerisinde uyumlu olarak çalışmayı içeren aktif bir süreç olduğundan çocuğa sınırları mümkün olduğunca geniş tutulmuş olan seçim yapma fırsatları sunulması, yeterli geribildirim yapılması ve çelişkili duyguları kabul etmek için özen gösterilmesi durumunda çocukların davranışlarını işsel motivasyonlarına zarar vermeden sınırlamak mümkün gözükmemektedir (Deci ve Ryan, 1985; Deci ve Ryan, 1987: 1026).

İşsel motivasyon 1970'li yılların başından itibaren sosyal ve eğitim psikologları tarafından incelenmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalar genellikle işsel motivasyon ile öğrencinin eğitim başarısı arasında ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler; eğitim sonuçlarını harcanan çaba gibi öğrencinin kendi kontrolü altındaki faktörlere atfedilmesi, istenilen hedeflere ulaşmada etkili ajanlar olabileceğine inanılması, sadece iyi notlar almak için ezbere öğrenmek yerine bir konuyla ilgilenmesi gibi durumlarında işsel olarak motive olmaktadır (Tohidi ve Jabbari, 2012: 821).

Son zamanlarda yapılan araştırmalarda işsel motivasyonun çeşitli eğitim çıktılarıyla bağlantılı olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışmalardan bazıları, işsel motivasyona sahip çocukların diğerlerine nazaran verilen okul ödevlerini yapmak için okulda kalma olasılıklarının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Diğer çalışmalar ise işsel motivasyon ile dışsal motivasyonun özerk biçimlerinin pozitif akademik performansla ilişkili olduğunu belirtmektedir (Deci vd., 1991: 331).

İşsel motivasyon çocuklarda daha yüksek öğrenme ve başarı gelişimi ile bağlantılıdır. Söz konusu öğrenme gelişimi büyük olasılıkla motivasyona sahip çocukların öğrenime daha fazla dahil olmaları nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra çocukların öğrenmelerini derinleştirmeleri ve bu öğrenmelerin gelecekteki uygulamaları için stratejiler kullanmaları motivasyona neden olan diğer muhtemel nedenler arasında yer almaktadır. İşsel motivasyona sahip yani kendinden motive olmuş çocuklar öğrenmekten daha fazla keyif aldıkları gibi daha fazla bilgi ve kavrama yetisi kazanmakta ve kendilerini daha iyi hissetmektedirler. Bununla birlikte söz konusu çocukların, hedefe yönelik aktivitelere devam etme olasılığı, diğerleriyle kıyaslandığında daha yüksektir (Carlton ve Winsler, 1998: 159-160).

Wlodkowski (2008: 6), çocukların öğrenme sürecinde motive edilmeleri durumunda, işlerin sorunsuz yürüdüğü, iletişim hatalarının ve kaygıların azaldığı diğer yandan yaratıcılık ve öğrenmenin daha belirgin olduğunu ifade etmektedir. Öğrenmede kendini neyin motive ettiğini hissederek öğrenme deneyimini tamamlayan çocuk, ilgisini canlı tutmakta ve yeni öğrenmelere daha yatkın olmaları olası görünmektedir.

Bruner (1966: 127)'e göre, öğrenme isteği hem kaynağını hem de ödülünü içinde barındıran içsel bir motivasyondur. Öğrenme isteği sadece bir müfredatın ayarlandığı, öğrencilerin kapatıldığı ve bir yolun sabitlendiği gibi özelliklere sahip olan bir okulda yalnızca bir problem haline dönüşmektedir. Bu problem öğrenme ile ilgili olmaktan ziyade okulun kendiliğinden öğrenmeyi sağlayan doğal enerjileri kazandırmakta başarısız olması gerçeğiyle ortaya çıkmaktadır.

İçsel olarak motive olmuş davranışlar da yaratıcılık, esneklik ve kendiliğindenlik ile sonuçlanmaktadır (Cameron ve Pierce, 1994: 364). Malone (1981) çocukların, dışarıdan talep edilen istekler olmadan zihinlerinde deney yapma fırsatı verilirse gerçek problemlere uygulanabilecek yaratıcı çözümleri geliştirebileceklerini öne sürmektedir. Hayal gücünün birçok etkinliği diğerlerinden daha ilginç hale getirilerek kullanılması gerekmektedir. Çocuklar kişilerarası veya ruhsal kontrollerle ilgilenmek yerine bilginin ilginç unsurlarıyla ilgilendiğinde içsel motivasyonları yüksek kalmakta ve bilgi edinme yetkinliğini kazanması daha muhtemel olmaktadır. Çocuğun ilgileri dahilinde olan bir bilgiye yapılan olumsuz geribildirim bir dahaki sefere daha iyi nasıl yapabileceğini anlamlandırmasına yardımcı olduğu taktirde, olumsuz geribildirim bile içsel motivasyonu koruyabilmektedir (Malone, 1981).

Araştırmalar, içsel motivasyon alanındaki, duyguların öğrenme için kritik olduğunu göstermektedir. Duygusal olarak içsel motivasyon durağan değildir; öğrenme ya da iş sırasında sabit kalmamaktadır. Duygular, yalnızca kişinin zihin-beden durumlarından haberdar olmasına yardımcı olmaz, aynı zamanda hatırladıklarını da etkiler. Bireyi duygusal olarak meşgul eden şeyleri hatırlama olasılığı daha fazladır. Bir deneyime eşlik eden duygu ne kadar güçlü olursa, hafızada var olma durumu o kadar uzun sürmektedir (Wlodkowski, 2008: 22-23).

Dışsal Motivasyon

Carlton ve Winsler (1998: 159)'e göre dışsal motivasyon övgü veya ödül gibi arzu edilen bir sonuç uğruna gösterilen çabayı ifade etmektedir. Cameron ve Pierce (1994: 364)'e göre ise dışsal olarak motive edilmiş davranışlar bir dış kontrol değişkeninin kolayca tanımlanabileceği davranışları ifade etmektedir. Bu şekilde motive olmuş davranışlar baskı ve gerginlik ile ilişkilidir ve bu nedenle düşük öz saygı ve endişe ile sonuçlanmaktadır. Yüksel (200)'e göre, dışsal motivasyon gerçekleştirilmek istenen etkinliklerle ilgili değil; ödül, rica, ceza, baskı gibi dıştan gelen pekiştireçlerin etkileri ile ilişkili olarak meydana gelir.

Dışsal motivasyon, eylemin amaçları faaliyetin kendisinde var olanların ötesine uzanan çok çeşitli davranışlarla ilgilidir. İster ödül ister ceza olsun davranışın amacı faaliyetin kendisinden ne zaman ayrılabiliyorsa, bireyler dışsal olarak motive edilmiş şeklinde tanımlanabilir. Dışsal olarak motive edilmiş davranışların mutlaka kendi kendine kararlaştırılması ya da kontrol edilmesi gerekmez. İsteyerek ve özgürce dışsal bir sonun peşinden koşulabilir ki, bu durum özerk olarak kabul edilir. Diğer yandan bir hedefe doğru baskı yapılabilir ki, bu durumda da kontrol edilebilir olarak nitelendirilir (Deci ve Ryan, 1987: 1033-1034).

Dış faktörlerden kaynaklanan dışsal motivasyon; para, not gibi ödül; zorlama ve tehdit gibi cezalar sonucunda ortaya çıkmaktadır. Örneğin, rekabet genel olarak dışsaldır. Çünkü oyuncuyu oyun kazanmak ve diğer oyuncuları yenmeye teşvik etmektedir. Faaliyetin içsel ödülllerinden faydalanmaya teşvik etmez. Bireye ve kupalara tezahürat eden bir kalabalık da dışsal olarak motive edilmiş davranıştır (Tohidi ve Jabbari, 2012: 821).

Dışsal olarak motive edilmiş davranışlar bireyin ilgi alanı dışında gerçekleştirilir. Çünkü bu davranışların ayırt edilebilir sonuçları olduğuna inanılmaktadır. İçsel ve dışsal motivasyonun üzerine yapılan ilk çalışmalarda (Deci, 1971); iki motivasyon biçiminin çelişkili olduğu ifade edilmiş ve bu nedenle dışsal motivasyonlu davranışların kendiliğinden belirlenemediği varsayılmıştır. Ancak daha yakın tarihli çalışmalarda farklı dışsal motivasyonlu davranış türlerinin olduğu vurgulanmakta ve bu türlerin kontrollü cevaplamaya nazaran kendiliğinden karar verme derecelerine göre farklılık gösterdiği ifade edilmektedir (Deci vd., 1991: 328).

Dışsal motivasyon farkedilebilir bir sonuç elde etmek için faaliyet kapsamında gösterilen performansını ifade etmektedir ve içsel motivasyonla tezat oluşturmaktadır. Dışsal olarak

motive edilmiş bir davranışı değişmez biçimde doğal olmayan davranış olarak kabul eden bazı uzmanların aksine dışsal motivasyonun büyük ölçüde değişebileceğini öne süren görüşler de bulunmaktadır. Örneğin; seçtikleri kariyer için kendi istekleriyle ödevlerini yapan öğrenciler, yalnızca ebeveynlerinin kontrolüne bağlı oldukları için yapanlar gibi dışsal olarak motive olurlar. Her iki örnek de işin kendisinden zevk almaktan ziyade dışsal bir araç içerir. Ancak ilk dışsal motivasyon örneği kişisel onay ve seçim hissini gerektirirken sonraki motivasyon örneği dış düzenlemelere uyumu içerir. Her ikisi de kasıtlı davranışı temsil eder ancak göreceli özerkliklerde farklılık gösterir. Elbetteki birinci dışsal motivasyon türü sosyalleşme araçları tarafından aranan sosyalleşme türüdür (Deci ve Ryan, 2000: 71).

Eğitimde temel becerileri öğretmek için teşvik edici ve ilginç materyalleri kullanan Montessori'ye göre çocuklar merak ederek öğrenme eğilimindedirler ve öğrenme becerileri bu dışsal materyallerle geliştirilebilir. Öğrenme sürecinde içsel yapılar detaylandırılarak şekillenirse çocuk dışsal bir kaynağa ihtiyaç duymadan sürekli olarak öğrenebilir. Kendiliğinden motive olmuş çocukların gerekli görülen akademik ve davranışsal öğrenimler ile ilgileri arasında bir bağlantı kurulamayışı öğretmenleri ve ebeveynleri tedirgin etmekte ve çocuğu dışsal bir motivasyon sürecine sokmaktadır (Deci ve Ryan, 1985).

Günlük hayatta oyunun işe dönüşmesinden sıklıkla söz edilir. Ödül sisteminin kullanılmasıyla çocuğun etkinlikten daha az zevk aldığı dolayısıyla içsel motivasyonu olumsuz etkilediği öne sürülmüştür. Çünkü çocuk için ödül, faaliyetin önüne geçmekte ve odak noktası ödülü kazanmaya doğru kaymaktadır. Çocuğun performansını, harici olarak ödüllendirmek motivasyon kaynağını içselden dışsala dönüştürmekte, yani motivasyon türünü etkilemektedir. Aşırı doğrulama etkisi olarak bilinen bu etki, etkinliğin içeriğine göre, beklenen ya da beklenmeyen, dikkat çekici ve ilgisiz olarak sınırlandırılmıştır. Aşırı doğrulama etkisi ödül, para, yiyecek ve özel etkinlikler dahil olmak üzere çok çeşitli dışsal kaynaklar kullanılarak kanıtlanmıştır ve genellenebilirliği arttırılmıştır. Bununla birlikte olumlu sözel teşvikler ise çocuğun, faaliyetleri ile ilgili bir sonraki motivasyonunu arttırma eğilimindedir. Hedeflenen aktivitenin gerçekleştirilen zaman miktarıyla ölçüldüğü içsel motivasyonun, para ya da ödül alındıktan sonra düşmesi, olumlu sözel teşvik aldıktan sonra ise artması, kontrol koşulu içerisinde ise değişmemesi beklenmektedir (Anderson, Monogian ve Reznick, 1976: 915-916).

Ödüller, çocukların öğrenmeye istekli olmalarını engelleyebilir. Fakat özellikle erken çocukluk eğitiminde, çocukları öğrenme etkinliklerine teşvik etmek için yaygın olarak kullanılmaktadırlar. Araştırma sonuçlarında, ödüllerin genellikle küçük çocukların öğrenme ve davranışları üzerinde zararlı bir etkiye sahip olduğunu, ancak bazı durumlarda çocukların öğrenmeye istekli olmalarına olumlu katkıda bulunabileceği belirtilmektedir (Theodu, 2014). Holt (1965) da eğitimde ödül kullanımını eleştirmekte ve çocuklara altın yıldızlar, 100 ile işaretlenmiş yazılar gibi ödülleriyle çalışmaya teşvik ederek veya zorlayarak öğrenme heveslerine zarar verdiğini savunmaktadır (Deci Ryan, 1985). Çünkü dışsal motivasyonun unsurları bireyin bir işi yapma hususundaki içsel motivasyonunu etkilemektedir (Baltaş, 2002).

Araştırmalar dışsal ödüllerin zamanla içsel motivasyonun azalmasına yol açabileceğini göstermektedir. Bu durumu içeren bir çalışmada, resim çizmek için bir şerit veya altın bir yıldızla ödüllendirileceğini farkındalığında olan ve ödüllendirilen çocuklar daha sonra yapılan gözlemlerde beklenmedik bir ödül durumu ile karşılaşan ve dışsal bir ödül alamayan çocuklara nazaran oyunla daha az zaman harcamaktadır. Eğer bir aktivite bireyin kendi değerlerine ve ihtiyaçlarına uyuyorsa ve temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı oluyorsa birey tarafından içselleştirilebilir (Tohidi ve Jabbari, 2012: 821).

Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Motivasyon, eğitimdeki en önemli psikolojik kavramlardan bir tanesidir. Çoğu araştırmacı motivasyonun merak, istikrar, öğrenme ve performans gibi çeşitli eğitim sonuçları ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, bazı çocuklar eğitim çıktılarına ulaşmak için motive olurken diğer çocukların neden motive olmadıkları sorgulanmaktadır. Bu sebeple, eğitimcilerin ve ebeveynlerin çocukların akademik başarılarını kolaylaştırmak için motivasyona yol açan faktörleri belirlemeleri gerekmektedir. Ancak bilimsel olarak çocukların motivasyonunu doğrudan etkileyen faktörler hakkında çok az şey bilinmektedir (Yoshida vd., 2008: 1401).

Öğrenmenin kendinden motive olduğunu görebilmek için sadece küçük çocuklara bakmak gerektiği bilinmesine rağmen öğretmenler ve ebeveynler sıklıkla çocukların öğrenmesini teşvik etmek için ödülleri kullanma yolunu denemekte ve bu ödüllerin çocuklar üzerinde ne gibi etkileri olduğunu sorgulamaktadırlar. Yapılan araştırmalar ödüllerin içsel motivasyon üzerindeki olumsuz etkisi konusunda hemfikirdiler. Ödül alan çocukların daha

az iyi öğrendikleri ve ödül almayan çocuklara göre daha çok hata yaptıklarını ifade etmektedirler. McGraw (1978) yaptığı araştırmasında ödülün etkileri ile ilgi birçok araştırma incelemiştir. Araştırma bulgularına göre somut ödüllerin sıkıcı ve ilginç olmayan görevler üzerinde olumsuz etkisi olmasa da ilginç ve karmaşık aktiviteler üzerindeki performansı azalttığı sonucuna ulaştığını ifade etmektedir (Sansone, 2000: 35).

Sınıflardaki temel sorun, çocukların içsel motivasyonun nasıl sürdürülebileceği ve geliştirileceğidir. Son yıllarda eğitim sisteminde pekiştirece dayalı uygulamaların kullanılması ile birlikte çocuğun içsel motivasyonunda azalma olacağı öne sürülmüş ve resim yapmaktan keyif alan çocuğun dışsal bir kaynaktan motive edilmesinden sonra pekiştireç kesildiğinde ilgisinin azalabileceği ifade edilerek örneklendirilmiştir (Deci Ryan, 1985: 246; Cameron ve Pierce, 1994: 363).

Bruner (1962)' ye göre de ödül ve cezalar, çocuğun istenilen davranışı göstermesinde etken bir madde olduğunu, ancak düşünme ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediğini öne sürmektedir. Çocuklar ödül olarak ve öğretmenin istediğini yaparak beklenen davranışları gösterebilir, ancak çocuğun odak noktasının ödül ve ceza olması onların yaratıcı düşünme kapasitelerinin gelişimini olumsuz etkiler. Çocukların öğrenmelerini esnek ve kullanışlı bilişsel yapılara dönüştürmek için başarılarını ve başarısızlıklarını ödül veya ceza olarak değil; bilgiyi yorumlama kazanımı olarak ortaya çıkması gerektiğini öne sürmektedir (Deci Ryan, 1985: 246-247).

Solomon ve Kendall (1976) aynı okulun sisteminde bulunan açık ve geleneksel sınıfları karşılaştırmıştır. Çocuğun sınıf içi akademik performans üzerinde girdiği sınıf türünün etkisinin bulunduğunu ancak performansın tek belirleyicisi olmadığını öne sürmektedirler. Bulgular, çocuğun bireysel özelliklerinden bağımsız olarak sınıf türünün çocuk üzerinde etkileri olabileceğini fakat bu bireysel özelliklerin çocuğun hangi sınıftan daha fazla yarar sağlayabileceğini belirlemede değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bir başka ifadeyle, açık ve geleneksel sınıfta akademik performansı iyi veya kötü olan çocuklar bulunduğu, ayrıca belirli sonuçlarda geleneksel sınıftaki bazı çocukların açık sınıftakilere göre iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan, açık sınıftaki çocukların ise geleneksel sınıflardakine göre daha yaratıcı, ilgili ve iş birliği sağlama davranışı eğiliminde oldukları sonucuna varmışlardır. Harter (1981) ise açık eğitim ile içsel motivasyon arasında bir tür pozitif ilişki olduğunu ve her alt boyutta da açık sınıfta olan çocukların içsel olarak daha motive olduklarını belirtmiştir.

Okullarda; öğretmenlerin, çocukların özerk çalışmalarına izin verip vermemeleri, problemleri nasıl ele aldıkları, sınıflandırma ile ilgili ne yaptıkları sınıf iklimine katkı sağlayan önemli davranışları arasındadır. Öğretmenlerin kalıcı özellikleri, çocuklarla olan ilişkilerini ve çocukların üzerindeki tesirini etkilediğinden, çocukların içsel motivasyonlarını ve benlik saygıları üzerinde büyük öneme sahiptir. Öğretmenlerin ödüller ve iletişim becerilerini kullanması davranışın öncelikle denetleyici veya bilgi verici olduğunu belirlemede büyük ölçüde etkilidir. Özerklik odaklı öğretmenler, bilgi olarak ödüllendirir ve iletişim kurar; böylece çocukları kendi kararlarını vermede ve etkili geri bildirim almada desteklemiş olurlar. Kontrol odaklı öğretmenler ise kontrol ederek ödüllendirmeye ve iletişim kurmaya meyillidir, böylece çocukları belirli şekillerde davranmaya zorlamakta hatta çocuğun duygu bilincinin engellenmesine ve hissetmediğine inanmasını sağlamaya çalışarak duygularını dahi kontrol altına almaktadırlar (Deci Ryan, 1985). Deci, Nezlek ve Sheinman (1981: 4)'de yaptıkları araştırmalarda benzer sonuçlar elde ederek, özerkliği desteklemeye yönelik eğilime sahip öğretmenlerin çocukların içsel motivasyonları ve benlik saygılarını arttırdığı ancak davranışları kontrol etmeye yönelik eğilimi olan öğretmenlerin ise bunu engellediği sonucuna ulaşmış olup aralarında güçlü bir şekilde ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Motivasyon

Akademik başarı son yıllarda erken çocukluk eğitiminde önemli bir odak noktası haline gelmiştir. Küçük çocukların öğrenme görevleri için motivasyonlarının ölçülmesine ilişkin ilgilinin artmasına neden olmuştur. Dolayısıyla, motivasyonu ve bileşenlerini tanımlamak, motivasyonu doğru bir şekilde ölçen uygun araçları bulmak, okul öncesi çocuklara odaklanan araştırmacıların ilgi alanına girmiştir (Brody vd., 2018: 1).

İnsan, dinamik bir varlıktır ve bunun küçük çocuklardan daha iyi gözlemlendiği bir örnek yoktur. Uzmanlar doğum anından itibaren çocukların sağlıklı olduğu durumlarda belirli ödüller olmasa bile aktif, meraklı, araştırmacı ve oyuncu olduklarını kabul ederler. Onlar istemeden merak eder, eylemlerinin etkilerini görmek isterler. Çocuklar öğrenmek, zorlukları üstlenmek ve sorunları çözmek için özünde motive olurlar. Ödüller açıkça belli olsa da ya da kayda değer olmasalar da yapılan etkinliğin doğasında vardır. Fakat birincil motivasyonlar davranışa eşlik eden içsel deneyimlerden meydana gelir. İçsel motivasyon yapısı; özümseme, ustalık, kendiliğinden ilgi ve yönelik doğal eğilimi tanımlamaktadır.

Bilişsel ve sosyal gelişim için çok önemlidir ve yaşam boyunca temel bir zevk ve canlılık kaynağı olarak görülmektedir. Her ne kadar içsel motivasyon doğuştan gelse de bu doğal eğilimin sürdürülmesi ve arttırılması için çeşitli destekleyici koşullar gerekmektedir (Deci ve Ryan, 1985: 12; Deci ve Ryan, 2000: 70).

Motivasyonun gelişimini sosyal bir süreç olarak kabul eden Vygotsky sosyo dramatik oyunun okul öncesi dönem çocukların motivasyonel gelişiminde çok önemli bir sosyal kaynak olduğunu ileri sürmektedir. Vygotsky'den sonra bazı araştırmacılar çocukların motivasyonlarıyla ilgili olarak yorumlanabilecek oyun içi ve oyun dışı aktivitelerini karşılaştırılabilmesi için birkaç çalışma gerçekleştirmişlerdir. Manuilenko (1975), oyun dışı bir durumda olan çocukların mümkün olduğunca uzun süre ayakta durmalarını isterken oyunda olan çocukların da orduya ait önemli bir nesneyi koruyan asker taklidi rolü verilmiştir. Beş yaşındaki çocuklar hayali oyun koşullarında söylenenden daha uzun süre ayakta kalabilmiştir (Sawyer, 2017: 85).

Temel sosyalleşme aracı olan okul; çocukların benlik saygısı, başa çıkma stratejileri ve kişisel değerlerini şekillendirdiğinden yalnızca zihinsel yeteneklerinin performans ve başarı üzerindeki etkisinin iyi olması ile değil aynı zamanda çocukları duygusal ve psikolojik durumlarını da etkilediğinden daha geniş değerlendirilmesi gerekmektedir (Deci Ryan, 1985).

Brody vd. (2018: 2) çalışmalarında okul öncesi dönem çocukların motivasyonu hakkında literatürü incelerken başarıyı etkileyen faktörlere ilişkin birçok çalışmanın aslında motivasyon kavramını içermediğini vurgulamışlardır. Brody vd. (2018)'e göre motivasyon bilişsel, sosyal ve duygusal bileşenlerin bir kümesidir ve bu nedenle motivasyonu ölçmek oldukça zordur.

Motivasyon kalıplarının kurulmasında erken çocukluk yıllarına dikkati çeken Carlton ve Winsler (1998), çocukların doğuştan getirdikleri merakın çocuğun okula ulaşması ile birlikte, motivasyonlarının çoğu kaybolmuş olduğu ya da dışsal motivasyonlu öğrenme stratejileri ile değiştirilmiş olduğunu ifade etmektedirler. Bu tür olumsuz motivasyonel yapılara sebep oldukları için okul öncesi eğitim kurumları eleştirilmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların bakım durumlarından ziyade motivasyonlarının güçlendirilmesine odaklanılması gerekmektedir.

İlk önce Lehtinen, Vauras, Salonen, Olkinuora ve Kinnunen (1995) tarafından önerilen ve daha sonra Lepola vd. (2007) tarafından da desteklenen, okul öncesi çocukların

motivasyon eğilimlerini ölçmek için kullanılan modelde üç unsur göz önünde bulundurulmaktadır: Görev oryantasyonu, görevden kaçınma ve sosyal bağımlılık. Görev oryantasyonu; öğrenme; görevin yaklaşma, keşfetme ve ustalaşma yönündeki gerçek eğilimi ifade eder ve görev odaklı faaliyetlerde başlangıç ve sebat yoluyla ortaya çıkar. Ego savunması olarak kabul edilen görevden kaçınma; aktivite vasıtasıyla çatışmaları azaltır ve olumsuz duygular ile ifade edilir. Sosyal bağımlılık; çaresizlik davranışını içeren ‘sosyal ipuçlarına aşırı duyarlılık’ ile karakterize edilir (Brody vd., 2018: 3).

Okul öncesi eğitim programlarının ve programa uygun hazırlanan etkinliklerin çocuğun gelişimine katkı sağladığı ve özdenetimi geliştirdiği öne sürülmektedir. Uygun eğitsel çevre düzenlemeleri ile çocuğa sunulan öğrenme fırsatları ve farklı uyaranlarla zenginleştirilmiş kaynaklarla özerkliği desteklendiğinde çocuğun içsel motivasyon kaynaklı öğrenmelerinin gerçekleşmesi için ilk adım atılmış olunmaktadır. Böylelikle çocuk davranışlarını dışsal bir kaynak olmadan düzenlemekte ve sorumluluk almaya istekli olmaktadır. Bu sebeple çocuğun, özerkliğin desteklendiği, yeterlilik ve aidiyet duygusunun geliştirildiği bir okul öncesi eğitim ortamında bulunması sağlanmalıdır (Koyuncu, 2016: 19).

Çocukların gelişimsel ve eğitimsel başarısının anlaşılmasında kilit bir faktör haline gelen üst düzey motivasyona, her ne kadar bütün çocuklar sahip olsalar da kalıtsal eğilimler ve çevre deneyimleri ile bu motivasyon düzeyini değiştirmektedir (Messer, 1993). Çocuğun çevresini keşfetmek için temel motivasyon olan üst düzey motivasyonunun çocuğun değerlendirilmesine dahil edilmesi gereken önemli bir gelişimsel kavram olduğu belirtilmiştir (Shonkoff ve Phillips, 2000). İlerleyen yaş ile oluşan motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıklar çocuğun ilk yıllarındaki durumlarına göre belirlendiğinden erken çocukluk eğitimi sırasında çocukların motivasyonlarının belirlenmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir (Carlton ve Winsler, 1998).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Oyun Oynama Eğilimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Lieberman (1965) çalışmasında çocukların oyunlarındaki oyun oynama eğilimi davranışları kalitesi ile farklı düşünme yeteneği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem grubunu 93 anaokulu çocuğu oluşturmaktadır. Beş sınıfın her birinde iki öğretmen her bir çocuğu fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin belirginliği ve mizah anlayışı olmak üzere beş oyun oynama eğilimi alt faktörüne göre puanlamışlardır. Farklı düşünme yeteneğine ilişkin ölçek ise; Torrance ve Guildford tarafından geliştirilen testlerden ve Monroe Dil Sınıflandırma Testi'nden uyarlanarak oluşturulmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre oyun oynama eğilimi bütüncül bir davranış boyutudur. Bu davranış boyutu ile farklı düşünme yeteneği arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Morrison, Bundy ve Fisher (1991) motor becerilerin ve oyun oynama eğiliminin okul öncesi dönemde oyun performansına olan katkısını incelediği çalışmasının örneklemi 4.5 - 6.5 yaş arası 29 çocuk (15'i normal 14'ü dezavantajlı çocuk) oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki çocuklara dört ölçek uygulanmıştır. Bunlar, Okul Öncesinde Oyun Ölçeği, Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlilik Testi, Okul öncesi ve İlkokul İç - Dış Kontrol Ölçeği, İlişkisel Akıcılık Testleridir. Araştırma sonuçlarında Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlilik Testi, Okul öncesi ve İlkokul İç - Dış Kontrol Ölçeği, İlişkisel Akıcılık Testleri; Okul Öncesinde Oyun Ölçeği'nin puanlarını tahmin etmiş ve önerilen teorik modelin yararlılığını desteklemiştir. Ancak iki grubun (normal ve dezavantajlı) Okul Öncesinde Oyun Ölçeği ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bundy (1993) araştırmasında oyun ve boş zamanla ilgili güncel bakış açıları tartışılmış ve oyun ile boş zamanın bir meşgale olarak kabul edilip edilmediği üzerinde durulmuştur. Sonrasında ise (a) geçerli ve güvenilir oyun ölçütleri geliştirilmeli, (b) oyun unsurlarının dahil edilmesi için oyuna yapılan müdahaleler incelenmeli ve (c) oyun ve boş zamanın tanıtılması için mesleki terapi müdahalesinin açıkça bir hedefi olmalı önermelerinde bulundukları görülmüştür. Oyun ve boş zamandan daha çok oyun oynama eğiliminin bir ihtiyaç olduğunu öne sürdükleri ve bu değerlendirme için örnek bir model önerdikleri saptanmıştır.

Dodd ve Wilson (1998) yaptıkları çalışmada, 18-24 ay arasındaki 40 çocuğun anne dışında bir yetişkin oyun arkadaşı ile gösterdiği oyun oynama eğilimini incelemiştir. Çalışmanın amacı, yetişkin etkileşimi yöntemlerini ve sonuçlarını çocukların oyunbaz davranışları açısından incelemektir. Çalışmada oyun davranışları video kasetlerle gözlemlenmiş ve kodlanmıştır. Ebeveynlerin çocuklarına ilişkin oyun oynama eğilimi algıları Çocuk Davranışları Envanteri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, örnekleme yer alan çocukların, yetişkinlerin desteklediği oyunlardan ziyade yetişkinlerin yönlendirdiği oyunlarda daha çok eğlenceli olduklarını göstermektedir. Dodd ve Wilson, yetişkin yönlendirmeli oyunların çocukların gelişimlerine katkıda bulunup bulunmadığını belirlemenin zor olduğunu ifade ederken çocukların yaşı göz önüne alındığında yetişkin yönlendirmeli oyunların faydalı olabileceğini belirtmektedirler.

Saunders, Sayer ve Goodale (1999) okul öncesi dönem çocuklarının etkili oyun ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında örneklem grubunu öğretmenleri tarafından rastgele seçilen 36-63 ay arası 19 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların oyun davranışları araştırmacılar, baş etme becerileri ise öğretmenler tarafından derecelendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Oyun Oynama Eğilimi Testi ve Başa Çıkma Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, örneklem grubunda yer alan çocukların oyun oynama eğilimi düzeyleri ile başa çıkma stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda kızlar erkeklere göre daha yüksek oyun oynama eğilimi ve başa çıkma beceri derecelerine sahip olduğu ve küçük çocukların (36-47 ay) büyük çocuklara (47-57) göre daha oyuncu oldukları belirtilmiştir.

Bronson ve Bundy (2001) yaptıkları çalışmada, Çevresel Destekleme Testi'nin güvenilirlik ve geçerliliğini test etmelerinin yanı sıra Oyun Oynama Eğilimi ve Çevresel Destekleme Testi verilerini incelemiştir. Dezavantajlı çocuklar ve normal gelişime sahip çocuklar arasındaki korelasyon katsayılarını karşılaştırmışlardır. Örneklem grubunu 160 çocuk

oluşturmaktadır. Serbest oyunda 15 dakikalık gözlemin ardından puanlayıcılar çocukların oyun oynama eğilimini Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği ile çocukların oynadıkları çevreyi ise Çevresel Destekleme Testi ile değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre oyun oynama eğilimi ile çevresel destekleyiciler ile arasında pozitif anlamlı bir ilişki söz konusudur. Normal gelişim gösteren çocukların dezavantajlı çocuklara göre oyun oynama eğilimleri ile çevresel destekleyiciler arasındaki ilişkinin derecesi daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Bundy, Nelson, Metzger ve Bingaman (2001) tarafından yapılan araştırma Oyun Oynama Eğilimi Geçerlik ve Güvenirlik çalışmasıdır. Çalışmada aynı zamanda Oyun Oynama Eğilimi Testi'nin ve Çevresel Destekleme Testi ile olan ilişkisini de incelemişlerdir. Araştırma üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın 1. bölümüne, 22-118 ay arası 68'i normal 9'u dezavantajlı toplam 77 çocuk katılmış ve Oyun Oynama Eğilimi Testi geçerlilik güvenirlik incelenmiştir. 2. bölümüne, 15-118 ay arası 108'i normal 16'sı dezavantajlı toplam 124 çocuk katılmış ve Oyun Oynama Eğilimi Testi revize edilmiştir. 3. bölümde ise, bölüm 1 ve 2'den 15-118 ay arası 80'i normal 9'u dezavantajlı toplam 89 çocuk dahil edilmiş ve Oyun Oynama Eğilimi ve Çevresel Destekleme Testleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Oyun Oynama Eğilimi Testi yapılan revize sonrası geçerli ve güvenilir bulunurken Çevresel Destekleme Testi ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Harkness ve Bundy (2001) yaptıkları çalışmada, fiziksel engeli olan ancak bilinen bilişsel sınırları olmayan çocuklar için Oyun Oynama Eğilimi Ölçeğinin güvenirlik ve geçerliliğini incelemenin yanı sıra test puanlarını normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırmışlardır. Ayrıca gruplar arasında test maddelerine ilişkin farklılıklar da incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2-12 yaş arası 50 çocuk oluşturmaktadır. Veriler 15 dakikalık oyun oturumlarına ilişkin video gözlemleri ile elde edilmiştir. Oyun oynama eğilimi 24 maddede değerlendirilmiştir. İncelenen iki grubun ortalama oyun oynama eğilimi skoru farklılık göstermemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; fiziksel engellilik oyun oynama eğiliminin azalmasına neden olan bir faktör olarak görülmemektedir. Bununla birlikte fiziksel engelli çocuklarda Oyun Oynama Eğilimi Ölçeğinin geçerliliğinin test edilmesi ve oynama eğilimi kalıplarındaki potansiyel farklılıkların izlenmesi için daha detaylı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Trevlas, Matsouka ve Zachopoulou (2003) çalışmalarında farklı ve eleştirel düşüncenin gösterge unsurları olan hareket kalıplarının üretimindeki akıcılık ve esnekliği ile oyun

oynama eğilimine katkı sağlayan çeşitli psikolojik etmenler (fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin belirginliği ve mizah anlayışı) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini 250 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Bulgulara göre oyun oynama eğilimi, motor esnekliği ve motor akıcılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Erken çocukluk dönemi boyunca sergilenen hareket; eylem, ifade, öğrenme ve gelişimin temel yolu olduğu için oyun oynama eğilimi ve motor yaratıcılığı birbirine bağlı eylemlerdir.

Trevlas, Grammatikopoulos, Tsigilis ve Zachopoulou (2003) çalışmalarında Oyun Oynama Eğilim Ölçeğinin altyapısını incelemişlerdir. İlgili ölçek deney ve kontrol grubu olmak üzere rastgele iki gruba ayrılan 4-6 yaş arası 602 çocuğa uygulanmıştır. Örneklem, deney grubunda 279, kontrol grubunda 323 çocuk bulunmaktadır. Tek faktörlü bir model kabul edildi ve desteklendi. Modele göre, 5 değişken çocukların oyun oynama eğilimini ölçen bir faktöre bağlıydı. Araştırma bulgularına göre, önerilen model deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmacılar, Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği'nin erken çocukluk dönemindeki çocuklar için geçerli ve güvenilir olduğunu belirtmektedirler.

Chiarello, Hungtington ve Bundy (2006), ebeveyn ilişkileri ile motor davranışlarını karşılaştırmayı amaçladıkları araştırmada; anne-çocuk ve baba-çocuk oyunlarındaki motor eğlenceleri süresince çocuğun oyun oynama eğilimini karşılaştırmaktadır. Araştırmada 7 ile 36 ay arası 20 çocuğun aileleri ile oynadıkları oyun seansları video kayda alınmıştır. Ebeveynlerin etkili iletişimini ve çocukların oyun oynama eğilimlerini ölçmek için Anne Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Oyun Oynama Eğilimi testi kullanılmıştır. Sonuçlar çocukların anne ve babaları ile oynarken benzer motor davranışlar ve oyun oynama eğilimi derecesine sahip olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin her ikisinin de benzer davranış göstermekte olup oyun seanslarında babaların annelere göre daha fazla çocuğu kucakta tutma davranışı gösterdiğini ve annelerin ise babalara göre daha fazla duyarlı davrandıkları ortaya çıkmaktadır.

Muys, Rodger ve Bundy (2006) otizm bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesinde Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği ile Oyun Oynama Eğilimi Testi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Örneklem grubunu 41 ile 86 ay arasındaki 24 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği ebeveynler tarafından, Oyun Oynama Eğilimi Testi ise mesleki terapistler tarafından 15 dakikalık yapılandırılmamış ve yapılandırılmış olmak üzere 2 oyun oturumunda yapılan gözlemler sonucu elde edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarında yapılandırılmamış oyun oturumundaki bulgular ile Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeğinden elde edilen bulgular arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır.

Rigby ve Gaik (2007) çalışmalarında 4-8 yaş arası selebral palsili 16 çocuğun oyun oynama eğilimine ilişkin durağanlığını ev, çevre ve okul olmak üzere üç farklı ortamda incelemek için oyun oynama eğilimi testi kullanmışlardır. Örneklem grubundan elde edilen videodaki oyun bölümleri oyun oynama eğilimi testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, çocukların üç farklı ortamdaki oyun oynama eğiliminde %5 düzeyinde önemli bir farklılık mevcuttur. En eğlenceli ortam ev ortamı iken en az eğlenceli ortamın okul olduğu tespit edilmiştir. Oyun oynama eğilimindeki bu değişkenlik oyun oynama eğilimi davranışlarının dış etkenlerden etkilendiğini göstermektedir.

Rentzou (2013) çalışmasında Yunan okul öncesi çocuklarının oyun oynama eğilimini incelemekle birlikte kişisel ve demografik faktörlerin çocukların oyun oynama eğilimleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre örneklemde yer alan çocuklar nispeten orta düzeyde bir oyun oynama eğilimi sergilemektedir. Bunun yanı sıra çocuklar, oyun süreçleri boyunca diğer oynama eğilimi bileşenlerine göre daha fazla bilişsel kendiliğindenlik göstermektedir. Dolayısıyla korelasyon analizi sonuçlarına göre oyun oynama eğilimi bileşenleri birbirini yordamaktadır. Ayrıca bazı kişisel ve demografik faktörlerin oyun oynama eğilimi üzerinde etkisi bulunmaktadır.

Panagiotaki, Trouli, Linardakis ve Grammatikopoulos (2014) çalışmalarında dramatik oyunun 3-6 yaş arası çocukların oyun oynama eğilimindeki gelişimini incelemeyi amaçlamaktadırlar. Çalışmanın örneklem grubu 3-6 yaşları aralığında 29 haftada boyunca en az bir kez dramatik oyun gruplarına katılan 67 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların veri setininin toplanması amacıyla Barnett (1990)'in Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre ön test ve son test puanları arasında istatistik olarak anlamlı farklılıklar mevcuttur. Dramatik oyun, okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel, sosyal ve bilişsel kendiliğindenliklerini, mizak anlayışlarını ve zevkin belirginliğini pozitif yönde etkilemektedir.

Rentzou (2014) araştırmasında bir yandan çocukların; sosyal ve sosyal olmayan oyun davranışları, oyun oynama eğilimleri ve davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlarken öte yandan demografik değişkenlerin sosyal ve sosyal olmayan oyun davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubu, 61

erkek ve 67 kız olmak üzere toplam 15-55 ay arası 128 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların; sosyal ve sosyal olmayan oyun davranışları Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği, oyun oynama eğilimleri Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği, potansiyel davranış problemleri Okul Öncesi Davranış Anketi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre örneklem grubunda yer alan çocuklar orta düzeyde sosyal olmayan oyun davranışları sergilemektedir. Sonuçlar sosyal olan ve sosyal olmayan oyun türlerinin; oyun oynama eğilimi bileşenleri, davranış problemleri ve demografik özelliklerle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Keleş ve Yurt (2017) ise yaptıkları çalışmalarında okul öncesi dönem çocukların oyun oynama eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilen Çocuklar için Oynama Eğilimi Ölçeği'nin (ÇOEÖ) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığını belirlemek ve çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, kardeş sayısı ve doğum sırası) çocukların oyun oynama eğilimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik aşamasında 196 çocuk, karşılaştırılmalı analiz kısmında ise 600 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarında ÇOEÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Bir diğer amaç için sonuçlar şu şekildedir. Cinsiyet, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenlerinin toplam oyun oynama eğilimi puanları arasında anlamlı etkisinin olmadığı saptanmıştır. Cinsiyetin sosyal kendiliğindenlik boyutunda, kardeş sayısının ise sosyal kendiliğindenlik, zevkin belirginliği ve mizah anlayışı boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Motivasyon İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Radin (1971) alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okul öncesi çocuklarda anne sıcaklığı, başarı güdüsü ve bilişsel işlevsellik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırma siyah ve beyaz alt sınıf annelerin evde 4 yaşındaki çocuklarıyla birbirini etkilediği gözlenmiştir. Çocuklara okul öncesi eğitime başlamadan önce standart zeka testi yapılmış ve aynı test eğitim sonunda tekrar edilmiştir. Sıcaklığını yansıtan anne davranışları konuşulmuş ve çocuğun IQ'su, test edicinin motivasyon notu ve öğretmen davranış notu ile ilişkilendirilmiştir. Araştırma sonuçları anne sıcaklığı, ilk IQ, okul öncesi IQ kazanımının, çocuğun akademik motivasyonunun, öğretmen puanları ve testteki motivasyonunun test puanları ile anlamlı ve pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermektedir. Kısmi korelasyonlar,

başarmak için motivasyonun, anne davranışları ile bilişsel gelişim arasında müdahale edici bir değişken olduğunu öne sürmektedir.

Deci, Nezlek ve Sheinman (1981), öğretmen özellikleri ile 4-6 yaş arasındaki çocukların özsayıları ve içsel motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada; yetişkinlerin, çocuğun özerkliğini desteklemekten çocuğun davranışlarını kontrol etmeye kadar değişkenlik gösteren çocuklarla ilgilenmeye yönelik davranışlar eğiliminde olduklarını öne sürdü ve bunu değerlendirmek için bir ölçek geliştirdi. Ölçek, her bir maddesi çocuğun kayıtsız olması ve ödevleri tamamlamaması veya diğer çocukların masalarından küçük nesneleri alması gibi sınıflarda meydana gelen ortak bir sorunu tanımlayan sekiz kısa öyküleştirilmiş durumdan oluşmaktadır. Her bir senaryoda, durumla başa çıkmanın yüksek kontrol, orta düzey kontrol, kısmi özerklik ve yüksek özerklik olarak dört yolu ve açıklamaları bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçları, çocukların motivasyonun ve özsayısının mevcut öğretmen özellikleri veya çocukların öğretmen ve sınıf algılarıyla ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenleri kontrol odaklı olan çocukların öğretmenleri özerkliği destekleyici olan çocuklardan daha az motive oldukları ve daha az özgüvene sahip olduklarını ifade etmektedirler.

Motivasyon, stres, öz denetim yeteneği ve öz denetim davranışı arasındaki ilişkileri incelemek için Wang, Karns ve Meredith (2003) tarafından Çin'deki okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirdikleri araştırmanın örneklemini 600 çocuk arasından rastgele seçilen 216 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi laboratuvar ortamında 10'ar dakikalık gözlemlerden oluşan çalışmanın verileri video ile kayıt edilmiş ve bu kayıtlar kodlanmıştır. Sonuçlar, motivasyon seviyesi yüksek çocukların daha az uyumsuz davranış sergilediklerini ancak yüksek strese sahip çocukların daha uyumsuz davranış sergilediğini buna ilaveten de kızlar erkeklerden daha az uyumsuz davranış sergilediğini belirtmektedir.

Pintrich (2000) mevcut araştırma ve başarı hedefi teorisi ışığında dört genel konu tartışılmaktadır. Bu dört konu şunları içerir: (1) motivasyonel yapıların genel tanımı ve teorik netliği (2) motivasyon ve inançların erişilebilirliği ve bilinci (3) motivasyonel yapılar arasındaki ilişkilerin birbirine bağımlı veya bağımsız yapısı ve (4) motivasyonun zaman, etki alanı ve bağlamdaki istikrarı. Bu konular, mevcut başarı hedef teorisi araştırması bağlamında ele alınmakta olup, tartışmanın genel olarak hem motivasyon teorisi hem de araştırma için dört konuyu netleştirmeye yardımcı olacağı ümidiyle, hedef teorisi araştırmasında spesifik veya etik ve ampirik çabalar için açıklığa kavuşturulması umuduyla ele alınmaktadır.

Miller, Seifer, Stroud, Sheinkopf ve Dickstein (2006) etkili duygu düzenleme, akran etkileşimlerini ve öğrenme faaliyetlerine katılımını destekleyerek esnekliğin arttırabileceğini ve okul öncesi sınıf düzenlemesini desteklenebileceğini belirtmektedir. Head Start'a katılan düşük gelirli okul öncesi çocuklar arasındaki uyum ile ilgili hipotalamus-hipofiz-adrenal eksen (HPA) düzenlemesi, kardiyak reaktivite ve sınıf duygularının nasıl görüldüğünü araştırdıkları araştırmanın örneklem grubunu 4 yaşındaki 62 çocuk oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında temel dinlendirici bir video içeren laboratuvar ortamı kullanılmıştır. Öğretmenler çocuk motivasyonu, sebat / dikkat, öğrenme tutumları ve semptomları içselleştirme / dışsallaştırmayı puanlamışlardır. Sonuçlar, laboratuvar temelli ölçütler arasında yer alan reaktivite öğretmen notlarıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Abdulfattah ve Badawood (2017) araştırmalarında çocukların annelerine güvenli bir şekilde bağlanmalarının üst düzey motivasyonlarına etkilerini Suudi toplumunda yerli işçilerin fenomenine olan bağımlılığı ışığında doğrulamayı amaçlamaktadır. Çalışmanın hedeflerine ulaşmak için, Suudi Arabistan'ın Riyad kentindeki Suudi çocukların rastgele bir örneği seçilmiştir. Örneklem grubu altı yaşın altındaki iki okul öncesi çocuk grubuna ayrılmıştır. Birinci grup, çocuklarının bakımı için ev işçisine bağlı ailelerin çocuklarından (74), ikinci grup ise çocuklarının bakımı için ev işçilerine bağımlı olmayan ailelerin çocuklarından (109) oluşmaktadır. Veriler, üst düzey motivasyonu değerlendirmek için DMQ 17 anketi kullanılarak elde edilmiştir. Sonuçlar, erken bağlanmanın annelerle ilişkisinin üst düzey motivasyonun gelişiminde önemli bir etkisi olduğunu gösterirken temizlikten sorumlu olan ev işçilerinin bakım hizmetlerinin üst düzey motivasyon üzerinde önemli bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Lunkenheimer ve Wang (2017) üst düzey motivasyonun çocukların düzenleyici süreçleriyle yakından ilgili olduğunu ve ebeveynler tarafından sosyalleştirileceğini ileri sürmektedir. Bu çalışmada ebeveyn-çocuk etkileşimlerindeki ikili kalıcılık, çocukların çaba gerektiren kontrolleri ve çocukların 3,5 yaşında zorlu bir nesne ustalığında başarılı, başarısız girişimlerini okul öncesi okulda nesne yönelimli ve sosyal motivasyonunun öğretmen derecelendirme tahminleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, ebeveyn-çocuk etkileşimleri sırasında çocukların daha yüksek seviyedeki sosyal ustalıklarını öngörülen daha büyük ikili kararlılığı ortaya çıkarmaktadır. Buna ilaveten başarısız olan girişimler, eşzamanlı bireysel ve ikili düzenleyici önlemlerle pozitif yönde ilişkili olduğu ancak başarılı girişimlerin böyle bir ilişkiye sahip olmadığı ifade edilmektedir. Bulgular,

ebeveyn-çocuk içgüdüsünün üst düzey motivasyonun gelişimine önemli katkı yaptığını ve nesnellığe karşı, üst düzey motivasyonun sosyal biçimleri için farklı öncüller olabildiğini göstermektedir. Öte yandan, çocuğun başarısızlık karşısında ayakta durması için sergilediği yeteneğinin, okul öncesi dönemde üst düzey motivasyonunun önemli bir göstergesi olabileceğini ortaya koymaktadır.

Salminen, Pakarinen, Poikkeus ve Lerkkanen (2017) araştırmalarında okul öncesi dönemindeki çocukların erken çocukluk gelişim becerileri ve motivasyonlarını dikkate alarak sınıf nitelikleri arasındaki farklılıkları ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu Finlandiya okul öncesi sınıfındaki 49 öğretmen ve 504 çocuk oluşturmaktadır. Veriler ‘Okul Öncesi Sınıf Araçları’ (Class Pre-K) kullanılarak elde edilen gözlemlerden oluşmaktadır. Sınıf niteliklerindeki potansiyel profiller önceden tanımlanmasına dayanarak, çocukların alt grup verilerinin analizleri üç farklı gruba ayrılarak incelenmiştir. Birinci grup, yüksek duygusal destek, yüksek sınıf organizasyonu ve orta seviye öğretim desteğinden oluşmaktadır. İkinci grup üst-orta duygusal destek, üst-orta sınıf organizasyonu ve alt-orta öğretim desteğinden oluşurken; üçüncü grup orta duygusal destek, orta sınıf organizasyonu ve düşük öğretim desteğini içermektedir. Çocukların ön okuma bilgisi ve ön matematik becerileri akademik yılın başında ve sonunda olmak üzere toplam iki kere test edilmiş ve test görevlileri tarafından değerlendirilmiştir. Çocukların kelime hazneleri, sayı bilgileri, okuma ve matematik ilgileri yılsonunda ölçülmüştür. Araştırma bulgularına göre, 1. gruptaki çocukların 2. gruptaki çocuklara kıyasla daha az aciz olma ve kaçınma davranışları gösterdikleri ifade edilirken, sayı sıra becerilerinde de önemli düzeyde artış bulunduğu belirtilmektedir. Öte yandan, 3. gruptaki çocukların diğer profillere kıyasla aciz olma ve sosyal bağımlı davranışlarında anlamlı düzeyde artış bulunmuştur. Buna ilaveten, 2. gruptaki çocukların 3. gruptaki çocuklara göre kaygı düzeylerinde önemli bir azalma gözlemlenirken, 3. gruptaki çocukların diğer gruplardaki çocuklara göre daha az kelime puanına ve daha düşük okuma ilgisine sahip oldukları belirtilmiştir.

Özbey (2018a) okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında motivasyon düzeyleri ve öz düzenlemenin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını da incelemektedir. Araştırmanın örneklem grubunu 48-72 aylık 219 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların motivasyon düzeyleri ‘Okul Öncesi Dönem Motivasyon Ölçeği’, öz düzenleme becerileri ‘Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’ ve demografik bilgileri ise ‘Kişisel Bilgi

Formu' kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre örneklem grubunda yer alan çocukların motivasyon düzeyleri ve öz düzenleme becerileri arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan çocukların motivasyon düzeyleri; çocuğun yaşı, cinsiyeti ve anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken çocuğun devam ettiği okul türü, baba öğrenim durumu ve mesleği, annenin çalışma durumu gibi değişkenlerde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Çocukların z düzenleme becerileri ise; çocuğun yaşı, cinsiyeti, baba öğrenim durumu ve baba mesleği anlamlı bir farklılık gösterirken anne çalışma ve öğrenim durumu, okul türü gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

zbey (2018b), okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki değer davranışları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında örneklem grubunu 48-72 aylık 136 kız, 134 erkek olmak üzere toplam 270 ocuk oluşturmaktadır. Veriler Davranışta Değer leği ve Okul ncesi ocuklar İçin Motivasyon leği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarında, çocukların motivasyon düzeyleri ile ahlaki değer davranışları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan model, evren ve örneklem, demografik özellikler, veri toplama aşamasında kullanılan ölçekler, veri toplama yöntemi ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli nicel desende ilişkisel tarama modelidir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi ve dereceyi belirleyerek muhtemel sonuçları tahmin etmeyi amaçlayan bu yöntem, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılmaktadır. İlişkisel tarama modelinde örneklemde elde edilen sonuçlar evrene genellenmektedir (Creswell, 2016).

Araştırma kapsamında hem oyun oynama eğiliminin motivasyon üzerindeki etkisi, hem de motivasyonun oyun oynama eğilimi üzerindeki etkisi incelenmiş; ayrıca oyun oynama eğilimi ve motivasyonun alt boyutları arasındaki karşılıklı ilişkiler de analiz edilmiştir. Söz konusu tüm ilişkiler incelenirken Çoklu Regresyon Analizi’den faydalanılmıştır.

Oyun oynama eğiliminin motivasyon üzerindeki etkisi incelenirken tek bir model kurulmuş; bağımlı değişken okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık çocukların “motivasyonu” olarak belirlenmiştir. Bağımsız değişkenler ise oyun oynama eğiliminin alt boyutlarını temsil eden “bilişsel kendiliğindenlik, fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, zevkin belirginliği ve mizah anlayışı” dır.

Motivasyonun oyun oynama eğilimi üzerindeki etkisinin analizi aşamasında da tek bir model kurulmuştur. Kurulan modelde okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık çocukların oyun “oynama eğilimi” bağımlı değişkeni; motivasyonun alt boyutları olan “zihinsel

dayanıklılık, kaba motor dayanıklılığı, sosyal dayanıklılık, zevk hakimiyeti ve genel beceri” ise bağımsız değişkenleri temsil etmektedir.

Oyun oynama eğilimi alt boyutlarının motivasyon alt boyutları üzerindeki etkisi incelenirken, motivasyonun alt boyutlarını temsil eden 5 farklı değişken olması sebebiyle 5 farklı model kurulmuştur. Söz konusu modellerde bağımlı değişken olarak sırasıyla okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık çocukların motivasyonunu temsil eden “zihinsel dayanıklılık, kaba motor dayanıklılığı, sosyal dayanıklılık, zevk hâkimiyeti ve genel beceri” değişkenleri kullanılmıştır. Kurulan beş modelde de bağımsız değişken olarak oyun oynama eğilimi alt boyutları olan “bilişsel kendiliğindenlik, fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, zevkin belirginliği ve mizah anlayışı” değişkenlerine yer verilmiştir.

Motivasyon alt boyutlarının oyun oynama eğilimi alt boyutları üzerindeki etkisi incelenirken, oyun oynama eğilimi alt boyutlarını temsil eden 5 farklı değişken olması nedeniyle yine 5 farklı model kurulmuştur. İlgili modellerde bağımlı değişken olarak sırasıyla okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık çocukların oyun oynama eğilimini temsil eden “bilişsel kendiliğindenlik, fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, zevkin belirginliği ve mizah anlayışı” değişkenleri kullanılmıştır. Modellerin her birinde kullanılan bağımsız değişkenler ise motivasyonun alt boyutları olan “zihinsel dayanıklılık, kaba motor dayanıklılığı, sosyal dayanıklılık, zevk hakimiyeti ve genel beceri” değişkenleridir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evren ve örneklem grubunun belirlenmesi için Milli Eğitim Bakanlığı örgün eğitim istatistiklerinden yararlanılmıştır (MEB, 2018). Araştırmanın evrenini, Trabzon ilinde 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden, 36-72 aylık 13660 çocuk temsil etmektedir. Örneklem büyüklüğü ilgili evrenden %95 güven düzeyi ve 0.05 hata payı ile online hesaplama aracı (<https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>) kullanılarak hesaplanmış ve uygun örneklem büyüklüğünü 374 olduğu tespit edilmiştir. Bu örneklem büyüklüğü alt sınır olarak kabul edilmektedir. Araştırma kapsamında 725 çocuğa ulaşılmıştır ancak hatalı olduğu gözlemlenen 125 anket elendikten sonra örneklem büyüklüğü 600 olarak belirlenmiştir.

Örneklem grubu katılımcılara erişim kolaylığı ve uygunluğu nedeniyle olasılık dışı örnekleme stratejilerinden olan “uygun örnekleme yöntemi” doğrultusunda belirlenmiştir (Creswell, 2016).

Çocukların Demografik Özellikleri

Örneklemde yer alan çocukların cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, okul türü ve aile yapısına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Örneklem Kapsamındaki Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Özellikler		Frekans (n)	Yüzde Dağılımları (%)
Cinsiyet	Kız	301	50,2
	Erkek	299	49,8
Kardeş Sayısı	1 kardeş	148	24,7
	2 kardeş	336	56
	3 kardeş	93	15,5
	4 ve üzeri	23	3,8
Doğum Sırası	1. çocuk	329	54,8
	2. çocuk	203	33,8
	3. çocuk	56	9,3
	4 ve üzeri	12	2
Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	1 yıl	310	51,7
	2 yıl	236	39,3
	3 yıl	46	7,7
	4 yıl	8	1,3
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	586	97,7
	Parçalanmış Aile	14	2,3

Tablo 1’e göre örneklemin %49,8’i erkek, %50,2’si kız çocuktan oluşmaktadır. Çocukların %24,7’sinin kardeşi bulunmazken; %56’sı iki, %15,5’i üç, %3,8’i dört ve üzeri kardeşe sahiptir. Çocukların %54,8’i birinci sırada, %33,8’i ikinci sırada, %9,3’ü üçüncü sırada, %2’si dört ve üzeri sırada doğmuştur. Çocukların %51,7’si bir yıldır, %39,3’ü 2 yıldır, %7,7’si 3 yıldır, %1,3’ü ise 4 yıldır okul öncesi eğitim almaktadır. Çocukların %97,7’si tam aile, %2,3’ü parçalanmış aile yapısına sahiptir.

Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Örneklem kapsamındaki çocukların ebeveynlerinin yaş, eğitim seviyesi, meslek ve aylık gelirine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2’ye göre örneklemde yer alan annelerin %5,3’ü 20-25 yaş, %18’i 26-30 yaş, %40,3’ü 31-35 yaş, %28,7’si 36-40 yaş ve %7,7’si 41 ve üzeri yaş aralığında bulunmaktadır. Babaların ise %0,8’i 20-25 yaş, %6’sı 26-30 yaş, %36,2’si 31-35 yaş, %35,2’si 36-40 yaş ve %21,8’i 41 ve üzeri yaş aralığındadır. Annelerin %1,5’i herhangi bir eğitim düzeyine sahip olamamakla birlikte %7,5’i ilköğretim, %11,5’i ortaöğretim, %33’ü lise, %41,8’i lisans ve %4,7’si lisansüstü mezunudur. Babaların %0,2’si herhangi bir eğitim düzeyine sahip olamamakla birlikte %5,3’ü ilköğretim, %9,2’si ortaöğretim, %34,2’si lise, %47,2’si lisans ve %4’ü lisansüstü mezunudur. Annelerin %51,8’i çalışmakla birlikte %25,8’i memur, %7,3’ü işçi, %2,3’ü esnaf, %6,2’si serbest meslek sahibidir. Babaların %98,5’i çalışmakla birlikte %25,7’si memur, %17,5’i işçi, %14,7’si esnaf, %23,2’si serbest meslek sahibidir. Ebeveynlerin %10,8’inin aylık geliri 0-1603 aralığında, %17,3’ünün aylık geliri 1604-2500 aralığında, %29,5’inin aylık geliri 2501-5000 aralığında ve %42,3’ünün aylık geliri 5000 lira ve üzerindedir.

Tablo 2.

Örneklem Kapsamındaki Çocukların Ebeveynlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Özellikler	Frekans (n)	Yüzde Dağılımları (%)
Annenin Yaşı	20-25 yaş	5,3
	26-30 yaş	18
	31-35 yaş	40,3
	36-40 yaş	28,7
	41 ve üzeri yaş	7,7
Babanın Yaşı	20-25 yaş	0,8
	26-30 yaş	6
	31-35 yaş	36,2
	36-40 yaş	35,2
	41 ve üzeri yaş	21,8
Annenin Eğitim Seviyesi	Okuryazar değil	1,5
	İlköğretim	7,5
	Ortaöğretim	11,5
	Lise	33
	Lisans	41,8

	Lisansüstü	28	4,7
Babanın Eğitim Seviyesi	Okuryazar değil	1	0,2
	İlköğretim	32	5,3
	Ortaöğretim	55	9,2
	Lise	205	34,2
	Lisans	283	47,2
	Lisansüstü	24	4
Annenin Mesleği	Çalışmıyor	289	48,2
	Memur	155	25,8
	İşçi	44	7,3
	Esnaf	14	2,3
	Serbest Meslek	37	6,2
	Diğer	61	10,2
Babanın Mesleği	Çalışmıyor	9	1,5
	Memur	154	25,7
	İşçi	105	17,5
	Esnaf	88	14,7
	Serbest Meslek	139	23,2
	Diğer	105	17,5
Ebeveyn Aylık Geliri	0-1603 ₺	65	10,8
	1604-2500 ₺	104	17,3
	2501-5000 ₺	177	29,5
	5000 ve üzeri ₺	254	42,3

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak çocukların ve ailelerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Bununla birlikte oyun oynama eğilimi ve motivasyonu ölçmek amacıyla ‘Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği’ ve ‘Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Motivasyon Ölçeği’ kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ebeveynler, diğer ölçekler ise öğretmenler tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurulup toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve çocuklar ile ebeveynlerin demografik bilgilerini içeren Kişisel Bilgi Formu çocuğun adı, yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, kardeşlerin cinsiyeti, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, ebeveyn yaşı, öğrenim durumu, meslek bilgileri, aylık geliri, aile tipi bilgilerinden ve ailede özel gereksinimli çocuk olup olmadığına ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği

Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği Barnett (1990) tarafından 29–61,5 aylık çocukların, bireysel oyun oynama eğilimlerini ortaya koymak için hazırlanmıştır. Beş alt boyuttan (fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin belirginliği ve mizah anlayışı) oluşan ölçekte 23 madde bulunmaktadır. Barnett (1990) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkiye’deki geçerlik ve güvenirlik çalışması Keleş ve Yurt (2017) tarafından 41-80 aylık 196 çocuk ile yapılmıştır.

Fiziksel Kendiliğindenlik: Çocuğun herhangi bir işte enerji harcama, fiziksel zorlanma ve risk alma davranışlarını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Sosyal Kendiliğindenlik: Çocuğun akranları ile lider ya da takipçi olma özelliklerini yansıtan rekabete ve işbirliğine dayalı kurduğu etkileşimleri, bu etkileşimler sırasında hissettiği rahatlık veya eksikliği ölçmeyi amaçlamaktadır.

Bilişsel Kendiliğindenlik: Çocuğun hayali konularda ve sembolik rollerdeki etkinliğini, oyun oynama eğilimi yeteneğini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Zevkin Belirginliği: Çocuğun bireysel ya da akranları ile oynadığı çeşitli oyunlarda duygularını yansıtmayı ve heyecanın belirginliğini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Mizah Anlayışı: Çocuğun mizahi durumları sözelleştirme becerisini ve taklitçilik kullanımını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Ölçek beşli likert (1= “Hiç bu çocuk gibi değil, 5= “Tamamen bu çocuk gibi”) tipinde bir ölçektir ve her bir maddeye 1–5 aralığında puan verilmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 23 ile 115 aralığındadır. Ölçekte iki adet (#16 ve #22) ters madde bulunmaktadır.

Keleş ve Yurt (2017) Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında doğrulayıcı faktör analizini kullanmışlar ve ölçeğin beş faktörlü yapısını doğrulamışlardır. Standartize edilmiş çözümler sonucunda ölçeğin faktörlerinden fiziksel kendiliğindenlik alt-boyutunun .68-.91 arasında, sosyal kendiliğindenlik alt-boyutunun .48-.89 arasında, bilişsel kendiliğindenlik alt-boyutunun .55-.87 arasında, zevkin belirginliği alt-boyutunun .68- .90 arasında ve mizah anlayışı alt-boyutunun .63-.82 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayılarının incelenmesinde Cronbach Alpha ve McDonald Omega güvenirlik testleri kullanılmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik

katsayıları .79 ile .92 arasında değişmekte iken Mc Donald yapısal güvenirlik katsayıları .80 ile .93 arasında değişmektedir. Keleş ve Yurt (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği'nin Türk çocuklar için geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır.

Çalışmada 600 çocuğa yönelik yapılan öğretmen değerlendirmelerinden elde edilen verilere ilişkin iç tutarlılık güvenirliği analizi Cronbach alfa güvenirlik yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği'nin tamamına ve alt boyutlara ilişkin hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği	92,6	23
Alt Boyutlar		
Bilişsel Kendiliğindenlik	88,4	4
Fiziksel Kendiliğindenlik	86,1	4
Sosyal Kendiliğindenlik	87,7	5
Zevkin Belirginliği	84,4	5
Mizah Anlayışı	85,4	5

0 ile 1 arasında değerler alan Cronbach Alfa Katsayısı 1'e doğru yaklaştıkça ölçeğin güvenirliliği artmaktadır. Katsayının $0,00 \leq \alpha < 0,40$ arasında olması güvenilir olmayan bir ölçeğin, $0,40 \leq \alpha < 0,60$ arasında olması ise düşük güvenirliğe sahip bir ölçeğin, $0,60 \leq \alpha < 0,80$ arasında olması oldukça güvenilir bir ölçeğin ve $0,80 \leq \alpha < 1,00$ arasında olması ise yüksek derecede güvenilir bir ölçeğin varlığını göstermektedir (Kalaycı, 2009: 405). Tablo 4 incelendiğinde görülebileceği gibi ölçeğin tamamına ilişkin katsayı %92,6 iken, alt boyutlara ilişkin katsayılar 84,4 – 88,4 Aralığında yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu ifade etmek mümkündür.

Okul Öncesi Çocukları İçin Motivasyon Ölçeği

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği; Morgan, Maslin-Cole, Harmon, Busch-Rossnagel, Jennings, Hauser-Cram ve Brockman'ın (1993) tarafından geliştirilen ölçek

2014 yılına kadar yenidoğan, okul öncesi çocuklar, okul çağı çocuklar ve gelişimsel engelli çocuklar için kullanılan farklı versiyonları bulunmakta iken, Morgan ve Jozsa (2015) tarafından yenidoğan, okul öncesi çocuklar ve okul çağı çocuklar için olan versiyonları revize edilmiştir. Ölçeğin Morgan ve Jozsa (2015) tarafından revize edilmiş bu versiyonunun Türkiye’deki geçerlik ve güvenirlik çalışması Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından 36-72 aylık 207 çocuk ile yapılmıştır. Ölçek 39 maddeden ve 7 alt boyuttan (bilişsel dayanıklılık, kaba motor dayanıklılık, yetişkinlerle sosyal dayanıklılık, çocuklarla sosyal dayanıklılık, zevk hâkimiyeti, negatif tepki (hayal kırıklığı/öfke ve üzüntü/utanma), genel beceri) oluşmaktadır.

Bilişsel Dayanıklılık: Zor olan görevi tamamlamak için uzun süre çalışma, belli bir beceriyi yapabilene kadar tekrar etme, uzun sürse bile verilen görevi yerine getirmeye çalışma gibi çocuğun herhangi bir işi tamamlamaya yönelik çok fazla çaba gösterip göstermediğini ölçmeyi hedeflemektedir.

Kaba Motor Dayanıklılık: Çocuğun fiziksel faaliyetlerde başarı elde edene kadar gösterdiği çabayı ölçmeyi hedeflemektedir.

Yetişkinlerle Sosyal Dayanıklılık: Çocuğun yetişkinlerin dikkatini çekmeye çalışması, yetişkinlerin onunla oynamasını sağlaması ve oyunu sürdürmesi gibi yetişkinlerle kurduğu etkileşimdeki kararlılığı ölçmeyi hedeflemektedir.

Çocuklarla Sosyal Dayanıklılık: Çocuğun yaşıtlarının oyunlarına katılmaya çalışması ve sürdürmesi, diğer çocukların duygularını anlamaya çalışması, onları teselli etmesi gibi kurduğu etkileşimdeki kararlılığı ölçmeyi hedeflemektedir.

Zevk Hakimiyeti: Çocuğun bir işi başardığında duyduğu tatmini neşe ve heyecan gibi duygularla ifade edebilmesini ölçmeyi hedeflemektedir.

Negatif Tepki: Çocuğun bir işi başaramadığında duyduğu hayal kırıklığı, öfke, utanma ve üzüntü gibi duygularını ifade edebilmesini ölçmeyi hedeflemektedir. Bu alt boyut hayal kırıklığı/öfke ve utanma/üzüntü olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır.

Genel Beceri: Çocuğun yaptığı işi akranlarından daha iyi anlama ve yapabilme, hızlı problem çözme gibi becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir.

Ölçek beşli likert (1= ‘Hiç onun gibi değil’, 5= ‘Tam onun gibi’) tipindedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 39 ile 195 arasındadır.

Özbey ve Dağlıoğlu (2017) Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi kullanmış ve ölçeğin 7 faktörlü yapısını doğrulamışlardır. Doğrulayıcı faktör analizinde standartize edilmiş çözümler ve t testleri kullanılmış olup standartize edilmiş çözümlerin .01 düzeyinde anlamlı olduğu ve maddelerin t testlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayılarını belirlemek adına Cronbach Alpha ve Sperman Brown Split İki Yarı Testi kullanılmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları .84 ile .90 arasında değişirken, Sperman Brown Split İki Yarı Testi güvenirlik katsayıları .77 ile .90 arasında değişmektedir. Ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyonu belirlemek için Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır. Pearson Korelasyon Testi sonuçlarına göre ölçeğin faktörleri arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre 'Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Çalışmada 600 çocuğa ilişkin yapılan öğretmen değerlendirmelerine göre verilere ilişkin iç tutarlılık güvenirliği analizi için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. İlgili katsayılar hem alt boyutlar için hem de ölçeğin tamamına ilişkin elde edilmiştir. "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği'nin tamamına ve alt boyutlara ilişkin hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Motivasyon Ölçeği	96,5	26
Alt Boyutlar		
Zihinsel Dayanıklılık	91,9	5
Kaba Motor Dayanıklılığı	90,5	5
Sosyal Dayanıklılık	89,1	6
Zevk Hâkimiyeti	83,7	5
Genel Beceri	92,4	5

Tablo 4 incelendiğinde görülebileceği gibi ölçeğin tamamına ilişkin katsayı %96,5 iken, alt boyutlara ilişkin katsayılar 83,7 – 92,4 aralığında yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu ifade etmek mümkündür.

Analiz kapsamında öncelikle belirlenen değişkenlerin bağımlı değişkeni ne kadar ifade ettiğinin belirlenmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır.

Araştırmada Yer Alan Ölçeklerin Geçerlilik Analizleri

Geçerlilik, ölçek vasıtasıyla ölçülmek istenenin ne derecede başarılı ölçüldüğünü belirlemektedir (Büyüköztürk, 2009: 167). Faktör Analizi geçerlilik analizini gerçekleştirmek için tercih edilen yöntemlerden biridir. Değişkenler arasındaki korelasyonların yüksek olması ilgili değişkenlerin aynı olguyu ölçme olasılığını arttırarak, beraber açıklanan varyansın da yüksek çıkmasına neden olmaktadır. Faktör Analizinde, ölçek maddelerinin aynı olguyu ölçüp ölçmedikleri açıklanan varyansa göre yapılmaktadır. Açıklanan varyansın % 50'nin üzerinde olması söz konusu ölçeğin yapısal geçerliliğinin yeterli düzeyde, % 55'in üzerinde olması ise söz konusu ölçeğin yapısal geçerliliğinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009, s.329).

Tablo 5'de oyun oyun oynama eğilimi alt boyutlarından bilişsel kendiliğindenlik ölçeğine ilişkin Faktör Analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 5'de görülebileceği gibi, ölçek maddeleri toplam varyansın %74,393'ünü açıklamaktadır. Bu nedenle herhangi bir ölçek maddesinin ölçekten çıkarılmasına gerek olmadığı gibi, ölçek maddelerinin tek bir faktör altında gruplanması mümkündür. KMO ve Bartlett Testi verilerin Faktör Analizine uygun olup olmadığını belirlemek için kullanılmaktadır. Verilerin Faktör Analizi'ne uygun olması için KMO değerinin >0,5 ve Bartlett p değerinin <0,05 olması göstermektedir. Tablo 5'de izlenebileceği gibi KMO >0,5 ve Bartlett p<0,05 olduğu için, veriler Faktör Analizi'ne uygundur.

Tablo 5.

Bilişsel Kendiliğindenlik Değişkenleri İçin Toplam Açıklanan Varyans

Bileşen	Başlangıç Özdeğeri			Faktör Yüklerinin Kareleri Toplamı			Faktör Yüğü
	Toplam	%Varyans	%Kümülatif	Toplam>1	%Varyans	%Kümülatif	
1 (BK1)	2,976	74,393	74,393	2,976	74,393	74,393	,892
2 (BK2)	,447	11,183	85,576				,818
3 (BK3)	,309	7,723	93,299				,885
4 (BK4)	,268	6,701	100,000				,853
KMO: 0,833				Bartlett's Test: 1316,202 p: 0,000			

Tablo 6'da oyun oynama eğilimi alt boyutlarından fiziksel kendiliğindenlik ölçeğine ilişkin Faktör Analizi sonuçları özetlenmiştir. Tablo 6'da görülebileceği üzere, ölçek maddeleri toplam varyansın %71,049'unu açıklamaktadır. Bu nedenle herhangi bir ölçek maddesinin ölçekten çıkarılmasına gerek olmadığı gibi, ölçek maddelerinin tek bir faktör altında gruplanması mümkündür. Bununla birlikte KMO >0,5 ve Bartlett p<0,05 olduğu için, veriler Faktör Analizi'ne uygundur.

Tablo 6.

Fiziksel Kendiliğindenlik Değişkenleri İçin Toplam Açıklanan Varyans

Bileşen	Başlangıç Özdeğeri			Faktör Yüklerinin Kareleri Toplamı			Faktör Yüğü
	Toplam	%Varyans	%Kümülatif	Toplam>1	%Varyans	%Kümülatif	
1 (BK1)	2,842	71,049	71,049	2,842	71,049	71,049	0,906
2 (BK2)	0,531	13,279	84,328				0,825
3 (BK3)	0,382	9,538	93,866				0,858
4 (BK4)	0,245	6,134	100,000				0,779
KMO: 0,806				Bartlett's Test: 1167,91 p: 0,000			

Tablo7'de oyun oynama eğilimi alt boyutlarından sosyal kendiliğindenlik ölçeğinin Faktör Analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 7'de görülebileceği üzere, ölçek maddeleri toplam varyansın %67,974'ünü açıklamaktadır. Bu nedenle herhangi bir ölçek maddesinin ölçekten çıkarılmasına gerek olmadığı gibi, ölçek maddelerinin tek bir faktör altında gruplanması mümkündür. Bununla birlikte KMO >0,5 ve Bartlett p<0,05 olduğu için, veriler Faktör Analizi'ne uygundur.

Tablo 7.

Sosyal Kendiliğindenlik Değişkenleri İçin Toplam Açıklanan Varyans

Bileşen	Başlangıç Özdeğeri			Faktör Yüklerinin Kareleri Toplamı			Faktör Yüğü
	Toplam	%Varyans	%Kümülatif	Toplam>1	%Varyans	%Kümülatif	
1 (SK1)	3,399	67,974	67,974	3,399	67,974	67,974	0,865
2 (SK2)	0,686	13,729	81,704				0,859
3 (SK3)	0,397	7,934	89,637				0,882
4 (SK4)	0,276	5,526	95,163				0,745
5 (SK5)	0,242	4,837	100,000				0,761
KMO: 0,840				Bartlett's Test: 1660,157 p: 0,000			

Tablo 8’de oyun oynama eğilimi alt boyutlarından zevkin belirginliği ölçeğinin Faktör Analizi sonuçları yer almaktadır. Tablo 8’de görülebileceği üzere, ölçek maddeleri toplam varyansın %62,514’ünü açıklamaktadır. Bu nedenle herhangi bir ölçek maddesinin ölçekten çıkarılmasına gerek olmadığı gibi, ölçek maddelerinin tek bir faktör altında gruplanması mümkündür. Bununla birlikte KMO >0,5 ve Bartlett p<0,05 olduğu için, veriler Faktör Analizi’ne uygundur.

Tablo 8.

Zevkin Belirginliği Değişkenleri İçin Toplam Açıklanan Varyans

Bileşen	Başlangıç Özdeğeri			Faktör Yüklerinin Kareleri Toplamı			Faktör Yüğü
	Toplam	%Varyans	%Kümülatif	Toplam>1	%Varyans	%Kümülatif	
1 (ZB1)	3,126	62,514	62,514	3,126	62,514	62,514	0,835
2 (ZB2)	0,633	12,668	75,182				0,837
3 (ZB3)	0,519	10,387	85,569				0,818
4 (ZB4)	0,403	8,053	93,621				0,752
5 (ZB5)	0,319	6,379	100,000				0,702
KMO: 0,852				Bartlett's Test: 1207,743 p: 0,000			

Tablo 9’da oyun oynama eğilimi alt boyutlarından mizah anlayışı ölçeğinin Faktör Analizi sonuçları yer almaktadır. Tablo 9’da görülebileceği gibi, ölçek maddeleri toplam varyansın %63,661’ini açıklamaktadır. Bu nedenle herhangi bir ölçek maddesinin ölçekten çıkarılmasına gerek olmadığı gibi, ölçek maddelerinin tek bir faktör altında gruplanması

mümkündür. Bununla birlikte KMO >0,5 ve Bartlett $p < 0,05$ olduğu için, veriler Faktör Analizi'ne uygundur.

Tablo 9.

Mizah Anlayışı Değişkenleri İçin Toplam Açıklanan Varyans

Bileşen	Başlangıç Özdeğeri			Faktör Yüklerinin Kareleri Toplamı			Faktör Yüğü
	Toplam	%Varyans	%Kümülatif	Toplam>1	%Varyans	%Kümülatif	
1 (MA1)	3,183	63,661	63,661	3,183	63,661	63,661	0,773
2 (MA2)	0,671	13,417	77,078				0,853
3 (MA3)	0,494	9,871	86,950				0,834
4 (MA4)	0,368	7,368	94,318				0,775
5 (MA5)	0,284	5,682	100,000				0,749
KMO: 0,830				Bartlett's Test: 1314,909 p: 0,000			

Tablo 10'da motivasyon ölçeğinin Faktör Analizi sonuçları yer almaktadır. Tablo 10'da görülebileceği gibi, ölçek maddeleri toplam varyansın %83,399'unu açıklamaktadır. Bu nedenle herhangi bir ölçek maddesinin ölçekten çıkarılmasına gerek olmadığı gibi, ölçek maddelerinin tek bir faktör altında gruplanması mümkündür. Bununla birlikte KMO >0,5 ve Bartlett $p < 0,05$ olduğu için, veriler Faktör Analizi'ne uygundur.

Tablo 10.

Motivasyon Değişkenleri İçin Toplam Açıklanan Varyans

Bileşen	Başlangıç Özdeğeri			Faktör Yüklerinin Kareleri Toplamı			Faktör Yüğü
	Toplam	%Varyans	%Kümülatif	Toplam>1	%Varyans	%Kümülatif	
1 (ZD)	4,170	83,399	83,399	3,183	63,661	63,661	0,931
2 (KMD)	0,291	5,824	89,223				0,931
3 (SD)	0,241	4,823	94,047				0,887
4 (ZH)	0,167	3,343	97,390				0,880
5 (GB)	0,130	2,610	100,000				0,935
KMO: 0,910				Bartlett's Test: 3014,213 p: 0,000			

Verilerin Toplanması

Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 30.05.2018 tarihinde araştırmanın yapılacağı okullar ve araştırmada kullanılan ölçekler için Ek 1'de yer alan izin alınmıştır. Araştırma verileri 31. 05. 2018 - 08. 06. 2018 tarihleri arasında toplanmıştır.

Araştırmada kullanılacak olan ölçeklerden 'Kişisel Bilgi Formu' öğretmenler tarafından çocukların velilerine ulaştırılmıştır. Velilerden onay verip formunu dolduran ailelerin çocukları örneklem grubunu oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan çocuklar için 'Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği' ve 'Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği' öğretmenleri tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur.

Araştırma Trabzon İlindeki bağımsız anaokullarında eğitim gören 725 çocuk ile yürütülmüştür. Örneklem grubundaki verilerden hatalı olduğu gözlemlenen 125 tanesi çıkartılmış olup, örneklem grubu 600 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılacak istatistiksel yöntemin belirlenmesi amacıyla öncelikle normallik testi yapılmıştır. Bu amaçla ölçekler yardımıyla temin edilen verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerine Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11.

Motivasyon ve Oyun Oynama Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği	Çarpıklık	Basıklık
Bilişsel	-,087	-,581
Kendiliğindenlik		
Fiziksel Kendiliğindenlik	-,836	,338
Sosyal Kendiliğindenlik	-,854	,948
Zevkin Belirginliği	-,765	,029
Mizah Anlayışı	-,486	-,216
Motivasyon Ölçeği		
Zihinsel Dayanıklılık	-,676	-,172
Kaba Motor Dayanıklılığı	-,723	-,017
Sosyal Dayanıklılık	-,786	,42
Zevk Hakimiyeti	-,927	,557
Genel Beceri	-,539	-,305

Tablo 11 incelendiğinde görülebileceği gibi oyun oynama eğilimi ölçeğinden elde edilen veriler için çarpıklık değerleri $-,854/-,087$ aralığında, basıklık değerleri ise $-,581/,029$ aralığında değişmektedir. Motivasyon ölçeğinden elde edilen veriler için ise çarpıklık değerlerinin $-,927/-,539$ aralığında, basıklık değerlerinin ise $-,305/,557$ aralığında değiştiği tespit edilmiştir. Dağılımın normal olması için hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerinin sınır değer olan $-1 / +1$ aralığında olması gerekmektedir. Dolayısıyla çalışmada kullanılan verilerin normal dağılıma sahip olduğunu söylemek mümkündür. Dağılımın normal olması nedeniyle, analiz aşamasında parametrik testler kullanılmıştır. Tüm analizler SPSS paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE TARTIŞMA

36-72 aylık çocuklar için oyun oynama eğilimi ve motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular sunulmuş ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda genel bir değerlendirmeye ve tartışmaya yer verilmiştir.

Motivasyon ve Oyun Oynama Eğilimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Motivasyon ve oyun oynama eğilimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda veriler normal dağılıma sahip olduğu için Pearson Korelasyon Testi tercih edilmiştir.

Korelasyon analizi iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemek için kullanılan bir yöntemdir. Korelasyon analizinin sonuçları, değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve boyutu hakkında öncü bilgiler vermektedir. Bununla birlikte tahmin değerlerinin standart hatalarının artmasına neden olan, bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu olup olmadığını da göstermektedir. Tablo 12’de Pearson Korelasyon testinin sonuçlarına yer verilmiştir. Korelasyon analizinden elde edilen katsayı değerleri incelendiğinde, bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorununa neden olacak düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte varyans artırıcı faktör (variance inflation factor-VIF) değerleri vasıtasıyla da çoklu doğrusal bağlantı sorununun kontrol edilmesi mümkündür. Bu nedenle çoklu doğrusal bağlantı

sorununu incelemek amacıyla, bağımsız değişkenlere ilişkin VIF değerleri de hesaplanmıştır. Hesaplanan VIF değerleri EK 1’de sunulmuştur.

VIF değerinin 10’a eşit ya da 10’dan büyük olması ($VIF \geq 10$) bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu olduğunu göstermektedir (Cohen, 2003:423-424). Bu çerçevede VIF değerleri incelendiğinde, bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorununa neden olacak düzeyde bir ilişki bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 12.

Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

DEĞİŞKENLER		ZD	KMD	SD	ZH	GB	BK	FK	SK	ZB	MA	MOT	OE
MOTİVASYON	Zihinsel Dayanıklılık	1	,845**	,766**	,739**	,840**	,542**	,649**	,642**	,615**	,639**	906**	,708**
	Kaba Motor Dayanıklılığı		1	,787**	,761**	,819**	,533**	,660**	,636**	,614**	,676**	904**	,729**
	Sosyal Dayanıklılık			1	,742**	,818**	,479**	,624**	,671**	,657**	,679**	832**	,737**
	Zevk Hakimiyeti				1	,750**	,450**	,625**	,533**	,620**	,618**	857**	,670**
	Genel Beceri					1	,473**	,584**	,622**	,598**	,640**	889**	,694**
OYUN OYNAMA EĞİLİMİ	Bilişsel Kendiliğindenlik						1	,543**	,565**	,471**	,543**	551**	,740**
	Fiziksel Kendiliğindenlik							1	,667**	,629**	,707**	643**	,821**
	Sosyal Kendiliğindenlik								1	,655**	,701**	644**	,818**
	Zevkin Belirginliği									1	,592**	628**	,777**
	Mizah Anlayışı											1	674**
Motivasyon												1	,735**
Oyun Oynama Eğilimi													1
** p< ,01													

Tablo 12’de görülebileceği gibi motivasyon ölçeğinden alınan puanlarla oyun oynama eğilimi ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde, tüm ilişkilerin $p < ,01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca motivasyon ve oyun oynama eğilimi arasında ($r = ,735$) yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Motivasyon alt boyutlarının oyun oynama eğilimi alt boyutları ile ilişkisi incelendiğinde ise, tüm motivasyon alt boyutları ile tüm oyun oynama eğilimi alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre sosyal dayanıklılık alt boyutunun oyun oynama eğilimi ile ilişkisi, diğer motivasyon alt boyutları ile oyun oynama eğilimi ilişkisinden daha yüksektir.

Korelasyon analizi değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını ve ilişkinin büyüklüğünü göstermekle birlikte, değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ile ilgili bilgi vermemektedir.

Bir diğ er ifadeyle korelasyon analizi değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkişinin yönünü göstermemektedir. Bu nedenle motivasyonun oyun oynama eğilimini ve motivasyon alt boyutlarının oyun oynama eğilimi alt boyutlarını yordayıp yordamadığının belirlenmesi için Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır.

Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkeni yordadığı düşünülen iki ya da daha fazla bağımsız değişkene dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür. Söz konusu analiz bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönüne, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki görel  önemeine ilişkin yorum yapılmasına imk n vermekle birlikte, bağımsız değişkenler yardımıyla bağımlı değişken değerleri hakkında çıkarım yapılmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2009). Takip eden kısımda yapılan regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Motivasyonun Oyun Oynama Eğilimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

1. Alt Problem

Okul öncesi dönem çocukların motivasyon düzeyleri oyun oynama eğilimlerini etkilemekte midir?

Motivasyonun oyun oynama eğilimi üzerindeki etkisi ve bu etkinin yönü Çoklu Regresyon Analizi ile test edilmiştir. Çoklu Regresyon Analizi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

Oyun Oynama Eğilimi İle İlgili Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	P
Sabit	,804	,098		8,231	,000
Zihinsel Dayanıklılık	,147	,049	,165	3,015	,003
Kaba Motor Dayanıklılığı	,209	,049	,234	4,275	,000
Sosyal Dayanıklılık	,310	,044	,344	7,071	,000
Zevk Hâkimiyeti	,111	,040	,121	2,791	,005
Genel Beceri	,008	,050	,008	,151	,880
R ² : 0,616 F:190,690			Durbin-Watson: 1,813 p: 0,000		

Tablo 13'te verilen **B** değerleri kısmi regresyon katsayılarını temsil etmekte ve değişkenlerin eğimlerini göstermektedir. β ise standardize edilmiş regresyon katsayılarını

temsil etmekte ve bağımlı değişkene ilişkin faktörlerin göreceli önem sıralarını yorumlamakta yardımcı olmaktadır. Tablo 13'te yer alan β değerleri incelendiğinde görülebileceği gibi oyun oynama eğilimi için en önemli motivasyon faktörü *Sosyal Dayanıklılık* olup, diğer faktörler ise sırasıyla; *Kaba Motor Dayanıklılığı*, *Zihinsel Dayanıklılık* ve *Zevk Hakimiyeti* faktörleridir. *Genel Beceri* faktörünün ise oyun oynama eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. **t** ve **p** değerleri regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarıdır. Görüldüğü gibi regresyon katsayısı sonuçları 0,05 anlamlılık düzeyinde kabul edilebilir. R^2 bağımsız değişkenlerin, motivasyondaki toplam varyansın yaklaşık yüzde kaçını birlikte açıkladıklarını gösteren determinasyon katsayısıdır ve % 61,6'dır. F ve p değerleri bu regresyon ve determinasyon katsayılarının anlamlılığını gösteren tek faktörlü varyans analizi sonuçlarıdır ve görüldüğü gibi 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır. Durbin-Watson istatistiği ise, araştırma modelinde oto korelasyon olup olmadığını göstermekte ve 1,5 ile 2,5 arası bir değer olduğunda araştırma modelinde oto korelasyon olmadığını ifade etmektedir. Tablo 13'te görülebileceği gibi Durbin-Watson istatistiği, analiz sonucunda 1,813 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla araştırma modelinde oto korelasyon söz konusu değildir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre aşağıda yer alan regresyon denklemini elde etmek mümkündür.

$$\text{Oyun Oynama Eğilimi} = 0,804 + 0,31 \text{ SD} + 0,209 \text{ KMD} + 0,147 \text{ ZD} + 0,111 \text{ ZH}$$

Oyun oynama eğilimi için oluşturulan regresyon denklemine göre, SD (sosyal dayanıklılık)'deki 1 birimlik artış, oyun oynama eğilimini 0,31 birim yordamaktadır. KMD (kaba motor dayanıklılığı)'deki 1 birimlik artış oyun oynama eğilimini 0,209 birim, ZD (zihinsel dayanıklılık)'deki 1 birimlik artış oyun oynama eğilimini 0,147 birim yordarken, ZH (zevk hakimiyeti)'deki 1 birimlik artış ise oyun oynama eğilimini 0,128 birim yordamaktadır. Tablo 13'te ve oluşturulan oyun oynama eğilimi denkleminde görülebileceği gibi sosyal dayanıklılık, kaba motor dayanıklılık, zihinsel dayanıklılık ve sosyal kendiliğindenlik değişkenlerinin oyun oynama eğilimi üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi söz konusudur. Genel beceri faktörünün ise oyun oynama eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Literatürde genel becerinin oyun oynama eğilimi

üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bununla birlikte oyun oynama eğiliminin genel beceri üzerinde etkili olduğunu vurgulayan birçok çalışma mevcuttur. Bundy vd. (2001)'e göre oyunu değer olarak tanımlayan meslek terapistleri oyun faaliyetlerinin becerileri geliştirdiğini ileri sürmektedir. Chan vd. (2016)'ya göre fiziksel, sosyal, bilişsel becerileri temsil eden oyun, genel becerinin gelişimini desteklemektedir. Saunders vd. (1999), oynama eğilimi düzeyleri ile baş etme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Motivasyon alt faktörleri bir arada değerlendirildiğinde, genel beceri dışında tüm motivasyon alt faktörleri oyun oynama eğilimini pozitif yönde etkilemektedir. Dolayısıyla çalışmanın bulgularına göre motivasyonun oyun oynama eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumda motivasyonu yüksek düzeyde olan çocukların daha yüksek oyun oynama eğilimine sahip olduğu ifade edilebilir. Nitekim Bundy (1991,2008) ve Bateson (2015) içsel motivasyonun oynama eğilimini ölçen kriterlerden biri olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca Bundy (2006)'ya göre çağdaş teorisyenler oyunun içsel motivasyon vb. özelliklerle nitelendirilen bir davranış olduğunu kabul etmektedir. Chang (2013)'a göre ise oyun oynama eğilimi oyunun yanı sıra oyuna katılıma yol açan tutumu teşvik eden içsel bir motivasyon faktörüdür.

Atkinson ve Kydd (1997) internet kullanımına ilişkin bireysel özellikleri inceledikleri çalışmalarında oyun oynama eğilimi ve motivasyona ilişkin deneysel bir uygulamaya yer vermişlerdir. Araştırma bulgularına göre hem içsel hem dışsal motivasyon eğlenme amaçlı internet kullanımını etkilemektedir. Oyun oynama eğilimi daha yüksek olan bireylerin içsel olarak motive olan bireyler olması muhtemeldir. Söz konusu bireyler interneti kullanışlılığından ziyade tamamen eğlence amaçlı kullanmaktadırlar. Bir diğer ifadeyle motivasyon ile oyun oynama eğilimi arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulgunun, çalışmadan elde edilen bulgu ile paralellik göstermektedir.

Çalışmanın bulgularına göre oyun oynama eğilimini etkileyen en önemli faktör sosyal dayanıklılıktır. Sosyal dayanıklılık çocuğun kurduğu etkileşimdeki kararlılığını temsil etmektedir. Barnett (1991b)'ye göre sosyal dayanıklılığı düşük yani uyumsuz ve paylaşıma kapalı çocukların oyun oynama eğilimi düzeyleri düşüktür. Bundy (1993)' e göre oyunbaz insanlar esnek ve uyumludur. Wang vd. (2003)'e göre ise motivasyon düzeyi yüksek çocuklar daha az uyumsuz davranış sergilemektedir. Bu noktada araştırma sonuçları

Barnett (1991b), Bundy (1993) ve Wang vd. (2003) çalışmalarıyla paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Ayrıca oyun oynama eğilimi üzerindeki ikinci en önemli faktör kaba motor dayanıklılığıdır. Kaba motor dayanıklılığı çocuğun fiziksel faaliyetlerde başarı elde edene kadar gösterdiği çabayı ifade etmektedir. Morrison vd. (1991)'e göre motor becerileri ve oyun oynama eğilimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Erken çocukluk dönemi boyunca sergilenen hareketin; eylem, ifade, öğrenme ve gelişimin temel yolu olduğunu savunan Trevlas vd. (2003) da oyun oynama eğilimi ve motor esnekliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Chiarello vd. (2006) ise çalışmalarında motor davranışlar ve oyun oynama eğilimi derecelerinin ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarının Morrison vd. (1991), Trevlas vd. (2003) ve Chiarello vd. (2006) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Oyun oynama eğilimi üzerinde etkili olan bir diğer faktör zihinsel dayanıklılıktır. Zihinsel dayanıklılık çocuğun herhangi bir işi tamamlamaya yönelik çok fazla çaba gösterip göstermediğini ölçmektedir. Bundy'e göre (1993, 1997) oyun oynama eğilimi, zorlukların üstesinden gelmek ve problem çözmek için yaratıcılık ve esnekliğin kullanıldığı bir stil veya yaklaşımdır. Barnett (1991b)'e göre oyun oynama eğilimi düzeyi düşük olan çocuklar, probleme çözüm önerileri geliştirme ya da kendilerini ifade etme becerilerinde de başarılı değildirler. Oyun oynama eğilimini en az etkileyen faktör ise zevk hâkimiyetidir. Zevk hâkimiyeti çocuğun bir işi başardığında duyduğu tatmini neşe ve heyecan gibi duygularla ifade edebilmesini temsil etmektedir. Barnett (1991a, 1991b) araştırmasında oyun oynama eğilimi ile neşeli tutumun ilişkili olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla araştırma bulguları, Bundy (1993, 1997) ve Barnett (1991a, 1991b) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir.

Motivasyon Alt Boyutlarının Oyun Oynama Eğilimi Alt Boyutlarına Etkisine İlişkin Bulgular

2. Alt Problem

Motivasyon alt boyutları, oyun oynama eğilimi alt boyutlarından *Bilişsel Kendiliğindenlik*'i etkilemekte midir?

Motivasyon alt boyutlarının bilişsel kendiliğindenlik üzerindeki etkisi ve bu etkinin yönü Çoklu Regresyon Analizi ile test edilmiştir. Çoklu Regresyon Analizi sonuçları Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14.

Bilişsel Kendiliğindenlik İle İlgili Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	P
Sabit	1,004	,160		6,263	,000
Zihinsel Dayanıklılık	,359	,080	,329	4,497	,000
Kaba Motor Dayanıklılığı	,258	,080	,235	3,218	,001
Sosyal Dayanıklılık	,118	,072	,107	1,645	,010
Zevk Hâkimiyeti	,028	,065	,025	,427	,669
Genel Beceri	-,111	,082	-,101	-1,347	,178
R ² : 0,489 F:55,347		Durbin-Watson: 1,525 p: 0,000			

Tablo 14’de verilen **B** değerleri kısmi regresyon katsayılarını temsil etmekte ve değişkenlerin eğimlerini göstermektedir. β ise standardize edilmiş regresyon katsayılarını temsil etmekte ve bağımlı değişkene ilişkin faktörlerin görece önem sıralarını yorumlamakta yardımcı olmaktadır. Tablo 14’de yer alan β değerleri incelendiğinde görülebileceği gibi bilişsel kendiliğindenlik için en önemli motivasyon faktörü *Zihinsel Dayanıklılık* olup, diğer faktörler ise sırasıyla; *Kaba Motor Dayanıklılığı* ve *Sosyal Dayanıklılık* faktörleridir. *Zevk Hâkimiyeti* ve *Genel Beceri* faktörlerinin ise bilişsel kendiliğindenlik üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. **t** ve **p** değerleri regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarıdır. Görüldüğü gibi regresyon katsayısı sonuçları 0.05 anlamlılık düzeyinde kabul edilebilir. **R²** bağımsız değişkenlerin, bilişsel kendiliğindenlikteki toplam varyansın yaklaşık yüzde kaçını birlikte açıkladıklarını gösteren determinasyon katsayısıdır ve % 48,9’dur. F ve p değerleri bu regresyon ve determinasyon katsayılarının anlamlılığını gösteren tek faktörlü varyans analizi sonuçlarıdır ve görüldüğü gibi 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır. Durbin-Watson istatistiği ise, araştırma modelinde oto korelasyon olup olmadığını göstermekte ve 1,5 ile 2,5 arası bir değer olduğunda araştırma modelinde oto korelasyon olmadığını ifade etmektedir. Tablo 14’de görülebileceği gibi Durbin-Watson istatistiği, analiz sonucunda 1,525 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla araştırma modelinde oto korelasyon söz konusu değildir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre aşağıda yer alan regresyon denklemini elde etmek mümkündür.

$$\text{Bilişsel Kendiliğindenlik} = \\ 1,004 + 0,359 \text{ ZD} + 0,258 \text{ KMD} + 0,118 \text{ SD}$$

Bilişsel kendiliğindenlik için oluşturulan regresyon denklemine göre, ZD (zihinsel dayanıklılık)'deki 1 birimlik artış bilişsel kendiliğindenliği 0,359 birim, KMD (kaba motor dayanıklılığı)'deki 1 birimlik artış bilişsel kendiliğindenliği 0,258 birim, SD (sosyal dayanıklılık)'deki 1 birimlik artış ise bilişsel kendiliğindenliği 0,118 birim yordamaktadır.

Tablo 14'de ve oluşturulan bilişsel kendiliğindenlik denkleminde görülebileceği gibi motivasyon alt boyutlarından zihinsel dayanıklılık, kaba motor dayanıklılığı ve sosyal dayanıklılık değişkenlerinin bilişsel kendiliğindenlik üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi söz konusudur. Zevk hâkimiyeti ve genel beceri faktörlerinin ise bilişsel kendiliğindenlik üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Bilişsel kendiliğindenlik çocuğun hayali konularda ve sembolik rollerdeki etkinliğini ve yaratıcılığını temsil etmektedir. Çalışmanın bulgularına göre bilişsel kendiliğindenliği etkileyen en önemli faktör, çocuğun herhangi bir işi tamamlamaya yönelik çok fazla çaba gösterip göstermediğini temsil eden zihinsel dayanıklılıktır. Bir diğer ifadeyle çocuğun işi tamamlamaya yönelik çabaları yani motive olmuş davranışı, çocuğun yaratıcılığını arttırmaktadır. Deci (1975)' ye göre içsel olarak motive olmuş davranışlar doğuştan geldiğinden yaratıcılık, esneklik ve kendiliğindenlik ile sonuçlanmaktadır. Bilişsel kendiliğindenliği etkileyen bir diğer önemli faktör ise çocuğun fiziksel faaliyetlerdeki çabasını temsil eden kaba motor dayanıklılığıdır. Trevlas, Matsouka ve Zachopoulou (2003)'ya göre erken çocukluk dönemi boyunca sergilenen hareket; eylem, ifade, öğrenme ve gelişimin temel yolu olduğu için oyun oynama eğilimi ve motor yaratıcılığı birbirine bağlı eylemlerdir. Çocuğun kurduğu etkileşimdeki kararlılığın göstergesi olan sosyal dayanıklılık da bilişsel kendiliğinden üzerinde etkilidir. Wang, Karns ve Meredith (2003)'e göre motivasyon seviyesi yüksek çocuklar daha az uyumsuz davranış sergilemektedirler. Dolayısıyla kararlı etkileşim sergileyen yüksek motivasyona sahip çocukların daha yaratıcı davranışlar sergilemesi muhtemeldir. Bu doğrultuda araştırma sonuçları Deci (1975), Trevlas, Matsouka ve Zachopoulou (2003), Wang, Karns ve Meredith (2003) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Köyceğiz ve Özbey (2018) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler ve problem çözme becerileri ile ilişkisini inceledikleri çalışmada tüm motivasyon alt boyutlarının bilişsel kendiliğindenliği

temsilen problem çözüme becerilerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmadan elde edilen bulgu, çalışmadan elde edilen bulgu ile zihinsel dayanıklılık, kaba motor dayanıklılığı ve sosyal dayanıklılık motivasyon alt boyutları açısından paralellik göstermektedir. Genel beceri ve zevk hakimiyeti motivasyon alt faktörleri açısından ise farklılık göstermektedir.

3. Alt Problem

Motivasyon alt boyutları, oyun oynama eğilimi alt boyutlarından *Fiziksel Kendiliğindenlik*'i etkilemekte midir?

Motivasyon alt boyutlarının fiziksel kendiliğindenlik üzerindeki etkisi ve bu etkinin yönü Çoklu Regresyon Analizi ile test edilmiştir. Çoklu Regresyon Analizi sonuçları Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15.

Fiziksel Kendiliğindenlik İle İlgili Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	P
Sabit	,924	,126		7,343	,000
Zihinsel Dayanıklılık	,268	,063	,267	4,274	,000
Kaba Motor Dayanıklılığı	,257	,063	,255	4,086	,000
Sosyal Dayanıklılık	,209	,056	,206	3,703	,000
Zevk Hâkimiyeti	,224	,051	,215	4,360	,000
Genel Beceri	,181	,065	,179	2,802	,005
R ² : 0,50 F:118,810		Durbin-Watson: 1,671 p: 0,000			

Tablo 15'de verilen **B** değerleri kısmi regresyon katsayılarını temsil etmekte ve değişkenlerin eğimlerini göstermektedir. β ise standardize edilmiş regresyon katsayılarını temsil etmekte ve bağımlı değişkene ilişkin faktörlerin görece önem sıralarını yorumlamakta yardımcı olmaktadır. Tablo 15'de yer alan β değerleri incelendiğinde görülebileceği gibi fiziksel kendiliğindenlik için en önemli motivasyon faktörü *Zihinsel Dayanıklılık* olup, diğer faktörler ise sırasıyla; *Kaba Motor Dayanıklılığı*, *Zevk Hakimiyeti* *Sosyal Dayanıklılık* ve *Genel Beceri* faktörleridir. **t** ve **p** değerleri regresyon katsayılarının

anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarıdır. Görüldüğü gibi regresyon katsayısı sonuçları 0,05 anlamlılık düzeyinde kabul edilebilir. R^2 bağımsız değişkenlerin, fiziksel kendiliğindenlikteki toplam varyansın yaklaşık yüzde kaçını birlikte açıkladıklarını gösteren determinasyon katsayısıdır ve % 48,9'dur. F ve p değerleri bu regresyon ve determinasyon katsayılarının anlamlılığını gösteren tek faktörlü varyans analizi sonuçlarıdır ve görüldüğü gibi 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır. Durbin-Watson istatistiği ise, araştırma modelinde oto korelasyon olup olmadığını göstermekte ve 1,5 ile 2,5 arası bir değer olduğunda araştırma modelinde oto korelasyon olmadığını ifade etmektedir. Tablo 15'de görülebileceği gibi Durbin-Watson istatistiği, analiz sonucunda 1,671 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla araştırma modelinde oto korelasyon söz konusu değildir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre aşağıda yer alan regresyon denklemini elde etmek mümkündür.

$$\text{Fiziksel Kendiliğindenlik} = 0,924 + 0,268 \text{ ZD} + 0,257 \text{ KMD} + 0,224 \text{ ZH} + 0,209 \text{ SD} + 0,181 \text{ GB}$$

Fiziksel kendiliğindenlik için oluşturulan regresyon denklemine göre, ZD (zihinsel dayanıklılık)'deki 1 birimlik artış fiziksel kendiliğindenliği 0,268 birim, KMD (kaba motor dayanıklılığı)'deki 1 birimlik artış fiziksel kendiliğindenliği 0,257 birim, ZH (zevk hâkimiyeti)'deki 1 birimlik artış fiziksel kendiliğindenliği 0,224 birim, SD (sosyal dayanıklılık)'deki 1 birimlik artış fiziksel kendiliğindenliği 0,209 birim, GB (genel beceri)'deki 1 birimlik artış ise fiziksel kendiliğindenliği 0,181 birim yordamaktadır.

Tablo 15'de ve oluşturulan fiziksel kendiliğindenlik denkleminde görülebileceği gibi zihinsel dayanıklılık, kaba motor dayanıklılığı, zevk hâkimiyeti, sosyal dayanıklılık ve genel beceri değişkenlerinin bilişsel kendiliğindenlik üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi söz konusudur. Bir diğer ifadeyle tüm motivasyon alt boyutları fiziksel kendiliğindenliği yordamaktadır. Dolayısıyla motivasyon düzeyinin artması, çocuğun herhangi bir işte enerji harcama, fiziksel zorlanma ve risk alma davranışlarını temsil eden fiziksel kendiliğindenliği arttırmaktadır. Deci ve Ryan (1985)'e göre içsel motivasyon organizmanın aktif doğasının merkezinde olan enerji kaynağıdır. Carlton ve Winsler

(1998)'e göre yüksek motivasyona sahip çocukların, hedefe yönelik aktivitelere devam etme olasılıkları da yüksektir. Araştırma sonuçlarının Deci ve Ryan (1985) ve Carlton ve Winsler (1998) çalışmaları ile benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Ayrıca fiziksel kendiliğindenliği etkileyen en önemli faktör zihinsel dayanıklılıktır. Bu bağlamda çocuğun işi tamamlamaya yönelik çabaları yani motive olmuş davranışı, çocuğun fiziksel kendiliğindenliğini arttırmaktadır. Benzer şekilde çocuğun fiziksel faaliyetlerdeki çabası yani kaba motor dayanıklılığı da fiziksel kendiliğindenlik üzerinde neredeyse zihinsel dayanıklılık kadar etkilidir. Nitekim Lieberman (1977)'a göre fiziksel aktivite, ritmik hareket ve motor koordinasyonu ile kendini göstermektedir. Trevlas vd. (2003)'e göre erken çocukluk dönemi boyunca sergilenen hareket; eylem, ifade, öğrenme ve gelişimin temel yolu olduğu için motor yaratıcılığı ile ilişkilidir.

Çocuğun bir işi başardığında duyduğu tatmini neşe ve heyecan gibi duygularla ifade edebilmesini temsil eden zevk hâkimiyeti de fiziksel kendiliğindenlik üzerinde etkilidir. Yoshida vd. (2008)'e göre motivasyon, bir şeyi başardığında yaşanan zevk ve memnuniyet için gerekli olan psikolojik aktivite olarak tanımlanmaktadır. Carlton ve Winsler (1998)'e göre içsel motivasyon, hedefe yönelik davranıştan zevk almak için bir faaliyete katılma arzusunu ifade etmektedir. Bateson (2015) ise oyun sonrasında edinilen zevkin, oyundan elde edilen birincil fayda olarak kabul edildiğini ileri sürmektedir. Moran (1987) da oyun oynama eğilimi kavramının zevk odaklı bir esneklik olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonuçları zevk hakimiyeti alt boyutunun fiziksel kendiliğindenlik üzerindeki etkisi açısından değerlendirildiğinde Yoshida vd. (2008), Carlton ve Winsler (1998), Bateson (2015), Moran (1987) çalışmaları ile paralellik göstermektedir.

Çocuğun kurduğu etkileşimdeki kararlılığı temsil eden sosyal dayanıklılık ile fiziksel kendiliğindenlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Jozsa ve Morgan (2015)'e göre üst düzey motivasyon çocukların uyum ve yetkinlik gelişimine önemli katkı sağlayarak öğrenme ve problem çözme becerileri ile ilgili çabalarını harekete geçirir ve sürdürür. Çocuğun yaptığı işi akranlarından daha iyi anlama ve yapabilme, hızlı problem çözme gibi becerilerini ölçen genel beceri de fiziksel kendiliğindenlik üzerinde etkilidir. Bir diğer ifadeyle genel beceri düzeyinin artması; çocuğun herhangi bir işte enerji harcama, fiziksel zorlanma ve risk alma davranışlarını arttırmaktadır.

4. Alt Problem

Motivasyon alt boyutları, oyun oynama eğilimi alt boyutlarından *Sosyal Kendiliğindenlik*’i etkilemekte midir?

Motivasyon alt boyutlarının sosyal kendiliğindenlik üzerindeki etkisi ve bu etkinin yönü Çoklu Regresyon Analizi ile test edilmiştir. Çoklu Regresyon Analizi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16’da verilen **B** değerleri kısmi regresyon katsayılarını temsil etmekte ve değişkenlerin eğimlerini göstermektedir. **β** ise standardize edilmiş regresyon katsayılarını temsil etmekte ve bağımlı değişkene ilişkin faktörlerin göreceli önem sıralarını yorumlamakta yardımcı olmaktadır. **β** değerleri incelendiğinde görülebileceği gibi sosyal kendiliğindenlik için en önemli motivasyon faktörü *Sosyal Dayanıklılık* olup, diğer faktörler ise sırasıyla; *Zihinsel Dayanıklılık* ve *Kaba Motor Dayanıklılığı* faktörleridir. *Zevk Hakimiyeti* ve *Genel Beceri* faktörlerinin ise sosyal kendiliğindenlik üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. **t** ve **p** değerleri regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarıdır. Görüldüğü gibi regresyon katsayısı sonuçları 0.05 anlamlılık düzeyinde kabul edilebilir.

Tablo 16.

Sosyal Kendiliğindenlik İle İlgili Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	P
Sabit	1,135	0,121		9,402	0,000
Zihinsel Dayanıklılık	0,230	0,060	0,240	3,830	0,000
Kaba Motor Dayanıklılığı	0,157	0,060	0,163	2,601	0,010
Sosyal Dayanıklılık	0,395	0,054	0,407	7,305	0,000
Zevk Hâkimiyeti	-0,082	0,049	-0,082	-1,660	0,198
Genel Beceri	0,015	0,062	0,015	0,235	0,814
R ² : 0,497 F:117,225		Durbin-Watson: 1,622 p: 0,000			

Tablo 16’da yer alan **R²** bağımsız değişkenlerin, sosyal kendiliğindenlikteki toplam varyansın yaklaşık yüzde kaçını birlikte açıkladıklarını gösteren determinasyon katsayısıdır

ve % 48,9'dur. F ve p değerleri bu regresyon ve determinasyon katsayılarının anlamlılığını gösteren tek faktörlü varyans analizi sonuçlarıdır ve görüldüğü gibi 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır. Durbin-Watson istatistiği ise, araştırma modelinde oto korelasyon olup olmadığını göstermekte ve 1,5 ile 2,5 arası bir değer olduğunda araştırma modelinde oto korelasyon olmadığını ifade etmektedir. Tablo 16'da görülebileceği gibi Durbin-Watson istatistiği, analiz sonucunda 1,622 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla araştırma modelinde oto korelasyon söz konusu değildir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre aşağıda yer alan regresyon denklemini elde etmek mümkündür.

$$\text{Sosyal Kendiliğindenlik} = 1,135 + 0,395 \text{ SD} + 0,230 \text{ ZD} + 0,157 \text{ KMD}$$

Sosyal kendiliğindenlik için oluşturulan regresyon denklemine göre, SD (sosyal dayanıklılık)'deki 1 birimlik artış sosyal kendiliğindenliği 0,395 birim, ZD (zihinsel dayanıklılık)'deki 1 birimlik artış sosyal kendiliğindenliği 0,230 birim, KMD (kaba motor dayanıklılığı)'deki 1 birimlik artış ise sosyal kendiliğindenliği 0,157 birim yordamaktadır.

Tablo 16'da ve oluşturulan sosyal kendiliğindenlik denkleminde görülebileceği gibi sosyal dayanıklılık, zihinsel dayanıklılık ve kaba motor dayanıklılığı değişkenlerinin, sosyal kendiliğindenlik üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi söz konusudur. Çocuğun akranları ile lider ya da takipçi olma özelliklerini yansıtan rekabete ve işbirliğine dayalı kurduğu etkileşimleri, bu etkileşimler sırasında hissettiği rahatlık veya eksikliği ölçen sosyal kendiliğindenlik üzerinde en önemli etki gösteren faktör ise sosyal dayanıklılıktır. Bu bağlamda çocuğun kurduğu etkileşimdeki kararlılığı temsil eden sosyal dayanıklılık arttıkça, sosyal kendiliğindenlik düzeyi de artmaktadır. Yoshida vd. (2008) bireylerin yetkin hissetmek ve benzeri başarılar elde etmek için çevre ile etkileşime girdiğini öne sürmektedir. Messer (1993), Deci ve Ryan (1985)'e göre, aktif etkileşimlerden kaynaklanan yeterlilik hissi o davranışın ödülüdür ve hiç bir dürtü takviyesine ihtiyaç duymadan bağımsız olarak davranışın sürdürülebilir olmasına neden olur. Çocuğun herhangi bir işi tamamlamaya yönelik çabalarını temsil eden zihinsel dayanıklılık da sosyal kendiliğindenliği arttırmaktadır. Bir diğer ifadeyle motive olmuş davranışla ilişkilendirilen çocuğun işi tamamlamaya yönelik çabaları, çocuğun etkileşim düzeyini ve bu etkileşimin kalitesini arttırmaktadır. Nitekim Deci (1975)' ye göre içsel motivasyon bireyler bir

faaliyete katıldıklarında ortaya çıkmaktadır ve içsel olarak motive olmuş davranışlar yaratıcılık, esneklik ve kendiliğindenlik ile sonuçlanmaktadır. Sosyal kendiliğindenliği etkileyen bir diğer faktör ise çocuğun fiziksel faaliyetlerde başarısını temsil eden kaba motor dayanıklılığıdır. Bu bağlamda, fiziksel faaliyetlerdeki başarının artması, çocuğun etkileşim düzeyini ve bu etkileşimin kalitesini arttırmaktadır. Buradan hareketle araştırma bulguları, Yoshida vd. (2008), Messer (1993), Deci ve Ryan (1985), Deci (1975)'in yaptıkları çalışmalar ile benzerlik göstermektedir.

Özbey ve Aktemur Gürlü (2018) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre tüm motivasyon alt boyutları ile sosyal kendiliğindenliği temsilen sosyal becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgu, çalışmadan elde edilen bulgu ile zihinsel dayanıklılık, kaba motor dayanıklılığı ve sosyal dayanıklılık motivasyon alt boyutları açısından paralellik göstermektedir. Genel beceri ve zevk hakimiyeti ise motivasyon alt faktörleri açısından ise farklılık göstermektedir.

5. Alt Problem

Motivasyon alt boyutları, oyun oynama eğilimi alt boyutlarından *Zevkin Belirginliği*'ni etkilemekte midir?

Motivasyon alt boyutlarının zevkin belirginliği üzerindeki etkisi ve bu etkinin yönü Çoklu Regresyon Analizi ile test edilmiştir. Çoklu Regresyon Analizi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.

Zevkin Belirginliği İle İlgili Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	P
Sabit	0,966	0,126		7,694	0,000
Zihinsel Dayanıklılık	0,165	0,063	0,168	2,635	0,009
Kaba Motor Dayanıklılığı	0,071	0,063	0,072	1,132	0,258
Sosyal Dayanıklılık	0,355	0,056	0,356	6,306	0,000
Zevk Hâkimiyeti	0,225	0,051	0,221	4,403	0,000
Genel Beceri	-0,058	0,064	-0,058	-0,899	0,369
R ² : 0,483 F:111,030			Durbin-Watson: 1,523 p: 0,000		

Tablo 17’de verilen **B** değerleri kısmi regresyon katsayılarını temsil etmekte ve değişkenlerin eğimlerini göstermektedir. **β** ise standardize edilmiş regresyon katsayılarını temsil etmekte ve bağımlı değişkene ilişkin faktörlerin göreceli önem sıralarını yorumlamakta yardımcı olmaktadır. Tablo 17’de yer alan **β** değerleri incelendiğinde görülebileceği gibi zevkin belirginliği için en önemli motivasyon faktörü *Sosyal Dayanıklılık* olup, diğer faktörler ise sırasıyla *Zevk Hâkimiyeti* ve *Zihinsel Dayanıklılık* faktörleridir. *Kaba Motor Dayanıklılığı* ve *Genel Beceri* faktörlerinin ise zevkin belirginliği üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. **t** ve **p** değerleri regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarıdır. Görüldüğü gibi regresyon katsayısı sonuçları 0,05 anlamlılık düzeyinde kabul edilebilir. **R²** bağımsız değişkenlerin, zevkin belirginliğindeki toplam varyansın yaklaşık yüzde kaçını birlikte açıkladıklarını gösteren determinasyon katsayısıdır ve % 48,3’üdür. F ve p değerleri bu regresyon ve determinasyon katsayılarının anlamlılığını gösteren tek faktörlü varyans analizi sonuçlarıdır ve görüldüğü gibi 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır. Durbin-Watson istatistiği ise, araştırma modelinde oto korelasyon olup olmadığını göstermekte ve 1,5 ile 2,5 arası bir değer olduğunda araştırma modelinde oto korelasyon olmadığını ifade etmektedir. Tablo 17’de görülebileceği gibi Durbin-Watson istatistiği, analiz sonucunda 1,523 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla araştırma modelinde oto korelasyon söz konusu değildir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre aşağıda yer alan regresyon denklemini elde etmek mümkündür.

$$\text{Zevkin Belirginliği} = 0,966 + 0,355 \text{ SD} + 0,225 \text{ ZH} + 0,165 \text{ ZD}$$

Zevkin belirginliği için oluşturulan regresyon denklemine göre, SD (sosyal dayanıklılık)’deki 1 birimlik artış zevkin belirginliğini 0,355 birim, ZH (zevk hâkimiyeti)’deki 1 birimlik artış zevkin belirginliğini 0,225 birim, ZD (zihinsel dayanıklılık)’deki 1 birimlik artış ise zevkin belirginliğini 0,165 birim yordamaktadır.

Tablo 17’de ve oluşturulan zevkin belirginliği denkleminde görülebileceği gibi sosyal dayanıklılık, zevk hâkimiyeti ve zihinsel dayanıklılık değişkenlerinin zevkin belirginliği üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi söz konusudur. Çocuğun bireysel ya da akranları ile oynadığı çeşitli oyunlarda duygularını yansıtışını ve heyecanını temsil eden zevkin belirginliği değişkeni üzerinde en önemli etkisi olan faktör ise sosyal dayanıklılıktır. Bir

diğer ifadeyle, çocuğun etkileşimdeki kararlılığını gösteren sosyal dayanıklılığın artması, çocuğun duygularını ve heyecanını daha yüksek düzeyde göstermesine neden olmaktadır. Barnett (1991b)'ye göre sosyal dayanıklılığı düşük çocuklar uyumsuz ve paylaşım kapalıdır. Bu bağlamda uyumlu ve paylaşım açık çocukların, duygu ve heyecanlarını daha iyi yansıttığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla Barnett (1991b) tarafından yapılan araştırma bulguları ile çalışmadan elde edilen bulgular arasında paralellik bulunmaktadır. Çocuğun bir işi başardığında duyduğu tatmini neşe ve heyecan gibi duygularla ifade edebilmesini temsil eden zevk hâkimiyeti de zevkin belirginliğini etkilemektedir. Bir diğer ifadeyle zevk hâkimiyeti arttıkça, çocuklar duygu ve heyecanlarını daha iyi yansıtmaktadır. Üstelik Barnett (1991a, 1991b)'e göre oyun oynama eğilimi ile neşeli tutum arasında bir ilişki mevcuttur. Çocuğun herhangi bir işi tamamlamaya yönelik çabasını temsil eden zihinsel dayanıklılığın artması da zevkin belirginliğini arttırmaktadır. Diğer bir deyişle, çocuğun bir işi tamamlamaya yönelik çabasının artması, duygu ve heyecanını daha iyi yansıtmasına neden olmaktadır. Barnett (1991b)'e göre düşük düzeyde oyun oynama eğilimine sahip çocuklar, probleme çözüm önerileri geliştirme ya da kendilerini ifade etme becerilerinde de başarılı değillerdir. Bateson (2015) ise oyundan elde edilen birincil fayda, oyun sonrasında edinilen zevktir. Bu doğrultuda araştırma bulgularının Barnett (1991a, 1991b) ve Bateson (2015) çalışmaları ile benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

6. Alt Problem

Motivasyon alt boyutları, oyun oynama eğilimi alt boyutlarından *Mizah Anlayışı*'ni etkilemekte midir?

Motivasyon alt boyutlarının mizah anlayışı üzerindeki etkisi ve bu etkinin yönü Çoklu Regresyon Analizi ile test edilmiştir. Çoklu Regresyon Analizi sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18.

Mizah Anlayışı İle İlgili Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	T	P
Sabit	0,508	0,126		4,027	0,000
Zihinsel Dayanıklılık	0,081	0,063	0,078	1,283	0,200
Kaba Motor Dayanıklılığı	0,271	0,063	0,262	4,296	0,000
Sosyal Dayanıklılık	0,329	0,057	0,316	5,826	0,000
Zevk Hâkimiyeti	0,122	0,051	0,115	2,380	0,018
Genel Beceri	0,015	0,065	0,014	0,228	0,820
R ² : 0,522 F:129,866			Durbin-Watson: 1,510 p: 0,000		

Tablo 18’de verilen **B** değerleri kısmi regresyon katsayılarını temsil etmekte ve değişkenlerin eğimlerini göstermektedir. β ise standardize edilmiş regresyon katsayılarını temsil etmekte ve bağımlı değişkene ilişkin faktörlerin göreceli önem sıralarını yorumlamakta yardımcı olmaktadır. Tablo 18’de yer alan β değerleri incelendiğinde görülebileceği gibi mizah anlayışı için en önemli motivasyon faktörü *Sosyal Dayanıklılık* olup, diğer faktör ise *Kaba Motor Dayanıklılığı* ve *Zevk Hâkimiyeti*’dir. *Zihinsel Dayanıklılık* ve *Genel Beceri* faktörlerinin ise mizah anlayışı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. **t** ve **p** değerleri regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarıdır. Görüldüğü gibi regresyon katsayısı sonuçları 0,05 anlamlılık düzeyinde kabul edilebilir. **R²** bağımsız değişkenlerin, mizah anlayışındaki toplam varyansın yaklaşık yüzde kaçını birlikte açıkladıklarını gösteren determinasyon katsayısıdır ve % 48,3’dür. F ve p değerleri bu regresyon ve determinasyon katsayılarının anlamlılığını gösteren tek faktörlü varyans analizi sonuçlarıdır ve görüldüğü gibi 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır. Durbin-Watson istatistiği ise, araştırma modelinde oto korelasyon olup olmadığını göstermekte ve 1,5 ile 2,5 arası bir değer olduğunda araştırma modelinde oto korelasyon olmadığını ifade etmektedir. Tablo 18’de görülebileceği gibi Durbin-Watson istatistiği, analiz sonucunda 1,510 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla araştırma modelinde oto korelasyon söz konusu değildir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre aşağıda yer alan regresyon denklemini elde etmek mümkündür.

Mizah Anlayışı =

$$0,508 + 0,329 \text{ SD} + 0,271 \text{ KMD} + 0,122 \text{ ZH}$$

Mizah Anlayışı için oluşturulan regresyon denklemine göre, SD (sosyal dayanıklılık)'deki 1 birimlik artış mizah anlayışını 0,329 birim, KMD (kaba motor dayanıklılığı)'deki 1 birimlik artış mizah anlayışını 0,271 birim, ZH (zevk hâkimiyeti)'ndeki bir birimlik artış ise mizah anlayışını 0,122 birim yordamaktadır.

Tablo 18'de ve oluşturulan mizah anlayışı denkleminde görülebileceği gibi sosyal dayanıklılık, kaba motor dayanıklılık ve zevk hâkimiyeti değişkenlerinin mizah anlayışı üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi söz konusudur. Çocuğun mizahi durumları sözelleştirme becerisini ve taklitçilik kullanımını temsil eden mizah anlayışı değişkeni üzerinde en önemli etkisi olan faktör ise sosyal dayanıklılıktır. Bir diğer ifadeyle, çocuğun etkileşimdeki kararlılığını gösteren sosyal dayanıklılığın artması, çocuğun mizahi durumları sözelleştirme becerisinin ve taklitçilik kullanımının artmasına neden olmaktadır. Barnett (2007: 955)'e göre oyun oynama eğilimi; bir durumu kendisi ya da başkasına zevk, mizah ve eğlence sağlayacak şekilde çerçeveleme yeteneğidir. Bu bağlamda kararlı etkileşime sahip çocukların mizah anlayışlarının da yüksek olduğunu ifade etmek mümkündür. Çocuğun fiziksel faaliyetlerde gösterdiği çabayı temsil eden kaba motor dayanıklılığı değişkeni de mizah anlayışını etkilemektedir. Bir diğer ifadeyle, çocuğun fiziksel faaliyetlerindeki çabası arttıkça, çocuğun mizahi durumları sözelleştirme becerisi ve taklitçilik kullanımı artmaktadır. Barnett (2007) oyun oynama eğilimini; bir durumu kendine ve muhtemelen başkalarına eğlenceye ve mizaha farklı açılardan bakabilmeye bir yol sağlayarak yeniden biçimlendirebilmeye olan yatkınlık olarak tanımlamaktadır. Üstelik yazara göre böyle yüksek yatkınlığa sahip kişilerin “eğlenceli, komik, içten, atılgan, üretken, enerjik, maceraperest, nazik, konuşkan, sempatik, neşeli, mutlu, esprili, şakacı, yaratıcı, oyuncu tutuma sahip olma gibi kişisel özelliklerinin gelişmiş olduğunu belirtmektedir. Çocuğun bir işi başardığında duyduğu tatmini neşe ve heyecan gibi duygularla ifade edebilmesini temsil eden zevk hâkimiyeti de mizah anlayışını etkilemektedir. Bir diğer ifadeyle zevk hâkimiyeti arttıkça, çocuğun mizahi durumları sözelleştirme becerisi ve taklitçilik kullanımı artmaktadır. Buradan hareketle zevk hakimiyeti alt boyutunun mizah anlayışı üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde Barnett

(2007) tarafından yapılan araştırmanın bulguları, çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Tablo 19’da motivasyonun oynama eğilimini ve motivasyon alt boyutlarının oyun oynama eğilimi alt boyutlarını yordayıp yordamadığına ilişkin gerçekleştirilen Çoklu Regresyon Analizi sonuçlarının özetine yer verilmiştir. Tabloda bağımlı değişken üzerinde etkisi olan bağımsız değişkenlere etki düzeylerine göre sırasıyla yer verilmiştir. Bununla birlikte tabloda bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi tespit edilemeyen değişkenler ayrıca belirtilmiştir.

Tablo 19.

Çoklu Regresyon Analizi Bulguları Özeti

Değişken	Bağımlı Değişken					
	BK	FK	SK	ZB	MA	OOE
Bağımsız Değişkenler (Anlamlı)	ZD (0,359)	ZD (0,268)	SD (0,395)	SD (0,355)	SD (0,329)	SD (0,31)
	KMD (0,258)	KMD (0,257)	ZD (0,230)	ZH (0,225)	KMD (0,271)	KMD (0,209)
	SD (0,118)	ZH (0,224)	KMD (0,157)	ZD (0,165)	ZH (0,122)	ZD (0,147)
		SD (0,209)				ZH (0,111)
		GB (0,181)				
Bağımsız Değişkenler (Anlamlı Olmayan)	ZH, GB	-	ZH, GB	KMD, GB	ZD, GB	GB

Tablo 19’da görülebileceği gibi genel beceri alt boyutu yalnızca fiziksel kendiliğindenliği etkilerken; sosyal dayanıklılık alt boyutu hem oyun oynama eğilimini hem de oyun oynama eğilimi alt boyutlarını pozitif yönde etkilemektedir. Bir diğer ifadeyle sosyal dayanıklılık oyun oynama eğilimini etkileyen en önemli alt boyuttur. Üstelik sosyal dayanıklılık oyun oynama eğilimi alt boyutlardan sosyal kendiliğindenliği, zevkin belirginliğini ve mizah anlayışını etkileyen en önemli faktör iken, bilişsel kendiliğindenlik üzerinde en az etkisi bulunan faktördür.

Oyun oynama eğilimi üzerinde etkili olan en önemli ikinci alt boyut ise kaba motor dayanıklılığıdır. Ayrıca kaba motor dayanıklılığı zevkin belirginliği dışındaki tüm oyun oynama eğilimi alt boyutlarını yordamaktadır. Etki düzeyine göre oyun oynama eğilimi üzerinde etkisi bulunan bir diğer alt boyut zihinsel dayanıklılıktır. Zihinsel dayanıklılık mizah anlayışı dışındaki tüm oyun oynama eğilimi alt boyutlarını yordamaktadır. Oyun

oynama eğilimi üzerinde en az etkisi bulunan motivasyon alt boyutu ise zevk hakimiyetidir. Zevk hâkimiyeti ise mizah anlayışı dışındaki tüm oyun oynama eğilimi alt boyutlarını etkilemekle birlikte; bilişsel ve sosyal kendiliğindenlik dışındaki oyun oynama eğilimi alt boyutlarını yordamaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönem, hayatın temeli olarak görülmekte ve bu dönemde çok yüksek olan öğrenme hızı çocuğun ilerideki yaşamını etkilemektedir. Gelişimsel özellikler yaş grupları için ortak olsa da, her çocuk için söz konusu özellikler bireysel farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle bireysel farklılıkların belirlenerek, bu farklılıklara uygun eğitim programları hazırlanması önem arz etmektedir (MEB, 2013).

Oyun, erken çocukluk döneminde gelişime olumlu katkı sağlayan faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Oyuna özgü gelişim potansiyelini belirleyen önemli unsurlardan biri olan motivasyon ise çocuk nitelikleri ile ilgilidir. Bu nedenle gelişimsel farklılıklara uygun eğitim programlarının hazırlanması aşamasında, oyun oynama eğilimi ve motivasyon arasındaki ilişkilerin belirlenerek sağlam motivasyon kalıpları oluşturulması önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimleri ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde yer alan bağımsız anaokullarında bulunan 36-72 aylık 600 çocuktan elde edilen veriler kullanılmış olup; analiz aşamasında da regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre:

- Motivasyonun oyun oynama eğilimi üzerinde pozitif yönde bir etkisi mevcuttur. Bir diğer ifadeyle, çocukların motivasyon düzeyinin yükselmesi, oyun oynama eğilimlerini arttırmaktadır.

- Motivasyon alt faktörlerinden yalnızca genel becerinin dışındaki tüm alt faktörlerin oyun oynama eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisi mevcuttur. Oyun oynama eğilimini etkileyen en önemli motivasyon alt faktörü sosyal dayanıklılık iken en az etkisi bulunan faktör ise zevkin hakimiyetidir. Diğer faktörler önem sırasına göre kaba motor ve zihinsel dayanıklılıktır.

Araştırma kapsamında alt boyutlar arasındaki karşılıklı ilişkiler de analiz edilmiştir. Motivasyon alt boyutlarının (Zihinsel Dayanıklılık, Kaba Motor Dayanıklılık, Sosyal Dayanıklılık, Zevk Hakimiyeti, Genel Beceri) oyun oynama eğilimi alt boyutları üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen bulgulara göre:

- Bilişsel kendiliğindenlik üzerinde zevk hakimiyeti ve genel beceri alt boyutlarının herhangi bir etkisi bulunamamıştır. Bilişsel kendiliğindenliği etkileyen en önemli faktör zihinsel dayanıklılık iken, en az etkileyen faktör sosyal dayanıklılıktır. Ayrıca kaba motor dayanıklılığı da bilişsel kendiliğindenliği pozitif yönde etkilemektedir.
- Tüm motivasyon alt boyutlarının fiziksel kendiliğindenlik üzerinde pozitif yönde etkisi mevcuttur. Fiziksel kendiliğindenliği etkileyen en önemli motivasyon alt boyutu zihinsel dayanıklılık iken en az etkisi bulunan faktör ise genel beceridir. Bununla birlikte önem sırasına göre kaba motor dayanıklılığı, zevk hakimiyeti ve sosyal dayanıklılığın fiziksel kendiliğindenlik üzerinde etkisi bulunmaktadır.
- Sosyal kendiliğindenlik üzerinde zevk hakimiyeti ve genel becerinin herhangi bir etkisi bulunamamıştır. Bununla birlikte, sosyal kendiliğindenliği etkileyen en önemli faktör sosyal dayanıklılık iken en az etkileyen faktör kaba motor dayanıklılığıdır. Zihinsel dayanıklılık da sosyal kendiliğindenliği pozitif yönde etkilemektedir.
- Zevkin belirginliğini etkileyen en önemli faktör sosyal dayanıklılık iken en az etkili faktör ise zihinsel dayanıklılıktır. Zevk hakimiyeti, zevkin belirginliğini pozitif yönde etkilerken, kaba motor dayanıklılığı ve genel becerinin zevkin belirginliği üzerinde herhangi bir etkisi bulunamamıştır.
- Mizah anlayışı üzerinde sosyal dayanıklılık, kaba motor dayanıklılık ve zevk hakimiyetinin pozitif yönde bir etkisi mevcuttur. Zihinsel dayanıklılık ve genel becerinin ise mizah anlayışı üzerinde herhangi bir etkisine rastlanılamamıştır. Mizah anlayışını etkileyen en önemli faktör sosyal dayanıklılık iken en az etkili faktör ise zevk hakimiyetidir.

Araştırma bulgularına göre, motivasyon oyun oynama eğilimini etkileyen önemli bir faktördür. Bununla birlikte oyun oynama eğilimini etkileyen en önemli motivasyon alt boyutu sosyal dayanıklılık iken en az etkili alt boyut ise zevk hakimiyetidir. Ayrıca sosyal dayanıklılık alt boyutu tüm oyun oynama eğilimi alt boyutlarını pozitif yönde etkilemektedir. Kaba motor dayanıklılığı alt boyutu zevkin belirginliği dışında tüm oyun oynama eğilimi alt boyutlarını pozitif yönde etkilemektedir. Zihinsel dayanıklılık ise mizah anlayışı dışında tüm oyun oynama eğilimi alt boyutları üzerinde etkilidir. Zevk hakimiyeti ise bilişsel ve sosyal kendiliğindenlik dışında tüm oyun oynama eğilimi alt boyutları üzerinde etkilidir. Genel beceri alt boyutunun ise yalnızca fiziksel kendiliğindenlik alt boyutu üzerinde anlamlı etkisi bulunmaktadır.

Yüksek motivasyona sahip çocukların oyun oynama eğilimleri de yüksektir. Çocuğun sosyal becerileri geliştikçe oyun oynama eğilimi de artmaktadır. Ayrıca sosyal becerinin artması çocuğun tüm alanlardaki gelişimini de desteklemektedir. Çocuğun fiziksel faaliyetlerde gösterdiği çaba duygularını yansıtmada herhangi bir etkiye sahip değilken anlama ve çözümleme becerileri çocuğun fiziksel faaliyetlerdeki yeterliliğini pozitif yönde etkilemektedir. Çocuğun duygularını belirgin şekilde göstermesi mizah anlayışını geliştirmekte ve fiziksel faaliyetlerdeki becerilerini arttırmaktadır.

Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular neticesinde şu önerilerde bulunmak mümkündür.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Motivasyonun oyun oynama eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde, sağlık bir erken çocukluk gelişimi için çocukların ilgi ve tutumları dikkate alınarak hazırlanan eğitim programları geliştirilebileceği gibi, pozitif duyguyu destekleyici sınıf iklimi de oluşturulabilir.
- Zihinsel dayanıklılık vasıtasıyla oyun oynama eğilimini arttırmak amacıyla eğitimcilerin çocukların yeni beceriler kazanmasını sağlayabilecek aktivitelerle çocuğu desteklemelidir. Eğitim ortamlarında kullanılabilecek olan fıkra, mizahi yönü olan hikayeler ile çocuklara farklı bir bakış açısı kazandırılabilir. Bu ortamlarda çocukların birbiriyle duyguları zedelemekten şakalaşmalarına fırsat verilebilir. Zevk hakimiyeti oyun oynama eğilimi üzerinde en az etkisi olan faktör olsa da duygularını ifade etme becerilerini desteklemek için drama etkinlikleri zenginleştirilebilir.

- Bilişsel kendiliğindenliği arttırmak adına zihinsel dayanıklılık, kaba motordayanıklılık ve sosyal dayanıklılığa odaklanılması gerekmektedir. Bilişsel kendiliğindenliği etkileyen en önemli faktör zihinsel dayanıklılık olduğu için, eğitimciler çocukların dikkat süresini arttırmaya yönelik faaliyetlere programlarında yer verebilir. Çocuğun fiziksel faaliyetlerdeki çabasını arttırmak için sözel övgü ile motivasyonları pozitif yönde desteklenebilir ve dolayısıyla oyun oynama eğilimleri arttırılabilir. Çocuğun kurduğu etkileşimdeki kararlılığı yani sosyal dayanıklılığı arttırabilmek için çocukta empati kavramında farkındalık oluşturulabilir.
- Fiziksel kendiliğindenlik üzerinde tüm motivasyon alt boyutları pozitif yönde etkilidir. Bu sebeple, bir bütün olarak motivasyonu arttıracak tüm uygulamalar kullanılabilir. Bilişsel kendiliğindenlikten farklı olarak zevk hakimiyeti ve genel beceri üzerine odaklanılması gerekir. Çocuğun duygularını anlamasını, ifade edebilmesini ve anlamlandırabilmesini sağlamak adına dil etkinliklerinde farklı duygu durumlarını içeren çeşitli kitaplara ve etkinlik çalışmalarına yer verilebilir. Çeşitli duygu durumları ile ilgili hazırlanan kartlar ile canlandırmalar yapılabilir. Bu sayede çocuğun duygusal tepkileri belirlenebilir.
- Sosyal kendiliğindenlik üzerinde etkili olan faktörler bilişsel kendiliğindenlik üzerinde etkili olan faktörlerle birebir örtüştüğünden bilişsel kendiliğindenlik için geliştirilen tüm öneriler sosyal kendiliğindenlik için de geçerlidir. İki alt boyut arasındaki tek fark bilişsel kendiliğindenlik için en önemli faktör zihinsel dayanıklılık iken sosyal kendiliğindenlik için en önemli faktör sosyal dayanıklılıktır. Bu nedenle uygulamada öncelikle sosyal dayanıklılığa odaklanılması gerekmektedir.
- Önem derecesine göre sosyal dayanıklılık, kaba motor dayanıklılık ve zevk hakimiyetinin mizah anlayışı üzerinde anlamlı etkisi bulunmaktadır. Sosyal kendiliğindenlik ve zevkin belirginliğinde olduğu gibi mizah anlayışı için odaklanılması gereken ilk faktör sosyal dayanıklılıktır.

Ailelere Yönelik Öneriler

Ebeveynlerin oyun oynama eğilimi ile motivasyon kavramlarının çocuğun gelişimindeki etkisinde farkındalıklarını arttırmak için çeşitli eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimlerde şu konulara dikkat çekilmesi önerilmektedir:

- Okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğiliminin artırılması için genel beceriden ziyade sosyal, kaba motor ve zihinsel dayanıklılığı iyileştirmeyi sağlayan unsurlar göz önünde bulundurulabilir. Bununla birlikte oyun oynama eğilimini etkileyen en önemli faktör sosyal dayanıklılık olduğundan dolayı ebeveynler çocukların başladıkları görevlerde zorlansalar bile bitirmelerini destekleyerek başarıma duygusu yaşamalarına fırsat vermelidir. Kaba motor dayanıklılığın oyun oynama eğilimi üzerindeki etkisinden nedeniyle ebeveynler çocuğun fiziksel gelişimini destekleyeci uygun zorluktaki sportif faaliyetlere katılmalarını teşvik etmeleri ve çocukları ile birlikte farklı sportif faaliyetlere katılabilirler.
- Zevkin belirginliğini üzerinde etki derecesine göre sırasıyla sosyal dayanıklılık, zevk hakimiyeti ve zihinsel dayanıklılıktır. Dolayısıyla diğer oyun oynama eğilimi alt boyutlarında söz konusu bu üç faktör için getirilen öneriler zevkin belirginliği için de geçerlidir. Ebeveynler kurduğu pozitif sosyal ilişkilerle çocuklara olumlu rol model olmalıdır. Örneğin; ebeveynler günlük hayatta yaşadığı olaylar, bu esnada hissettikleri duygu durumları ve söz konusu duygularının sebepleri hakkında çocukları ile sohbet edebilirler.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada motivasyonun oyun oynama eğilimi üzerindeki etkisi incelendiğinden gelecekte araştırmalarda oyun oynama eğiliminin motivasyon üzerindeki etkisi irdelenebilir.
- Araştırma, kullanılan veri toplama araçları ile sınırlı olduğundan yapılacak sonraki çalışmalar veri toplama aşamasında sınıf içi gözlemden yararlanılabilir. Ayrıca veri toplama araçları çocuklarla ilgili verilerin öğretmenler tarafında doldurulması araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Bu sebeple sonraki çalışmalarda doğrudan çocuklarla uygulanacak veri toplama araçları kullanılabilir.
- Araştırma Trabzon ili ile sınırlı olduğundan başka bölgelerde benzer çalışma yapıp sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Araştırma örneklem grubunda bulunan 600 çocuk ile sınırlıdır. Bu sebeple örneklem grubu büyütülerek araştırma yinelenabilir.
- Öğretmenlerin mesleki tutumları ve kişilik özelliklerinin sınıf iklimi ve motivasyonu üzerinde etkisi göz önüne alındığında bu durumun çocukların oyun

oynama eğilimleri ve motivasyonlarını etkileyip etkilemediği sonraki çalışlarda incelenebilir.

- Sonraki araştırmalarda anne-baba ve öğretmenlerin çocuklarla iletişimlerinin ve tutumlarının motivasyon ve oyun oynama eğilimi üzerindeki etkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akhtar, S. (2010). Normal and Pathological Playfulness. M. C. Akhtar (Eds.), *Play and Playfulness* (pp.69-84). UK: Jason Aranson.
- Anderson, R., Monoogian, S. T., & Reznick, J.S. (1976). The Undermining and Enhancing of Intrinsic Motivation in Preschool Children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(5), 915-922.
- Atkinson, M., & Kydd, C. (1997). Individual characteristics associated with World Wide Web use. *ACM SIGMIS Database*, 28(2), 53-62.
- Baltaş, A. (2002). Ekip çalışması ve liderlik. İstanbul: Remzi.
- Barnett, L. A. (1990). Playfulness: definition, design and measurement. *Play & Culture*, 3, 319-336.
- Barnett, L. A. (1991a). The playful child: measurement of a disposition of play. *Play & Culture*, 4, 51-74.
- Barnett, L. A. (1991b). Characterizing playfulness: correlates with individual attributes and personality traits. *Play & Culture*, 4, 371-393.
- Barnett, L. A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 949–958. doi: 10.1016/j.paid.2007.02.018
- Barnett, L. A., & Kleiber, D. A. (1984). Playfulness and the early play environment. *Journal of Genetic Psychology*, 144(2), 153-164.

- Barnett, L. A. & Magnuson, C. D. (2013). The playful advantage: how playfulness enhances coping with stress. *An Interdisciplinary Journal*, 35(2), 129-144.
- Bateson, P. & Martin, P. (2013). *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. New York: Cambridge University Press.
- Bateson, P. (2015). Playfulness and creativity. *Current Biology*, 28 (1), 12-16.
- Bayraktar, H. V. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10(3), 1079-1100.
- Belenky, D. M., & Nokes-Malach, T. J. (2012). Motivation and Transfer: The Role of Mastery-Approach Goals in Preparation for Future Learning. *The Journal Of The Learning Sciences*, 21, 399–432.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brody, D. L., Scheiner, E. Y., Ben Ari, D. B., Tzadok, Y., Aalsvoort, G. M. & Lepola, J. (2018). Measuring motivation in preschool children: a comparison of Israeli, Dutch and Finnish children. *Early Child Development Care*.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1459593>
- Bronson, M. R. & Bundy, A. C. (2001). A correlational study of a test of playfulness and a test of environmental supportiveness for play. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21(4), 241-259.
- Brown, S. (1998). Play as an organizing principle: clinical evidence and personal observations. In M. Bekoff & J. A. Byers (Eds.), *Animal play: evolutionary, comparative, and ecological perspectives* (pp. 243-260). Melbourne: Cambridge University Press.
- Burghart, G. M. (2005). *The genesis of animal play*. London: The MIT Press.
- Bundy, A. C. (1993). Assessment of play and leisure: Delineation of the problem. *American Journal of Occupational Therapy*, 47, 217–222.
[doi:10.5014/ajot.47.3.217](https://doi.org/10.5014/ajot.47.3.217)

- Bundy, A. C. (1997). Play and playfulness: What to look for. In L.D. Parham ve L.S. Fazio (Eds.), *Play in occupational therapy for children* (pp. 52–66). St Louis, MO: Mosby.
- Bundy, A. C., Nelson, L., Metzger, M. & Bingaman, K. (2001). Validity and reliability of a test of playfulness. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21(4), 276-292.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Onuncu Baskı. İstanbul: Pegem Akademi.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward and intrinsic motivation: A meta- analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1998). Fostering Intrinsic Motivation in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159- 166.
- Chan, P. C., Chen, C. T., Feng, H., Lee, Y. C., & Chen, K. L. (2016). Theory of mind deficit is associated with pretend play performance, but not playfulness, in children with autism spectrum disorder. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 28, 43 – 52.
- Chang, C. P. (2013). Relationships between Playfulness and Creativity among Students Gifted in Mathematics and Science. *Creative Education*, 4 (2), 101-109.
- Chiarello, L. A., Huntington, A., & Bundy A. (2006). A comparison of motor behaviors, interaction, and playfulness during mother- child and father-child play with children with motor delay. *Physical ve Occupational Therapy in Pediatrics*, 26(1/2), 129-151. doi: 10.1300/J006v26n01_09
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied Multiple Regression Correlation Analysis for the Behavioral Science*. Third edition, Hillsdale, NJ: Lawrence.
- Connolly, J., Doyle, A-B., & Ceschin, F. (1983). Forms and functions of social fantasy play in preschoolers. M. B. Liss (Eds). *Social and cognitive skills: Sex roles and children's play*. (71-92). New York: Akademik Press.
- Cooper, R. J. (2000). The impact of child abuse on children's play: A conceptual model. *Occupational Therapy International*, 7, 259–276. doi:10.1002/oti.127

- Cornelli, S. R. (2010). Towards a new measure of playfulness: The capacity to fully and freely engage in play. Chicago, IL: Loyola University Chicago. Retrieved September 5, 2012, from http://ecommons.luc.edu/luc_diss/232
- Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni. (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum.
- Deci, L. E., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Deci, L. E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination In Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, L. E., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. R. Dienstbier. (Eds.) *Nebraska symposium on motivation. perspectives on motivation*. (237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska.
- DiPietro, J. A. (1981). Rough and tumble play: A function of gender. *Developmental Psychology*, 17(1), 50-58.
- Dodd, A. T., & Wilson, J. T. (1998). The playfulness of toddlers in adult-directed, adult-assisted and exploratory play contexts. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Play, 24th, St. Petersburg, FL.
- Halverson, C. F., & Waldrop, M. F. (1973). The relations of mechanically recorded activity level to varieties of preschool play behavior. *Society for Research in Child Development*, 44, 678- 681.
- Harkness, L., & Bundy, A. C. (2001). The test of playfulness and children with physical disabilities. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21, 73-89. doi:10.1177/153944920102100203
- Jenkinson, S. (2001). *The genius of play*. Gloucestershire: Hawthorne Press.
- Jozsa, K., & Morgan, G. A. (2015). An improved measure of mastery motivation: reliability and validity of the dimensions of mastery questionnaire (DMQ 18) for preschool children. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(4), 1-22.

- Kalaycı, Ş. (2009). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Değişkenleri. İkinci Baskı. İstanbul: Asil.
- Keleş, S., & Yurt, Ö. (2017). An investigation of playfulness of pre-school children in Turkey, *Early Child Development and Care*, 187:8, 1372-1387. doi: 10.1080/03004430.2016.1169531
- Koyuncu, K. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Köyceğiz, M. & Özbey, S. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeylerinin problem çözme becerileri ve öğretmenlerine ilişkin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Folklor/edebiyat*, 25(97), 554-574.
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Lieberman, J. N. (1965). Playfulness and divergent thinking: an investigation of their relationship at the kindergarten level. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 107(2), 219-224. doi: 10.1080/00221325.1965.10533661
- Lieberman, J. N. (1977). Playfulness: Its relationship to imagination and creativity. New York, NY: Academic.
- Lindquist, G. (2001). Elusive play and its relation to power. *Focaal – European Journal of Anthropology*, 37, 13–23.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). Eğitim Yönetimi. (A. Gökhan, Çev.). İstanbul: Nobel Akademik.
- MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı.
<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- MEB (2018). Milli Eğitim İstatistikleri 2017/18.
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf

- Magnuson, C. D., & Barnett, L. A. (2013). The playful advantage: how playfulness enhances coping with stress. *Leisure Sciences*, 35, 129-144. doi: 10.1080/01490400.2013.761905
- Malone, Lepper, (1987). Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. R. E. Snow (Eds.) *Aptitude, Learning and Instruction*. (221-253). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meador, K. S. (1992). Emerging rainbows: a review of the literature on creativity in preschoolers. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2), 163-181.
- Messer, D. J. (1993). Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes. New York, Routledge.
- Miller, N., & Maruyama, G. (1976). Ordinal position and peer popularity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33(2), 123-131.
- Miller, A. L., Seifer, R., Stroud, L., Sheinkopf, S., & Dickstein, S. (2006). Biobehavioral indices of emotion regulation relate to school attitudes, motivation, and behavior problems in a low-income preschool sample. *Annals New York Academy of Science*. 1094, 325-329.
- Moore, N. V., Evertson, C. M, & Brophy, J. E. (1974). Solitary play: some functional reconsiderations. *Developmental Psychology*, 10, 830-834.
- Moran, G. S. (1987). Some functions of play and playfulness. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 42(1), 11-29.
- Morrison, C. D., Bundy, A. C., & Fisher, A. G. (1991). The contribution of motor skills and playfulness to the play performance of preschoolers. *American Journal of Occupational Therapy*, 45, 687–694. doi:10.5014/ajot.45.8.687
- Muys, V., Rodger, S., & Bundy, A. C. (2006). Assessment of playfulness in children with autistic disorder: a comparison of the children's playfulness scale and the test of playfulness. *OTJR Occupation Participation Health*, 26(4), 159-170.
- Özbey, S. & Dağlıoğlu, E. H. (2017). Adaptation study of the motivation scale for the preschool children (DMQ18). *International Journal of Academic Research*, 4(1), 1-14.

- Özbey, S. (2018a). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (65), 26-47.
- Özbey, S. (2018b). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(16), 1-15.
- Özbey, S. & Aktemur Gürler, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 587-602.
- Panagiotaki, A., Trouli, K., Linardakis, M., & Grammatikopoulos, V. (2014, September). Influence of dramatic play in the development of playfulness in early childhood. Paper presented at the International Conference On Education, Savaria University, Hungary.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H., (1996). Motivation in education: Theory, research, and applications. *Englewood Cliffs*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R., & Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Radin, N. (1971). Maternal warmth, achievement motivation and cognitive functioning in lower-class preschool children. *Child Development*, 42, 1560-1565.
- Rentzou, K. (2013). Greek preschool children's playful behaviour: Assessment and correlation with personal and family characteristics. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1733-1745. doi: 10.1080/03004430.2012.752736
- Rentzou, K. (2014). Preschool children's social and nonsocial play behaviours. Measurement and correlations with children's playfulness behavior problems and demographic characteristics. *Early Child Development Care*, 184(4), 633-647. doi: 10.1080/03004430.2013.806496

- Rigby, P. & Gaik, S. (2007). Stability of playfulness across environmental settings: a pilot study. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 27(1), 27-43, doi:10.1300/J006v27n01_03.
- Rubin, K. H., Maioni, T. L., & Hurnung, M. (1976). Free play behaviors in middle- and lower-class preschoolers: parten and piaget revisited. *Child Development*, 47(2), 414-419.
- Salminen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., & Lerkkanen, M. K. (2017). Development of pre-academic skills and motivation in kindergarten: a subgroup analysis between classroom quality profiles. *Research Papers In Education*, 33(4), 515-543. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2017.1353673>
- Saunders, I., Sayer, M., & Goodale, A. (1999). The relationship between playfulness and coping in preschool children: a pilot study. *American Journal of Occupational Therapy*, 53 (2), 221-226.
- Sawyer, J. (2017). I think I can: Preschoolers' private speech and motivation in playful versus non-playful contexts. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 84-96.
- Shin, N. (2004). Predictors of visual media use and their effects on imaginative playfulness in preschool children. Michigan State University.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Washington DC: National Academy.
- Skard, G. & Bundy, A. C. (2008). Test of playfulness. In L. Dunkan (Eds.), *Play in occupational therapy for children*. (pp. 71-93). United States of America: Mosby Elsevier.
- Wang, A., Karns, J. T. & Meredith, W. (2003). Motivation, Stress, Self-Control Ability, and Self-Control Behavior of Preschool Children in China. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 175-187.
- Wlodkowski, R. J. (2008). Enhancing adult motivation to learn. United States of America: Jossey-Bass.
- Wood, D. (1986) Aspects of teaching and learning. In M. Richards and P. Light (Eds) *Children of Social Worlds*. Cambridge: Polity.

- Tae-Hyung, Y., Tae-Hyun, C., & Jae-Shin, L. (2014). The affecting factor on the children's playfulness in South Korea. *International Journal of Bio-Science and Bio-Technology*, 6(5), 23-32.
- Tauber, M. A. (1979). Parental socialization techniques and sex differences in children's play. *Child Development*, 50, 225-234.
- Theodotou, E. (2014). Early years education: are young students intrinsically or extrinsically motivated towards school activities? A discussion about the effects of rewards on young children's learning. *Research in Teacher Education*, 4(1), 17-21.
- Trevlas, E., Matsouka, O., & Zachopoulou, E. (2003). Relationship between playfulness and motor creativity in preschool children. *Early Child Development and Care*, 173(5), 535-543. doi:10.1080/0300443032000070482
- Trevlas, E., Grammatikopoulos, V., Tsigilis, N., & Zachopoulou, E. (2003). Evaluating playfulness: construct validity of the children's playfulness scale. *Early Childhood Education Journal*, 31, 33-39.
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824.
- Tyler, R. E-G. (1996). *Girls, boys and a top: gender/environmental differences and a test of playfulness research version*. Master's Thesis, Colorado State University, Colorado.
- Udwin, O., & Shmukler, D. (1981). The influence of sociocultural, economic, and home background factors on children's ability to engage in imaginative play. *Developmental Psychology*, 17(1), 66-72.
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). Assessing academic selfregulated learning. In K. A. Moore and L. H. Lippman (Eds). *What do children need to flourish?* (pp. 251-270). New York: Springer.
- Youell, B. (2008). The importance of play and playfulness, *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 10 (2), 121-129. doi: 10.1080/13642530802076193
- Yüksel, G. (2004). Sınıf Yönetimi. Ş. Şule Erçetin ve M. Çağatay Özdemir (Ed.). *Öğrenme için motivasyon*, (105-148). Ankara: Asil.

Zachopoulou, E., Trevlas, E., & Tsikriki, G. (2004). Perceptions of gender differences in playful behaviour among kindergarten children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 43-53.

EKLER

EK 1. Çoklu Doğrusal Bağlantı Tespiti İçin VIF Testi Sonuçları

Değişken	VIF Değeri
Zihinsel Dayanıklılık	4,651
Kaba Motor Dayanıklılık	4,630
Sosyal Dayanıklılık	3,667
Zevk Hakimiyeti	2,886
Genel Beceri	4,852

EK 2. Araştırma Veri Toplama Milli Eğitim İzin Dilekçesi



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-605.99-E.10585263
Konu : Araştırma İzni
(Şeyma Saliha PEKER)

30/05/2018

VALİLİK MAKAMINA

Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Şeyma Saliha PEKER'in "**Okul öncesi dönem çocukların oyun oynama eğilimleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi**" isimli çalışması kapsamında ilimizdeki Anaokulları ve Anasınıflarında görevli öğretmenlerle araştırma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde; 2017–2018 eğitim öğretim yılında yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2017/25 sayılı genelge çerçevesinde hareket etmesi, **izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi**, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması, **mühürlü anket ve ölçeklerin kullanılması** ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
30/05/2018
Nusret ŞAHİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)
e-posta : argetrabzon@gmail.com
Faks : (0 462) 230 43 74
İnt Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

Bilgi İçin:
Mesut KAŞ (Şube Müdürü)
Miraç KÜÇÜK (Öğretmen)
Telefon : (0 462) 223 55 52-12

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 96f8-7af2-32e0-8a6d-322d kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği İzin Belgesi



Saide Özbey <saideozbey@gmail.com>

Alıcı: ben ▼

Şeyma ölçeği gönderiyorum.Yoğunluk nedeniyle gecikti. kolaylıklar diliyorum.

9 Ocak 2018 12:52 tarihinde seyma peker <seymapkr@gmail.com> yazdı:



Ölçek, her sınıf için sınıfın en başarılı öğrencisi tarafından ve bütün öğretmenler tarafından her hafta okunmalıdır. Ölçek, her sınıf için sınıfın en başarılı öğrencisi tarafından ve bütün öğretmenler tarafından her hafta okunmalıdır. Ölçek, her sınıf için sınıfın en başarılı öğrencisi tarafından ve bütün öğretmenler tarafından her hafta okunmalıdır.

	1	2	3	4	5
1. Her hafta sınıfın en başarılı öğrencisi tarafından okunmalıdır.	1	2	3	4	5
2. Her hafta sınıfın en başarılı öğrencisi tarafından okunmalıdır.	1	2	3	4	5
3. Her hafta sınıfın en başarılı öğrencisi tarafından okunmalıdır.	1	2	3	4	5

W Özbey ve Dağlıoğlu...

EK 4. Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği İzin Belgesi



Özlem Yurt <ozlemyurt37@gmail.com>

Alıcı: ben ▼

26 Mar 2017 Paz 20:19

3 Ek



EK 5. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenler,

Elimizdeki form, çocukların oynadıkları oyunlardaki davranışları ve çocukların motivasyonları hakkındaki görüşlerinizi almak için oluşturulmuş bir formdur.

İlgili form üç (3) bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde, kişisel bilgilere ilişkin maddelere yer verilmiştir. İkinci bölümde çocukların oynadıkları oyunlardaki davranışlarını içeren 23 adet madde bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise çocukların motivasyon düzeylerini yansıtan 26 madde bulunmaktadır.

Lütfen tüm maddeleri işaretlediğinize emin olunuz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Seyma Saliha PEKER
Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

I. BÖLÜM

Çocuğun Adı:

1. Çocuğun Doğum Tarihi (Gün-Ay-Yıl):

2. Çocuğun Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

3. Çocuğun Kardeş Sayısı

1. Tek çocuk ()
2. İki kardeş ()
3. Üç kardeş ()
4. Dört ve daha fazla ()

4. Çocuğun Doğum Sırası

1. İlk çocuk ()
2. İkinci çocuk ()
3. Üçüncü çocuk ()
4. Dördüncü ve sonrası ()

5. Aynı Evde Birlikte Yaşadığınız

Farklı Birey/Akraba Var mı?

1. Evet ()
2. Hayır ()

Varsa kimler? Lütfen yazınız

6. Ailenin Yapısı

1. Çekirdek ()
2. Geniş ()
3. Tek ebeveynli aile ()

7. Annenin Yaşı

1. 20-25 ()
2. 26-30 ()
3. 31-35 ()
4. 36-40 ()
5. 41 yaş ve üzeri ()

1. 20-25 ()

2. 26-30 ()

3. 31-35 ()

4. 36-40 ()

5. 41 yaş ve üzeri ()

8. Babanın Yaşı

9. Anne Eğitim Seviyesi

1. Okur yazar değil ()
2. Okuryazar ya da ilkökul mezunu ()
3. Ortaokul mezunu ()
4. Lise mezunu ()
5. Üniversite mezunu ()
6. Yüksek lisans & Doktora mezunu ()

10. Baba Eğitim Seviyesi

1. Okur yazar değil ()
2. Okuryazar ya da ilkökul mezunu ()
3. Ortaokul mezunu ()
4. Lise mezunu ()
5. Üniversite mezunu ()
6. Yüksek lisans & Doktora mezunu ()

11. Annenin Mesleği

1. Çalışmıyor ()
2. Memur ()
3. İşçi ()
4. Esnaf ()
5. Serbest meslek ()
6. Diğer ()

12. Babanın Mesleği

1. Çalışmıyor ()
2. Memur ()
3. İşçi ()
4. Esnaf ()
5. Serbest meslek ()
6. Diğer ()

13. Özel Gereksinimli Çocuğunuz Var mı?

1. Evet ()
2. Hayır ()

Varsa Özel Gereksinimi ve Derecesi:

14. Çocuğun Okul Öncesi Eğitim

Kurumuna Devam Etme Süresi?

İlk yılı () 2 yıl () 3 yıl () 4 yıl ()

15. Ebeveyn Aylık Geliri

1. 0-1.603 TL ()
2. 1.604-2.500 TL ()
3. 2.501-5.000 TL ()
4. 5.000 TL üzeri ()





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...