



**ÇOCUKLARIN MİZAÇ ÖZELLİKLERİ İLE OYUN
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

Ayçin Köycekaş

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ayçin
Soyadı : Köycekaş
Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi : 14.01.2019

TEZİN

Türkçe Adı : Çocukların Mizaç Özellikleri ile Oyun Davranışlarının İncelenmesi
İngilizce Adı : An Investigation of Temperamental Characteristics and the Play Behaviors of 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.

Yazarın Adı Soyadı: Ayçin Köycekaş

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayçin KÖYCEKAŞ tarafından hazırlanan ‘‘Çocukların Mizaç Özellikleri ile Oyun Davranışlarının İncelenmesi’’ adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY

(Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: (Prof. Dr. İsmihan ARTAN)

(Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: (Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAR)

(Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 04/01/2019

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Aileme

TEŞEKKÜR

Araştırmamın konusunun belirlenmesinde ve yüksek lisans eğitimim boyunca kıymetli zamanını, bilgi, deneyim ve ilgisini sabırla paylaşan ve bana yol gösteren değerli danışmanım Prof. Dr. Ayşe Belgin Aksoy’a en içten teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği olan tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilir, şükranlarımı sunarım. Araştırmam ile ilgili bana zaman ayırıp oyun gözlemi konusunda bilgi ve deneyimlerini aktaran Dr. Öğr. Üyesi Özge Metin Aslan’a teşekkür ederim. Araştırmamın istatistiksel analizleri konusundaki yardımları için Doç. Dr. Tülin Otbiçer Acar’a teşekkür ederim. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesini sağlayan tüm çocuklara, ailelerine ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Süreçte desteklerini esirgemeyen bütün arkadaşlarıma ilgileri için minnettarım. Her zaman yanımda olduklarını hissettiren, bana güvenen ve hayatıma anlam katan canım annem Nurhayat Köycekaş’a, canım babam Şener Köycekaş’a ve canım ablam Ayça Köycekaş’a verdikleri her türlü destek için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**ÇOCUKLARIN MİZAÇ ÖZELLİKLERİ İLE OYUN
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Ayçin Köycekaş
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak 2019**

ÖZ

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile oyun davranışlarının ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda, Ankara ili Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde yer alan bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, 61-71 aylık toplam 285 çocuk, 283 anne ve 33 öğretmen yer almıştır. Araştırmada çocuklara ilişkin demografik bilgileri öğrenmek amacıyla anne bildirimine dayanan “Demografik Bilgi Formu”, çocukların oyun davranışlarını değerlendirmek amacıyla öğretmen bildirimine dayanan “36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği”, çocukların mizaç özelliklerinin belirlenmesi amacıyla anne bildirimine dayanan “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” ve çocukların oyun davranışlarını gözlemlemek amacıyla gözlemci bildirimine dayanan “Oyun Gözlem Formu” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında sadece Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği’nin sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutundan en düşük, orta ve en yüksek düzeyde puan alan onar çocuk olmak üzere toplam 30 çocuk için altışar defa oyun gözlemi yapılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılıma uygunlukları Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirilmiştir. Alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre analizinde bağımsız örneklem için t testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Alt ölçek puanlarının kardeş sayısı, doğum sırası ve okul

öncesi eğitime devam etme süresi değişkenlerine göre analizlerinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Çocukların oyun davranışları ile mizaç özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman Brown korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Bağımsız gözlemciler arası uyum, uyum katsayısı ve PABAK katsayısı kullanılarak belirlenmiştir. Oyun gözlemlerinden elde edilen veriler frekans, yüzde ve ortalama ile ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kız ve erkek çocukların sebatkârlık mizaç özellikleri ve itiş kakışlı oyun davranışları; doğum sıralarına göre tek başına ve paralel oyun davranışları; okul öncesi eğitim alma sürelerine göre sıcakkanlılık-utangaçlık ve ritmiklik mizaç özellikleri ve suskun davranış, paralel ve sosyal oyun davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Suskun davranış ile sıcakkanlılık-utangaçlık arasında negatif yönlü düşük düzeyde; sosyal oyun ve itiş kakışlı oyun davranışı ile sıcakkanlılık-utangaçlık arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Oyun, Mizaç, Erken Çocukluk.

Sayfa Adedi : 173

Danışman : Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY

**AN INVESTIGATION OF TEMPERAMENTAL CHARACTERISTICS
AND THE PLAY BEHAVIORS OF CHILDREN
(M.S. Thesis)**

**Ayçin Köycekaş
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
January 2019**

ABSTRACT

The purpose of this study to examine the relationship between temperament characteristics and play behaviors of preschool children. Relational (correlational) scanning model was used in the research. In the study group, there were 33 teachers, 283 mothers and a total of 285 children from 61 to 71 month old who are attending to independent pre-school education institutions in Yenimahalle and Çankaya districts of Ankara province. In order to find out the demographic information about the children in the research mother-reported “Demographic Information Form”, to evaluate the play behavior of children teacher - reported “Play Behavior Scale For Children Aged 36-71 Months”, for determining the temperament characteristics of children mother-reported “Short Temperament Scale for Children” and to observe the play behaviors of children's observer-reported “Play Observation Form” were used. In the scope of the study, six observation sessions were performed for 30 children with the lowest, moderate and highest score from the approach subscale of “Short Temperament Scale for Children”. The conformity of the obtained data to the normal distribution was evaluated with Kolmogorov-Smirnov test. The independent samples t-test and Mann-Whitney U test were used for the analysis of the subscale scores according to the gender variable. The one-way analysis of variance (ANOVA) and Kruskal-Wallis test were used in the analysis of the subscale scores according to the number of siblings, birth order and duration of preschool education. Spearman Brown

correlation coefficient was used to determine whether there was a significant relationship between children's play behavior and temperament characteristics. The agreement between independent observers was determined by using the coefficient of agreement and PABAK coefficient. Data obtained from play observations were expressed with frequency, percentage and average. In the findings obtained from the study, it was found that there was a statistically significant difference between the persistence temperament characteristics of boys and girls and the behaviors of rough and tumble play; solitary and parallel play behaviors according to the order of birth; the approach and rhythmic temperament and the reticence behavior, parallel and social play behaviors according to preschool education duration. It was found that there was a low level of negative correlation between reticence behavior and approach, and a low-level of positive correlation between social play and rough and tumble play with approach.

Key Words : Social Play, Temperament, Early Childhood.

Page Number : 173

Supervisor : Prof. Ayşe Belgin AKSOY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi.....	5
Varsayımlar	7
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
Mizaç	9
Mizaç Boyutları	10
<i>Sıcakkanlılık-utangaçlık</i>	15
<i>Sebatkarlık</i>	15
<i>Tepkisellik</i>	16
<i>Ritmiklik</i>	16

Mizacı Etkileyen Etkenler	17
<i>Bireysel Etkenler</i>	17
<i>Çevresel Etkenler</i>	19
Mizaç Gelişimi	24
Mizaç ve Akran İlişkileri	24
Oyun.....	26
Sosyal Oyun	27
<i>Sosyal Oyun Türleri</i>	28
<i>Sosyal Oyun Davranışları</i>	31
<i>Suskun Davranış</i>	32
<i>Tek Başına Oyun</i>	32
<i>Paralel Oyun</i>	33
<i>Sosyal Oyun</i>	33
<i>İtiş Kakışlı Oyun</i>	34
<i>Sosyal Oyun Dışı Davranışlar</i>	34
<i>Sosyal Oyunu Etkileyen Etkenler</i>	35
<i>Bireysel Etkenler</i>	35
<i>Çevresel Etkenler</i>	38
<i>Sosyal Oyun Gelişimi</i>	40
<i>Sosyal Oyun ve Akran İlişkileri</i>	42
<i>Sosyal Oyunun Değerlendirilmesi</i>	43
Mizaç ile Sosyal Oyun Davranışları İlişkisi.....	45
İlgili Araştırmalar	46
Mizaç Özellikleri ile İlgili Araştırmalar	46
Sosyal Oyun ile İlgili Araştırmalar	58
BÖLÜM III	67
YÖNTEM.....	67
Araştırmanın Modeli	67
Çalışma Grubu	68
Veri Toplama Araçları	70
Demografik Bilgi Formu	70

36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği	71
<i>36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile Geçerlik Sınaması</i>	<i>71</i>
<i>36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeğinin Güvenirlik Analizi</i>	<i>74</i>
Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği	75
<i>Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile Geçerlik Sınaması.....</i>	<i>75</i>
<i>Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinin Güvenirlik Analizi</i>	<i>79</i>
Oyun Gözlem Formu	80
Verilerin Toplanması.....	81
Verilerin Analizi.....	90
BÖLÜM IV	93
BULGULAR VE TARTIŞMA	93
Çocukların Mizaç Özelliklerinin ve Oyun Davranışlarının Karşılaştırılması	93
Çocukların Mizaç Özelliklerinin ve Oyun Davranışlarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi	96
Çocukların Mizaç Özelliklerinin ve Oyun Davranışlarının Kardeş Sayılarına Göre İncelenmesi	101
Çocukların Mizaç Özelliklerinin ve Oyun Davranışlarının Doğum Sıralarına Göre İncelenmesi	104
Çocukların Mizaç Özelliklerinin ve Oyun Davranışlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre İncelenmesi.....	108
Gözlemlenen Çocukların Puan Gruplarına Göre Oyun Davranışlarının Gözlenme Sıklığı ve Süreleri	111
BÖLÜM V	121
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	121
Sonuç.....	121
Öneriler	124
Eğitimcilere Öneriler	124
Araştırmacılara Öneriler.....	125
KAYNAKLAR.....	127
EKLER	143

EK 1. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu.....	144
EK 2. Demografik Bilgi Formu.....	145
EK 3. 36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği kullanım izni	146
EK 4. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği kullanım izni.....	147
EK 5. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Yenimahalle ilçesi araştırma izni...148	
EK 6. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Çankaya ilçesi araştırma izni.....149	
EK 7. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu araştırma izni.....	150
EK 8. Araştırmaya Katılan Okullar ve Çocuk Sayıları	151
EK 9. Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Araştırma Uygulama ve Eğitim Merkezi Müdürlüğü araştırma izni.....	152

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	<i>Çocukların Yaş Ortalamaları</i>	69
Tablo 2	<i>Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı</i>	69
Tablo 3	<i>Oyun Davranış Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Açıklanan Varyans Tablosu</i>	72
Tablo 4	<i>Oyun Davranış Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri</i>	73
Tablo 5	<i>Oyun Davranış Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları ve Alfa Katsayıları</i>	74
Tablo 6	<i>Mizaç Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Açıklanan Varyans Tablosu</i> ...	76
Tablo 7	<i>Mizaç Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri</i>	78
Tablo 8	<i>Mizaç Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları ve Alfa Katsayıları</i>	79
Tablo 9	<i>Kodlanamaz Ölçütü İçin Gözlemlerin Uyumu</i>	83
Tablo 10	<i>Oyun Dışı Davranış Ölçütü İçin Gözlemlerin Uyumu</i>	84
Tablo 11	<i>Suskun Davranış Ölçütü İçin Gözlemlerin Uyumu</i>	85
Tablo 12	<i>Tek Başına Oyun Ölçütü İçin Gözlemlerin Uyumu</i>	86
Tablo 13	<i>Paralel Oyun Ölçütü İçin Gözlemlerin Uyumu</i>	87
Tablo 14	<i>Sosyal Oyun Ölçütü İçin Gözlemlerin Uyumu</i>	88
Tablo 15	<i>İtiş Kakişlı Oyun Ölçütü İçin Gözlemlerin Uyumu</i>	89
Tablo 16	<i>Oyun Davranış Ölçeği Puanları ile Mizaç Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Spearman Brown Korelasyon Katsayısı Sonuçları</i>	93
Tablo 17	<i>Mizaç Ölçeği ve Oyun Davranış Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Normallik Testi Sonuçları</i>	97

Tablo 18	<i>Mizaç Ölçeği ve Oyun Davranış Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	98
Tablo 19	<i>Mizaç Ölçeği ve Oyun Davranış Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Normallik Testi Sonuçları</i>	101
Tablo 20	<i>Mizaç Ölçeği ve Oyun Davranış Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	102
Tablo 21	<i>Mizaç Ölçeği ve Oyun Davranış Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Normallik Testi Sonuçları</i>	105
Tablo 22	<i>Mizaç Ölçeği ve Oyun Davranış Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	106
Tablo 23	<i>Mizaç Ölçeği ve Oyun Davranış Ölçeği Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Normallik Testi Sonuçları</i>	108
Tablo 24	<i>Mizaç Ölçeği ve Oyun Davranış Ölçeği Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	109
Tablo 25	<i>Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık – Utangaçlık Alt Boyutu Puanları Düşük Olan Çocukların Gözlemlenen Oyun Davranışlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı</i>	111
Tablo 26	<i>Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık – Utangaçlık Alt Boyutu Puanları Düşük Olan Çocukların Gözlemlenen Oyun Davranışlarının Gözlenme sürelerinin (dk) ortalaması</i> ..	112
Tablo 27	<i>Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık – Utangaçlık Alt Boyutu Puanları Orta Düzeyde Olan Çocukların Gözlemlenen Oyun Davranışlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı</i>	113
Tablo 28	<i>Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık – Utangaçlık Alt Boyutu Puanları Orta Düzeyde Olan Çocukların Gözlemlenen Oyun Davranışlarının Gözlenme Sürelerinin (dk) Ortalaması</i>	114
Tablo 29	<i>Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık – Utangaçlık Alt Boyutu Puanları Yüksek Olan Çocukların Gözlemlenen Oyun Davranışlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı</i>	115

Tablo 30 <i>Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık – Utangaçlık Alt Boyutu Puanları Yüksek Düzeyde Olan Çocukların Gözlemlenen Oyun Davranışlarının Gözlenme Sürelerinin (dk) Ortalaması</i>	116
Tablo 31 <i>Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık – Utangaçlık Alt Boyutu Puanları Gruplarına Göre Çocukların Oyun Davranışlarının Gözlenme Sıklığı ve Süreleri</i>	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> 36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği özdeğerlere ilişkin faktör grafiği	72
<i>Şekil 2.</i> Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği özdeğerlere ilişkin faktör grafiği	77

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
ANOVA	Varyans Analizi
PABAK	Prevalence Adjusted Bias Adjusted Kappa

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Oyun, çocukların bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin sağlanması için gerçekleştirdikleri öğrenme etkinliğidir. Çocuklar oyun oynayarak yaşam hakkında deneyim kazanır, çeşitli beceriler edinerek farklı alanlarda gelişirler. Oyun, çocukların hayatlarında büyük bir yere sahiptir. Bir Türk atasözünde “Oynamayan tay at olmaz” denilmektedir (Yörükoğlu, 2002, s. 66). Landreth (2012; s. 27); “Kuşlar uçar, balıklar yüzer ve çocuklar oynar” diyerek oyunun çocuklar için doğal bir eylem olduğunu vurgulamıştır. Montessori de oyunu, çocuğun işi olarak görmüştür (Isaacs, 2015, s. 34). Çocuklar için her şey oyun olabilir. Her zaman ve her yerde kendi kendilerine ya da başkalarıyla oyun oynayabilirler. Oyunu kendileri başlatıp bitirirler yani oyunda zorlama olmaz. Keyif aldıkları sürece oyuna devam ederler. Bazen belli kurallara göre oyun oynarlar. Bu da çocukların gerçek yaşamda uyulması gereken kuralları öğrenmelerine yardımcı olur. Sadece çocuklar değil yetişkinler de bazen oyun oynamaya gereksinim

duyarlar. Oynanan oyunlar onları rahatlatabilir, düşündürebilir ama en önemlisi eğlendirir. Bu nedenle insan, hayatı boyunca oyun oynamaya devam eder (Aksoy, 2014, s. 4).

Çocukların oyunları yaşla birlikte değişim gösterir. Bebeklik döneminde kendi vücutlarını keşfetme ile başlayan oyunlar, zamanla yakın çevredeki nesnelerle ve kişilerle devam eder. Çocuğun yaşı büyüdükçe çevresi de genişler, oyun arkadaşları artar ve çeşitlenir. Oyun etkinlikleri genellikle küçük çocuklar için sosyal etkileşim yoluyla öğrencekleri doğal bir bağlam olarak hizmet eder. Sosyal oyun, sosyal yeterliliğin davranışsal bir göstergesidir (Howes, 2011); çocukların başkalarıyla etkileşime girme ve sosyal becerileri öğrenmeleri için gerekli araçları sağlar (Xu, 2010). Her girdiği yeni ortam çocuk için yeni oyun fırsatları ve oyun arkadaşları demektir. Okul öncesi dönemde oyun arkadaşı tercihi oluşmaya başlar. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların genellikle yakın çevreleri dışında akranlarıyla uzun süre iletişim kurdukları ilk yer olmaktadır. Çocuklar, okul öncesi eğitim kurumlarında diğer çocuklar ile birlikte oynamayı, paylaşmayı, olumlu ilişkiler kurmayı öğrenir. Küçük çocuklar için eğitimin ortak hedefi, bütün çocuklar için uygun ve yüksek kaliteli programlar sunarak her çocuğun kendi potansiyeline ulaşmasına yardımcı olmaktır. Gelişimsel olarak uygun ve kültürel açıdan duyarlı sosyal oyun, bu hedefe ulaşılabilecek önemli bir araçtır (Xu, 2010).

Çocukların oyunlarını içsel ve dışsal çeşitli özellikler etkilemektedir. Bu özelliklere göre oynanan oyun türleri değişiklik göstermektedir. Çocukların oyun davranışlarında mizaç özellikleri etkili olmaktadır. Yapısal olarak duygu, etkinlik ve dikkat alanlarında bebeklikten itibaren fark edilebilen bireysel farklılıklar mizaç olarak tanımlanır (Rothbart & Bates, 2006, s. 100). Çocuğun oynadığı oyunu etkileyen etmenlerden biri olan mizaç, arkadaş seçiminde de etkilidir. Örneğin çocuğun sıcakkanlı ya da utangaç bir mizaca sahip olması oynadığı oyunlara da yansır. Gösterdiği mizaç özelliklerine göre oyun arkadaşı olarak tercih edilme durumu değişebilir. Çocuk mizacının sosyal gelişim üzerindeki doğrudan etkilerine dair yaygın kanıtlar vardır. Mizaç, akran ilişkisini doğrudan etkilemektedir; en yaygın bulgu, ketlenmenin akranlardan uzaklaşmayı açıkladığıdır.

(Sanson, Hemphill & Smart, 2004). Yapılan çalışmalarda çocukların olumlu sosyal davranışlarının mizaç özellikleri, ebeveyn tutumları ve kültürel çocuk yetiştirme tutumlarından etkilendiği ifade edilmiştir (Yağmurlu & Sanson, 2009). Çocukların oyunlarının kalitesi akran kabulünü ve beğenisini açıklamaktadır. Örneğin, popüler çocuklar sosyal olarak daha aktif, olumlu, işbirlikçi ve duyarlı oyun etkileşimleri gösterirken, reddedilen çocukların oyunu daha baskın veya yıkıcıdır. Görmezden gelinen çocuklar genellikle oyun sırasında pasiflik gösterir (Power, 2011, s. 463).

Sosyal deneyimler en yoğun şekilde akranlarla ilişkide gelişir. Akran ilişkileri öğretmen değerlendirmesi, sosyometri, gözlem yöntemleri ile oyun sırasında ortaya çıkan durumları değerlendirmeye incelenir (Metin Aslan, 2017). Coplan, Rubin ve Findlay (2006) öğretmen değerlendirmelerinin, değerlendirmede çoklu yöntem yaklaşımının bir parçası olduğunda daha iyi sonuç vereceğini belirtmişlerdir. Diğer araştırmacılar da, bilgi kaynağı olarak öğretmen ve akranların sınırlılıkları olduğunu fark ettiklerini ve çocukların davranışlarını gözlemsel doğrulamaya ihtiyaç olduğunu kabul ettiklerini belirtmişlerdir (Crick, Casas & Ku, 1999; Crick vd., 1999; Hart, Nelson, Robinson, Olsen & McNeilly-Choque, 1998). Gözlemin önemli bir yönü dışarıdan birinin çocukları tanımadığı için gözlemlerinde objektif olabileceğidir. Öğretmenler gözlemlerine çocuklar hakkında bazı önyargılar taşıyabilirler ancak çocuklar hakkında dışarıdan birinin bilemeyeceği önemli bilgilere sahiptirler (Broadhead, 2004, s. 51). Çocuklar oyun oynarken sosyal etkileşimin farklılıkları gözlemlenmektedir. Bu farklılıklar çocukların kültürel, ailevi ve bireysel tarzlarının yanı sıra gelişim özelliklerini de yansıtmaktadır. Öğretmenler çocukların oyunlarında gözlemledikleri gelişim sıralamasını ve davranış çeşitlerini anladıkları zaman oyunu desteklemek için daha donanımlı olacaklardır (Van Hoorn, Nourrot, Scales & Alward, 2007, s. 44). Sistematik gözlem, çocukların davranışlarını anlamak için önemli bilgiler verirken, bu davranışların altında yatan nedenler hakkında fazla bilgi vermez. Bu bilgilere ulaşmak için araştırmacılar görüşme, test, anket gibi kişisel rapor tekniklerini kullanırlar (Berk, 2013, s. 33). Mizaç da genellikle ailelerle yapılan görüşmeler ve anketler

aracılığıyla değerlendirilir (Berk, 2013, s. 258; Sanson, Hemphill & Smart, 2004). Bu nedenle bu çalışmada çocukların mizaç özellikleri ve oyun davranışlarını en yakından gözlemleme fırsatı bulan öğretmenler ve annelerden formlar aracılığıyla çocuklar hakkında bilgiler alınmıştır. Ayrıca elde edilen bulgulara, yapılan gözlemler yoluyla çocukların akranları ile oynadıkları oyunları hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitime devam eden 61-71 aylık çocukların mizaç özellikleri ve oyun davranışları arasındaki ilişki ile bunları etkileyebilen bazı değişkenleri incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocukların oyun davranışları ile
 - a. Sıcakkanlılık - utangaçlık
 - b. Sebatkarlık
 - c. Ritmiklik
 - d. Tepkisellik mizaç özellikleri arasında ilişki var mıdır?
2. Çocukların mizaç özellikleri
 - a. Cinsiyete,
 - b. Kardeş sayısına,
 - c. Doğum sırasına,
 - d. Okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Çocukların oyun davranışları
 - a. Cinsiyete,
 - b. Kardeş sayısına,
 - c. Doğum sırasına,

- d. Okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Mizaç ölçeği sıcakkanlılık – utangaçlık alt boyutunda düşük, orta düzeyde ve yüksek puan alan çocukların gözlenen oyun davranışları nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Mizaç, çocukların okul işleyişinde, öğrenme ortamına verdikleri tepkilerde, sınıftaki ve oyun alanındaki davranışlarında ve öğretmenler ve akranlarıyla geliştirdiği sosyal ilişkilerde büyük rol oynamaktadır (Sanson, Hemphill & Smart, 2004). Kalıtım araştırmaları genlerin utangaçlık ve sosyalliğe orta düzeyde katkısı olduğunu göstermiştir. Bu özelliklerin ortaya çıkmasında deneyimler etkili olmaktadır. Örnek olarak çekingenlik devam ederse aşırı temkinli olmaya, düşük benlik saygısına ve yalnızlığa neden olur (Berk, 2013, s. 259). Çocuğun mizacı ve çevresi arasındaki uyum, çocuğun gelişim yolunu belirleme açısından kritiktir (Thomas & Chess'ten aktaran Mathewson, Miskovic & Schmidt, 2012, s. 424). Mizacın genel değişmezliği okul öncesi yıllardan sonra orta düzeydedir (Putnam, Samson & Rothbart'tan aktaran Berk, 2013, s. 258). Bu nedenlerle sosyal yönü zayıf olan çocukların öğretmenleri tarafından fark edilip desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenler çocukların okula getirdikleri sosyokültürel etkenler hakkında olabildiğince çok şey öğrenerek, onları dikkat ve anlayışla gözlemleyerek ve dinleyerek onların öğrenmelerini ve gelişimlerini geliştirirler (Van Hoorn, Nourrot, Scales & Alward, 2007, s. 46). Bakım verenler sosyal açıdan tereddütlü çocuğun bir oyuna katılmasına, kendini rahat hissetmesine, benzer veya daha yüksek mizaç özelliklerine sahip çocuklarla oyun buluşması ayarlamaya ve çocuğun okul dışında da arkadaş edinmesine yardım edebilirler (Kristal, 2005, s. 154). Yetişkinler çocukların mizaç özelliklerine göre onların ihtiyaçlarına uygun yönlendirmeleri yapabilirler. Sosyallik ve uyumluluk gibi pozitif çocuk mizaç özellikleri, çocukların gelişimine rehberlik eden yetişkinlerden sıcaklık ve ilgi

görmeleriyle birlikte çocukları daha sonraki zorluklardan korumaktadır (Sanson, Hemphill & Smart, 2004). Ebeveynlerin çocuğun mizacını düşünmedeki görevi, onu rahatlatmak, kontrol etmek, uyarmak, yönlendirmek ve genel çocuk yetiştirme ortamını düzenlemek için stratejileri seçerken, çocuğun belirli özelliklerine dikkat etmektir (Putnam, Sanson & Rothbart, 2002, s. 272). Çocukların gerekli sosyal becerileri edinmeleri için mizaç özelliklerine uygun ebeveyn tutumları sergilenmelidir (Berk, 2013, s. 259). Örneğin utangaç çocukların ileriki yaşamlarında yetkinlik kazanmaları için istikrarlı ama makul taleplerde bulunan, yakın ve kabullenici bir ebeveynlik faydalıdır. Utangaç çocukların kabul ya da red görmesi sonucunda iyi veya yetersiz uyumlarında kültürel şartlar belirleyici olmaktadır (Berk, 2013, s. 263). Ebeveynler çocuğun mizacına uygun davranır ve çocuğun dünyaya karşı olan tepkisini etkilediklerinde sağlıklı gelişim gerçekleşir (Thomas & Chess'ten aktaran McGuire, 2002, s. 411). Çocuğun çevresindeki değişikliklerden dolayı mizahta da değişiklikler meydana gelebilir (Sanson, Hemphill & Smart, 2004). Bu dönemde çevrelerinden gerekli desteği göremeyen çocuklar ilerleyen yıllarda sosyal yönden akranlarından geride kalabilirler. Çevresel düzenleme çocukların birbirleriyle nasıl etkileşim kuracağını da etkiler (Xu, 2010). Sosyal oyun çocuklara gelişim için eşsiz ve önemli bir ortam sağlar. Sosyal oyun ve akranlarla ortak etkileşimler yoluyla, çocuklar önemli sosyal-bilişsel ve kişilerarası beceriler kazanabilecekleri bir alana maruz kalırlar. Sosyal oyun, çocukların diğer çocukların bakış açılarını anlamalarını; işbirliği, uzlaşma ve çatışmaların çözümlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Sürekli olarak kısıtlı bir sosyal oyun ve sosyal etkileşim niteliği yaşayan çocuklar, gelecekte sosyal uyum için risk altındadır (Coplan, Rubin & Findlay, 2006). Bu yüzden okul öncesi dönemde çocuklara olumlu sosyal deneyimler kazanabilecekleri uygun ortam ve fırsatlar yaratılmalıdır. Çocukların empati, özgüven, sorumluluk, iletişim gibi beceriler kazanarak sosyal duygusal gelişim göstermeleri gelecek yaşantılarında sağlıklı bireyler olmalarını sağlayacaktır.

Çocukların oyununu gözlemlerken onların oyunla ilgili fikirleri, oyun deneyimleri, kimle oynamayı sevip sevmedikleri, duyguları ve oyun rutinleri, ilgileri, tekrarlanan davranışları, yetişkin ve akranlarına yanıtları, oyun etkinliğine katılımları, gelişimleri, kaynakları kullanımları, oyun alanıyla etkileşimleri gibi bilgiler edinilebilir (Duncan & Lockwood, 2008, s. 21). Oyun, öğretmene çocukları değerlendirmek ve eğitim programının hedeflerini uygulamak için ipuçları ve araçlar sağlar (Van Hoorn, Nourot, Scales & Alward, 2007, s. 47).

Yurt dışı alan yazınında konuyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. İlgili Türkçe alan yazına bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ve sosyal oyun davranışlarına ilişkin herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal oyun davranışlarıyla ilgili ise az sayıda çalışma mevcuttur (Duman, 2010; Güler, 2015; Güney Karaman, 2009; Kılınç, 2016; Öğretir, 1999; Taylı, 2007). Bu çalışmanın gözlem yöntemi kullanılarak yapılacak olması, alanda az sayıda gözlem çalışması bulunması ve çocukları tanımada gözlem yöntemini vurgulamasından dolayı önemlidir. Bu araştırmadan elde edilecek bilgilerin araştırmacılara ülkemizde konuyla ilgili yapılacak yeni çalışmalar için; çocuk gelişimcilerinin ve eğitimcilerin çocukların mizaç özelliklerini ve oyun davranışlarını gözlemleyerek onların öğrenmelerini ve gelişimlerini desteklemeleri ile ailelerini çocuklarının bireysel özelliklerine uygun yönlendirmeleri konularında dikkat çekeceği ve yol göstereceği düşünülmektedir.

Varsayımlar

1. Çalışma grubunun evreni temsil ettiği,
2. Kullanılan ölçme araçlarının araştırmanın alt problemlerine uygun olduğu,
3. Gözlemlerin doğal koşullarda objektif bir şekilde yapıldığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Ankara ili Yenimahalle ve Çankaya ilçelerindeki bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 61-71 ay arasındaki çocuklar ve onların öğretmen ve anneleriyle sınırlıdır.
2. Araştırmada mizaç özelliklerinin sadece oyun davranışları ile ilişkisi araştırılmıştır.
3. Araştırma ölçeklerin ölçtüğü mizaç ve oyun davranışları özellikleriyle sınırlıdır.
4. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz ve bahar döneminde gerçekleştirilmiştir.

Tanımlar

Mizaç: Erken dönemde ortaya çıkan tepkisellikte ve öz düzenlemede sabit bireysel farklılıklardır (Rothbart & Bates, 2006, s. 100).

Oyun: Beden, nesne, sembol kullanımı ve ilişkilerin birleşimini içeren kendiliğinden, gönüllü, zevkli ve esnek bir etkinliktir (Smith, 2013, s. 4).

Sosyal oyun: İki veya daha fazla kişinin hem gerçek hem de mecazi biçimlerde etkileşime girdiğinde gerçekleşecek faaliyetlerdir. Çocuk başkalarıyla oyun etkinliklerine katılmaya motive olduğunda, başka bir çocukla etkileşimleri başlatmak için gerekli olan becerilere sahip olduğunda ve sosyal önerileri aynı kabul edildiğinde gerçekleşir (Coplan, Rubin & Findlay, 2006, s. 76).

Oyun gözlemi: Çocukların oyun türlerine veya oyun içeriğindeki davranışlara, bu davranışların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimiyle ilgili olan diğer davranışlarla olan ilişkilerine ve oyundaki sözel ifadeleri ortaya koymak için sistematik bir şekilde yapılan bir gözlem türüdür (Metin Aslan, 2017).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Mizaç

Mizaç, bireyin çeşitli deneyimlere ve sosyal etkileşim kalıplarına olan duyarlılığını belirleyen doğuştan gelen özelliklerdir (Berns, 2013, s.10). Bebekler farklı mizaç özelliklerine sahip olarak dünyaya gelirler. Yaşadıkları yeni deneyimlere bireysel olarak farklı cevaplar verirler. Çocuğun mizaç gibi genetik kaynaklı bireysel özellikleri, olası gelişim problemlerinin etkilerinden çocuğu koruyabilir. Dışa dönük ve girişken mizacı olan ve olumsuz duyguları ve dürtüleri kolayca engelleyebilen çocuklar, iyimser bir bakış açısı ve değişime uyum sağlama konusunda özel bir kapasiteye, başkalarından olumlu tepkiler almaya yol açan niteliklere sahip olma eğilimindedirler. Rahat ve sosyal olarak duyarlı olan çocuklar, ebeveynler ve diğer insanlarla olumlu ilişkilere sahip olurlar (Berk, 2013, s.11). Erken dönemlerde görülen mizaç farklılıklarının, gelecekteki kişilik özellikleriyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Bee & Boyd, 2009, s. 498). Mizaç, bireylerin kişiliğini şekillendirir (Santrock, 2015, s. 186).

Tüm mizaç özelliklerinde üç ortak unsur bulunmaktadır. İlk olarak çocuklar, gelişimlerini rahimden hayatlarının sonuna kadar etkileyen benzersiz davranış stilleriyle doğarlar. Yani bireysel farklılıklar doğumda mevcuttur. Bebeklerin dünyaya karşı özgün tepkileri biyolojik köklere sahiptir. İkinci olarak mizaç farklılıkları kişinin doğasında vardır ancak

tüm mizaç farklılıkları genetik miras değildir. Çocukların davranışları üzerinde doğum öncesi etkiler de olabilir. Mizaç özelliklerinin biyolojik temelli olduğu fikri, bu özelliklerin çevresel etkilere karşı dirençli olduğu anlamına gelmez. Tüm mizaç kuramcıları, sosyal deneyimlerin bir çocuğun mizacını değiştirebileceğini savunur. Üçüncü olarak mizaç farklılıkları gelişim boyunca oldukça sabittir. Mizaç özellikleri ebeveynlik ve diğer sosyal güçlere tepki olarak değişebilir. Çocukların mizaç özellikleri bebeklik ve çocukluk döneminde oldukça istikrarlı görünmektedir (McGuire, 2002, s.408). Mizaç nispeten sabit, biyolojik temelli, içsel bir özellik olarak yine de çevresel etkiler yoluyla değiştirilebilen bir özelliktir. Mizaç, bireyin diğerleriyle olan etkileşimini etkiler. Çocukluk mizacının çeşitli sosyal gelişim çıktıları üzerindeki doğrudan etkilerine dair yaygın kanıtlar vardır (Sanson, Hemphill & Smart, 2004). Mizaç sosyal beceri gelişiminde güçlü bir rol oynamaktadır; erken çocukluktan ergenlik dönemine kadar olan çocukları izleyen boylamsal kanıtlar, sosyal becerilerde farklılığın yaklaşık yarısının mizaç özellikleriyle açıklanabileceğini göstermektedir (McDonald & Rubin, 2012, s.39).

Mizaç Boyutları

Mizaç özellikleri üzerine bir dizi mizaç modeli ileri sürülmüştür, ancak en yaygın görüş mizacı, hem zaman hem de durumlar içinde tutarlı olan, erken ortaya çıkan, yapısal kaynaklı davranışsal bireyselliği temsil eden bir yapı olarak görmektedir (Reynolds, 2002, s.300). Burada ele alınan görüşler en çok kabul görenler olsa da henüz evrensel bir fikir birliğine varılamamıştır (Bee & Boyd, 2009, s. 496).

Chess ve Thomas'ın Sınıflandırması

Thomas ve Chess'in 1956'da New York Boylamsal Çalışması'nı başlatmasına kadar mizaç gibi bireysel özellikler büyük ölçüde göz ardı edilmiştir. Ebeveynlerin bebek davranış raporlarının faktör analizinden dokuz mizaç boyutu elde edilmiştir. Bunlar arasında

etkinlik düzeyi, dikkat süresi/sebat, dikkat dağınıklığı, bedensel ritmitlik, uyumluluk, tepki yoğunluğu, yaklaşma/çekingenlik eğilimleri, uyarılma eşiği ve duygudurum bulunmaktadır. Her bir boyut için puanlar, anketlerdeki bireysel ögelere verilen cevaplardan hesaplanmıştır (Mathewson, Miskovic & Schmidt, 2012, s.419). Konuyla ilgili yapılan ilk çalışmalarda çocuklar mizaç özelliklerine göre kolay, yavaş ısınan ve zor çocuk olarak sınıflandırılmıştır. Kolay mizaca sahip çocuklar pozitif, uyumlu ve sıcakkanlı bir ruh hali gösterirken zor mizaca sahip çocuklar negatif, uyumsuz ve çekingendirler. Yavaş ısınan çocuklar başlangıçta çekingendirler ama yeni durumlara zamanla uyum sağlarlar (Berk, 2013, s.257). Yavaş ısınan çocuklar bir etkinlikten diğerine geçişte zamana ihtiyaç duyarlar (Kristal, 2005, s. 151). Kolay çocukların uyku ve açlık gibi davranışları düzenliyken, zor çocuklar düzensiz davranışlar gösterirler (Bee & Boyd, 2009, s. 178). Zor mizaç, sonradan ortaya çıkan psikolojik problemler için en büyük risktir ve bu nedenle de birçok çalışmanın hedefi olmuştur. Ancak, 'zor' olarak adlandırılan şey ebeveyn değerlerine ve çocuk yetiştirme uygulamalarına bağlı olarak değişebileceğinden, Thomas ve Chess bebeğin mizacı ve çevresi arasındaki etkileşimi, yani bebeğin özellikleri ve tepkileri arasındaki 'uyum iyiliğini' vurgulamıştır. Uyum iyiliği modeli mizacın ve çevrenin birlikte nasıl olumlu sonuçlar üretebileceğini ifade eder. Uyum iyiliği, her çocuğun mizacının farkında olan çocuk yetiştirme ortamları yaratmayı ve daha uyumlu bir işleyişi teşvik etmeyi içerir (Berk, 2013, s.262). İdeal gelişme olasılığı ebeveynlerin ebeveynlik ihtiyaçları ve çocuğun mizacının eşleşmesi durumunda yüksektir. Çevresel faktörlerin mizacın gelişim üzerindeki etkilerini hafiflettiği görülmektedir. Çevrenin iyileştirilmesi, yüksek riskli bir yapısal yatkınlığı telafi edebilir. Örneğin, ebeveyn davranışını ayarlamak ya da sosyal destek vermek, “zor” çocuğun gelişmekte olan saldırgan veya antisosyal davranış riskini azaltır. Gelişimsel sonuçların tahmin edilmesi risk ve psikolojik sağlamlık için yapısal ve çevresel faktörlerin aynı anda dikkate alınmasını gerektirir (Mathewson, Miskovic & Schmidt, 2012, s.424). Mizacın değerlendirilmesi, erken uyum problemlerini ortaya çıkarmaya yardımcı olacak iyi bir araçtır. Çekingen veya öfkeli çocuklar, diğer

çocuklara göre yetişkinlikte daha fazla evlilik ve işle ilgili sorunlara sahip olabilir (McGuire, 2002, s.410).

Kagan'ın Davranışsal Ketlenmesi

Kagan, mizacın davranışsal ketlenme olarak adlandırılan yönüne odaklanmıştır (Bee & Boyd, 2009, s. 497). Yabancılara karşı utangaç olma, ketlenme olarak tanımlanır. Kagan'a göre ketlenme, bebeklik döneminden okul öncesi döneme kadar önemli bir değişiklik göstermez. Mizaç, çocukların sosyal gelişimlerinde önemli bir rol oynar (Santrock, 2015, s. 184). Kagan'a göre mizaç biyolojik temellidir ama yaşantılar sayesinde mizaç değişebilir. Aşırı utangaç ya da sosyal olan çocuklar, onları belirli bir mizaç tarzına doğru yönlendiren bir fizyolojiyi kalıtım yoluyla miras olarak alırlar (Berk, 2013, s.259). Bu görüşe göre utangaçlık ya da ketlenme denilen davranış, beynin bir tepki verme eğilimidir ve kalıtsal olarak aktarılır (Bee & Boyd, 2009, s. 501). Bu çocuklar yeni uyaranlara olumsuz tepki verip onlardan kaçınırken, ketlenmemiş veya sosyal çocuklar yeni uyaranlara karşı olumlu tepki verip onlara yaklaşırlar (Berk, 2013, s.495).

Kagan ve diğerleri, bebeklikten ergenliğe kadar iki karşıt uç çocuk grubu üzerinde çalışmışlardır. İlk grubun üyeleri, davranışsal olarak ketlenmiş çocuklardır, alışık olmadıkları durumlarda çok utangaç ve ürkektirler. İkinci grubun üyeleri davranışsal olarak ketlenmemiş çocuklardır, yeni ortamlarda çok sosyal ve girişkendirler. Araştırmacılar, ketlenmiş çocukların, ketlenmemiş çocuklarla karşılaştırıldığında gelecekteki sosyal ve duygusal sorunlara karşı daha fazla risk altında olduğunu bulmuşlardır (McGuire, 2002, s.409). Kagan'ın çalışmalarının sonuçları mizacın (özellikle tepkisellik ve ketlenmenin) içselleştirme davranış problemleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Mizaç, akran ilişkilerini doğrudan etkiler; en yaygın bulgu ketlenmenin akranlardan çekinmeyi açıklamasıdır (Sanson, Hemphill & Smart, 2004). Ketlenmiş veya utangaç olarak tanımlanan çocukların çekingen ve hassas mizaç özellikleri vardır (Kristal, 2005, s. 153). Bu çocuklar sıklıkla akranlarını izler ve endişeli davranışlarda bulunurlar.

Bunun gibi bazı durumlarda toplumsal davranış mizacın doğrudan bir sonucu gibi görünmektedir (Berk, 2013, s.499). Ketlenmiş çocuklar korku ya da kaygı nedeniyle alışık olmadıkları akranları ile etkileşime girmekten kaçınırlar. Yukarıda belirtildiği gibi, utangaç, ketlenmiş çocukların daha az yetkin davranışları ve daha az aktif baş etme stratejileri kullanmaları nedeniyle reddedilmeleri ve içselleştirme problemleri geliştirme olasılıkları daha yüksektir. Son olarak, duygusal düzenlenme becerileri iyi ve sosyal olan çocuklar, onları akranlarına ve arkadaşlarına sevdiren sosyal beceriler geliştirirler (McDonald & Rubin, 2012, s.39).

Rothbart ve Bates'in Sınıflandırması

Rothbart ve Bates'e göre mizacın, dışadönüklük, olumsuz duygusallık ve öz düzenleme olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. “Dışadönüklük; olumlu beklenti, dürtüsellik, etkinlik düzeyi ve duyum arayışını içerir. Olumsuz duygusallık; korku, engellenme, üzüntü ve rahatsızlığı içerir. Öz düzenleme; dikkatle odaklanma ve kayma, engeli oluşturan kontrol, algısal duyarlılık ve düşük şiddetli memnuniyeti içerir” (Rothbart’tan aktaran Santrock, 2015, s. 184). Rothbart, tepkisellik ve öz düzenlemedeki bireysel farklılıkları ve deneyimin mizaç üzerindeki ılımlı etkisini anlamak için psikolojik veri kaynaklarına odaklanmıştır. Sosyal davranış, çaba gerektiren kontrol ve vicdan gibi karmaşık, şahsa odaklı kavramlar, büyük ölçüde, çok yönlü, istatistiksel araçların (örneğin faktör analizi), ebeveyn, öğretmen, akran ve öz rapor anketlerinden toplanan öznel derecelendirmelere uygulanmasından elde edilmiştir. Mizaç, tepkisel davranışlar (korku, gülümseme ve kahkaha sayısı ve etkinlik düzeyi) ve düzenleyici davranışlar (sınırlamalardan kaynaklanan hayal kırıklığı, yatıştırılabilirlik ve yönelme süresi) açısından değerlendirilmiştir (Mathewson, Miskovic & Schmidt, 2012, s.419). Bates, “zor” mizaç yapısının sadece çocuğa ait nitelikleri yansıtmadığını sorgulamıştır. Mizaç değerlendirmesi ebeveyn raporlarından elde edildiği için, bir çocuğu “zor” olarak tanımlamanın kısmen ebeveynlerin algılarına dayandığını savunmuştur. Bununla birlikte, ebeveyn nitelendirmesi

ebeveyn-bebek etkileşimleri üzerindeki etkisi ile uzun vadede çocuğun gelişimi ve sosyal işlevler açısından çok önemli olabilir. Bu açıdan, Bates, risk ve psikolojik sağlamlığı aile bağlamında konumlandırmıştır; bu, önemli bir kavramsal zemini uyum iyiliği ile paylaşan bir fikirdir (Mathewson, Miskovic & Schmidt, 2012, s.419). Rothbart ve Bates tarafından uyum eksikliğinin, uyum problemleri yaratabileceği belirtilmiştir (Aktaran Santrock, 2015, s. 186).

Chess ve Thomas'ın ve Rothbart ve Bates'in mizaç sınıflandırmalarında çocuklar tek bir boyutla sınıflandırılmaz; mizaç çok boyutludur (Bates'ten aktaran Santrock, 2015, s. 185). Bazı çocuklar mizaç modellerinden hiçbirine uymaz; daha doğrusu mizaç özelliklerinin bir karışımıdır. Ek olarak mizaç, gelişim dönemlerinde değişebilir (Frost, Wortham & Reifel, 2012, s. 111). Duygusal tepkiler, ebeveynlerle etkileşimde bulunma yolları ve genel çevreye verilen yanıtlar yaşla birlikte daha farklılaşır ve şekillenir. Bir noktada, bu özellikler genel olarak çocukluk mizaç özelliklerine atıfta bulunan erken ortaya çıkan bireysel farklılıklar ile bir araya gelir (Donnellan & Robins, 2012, s.70). Çağdaş araştırmacılara göre temel mizaç özellikleri için bazı kriterler vardır. Duygusal tepkisellik ve davranışsal tepki ile ilgili alanlardaki bireysel farklılıklar şunlardır: Hayatın ilk birkaç yılında görünür. Kaynağını biyolojik analizden alır. Yaşam boyunca nispeten değişmez ve sürekli. Farklı kültürler arasında belirgindir. Primatlar ve bazı sosyal memeliler gibi diğer hayvanlarda da gözlemlenmiştir (Mathewson, Miskovic & Schmidt, 2012, s.419).

Bebeklikten yetişkinliğe kadar sosyal ve duygusal gelişim üzerine boylamsal bir çalışma olan Avustralya Mizaç Projesi'nde üç-sekiz yaşları arasında dört mizaç boyutu belirlenmiş ve Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçekte yer alan boyutlar sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkarlık, tepkisellik ve ritmikliktir (Sanson & Oberklaid, 2013, s. 4). Bu çalışmada mizaç bu boyutlarına göre incelenecektir.

Sıcakkanlılık-utangaçlık

Mizacın sıccakanlılık-utangaçlık boyutu, yeni durumlara, nesnelere ve insanlara yakınlaşma ya da bunlardan kaçınma eğilimini açıklar (Kagan, Reznick ve Snidman, 1985). Sıcakkanlı çocuklar yeni insanları ve durumları severler ve meraklıdırlar. Utangaç çocuklar ise alışkın oldukları durumlarda daha rahattırlar ve yeni durumlara alışmak için zamana ihtiyaç duyarlar (Kristal, 2005, s. 19). Sıcakkanlı çocukların yardımlaşma ve paylaşma gibi davranışları, çekingen çocuklara göre daha fazla gösterdikleri bulunmuştur (Yağmurlu & Candan Kodalak, 2010, s. 101). Çekingen çocukların tanıdık olmayan akranlarına yaklaşma olasılıkları yoktur, akranlarının taleplerine aşırı derecede uymaktadırlar ve akranlarıyla arkadaşlıklarında kendine güvensiz ve ihtiyatlı görünmektedirler (McDonald & Rubin, 2012, s.37). Utangaçlık, bebeğin yeni bir uyarana karşılaştığında huysuzlaştığı veya uzaklaştığı zamanlarda erken dönemde gözlenebilir (Kristal, 2005, s. 93). Utangaçlık tepkiselliğin bir yönü olarak (yani, yeni sosyal durumlardan çekinme eğilimi) ve sosyalliğin karşıt ucu olarak (yani, insanların etrafında olmak istememe eğilimi) değerlendirilebilir. En çok kalıtsallık gösteren mizaç boyutu utangaçlıktır (McGuire, 2002, s.410).

Sebatkarlık

Bir etkinlik veya görev üzerinde uzun süre odaklanabilme yeteneğidir (Prior, Sanson, Smart, & Oberklaid, 2000). Sebatkarlığı yüksek olan çocuklar meşgul oldukları etkinliği bırakmakta zorlanırlar ve inatçı olarak nitelendirilirler. Sebatkarlığı düşük olan çocuklar ise yeni bir etkinliği denemeye hevesli değillerdir ve kolay vazgeçerler (Kristal, 2005, s. 19). Sebatkarlık, okul öncesi çocuklarda olumlu sosyal davranışları açıklamaktadır (Yağmurlu & Sanson, 2009). Sebatkar çocuklar diğer insanlardan gelen işaretlere daha fazla dikkat ettikleri için olumlu sosyal davranış göstermeleri gereken durumları daha kısa zamanda ve daha doğru algılayabilirler (Yağmurlu, Sanson & Köymen, 2005). Sebatkar

olmayan çocuklar, dikkat dağınıklığına bağlı olarak etraflarında yaşananları doğru değerlendiremeyebilir ve olayları olduğundan daha olumsuz görebilirler (Yağmurlu & Candan Kodalak, 2010, s. 101).

Tepkisellik

Tepkisellik, bir çocuğun sıcakkanlılığının ya da çekingenliğinin yoğunluğudur ve çocuğun durumla ne kadar ve ne süreyle ilgilendiğidir. Örneğin bir çocuk yeni oyuncaklardan veya yeni durumlardan ne kadar çekinir diye bakılabilir (McGuire, 2002, s.410). Tepkisellik yeni deneyimlere uyum sağlama yeteneğidir (Prior, Sanson, Smart, & Oberklaid, 2000). Tepkisellik, hem belirli duygular (örneğin korku) hem de daha genel duygu yapıları ile ilgili duygusal tepkiyi içerir (Eisenberg, 2006, s. 4). Tepkisellik; sinirlilik, olumsuz duygudurum ve yüksek yoğunluklu olumsuz tepkileri ifade eder ve sınırlamalara karşı öfke ve yeniliğe karşı korku duyma olarak ayrılabilir (Sanson, Hemphill & Smart, 2004). Yüksek duygusal tepkisellik, özellikle kırgınlık ve öfke göstermeye yatkın olma, davranış kontrolünü zorlaştırır (Yağmurlu & Candan Kodalak, 2010, s. 101). Duygusal uyarılma, dikkat ve motor etkinliğin hızını ve yoğunluğunu ifade eder (Berk, 2013, s.256).

Ritmiklik

Biyolojik fonksiyonların zaman içindeki düzenliliğidir (Prior, Sanson, Smart & Oberklaid, 2000). Kolay mizaca sahip çocuklar yüksek düzeyde ritmiklik gösterirken zor mizaca sahip çocukların ritmikliği düzensizdir (Sanson, Hemphill & Smart, 2004). Ritmikliği yüksek olan çocuklar günlük davranışlarda daha düzenlilerdir (Kristal, 2005, s. 20). Ritmikliğin sosyal ve duygusal davranışlarla ilişkili olmadığı düşünülmektedir (Yağmurlu & Sanson, 2009; Yağmurlu & Altan, 2010). Türkiye’de Erken Çocukluk Gelişim Ekolojileri Araştırması (TEÇGE) projesinde ritmiklik alt ölçeği bulunan Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmış ve annelerin uyku düzeni ve açlık/tokluk düzeni hakkındaki

değerlendirmeleri arasında kuvvetli bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu nedenle genel bir ritmiklik kavramının bu toplum için uygun olmayabileceği düşünülmüştür (Baydar, Kuntay, Gökşen, Yağmurlu, & Cemalcılar, 2010, s. 42).

Mizacı Etkileyen Etkenler

Kalıtım ve çevre, mizaç özelliklerine birlikte katkıda bulunur (Berk, 2013, s.497). Çocuk mizacı sadece kısmi olarak kalıtsaldır; mizaçtaki bireysel farklılıklar da çevresel etkiyi yansıtır (Reiss, 2016, s. 350). Bu çalışmada çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve okul öncesi eğitime devam etme süresi bireysel etken; kardeş sayısı, ebeveyn özellikleri, sosyal ve kültürel etkenler çevresel etken olarak değerlendirilmiştir.

Bireysel Etkenler

Mizaç üzerinde genetik etmenlerin orta düzeyde katkısı vardır (Berk, 2013, s.497). Deneyim, biyolojik temelli mizaç özelliklerini önemli ölçüde değiştirebilir (Berk, 2013, s.495). Mizaç yaş, cinsiyet, doğum sırası ve okul öncesi eğitime devam etme süresi etkenleriyle ilişkilidir.

Yaş

Mizaç, yaş ile birlikte gelişmektedir (Berk, 2013, s.258). Mizacın davranışsal belirtileri yaşla değiştiği için, aynı yapıların yaş alma süresinde değerlendirilmesini sağlamak zordur (Sanson, Hemphill, Yağmurlu & McClowry, 2010, s. 228). Bebeklerin ve küçük çocukların mizaçları kişiliğin yapı taşlarını oluşturur ancak olgunlaşma ve tecrübe ile ek kişilik özellikleri gelişir. Örneğin, altı aylıkken olumlu duygudaki bireysel farklılıklar, çocuklukta utangaç olmama ile ilgilidir (Rothbart & Gartstein, 2009, s. 487). Sosyal olarak çekingen davranışlar zamanla değişir (Cheah, Nelson & Rubin, 2001, s. 57). Akranlar arasındaki suskun davranışlar daha olumsuz olarak göze çarptığı ve sosyal açıdan daha

olağan dışı görüldüğü için utangaç çocukların olumsuz akran grubu deneyimleri yaşla birlikte artmış görünmektedir (Coplan & Bullock, 2012, s. 447).

Cinsiyet

Mizahtaki cinsiyet farklılıkları, yaşamın ilk yılı kadar erken bir dönemde, genetik bir temeli göstermektedir. Erkek bebekler, çocuklukta da devam eden şekilde daha hareketli olma eğilimindedir. Kız çocuklar ise daha endişeli ve çekingen olma eğilimindedir (Berk, 2013, s.261). Cinsiyet hormonları çocukların sosyal duygusal gelişimlerini etkileyebilir (Santrock, 2015, s. 250).

Çocuk, cinsiyetine göre ebeveynlerinden farklı tepkiler alabilir. Ebeveynler çocukların cinsiyetine göre bir dil ve ödül-ceza yöntemleri kullanırlar. Çocukların cinsiyetine uygun olduklarını düşündükleri davranışlarını teşvik ederler. Çocuklar da cinsiyet rollerine uygun olarak görülen davranışları gösterirler (Santrock, 2015, s. 186). Dışadönüklük ve öfke gibi özellikler erkeklerde; utangaçlık ve korku gibi özellikler ise kızlarda daha fazla kabul edilebilir (Putnam, Sanson & Rothbart, 2002, s.267). Aslında kız ve erkek çocuklar arasındaki mizaç farklılıkları yetişkinlerin algıladıklarından daha azdır (Bee & Boyd, 2009, s. 723).

Doğum Sırası

Çocuğun doğum sırasının yaşantısını farklılaştırdığı, dolayısıyla sosyal duygusal ve kişilik gelişimini de etkilediği kabul edilmektedir (Küçükturan ve Keleş, 2018, s. 209). Büyük ya da küçük kardeşe sahip olma durumu bazı kişilik özelliklerinin gelişimiyle bağlantılıdır ancak doğum sırası farklılıkları genellikle azdır (Santrock, 2015, s.259). Utangaç çocuklar, kardeşlerinin daha küçük veya büyük olmasına bakılmaksızın, yüksek kaliteli bir kardeş ilişkisinden yararlanır (Graham, 2009, s. 74). Kardeşler, gelişimi birbirleriyle ilişkileri yoluyla hem doğrudan hem de ebeveyn davranışları üzerindeki etkileri bakımından dolaylı olarak etkiler (Berk, 2013, s. 683). Ebeveynlerin ilk çocuklarına daha fazla ilgi

göstermeleri durumunda çocuklar başarıya istekli, kurallara uyan ve düzenli bireyler olabilecekleri gibi başkalarına bağımlı ve özgüvensiz de olabilirler. Bu durum son çocuk için de geçerlidir. Diğer çocuklar ise kendi başlarına, daha özgür şekilde büyürler ve başkalarına daha az bağımlı olurlar (Bağcıoğlu Ünver, 2015, s.11). Ebeveynler ilk çocuklardan daha olgun davranmalarını bekleyebilirler (Bee & Boyd, 2009, s. 720). Ayrıca daha sonra doğmuş çocuklar üzerinde daha büyük kardeşlerle rekabet edebilmek için sosyal beceriler geliştirmek için daha fazla baskı olabilir (Crozier & Birdsey, 2003).

Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi

Eğitim, çocukların gelişimini okul öncesi eğitim sayesinde çok erken dönemden itibaren etkilemektedir. Çocuklar okul öncesi dönemde eğitim yoluyla görüp deneyerek çeşitli gelişim görevlerini gerçekleştirmeye çalışırlar (Bağcıoğlu Ünver, 2015, s.12). Çocukların ev dışında farklı ortamlardaki deneyimleri mizaç özelliklerini etkiler (Berk, 2013, s.498). Okula başlamak, duygusal gelişime ev ve aile merkezli ek zorluklar sunar. Okul ile birlikte sosyal karşılaştırmalar ve güvensizlik, kıskançlık, aşağılama, gurur ve güven gibi zorluklarla başa çıkma ihtiyacı ortaya çıkar. Sorumlu bir tutum içinde başkalarıyla etkileşim kurmayı, sıra beklemeyi ve kendi duygularını düzenlemeyi öğrenmek, duygusal yeterliliğin gelişiminde önemli kilometre taşlarıdır (Van Hoorn, Nourrot, Scales & Alward, 2007, s.72). Girişken, çok hareketli davranan çocuklar ile utangaç, çekingen, yavaş ısınan çocuklar okula alışmakta zorlanabilirler. Bu durumda ebeveynler çocukları okula başladıkları zaman daha özgüvenli olmaları için gereken ilgiyi göstermelidir ve gerekiyorsa uzmanlardan yardım almalıdır (Kasten, 2017, s. 11).

Çevresel Etkiler

Mizaçta genetik etkiler olsa da, çevre de katkıda bulunur (Frost, Wortham & Reifel, 2012, s. 111). Çevrede bulunan çeşitli etkenler mizaç özelliklerini pekiştirip devamlılığını

sağlayabilir, engelleyebilir veya değiştirebilir (Bee & Boyd, 2009, s. 505). Bu çalışmada bu etkenler kardeş sayısı, ebeveyn özellikleri, sosyal ve kültürel etkenler olarak ele alınmıştır.

Kardeş Sayısı

Kardeşler sosyal gelişimi olumlu etkilerler (Trawick-Smith, 2014, s. 319). Kişilik ve mizaç özellikleri kardeş ilişkilerindeki anlaşmazlık ile daha net ilişkilidir (Dunn, 2002, s. 225). Uyumlu çocuklar, hoşgörüsüz çocuklara göre kardeş ilişkilerinde daha az çatışma yaşarlar. Bir kardeş uyumlu ve bir diğeri hoşgörüsüz olduğunda, sahip oldukları ilişki türü hangi kardeşin uyumlu mizaca sahip olduğuna bağlıdır. Kardeş ilişkileri, uyumlu olan çocuğun, sabırsız olandan büyük olduğunda daha sorunsuz yaşanır, çünkü daha büyük çocuklar genellikle küçük kardeşleriyle birlikteyken kontrolü ele alırlar (Brody & Neubaum-Carlans, 2002, s. 363). Ailedeki çocuk sayısı mizacı etkiler (Berk, 2013, s.498). Aynı aile içinde bulunan çocukların bazı deneyimleri aynıyken bazı deneyimleri farklıdır (Berk, 2013, s.409). Çocuklar mizaç özelliklerine göre davrandıkları ve yaşantılarını buna uygun şekilde değerlendirdikleri için kardeşler aynı ailede farklı deneyimler yaşayabilir (Bee & Boyd, 2009, s. 504). Ebeveynler de aynı ailedeki çocukların benzer durumlara farklı tepkiler verebileceğini fark eder ve çocuklarına karşı tepkilerini her çocuğun mizacına uygun şekilde düzenlemeyi öğrenirler (Kristal, 2005, s. 307).

Ebeveyn Özellikleri

Mizaç özelliklerinin kalıtım yoluyla belirlenmiş olduğu varsayılrsa da çevresel faktörlerle değişebilir. Mizaç farklılıklarının, diğer çevresel faktörlerin yanı sıra ebeveyn kişilik özelliklerine bağlı olarak değiştirilebileceği düşünülmektedir (O’Keeffe, 2002, s.299). Ebeveynlerin kendi mizaç özellikleri çocuklarında görülen mizaç farklılıklarının güçlenmesine ya da korunmasına neden olabilir (Bee & Boyd, 2009, s. 499). Bunlardan en önemlisi ebeveyn tutumlarıdır. Ebeveynler çocuğun cinsiyetine veya kültürel farklılıklara

göre çocuğun mizacına farklı tepkiler verebilirler (Santrock, 2015, s. 186). Çocukların mizaç özelliklerine uygun ebeveynlik tutumunun sergilenmesine ve çocuk yetiştirme ortamının hazırlanmasına “uyum iyiliği modeli” denmektedir. Zor mizaca sahip çocuklar tutarlı, sabırlı ve tarafsız ebeveynlere; yavaş ısınan çocuklar ise sabır, cesaretlendirilme ve uyarlamaya ihtiyaç duyarlar (Thomas & Chess’ten aktaran Berns, 2013, s. 130). Ketlenmiş çocukların etkili sosyal becerilere sahip olmaları için ebeveyn tutumu onların mizaç özelliklerine göre belirlenmelidir (Berk, 2013, s.259). Çocuğun mizacına uygun olumlu ebeveynlik stratejileri kullanılmalıdır (Santrock, 2015, s. 186). Ebeveynler çocuğun bireysel özelliklerine duyarlı olmalı; ona uygun bir ortam sunmalı; çocuğu olumsuz mizaç özelliklerine göre etiketlendirmemelidir (Sanson & Rothbart’tan aktaran Santrock, 2015, s. 187). Çocuğun mizaç özelliklerine uygun olmayan ebeveyn tutumları ileriki dönemde çocuğun uyum sorunları yaşamasına neden olabilir (Berk, 2013, s.500).

Ebeveynlik uygulamaları çocukların duygusal stillerini önemli ölçüde değiştirebilir (Thomas & Chess’ten aktaran Berk, 2013, s.256). Sabırlı, destekleyici ebeveynlik çocukların biyolojik temelli mizaç özelliklerini değiştirmelerine yardımcı olabilir (Berk, 2013, s.257). Çocuk yetiştirme tutumlarının mizaç özelliklerinin değişmesinde rol oynadığını kanıtlayan birçok araştırma bulunmaktadır (Berk, 2013, s.260).

Yetişkinlerin çocuklarının mizaç özelliklerine nasıl karşılık verdikleri sosyalleşme sürecini etkiler. (Berns, 2013, s.10). Çocukların sosyal gelişimi, sosyal bağlamları ve bu bağlamlardaki önemli insanlarla etkileşimleri, kendi özellikleri ile birlikte, birçok faktörden etkilenir. Mizacın bazı yönleri çocukların genel sosyal davranışları ile ilgilidir (Yağmurlu & Sanson, 2009). Örneğin, utangaçlık veya sosyallik gibi bireysel mizaç özellikleri, bir çocuğun arkadaş edinme becerisini etkileyebilir. Bu mizaç özellikleri, çocukların akran deneyimlerine sahip olmaları için, utangaç çocukların ebeveynlerinin sosyal çocukların ebeveynlerinden daha fazla teşvik sağlaması gerekebileceği yönündeki ebeveyn tepkilerini etkilemektedir (Rubin, Bukowski, & Parker’dan aktaran Berns, 2013, s. 250).

Bazı araştırmalar bebek mizacı ve bağlanma tarzı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bağlanma, iki birey arasındaki yakın duygusal bağdır. Bebeklik dönemindeki güvenli bağlanma, bireyin sosyal duygusal gelişimini destekler (Santrock, 2015, s. 191). Zor mizaçlı olarak sınıflandırılan bebeklerin -sinirlilik, rutindeki değişikliklere karşı olumsuz tepkiler ve uyanıklık / uyku döngüsü gibi öngörülemeyen içsel ritimlerin, güvensiz bağlanma biçimlerinden birini oluşturma olasılıkları daha yüksektir. Mizaç ve bağlanma arasındaki bu ilişki, mizacın bağlanma sürecini etkileyebileceğini düşündürmektedir. Örneğin, mizaç açısından zor bir bebek, birçok bakımdan, daha kolay bir bebekten daha zor ve daha az tatmin edici bir durumdur. Zor bir bebeğe bakma yükünün artması, bebeğin ihtiyaçlarının, mizaç açısından daha kolay olan bebeğinkine kıyasla tutarlı bir şekilde karşılanmasının daha az olası olmasına neden olur. Ebeveynler ve mizaç açısından farklı olan bebekler arasındaki bu ilişki farklılıkları farklı bağlanma biçimlerini şekillendirmeye dayanır. Zor mizaçlı bebeğin güvensiz bağlanma oluşturma olasılığı daha yüksektir; eğer belirli bir bakım veren bebeğin zor davranışlarından olumsuz bir şekilde etkilenmiyorsa, o zaman bakım veren ve bebek arasında güvensiz bir bağlanmanın ortaya çıkma olasılığı, iyi bir uyumdan dolayı daha düşüktür. Bir bebek veya ocuk ile çevresi arasındaki iyilik hali, gelişimsel sonuçların, ayrı ayrı düşünülen farklı gelişimsel faktörlerin (rneğin ebeveyn duyarlılığı, mizaç) belirlenmesinde önemlidir (Reynolds, 2002, s.301). Bebeğin mizacı, ebeveyn-ocuk ilişkisinin niteliklerini ve bu ilişkinin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini etkileyebilir. Bebek mizacı yetişkinleri açıkça etkiler. Kolayca yatıştırılan bir bebeğe sahip olmak, annelerin kendilerini daha yetkin ebeveynler olarak algılamasına neden olur (Hertenstein & Witherington, 2002, s.293).

Utangaçlık ve sosyal iednklğn temelleri bebeklerin mizaç tepkiselliğinde, anne bakımının duyarlılığı ve uygunluğu ile anne-bebek bağlanma ilişkisinin oluşmasında yatmaktadır. Oldukça olumsuz duygusal tepkiler gösteren küçük bebeklerin, utangaç mizaç geliştirmeleri, yeniliklerden ve tanımadıkları kişilerden çekinmesi muhtemeldir (Hastings,

Nuselovici, Rubin & Cheah, 2010, s.110). Uygun olmayan annelik, çocukların utangaçlığı üzerinde daha fazla etkiye sahiptir; çocukların çeşitli savunmasızlıkları, çocukları anne etkisine daha duyarlı hale getirir ve okul öncesi dönemde sosyalleşmenin çocukların sosyal davranışlarını daha sonraki yıllarda şekillendirmeye devam ettiği düşünülmektedir (Hastings, Nuselovici, Rubin & Cheah, 2010, s.113). Okul öncesi dönemde annelerin psikolojik kontrolünün olumsuz etkileri de zamanla devam etmekte ve çocukların ilköğretim çağındaki utangaçlıklarına etki etmektedir (Hastings, Nuselovici, Rubin & Cheah, 2010, s.114). Çocuklar ilköğretime doğru ilerledikçe, sosyalleşmenin diğer etkenleri hayatlarına daha fazla dahil olur. Çocuklar okulda ve ebeveynleri içermeyen müfredat dışı etkinliklerde daha fazla zaman harcarlar. Akranlar, arkadaşlar ve öğretmenler çocukların süregiden gelişimini şekillendirmeye yardımcı olur. Ancak, ebeveynler çocuklarının hayatlarına dahil olmayı bırakmazlar ve ebeveyn sosyalleşmesi çocukluk döneminde sosyal ve duygusal işleyişe önemli katkılarda bulunmaya devam eder (Hastings, Nuselovici, Rubin & Cheah, 2010, s.115).

Sosyal ve Kültürel Etkenler

Çocuğun ilişkileri ve yaşantıları doğuştan gelen mizaç özelliklerini etkiler (Bee & Boyd, 2009, s. 179). Mizaç ve duygusal gelişimde etnik farklılıklar da görülmektedir. Örneğin, Çinli ve Japon bebekler, üzgün olduklarında daha kolay yatıştırılırlar, ancak daha az aktif ve daha sinirli olma eğilimindedirler (Frost, Wortham & Reifel, 2012, s.111). Mizaçtaki kültürel farklılıkların ebeveyn tutum ve davranışlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Santrock, 2015, s. 186). Ebeveynlerin kültür kaynaklı davranışlarının, çocuğun mizaç özelliklerini güçlendirmesi ve bu nedenle kültürel farklılıkların da zamanla büyümesi olasıdır (Bee & Boyd, 2009, s. 499). Kültürel etkenler, utangaç çocukların çevrelerinden gördükleri tepkiye bağlı olarak iyi ya da zayıf uyumları konusunda bir fark yaratır (Berk, 2013, s.263).

Mizaç Gelişimi

Mizaç, bebekleri sosyal, bilişsel ve algısal zorlukları belirli şekillerde ele almaya uygun hale getiren biyolojik hazırlıktır. Çocukların bu tür zorluklara tepkisi, çevrelerine uyum sağlamalarında önemli bir rol oynamaktadır (O’Keeffe, 2002, s.299). Bebekler hem kalıtım hem de çevreden etkilenen mizaçta büyük farklılıklar göstermektedir (Kagan, 1994). Duygusal tepkilerdeki bireysel farklılıklar mizaç olarak bilinir ve bebeklerde fark edilebilir (Frost, Wortham & Reifel, 2012, s. 111). Kalıtımın rolü bebeklik döneminde çocukluk döneminden ve mizacın daha istikrarlı hale geldiği sonraki yıllardan daha azdır (Wachs & Bates’ten aktaran Berk, 2013, s.497). Davranışsal genetik çalışmalar, mizaç bileşenlerinin orta düzeyde kalıtsal olduğunu göstermiştir. Ek olarak, bebeklerin mizacı, özellikle etkinlik seviyesi, sinirlilik, sosyallik ve utangaçlık, bir dereceye kadar çocukluk ve yetişkinliğe doğru sürer. Bununla birlikte önemli bir nokta, mizacın ilerleyen yaşamdaki kişiliği belirlemediği yönündedir. Mizaç çalışması, bu nedenle tüm gelişimsel olayları kesen önemli bir ilkeyi vurgular; biyoloji insanın gelişiminde çevre ile dinamik olarak etkileşir (Hertenstein & Witherington, 2002, s.209). Kavramsal olarak, psikologlar, bebek mizacını çocukluk ve ergen kişiliklerinden, mizacın daha biyolojik kaynaklı temel duyguları temsil ettiğini ve kişiliğin bireyin sosyal çevreyle olan etkileşimlerinden doğan tutarlı davranışsal dağarcığı temsil ettiğini belirterek farklılaştırmıştır (Reynolds, 2002, s.300). Duygusallık ve kendini kontrol etme gibi mizaç özellikleri erken çocukluk döneminde açığa çıkar ve yetişkin kişiliğinin öncülerini oluşturur (Matthews, 2012, s.518). Kişilik, çocuğun mizacından gelen özelliklerle çevresinin etkileşiminin sonucudur (Bee & Boyd, 2009, s. 503).

Mizaç ve Akran İlişkileri

Akran etkileşimi çocukların toplumsal beceriler geliştirebilmelerini sağlar (Berk, 2013, s. 710). Genellikle, çocuklar okul içinde ve dışında akranlarla etkileşim içinde önemli ölçüde

zaman geçirirler. Gelişim psikolojisinde yapılan araştırmalar, ebeveynlerin ve ailelerin etkisine odaklanmış olsa da, olumlu sosyal ve duygusal gelişim için akran ilişkileri önemlidir. Aslında, akranlar ve arkadaşlar ile olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme kabiliyeti önemli bir gelişimsel başarıdır. Akran etkileşimi sayesinde, çocuklar sosyal dünyaları hakkında bilgi sahibi olur, kimlikler kurar ve yakın, samimi dostluklar geliştirirler. Akranlar konusunda başarıya sahip olan çocuklar, uyumlu ve psikolojik olarak sağlıklı sonuçlar için yollara devam ederken, zorluk yaşayanların her türlü uyum sorunu için risk altında oldukları düşünülmektedir (McDonald & Rubin, 2012, s.34). Çocuklar akranlarıyla konuşurken, oynarken veya onları izlerken duygusal olarak rahatlayabilirler (Bağcıoğlu Ünver, 2015, s.12).

Bazı durumlarda bağlanma ve mizaçtaki erken bireysel farklılıklar daha sonraki arkadaşlık problemlerini veya başarılarını önceden bildirir. Örneğin, bazı araştırmalar, güvensiz-kaçınan olarak sınıflandırılan çocukların akran-grup ortamlarında saldırganlık, öfke ve düşmanlık sergilemelerinin güvenli bir şekilde bağlanmış çocuklardan daha muhtemel olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu ortamlardaki güvensiz-kararsız çocukların sosyal engelleme ve hayal kırıklığı için düşük bir eşik sergilemesi daha olasıdır. Bu sosyal davranış kalıpları akran reddini ve arkadaşlık eksikliğini öngörmektedir. Benzer şekilde, bebeklik ve çocukluk mizacındaki araştırmalar, arkadaşlık başarısı ile hem genel duygusallık hem de bir bebeğin ya da çocuğun duygusal ifadeyi kendi kendini düzenleyebilmeleri arasında yordayıcı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Mizaç olarak en duygusal ve duygu ifadelerini düzenlemeye en az yatkın olan bebekler ve çocuklar, arkadaşlıklarını geliştirme ve sürdürmede ortalama olarak daha az başarılıdır (Reynolds, 2002, s.302).

Oyun

Oyun, çocukların gelişmekte olan benlik algılarını grubun talepleriyle müzakere etmeyi öğrenirken, duygusal, bilişsel ve sosyal olarak tüm potansiyellerine ulaşmalarını sağlar. (Van Hoorn, Nourot, Scales & Alward, 2007, s. 47).

Bir etkinliğin oyun olarak tanımlanması için beş temel özelliği içermesi gerekmektedir. İlk olarak oyun içten gelen bir şekilde güdülenmiştir. İkincisi, oyun, katılımcılar tarafından özgürce seçilmiş olmalıdır. Üçüncü temel özellik oyunun keyif verici olmasıdır. Dördüncü olarak oyun mecazıdır yani hayal ürünü unsurlar içerir. Son olarak oyuncu, oyuna aktif şekilde katılır (Rubin, Fein & Vandenberg'den aktaran Hughes, 2009, s. 5).

Erikson, Piaget ve Vygotsky gibi kuramcılar oyunun duygusal gelişimin yapıtaşı olduğunu belirtmişlerdir. Erikson'a göre çocuklar oyunda belirli bir amaca sahip olma duygularını geliştirirler. Piaget de Erikson gibi oyunun çocukların güçlü duygularını nötrleştirmelerine, serbest bırakmalarına ve tekrar yaşamalarına imkan verdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Vygotsky, oyunu çocukların erken çocukluk döneminde davranışlarını ve duygularını düzenlemeleri için bir temel olarak görmüştür (Van Hoorn, Nourot, Scales & Alward, 2007, s. 72).

Oyun, türleri ve işlemleri olan bir süreçtir. Piaget, oyun sürecinin dört türü ve dört işlem içerdüğünü tanımlamıştır. Türler, çocuk ve çevre arasındaki etkileşimin temel biçimleridir. Bu etkileşimler duyu-motor veya fiziksel, duyuşsal veya sosyal-duygusal, oral veya sözel ve bilişsel veya soyut zihinseldir. İşlemler, çocuğun çevreyle olan etkileşiminde edinilen bilgi ve becerilerin keşfedilmesi, tekrarlanması, kopyalanması ve dönüştürülmesidir. Keşfetme sırasında çocuk çevresindeki yeni uyaranları inceler. Tekrar, çevreden edinilen bilgileri doğrulamak amacıyla gerçekteşir. Kopyalama sırasında çocuk taklit ederek bilgileri çevrede olduğu gibi yeniden yapılandırır. Son olarak çocuk bilgiyi yeni bir ürüne dönüştürür veya yeniden şekillendirir. İşlemler gelişimsel bir sırayla gerçekteşir (Piaget'den aktaran Neumann, 1974, s. 9). Çocuk büyüdükçe veya geliştikçe oyun aşamaları da ilerler (Fleer, 2013, 20).

Corsaro, oyunun çocuklukta sosyalleşme için birincil bağlam olduğunu öne sürmektedir. Küçük çocukların çevrelerindeki kültürü canlandırmaları diğerlerinin bakış açılarını temsil etme yetenekleri, kategorileri ve alt kategorileri anlamaları, nesnelerin, fikirlerin ve onları temsil eden dilin kullanılması gibi bilişsel gelişimsel özelliklerle şekillenir (Corsaro'dan aktaran Van Hoorn, Nourot, Scales & Alward, 2007, s. 74).

Çocukların sosyal gelişimi için akran etkileşiminin önemi göz önünde bulundurulduğunda, akranların çocukların oyunları üzerinde önemli bir etkisi vardır. Araştırmalar oyun üzerindeki akran etkisinin varlığını üç alanda belirtir: akran yakınlığı, oyun arkadaşlarının cinsiyeti ve yaşı. Akran yakınlığı, çocuk oyunlarını daha belirli şekillerde etkiler. Örneğin, çocuklar, tanımadıkları akranlar yerine aşına olduklarıyla dramatik oyun oynamaya daha isteklidir. Bir çocuğun oyun arkadaşının cinsiyeti de oyunun kalitesini etkilemektedir. Aynı cinsiyetten bir çocukla oynanan oyun, bir çocuğun ufkunu bir anlamda genişletir fakat onları bir diğerinde sınırlandırır, bu da küçük çocuklar için hem aynı hem de karma cinsiyet oyununun değerini gösterir. Grup çocuk bakımının olumlu ve olumsuz sosyal etkileri merkezlerin kalitesine bağlıdır (Hughes, 2009, s. 119).

Genel olarak, oyunun, gelişimdeki rolüne ilişkin kanıtlar karışıktır ancak erken çocukluk eğitiminde oyuna oldukça değer verilir (Crowley, 2017, s. 236).

Sosyal Oyun

Sosyal oyun, akranlarla etkileşim içerir ve okul öncesi dönemde önemli ölçüde artar (Santrock, 2015, s. 268). Sosyal oyun ve akranlarla etkileşimler yoluyla, çocuklar önemli sosyal-bilişsel ve kişilerarası becerileri kazanabilecekleri bir alana maruz kalırlar. Sosyal oyun, çocukların gelişimleri için eşsiz ve önemli bir ortam ve diğer çocukların bakış açılarını, işbirliğini, uzlaşmayı, çatışma çözümünü daha iyi anlamalarını sağlar (Coplan, Rubin & Findlay, 2006, s.83).

Sosyal oyun için üç beceri gereklidir (Garvey, 1983). Birincisi, çocuğun gerçeklik hakkında sağlam bir kavrayışa sahip olması gerekir, çünkü gerçek olanla neyin mış gibi olduğu arasında net bir ayrım yapması gerekir. İkincisi, çocuk, oyunun başlangıcında özel olarak belirtilmemiş olsa bile, sıra bekleme kurallarının varlığını tanıması ve bunlara uyması gerekir. Üçüncü olarak, oyuncular bir oyun bölümünün temalarını geliştirirken hayal güçlerini paylaşmalıdır. Bir çocuk başlangıçta bir temayı önerebilir, ancak senaryo, oyun ilerledikçe değişebilir ve tüm oyuncular etkinliğin yönünü belirlemek için işbirliği yapar (Garvey'den aktaran Hughes, 2009, s.237). En genel anlamda, sosyal oyun çocukları oyunun altında yatan kurallara odaklanmaya teşvik eder ve bazı kuralların tüm sosyal etkileşimlerin temelini oluşturduğunu fark etmelerini sağlar (Hughes, 2009, s.237). Sosyal beceriler, sosyal oyun becerileri ve mış gibi oyun becerileri birbiriyle ilişkilidir. Oyun amacı veya oyun işaretleri yoluyla mış gibi davranış ile iletişim kurmayı öğrenmek önemli bir başarıdır ve daha sonraki oyun gelişiminin habercisidir (Johnson, Christie & Yawkey, 1999, s. 61).

Sosyal Oyun Türleri

Okul öncesi yıllarda, çocuklar sosyal, paralel, nesne, sosyodramatik ve lokomotor oyun dahil olmak üzere farklı oyun biçimlerinde oynarlar. Oyunun sıklığı ve türü, çocukların yaşına, bilişsel olgunluğa, fiziksel gelişime ve kültürel içeriğe göre değişir (Smith, 2013, s. 4). Sosyal oyun türleri lokomotor oyun, dövüş oyunu, sosyal nesne oyunu ve sosyodramatik oyundur (Power, 2011, s. 455).

Lokomotor Oyun

Lokomotor oyun koşma, kovalama, atlama, sıçrama, yuvarlanma, düşme ve kayma gibi büyük motor hareketlerini içerir. Çocukların önemli bir etkinliği olan lokomotor oyun, onlara bir hayli yoğun hareketlilik sağlar (Power, 2011, s.456). Bu oyun sosyal veya tek

başına olabilir (Pellegrini, 2011, 173). Lokomotor oyun, gelişimciler tarafından sadece sosyal oyun bağlamında, özellikle de itiş kakışlı oyun şeklinde incelenmiştir (Pellegrini; Power; Smith'ten aktaran Pellegrini & Smith, 2005, s. 9). Ama itiş kakışlı oyundan iki şekilde farklıdır. İlk olarak, itiş kakışlı oyun her zaman sosyal bir doğaya sahipken, bu tür enerjik motor oyunu ya tek başına ya da sosyal aktivite olabilir. İkincisi, itiş kakışlı oyun her zaman sahte saldırganlık bileşenleri içerir ancak hareketli etkinlik içermez (Hughes, 2009, s. 174).

Dövüş Oyunu

Dövüş oyunu güreş, vurma ve itip kakma gibi dövüşe benzeyen fiziksel olarak aktif bir oyun içerir ancak yöntemleri, yoğunluğu ve sonuçları ile ciddi kavgalardan önemli ölçüde farklıdır (Power, 2011, s.457). Dövüş oyununda gülümseme ve kahkaha, abartılı hareketler ve karşılıklı rol alma vardır (Lillard, 2015, s. 431). İtiş kakışlı oyunda olduğu gibi oyuncular dövüş oyununun gerçek ve katılımcıların saldırgan olmadığını bilirler (Kostelnik, Gregory, Soderman & Whiren, 2011, s. 206).

Sosyal Nesne Oyunu

Sosyal nesne oyunu, bir çocukla yetişkin veya bir akranla konuşmayı, bakmayı veya katılımı teşvik edecek şekilde oyuncaklarla oynamaktır. Sosyal katılımı ve oyun arkadaşları arasındaki iletişimi arttıran önemli bir gelişimsel beceridir (Kassari, 2013). Sosyal nesne oyunu örneğin blok yapımı gibi bir sosyal yapı-inşa oyununu içerir (Power, 2011, s.460). Bu oyun türü çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişimini desteklemekte, onların fiziksel çevre hakkında bilgi edinmelerini, sosyal ilişkiler kurmalarını ve sosyal bakış açısı alma ve sosyal problem çözme becerilerinin gelişimini kolaylaştırmaktadır (Power, 2000, s. 274).

Sosyodramatik Oyun

Sosyodramatik oyun, iki ya da daha fazla çocuğun bir role girmesi ve bir mış gibi durumu ya da öyküsü canlandırmasıyla ortaya çıkar. Sosyodramatik oyun genellikle en gelişmiş ve en önemli oyun biçimlerinden biri olarak kabul edilir (Johnson, Christie & Yawkey, 1999, s. 230). Dramatik veya sosyodramatik oyun olarak da tanımlanan grup mış gibi oyunu, okul öncesi dönem çocuklarının mış gibi oyunlarının yaklaşık üçte ikisini oluşturmaktadır (Rubin, 1986). İşbirlikçi oyunun gelişmiş bir biçimi olan sosyodramatik oyunda çocuklar hayali duyguları canlandırır ve bir diğersinin hayali duygularına yanıt verir (Berk, 2013, s. 374). Sosyal mış gibi oyun sırasında okul öncesi dönem çocukların etkileşimleri daha uzun sürer, daha fazla katılımlıdır ve daha çok işbirliği içerir (Creasey, Jarvis & Berk'ten aktaran Berk, 2013 s. 289). Dramatik oyun genellikle oldukça sosyal olduğu için çocukların sosyal gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Karmaşık sosyodramatik oyun ve öz-düzenleme arasındaki bağlantı, öğretmenleri tarafından dürtüsel olarak tanımlanan çocuklarda en belirgindir (Hughes, 2009, s.113). Dramatik oyunda çocuklar girişkenlik ve bağımsızlık kavramlarını keşfederler (Van Hoorn, Nourot, Scales & Alward, 2007, s. 71). Güvenli bağlanmış okul öncesi çocuklarının en yetkin ve en yaratıcı oyun biçimleriyle meşgul olmaları; duygularını kontrol edebilmeleri, sıraya girebilmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri ve yaratıcı fikirler üretebilmeleri sayesinde. Buna karşılık, sosyodramatik oyuna katılımları, bir grupta işbirliği yapma, sosyal etkinliklere katılma ve insan ilişkilerini anlama yeteneklerini artırır (Hughes, 2009, s.252). Çocuklar iki yaş civarında mış gibi yapma şemalarını akranlarıyla birleştirerek sosyodramatik oyun oynarlar (Berk, 2013, s. 288). Okul öncesi dönem boyunca mış gibi oyunun karmaşıklığı artar. Çocuklar giderek daha fazla mış gibi roller düzenler ve daha az gerçekçi oyuncaklarla rol yaparlar (Berk, 2013, s. 318). Çocukların mış gibi yapma türleri bir role ilişkin, bir nesneye ilişkin veya bir eyleme ilişkin olabilir (Smilansky'den aktaran Beaty, 2018, s. 349). Smilansky iki ve beş yaşları arasındaki çocukların sosyodramatik oyunlarında görülebilecek öğeler belirtmiştir (Trawick-Smith, 2014, s. 258). Sosyodramatik oyunda çocuk mış gibi yapacağı bir rol üstlenir, nesneleri gerekli eşyalara dönüştürmek için mış

gibi yapar, eylemler ve durumların yerine bazen sözel ünlemler ve tanımlamalar kullanır, oyun senaryoları en az on dakika sürer, en az iki çocuk bulunur ve bu çocuklar arasında iletişim vardır (Smilansky'den aktaran Elkind, 2011, s. 280).

Sosyodramatik oyunun sosyal faydaları için iki temel açıklama vardır. Birincisi, böyle bir oyunun grup işbirliği gerektirmesidir. Tanımı gereği bir grup faaliyetidir ve kooperatiftir. Çocuğun, grup odaklı olmayan mış gibi eylemler gerçekleştirmesi kesinlikle mümkündür; ancak, sosyodramatik oyun, oyuncuların işbirliğini sağlamak için birtakım kurallarla, sosyal bir ortamda düzenlenmiş mış gibi oyundur. Dramatik oyunun ikinci sosyalleşme yararı, çocukların çeşitli rolleri olduğu gibi denemek, uygunluğunu belirlemek ve diğer insanların rollerini daha iyi anlamak için bu rollerle deney yapmalarına izin vermesidir. Eğer çocuklar sosyal etkileşimlerde başarılı olacaklarsa, benmerkezli perspektiflerinin ötesine geçmeli ve dünyayı diğer insanların gözünden görmeye çalışmalıdırlar (Hughes, 2009, s.254).

Sosyal Oyun Davranışları

Mildred Parten (1932) çocukların iki ve beş yaşları arasındaki oyunlarının değişen doğasını kaydetmiştir. Onun oyun kategorileri hala çocukların artan sosyal olgunluklarını incelemede anlamlı bir çerçeve olarak görülmektedir (Hughes, 2009, s.100). Parten'a göre sosyal gelişim uğraşsız, seyirci davranış ve yalnız oyun gibi sosyal olmayan etkinliklerle başlar. Ardından, bir çocuğun benzer materyalleri olan diğer çocukların yanında oynadığı ancak onların davranışlarını etkilemeye çalışmadığı paralel oyuna geçilir. En yüksek düzeyde iki gerçek sosyal etkileşim biçimi vardır. Birlikte oyunda, çocuklar ayrı etkinliklere katılırlar ancak oyuncak alışverişinde bulunurlar ve birbirlerinin davranışlarına yorum yaparlar. Son olarak, daha gelişmiş bir etkileşim türü olan işbirlikçi oyunda, çocuklar, bir "mış gibi" temasını canlandırmak gibi ortak bir hedefe yönelirler (Berk, 2013, s.372). Boylamsal çalışmalar, bu oyun formlarının Parten tarafından öne sürülen sırayla

ortaya çıktığını, ancak daha sonra ortaya çıkanların gelişimsel bir sırayla öncekilerin yerini almadığını göstermektedir (Rubin, Bukowski ve Parker, 2006). Aksine, tüm oyun türleri erken çocuklukta bir arada bulunur (Berk, 2013, s.373).

Bu çalışmada suskun davranış, tek başına oyun, paralel oyun, sosyal oyun ve itiş kakışlı oyun sosyal oyun davranışları olarak ele alınmıştır.

Suskun Davranış

Suskun davranış, başkalarını uzaktan izlemekten ve sosyal etkinlikten tamamen kaçınmaktan oluşur. Suskun davranışın içselleştirilmiş sosyal kaygı duygularını yansıttığı ve erken çocukluk döneminden başlayarak akran reddini de meydana çıkardığı bulunmuştur (McDonald & Rubin, 2012, s.37).

Daha az tecrübeli oyuncular, diğerlerini gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenmek veya oyuna nasıl gireceğinden emin olmadıkları için bir oyunun çevresinde bulunabilirler. Daha tecrübeli oyuncular seyirci davranışı hangi etkinliği seçeceklerine karar vermek veya çoktan kurulmuş oyuna girmek için en etkili yöntemi bulmak amacıyla kullanırlar. Seyirci davranış basitçe olgunlaşmamış davranış değildir, çocukların eylemlerini düşünmeleri için zamanı temsil eder (Van Hoorn, Nourot, Scales & Alward, 2007, s.44).

Tek Başına Oyun

Akranlarla açıkça görülen bir etkileşim olmadan, tek başına oynamak olarak tanımlanmıştır. Parten tek başına oyunun grubun en küçük çocuğu için tipik olduğunu bulmuştur ancak son araştırmalar tek başına oyunun çeşitli durumlarda, çocuğun yaşına ve oyun içeriğine bağlı olarak görüldüğünü göstermiştir (Van Hoorn, Nourot, Scales & Alward, 2007, s.45). Ketlenmiş veya utangaç olarak tanımlanan çocukların çoğu tek başına oyunu tercih eder (Kristal, 2005, s. 153). Düşük akran etkileşimi olan okul öncesi dönem

çocukları sosyal olarak endişeli veya dürtüsel değildir. Yalnız oynamayı tercih etmiş olabilirler ve onların tek başına etkinlikleri olumlu ve yapıcıdır (Berk, 2013, s.373).

Paralel Oyun

Ortak materyallerle veya birlikte çalışma girişimi olmadan fiziksel yakınlıkla oynanan oyun olarak tanımlanmıştır. Materyallerin konuşulmadan devredilmesi gerçekleşebilir ancak ortak oyun temaları veya yapıları ayrıntılı değildir. Bazı psikologlar paralel olarak oynamanın daha yoğun grup etkileşimi için ortam kurmanın güvenli bir yolu olduğunu öne sürerler (Damon'dan aktaran Hughes, 2009, s. 101). Bu tür oyunun, grup oyununun en erken, farklılaşmamış biçimini temsil ettiği düşünülmektedir ve öğretmenler bunu genellikle gelişmiş grup oyunun başlangıcı olarak görürler (Van Hoorn, Nourot, Scales & Alward, 2007, s.46). Okul öncesi çocuklar ise paralel oyunu sosyal etkileşimin karmaşık talepleri ve yeni etkinlikler arasındaki bir ara olarak görürler (Berk, 2013, s.373).

Sosyal Oyun

Parten grup oyununu ikiye ayırmıştır. İlki çocukların materyalleri ve yakın alanı paylaştığı ve koordine ettiği ancak gerçek işbirliğinin eksik olduğu birlikte oyundur. Şekil olarak paralel oyuna benzemektedir ama grup işbirlikçi oyununun bazı unsurlarını da içermektedir. İkinci grup oyunu türü, akranlarla ortak oyun temaları ve yapılarının görüşülmesi için gelişmiş çabaları içeren ve rolleri veya olayları belirlemek için oyuna giren ve çıkan çocuklar tarafından canlandırılan işbirlikçi oyundur (Van Hoorn, Nourot, Scales & Alward, 2007, s.46). İşbirlikçi oyunun gerçekleşmesi için çocuğun başka birisinin amaçlarını ve niyetlerini anlaması ve bunları ortak oyun etkinliğinde paylaşması gerekmektedir. Çocuklar birinci yaşlarının sonunda bir yetişkinle birlikte oynayabilirler çünkü yetişkin yapı iskelesi veya etkileşim kurar. Ancak bir akranla işbirlikçi oyun, her iki

çocuk da oyunun yapılandırılmasında büyük rol alamadığı için daha zordur (Hughes, 2009, s.88).

İtiş Kakışlı Oyun

İtiş kakışlı oyun vurma, güreş ve mücadele niyetiyle kovalama da dahil olmak üzere dövüş oyunu olarak tanımlanır (Hughes, 2009, s.173). Sahte kavga, etrafta koşma ya da gıdıklama gibi oyun amaçlı fiziksel temas içerir (Rubin, 2001, s. 5). Dövüş oyunu, saldırganlık değil, bir oyun biçimidir ve çocuklar bu tür etkinliklerden çeşitli şekillerde yararlanabilirler (Power, 2011, s. 458). İtiş kakışlı oyun okul öncesi dönemde akran etkileşiminin bir başka biçimi olarak ortaya çıkar (Pellegrini'den aktaran Berk, 2013, s. 713).

Sosyal Oyun Dışı Davranışlar

Rubin (2001), sosyal oyun kategorilerine oyun dışı davranışlar eklemiştir. Bu çalışmada okuma, geçiş, aktif konuşma, saldırganlık ve endişeli davranış sosyal oyun dışı davranışlar olarak ele alınmıştır.

Okuma

Çocuğun bir kitap okuması, incelemesi ya da kitabın sayfalarını çevirmesi veya bir öğretmen ya da başka biri tarafından ona kitap okunmasıdır (Rubin, 2001, s. 4). Resim yapmak ve nesne saymak da bu kategoride değerlendirilebilir.

Geçiş

Çocuğun yeni bir etkinlik düzenlemesi veya bir etkinlikten diğerine geçmesidir. Örneğin bir etkinliği izlemek veya su içmek, bir oyun kurmak, ortamı düzenlemek veya istenen bir nesneyi aramak için oda boyunca yürümektir (Rubin, 2001, s. 5).

Aktif Konuşma

Çocuğun göz kontağı kurarak başka bir çocukla konuşması, talimatları yanıtlamak ya da takip etmek için aktif olarak dinlemesi ve çocukların beraber gülmesidir (Rubin, 2001, s. 5).

Saldırganlık

Başka bir çocukla vurma, tekme, kapma, tehdit etme, elinden zorla oyuncakları almak gibi oyun dışı kavgacı etkileşime işaret eder (Rubin, 2001, s. 5).

Endişeli Davranış

Endişeyi gösteren davranışlar arasında ağlama, sızlanma, çığlık atma, saç kıvrırma, ayak kıpırdatma ve tırnak ısırma gibi davranışlar yer alır (Rubin, 2001, s. 6).

Sosyal Oyunu Etkileyen Etkenler

Sosyal gelişimde olduğu gibi sosyal oyunda da bireysel ve çevresel farklılıklar vardır (Frost, Wortham & Reifels, 2012, s. 155). Bu çalışmada çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve okul öncesi eğitime devam etme süresi bireysel etken; kardeş sayısı, ebeveyn özellikleri, sosyal ve kültürel etkenler çevresel etken olarak değerlendirilmiştir.

Bireysel Etkenler

Çocukların sosyal oyuna katılma derecelerinde bireysel farklılıklar vardır (Coplan, Rubin & Findlay, 2006, s.78). Çalışmada bu farklılıklar yaş, cinsiyet, doğum sırası ve okul öncesi eğitime devam etme süresi etkenleriyle incelenmiştir.

Yaş

Çocuklar büyüdükçe akranlarıyla daha fazla zaman geçirirler (Santrock, 2015, s. 251). Yaş ilerledikçe, çocukların sosyal oyuna katılma olasılığı daha yüksektir (Coplan, Rubin & Findlay, 2006, s.78). Parten'in (1932) çalışmasında, ortak, etkileşimli oyunda yaşla birlikte belirgin bir artış olduğu görülmüştür (Berk, 2013, s.372). Rubin, Watson ve Jambor (1978) dört yaşındaki çocukların beş yaşındakilere göre önemli ölçüde daha fazla uğraşsız ve seyirci davranış ile tek başına oyun oynadıklarını ve daha az grup oyunu oynadıklarını bildirmişlerdir. Çocukların sosyal etkileşimli etkinlikleri yaşla birlikte giderek daha sık ve karmaşık hale gelir (Cheah, Nelson & Rubin, 2001, s. 57). Hem sosyal katılım hem de oyun karmaşıklığı okul öncesi yıllarda artmaktadır ve sosyodramatik oyun sıklığı altı yaş civarında zirveye çıkmaktadır (Power, 2011, s. 461).

Cinsiyet

Çocuklar genellikle kendi cinsiyetlerinden çocuklarla oynarlar. Çocuk oyunlarında cinsiyet ayrımının kızlarda yaklaşık iki buçuk yaşlarında ve erkeklerde yaklaşık üç yaşlarında başladığı bulunmuştur (Power, 2011, s. 464). Çocuklar, dört-on iki yaşları arasında kendileriyle aynı cinsiyetteki çocuklarla oynamayı tercih ederler. Beş yaşından sonra erkek çocuklar kız çocuklarına göre grup oyunları oynamaya daha yatkındırlar. Erkek çocuklar itiş kakışlı oyunları daha fazla oynarken, kız çocukları işbirlikçi oyunları daha fazla oynarlar (Santrock, 2015, s.252). Kız ve erkek çocukların arkadaşlık ilişkilerinde biçim ve tarz farklılıkları vardır (Bee & Boyd, 2009, s. 624). Kibar ve anlayışlı davranışlarda büyük cinsiyet farklılığı varken paylaşımda daha küçük bir fark vardır (Santrock, 2015, s. 327).

Oyun türünde bazı cinsiyet farklılıkları tanımlanmış olsa da, tercih edilen oyun etkinliklerinde veya temalarında daha fazla farklılık bulunmuştur. Erkekler ve kızlar oyun tarzında davranışsal farklılıklar gösterir (Power, 2011, s. 462). Hayali oyundaki cinsiyet farklılıkları; kullanılan destekler, kabul edilen roller ve oynanan temalarda görülmektedir. Okul öncesi yıllarda, en çok hayali oyunun gerçekleştiği zamanlarda, kızlar, gerçekçi destekler olmadan hayali oyun oynamaya başlama becerilerinde erkeklerden daha önde

olabilirler. Kızların ev içi ve aile rollerini seçmeleri erkeklerden çok daha muhtemeldir; erkekler ise daha maceracı, daha eylem odaklı, gerçekten daha hayali olan ve ev ortamından daha fazla uzaklaşan rolleri tercih etmektedir. Son olarak, yüksek drama, macera ve tehlike, erkeklerin mış gibi oyun temalarını karakterize ederken, kızlar daha çok aile ilişkileriyle ilgili olayları oynamaktadır (Hughes, 2009, s.181).

Doğum Sırası

Çocukların doğum sırası, oyun etkinliklerinin türü ile ilgilidir (Oden, 2006, s. 298). Oyun sırasında küçük kardeşler öğrenci veya yönetilen; daha büyük kardeşler ise öğretmen veya yönetici rollerine girer (Power, 2011, s. 464). Çocukların toplumsal gelişimleri üzerinde ailedeki çocuk sayısı ve doğum sırasının etkisi vardır. İlk çocukların ailelerinden daha fazla ilgi gördükleri ve deneyim sahibi oldukları için küçük kardeşe göre daha toplumsal oldukları; abla ve abilerinden ilgi gören küçük kardeşlerin ise buna bağlı olarak daha fazla toplumsal beceri gösterdikleri; büyük ve küçük kardeşler arasında kalan ortanca çocukların ise daha düşük özsaygıya sahip oldukları çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2013, s.206). Doğum sırasına ilişkin çalışmalar yapmış olan Adler'in görüşleri Stein tarafından yorumlanmıştır. Bu görüşlere göre tek çocuklar çoğu zaman kardeşler ve akranlarla paylaşımda bulunmakta zorluk çekebilirler. Büyük çocuklar da paylaşmayı öğrenmek zorundadır (Küçükturan ve Keleş, 2018, s. 210). Tek çocukların da kardeşi olan çocuklar kadar çok sayıda yakın ve yüksek kaliteli arkadaşlıkları vardır (Berk, 2013, s. 686). Daha sonra doğan kardeşler, sosyal olarak daha yetenekli olma eğilimindedirler ve ilk doğanlara kıyasla akranlar arasında çok sevilirler (Graham & Coplan, 2012).

Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi

Okul öncesi eğitim deneyimi sosyal olgunluğu artırabilir ve giderek daha gelişmiş sosyal etkileşim ve sosyal oyun seviyelerine yol açabilir. Bununla birlikte, bu etki, çocukların

bulunduğu ortamın özelliklerine bağıdır (Hughes, 2009, s.123). Okul öncesi eğitime yeni başlayan çocuklar başlangıçta çekingendirler ve çevrelerini ve diğey oynayan çocukları izlerler. Bu şekilde ortama uyum sağlamayı öğrenirler (Kasten, 2017, s. 157). Birkaç hafta sonra akranlarıyla iletişime geçerek karşılıklı oynamaya başlarlar ve birbirlerinin oyunlarına dahil olurlar (Kasten, 2017, s. 20). Okul öncesi eğitimin ilk yılında oluşan arkadaşlık tercihleri ileri dönemdeki etkileşimleri şekillendirir (Kasten, 2017, s. 166).

Çevresel Etkenler

Çocuğun ebeveynleri, kardeşleri ve akranlarıyla olan ilişkileri sosyal duygusal gelişimini etkiler (Frost, Wortham & Reifel, 2012, s. 147). Doğal olarak çocuğun içinde bulunduğu çevre özellikleri oyun davranışlarını da etkilemektedir. Çalışmada kardeş sayısı, ebeveyn özellikleri, sosyal ve kültürel etkenler çevresel etken olarak değerlendirilmiştir.

Kardeş Sayısı

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri, kardeşleri ile olan ilişkilerinden etkilenir (Frost, Wortham & Reifel, 2012, s. 148). Kardeşler yardımlaşır, paylaşırlar, birbirlerine öğretirler, dövüşürler ve birlikte oyun oynarlar. Kardeşler bazen birbirlerinin duygusal desteğı, rakibi ve ortağıdır (Santrock, 2015, s. 259). Erken çocukluk döneminde çocuklar büyük ve küçük kardeşlerini taklit ederler (Bee & Boyd, 2009, s. 634). Kardeşlerin gelişim düzeyleri ve yaşları, çocukların oyunda üstlendikleri roller üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Oden, 2006, s. 298). Çocuğun bakış açısı alma becerilerini geliştirmesi, içindeki duygularını ifade etmesi ve ortak anlamlar yaratması için, kardeşleriyle oynaması başarılı, sürdürülebilir ve yaratıcı oyun senaryolarına yol açabilecek fırsatlar oluşmasına yardımcı olur (Bruno, 2008, s. 34). Kardeş etkileşimleri sırasında kazanılan beceriler başka çocuklarla ilişkilerde yeterliğe katkı sağlar (Berk, 2013, s. 684).

Ebeveyn Özellikleri

Ebeveynler, çocuklarının sosyal becerilerini ve olumlu akran ilişkilerini geliştirmelerinde etkili rol oynarlar. Ebeveynler çocuklara oyun fırsatları sunarken akran ilişkilerinin nasıl başlatılacağını gösterir ve onlara karşı nasıl davranılacağı konusunda rehberlik yaparak çocukların akranlarıyla olan etkileşim becerilerini etkilerler (Berk, 2013, s.377). Çocukların ebeveynleriyle yüksek düzeyde katılımcı, duygusal olarak olumlu ve işbirlikçi oyunu daha olumlu akran ilişkileriyle bağlantılıdır (Berk, 2013, s. 715). Oyun sadece ebeveyn ve okul öncesi çocuk arasındaki bağın sağlamlığına dair ipuçları sağlamamakla kalmaz, aynı zamanda yaşamın ilk yılındaki bağlanma sürecini de kolaylaştırır (Hughes, 2009, s.238). Bağlanma kuramında ana hatlarıyla belirtildiği gibi, ebeveyn-çocuk ilişkisi, çocuğa kendi sosyal çevresini keşfetme özgürlüğünü sağlayan ve böylece sosyal yetkinliğin gelişimini arttıran bir “güvenli temel” sağlar (McDonald & Rubin, 2012, s.39). Çocukların akranlarıyla ilişkileri güvenli bağlanmayla bağlantılıdır (Santrock, 2015, s. 266). Güvenli bir şekilde bağlanan bebekler daha sosyaldır ve akranları ile temel işbirlikçi oyunlara katılma olasılıkları daha yüksektir (Creasey & Jarvis, 2007). Yakından bağlanan okul öncesi çocuklar da, akranlarıyla sosyal rol oyunu oynamakta daha başarılı görünmektedir (Hughes, 2009, s.116). Yetişkinlerle olumlu ilişkileri olan çocukların, akranlarıyla destekleyici bağlar kurmaları daha olasıdır (Berk, 2013, s.11).

Hem çocuklukta hem de ergenlik döneminde, temel bakım verenleriyle (genellikle anneler) güvenli bir ilişki yaşayan gençler, daha agresif veya çekingen olarak bildirilen, güvensiz bağlanmış akranlarla karşılaştırıldığında akranları ve öğretmenleri tarafından daha sempatik ve sosyal olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda, boylamsal araştırmalar, annelere güvensiz bir şekilde bağlanmış olarak tanımlanan bebeklerin, yıllar sonra saldırgan veya sosyal olarak tedbirli ve çekingen davranışlar sergilemelerinin güvenli bağlanmış olanlardan daha olası olduğunu ortaya koymuştur. Bağlanma güvenliği ayrıca daha sonraki arkadaşlık oluşumu ve sürdürülmesi ile ilgilidir; güvensiz bağlanma ilişkileri olan çocukların güvenli bağları olan çocuklarla karşılaştırıldığında daha az arkadaşı ve

daha az kaliteli arkadaşlık ilişkileri vardır. Ebeveynlik davranışları ve akran kabulü arasındaki ilişki muhtemelen çocuğun akranlarıyla olan davranışından kaynaklanır. Örneğin, daha fiziksel olarak cezalandırıcı ve reddedici ya da aşırı izin veren ebeveynler, akranlarına karşı daha agresif olan çocuklara sahiptir. Ek olarak, aşırı koruyucu ve aşırı kontrolcü ebeveynlerin akranlarına karşı utangaç veya çekingen çocukları vardır. Hatta, ebeveynler bu davranışların modelleri olarak çocuklukta saldırganlık veya utangaçlık ve sosyal kaygıyı istemeden de olsa arttırabilir (McDonald & Rubin, 2012, s.40).

Sosyal ve Kültürel Etkenler

Kültürler aile etkileşimini, okul deneyimlerini ve ev hayatının ötesinde toplumsal ortamları yani günlük hayatın her yönünü şekillendirir (Berk, 2013, s.78). Mizaç ve ebeveynliğin etkileşimli etkileri, oyun davranışlarının anlamlarını ve gerçekleşmesini yönetebilen bir kültürel bağlamda gerçekleşir. Kültür, sosyal ve sosyal olmayan oyunun ifadesinde önemli bir rol oynar (Cheah, Nelson & Rubin, 2001, s. 58, 61). Oyun davranışları, çocukların yaşadığı kültürlerden de etkilenir (Coplan, Rubin & Findlay, 2006, s.80). Çocukların oyunları ayrıca sınıflarının sosyal normlarını ve yetişkin kültürünün bağlamlarını ve değerlerini de yansıtır (Van Hoorn, Nourot, Scales & Alward, 2007, s.74). Oyunun önemi hakkındaki kültürel inançlar da erken akran ilişkilerini etkiler (Berk, 2013, s.374).

Sosyal Oyun Gelişimi

Parten (1932), klasikleşen çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının oyuna sosyal katılımını serbest oyun saatlerinde gözlem yaparak incelemiş ve “uğraşsız, seyirci, yalnız, paralel, birlikte ve işbirlikçi oyun” olmak üzere altı sosyal oyun türü bulunduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularına göre çocukların yaşlarıyla birlikte sosyal katılım türünün de ilerlediği ve gözlemlerin %40’ında birlikte ve işbirlikçi oyun oynandığı görülmüştür. Parten sosyal kuramında bireysel farklılıkları hesaba katmamıştır. Bazı

çocukların işbirliği yapma becerilerine sahip olsalar bile, yalnız oynamayı tercih edebileceği fikrini ele almamıştır. Bu yüzden Parten'in teorisinin ortaya koyduğu gelişimsel ilerleyiş, çocukların oyun oynadıkları zamanlar dahil, akranlarıyla nasıl etkileşime girdiğine bakmak için genel bir çerçeve sunmaktadır (Frost, Wortham & Reifel, 2012, s. 43).

Parten'in (1932) çalışması, küçük çocukların oyunlarını kategorize eden çeşitli sosyal katılım derecelerinin anlaşılmasına yardımcı olmak açısından son derece değerlidir (Hughes, 2009, s.103). İki yaşındakiler için tipik olarak, yalnız oyun en düşük sosyal oyun düzeyidir. Çocuk etrafında başka çocuklar olsa bile kendi dünyasında tamamen yalnızken oynar. Parten'in (1932) çalışmasında, iki yaşındakilerin oyun gözlemlerinin yaklaşık yarısında, yalnız oyun oynadıkları bulunmuştur. Ayrıca iki yaşındakiler önemli miktarda, başka bir çocuğu veya diğer çocukları oynarken izlediğinde ve hatta soru sorma veya öneri sunma noktasında olsa bile bir gözlemci olarak yer aldığı ancak aktif bir katılımcı olmadığı seyirci oyun oynarlar. Parten'in (1932) çalışmasında tüm yaş gruplarında en sık gözlenen oyun biçimi olan çocukların aynı etkinlikte, aynı anda ve aynı yerde, ayrı olarak oynadıkları paralel oyun gelmektedir. Akranlarının varlıklarının farkındadırlar, başkalarının varlığının kendileri için belli bir anlamı vardır - ama her çocuk hala ayrı ayrı oynamaktadır. Paralel oyun, sosyal olarak olgunlaşmamış yalnız oyun düzeyi ile sosyal olarak olgunlaşmış gerçek işbirliği düzeyi arasındaki bir geçiş noktasını temsil ediyor gibi görünmektedir (Hughes, 2009, s.101). Aşırı miktarda tek başına ve paralel rol oyunu oynayan ve bu yüzden gözlemlenen normlardan önemli ölçüde ayrılan çocuklar, gerçekten de sosyal olgunlaşmamışlık belirtileri sergileyebilirler. Anormal düzeyde fazla tek başına ve paralel rol oyunu oynayan küçük çocuklar sosyal rol oyunu oynayanlara kıyasla akranları tarafından kabul edilmemeye, sosyal problemleri çözmekte zorlanmaya ve öğretmenleri tarafından sosyal olarak uyumsuz diye tanımlandırılmaya meyillidirler (Rubin, Bukowski & Parker, 2006).

Parten (1932), çocukların iki yaşından dört yaşına geldikçe, diğerleri oynarken pasif şekilde izlemenin yanı sıra, tek başına etkinliklerinde de önemli bir düşüş olduğunu fark etmiştir. Daha büyük çocuklarla karşılaştırıldığında, daha küçük olan çocukların tek başına etkinlik tercihleri dikkat çekicidir. Üç ve özellikle dört yaşındakiler arasında yaygın olan birlikte oyun, her çocuğun hala ayrı bir etkinliğe odaklandığı paralel oyuna benzemektedir ancak bu oyunda önemli miktarda paylaşma, ödünç verme, sıra bekleme, bir akranının etkinliğine katılma ve açık iletişim vardır. Dört yaşındakiler, sosyal olgunluğun en yüksek düzeyini temsil eden işbirlikçi oyun oynarlar. İşbirlikçi oyun, iki veya daha fazla çocuk, ortak bir amacı olan bir oyun etkinliğine dahil olduğunda ortaya çıkar; bu, ancak tüm katılımcıların bireysel rollerini yerine getirmeleri durumunda gerçekleştirilebilir (Hughes, 2009, s.102).

Parten, gözlemlerine dayanarak oyunda sosyal katılımın sürekliliğinin seyirci davranıştan grup oyununa doğru değiştiği varsayımında bulunmuştur (Van Hoorn, Nourrot, Scales & Alward, 2007, s.44). Çocuklar anlık olarak tamamlayıcı roller üstlenirler, böylece yeni yürümeye başlayan çocuğun tek başına rol oyunu okul öncesi çocuğunun sosyal rol oyununa dönüşür (Rubin, Coplan, Nelson, Cheah & Lagace-Seguin, 1999).

Sosyal Oyun ve Akran İlişkileri

Küçük çocuklardan arkadaşlığı tanımlamaları istendiğinde, cevapları oyuna ve ortaklığa odaklanır (McDonald & Rubin, 2012, s.35). Bebekler ve yeni yürümeye başlayan çocuklar, kalıcı arkadaşlarla ilişki kurduklarında sosyal oyunun karmaşıklığında büyük artış olur (Howes, 2009, s. 164). Çocukların en iyi şekilde iletişim kurdukları ve tanıdık oldukları çocuklarla etkileşim kurarken oyun oynadıkları bilinmektedir (Hughes, 2009, s.103). Çocukluktaki akran ilişkileri geniş ölçüde oyunu kapsar (Santrock, 2015, s. 266). Oyun sürecinde çocuklar akranlarına özel sosyal iletişim becerileri kullanırlar. Akran grubu

içinde bulunmak ortak bir anlayış geliştirilmesini ve deneyimlenmesini sağlar (Küçükturan ve Keleş, 2018, s. 228).

Akran ilişkilerinin, çocuğun sosyal yeterlilik ve sosyal uyum gelişiminde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Ladd, Herald ve Andrews, 2006). Oyun özellikleri, çocukların arkadaşlıklarını ve sosyal problem çözme becerilerini açıklamaktadır (Power, 2011, s. 463). Çocukların sosyal becerileri de akran ilişkilerinin kalitesi ile ilişkilidir ve yordayıcıdır. Bu nedenle, bu becerilerin kökenleri hakkındaki bilgiler değerlidir ve akran reddi riski ve olumsuz sonuçlarına karşı önleme veya müdahale programları geliştirmek için kullanılabilir (McDonald & Rubin, 2012, s.39). Akranları ile yakın ilişki içinde olan çocukların işbirliğine daha yatkın, oyunlarda daha toplumsal ve güçlü ilişkiler kurmakta daha yetenekli oldukları görülmüştür (Güngör Aytar, 2015, s.112). Karşılıklı olarak tatmin edici arkadaşlıklar kurma ve akranlarla işbirliği yapma kapasitesi, çocukların hem akademik hem de sosyal yeterliliği güçlendirecek şekilde kendilerini sınıf ortamlarına bütünleştirmelerine olanak tanır (Berk, 2013, s.375). Oyun, çocuğun toplumsal bir varlık olarak gelişmesinde en doğal ortamdır (Yörükoğlu, 2002, s. 70).

Benlik kavramı, duygusal zeka ve sosyal yetkinlik, çocukların nesneler ve diğer insanlarla oynamasının öğrenmeye ve gelişime katkıda bulunan tek yönleri değildir. Oyun sadece çocuğun bireysel benlik duygusuna değil, aynı zamanda gelişimin her düzeyindeki çocuklar arasında akran kültürlerinin yaratılmasına katkıda bulunur. Çocuklar her bir gelişim düzeyinde kendi akran kültürlerinde, yetişkinlerin ve kendilerinden büyük çocukların davranışları da dahil olmak üzere daha geniş bir kültürü canlandırırlar (Van Hoorn, Nourot, Scales & Alward, 2007, s.74).

Sosyal Oyunun Değerlendirilmesi

Erken çocukluk döneminde oyunun araştırılması yaygın olarak anketlerin ve ölçeklerin yanı sıra oyun davranışının doğrudan gözlemi ve araştırmanın bulgularını sayısal olarak

özetlemeyi kullanmaktadır (Johnson, Al-Mansour & Sevimli-Çelik, 2015, s.477). Çocukların sosyal ve sosyal olmayan oyunlarını değerlendirmede kullanılan en yaygın yöntem doğrudan davranış gözlemleri yapmaktır (Coplan, Rubin & Findlay, 2006). Doğrudan gözlem, diğer veri toplama yöntemlerinden daha geçerli veriler sağlamaktadır (Smith, 2011, s. 140). Doğal gözlem, davranışı gerçek ortamında gözlemektir (Santrock, 2015, s.32). İlgilenilen davranışların doğrudan görülebilmesi doğal gözlemin önemli bir özelliğidir. Sistematik gözlem, çocukların davranışlarına dair değerli bilgiler sağlar ancak davranışların nedenleri hakkında çok az şey anlatır. Bu tür bir bilgi için, araştırmacılar öz-rapor tekniklerine başvurmalıdırlar (Berk, 2013, s.31).

Doğal gözlemin en güçlü yanı araştırmacıya açıklamayı umut ettiği davranışları doğrudan görme imkanı sunmasıdır (Berk, 2013, s. 31). Çocukları doğal veya laboratuvar ortamlarında gözlemlene, akran, öğretmen, ebeveyn veya öz-raporlara kıyasla daha objektif değerlendirmeler sunabilir. Araştırmacılar bu gözlemlerden sosyal durumlarda hangi yaş ve cinsiyetin tipik olduğunu çıkartabilirler. Bu normlardan sapan davranışlar tipik olarak akran reddi ile ilişkilidir (McDonald & Rubin, 2012, s.36).

Gözlemsel oyun verilerini analiz etmek için birçok yol vardır. En yaygın olarak, çocuk gruplarını veya bir grup çocuk için test puanları ile korelasyonlu oyun puanlarını karşılaştıran çıkarımsal istatistiksel testlerin hazırlanmasındaki ilgili değişkenler için betimsel istatistikler kullanılmaktadır. Gözlem prosedürleri, bir çalışmada çocuk ya da çocuklar tarafından ifade edilen oyunun belirli zamansal sıralamasını takip etmeyi sağlayabilir. Sıralı analitik yaklaşımlar, kişinin davranış sıralarının zamansal düzende nasıl gerçekleştiğini, oyunun zaman içinde nasıl geliştiğini araştırmaya izin verir (Johnson, Al-Mansour & Sevimli-Çelik, 2015, s.485).

Çocuklar oyun oynarken sosyal etkileşimin ve oyunun karmaşıklığının farklılıkları gözlemlenmektedir. Bu farklılıklar çocukların kültürel, ailevi ve bireysel tarzlarının yanı sıra gelişim yönlerini de yansıtmaktadır. Öğretmenler çeşitli yaşlardaki çocukların oyunlarında gözlemledikleri gelişim sıralamasını ve davranış çeşitlerini anladıkları zaman

oyunu desteklemek için daha donanımlı olacaklardır (Van Hoorn, Nourot, Scales & Alward, 2007, s.44).

Mizaç ile Sosyal Oyun Davranışları İlişkisi

Mizaç, çocuğun seçtiği oyun türünü etkiler. Yavaş ısınan çocuklar kuralları kendilerinin belirleyebildikleri oyunu seçerler. Hassas, çekingen çocuklar tek başına oyun oynamaya daha eğilimlidir veya bir ya da iki arkadaşla sessiz oyun oynarlar. Düşük sebatkarlığa sahip çocuklar çok zorlayıcı buldukları oyun yüzünden hayal kırıklığına uğrayabilir ve etkinlikten vazgeçebilirler (Kristal, 2005, s. 168). Sebatkar bir çocuk, daha az sebatkar olan arkadaşları etkinliği değiştirmeye hazır olduğunda etkinlikte kalmakta ısrar edebilir (Kristal, 2005, s. 152). Sebatkar çocuklar tek başlarına oynayabilir ve kendilerini eğlendirebilirler. Sıcakkanlı çocuklar sosyal ve dışadönükken utangaç çocuklar da alışkın oldukları durum ve çevrelerde girişken olabilirler (Kristal, 2005, s. 22). Utangaç çocuklar arkadaş edinmekte zorlanırlar ve kolayca oyun arkadaşları bulamayıp tek başlarına oynamayı tercih ederler (Kristal, 2005, s. 124).

Çocukların sosyal ve sosyal olmayan oyun biçimlerindeki bireysel farklılıklar, çocukların mizaç özelliklerinden etkilenir. Bu bağlamda, sosyal oyunun ve farklı sosyal olmayan oyun biçimlerinin görülmesi, çocukluktaki psikososyal uyum için belirleyici değişkenler olarak düşünülebilir (Coplan, Rubin & Findlay, 2006, s. 80). Çocukların oyunda yaşadıkları sevinç ve yakınlık duygusu duygusal gelişim ile yakından bağlantılıdır. Çocukların duygusal gelişimi, mutluluk, üzünlük, öfke, kıskançlık, heyecan, merak ve korku gibi geniş bir duygu yelpazesini hissetme veya deneyimleme kapasitelerini ifade eder. Ayrıca duygusal gelişim çocukların duygularını kontrol etme veya düzenleme kapasitelerini ve onları ifade etme biçimlerini de içerir (Van Hoorn, Nourot, Scales & Alward, 2007, s.70).

Sosyal geri çekilme, tanıdık ya da yabancı akranlarla birlikteyken yalnız, seyirci ve uğraşsız davranışlar gösterilmesini işaret eder (Sanson, Hemphill & Smart, 2004). Yavaş ısınan veya ketlenmiş çocuklar bir etkinliğe katılmak yerine geride durup izlemeyi tercih

edebilirler ve genellikle sessizce yalnız oynarlar (Kristal, 2005, s. 269). Ebeveyn ve öğretmenler çekingen çocukların bir oyuna katılmalarını sağlayarak arkadaşlık geliştirmelerine yardım edebilirler (Kristal, 2005, s. 154). Ebeveynler rol oyunu veya oyuncakları kullanarak çocuğun sosyal selamlaşma ve oyuna katılma davranışlarını uygulamasına yardım edebilirler (Kristal, 2005, s. 185).

İlgili Araştırmalar

Mizaç Özellikleri ile İlgili Araştırmalar

Zembat, Yılmaz ve İlçi Küsmüş (2018), okul öncesi eğitime devam eden dört-altı yaş 233 çocuğun mizaç özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” ve “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ve yaş değişkeninin sadece sebatkârlık alt boyutunda beş yaş ile altı yaş çocukları arasında altı yaş çocukları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sıcakkanlılık, sebatkârlık ve ritmiklik alt boyutları puanları ile sosyal beceriler daha önce okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tepkisellik ile sıcakkanlılık alt boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde; ritmiklik alt boyutu ile sıcakkanlılık arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde; tepkisellik ile arasında negatif yönde ve düşük düzeyde; sebatkârlık ile arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde; sosyal beceriler ile sebatkârlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilirken diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Zembat, Koçyiğit, Akşin Yavuz ve Tunçeli (2018), yaptıkları araştırmada, 300 okul öncesi dönem çocuğunun benlik algıları, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada “DeMoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği”, “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” ve “Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Beceri Formu”

kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kız çocukların özsaygı ve öz yeterlilik alt boyutları ve benlik toplam puanları erkek çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur ancak mizaç toplam puan ve alt boyutları ile sosyal becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Çocukların sosyal beceri puanları ile benlik algısı ve mizaç alt boyut ve toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma sonucunda mizacın sosyal beceriler üzerinde benlik algısına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman (2018), okul öncesi eğitime devam eden dört ve beş yaşındaki 47 kız, 55 erkek toplam 102 çocuğun mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerilerinin üzerindeki ebeveyn tutumlarının etkisini incelemiştir. Araştırmada "Ebeveyn Tutum Ölçeği", "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre demokratik ebeveyn tutumunun, çocuklarda duygu düzenlemenin ve sıcakkanlılık mizaç özelliğinin anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Akbaba (2017), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimini incelemiştir. Araştırmada 551 çocuğun duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla "Duygu Düzenleme Ölçeği", çocukların olumsuz duygu durumlarında annelerinin verdikleri tepkileri incelemek amacıyla "Çocuğun Olumsuz Duygusuyla Başa Çıkma Ölçeği" ve çocuğun mizacını incelemek amacıyla "Kısa Mizaç Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların mizaç özellikleri, cinsiyete, doğum sırasına, kardeş sayısına ve anne öğrenim düzeyine göre farklılık gösterirken; çocuğun yaşına, içinde yaşadığı aile tipine, annesinin yaşına, annesinin evlenme yaşına ve annesinin çalışma durumuna göre farklılık göstermemektedir. Kız çocuklarının, erkek çocuklara göre sebatkarlık puanlarının; sıcakkanlık-utangaçlık boyutunda ise erkek çocuklarının, kız çocuklarına göre sıcakkanlılık-utangaçlık boyutundaki puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü ve daha sonraki sırada doğan çocukların tepkisellik puanlarının, ilk sırada doğan çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İki ve

üzerinde kardeşe sahip olan çocukların tepkisellikleri tek çocuk ve bir kardeşi olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Tek çocuklar iki ve üzerinde kardeşi olan çocuklara göre ve bir kardeşi olanlar da iki ve üzerinde kardeşi olanlara göre ritmiklik alt boyutundan daha yüksek puan almışlardır. Araştırmada duygu düzenleme ile çocuğun mizacı ve anne davranışları arasında sıkı ilişkiler olduğu görülmüştür. “Duygu Düzenleme Ölçeği”nin duygu düzenleme alt boyutu ile “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği”nin tepkisellik alt boyutu arasında negatif yönde ve düşük düzeyde; sebatkarlık alt boyutu ile pozitif yönde ve düşük düzeyde; sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutu ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. “Duygu Düzenleme Ölçeği”nin değişkenlik-olumsuzluk alt boyutu ile “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği”nin tepkisellik alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde; sebatkarlık ve ritmiklik alt boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Güven, Yılmaz, Sezer ve Sezer (2017), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 79 kız, 90 erkek toplam 169 çocuğun mizaç özellikleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada çocukların annelerinden “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkarlık alt boyut puan ortalamaları ile duygu düzenleme alt boyut puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca ritmiklik ve tepkisellik alt boyut puan ortalamaları ile değişkenlik-olumsuzluk alt boyut puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışma sonucunda sebatkarlık ve ritmiklik alt boyut puan ortalamalarının çocukların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde kız çocukların sebatkarlık alt boyutu puan ortalamaları, erkek çocuklardan daha yüksekken; ritmiklik alt boyutunda ise erkek çocukların puan ortalamalarının, kız çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin ise cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde çocukların mizaç

özelliklerinin anne-baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Işıkoğlu Erdoğan, Yoleri ve Tetik (2017), ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisini inceledikleri araştırmalarında dört-altı yaş 261 okul öncesi dönem çocuğu ve annelerinden “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” ve “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” ile veri toplamışlardır. Araştırma bulguları demokratik tutum ile sebatkarlık ve ritmiklik alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki, otoriter tutum ile negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Otoriter ebeveyn tutumu ile tepkisellik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca sebatkarlık ve ritmiklik alt boyutları demokratik tutumu, tepkisellik alt boyutu otoriter tutumu olumlu yönde yordamaktadır. Çocukların mizaç özelliklerinin, izin verici ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumlarını anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür.

Kaytez ve Kadan (2017), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-altı yaş çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile mizaç özelliklerini inceledikleri araştırmalarında 132 kız, 157 erkek toplam 289 çocuğun annelerinden “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” ile ve öğretmenlerinden “Duygu Düzenleme Ölçeği” ile veri toplamışlardır. Araştırma bulgularına göre “Kısa Mizaç Ölçeği”nden alınan puanlar cinsiyet değişkenine göre sadece sebatkârlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre kız çocukları erkeklere göre daha sebatkârdır. Yakın arkadaşına sahip olma değişkenine göre “Kısa Mizaç Ölçeği”nden alınan puanlar sebatkârlık, sıcakkanlılık-utangaçlık ve ritmiklik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre yakın arkadaşı olan çocuklar, olmayanlara göre daha sebatkâr, sıcakkanlı ve ritmiktir. Çocuğun yaşı, “Kısa Mizaç Ölçeği”nin sadece sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır. Buna göre dört yaşındaki çocukların sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları beş yaşındakilere göre anlamlı olarak daha yüksektir. Anne öğrenim durumuna göre çocukların ölçekten aldıkları puanlar incelendiğinde tepkisellik alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Tepkisellik alt boyutunda annesi ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları annesi lise mezunu olanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir. “Kısa Mizaç Ölçeği”nden alınan puanlar sevilen etkinlik türüne göre ise tepkisellik ve sebatkârlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre resim yapmayı seven çocuklar serbest oyunu seven çocuklara göre daha tepkisel iken, serbest oyunu seven çocuklar resim yapmayı seven çocuklara göre daha sebatkârdır. Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden aldıkları toplam puan ile “Kısa Mizaç Ölçeği”nin sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkârlık alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki, tepkisellik alt boyutu arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2017), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyi, mizaç tarzı ve empatik becerilerini incelemiştir. Araştırmada 48 ay ve üzeri 128 çocuğun akran şiddetine maruz kalma düzeylerini belirlemek için "Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği", mizaç tarzlarını belirlemek için "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği" ve empati düzeylerini belirlemek için "Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların tepkisellik alt boyutu puanlarının; ailedeki çocuk sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve aile tipi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiş; çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyi ile tepkisellik alt boyutu ve empatik beceri düzeyi ile sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca ritmiklik alt boyutu ile tepkisellik alt boyutu arasında ve şiddete maruz kalma düzeyi ile sebatkarlık alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Akbaş (2016), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada 613 çocuğun sosyal uyum becerilerini ölçmek için “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği”, mizaç özelliklerini ortaya çıkarmak için “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” kullanılmıştır. Çocukların mizaç ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde cinsiyet

faktörünün; tepkisellik ve sebatkârlık için anlamlı bir etkiye sahip olduğu, sıcakkanlılık-utangaçlık ve ritmiklik için ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Erkek çocuklarının daha fazla tepkisel mizaç yapısına, kız çocuklarının sebatkarlık mizaç özelliğine sahip davranışlar sergiledikleri, kardeş sayısı ve aile tipi faktörünün sebatkârlık alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Anne eğitim düzeyinin ritmiklik ve tepkisellik alt boyutunda, ailenin gelir düzeyinin sıcakkanlılık-utangaçlık, ritmiklik ve tepkisellik alt boyutunda, anne yaşı faktörünün ise yalnızca ritmiklik alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu rapor edilmiştir. Sebatkârlık, sıcakkanlılık-utangaçlık ve tepkisellik puanları, "Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği" alt boyutları ile ilişkili bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda sosyal uyum alt boyutundaki değişimlerin %28'i, sosyal uyumsuzluk alt boyutundaki değişimlerin ise %26'sı çocukların mizaç özelliklerindeki değişimlerden oluştuğu saptanmıştır.

Altun Nalbant (2016), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş yaş çocuklarının mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ile çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma beş bağımsız anaokulundan 18 kız, 22 erkek olmak üzere toplam 40 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların annelerine "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği", öğretmenlerine "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği", çocuklara ise "Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme Bataryası" uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda çocukların sosyal yetkinlik özellikleri ile mizaç özellikleri arasında; çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi ile mizaç özellikleri ve sosyal yetkinlik özellikleri arasında ve mizaç özellikleri ile cinsiyet ve kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Arı ve Yaban (2016), mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-altı yaş 238 çocuğun sosyal davranışları üzerinde oynadığı rolü incelemişlerdir. Araştırma enlemesine kesitsel desene sahiptir. Çocukların anne ve öğretmenlerinden "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği", duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla "Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği"

ve “Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu” ile veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları, dört yaşındaki çocukların, beş ve altı yaşındakilere göre daha az olumlu sosyal davranış sergilediklerini göstermiştir. Sosyal davranışların cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Tepkisel olan çocukların duygu düzenlemede daha az becerili oldukları ve daha az olumlu sosyal davranış sergiledikleri görülmüştür. Tepkisel çocukların, duygu düzenleme becerilerinin de düşük olmasının daha fazla açık saldırgan davranış sergilemeyle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Demiriz ve Ulutaş (2016), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının mutluluk düzeylerinin cinsiyet, yaş, kardeş sayısı gibi değişkenlere göre belirlendiği ve mizaç ile ilişkisinin incelendiği araştırmalarında 400 çocuğun öğretmenleri ve annelerinden “Çocuklar için Mutluluğu Değerlendirme Aracı-Çocuk, Anne ve Öğretmen formları, “Ailede Mutluluğu Değerlendirme Aracı-Çocuk Formu” ve “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar çocukların mutluluk düzeylerinin cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve mizaç özellikleri gibi değişkenlere göre fark gösterdiğini ortaya koymuştur. Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocukların öz bildirimlerine ve öğretmen görüşlerine göre çocukların yaşı arttıkça mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların öz bildirimlerine göre iki kardeşi olanların daha mutlu oldukları, anne ve öğretmen görüşlerine göre ise kardeşi olmayan çocukların daha mutlu olduklarını görülmüştür. Mutluluk ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiler, anne ve öğretmen görüşlerine göre çocukların mutluluk düzeyleri ile mizacın sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkârlık ve ritmiklik alt boyutları arasında pozitif yönde, tepkisellik alt boyutu arasında ise negatif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Kaya ve Akgün (2016), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık 200 çocuğun okula uyum düzeyi ile özsaygı, cinsiyet, yaş, okula devam durumu, kardeşi olup olmama durumu değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada “Okul Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği”, “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” ve “Cassidy

Kukla Görüşme Formu” kullanılmıştır. Çocukların ritmiklik alt boyutu ile kendi kendini yönetme alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Mizaç özellikleri ile öz saygı düzeylerinin çocukların okula uyum düzeylerini %3 olan açıklama oranı oldukça düşük bulunmuştur.

Kaytez ve Durualp (2016), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-beş yaş çocuklarının annelerinin kabul-ret düzeylerini çocuğun mizacı ve annenin yaşı, sahip olduğu çocuk sayısı, öğrenim durumu, çalışma durumu, aile yapısı, çocuğun yaşı, cinsiyeti ve anaokuluna devam süresi gibi değişkenler açısından incelemişlerdir. Veriler “Aile-Çocuk İlişkileri Ölçeği-Anne Formu” ve “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; çocuğun yaşı, annenin sahip olduğu çocuk sayısı ve öğrenim durumunun annelerin kabul-ret düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu; annelerin yaşı, çalışma durumu, aile yapısı, çocuğun cinsiyeti ve anaokuluna devam süresi ile kabul-ret düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ve annelerin kabul-ret düzeyleri ile çocukların mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Pekdoğan ve Kanak (2016), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-altı yaş 148 kız, 180 erkek toplam 328 çocuğun sosyal yetkinlik ve mizaç özelliklerini incelemişlerdir. Araştırmada “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgular sosyal yetkinlik alt boyutu ile sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkarlık alt boyutları arasında pozitif, tepkisellik alt boyutu ile negatif; kızgınlık-saldırganlık alt boyutu ile sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutu arasında negatif, tepkisellik alt boyutu ile pozitif; anksiyete-içedönüklük alt boyutu ile sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutu arasında pozitif, sebatkarlık ve tepkisellik alt boyutları ile negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Acar, Rudasill, Molfese, Torquati ve Prokasky (2015), üç-beş yaşları arasında 40 çocuğun mizaç özellikleri ve akran ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada “Bireyselleştirilmiş Sınıf

Değerlendirme Puanlama Aracı” ve “Çocuk Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların engelleme denetimi ve utangaçlıkları ile akran çatışması arasında negatif yönde anlamlı ilişki; dikkati odaklamaları ile akran sosyalliği, akran iletişimi ve akran atılganlığı ile pozitif yönde, akran çatışması ile negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Güngör Aytar, Aksoy ve Kaytez (2014), annelerin kişilik özellikleri ile okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-beş yaş çocuklarının mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, çocukların annelerinden “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” ve “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” ile veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda; cinsiyet değişkeninin çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı; doğum sırası değişkeninin sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutundan alınan puanlarda anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca annelerin kişilikleri ile çocukların mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Yoleri (2014), yaş, cinsiyet ve mizaç özelliklerinin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okula uyumları üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında beş-altı yaş 91 çocuğun anneleri ve öğretmenlerinden “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” ve “5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği” ile veri toplamıştır. Araştırmanın sonucunda yaş değişkeninin ve mizacın tepkisellik alt boyutunun okula uyumda anlamlı yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni ise ilişkili bulunmamıştır. Mizaç özelliklerinin çocukların okula uyumları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Okul uyumu ile sebatkarlık ve ritmiklik alt boyutları arasında pozitif yönde, tepkisellik alt boyutu ile negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Yoleri (2014), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş 57 erkek, 55 kız toplam 112 çocuğun mizaç özelliklerinin sosyal yetkinlik üzerindeki yordayıcı etkilerini incelemiştir. Araştırmada "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği" ve "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sebatkarlık

ve ritmiklik ile sosyal yetkinlik arasında ve tepkisellik ile kızgınlık-saldırganlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yoleri ve Küçükyeşil (2014), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların mizaç özelliklerinin, onların dil becerisi üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında üç-altı yaş 112 çocuk için “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” ve “Marmara Gelişim Ölçeği (Dil Gelişimi Alt Ölçeği)” kullanmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sıcakkanlılık-utangaçlık ve ritmiklik alt boyutları ile çocukların dil becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiştir. Ayrıca sıcakkanlılık-utangaçlık ve ritmiklik alt boyutları çocukların dil becerisi üzerinde yordayıcı etkiye sahiptir.

Öneren Şendil ve Tantekin Erden (2014), özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaşlarındaki 42 çocuğun sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarını, çocukların akranları tarafından tercih edilip edilmeme durumları, mizaç özellikleri ve cinsiyetleri açısından incelemiştir. Araştırmada “Resimli Sosyometri Ölçeği”, “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları daha sebatkar ve sıcakkanlı olan çocukların daha yüksek sosyal yetkinlik becerisine sahip olduklarını ve akranları tarafından daha çok tercih edildiklerini, tepkiselliği daha yüksek olan çocukların ise daha yüksek kızgınlık-saldırganlık içeren davranış sorunları gösterdiklerini ortaya koymuştur. Cinsiyetin sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık veya anksiyete-içedönüklük davranış sorunlarından herhangi birini farklılaştırmadığı ortaya çıkmıştır. Sebatkarlık alt ölçeğinde yüksek puanlara sahip olan çocukların sıcakkanlılık-utangaçlık alt ölçeğinde daha yüksek puan aldığı bulunmuştur.

Gagnon vd. (2014), okul öncesi eğitime devam eden 38-68 aylık 44 çocuğun akranlarıyla olan oyun davranışlarına mizaç ve ebeveyn tutumunun etkisini incelemiştir. Araştırmada “Davranış Stili Anketi”, “Ebeveyn Stilleri ve Davranışları Ölçeği” ve “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre daha otoriter ebeveynleri

olan çocukların yüksek tepkisel mizaca sahip olduğu ve oyunlarında daha çok oyun bozulması, daha az etkileşimli oyun görülmüştür.

Graham ve Coplan (2012), okul öncesi eğitime devam eden ve en az bir kardeşi olan dört-altı yaşlarında 79 çocuğun kardeş ilişkisi kalitesinin ve utangaçlığın okul uyumu ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmada “Çocuk Sosyal Tercih Ölçeği”, “İlişki Kalitesi Ölçeği”, “Çocuk Davranış Ölçeği”, “Algılanan Yetkinlik ve Sosyal Kabul Resimsel Ölçeği” ve “Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kardeş ilişkisi kalitesi ile yalnızlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki; utangaçlık ile prososyal davranış arasında negatif yönde anlamlı ilişki ve utangaçlık ile kaygı ve sosyal geri çekilme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yağmurlu ve Altan (2010), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 46-70 aylık 66 kız, 79 erkek toplam 145 çocuğun anne sosyalleştirmesi ve mizaç özelliklerinin duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada çocukların duygu düzenleme becerilerinin ölçülmesi için anneler ve öğretmenler tarafından “Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği” doldurulmuş ve çocuklara “Zevki Erteleme Becerisi Testi” uygulanmıştır. Annelerin duygu sosyalleştirmesini ölçmek için “Negatif Duygularla Baş Edebilme Ölçeği” ve çocuk yetiştirme tutumlarını değerlendirebilmek için de “Çocuk Yetiştirme Envanteri” kullanılmıştır. Çocukların mizaç özelliklerini ölçmek için ise anneler tarafından “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” doldurulmuştur. Araştırmada annelerin çocuklarını genellikle sıcakkanlı ve sebatkar; orta düzeyde tepkisel olarak tanımladıkları görülmüştür. Duygu düzenleme becerisi tepkisellik alt boyutu ile negatif, sebatkarlık ve sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutları ile pozitif yönde ilişkilidir. Çocuğun cinsiyeti, annelerin olumlu ebeveyn davranışları, tepkisel mizaç ve olumlu ebeveyn davranışları ile sıcakkanlı mizaç arasındaki etkileşim, duygu düzenleme becerisini anlamlı olarak yordamıştır. Sebatkarlık mizaç boyutunda kızların daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Olumlu ebeveyn davranışı orta düzeyde ve sıcakkanlılık en yüksek düzeyde olduğu zaman duygusal düzenleme becerisinin en yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Zevki erteleme becerisi, sebatkarlık ve sıcakkanlılık-utangaçlık mizaç özellikleri tarafından anlamlı olarak yordanmıştır. Bu çalışmanın önemli bir sonucu, annenin olumlu ebeveyn davranışlarının çocuğun duygu düzenleme becerisine önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Olumlu ebeveyn davranışı çok yüksek düzeyde olduğu zaman yüksek düzeyde korumacı ebeveyn davranışı ile benzer bazı özellikler gösterdiğinden, düşük sıcakkanlılık gösteren çocuklara olumsuz bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Ummanel (2007), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 40-72 aylık 75 kız, 83 erkek toplam 158 çocuğun akran kabulünü mizaç özellikleri, gelişim düzeyi, duygusal davranışsal sorunları ve ebeveyn kabul-reddi değişkenleri açısından incelemiştir. Ebeveynler “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği”, “Erken Gelişim Evreleri Ölçeği” ve “Aile Çocuk İlişkileri Anne Formu”nu, öğretmenler ise “Okul Öncesi Davranış Ölçeği”ni doldurmuşlardır. Araştırmaya katılan çocuklara sosyometri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda mizaç ölçeğinin sebatkarlık alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Kız çocukları erkek çocuklara oranla daha fazla sebatkar davranışlar göstermiştir. Sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutu ile anne tutumu alt boyutlarından sıcaklık arasında; sebatkarlık alt boyutu ile gelişim düzeyi problem çözme alt boyutu arasında; ritmiklik ile gelişim düzeyi kişisel sosyal beceriler, sıcaklık, sebatkarlık arasında; tepkisellik ile anne tutumu alt boyutlarından ihmalkarlık, ayrışmamış reddetme ve saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Mizaç alt boyutları ile sosyal kabul arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır.

Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005) ebeveyn davranışları ve çocuğun mizacının, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların olumlu sosyal davranış gelişimine etkilerini ve zihin kuramı yeteneğinin bu ilişkideki aracı rolünü inceledikleri araştırmalarında, Avustralya’da yaşayan 48-77 aylık 151 Avustralyalı ve 48-75 aylık 50 Türk çocuk, bu çocukların anneleri ve yuva öğretmenleri ile çalışmışlardır. Araştırmada “Çocuk Yetiştirme Anketi”, “Ebeveyn Değerleri Sıralaması Ölçeği”, “Çocuk Yetiştirmede Günlük Zorluklar Ölçeği”, “Algılanan Sosyal Destek İndeksi” ve “Çocuklar için Kısa

Mizaç Ölçeği” kullanılmıştır. Olumlu sosyal davranışların ölçümü için 19 maddelik bir ölçek oluşturulmuş ve davranışsal değerlendirmeler yapılmıştır. Çocukların zihin kuramı gelişimini ölçmek için “Beklenmedik Yer Değişimi Paradigması”, “Yanlış Bilgilendirme Testi” ve “Beklenmedik İçerik Testi” uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, Türk ve Avustralyalı çocukların olumlu sosyal davranış düzeylerinin benzer olduğunu ancak yordayıcı faktörlerin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Avustralya grubunda anne sıcaklığı ve sebatkar mizaç, Türk grubunda ise annenin itaat bekleme davranışı, olumlu sosyal davranışı anlamlı olarak yordamıştır. Zihin kuramı yeteneği, her iki kültürel grupta da olumlu sosyal davranış ile pozitif yönde ilişki göstermiştir. Türk çocukların zihin kuramı yeteneği ve olumlu sosyal davranışları, mizaç ve çocuk yetiştirme değişkenleriyle anlamlı bir ilişki göstermemiştir.

Stimpson (2001), okul öncesi eğitime devam eden 60-83 aylık 116 çocuğun mizaç özellikleri ile sosyal oyun ve erken akademik başarılarını incelemiştir. Araştırmada “Colorado Çocuk Mizaç Envanteri”, “Oyun Gözlem Ölçeği” ve “Metropolitan Olgunluk Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre utangaçlık ile suskun davranış arasında pozitif yönde; duygusallık ile başarı arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler çıkmıştır. Utangaçlık erkeklerin sosyal oyun davranışıyla negatif yönde anlamlı ilişkilidir.

Sosyal Oyun ile İlgili Araştırmalar

Aşık Öztürk ve Ahmetoğlu (2018), üç-altı yaş arasında 149 çocuğun grup ortamlarındaki oyun davranışlarını araştırmıştır. Araştırmada “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” ve “Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi Gözlem Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların gözlem formu puan ortalamaları ile cinsiyet, yaş, gelişimsel probleminin olma durumu, baba öğrenim durumu ve öğretmenin mesleki kıdemi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.01$). Kız çocuklarının gözlem formu puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. 61-72 aylık

çocukların gözlem puanları, 36-48 ve 49-60 aylık çocuklara göre daha yüksektir. Gözlem formu puanları ile sosyal yetkinlik alt ölçeği arasında pozitif yönde, kızgınlık-saldırganlık alt ölçeği arasında negatif yönde ve anksiyete-içe dönüklük alt ölçeği arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Gal-Szabo, Spinrad, Eisenberg ve Sulik (2018), okul öncesi eğitime devam eden 140 çocuğun duygusal bilgisi ile sosyal oyun ilişkisini incelemiştir. Araştırmada “Oyun Gözlem Formu”, “Duygu Eşleme Görevi” ve “Çocuk Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre yüksek düzeyde duygu durumu bilgisine sahip çocuklar daha fazla sosyal oyun, daha az suskun veya uğraşsız davranış göstermiştir.

Özkan ve Aksoy (2016), 50-71 aylık 63 erkek, 46 kız toplam 109 çocuğun oyun ve sosyal davranışlarını cinsiyete göre incelemiştir. Araştırmada “Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği”, “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkeklerin itiş kakışlı oyun ve fiziksel saldırganlık puanları daha yüksek bulunmuştur. Kızların ise erkeklere göre olumlu sosyal davranış puanları daha yüksektir. Sosyal oyun, sessiz oyun, izole-pasif oyun ve izole-aktif oyun, ilişkisel saldırganlık ve depresif duygusal davranış puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kılınç (2016), araştırmasında beş-altı yaş 250 çocuğun sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada sosyal beceri ve problem davranışlara ilişkin verileri toplamak amacıyla “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” ve çocukların oyun davranışlarına ilişkin verileri toplamak amacıyla “Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre erkek çocukların kız çocuklara göre itiş kakışlı oyunu daha fazla tercih ettikleri; kız çocukların sosyal işbirliği ve etkileşim düzeylerinin erkek çocuklara göre anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu; kız ve erkek çocukların sosyal bağımsızlık düzeylerinin benzerlik gösterdiği; erkek çocukların dışa yönelim problem davranışları gösterme düzeylerinin kız

çocuklardan anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Beş yaş çocuklarının altı yaş çocuklarına göre yalnız pasif oyun, yalnız aktif oyun ve sessiz oyunu daha fazla tercih ettikleri ve benmerkezci davranışları daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Beş-altı yaş çocuklarının sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık düzeyleri benzerlik göstermektedir. Sosyal oyun oynayan çocukların sosyal becerilerinin de yüksek olduğu, aynı çocukların içe yönelim problem, asosyal ve benmerkezci davranış gösterme düzeylerinin düşük olduğu fakat dışa yönelim problem davranışlarının yüksek olduğu görülmüştür. İtiş-kakış oyun ile sosyal işbirliği arasında negatif yönlü; dışa yönelim problem davranış ve benmerkezci davranış ile pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Sessiz oyun ile sosyal becerilerin sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler; problem davranışın içe yönelim ve benmerkezci davranış alt boyutlarıyla pozitif yönde anlamlı ilişkiler; asosyal davranış ile arasında da negatif yönlü anlamlı ilişkiler ortaya konmuştur. Yalnız pasif oyun ile sosyal becerinin sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde; yalnız aktif oyun ile sosyal becerilerinin sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Güler (2015), sosyal oyunun 48–69 aylık 45 çocuğun ahlaki ve sosyal kural algılarına etkisini incelediği deneysel araştırmasında 22 çocuğa Sosyal Oyun Eğitim Programı uygulamış ve çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarını belirlemek amacıyla “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırma bulguları Sosyal Oyun Eğitim Programının sosyal ciddiyet ve sosyal ceza alt boyutlarında düşük miktarda etkisinin olduğunu; sosyal otorite yokluğu ve ahlaki ciddiyet alt boyutlarında ise anlamlı düzeyde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Deney grubundaki çocukların ahlaki kural yokluğu, ahlaki genelleme ve ahlaki ceza alt boyutları ile, sosyal kural yokluğu ve sosyal genelleme boyutları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunduğu ve Sosyal Oyun Eğitim Programının etkisinin yüksek olduğu belirtilmiştir.

Eggum-Wilkens vd. (2014), Head Start okullarından 37-72 aylık 136 erkek 128 kız toplam 264 çocuğun akran oyunları ve akran ilişkilerinin okul yeterlikleriyle ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmada “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği”, “Peabody Resim Kelime Testi 3”, “Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği” ve “Gelişim Profili” kullanılmıştır. Çocukların akran oyunları bir yıl boyunca gözlemlenmiş, bir yıl sonra öğretmenler çocukların okul yeterliklerini değerlendirmişlerdir. Çocuk akran oyunlarının orta derecede sık olduğu ve zamanla arttığı, akranlarıyla daha sık oynayan çocukların daha iyi okul yeterliğine sahip oldukları görülmüştür. Araştırma sonuçları çocukların akranlarıyla etkileşime girmelerinin ilkokula geçişlerine yardımcı olacak becerilerin geliştirilmesini teşvik edebileceğini göstermiştir.

Wu (2014), Alman ve Çin okul öncesi eğitim kurumlarından üç-altı yaşlarındaki 48 çocuğun oyunlarının pratik ve kavramsal boyutlarını incelemişlerdir. Çocukların serbest oyun davranışları beş gün boyunca beş dakika video kaydına alınmış ve “Parten-Smilansky Ölçeği” ile incelenmiştir. On öğretmenle oyun, öğrenme ve oyun düzenlemeleri konularındaki görüşleri hakkında görüşme yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre Çinli ve Alman çocuklar arasında tüm oyun kategorilerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İki kültürde de oyun olmayan davranış en sık görülmüştür. Alman çocuklar oyunun sosyal ve bilişsel boyutlarında biraz daha yüksek bir seviye göstermektedir. Çocukların oyunu ile öğretmenlerin oyunla ilgili görüşleri arasında bir ilişki bulunmuştur.

Duman (2010), Türkiye ve Amerika’da bulunan birer anasınıfına devam eden 60-62 aylık sekiz çocuğun serbest zaman etkinliği sırasındaki oyun davranışlarını incelemiştir. Araştırmada “Öğretmen Görüşme Formu”, “Anne Görüşme Formu” ve video kayıt yöntemi kullanılmıştır. Çocukların oyun alanı kullanımı, oyuncak türü, oyun türü, oyun ve oyun dışı davranış özellikleri olarak belirlenen kategorilerde geçirdikleri süreler frekans/yüzde olarak incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre Amerikan kız çocuklarının en çok mutfak köşesinde, mutfak malzemeleriyle ve dramatik oyun oynadıkları; erkek çocuklarının ise en çok yapı-inşa oyun alanında, yapı-inşa oyuncaklarıyla ve yapı-inşa

oyunu oynadıkları; erkek çocuklarının kız çocuklarından daha fazla oyun dışı davranışlar gösterdiği ve her iki cinsiyette de en çok grup oyunu oynandığı; Türk kız ve erkek çocuklarının en çok yapı-inşa oyun alanında ve yapı-inşa oyuncaklarıyla; kız çocuklarının en çok pasif oyun, erkek çocuklarının ise en çok yapı-inşa oyunu oynadıkları; her iki cinsiyette de aynı sayıda oyun dışı davranış sergilendiği ve en fazla grup oyunları oynandığı görülmüştür. Sonuç olarak çocukların daha çok sosyal oyun oynadıkları, olumlu sosyal ilişki ve tutum geliştirdikleri bulunmuştur.

Güney Karaman (2009), okulöncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş grubu 30 çocuğun bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkiyi bilişsel ve toplumsal oyun sınıflamasına göre incelemiştir. Araştırmada “Çocuklar için Gizlenmiş Şekiller Testi” ve “Oyun Gözlem Formu” kullanılmıştır. Araştırma bulguları çocukların oyun seçiminde bilişsel üslubun belirleyici bir etkisi olmadığını göstermiştir. Yaş düzeyinin oyun türünü etkilediği; çocukların en fazla dramatik oyun oynadıkları ve dramatik oyun oynayan çocukların işbirlikçi oyun oynama eğiliminde oldukları görülmüştür.

Taylı (2007), kardeş sahibi olup olmama durumunun okul öncesi dönemde sosyal oyuna etkisini incelediği araştırmasında altı yaş grubundan kardeşi olan 18, kardeşi olmayan 20 çocuğu oyun ortamında Parten'in sosyal oyun kategorilerine göre gözlemlemiştir. Araştırma bulguları tek çocukların kardeşli çocuklardan daha fazla yalnız oyun; kardeşli çocukların tek çocuklardan daha fazla birlikte ve işbirlikçi oyun oynadığını; kız çocukların erkek çocuklardan daha fazla yalnız oyun, erkek çocukların kız çocuklarından daha fazla işbirlikçi oyun oynadıklarını; tüm çocukların en fazla birlikte oyun türünde, daha çok kendi cinsiyetinden çocuklarla ve ortalama beş oyun arkadaşıyla oynadıklarını göstermiştir.

Howard, Jenvey ve Hill (2006), Avustralya'daki sekiz okul öncesi eğitim kurumundan dört-altı yaş 92 çocuğun oyun ve öğrenme algılarını sosyal bağlamda incelemiştir. Araştırmada “Duyusal Algı Öykü Yöntemi Etkinliği” ile çocuklardan farklı sınıf senaryolarını gösteren 24 fotoğrafik uyarıyı oyun ve öğrenme olup olmadığına göre

sıralamaları istenmiştir. Uyarıların her birinin, öğretmen yokluğu (tek başına, paralel veya işbirlikçi etkinlik) veya öğretmen varlığı (öğretmenin dahil olduğu etkinlik veya öğretmenin yönlendirdiği etkinlik) sosyal ipuçlarından birini içerdiği bağımsız kodlayıcılar tarafından tespit edilmiştir. Bulgular, çocukların, oyunu öğretmen yokluğuyla ilişkilendirdiğini ortaya koymuştur. Çocuklar oyun ve akranların varlığı arasında bağlantı kurmuşlardır (paralel ve işbirlikçi etkinlik). Çocukların, öğretmenin yönlendirdiği etkinliklerin öğrenme olduğu algısına sahip olduğu görülmüştür.

Colwell ve Lindsey (2005), dört sınıftan 48-73 aylık 33 erkek, 27 kız toplam 60 okul öncesi dönem çocuğunun fiziksel ve taklit oyunları ve oyun arkadaşının cinsiyeti arasındaki ilişkiyi ve çocukların akranlarıyla olan sosyal yeterliklerini incelemişlerdir. Çocukların akranlarıyla olan oyunları dış mekan oyun alanında dört ay boyunca haftada üç defa gözlemlenmiş ve sosyal yetkinlikleri akranları tarafından sosyometri ve öğretmenleri tarafından “Akran İletişimi Öğretmen Kontrol Listesi” ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre kendi cinsiyetinden çocuklarla taklit, alıştırma ve itiş kakış oyunu oynayan çocuklar akranları tarafından daha çok sevilmekte ve öğretmenleri tarafından sosyal olarak yetkin görülmektedir. Çocukların yaşı ile oyun türü arasında anlamlı bir ilişki ve taklit oyununda cinsiyet farklılığı bulunamamıştır. Erkek çocuklarının daha fazla itiş kakış oyunu oynadıkları görülmüştür.

Gagnon ve Nagle (2004), 50-66 aylık 43 erkek 42 kız toplam 85 çocuğun akranlarıyla olan oyun davranışları ile sosyal yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada çocukların öğretmen ve ebeveynlerinden “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi”, “Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği” ve “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” ile veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri ile çocukların akranlarıyla olan oyunları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Başkalarının duygusal durumlarına duyarlı olan çocukların akranlarıyla olan oyun etkileşimlerinde olumlu tutumda oldukları görülmüştür. Öz kontrol, kişilerarası ilişkiler ve sözel açıklama alt boyutları ile oyun etkileşimi arasında pozitif, oyunun

bozulması ile negatif korelasyonlar ortaya çıkmıştır. Oyundan kopma alt boyutunda yüksek puan alan çocukların olumlu başa çıkma veya sosyal normlara ve beklentilere uygun cevap verme becerileri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Leonard (2002), okul öncesi eğitime devam eden 35-84 aylık 167 çocuğun sosyal olmayan oyun davranışlarını cinsiyet, kaygı, düzenleme becerileri gibi çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada üç ay boyunca her gün oyun davranışları gözlemi yapılmış, “Çocuk Davranış Listesi Kısa Formu”, “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” ve “Çocuklar için Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre daha çok pasif tek başına ve uğraşsız davranış sergileyen çocuklar akranları tarafından daha az popüler olarak değerlendirilmiştir. Aktif tek başına oyun, düzenleme ve prososyal davranışlar ile negatif yönde, kaygı ve dışsal problemlili davranışlar ile pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla tek başına aktif oyun oynadığı görülmüştür.

Coplan, Gavinski-Molina, Lagace-Seguin ve Wichmann (2001), yaşları ortalama 66 ay olan 38 erkek, 39 kız toplam 77 okul öncesi dönem çocuğunun annelerinden “Colorado Çocuk Mizaç Envanteri” ve öğretmenlerinden “Okul Öncesi Davranış Envanteri” ile bilgi alarak serbest oyun gözlemi yapmışlardır. Suskun, tek başına aktif ve pasif oyun davranışları Şubat ayında serbest oyun saatlerinde günde dört-beş dakika 10 saniyelik aralıklarda, en az üç defa “Oyun Gözlem Ölçeği” kullanılarak gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda utangaçlık suskun davranışla anlamlı derecede pozitif; suskun davranış dışsallaştırma problemleriyle ve akademik başarıyla negatif; tek başına aktif oyun duygu düzenleme ve sosyal yeterlikle negatif, içselleştirme problemleriyle pozitif ilişkili bulunmuştur. Araştırma sonuçları çocukların yeterince sosyal oyun oynamadığını, utangaçlık ile suskun davranış ve akademik başarısızlık arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Shim, Herwig ve Shelley (2001), üç okul öncesi programından iki ve üç yaşında 21 ve dört-beş yaşında 20 toplam 41 çocuğun akranlarıyla olan oyun davranışlarının iç ve dış mekandaki değişimini incelemişlerdir. Her bir çocuk dört farklı günde içeride beş ve dışarıda beş dakika video kaydına alınmıştır. Kayıtlar daha sonra izlenerek her 20 saniyede bir görülen oyun davranışları ve akran etkileşimi “Parten-Smilansky Ölçeği” kullanılarak kodlanmıştır. Okul öncesi programlarının kalitesi “Okul Öncesi Eğitim Programları için Değerlendirme Profili” ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre dört-beş yaş grubu çocuklar iki-üç yaş grubuna göre dışarıda tek başına işlevsel, paralel ve dramatik oyuna daha fazla katılmaktadır. Büyük çocuklar akranlarına karşı daha fazla sosyal ilgi ve dikkat göstermektedir. Etkileşimli dramatik oyunun dışarıda daha fazla oynandığı görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada çocukların mizaç özellikleri ve oyun davranışlarının ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. “Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s.184). Korelasyon deseninde katılımcıların özellikleri ile davranış veya gelişimleri arasındaki ilişki incelenir (Berk, 2013, s.37).

Bu çalışmada gözlem yöntemi kullanılmıştır. Gözlem, gözlenenlerden kendi doğal ortamlarında doğrudan veri elde edilmesidir (Karasar, 2012, s.157). Çocukların oyun davranışlarını genelleme amacı olmadan, daha detaylı değerlendirmek için odak grup olarak seçilen çocuklar zaman aralıklı gözlem yöntemi kullanılarak gözlemlenmiştir. Bu yöntemde belirli bir süre boyunca belirli aralıklarla kısa gözlemler yapılır ve görülen oyun davranışları not edilir (Metin Aslan, 2014).

Çalışma Grubu

“Araştırmacının, ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evren çalışma evrenidir. Böyle bir evreni belirlemenin en iyi yolu amaca uygun ölçütler geliştirmek ve bu ölçütlere uyanları çalışma evrenine almaktır” (Karasar, 2012, s. 110). Araştırmanın ulaşılabilir evren sayısını belirlemek için Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2017–2018 yılı eğitim istatistiklerinden faydalanılmıştır ve bu istatistiklere göre Yenimahalle ilçesinde 763, Çankaya ilçesinde 823 olmak üzere okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaşında toplam 1586 çocuk bulunmaktadır (MEB, 2018). Örneklemenin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde belli niteliklere sahip kişiler örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2013, s. 91). Araştırma kapsamında çocukların Ankara ili Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde yer alan bağımsız anaokullarına devam etmeleri, veri toplama sürecinde 61-71 aylık olmaları ve annelerinin ve öğretmenlerinin çalışmaya gönüllü katılım göstermeleri ölçütleri aranmıştır. Bu kapsamda Ankara Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde yer alan 16 anaokulunda ölçütlere uyan toplam 285 çocuğa, 283 anneye ve 33 öğretmene ulaşılmıştır. Çocukların arasında iki ikiz kardeş bulunduğu için anne sayısı 283’tür.

Gözlenecek çocukların belirlenmesinde Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (Yağmurlu & Sanson, 2009)’nin, oyun davranışlarıyla daha çok ilişkili olduğu düşünülen sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutunda en düşük, orta ve en yüksek puan düzeyinde puan almış olmaları ve ebeveynlerinin Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu ile gözleme izin vermiş olmaları ölçütleri aranmıştır (Ek 1). Her bir puan düzeyinden onar çocuk olmak üzere toplam 30 çocuğun oyun davranışları gözlemlenmiştir. Bu çocukların 13’ü erkek, 17’si kızdır. Yaş ortalamaları 65,5 aydır. Okul öncesi eğitime devam eden 61-71 aylık çocukların yaş ortalamaları Tablo 1’de ve demografik özelliklerine ilişkin yüzde frekans dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çocukların Yaş Ortalamaları

	n	En küçük	En yüksek	$\bar{x}$	Ss
Yaş (Ay)	285	61	71	66,01	3,37

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan çocukların yaş ortalaması 66 (SS=3,37) aydır.

Çocukların yaşı 61 ay ile 71 ay arasında değişmektedir.

Tablo 2

Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

	Grup	n	%
Yaş (Ay)	61	37	13,0
	62	23	8,1
	63	23	8,1
	64	24	8,4
	65	22	7,7
	66	24	8,4
	67	21	7,4
	68	28	9,8
	69	21	7,4
	70	30	10,5
	71	32	11,2
Cinsiyet	Kız	150	52,6
	Erkek	135	47,4
Kardeş Sayısı	Yok	69	24,2
	1	160	56,1
	2+	56	19,7
Doğum Sırası	İlk çocuk	157	55,1
	Ortanca çocuk	24	8,4
	Son çocuk	104	36,5
Okul öncesi eğitime devam etme süresi	1 yıl veya daha az	79	27,7
	2 yıl	124	43,5
	3 yıl ve daha fazla	82	28,8

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların %13'ünü (n=37) 61 ay, %8,1'ini (n=23) 62 ay, %8,1'ini (n=23) 63 ay, %8,4'ünü (n=24) 64 ay, %7,7'sini (n=22) 65 ay, %8,4'ünü (n=24) 66 ay, %7,4'ünü (n=21) 67 ay, %9,8'ini (n=28) 68 ay, %7,4'ünü (n=21)

69 ay, %10,5'ini (n=30) 70 ay, %11,2'sini de (n=32) 71 ay grubu çocukların oluşturduğu görülmektedir. Çocukların %52,6'sını (n=150) kızlar oluştururken %47,4'ünü (n=135) erkek çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların %24,2'sinin (n=69) tek çocuk olduğu, %56,2'sinin (n=160) bir kardeşi olduğu ve %19,7'sinin (n=56) iki ve üstü kardeşe sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %55,1'i (n=157) ailesinin ilk çocuğu, %8,4'ü (n=24) ortanca çocuğu ve %36,5'inin (n=104) de son çocuğu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların okul öncesi eğitim alma sürelerine göre dağılımları incelendiğinde %27,7'sinin (n=79) okul öncesi kuruma bir yıl veya daha az süredir devam ettikleri, %43,5'inin (n=124) iki yıldır devam ettikleri, %28,8'inin (n=82) ise üç ve daha fazla yıldır devam ettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların yaş ve cinsiyet bazında genel olarak dengeli dağılımlar gösterdiği ancak kardeş sayısı, doğum sırası ve okul öncesi eğitime devam etme süresi bakımından çok benzer olmadığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri çocukların ve ailelerinin demografik bilgilerini almak amacıyla anne bildirimine dayanan “Demografik Bilgi Formu”, çocukların oyun davranışlarını değerlendirmek amacıyla öğretmen bildirimine dayanan “36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği”, çocukların mizaç özelliklerinin belirlenmesi amacıyla anne bildirimine dayanan “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” ve çocukların oyun davranışlarını gözlemlemek amacıyla gözlemci bildirimine dayanan “Oyun Gözlem Formu” ile toplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formunda çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası ve okul öncesi eğitime başladığı tarih ile ilgili sorular yer almaktadır (Ek 2).

36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği

Metin Aslan (2017) tarafından geliştirilen “36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği” (Play Behavior Scale For Children Aged 36-71 Months) beş alt boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert formatındaki ölçeğin alt boyutları suskun davranış, tek başına oyun, paralel oyun, sosyal oyun ve itiş kakışlı oyundur. Ölçeğin güvenirlik katsayıları ölçeğin tümü için 0.72, suskun davranış faktörü için 0.89, tek başına oyun faktörü için 0.84, paralel oyun faktörü için 0.87, sosyal oyun faktörü için 0.86, itiş kakış oyun için 0.89 olarak ölçülmüş; 36-71 aylık çocukların oyun davranışlarını ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin kullanımı için izin alınmıştır (Ek 3). Ölçekte bu beş ayrı faktörden oluşan oyun davranışları için toplam puan hesaplanması uygun görülmemiştir (Metin Aslan, 2017). Ölçeğin değerlendirilmesinde puanlama her alt boyuttaki maddelerin ortalama puanı hesaplanarak yapılır. Suskun davranış alt boyutu için alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25; tek başına oyun için alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20, paralel oyun için alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25, sosyal oyun için alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25 ve itiş kakışlı oyun için alınabilecek en düşük puan 2, en yüksek puan 10’dur. Bu araştırmanın örneklem grubu için Oyun Davranış Ölçeğinin geçerlik çalışması Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile ve güvenirlik çalışması Cronbach alfa katsayıları ile yapılmıştır.

36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile Geçerlik Sınaması

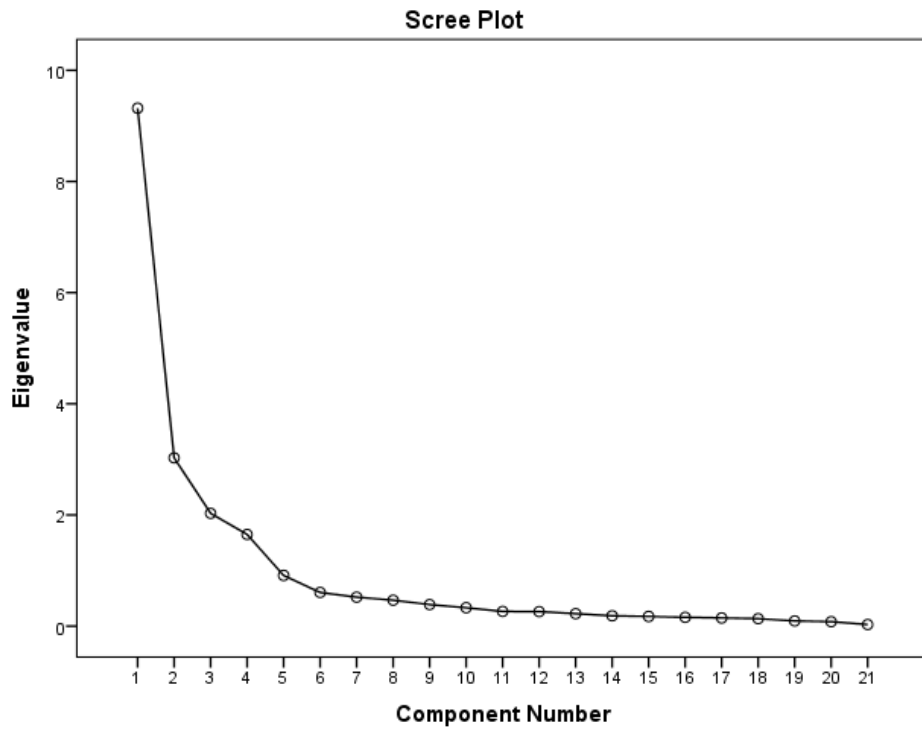
Beş alt boyutlu olan 21 maddelik Oyun Davranış Ölçeğinin faktöriyel yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. AFA, beş faktörde sınırlandırılıp Varimax döndürme işlemi uygulanarak yapılmıştır. AFA’ya ilişkin açıklanan varyans tablosu Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Oyun Davranış Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Açıklanan Varyans Tablosu

Faktörler	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %
1	9,318	44,370	44,370
2	3,027	14,415	58,785
3	2,030	9,665	68,449
4	1,649	7,853	76,303
5	,912	4,345	80,648
Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği: 0.897			
Bartlett's Küresellik testinin ki kare değeri= 5790.115 Sd= 210 p=0.000			

Tablo 3'e göre Kaiser-Meyer-Olkin istatistiği 0,897 bulunmuş olup veriler için örneklem sayısının yeterli olduğu görülmüştür. Bartlett küresellik testi de verilerin faktör analizi için uygun bulunduğunu göstermiştir ($p<0.05$). Açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde beş faktörle sınırlandırılan 21 maddelik ölçeğin açıklanan varyansı %81 bulunmuştur. Bir başka deyişle ölçülen özelliğin %81'inin ölçüldüğü gözlenmiştir. Öz değerlere ilişkin faktör grafiği (scree plot) de şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. 36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği özdeğerlere ilişkin faktör grafiği

Ölçek maddelerinin döndürülmüş ve sıralanmış faktör yükleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Oyun Davranış Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri

Alt boyutlar	Madde no	Faktör yükü
Paralel Oyun	o13	,911
	o11	,900
	o14	,887
	o12	,858
	o10	,771
Suskun Davranış	o3	,867
	o5	,838
	o4	,837
	o2	,795
	o1	,703
Sosyal Oyun	o19	,855
	o18	,840
	o16	,810
	o15	,807
	o17	,719
Tek Başına Oyun	o8	,749
	o7	,707
	o6	,680
	o9	,627
İtiş Kakışlı Oyun	o21	,963
	o20	,948

Tablo 4'e göre paralel oyun alt boyutunda toplam beş maddenin faktör yükleri 0.771 ile 0.911; suskun davranış alt boyutunda toplam beş maddenin faktör yükleri 0.703 ile 0.867; sosyal oyun alt boyutunda toplam beş maddenin faktör yükleri 0.719 ile 0.855; tek başına alt boyutunda dört maddenin faktör yükleri 0,627 ile 0,749 arasında değiştiği gözlenmiştir. İtiş kakışlı oyun alt boyutunda iki maddenin faktör yükleri 0,948 ve 0,963 bulunmuştur.

36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranışı Ölçeğinin Güvenirlilik Analizi

Ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyonları ile birlikte alt boyutların Cronbach alfa katsayıları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Oyun Davranış Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları ve Alfa Katsayıları

	Madde no	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa katsayısı
Suskun Davranış	o1	,700	0,924
	o2	,843	
	o3	,800	
	o4	,866	
	o5	,828	
Tek Başına Oyun	o6	,729	0,873
	o7	,790	
	o8	,853	
	o9	,578	
Paralel Oyun	o10	,764	0,949
	o11	,880	
	o12	,898	
	o13	,913	
	o14	,844	
Sosyal Oyun	o15	,820	0,909
	o16	,832	
	o17	,618	
	o18	,829	
	o19	,828	
İtiş Kakışlı Oyun	o20	,876	0,934
	o21	,876	

Tablo 5’e göre madde toplam korelasyonlarının 0,578 ile 0,913 arasında değiştiği ve tüm madde toplam korelasyonlarının 0,50 değerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının 0,70 değerinden yüksek olması bakımından alt boyutlarda yüksek iç tutarlılık bulunmuştur.

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği

“Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” (Short Temperament Scale for Children), Prior, Sanson ve Oberklaid tarafından 1989 yılında geliştirilmiş, Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Altılı likert formatında olan 30 maddelik bu formun sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkarlık, ritmiklik ve tepkisellik olmak üzere dört alt boyutu vardır. Ölçeğin iç tutarlık puanları sıcakkanlılık için 0.80, tepkisellik için 0.77, sebatkarlık için 0.76 ve ritmiklik için 0.48 olarak bulunmuş; Türk çocukları için geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Ölçeğin kullanımı için izin alınmıştır (Ek 4). Puanlama alt ölçekteki tüm maddelerin ortalaması alınarak yapılmaktadır. Ölçekteki bazı maddeler ters kodlanmaktadır. Sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutu için alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 42; sebatkarlık alt boyutu için alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 42, ritmiklik alt boyutu için alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 42 ve tepkisellik alt boyutu için alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 54’tür. Bu araştırmanın örneklem grubu için Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinin geçerlik çalışması Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile ve güvenilirlik çalışması Cronbach alfa katsayıları ile yapılmıştır.

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile Geçerlik Sınaması

Çocuklar için geliştirilen 30 maddelik kısa mizaç ölçeğinin faktöriyel yapısını belirlemek ve aynı zamanda geçerlik çalışması için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. AFA, dört faktörde sınırlandırılıp Varimax döndürme işlemi uygulanarak yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda döndürülmüş faktör yükleri değerlendirilmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükünün en az 0.30 olması gerektiği ve yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002, s. 118). Dolayısıyla tepkisellik alt ölçeğinden 8. ve ritmiklik alt ölçeğinden 22. maddelerin faktör yükleri 0,30 değerinden düşük bulunduğu için bu maddeler çıkarılarak kalan 28 madde üzerinden analiz

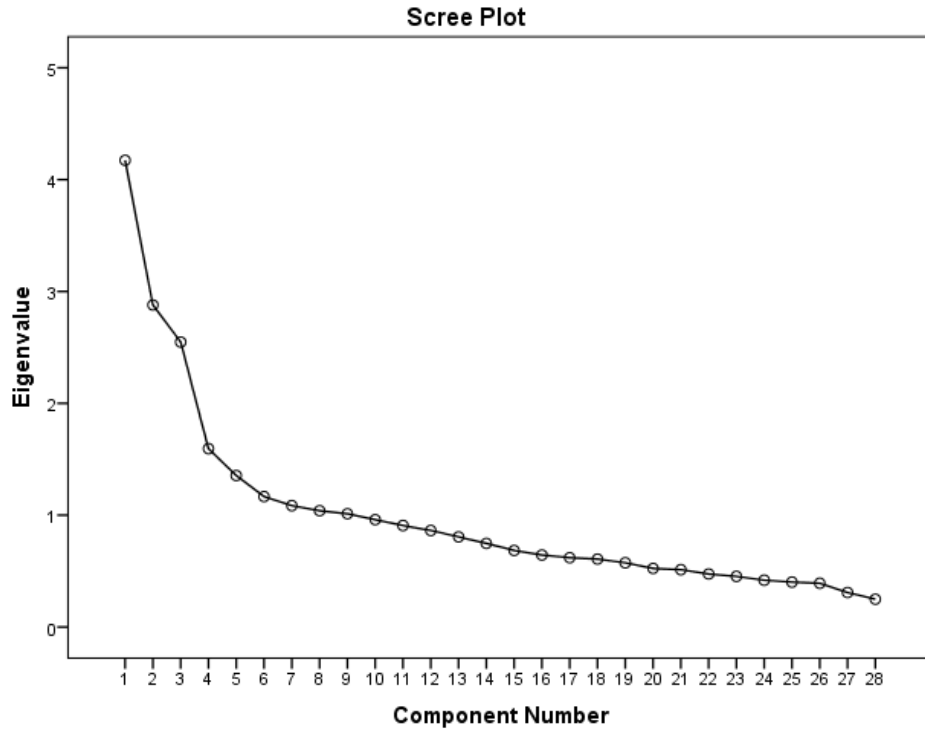
tekrar edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizine ilişkin açıklanan varyans tablosu Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Mizaç Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Açıklanan Varyans Tablosu

Faktörler	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %
1	4,173	14,903	14,903
2	2,880	10,284	25,187
3	2,548	9,099	34,286
4	1,595	5,695	39,981
Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği: 0.739			
Bartlett's Küresellik testinin ki kare değeri= 1863,39 Sd= 378 p=0.000			

Tablo 6’ya göre Kaiser-Meyer-Olkin istatistiğinin 0,739 olduğu ve bu istatistiğin 0.50 den büyük çıkması ise veriler için örneklem sayısının yeterli olduğunun bir göstergesidir (Kalaycı, 2005, s. 322). Oran ne kadar yüksek ise veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir. Bartlett küresellik testi sonuçları da verilerin faktör analizi için uygunluğunu test eder. Dolayısıyla bu verilerin faktör analizine uygun olduğu gözlenmiştir($p<0.05$). Açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde dört faktörle sınırlandırılan 28 maddelik ölçeğin açıklanan varyansı %40 bulunmuştur. Bir başka deyişle ölçülen özelliğin %40’ının ölçüldüğü gözlenmiştir. Öz değerlere ilişkin faktör grafiği (scree plot) de Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği özdeğerlere ilişkin faktör grafiği

Ölçek maddelerinin döndürülmüş ve sıralanmış faktör yükleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Mizaç Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri

Alt boyutlar	Madde no	Faktör Yüğü
Sıcakkanlılık-utangaçlık	m4	,739
	m1	,732
	m21	,721
	m13	,707
	m18	,652
	m15	,489
	m28	,465
	m20	,653
Tepkisellik	m19	,641
	m25	,609
	m16	,585
	m7	,583
	m29	,563
	m24	,475
	m11	,409
	m2	,757
Sebatkarlık	m12	,715
	m5	,638
	m10	,635
	m27	,598
	m30	,526
	m23	,443
	m9	,649
	m26	,620
Ritmiklik	m14	,547
	m17	,444
	m6	,411
	m3	,392

Tablo 7'ye göre sıcakkanlık-utangaçlık alt boyutunda toplam yedi madde yer alıp bu maddelerin faktör yükleri 0.465 ile 0.739; tepkisellik alt boyutunda toplam sekiz madde yer alıp bu maddelerin faktör yükleri 0.409 ile 0.653; sebatkarlık alt boyutunda toplam yedi madde yer alıp bu maddelerin faktör yükleri 0.443 ile 0.757; ritmiklik alt boyutunda altı madde bulunun faktör yükleri 0,392 ile 0,649 arasında değıştiğı gözlenmiştir.

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Ölçeğin güvenirliliğine Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmıştır. Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik gösterir. Güvenirlik katsayısının 1'e yakın değerler alması güvenirliliğin yüksek olduğu, maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelir ve istendiktir. Ölçek maddelerinin madde geçerlik katsayısı olarak da bilinen madde-toplam korelasyonları, dört alt faktör bazında Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Mizaç Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları ve Alfa Katsayıları

Alt boyutlar	Madde no	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa katsayısı
Sıcakkanlılık-utangaçlık	m1	,583	0,777
	m4	,584	
	m13	,561	
	m15	,365	
	m18	,520	
	m21	,572	
	m28	,336	
Sebatkarlık	m2	,586	0,748
	m5	,479	
	m10	,476	
	m12	,571	
	m27	,472	
	m30	,380	
	m23	,285	
Ritmiklik	m3	,206	0,580
	m6	,241	
	m9	,463	
	m14	,352	
	m17	,310	
	m26	,344	
Tepkisellik	m7	,418	0,719
	m11	,302	
	m16	,450	
	m19	,489	
	m20	,516	
	m24	,287	
	m25	,464	
	m29	,381	

Tablo 8'e göre madde toplam korelasyonlarının 0,206 ile 0,586 arasında değiştiği ve tüm madde toplam korelasyonlarının 0,20 değerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Sıcakkanlılık-utangaçlık, Sebatkarlık ve Tepkisellik alt boyutlarının iç tutarlılık katsayısı yüksek ancak Ritmiklik alt boyutlarının iç tutarlılık katsayısı düşük bulunmuştur. Cronbach alfa katsayısının 0,70 değerinden yüksek olması beklenmektedir.

Oyun Gözlem Formu

Oyun Gözlem Formu çocukların oyun davranışlarını ve akranlarıyla olan etkileşim düzeylerini belirlemek için alan yazında ulaşılabilen oyun gözlem formları (Parten, 1932; Howes & Matheson, 1992; Rubin, 2001) incelenerek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Gözlem formunda görüş dışı (kodlanamaz) davranış ve oyun dışı davranışlar; suskun davranış, tek başına oyun, paralel oyun, sosyal oyun ve itiğ kakışlı oyun olmak üzere beş oyun davranışından ayrı değerlendirilmiştir. Çocuk, gözlemcinin görüş ağısından çıkarsa yani herhangi bir oyun davranışı görülemezse ilgili zaman aralığında kodlanamaz bölümü işaretlenir. Çocuk okuma, geçiş, aktif konuşma, saldırganlık ve endişeli davranış gösteriyorsa ilgili zaman aralığında oyun dışı davranış bölümü işaretlenir. Görülen davranış ilgili bölüme not edilir. Çocuğun davranışları 30 saniyelik zaman dilimlerinde gözlemlenip, görülen davranış formdaki ilgili alana kodlanmaktadır. "Gözlem süresini, amaca uygun olarak, araştırmacı kararlaştırır" (Karasar, 2012, s. 159). İlgili alan yazında belirtildiği üzere çocukların oyun davranışlarını gözlemlemek için bir dakikalık zaman aralığı uzun ve 10 saniyelik zaman aralığı çok kısa olduğu için gözlemler 30 saniyelik zaman aralığı ile yapılmıştır (Shapiro, 2014, s.26; Rolfe & Crossley, 1991). Bir çocuk için serbest oyun saatinde günde 10 dakikalık altı gözlem yapılmıştır. Çocuğun oynadığı oyuncak türü ve gözlemci ile etkileşimi ağıklamalar bölümüne not edilmiştir. Gözlemlenen katılımcıların gözlemlenmelerine tepki olarak "doğal" davranmamaları tepkisellik olarak adlandırılır (Pellegrini, Symons & Hoch, 2004, s.180). Gözlenen çocuğun gözlemciyi fark

etmesi, ona bakması, onunla konuşması ve oyun davranışını değiştirmesi gibi durumlar tepkisellik alanına not edilmiştir. Tepkisellik sayısı tüm gözlemlerin %5'ini geçmiyorsa gözlemlerin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir (Metin Aslan, 2013). Otuz çocuk için yapılan toplam 180 gözlemin 8'inde (%4,44), gözlenen çocuk, oyun davranışını değiştirerek araştırmacıyla etkileşim kurmuştur. Bu orana göre gözlemci etkisi azdır.

“İçerik geçerliği, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı ve ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup, uzman görüşüne göre saptanır” (Karasar, 2012, s. 151). Formun içerik geçerliği çocuk gelişimi ve eğitimi alanında 3 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Gözlem formunda sosyal oyun sırasında gözlenebilecek davranışlara ilişkin alınan öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Formun güvenilirliği gözlemler başlamadan önce yapılan ön uygulamada bağımsız gözlemciler arası uyum ile gerçekleştirilmiştir. Bir çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı ve araştırmacı çocukların oyunlarına müdahale etmeden Oyun Gözlem Formunu doldurmuşlardır. “Bağımsız gözlemciler arası uyum, birden çok gözlemcinin, birbirinden bağımsız olarak, aynı şeyleri ölçmeye çalıştıkları durumlarda uygulanan bir güvenilirlik ölçütüdür” (Karasar, 2012, s. 149). Gözlemlerin video ile görüntü ve ses kaydı alınmak istenmiş ancak okul yönetimi, öğretmen tutumu ve ebeveyn izinleri nedeniyle gerçekleştirilememiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında öncelikle Yenimahalle ve Çankaya ilçelerindeki, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulları listelenmiştir. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü ve Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan araştırma izinleri alınmıştır (Ek 5-6-7). Yenimahalle ilçesinde bulunan 10 ve Çankaya ilçesinde bulunan 16 anaokuluyla telefonla ve yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda araştırmaya izin veren Yenimahalle'de bulunan 7 okuldan toplam 505 ve Çankaya'da bulunan 12 okuldan toplam 675 çocuk için öğretmenlere bilgi verilerek kendilerinin ve annelerin doldurmaları üzere

formlar bırakılmıştır. Okullardan alınan dönütlere göre birkaç hafta sonra okullara gidilerek formlar geri toplanmıştır. Ölçeklerden veri toplama işlemi Aralık 2017-Mart 2018 tarihleri arasında sürmüştür. Veriler toplandıktan sonra 33 çocuğun yaş grubunun 61-71 ayların dışında olması, 118 çocuk için öğretmen değerlendirmesi ve 97 çocuk için anne değerlendirmesi eksik olması nedenleriyle 248 çocuk için toplanan formlar iptal edilmiştir. Ayrıca üç anaokulundan dönüş sağlanamamıştır. Formların doldurulduğu toplam 16 okuldan öğretmen ve anne değerlendirmesi tam olan 285 çocuk, 283 anne ve 33 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunun okullara göre dağılımı Ek 8’de verilmiştir.

Bu araştırmada örneklem grubu içinden seçilen 30 çocuğun oyuna sosyal katılım düzeylerini belirlemek için yarı yapılandırılmış gözlem yapılmıştır. Araştırmacı, katılımcı olarak gözlemcidir. Her bir çocuk ayrı günlerde toplam altı kez olmak üzere 30 saniyelik zaman aralıklarıyla on dakika boyunca gözlemlenmiştir. Araştırmacının gözlem konusundaki güvenilirliği için ikinci bir gözlemciyle beraber on çocuk için ikişer defa örneklem grubundan bağımsız ön gözlemler yapılmıştır. Diğer gözlemci ön gözlemler başlamadan gözlemin amacı, nelerin, nasıl ve hangi ölçütlerle gözleneceği, gözlemlerin nasıl kaydedileceği gibi konularda bilgilendirilmiştir. Ön gözlemler 4 Aralık 2017 – 1 Şubat 2018 tarihleri arasında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Uygulama Anaokulu’nda sabah 8.00-8.30 serbest oyun saatinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Araştırma Uygulama ve Eğitim Merkezi Müdürlüğünden izin alınmıştır (Ek 9).

Her bir oyun (zaman) durumunda iki gözlemcinin yapmış oldukları gözlemlerinin uyumları uyum katsayısı (p_0) ve düzeltilmiş Kappa istatistiği (Prevalence Adjusted Bias Adjusted Kappa; PABAK) katsayısı kullanılarak belirlenmiştir. Gözlenen çocukların sayısının sınırlı olması sebebiyle uyum katsayısının gözlemciler arası uyumun 0,80 değerinden yüksek olması beklenmektedir.

Gözlemcilerin kodlanamaz ölçütü için yaptıkları gözlemlerinin uyumu Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Kodlanamaz Ölçütü İçin Gözlemlerin Uyumu

Kodlanamaz	1.oyun		2.oyun	
	p0(uyum)	PABAK	p0(uyum)	PABAK
0.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
1 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
1.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
2 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
2.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
3 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
3.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
4 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
4.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
5 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
5.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
6 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
6.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
7 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
7.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
8 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
8.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
9 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
9.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
10 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
<i>Ortalama</i>	<i>1,00</i>	<i>1,00</i>	<i>1,00</i>	<i>1,00</i>

Tablo 9'a göre her bir oyun için hem uyum katsayısının hem de PABAK katsayısının yüksek olduğu, bir başka deyişle iki gözlemcinin de %100 uyumlu olduğu gözlenmiştir.

Gözlemcilerin oyun dışı davranışı ölçütü için yaptıkları gözlemlerinin uyumu Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Oyun Dışı Davranış Ölçütü İçin Gözlemlerin Uyumu

Oyun Dışı Davranış	1.oyun		2.oyun	
	p0(uyum)	PABAK	p0(uyum)	PABAK
0.30 dk	1,00	1,00	0,80	0,60
1 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
1.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
2 dk	0,90	0,80	0,90	0,80
2.30 dk	0,90	0,80	0,90	0,80
3 dk	0,90	0,80	0,90	0,80
3.30 dk	1,00	1,00	0,80	0,60
4 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
4.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
5 dk	0,70	0,40	1,00	1,00
5.30 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
6 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
6.30 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
7 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
7.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
8 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
8.30 dk	0,80	0,60	1,00	1,00
9 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
9.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
10 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
<i>Ortalama</i>	<i>0,93</i>	<i>0,85</i>	<i>0,97</i>	<i>0,93</i>

Tablo 10'a göre her bir oyun için hem uyum katsayısının hem de PABAK katsayısının yüksek olduğu gözlenmiştir. Uyum katsayısına göre 1.oyunda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %93 ve 2. oyunda %97'dir. PABAK katsayısına göre 1.oyunda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %85 ve 2.oyunda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %93 'tür. Gözlemcilerin suskun davranış ölçütü için yaptıkları gözlemlerinin uyumu Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Suskun Davranış Ölçütü İçin Gözlemlerin Uyumu

Suskun Davranış	1.oyun		2.oyun	
	p0(uyum)	PABAK	p0(uyum)	PABAK
0.30 dk	1,00	1,00	0,80	0,60
1 dk	0,80	0,60	1,00	1,00
1.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
2 dk	1,00	1,00	0,90	0,80
2.30 dk	1,00	1,00	0,90	0,80
3 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
3.30 dk	0,90	0,80	0,90	0,80
4 dk	0,90	0,80	0,90	0,80
4.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
5 dk	0,80	0,60	1,00	1,00
5.30 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
6 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
6.30 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
7 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
7.30 dk	0,80	0,60	1,00	1,00
8 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
8.30 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
9 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
9.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
10 dk	1,00	1,00	0,90	0,80
<i>Ortalama</i>	<i>0,94</i>	<i>0,87</i>	<i>0,97</i>	<i>0,93</i>

Tablo 11'e göre her bir oyun için hem uyum katsayısının hem de PABAK katsayısının yüksek olduğu gözlenmiştir. Uyum katsayısına göre 1.oyunda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %94 ve 2. oyunda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %97'dir. PABAK katsayısına göre 1.oyunda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %87 ve 2.oyunda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %93 'tür.

Gözlemcilerin tek başına oynama ölçütü için yaptıkları gözlemlerinin uyumu Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Tek Başına Oyun Ölçütü İçin Gözlemlerin Uyumu

Tek Başına Oyun	1.oyun		2.oyun	
	p0(uyum)	PABAK	p0(uyum)	PABAK
0.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
1 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
1.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
2 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
2.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
3 dk	1,00	1,00	0,90	0,80
3.30 dk	1,00	1,00	0,90	0,80
4 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
4.30 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
5 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
5.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
6 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
6.30 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
7 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
7.30 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
8 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
8.30 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
9 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
9.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
10 dk	1,00	1,00	0,90	0,80
<i>Ortalama</i>	<i>0,97</i>	<i>0,94</i>	<i>0,99</i>	<i>0,97</i>

Tablo 12'ye göre her bir oyun için hem uyum katsayısının hem de PABAK katsayısının yüksek olduğu gözlenmiştir. Uyum katsayısına göre 1.oyunda ve 2.oyunlarda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %97'dir. PABAK katsayısına göre 1.oyunda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %94 ve 2.oyunda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %97'dir.

Gözlemcilerin paralel oynama ölçütü için yaptıkları gözlemlerinin uyumu Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13

Paralel Oyun Ölçütü İçin Gözlemlerin Uyumu

Paralel Oyun	1.oyun		2.oyun	
	p0(uyum)	PABAK	p0(uyum)	PABAK
0.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
1 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
1.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
2 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
2.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
3 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
3.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
4 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
4.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
5 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
5.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
6 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
6.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
7 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
7.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
8 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
8.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
9 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
9.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
10 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
<i>Ortalama</i>	<i>1,00</i>	<i>1,00</i>	<i>1,00</i>	<i>1,00</i>

Tablo 13'e göre her bir oyun için hem uyum katsayısının hem de PABAK katsayısının yüksek olduğu gözlenmiştir. Uyum katsayısına göre 1. ve 2.oyunlarda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %100 ve PABAK katsayısına göre 1. ve 2. oyunlarda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %100'dür.

Gözlemcilerin sosyal oyun oynama ölçütü için yaptıkları gözlemlerinin uyumu Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Sosyal Oyun Ölçütü İçin Gözlemlerin Uyumu

Sosyal Oyun	1.oyun	2.oyun		
	p0(uyum)	PABAK	p0(uyum)	PABAK
0.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
1 dk	0,70	0,40	1,00	1,00
1.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
2 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
2.30 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
3 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
3.30 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
4 dk	0,90	0,80	0,90	0,80
4.30 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
5 dk	0,70	0,40	1,00	1,00
5.30 dk	0,80	0,60	1,00	1,00
6 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
6.30 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
7 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
7.30 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
8 dk	0,90	0,80	1,00	1,00
8.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
9 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
9.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
10 dk	0,80	0,60	1,00	1,00
<i>Ortalama</i>	<i>0,90</i>	<i>0,80</i>	<i>1,00</i>	<i>0,99</i>

Tablo 14'e göre her bir oyun için hem uyum katsayısının hem de PABAK katsayısının yüksek olduğu gözlenmiştir. Uyum katsayısına göre 1.oyunda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %90 ve 2. oyunda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %100'dür. PABAK katsayısına göre 1.oyunda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %80 ve 2.oyunda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %99 'dur.

Gözlemcilerin itiş kakışlı oynama ölçütü için yaptıkları gözlemlerinin uyumu Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15

İtiş Kakışlı Oyun Ölçütü İçin Gözlemlerin Uyumu

İtiş Kakışlı Oyun	1.oyun		2.oyun	
	p0(uyum)	PABAK	p0(uyum)	PABAK
0.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
1 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
1.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
2 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
2.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
3 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
3.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
4 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
4.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
5 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
5.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
6 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
6.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
7 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
7.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
8 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
8.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
9 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
9.30 dk	1,00	1,00	1,00	1,00
10 dk	0,80	0,60	1,00	1,00
<i>Ortalama</i>	<i>0,99</i>	<i>0,98</i>	<i>1,00</i>	<i>1,00</i>

Tablo 15'e göre her bir oyun için hem uyum katsayısının hem de PABAK katsayısının yüksek olduğu gözlenmiştir. Uyum katsayısına göre 1.oyunda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %99 ve 2. oyunda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %100'dür. PABAK katsayısına göre 1.oyunda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %98 ve 2.oyunda gözlemcilerin değerlendirme uyumları %100 'dür.

Puanlayıcı güvenilirliği yüksek bulunduktan sonra araştırmacı gözlemlere yalnız devam etmiştir. Gözlemler 19 Şubat-6 Haziran 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Yenimahalle ilçesinde bulunan 4 okulda 10 sınıfta ve Çankaya ilçesinde bulunan 2 okulda

3 sınıfta, sabah grubu için 8.00-9.00 ve öğle grubu için 13.00-14.00 saatleri arasında serbest oyun saatinde gözlem yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri bilgisayarda kodlanarak analize hazır hale getirilmiştir. Analizlerin gerçekleştirilmesinde IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programından yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunlukları Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi, uygunluk için veri setindeki değerlerin kümülatif olasılıklarını, belirli bir teorik dağılımda aynı değerlerin kümülatif olasılıkları ile karşılaştırır. Eğer uyumsuzluk yeterli derecede büyükse, test verilerin teorik dağılımla iyi uyuşmadığını gösterir (Kinnear & Gray, 2006, s. 195). Normallik testleri sonrasında kullanılacak istatistiksel analiz yöntemleri belirlenmiştir. Alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre analizinde bağımsız örneklem için t testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem için t-testi, iki bağımsız örneğin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için kullanılan parametrik bir testtir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s. 667). T testi, verilerin normal dağılımlardan eşit varyansa sahip olduğunu varsayar. T testi yapmadan önce, aşırı değerler veya simetrik olmayan dağılımlar gibi anormallikler için verilerin kontrol edilmesi önemlidir (Kinnear & Gray, 2006, s. 172). Verilerin normal dağılım göstermemesi durumunda bağımsız örneklem için t testine bir alternatif Mann-Whitney U testidir (Kinnear & Gray, 2006, s. 188). Mann-Whitney U testi, birbiriyle ilişkili olmayan iki grubun anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için kullanılan parametrik olmayan bir çıkarımsal istatistiktir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s. 663). Alt ölçek puanlarının kardeş sayısı, doğum sırası ve okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenlerine göre analizlerinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. ANOVA, ortalamalar arasındaki farklılıkların

istatistiksel anlamlılığını belirlemek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s. 659). İki'den fazla durum veya grup varsa ANOVA uygulanabilir (Kinnear & Gray, 2006, s. 7). Kruskal-Wallis testi de tek yönlü ANOVA'nın parametrik olmayan eşdeğeri ve bağımsız skor örnekleri için uygundur (Kinnear & Gray, 2006, s. 14). Çocukların oyun davranışları ile mizaç özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman Brown korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı sıralı puanlar kullanılarak ölçülen iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi açıklar. -1 ve +1 arasında değer alabilir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2016, s. 95). Gruplar arası farklılık incelenirken anlamlılık 0.05 düzeyinde değerlendirilmiş ve $p < 0.05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p > 0.05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Bağımsız gözlemciler arası uyum, uyum katsayısı ve PABAK katsayısı kullanılarak belirlenmiştir. Uyum katsayısı gözlemciler arasındaki uyumun, uyum ve uyumsuzlukların toplam sayısına bölünmesiyle elde edilir. PABAK katsayısı ise uyum katsayısının iki katından 1 çıkarılmasıyla bulunur (Bryt, Bishop & Carlin, 1993). Altılı likert formatındaki Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği'nin sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutu puanları hesaplanarak bu alt boyutta iki ve ikiden düşük puan almış on çocuk, puanı 3.43 veya 3.57 aralığında on çocuk ve beş ve beşten yüksek puan almış on çocuk olmak üzere toplam 30 çocuk için yapılan onar dakikalık toplam altı gözlemin her 30 saniyesinde görülen oyun davranışı 1 olarak kodlanmıştır. Oyun gözlemlerinden elde edilen veriler frekans, yüzde ve ortalama ile ifade edilmiştir.

Sonuçlar tablolastırılarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde alt problemler çerçevesinde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Çocukların Mizaç Özelliklerinin ve Oyun Davranışlarının Karşılaştırılması

Çocukların oyun davranışları ile sıcakkanlılık – utangaçlık, sebatkarlık, ritmiklik ve tepkisellik mizaç özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman Brown korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ve sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Oyun Davranış Ölçeği Puanları ile Mizaç Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Spearman Brown Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Sıcakkanlılık- utangaçlık	Tepkisellik	Sebatkarlık	Ritmiklik
Suskun Davranış	-,184*	-,025	,036	,050
Tek Başına Oyun	-,039	-,017	-,036	,037
Paralel Oyun	-,058	,060	-,028	-,051
Sosyal Oyun	,195*	-,018	-,075	-,069
İtiş Kakışlı Oyun	,195*	,070	-,057	,010

*p<0.05

Tablo 16 incelendiğinde suskun davranış ile sıcakkanlılık-utangaçlık arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Bir başka deyişle, suskun davranış sıklığı artıkça sıcakkanlılık mizacı azalmakta utangaçlık artmaktadır. Suskun davranış ile tepkisellik, sebatkarlık ve ritmiklik mizaç özellikleri arasında neredeyse bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$). Suskun davranış çocukta sıcakkanlılık-utangaçlık çatışmasını yansıtır (Asendorpf, 1990). Erken çocukluk döneminde yapılan çeşitli çalışmalarda suskun davranış, utangaçlık ile pozitif yönde anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur (Coplan, Rubin, Fox, Calkins & Stewart, 1994; Coplan & Rubin, 1998; Coplan, Gavinski-Molina, Lagace-Seguin, & Wichmann, 2001). Rubin, Burgess ve Hastings (2002), yeni yürümeye başlayan çocukların ketlenmiş mizaç özellikleri ve sosyal davranışsal sonuçlarını inceledikleri araştırmalarında ketlenmenin çocukların dört yaşındayken serbest oyun sırasındaki sosyal suskun davranışı açıkladığını bulmuşlardır. Coplan, DeBow, Schneider ve Graham (2009)'ın 42-66 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarını inceledikleri araştırmalarında ketlenmiş çocuklar ketlenmemiş çocuklara göre serbest oyun sırasında daha fazla suskun davranış göstermişlerdir. Bu çalışmalar araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Tek başına oyun ve paralel oyun davranışları ile sıcakkanlılık-utangaçlık, tepkisellik, sebatkarlık ve ritmiklik mizaç özellikleri arasında da neredeyse bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$). Coplan ve Rubin (1998)'in 33-68 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve sosyal olmayan oyun davranışlarını inceledikleri araştırmalarında tek başına-pasif oyun utangaçlık, duygusallık ve aktivite düzeyini içeren hiçbir mizaç özelliği ile ilişkili bulunmamıştır. Coplan, Rubin, Fox, Calkins ve Stewart (1994)'ın 49-62 aylık okul öncesi dönem çocuklarının suskun ve tek başına oyun davranışlarını inceledikleri araştırmalarında da tek başına-aktif ve tek başına-pasif oyun ile utangaçlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu çalışmalar araştırmanın bulgusunu desteklemektedir ancak bazı kaynaklara göre tek başına-pasif oyunu sık oynayan çocuklar düşük sıcakkanlılığa sahiptir (Asendorpf, 1991; Rubin & Asendorpf, 1993). Coplan, Gavinski-Molina, Lagace-Seguin,

& Wichmann (2001)'ın yaşları ortalaması 66.16 ay olan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal olmayan oyun davranışları inceledikleri araştırmalarında tek başına-pasif oyun erkek çocuklarında utangaçlık ile pozitif yönde, kızlar ile negatif yönde anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur. Coplan ve Rubin (1998)'in araştırmalarında tek başına-aktif oyun utangaçlık ile negatif yönde anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur. Coplan, Wichmann, & Lagacé-Séguin (2001)'in 45-57 aylık okul öncesi dönem çocuklarının anaokulundaki uyumsuzluğunun göstergelerini inceledikleri araştırmalarında tek başına aktif oyun oynayan çocuklar daha fazla utangaç davrandıkları görülmüştür. Kılınç (2016), araştırmasında beş-altı yaş çocuklarının tek başına-pasif oyun ile sosyal becerinin sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde; tek başına-aktif oyun ile sosyal becerilerin sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Utangaçlığın tek başına oyun oynamanın tek nedeni olduğu düşünülmemelidir. Çocuklar yalnız kalmak istedikleri veya yalnız oynamaktan hoşlandıkları için bu tür oyunu tercih etmiş olabilirler. Yalnız bağımsız oyun bazı çocuklar içinse başkalarıyla oynamalarından önce gelen sosyal oyunun başlangıç seviyesidir (Beaty, 2018, s.134). Wintre (1989)'a göre tek başına oyun bağımsızlığın, özgüvenin ve sosyal olgunluğun bir işareti olabilir. Yalnız oynayan bir çocuk akranlarla ilişki kuramayabilir ancak oyun materyallerini araştırmak ya da bir oyun etkinliğinde hızlı bir şekilde çalışmak için yalnızlık arayışında olabilir. Yaşı büyük olan çocukların yalnız oyun oynamalarının her zaman sosyal yönden olgun olmamanın bir işareti değildir (Hughes, 2009, s. 103). Tek başına mış gibi oyun örnekleri okul öncesi dönem yılları boyunca gerçekleşmektedir ve endişe için bir neden olmamalıdır (Hughes, 2009, s. 107).

Sosyal oyun davranışı ile sıcakkanlılık-utangaçlık arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Bir başka deyişle, sosyal oyun davranışı sıklığı artıkça sıcakkanlılık mizacı artmakta utangaçlık azalmaktadır. Sosyal oyun davranışı ile tepkisellik, sebatkarlık ve ritmiklik mizaç özellikleri arasında neredeyse bir ilişki

bulunamamıştır ($p>0.05$). Coplan ve Rubin (1998)'in araştırmalarında sosyal oyun, utangaçlık ile negatif yönde anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur. Asendorpf (1991)'un okul öncesi dönem çocuklarının dört, altı ve sekiz yaşlarında akranlarıyla serbest oyunlarını gözlemlediği boylamsal araştırmasında ketlenmemiş çocukların daha uzun süre sosyal etkileşim gösterdiği görölmüştür. Gal-Szabo, Spinrad, Eisenberg ve Sulik (2018)'in üç-altı yaşları arasındaki okul öncesi dönem çocuklarının duygu durumu bilgisi ile sosyal oyun ve suskun davranışlarının ilişkisini inceledikleri araştırmalarında yüksek düzeyde duygu durumu bilgisine sahip çocukların daha fazla sosyal oyun, daha az suskun veya uğraşsız davranış gösterdikleri görölmüştür. Bu çalışmalar araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

İtiş kakışlı oyun davranışı ile sıcakkanlılık-utangaçlık arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). İtiş kakışlı oyun davranışı ile tepkisellik, sebatkarlık ve ritmiklik mizaç özellikleri arasında neredeyse bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$). Coplan ve Rubin (1998)'in araştırmalarında itiş kakışlı oyun, utangaçlık ile negatif yönde anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur. Bu sonuç araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Çocukların Mizaç Özelliklerinin ve Oyun Davranışlarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Cinsiyet değişkenine göre alt ölçek puanları normal dağılıma uyup uymadığı Kolmogrov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Mizaç Ölçeği ve Oyun Davranış Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Normallik Testi Sonuçları

Cinsiyet		Kolmogorov-Smirnov ^a			Dağılım	İstatistiksel Test
		İstatistik	Sd	p		
Sıcakkanlılık- utangaçlık	Kız	,075	144	,047	-	Mann Whitney U testi
	Erkek	,057	126	,200	+	
Tepkisellik	Kız	,114	144	,000	-	Mann Whitney U testi
	Erkek	,082	126	,035	-	
Sebatkarlık	Kız	,066	144	,200	+	Bağımsız örneklemeler için t testi
	Erkek	,067	126	,200	+	
Ritmiklik	Kız	,105	144	,001	-	Mann Whitney U testi
	Erkek	,066	126	,200	+	
Suskun Davranış	Kız	,244	144	,000	-	Mann Whitney U testi
	Erkek	,210	126	,000	-	
Tek Başına Oyun	Kız	,161	144	,000	-	Mann Whitney U testi
	Erkek	,118	126	,000	-	
Paralel Oyun	Kız	,167	144	,000	-	Mann Whitney U testi
	Erkek	,154	126	,000	-	
Sosyal Oyun	Kız	,143	144	,000	-	Mann Whitney U testi
	Erkek	,155	126	,000	-	
İtiş Kakışlı Oyun	Kız	,421	144	,000	-	Mann Whitney U testi
	Erkek	,153	126	,000	-	

- Dağılım normal değil. + Dağılım normal

Tablo 17'ye göre mizaç ve oyun davranışı ölçeklerine ait alt ölçek puanlarının cinsiyet gruplarında normal dağılması durumunda istatistiksel karşılaştırmada parametrik testlerden bağımsız örneklemeler için t testi; normal dağılım göstermemesi durumunda parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Mizaç Ölçeği ve Oyun Davranış Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet		n	$\bar{x}$	Ss	t veya U istatistiği	p
Mizaç	Sıcakkanlılık- utangaçlık	Kız	150	3,91	1,07	U=10112,5	,986
		Erkek	135	3,93	0,88		
	Tepkisellik	Kız	150	2,78	0,80	U=9258,5	,212
		Erkek	135	2,87	0,76		
	Sebatkarlık	Kız	150	4,16	0,81	t=2,762	,002*
		Erkek	135	3,89	0,85		
	Ritmiklik	Kız	150	4,34	0,78	U=9467	,342
		Erkek	135	4,28	0,75		
	Suskun Davranış	Kız	149	1,54	0,76	U=9223	,406
		Erkek	131	1,55	0,70		
Oyun davranışları	Tek Başına Oyun	Kız	148	1,93	0,80	U=9079,5	,256
		Erkek	133	2,05	0,83		
	Paralel Oyun	Kız	148	2,15	1,02	U=8905,5	,235
		Erkek	131	2,27	0,96		
	Sosyal Oyun	Kız	150	4,05	0,87	U=9931,5	,777
		Erkek	135	4,03	0,88		
	İtiş Oyun	Kız	149	1,33	0,74	U=4262	,000*
		Erkek	135	2,46	1,19		

*p<0.05

Tablo 18'e göre kız ve erkek çocukların sebatkârlık mizaç özellikleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bulgulara göre kız çocukları erkek çocuklarına göre daha sebatkardır. Ancak çocukların cinsiyetlerine göre sıcakkanlılık-utangaçlık, tepkisellik ve ritmiklik mizaç özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Aytemiz (2010)'in, çocuğun mizacı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 46-70 aylık kız çocuklarının sebatkarlık mizaç özelliği puanlarının, erkek çocuklarının puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Erdinç (2009), okul öncesi dönemdeki 36-72 aylık çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlığını mizaç özellikleri ile anne-baba tutumları açısından incelediği araştırmasında kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek düzeyde sebatkar davranışlar gösterdiğini bulmuştur. Yoleri ve

Gürşimşek (2012)'in okul öncesi dönem beş-altı yaş çocuklarının mizaç özellikleri ve akran zorbalığını inceledikleri çalışmalarında kız çocuklarının sebatkarlık puanları erkek çocuklarına göre daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde Güven, Yılmaz, Sezer ve Sezer (2017), Kaytez ve Kadan (2017), Akbaba (2017), Akbaş (2016), Yağmurlu ve Altan (2010) ve Ummanel (2007)'in çalışmalarında sebatkarlık mizaç boyutunda kızların daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Else-Ques, Hyde, Goldsmith, ve Van Hulle (2006), üç ay ve 13 yaş arasındaki çocukları içeren araştırmalardaki cinsiyet farklılıklarını inceledikleri meta-analiz çalışmalarında kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha sebatkar olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmalar çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak Erşahin Şafak (2016)'ın okul öncesi dönemdeki beş-altı yaş çocuklarının mizaç özelliklerini incelediği araştırmasında kız ve erkeklerin mizaç boyutları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yoleri ve Gürşimşek (2012)'in çalışmasında ise beş-altı yaş erkek çocuklarının sıcakkanlılık-utangaçlık ve tepkisellik puanları kız çocuklarına göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca Zembat, Yılmaz ve İlçi Küsmüş (2018), Zembat, Koçyiğit, Akşin Yavuz ve Tunçeli (2018), Altun Nalbant (2016), Güngör Aytaç, Aksoy ve Kaytez (2014), Öneren Şendil ve Tantekin Erden (2014)'in çalışmalarında araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Ebeveyn tutumları çocukların cinsiyet rollerini kazanmalarında etkili olmaktadır. Genel olarak kız çocuklarının daha sakin, erkek çocukların ise daha hareketli olmaları desteklenmektedir. Otoriter ebeveyn tutumu daha pasif ve uysal davranışları kadınsı olarak değerlendirirken, daha aktif davranışları erkeksi olarak nitelendirmekte ve bu tür davranışları desteklemektedir (Seward & Seward'dan aktaran Temel & Aksoy, 2010, s. 45). Bu nedenle kız çocuklarının sebatkarlık puanlarının erkek çocuklara göre yüksek olmasının yetişkinlerin tutumundan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Kız ve erkek çocukların itiş kakışlı oyun davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Araştırma bulgularına göre erkek çocukları kız çocuklarına göre daha fazla itiş

kakışlı oyun oynamaktadır. Ancak çocukların cinsiyetlerine göre suskun davranışları, tek başına, paralel ve sosyal oyun davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Özkan ve Aksoy (2016), Kılınç (2016), Lindsey ve Colwell (2013), Colwell ve Lindsey (2005) ve Coplan ve Rubin (1998)'in çalışmalarında erkeklerin itiş kakışlı oyun puanları kızlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırma bulgusunu desteklemektedir. İtiş kakışlı oyunda gözlemlenen cinsiyet farklılıkları yetişkin tutumlarından veya cinsiyet hormonlarının etkisinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Erkek çocukları, kız çocuklarına göre itiş kakış oyunları gibi daha hareketli oyunlara yönelmektedir (Pellegrini & Bjorklund, 2004; Pellegrini & Archer, 2004). Coplan, Gavinski-Molina, Lagace-Seguin, & Wichmann (2001)'in araştırmalarında ortalama 66 aylık çocukların suskun davranış, tek başına-aktif ve tek başına-pasif oyun davranışlarında cinsiyet farklılığı gözlenmemiştir. Taylı (2007)'nin araştırmasında da altı yaşındaki kız ve erkek çocukların uğraşsız oyun, seyirci davranışı, paralel oyun ve birlikte oyun kategorilerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kız çocukların erkek çocuklardan daha fazla yalnız oyun, erkek çocukların kız çocuklarından daha fazla işbirlikçi oyun oynadıklarını görülmüştür. Duman (2010), Türkiye ve Amerika'da anasınıfına devam eden 60-62 aylık çocukların oyun davranışlarının incelediği araştırma sonucunda itiş-kakış oyunlarının her iki cinsiyette de oldukça düşük bir düzeyde oynandığını göstermiştir. Özdemir (2014), beş-altı yaş çocuklarının serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerini incelediği araştırmasında kız ve erkek çocukların zamanlarının küçük bir kısmını itiş kakış oyunları ile geçirdikleri belirlenmiştir. İtiş kakış oyunlarının bu kadar az oynanması öğretmen ve ebeveyn tutumlarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.. Ebeveynler erkek çocuklarının hareketli davranışlarını desteklerken kız çocuklarının bu tür davranışlarını teşvik etmemektedir. Tannock'un (2008) erken çocukluk dönemi eğitimcileri ve beş yaşındaki çocuklarla yaptığı görüşmelerde, öğretmenlerin itiş kakışlı oyunun önemini bildiklerini ancak sınıflarındaki çocuklara zarar gelebileceği endişesi taşıdıkları görülmüştür. Leonard (2002), 35-84 aylık erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha

fazla tek başına aktif oyun oynadığı görülmüştür. Goldenberg (2004)'in beş-altı yaş çocuklarının sosyal oyun ve yalnız davranışta motor işlevin geliştirilmesi ve okul öncesi dönemdeki çocuk davranış sorunlarıyla ilişkisi hakkında yaptığı çalışmasında hem erkek hem de kız çocuklarının sosyal oyun, paralel oyun, tek başına-pasif oyun, tek başına-işlevsel oyun, sosyal suskunluk, geçiş ve saldırgan davranışları arasında hem iç hem de dış mekan aktiviteleri sırasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Çocukların Mizaç Özelliklerinin ve Oyun Davranışlarının Kardeş Sayılarına Göre İncelenmesi

Kardeş sayısı değişkenine göre alt ölçek puanları normal dağılıma uyup uymadığı Kolmogorov Smirnov testi ile karar verilmiş ve Sonuçları Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Mizaç Ölçeği ve Oyun Davranış Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Normallik Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	Kolmogorov-Smirnov ^a			Dağılım	İstatistiksel Test
	İstatistik	Sd	p		
Sıcakkanlılık-utangaçlık	Yok	,076	67	,200	Kruskal Wallis testi
	1	,076	150	,036	
	2+	,095	53	,200	
Tepkisellik	Yok	,125	67	,012	Kruskal Wallis testi
	1	,098	150	,001	
	2+	,116	53	,070	
Sebatkarlık	Yok	,083	67	,200	ANOVA
	1	,067	150	,200	
	2+	,083	53	,200	
Ritmiklik	Yok	,105	67	,064	ANOVA
	1	,061	150	,200	
	2+	,113	53	,090	
Suskun Davranış	Yok	,261	67	,000	Kruskal Wallis testi
	1	,220	150	,000	
	2+	,227	53	,000	
Tek Başına Oyun	Yok	,187	67	,000	Kruskal Wallis testi
	1	,120	150	,000	
	2+	,144	53	,008	
Paralel Oyun	Yok	,173	67	,000	Kruskal Wallis testi
	1	,110	150	,000	
	2+	,206	53	,000	
Sosyal Oyun	Yok	,206	67	,000	Kruskal Wallis testi
	1	,136	150	,000	
	2+	,187	53	,000	
İtiş Kakışlı Oyun	Yok	,274	67	,000	Kruskal Wallis testi
	1	,294	150	,000	
	2+	,353	53	,000	

- Dağılım normal değil. + Dağılım normal

Tablo 19'a göre sebatkarlık ve ritmiklik ölçeklerine ait alt ölçek puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre normal dağılıma uyduğu için istatistiksel karşılaştırmada parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Diğer ölçek puanlarının dağılımı normal dağılıma uymadığı için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

Mizaç Ölçeği ve Oyun Davranış Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler		n	$\bar{x}$	Ss	Ki-kare veya F istatistiği	p	
Mizaç	Sıcakkanlılık- utangaçlık	Yok	69	3,81	0,94	$\chi^2 = 1,814$	,404
		1	160	3,95	1,02		
		2+	56	3,97	0,93		
	Tepkisellik	Yok	69	2,75	0,79	$\chi^2 = 1,870$	,393
		1	160	2,87	0,77		
		2+	56	2,78	0,82		
	Sebatkarlık	Yok	69	3,96	0,77	F= ,772	,463
		1	160	4,03	0,87		
		2+	56	4,15	0,82		
	Ritmiklik	Yok	69	4,32	0,72	F= ,817	,443
		1	160	4,34	0,78		
		2+	56	4,19	0,77		
Oyun davranışı	Suskun Davranış	Yok	69	1,52	0,75	$\chi^2 = 1,229$	,541
		1	155	1,52	0,68		
		2+	56	1,66	0,84		
	Tek Başına Oyun	Yok	67	1,91	0,85	$\chi^2 = 1,218$	,544
		1	158	1,98	0,77		
		2+	56	2,08	0,89		
	Paralel Oyun	Yok	69	2,01	0,98	$\chi^2 = 3,780$	,151
		1	156	2,28	1,00		
		2+	54	2,24	0,95		
	Sosyal Oyun	Yok	69	4,23	0,83	$\chi^2 = 4,783$	,092
		1	160	3,97	0,87		
		2+	56	4,01	0,93		
	İtiş Kakışlı Oyun	Yok	69	1,99	1,22	$\chi^2 = 1,666$	,435
		1	160	1,89	1,17		
		2+	55	1,65	0,85		

Tablo 20'ye göre çocukların kardeş sayısına göre sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkârlık, tepkisellik ve ritmiklik mizaç özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Akbaş (2016) ve Altun Nalbant (2016)'ın araştırmalarında da kardeş sayısı faktörünün

sebatkârlık alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Akbaba (2017)'nın araştırmasında beş-altı yaşındaki, iki ve üzerinde kardeşe sahip olan çocukların tepkisellikleri tek çocuk ve bir kardeşi olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Tek çocuklar, iki ve üzerinde kardeşi olan çocuklara göre ve bir kardeşi olanlar da iki ve üzerinde kardeşi olanlara göre ritmiklik alt boyutundan daha yüksek puan almışlardır. Bu sonuç mevcut çalışmanın bulgusunu desteklemektedir. Kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı sonuç çıkmaması, kardeşler arasındaki cinsiyet ve yaş farklılığından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Kardeşlerin arasındaki yaş farkı, bir olayın kardeşleri farklı şekillerde etkilemesi gibi kardeşleri farklılaştıran etkiler paylaşılmayan çevresel etkilerdir (Berk, 2013, s. 407). Bu etkiler çocukların mizaç özelliklerinin de farklılaşmasına neden olur.

Çocukların kardeş sayısına göre suskun davranışları, tek başına, paralel, sosyal ve itiş kakışlı oyun davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Aşık Öztürk ve Ahmetoğlu (2018), 36-73 aylık okul öncesi dönem çocuklarının grup ortamlarındaki oyun davranışlarını inceledikleri araştırmalarında çocukların kardeş sayısına göre oyun gözlem formundan aldıkları toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Metin Aslan (2013), okul öncesi eğitime devam eden 45-72 aylık çocukların oyun davranışlarını incelediği araştırmasında çocukların oynadıkları oyun türlerinin kardeş durumuna göre farklılaşmadığını bulmuştur. Uluyurt (2012), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş grubu çocukların akran ilişkilerini incelediği araştırmasında kardeş sayısının akran ilişkileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını bulmuştur. Bu araştırma sonuçları çalışmanın bulgusunu desteklemektedir. Taylı (2007)'nin araştırmasında tek çocukların kardeşli çocuklardan daha fazla yalnız oyun; kardeşli çocukların tek çocuklardan daha fazla birlikte ve işbirlikçi oyun oynadığını görülmüştür. Downey ve Condron (2004)'un yaşları ortalaması 74 ay olan okul öncesi dönem çocuklarıyla yapmış oldukları araştırmada en az bir kardeşe sahip olan çocukların daha iyi akran ilişkilerine sahip oldukları ancak üç veya daha fazla kardeşe sahip olan

çocukların bir veya iki kardeşe sahip olan çocuklardan daha düşük sosyal ve kişilerarası ilişki becerileri sergiledikleri görülmüştür. Çocuklar erken yaşlarda gittikleri kurumlarda akranlarıyla grup oyunları oynamaya başlayarak sosyal oyun aşamalarına daha hızlı bir şekilde erişirler (Frost, Wortham & Reifel'den aktaran Aksoy, 2014, s. 41). Bu konuda farklı sonuçlar olması çocukların kardeşleri olmasa dahi akranlarıyla da oyun oynamalarının onların oyun davranışlarını etkilemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların Mizaç Özelliklerinin ve Oyun Davranışlarının Doğum Sıralarına Göre İncelenmesi

Doğum sırası değişkenine göre alt ölçek puanları normal dağılıma uyup uymadığı Kolmogrov Smirnov testi ile karar verilmiş ve Sonuçları Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21

Mizaç Ölçeği ve Oyun Davranış Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Normallik Testi Sonuçları

Doğum Sırası		Kolmogorov-Smirnov ^a			Dağılım	İstatistiksel Test
		İstatistik	Sd	p		
Sıcakkanlılık-utangaçlık	İlk çocuk	,059	150	0,200	+	ANOVA
	Ortanca çocuk	,103	24	0,200	+	
	Son çocuk	,091	96	0,050	+	
Tepkisellik	İlk çocuk	,111	150	0,000	-	Kruskal Wallis testi
	Ortanca çocuk	,115	24	0,200	+	
	Son çocuk	,089	96	0,058	+	
Sebatkarlık	İlk çocuk	,061	150	0,200	+	ANOVA
	Ortanca çocuk	,162	24	0,103	+	
	Son çocuk	,086	96	0,078	+	
Ritmiklik	İlk çocuk	,065	150	0,200	+	ANOVA
	Ortanca çocuk	,139	24	0,200	+	
	Son çocuk	,083	96	0,103	+	
Suskun Davranış	İlk çocuk	,251	150	0,000	-	Kruskal Wallis testi
	Ortanca çocuk	,236	24	0,001	-	
	Son çocuk	,202	96	0,000	-	
Tek Başına Oyun	İlk çocuk	,172	150	0,000	-	Kruskal Wallis testi
	Ortanca çocuk	,156	24	0,133	+	
	Son çocuk	,102	96	0,015	-	
Paralel Oyun	İlk çocuk	,146	150	0,000	-	Kruskal Wallis testi
	Ortanca çocuk	,148	24	0,190	+	
	Son çocuk	,143	96	0,000	-	
Sosyal Oyun	İlk çocuk	,164	150	0,000	-	Kruskal Wallis testi
	Ortanca çocuk	,156	24	0,138	+	
	Son çocuk	,131	96	0,000	-	
İtiş Kakışlı Oyun	İlk çocuk	,282	150	0,000	-	Kruskal Wallis testi
	Ortanca çocuk	,308	24	0,000	-	
	Son çocuk	,335	96	0,000	-	

- Dağılım normal değil. + Dağılım normal

Tablo 21'e göre mizaç ve oyun davranış ölçeklerine ait alt ölçek puanlarının doğum sırası değişkenine göre normal dağılımı durumunda istatistiksel karşılaştırmada parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA); normal dağılım göstermemesi durumunda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22

Mizaç Ölçeği ve Oyun Davranış Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek			n	$\bar{x}$	Ss	Ki-kare veya F istatistiği	p
Mizaç Özellikleri	Sıcakkanlılık- utangaçlık	İlk	157	3,9763	,95788	F=1,001	,369
		Ortanca	24	4,0000	,88965		
		Son	104	3,8091	1,03584		
	Tepkisellik	İlk	157	2,8360	,77894	$\chi^2 = 3,073$	,215
		Ortanca	24	2,5260	,64897		
		Son	104	2,8702	,80858		
	Sebatkarlık	İlk	157	4,0055	,80470	F=,612	,543
		Ortanca	24	4,2083	,83404		
		Son	104	4,0426	,89134		
	Ritmiklik	İlk	157	4,2792	,74732	F=,581	,560
		Ortanca	24	4,4583	,68498		
		Son	104	4,3173	,80937		
Oyun Davranışları	Suskun Davranış	İlk	156	1,4821	,71115	$\chi^2 = 5,712$	,058
		Ortanca	24	1,5333	,69699		
		Son	100	1,6560	,76440		
	Tek Başına Oyun	İlk	153	1,8497	,78918	$\chi^2 = 12,102$	,002*
		Ortanca	24	1,9063	,76547		
		Son	104	2,1995	,82172		
	Paralel Oyun	İlk	154	2,0870	,94556	$\chi^2 = 7,993$	,018*
		Ortanca	24	2,0833	1,03490		
		Son	101	2,4218	1,01741		
	Sosyal Oyun	İlk	157	4,1032	,85022	$\chi^2 = 2,455$	,293
		Ortanca	24	3,9667	,94117		
		Son	104	3,9558	,89960		
	İtiş Kakışlı Oyun	İlk	157	2,0096	1,26779	$\chi^2 = 2,497$	,287
		Ortanca	24	1,6458	,89052		
		Son	103	1,6990	,91110		

*p<0.05

Tablo 22'ye göre çocukların doğum sırasına göre sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkârlık, tepkisellik ve ritmiklik mizaç özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Akbaba (2017)'nin araştırmasında üçüncü ve daha sonraki sırada doğan çocukların ilk ve ikinci sırada doğan çocuklara göre ritmiklik puanlarının daha düşük; tepkisellik

puanlarının, ilk sırada doğan çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Güngör Aytar, Aksoy ve Kaytez (2014)'in araştırmalarında dört-beş yaş çocuklarının doğum sırası değişkeninin sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutundan alınan puanlarda anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre ilk çocuklar, ortanca ve son çocuklara göre daha sıcakkanlıdır. Bu araştırma sonuçları çalışmanın bulgusuyla ters düşmektedir. Bu durumun örneklem grubunun farklı bireysel ve çevresel özelliklerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Ebeveynlerin ilk ve son çocuklara karşı değişebilen tutum ve davranışları çocukların uyumlu-uyumsuz, bağımlı-özerk ve içedönük-dışadönük gibi özelliklerini etkiler (Baldık ve Özgüven'den aktaran Erkan, 2015, s. 15).

Çocukların doğum sırasına göre suskun davranış, sosyal ve itiş kakışlı oyun davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Ancak, çocukların doğum sırasına göre tek başına ve paralel oyun davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu fark, doğum sırası ilk olan çocuklar ile doğum sırası son olan çocukların tek başına ve paralel oyun davranışları arasındadır. Araştırma bulgularına göre son doğan çocuklar ilk doğan çocuklara göre daha fazla tek başına ve paralel oyun oynamaktadır. Bu sonucun ilk doğan çocukların çevrelerinden daha fazla ilgi görmüş ve sosyal ilişkiler konusunda deneyim sahibi olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. İlk doğan çocuklar diğerlerine göre çevreleriyle daha çok etkileşimde bulunmuş ve zengin yaşantılar kazanmışlarsa sosyal gelişimleri olumlu yönde etkilenmiştir (Senemoğlu, 2018, s. 7). Aşık Öztürk ve Ahmetoğlu (2018), çocukların doğum sırasına göre oyun gözlem formundan aldıkları toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Rentzou (2014)'nın okul öncesi eğitime devam eden 15-55 aylık çocukların sosyal ve sosyal olmayan oyun davranışlarını incelediği araştırmasında doğum sırasının suskun davranış ve tek başına-pasif oyun ile pozitif, sosyal oyun ile negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bu konuda farklı sonuçların olması örneklemelerin farklı yaş gruplarından oluşması ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların Mizaç Özelliklerinin ve Oyun Davranışlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre İncelenmesi

Okul öncesi eğitime devam etme süresine göre alt ölçek puanlarının normal dağılıma uyup uymadığı Kolmogorov Smirnov testi ile karar verilmiş ve sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23

Mizaç Ölçeği ve Oyun Davranış Ölçeği Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Normallik Testi Sonuçları

Okul öncesi eğitime devam etme süresi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Dağılım	İstatistiksel Test
	İstatistik	Sd	p		
Sıcakkanlılık-utangaçlık	1 yıl veya daha az	,063	75	0,200	ANOVA
	2 yıl	,052	119	0,200	
	3 yıl ve daha fazla	,096	76	0,080	
Tepkisellik	1 yıl veya daha az	,141	75	0,001	Kruskal Wallis testi
	2 yıl	,078	119	0,074	
	3 yıl ve daha fazla	,102	76	0,047	
Sebatkarlık	1 yıl veya daha az	,071	75	0,200	ANOVA
	2 yıl	,063	119	0,200	
	3 yıl ve daha fazla	,067	76	0,200	
Ritmiklik	1 yıl veya daha az	,067	75	0,200	ANOVA
	2 yıl	,066	119	0,200	
	3 yıl ve daha fazla	,089	76	0,200	
Suskun Davranış	1 yıl veya daha az	,213	75	0,000	Kruskal Wallis testi
	2 yıl	,223	119	0,000	
	3 yıl ve daha fazla	,293	76	0,000	
Tek Başına Oyun	1 yıl veya daha az	,109	75	0,027	Kruskal Wallis testi
	2 yıl	,146	119	0,000	
	3 yıl ve daha fazla	,170	76	0,000	
Paralel Oyun	1 yıl veya daha az	,118	75	0,011	Kruskal Wallis testi
	2 yıl	,157	119	0,000	
	3 yıl ve daha fazla	,166	76	0,000	
Sosyal Oyun	1 yıl veya daha az	,145	75	0,000	Kruskal Wallis testi
	2 yıl	,180	119	0,000	
	3 yıl ve daha fazla	,205	76	0,000	
İtiş Kakışlı Oyun	1 yıl veya daha az	,308	75	0,000	Kruskal Wallis testi
	2 yıl	,291	119	0,000	
	3 yıl ve daha fazla	,312	76	0,000	

- Dağılım normal değil. + Dağılım normal

Tablo 23'e göre mizaç ve oyun davranışı ölçeklerine ait alt ölçek puanlarının okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine göre normal dağılması durumunda istatistiksel karşılaştırmada parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA); normal dağılım göstermemesi durumunda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

Mizaç Ölçeği ve Oyun Davranış Ölçeği Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		n	$\bar{x}$	Ss	Ki-kare veya F istatistiği	p
Mizaç	Sıcakkanlılık-utangaçlık	1 yıl veya daha az	79	3,71	0,95	F=9,499 ,000*
		2 yıl	124	3,79	1,00	
		3 yıl ve daha fazla	82	4,30	0,87	
	Tepkisellik	1 yıl veya daha az	79	2,85	0,82	$\chi^2 = ,119$,942
		2 yıl	124	2,82	0,78	
		3 yıl ve daha fazla	82	2,79	0,75	
	Sebatkarlık	1 yıl veya daha az	79	3,94	0,79	F=,706 ,494
		2 yıl	124	4,06	0,90	
		3 yıl ve daha fazla	82	4,09	0,80	
	Ritmiklik	1 yıl veya daha az	79	4,15	0,70	F=5,895 ,003*
		2 yıl	124	4,26	0,85	
		3 yıl ve daha fazla	82	4,54	0,62	
Oyun Davranışları	Suskun Davranış	1 yıl veya daha az	77	1,66	0,81	$\chi^2 = 6,119$,047*
		2 yıl	123	1,58	0,77	
		3 yıl ve daha fazla	80	1,39	0,56	
	Tek Başına Oyun	1 yıl veya daha az	78	2,09	0,87	$\chi^2 = 2,493$,288
		2 yıl	123	1,99	0,83	
		3 yıl ve daha fazla	80	1,87	0,72	
	Paralel Oyun	1 yıl veya daha az	77	2,40	0,94	$\chi^2 = 6,297$,043*
		2 yıl	121	2,21	1,06	
		3 yıl ve daha fazla	81	2,02	0,90	
	Sosyal Oyun	1 yıl veya daha az	79	3,74	0,95	$\chi^2 = 11,842$,003*
		2 yıl	124	4,11	0,87	
		3 yıl ve daha fazla	82	4,21	0,74	
	İtiş Kakişlı Oyun	1 yıl veya daha az	79	1,99	1,31	$\chi^2 = ,424$,809
		2 yıl	124	1,87	1,11	
		3 yıl ve daha fazla	81	1,74	0,96	

*p<0.05

Tablo 24'e göre çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre sebatkârlık ve tepkisellik mizaç özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Ancak çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre sıcakkanlılık-utangaçlık ve ritmiklik mizaç özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Araştırma bulgularına göre üç yıl ve daha fazla süre okul öncesi eğitime devam eden çocukların sıcakkanlılık-utangaçlık ve ritmiklik puanları diğerlerine göre daha fazladır. Zembat, Yılmaz ve İlçi Küsmüş (2018)'ün araştırmalarında dört-altı yaş çocuklarının sıcakkanlılık, sebatkârlık ve ritmiklik alt boyutları puanları, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Daha önce okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların sıcakkanlılık ve ritmiklik alt boyutları puanlarının daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmemiş çocuklardan yüksek olması çalışmanın bulgusunu desteklemektedir. Okul öncesi eğitim, çocuklara öz bakım becerilerini, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek, sosyal ortamlara uyum sağlamayı öğrenecekleri ve akranlarıyla oyun oynayabilecekleri bir çevre sağlamaktadır (MEB, 2013). Bu nedenle daha uzun süre okul öncesi eğitim almış olan çocukların diğer çocuklara göre daha sıcakkanlı ve ritmik olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre tek başına ve itiş kakışlı oyun davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Ancak, çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre suskun davranış, sosyal ve paralel oyun davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Araştırma bulgularına göre üç yıl ve daha fazla süre okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal oyun; bir yıl ve daha az süre okul öncesi eğitime devam eden çocukların suskun davranış ve paralel oyun puanları diğerlerine göre daha fazladır. Aşık Öztürk ve Ahmetoğlu (2018), çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna göre oyun gözlem formundan aldıkları toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Metin Aslan (2013), bir-iki yıl okul öncesi eğitim alan çocukların, iki-üç yıl okul öncesi eğitim alan çocuklara göre daha fazla seyirci davranış gösterdiğini bulmuştur. Wolanski (2001)'nin

araştırmasında daha önce okul öncesi eğitim alan 56-70 aylık çocukların, okul öncesi eğitim almayan çocuklardan daha fazla uğraşsız davranış gösterdiği ve kurallı oyun oynadığını bulunmuştur. Rolfe ve Crossley (1991)'nin 48-62 aylık okul öncesi dönem çocuklarının geçmiş okul deneyimlerinin oyun davranışları üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında uğraşsız ve seyirci davranış, tek başına, paralel ve grup oyunu kategorilerinde okul öncesi eğitim deneyiminin etkisi anlamlı bulunmamıştır. Çocuk bakım grubu ortamlarına maruz kalmak, çocukların sosyal etkileşim ve sosyal oyun olgunluğunu olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Bu etki kurumların kalitesine bağlıdır (Hughes, 2009, s. 120).

Gözlemlenen Çocukların Puan Gruplarına Göre Oyun Davranışlarının Gözlenme Sıklığı ve Süreleri

Her bir çocuk on dakika boyunca altı kez gözlenmiş olduğundan tablodaki yüzdelikler gözlem sayısına oranlanarak bulunmuştur. Tablo 25 ve 26'da düşük, Tablo 27 ve 28'de orta, Tablo 29 ve 30'da yüksek düzeyde puan alan çocukların sonuçları verilmiştir.

Tablo 25

Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık – Utangaçlık Alt Boyutu Puanları Düşük Olan Çocukların Gözlemlenen Oyun Davranışlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı

Çocuk No	Kodlanamaz		Oyun Dışı Davranış				Tek Başına Oyun				Paralel Oyun				Sosyal Oyun				İtiş Kakışlı Oyun			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	0	0	4	67	4	67	0	0	3	50	5	83	0	0								
2	0	0	4	67	5	83	1	17	1	17	4	67	0	0								
3	1	17	6	100	4	67	1	17	1	17	3	50	0	0								
4	1	17	6	100	6	100	3	50	2	33	3	50	2	33								
5	0	0	3	50	2	33	0	0	6	100	2	33	0	0								
6	0	0	5	83	6	100	1	17	0	0	4	67	0	0								
7	0	0	5	83	3	50	0	0	1	17	5	83	0	0								
8	1	17	6	100	6	100	0	0	0	0	4	67	0	0								
9	1	17	4	67	5	83	2	33	0	0	4	67	1	17								
10	0	0	5	83	5	83	1	17	2	33	5	83	0	0								
Toplam	4	7	48	80	46	77	9	15	16	27	39	65	3	5								

Tablo 25'e göre sıcakkanlılık - utangaçlık alt boyutu puanları düşük olan çocukların gözlemlenen altı oyununda %80 oranında oyun dışı davranış, %77 oranında suskun davranış, %15 oranında tek başına oyun, %27 oranında paralel oyun, %65 oranında sosyal oyun ve %5 oranında itiş kakışlı oyun gözlenmiştir. Puanları düşük olan çocuklarda en fazla gözlenen oyun davranışı %77 oranıyla suskun davranıştır.

Tablo 26

Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık – Utangaçlık Alt Boyutu Puanları Düşük Olan Çocukların Gözlemlenen Oyun Davranışlarının Gözlenme sürelerinin (dk) ortalaması

Çocuk No	Kodlanamaz	Oyun Dışı Davranış	Suskun Davranış	Tek Başına Oyun	Paralel Oyun	Sosyal Oyun	İtiş Kakışlı Oyun
1	0,00	1,00	1,58	0,00	2,50	4,92	0,00
2	0,00	1,75	1,58	,58	,42	5,67	0,00
3	,17	5,50	2,08	,42	,08	1,75	0,00
4	,08	4,42	2,58	,67	,50	1,17	,58
5	0,00	,42	,33	0,00	7,67	1,58	0,00
6	0,00	1,83	3,92	,17	0,00	4,08	0,00
7	0,00	4,50	,33	0,00	,58	4,58	0,00
8	,08	3,92	3,08	0,00	0,00	2,92	0,00
9	,08	2,00	4,08	1,75	0,00	2,00	,08
10	0,00	2,67	,75	,08	1,33	5,17	0,00
Toplam	,04	2,80	2,03	,37	1,31	3,38	,07

Tablo 26'ya göre sıcakkanlılık - utangaçlık puanları düşük olan çocukların gözlemlenen oyun davranışlarının gözlenme sürelerinin ortalaması oyun dışı davranışta 2.80 dakika, suskun davranışta 2.03 dakika, tek başına oyunda 0.37 dakika, paralel oyunda 1.31 dakika, sosyal oyunda 3.38 dakika ve itiş kakışlı oyunda 0.07 dakikadır. Çocukların oyunlarında dakika ortalaması bakımından en çok sosyal oyun gözlenmiştir. Tablo 25 ve 26'ya göre Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık – Utangaçlık alt boyutundan düşük puan alan çocukların gözlemlenen oyunları sürecinde en çok suskun davranış görülürken oyun süresi bakımından en fazla sosyal oyun davranışı gösterdikleri görülmüştür.

Tablo 27

Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık – Utangaçlık Alt Boyutu Puanları Orta Düzeyde Olan Çocukların Gözlemlenen Oyun Davranışlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı

Çocuk No	Kodlanamaz		Oyun Dışı Davranış		Suskun Davranış		Tek Başına Oyun		Paralel Oyun		Sosyal Oyun		İtiş Kakışlı Oyun	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	0	0	5	83	5	83	2	33	3	50	2	33	0	0
2	0	0	4	67	5	83	0	0	0	0	2	33	0	0
3	0	0	4	67	4	67	4	67	6	100	5	83	0	0
4	0	0	4	67	3	50	1	17	0	0	6	100	0	0
5	0	0	6	100	3	50	0	0	1	17	4	67	0	0
6	0	0	6	100	6	100	0	0	2	33	4	67	1	17
7	1	17	5	83	4	67	1	17	1	17	6	100	1	17
8	0	0	6	100	5	83	2	33	4	67	4	67	0	0
9	1	17	6	100	4	67	2	33	5	83	5	83	0	0
10	1	17	6	100	5	83	0	0	2	33	3	50	2	33
Toplam	3	5	52	87	44	73	12	20	24	40	41	68	4	7

Tablo 27'ye göre sıcakkanlılık - utangaçlık alt boyutu puanları orta düzeyde olan çocukların gözlemlenen altı oyununda %87 oranında oyun dışı davranış, %73 oranında suskun davranış, %20 oranında tek başına oyun, %40 oranında paralel oyun, %68 oranında sosyal oyun ve %7 oranında itiş kakışlı oyun gözlenmiştir. Puanları orta düzeyde olan çocuklarda en fazla gözlenen oyun davranışı %73 oranıyla suskun davranıştır.

Tablo 28

Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık – Utangaçlık Alt Boyutu Puanları Orta Düzeyde Olan Çocukların Gözlemlenen Oyun Davranışlarının Gözlenme Sürelerinin (dk) Ortalaması

Çocuk No	Kodlanamaz	Oyun Dışı Davranış	Suskun Davranış	Tek Başına Oyun	Paralel Oyun	Sosyal Oyun	İtiş Kakışlı Oyun
1	0,00	1,42	5,08	1,00	2,08	,42	0,00
2	0,00	5,75	1,25	0,00	0,00	3,00	0,00
3	0,00	,58	3,00	1,00	3,42	2,00	0,00
4	0,00	1,92	,83	,08	0,00	7,17	0,00
5	0,00	5,33	,83	0,00	,08	3,75	0,00
6	0,00	4,17	2,83	0,00	,50	2,33	,17
7	,25	,67	1,50	,17	,17	7,17	,08
8	0,00	1,42	1,08	,25	3,08	4,17	0,00
9	,33	1,67	1,42	,83	2,67	3,08	0,00
10	,17	3,25	2,92	0,00	,42	2,00	1,25
Toplam	,08	2,62	2,08	,33	1,24	3,51	,15

Tablo 28'e göre sıcakkanlılık - utangaçlık puanları orta düzeyde olan çocukların gözlemlenen oyun davranışlarının gözlenme sürelerinin ortalaması oyun dışı davranışta 2.62 dakika, suskun davranışta 2.08 dakika, tek başına oyunda 0.33 dakika, paralel oyunda 1.24 dakika, sosyal oyunda 3.51 dakika ve itiş kakışlı oyunda 0.15 dakikadır. Çocukların oyunlarında dakika ortalaması bakımından en çok sosyal oyun gözlenmiştir. Tablo 27 ve 28'e göre Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık – Utangaçlık alt boyutundan orta düzeyde puan alan çocukların gözlemlenen oyunları sürecinde en çok suskun davranış görülürken oyun süresi bakımından en fazla sosyal oyun davranışı gösterdikleri görülmüştür.

Tablo 29

Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık – Utangaçlık Alt Boyutu Puanları Yüksek Olan Çocukların Gözlemlenen Oyun Davranışlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı

Çocuk No	Kodlanamaz		Oyun Dışı Davranış		Suskun Davranış		Tek Başına Oyun		Paralel Oyun		Sosyal Oyun		İtiş Kakışlı Oyun	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	1	17	4	67	2	33	0	0	3	50	3	50	0	0
2	1	17	6	100	3	50	2	33	2	33	5	83	1	17
3	0	0	6	100	4	67	4	67	2	33	4	67	1	17
4	0	0	3	50	4	67	2	33	0	0	6	100	0	0
5	0	0	5	83	3	50	2	33	4	67	3	50	2	33
6	0	0	6	100	5	83	0	0	3	50	4	67	0	0
7	1	17	5	83	4	67	0	0	0	0	3	50	0	0
8	1	17	6	100	4	67	2	33	1	17	4	67	2	33
9	0	0	6	100	4	67	2	33	4	67	5	83	1	17
10	0	0	5	83	4	67	1	17	2	33	6	100	0	0
Toplam	4	7	52	87	37	62	15	25	21	35	43	72	7	12

Tablo 29'a göre sıcakkanlılık - utangaçlık alt boyutu puanları yüksek olan çocukların gözlemlenen altı oyununda %87 oranında oyun dışı davranış, %62 oranında suskun davranış, %25 oranında tek başına oyun, %35 oranında paralel oyun, %72 oranında sosyal oyun ve %12 oranında itiş kakışlı oyun gözlenmiştir. Puanları yüksek olan çocuklarda en fazla gözlenen oyun davranışı %72 oranıyla sosyal oyundur.

Tablo 30

Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık – Utangaçlık Alt Boyutu Puanları Yüksek Düzeyde Olan Çocukların Gözlemlenen Oyun Davranışlarının Gözlenme Sürelerinin (dk) Ortalaması

Çocuk No	Kodlanamaz	Oyun Dışı Davranış	Suskun Davranış	Tek Başına Oyun	Paralel Oyun	Sosyal Oyun	İtiş Kakışlı Oyun
1	,08	3,00	1,92	0,00	2,25	2,75	0,00
2	,58	3,17	,42	,33	1,83	3,58	,08
3	0,00	3,42	,67	,75	,17	4,33	,67
4	0,00	,75	1,00	,75	0,00	7,50	0,00
5	0,00	3,00	,50	,25	2,00	2,08	2,17
6	0,00	2,17	1,08	0,00	3,50	3,25	0,00
7	,17	4,83	1,33	0,00	0,00	3,67	0,00
8	,08	3,92	2,33	,33	,33	2,58	,42
9	0,00	1,83	1,00	,50	1,83	4,58	,25
10	0,00	1,83	1,00	,08	1,08	6,00	0,00
Toplam	,09	2,79	1,13	,30	1,30	4,03	,36

Tablo 30'a göre sıcakkanlılık - utangaçlık puanları yüksek olan çocukların gözlemlenen oyun davranışlarının gözlenme sürelerinin ortalaması oyun dışı davranışta 2.79 dakika, suskun davranışta 1.13 dakika, tek başına oyunda 0.30 dakika, paralel oyunda 1.30 dakika, sosyal oyunda 4.03 dakika ve itiş kakışlı oyunda 0.36 dakikadır. Tablo 29 ve 30'a göre Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık – Utangaçlık alt boyutundan yüksek düzeyde puan alan çocukların gözlemlenen oyunları sürecinde en çok sosyal oyun görülürken oyun süresi bakımından en fazla sosyal oyun davranışı gösterdiği görülmüştür.

Tablo 31

Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık – Utangaçlık Alt Boyutu Puanları Gruplarına Göre Çocukların Oyun Davranışlarının Gözlenme Sıklığı ve Süreleri

		Düşük puanlı	Orta düzeyde puanlı	Yüksek puanlı
Kodlanamaz	Gözlenme sayısı	4	3	4
	%	36,4	27,3	36,4
	Gözlenme süresinin ortalaması (dk,sn)	,04	,08	,09
Oyun Dışı Davranış	Gözlenme sayısı	48	52	52
	%	31,6	34,2	34,2
	Gözlenme süresinin ortalaması (dk,sn)	2,80	2,62	2,79
Suskun Davranış	Gözlenme sayısı	46	44	37
	%	36,2	34,6	29,1
	Gözlenme süresinin ortalaması (dk,sn)	2,03	2,08	1,13
Tek Başına Oyun	Gözlenme sayısı	9	12	15
	%	25,0	33,3	41,7
	Gözlenme süresinin ortalaması (dk,sn)	,37	,33	,30
Paralel Oyun	Gözlenme sayısı	16	24	21
	%	26,2	39,3	34,4
	Gözlenme süresinin ortalaması (dk,sn)	1,31	1,24	1,30
Sosyal Oyun	Gözlenme sayısı	39	41	43
	%	31,7	33,3	35,0
	Gözlenme süresinin ortalaması (dk,sn)	3,38	3,51	4,03
İtiş Kakışlı Oyun	Gözlenme sayısı	3	4	7
	%	21,4	28,6	50,0
	Gözlenme süresinin ortalaması (dk,sn)	,07	,15	,36

Tablo 31'e göre Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği sıcakkanlılık – utangaçlık alt boyutu puanlarına göre yüksek puan alan çocukların oyun dışı, tek başına, sosyal ve itiş kakış oyun davranışlarını daha fazla gösterdikleri görülmüştür. Ancak süre bakımından en fazla sosyal ve itiş kakışlı oyun oynadıkları gözlemlenmiştir. Beş yaş çocukları çoğunlukla grup oyunu oynarlar

(Beaty, 2018). İtiş kakışlı oyun okul öncesi dönemde serbest oyun davranışının %10'unu oluşturur (Pellegrini, 2004, s. 442). Wu (2014)'nın üç-altı yaşlarındaki okul öncesi dönem çocuklarının oyunlarındaki pratik ve kavramsal boyutlarını incelediği araştırmasında oyun dışı davranışlar en sık görülmüştür. Gözlemlenen 30 çocuğun toplam 180 gözleminde oyun dışı davranışlarının 132'sini aktif konuşma, 84'ünü geçiş, 33'ünü okuma ve ikisini saldırganlık davranışı oluşturmuştur. Asendorpf (1991)'un araştırmasında artan yaşla birlikte, birçok ketlenmiş çocuğun tek başına-pasif oyunu daha uzun süre oynadığı görülmüştür. Asendorpf (1991)'a göre yabancılara yönelik ketlenme, giderek sosyal olmayan davranışlarla ilişkili hale gelir. Ancak sosyal olmayan oyun davranışları, çocukların sosyal mış gibi oyunlara katılamamalarından ziyade kendi tercihleri sonucu da ortaya çıkabilir (Göncü, Patt & Kouba, 2002, s. 420). Coplan ve Rubin (1998)'in araştırmalarında ise tek başına-aktif oyun serbest oyun zamanının yaklaşık yüzde üçünde gerçekleşmiştir. Leonard (2002)'in 35-84 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal olmayan oyun davranışlarını incelediği araştırmasında tek başına-pasif oyunda geçirilen zaman yüzdesi % 2 ile % 32 arasında, tek başına-aktif oyunda geçirilen zaman yüzdesi % 0 ile % 29 arasında, uğraşsız oyunda geçirilen zaman yüzdesi % 3 ile % 34 arasında değişmektedir. Taylı (2007)'nin araştırmasında sırasıyla en çok birlikte oyun, işbirlikçi oyun, yalnız oyun, uğraşsız davranış, seyirci davranış ve paralel oyun görülmüştür. Güney Karaman (2009)'nin araştırmasında en çok dramatik oyun ve Duman (2010)'ın araştırmasında en çok grup oyunu oynandığı görülmüştür. Eggum-Wilkens vd. (2014)'nin araştırmalarında çocuk akran oyunlarının orta derecede sık olduğu ve zamanla arttığı görülmüştür. Rubin, Maioni ve Hornung (1976)'un okul öncesi dönem çocuklarının serbest oyun davranışlarını Parten'in sosyal oyun ve Smilansky'nin bilişsel oyun aşamalarına göre inceledikleri araştırmalarında orta sınıftan çocukların %40, düşük sınıftan %27 oranında sosyal oyun oynadıkları belirtilmiştir ve sosyal oyun türleri sırasıyla en az işbirlikçi olmak üzere tek başına, birlikte ve paralel oyun olarak görülmüştür. Bu araştırmada gözlemlenen 30 çocuğun toplam 180 gözleminde tek başına ve grup oyunlarında en fazla mış gibi oyun (f:82) oynadıkları görülmüştür. Çocuklar oyunlarında en fazla lego (f:40) ile oynamışlardır. Çocukların oynadıkları

diğer oyuncaklar blok (f:20), bebek (f:14), araba (f:10), hamur (f:9), hayvan (f:8), peluş (f:8), mutfak aletleri (f:7), sağlık aletleri (f:5), topaç (f:4), top (f:4), labut (f:4), kutu oyunu (f:4), kağıt uçak /gemi (f:3), sandalye (f:3), müzik aleti (f:3), direksiyon (F:3), plastik çivi/vida/boru (f:3), kukla (f:3), ip (f:2) ve büyüteç (f:1).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile oyun davranışları ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı Ankara Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde yer alan 16 anaokulunda ölçütlere uyan toplam 285 çocuğa, 283 anneye ve 33 öğretmene ulaşmıştır. Araştırma verileri çocukların ve ailelerinin demografik bilgilerini almak amacıyla anne bildirimine dayanan “Demografik Bilgi Formu”, çocukların oyun davranışlarını değerlendirmek amacıyla öğretmen bildirimine dayanan “36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği”, çocukların mizaç özelliklerinin belirlenmesi amacıyla anne bildirimine dayanan “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” ve çocukların oyun davranışlarını gözlemlemek amacıyla gözlemci bildirimine dayanan “Oyun Gözlem Formu” ile toplanmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunlukları Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirilmiştir. Alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre analizinde bağımsız örneklem için t testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Alt ölçek puanlarının kardeş sayısı, doğum sırası ve okul öncesi eğitime devam etme süresi

değişkenlerine göre analizlerinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Çocukların oyun davranışları ile mizaç özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman Brown korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Bağımsız gözlemciler arası uyum, uyum katsayısı ve PABAK katsayısı kullanılarak belirlenmiştir.

Altılı likert formatındaki Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği'nin sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutu puanları hesaplanarak bu alt boyutta iki ve ikiden düşük puan almış on çocuk, puanı 3.43 veya 3.57 aralığında on çocuk ve beş ve beşten yüksek puan almış on çocuk olmak üzere toplam 30 çocuk için yapılan onar dakikalık toplam altı gözlemin her 30 saniyesinde görülen oyun davranışı 1 olarak kodlanmıştır. Oyun gözlemlerinden elde edilen veriler frekans, yüzde ve ortalama ile ifade edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan genel sonuçlar şunlardır;

Kız ve erkek çocukların sebatkârlık mizaç özellikleri arasında kız çocuklarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$), çocukların cinsiyetlerine göre sıcakkanlılık-utangaçlık, tepkisellik ve ritmiklik mizaç özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Kız ve erkek çocukların itiş kakışlı oyun davranışları arasında erkek çocuklarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$), çocukların cinsiyetlerine göre suskun davranışları, tek başına, paralel ve sosyal oyun davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Çocukların kardeş sayısına göre sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkârlık, tepkisellik ve ritmiklik mizaç özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Çocukların kardeş sayısına göre suskun davranışları, tek başına, paralel, sosyal ve itiş kakışlı oyun davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Çocukların doğum sırasına göre sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkârlık, tepkisellik ve ritmiklik mizaç özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Çocukların doğum sırasına göre suskun davranış, sosyal ve itiş kakışlı oyun davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$), çocukların doğum sırasına göre tek başına ve paralel oyun davranışları arasında son doğan çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre sebatkârlık ve tepkisellik mizaç özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$), çocukların eğitim sürelerine göre sıcakkanlılık-utangaçlık ve ritmiklik mizaç özellikleri arasında üç yıl ve daha fazla süre okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre tek başına ve itiş kakışlı oyun davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$), çocukların eğitim sürelerine göre suskun davranış ve paralel oyun davranışları için bir yıl ve daha az süre okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve sosyal oyun davranışları için üç yıl ve daha fazla süre okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Suskun davranış ile sıcakkanlılık-utangaçlık arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$), suskun davranış ile tepkisellik, sebatkarlık ve ritmiklik mizaç özellikleri arasında neredeyse bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tek başına oyun ve paralel oyun davranışları ile sıcakkanlılık-utangaçlık, tepkisellik, sebatkarlık ve ritmiklik mizaç özellikleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$).

Sosyal oyun davranışı ile sıcakkanlılık-utangaçlık arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$), sosyal oyun davranışı ile tepkisellik, sebatkarlık ve ritmiklik mizaç özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$).

İtiş kakışlı oyun davranışı ile sıcakkanlılık-utangaçlık arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$), itiş kakışlı davranışı ile tepkisellik,

sebatkarlık ve ritmiklik mizaç özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$).

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği sıcakkanlılık – utangaçlık alt boyutu puanlarına göre yüksek puan alan çocukların oyun dışı, tek başına, sosyal ve itiş kakış oyun davranışlarını daha fazla gösterdikleri görülmüştür, süre bakımından ise en fazla sosyal ve itiş kakışlı oyun oynadıkları gözlemlenmiştir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda eğitimciler ve araştırmacılara verilecek öneriler aşağıda sunulmuştur.

Eğitimcilere Öneriler

1. Eğitimciler ailelerle görüşerek ve çocukların oyunlarını gözlemleyerek onlar hakkında bilgi sahibi olabilir; çocukların bireysel ve çevresel farklılıklarına dikkat ederek mizaç özelliklerine uygun yaklaşım gösterebilir ve gelişimleri için uygun yönlendirmeler yapabilirler.
2. Eğitim ortamlarını daha fazla sosyal oyun oynanmasını sağlayacak materyallerle düzenleyebilir, sınıf dışında da sosyal oyun için fırsatlar yaratarak çocukların akranlarıyla sosyal oyuna daha fazla katılmalarını destekleyebilirler.
3. Sıcakkanlılık mizaç özelliği ile suskun davranış arasında görülen anlamlı negatif, sosyal ve itiş kakışlı oyun arasında görülen anlamlı pozitif ilişki göz önünde bulundurularak utangaç çocukların daha fazla sosyal oyuna katılmaları teşvik edilebilir.

Araştırmacılara Öneriler

1. Okul öncesi eğitime devam etme süresi arttıkça suskun davranışın azaldığı ve sosyal oyunun arttığı sonucuna ulaşıldığından, okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
2. Farklı değerlendirme araçları kullanılarak mizaç özellikleri ve oyun davranışlarının ilişkisi incelenebilir.
3. Sosyal oyunun çocuğun bütünsel gelişimi üzerindeki etkisi farklı örneklem grupları ile araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, I. H., Rudasill, K. M., Molfese, V., Torquati, J., & Prokasky, A. (2015). Temperament and preschool children's peer interactions. *Early Education and Development*, 26(4), 479-495.
- Akbaba, G. (2017). *Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akbaş, B. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, A. B. (2014). Erken çocukluk döneminde oyun ve oyunun gelişimsel katkıları. A. B. Aksoy & H. D. Çiftçi, *Erken çocukluk döneminde oyun içinde* (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, A. B. (2014). Çocuğun gelişimine bağlı oyun aşamaları ve oyun türleri. A. B. Aksoy & H. D. Çiftçi, *Erken çocukluk döneminde oyun içinde* (s. 35-56). Ankara: Pegem Akademi.
- Altun Nalbant, A. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocukların mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ile çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arı, M., & Yaban, E. H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141.

- Asendorpf, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: shyness, unsociability and peer avoidance. *Human Development*, 33, 250-259.
- Asendorpf, J. B. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity. *Child Development*, 62(6), 1460.
- Aşık Öztürk, M., & Ahmetoğlu, E. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında grup ortamlarındaki oyunun değerlendirilmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bağcıoğlu Ünver, G. (2015). Gelişimle ilgili temel kavramlar. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (s.1-17). Ankara: Anı.
- Baydar, N., Kuntay, A., Gökşen, F., Yağmurlu, B. & Cemalcılar, Z. (2010). *Türkiye’de Erken Çocukluk Gelişim Ekolojileri Araştırması* (Proje No: 106K347). Koç Üniversitesi.
- Beaty, J. J. (2018). *Erken çocuklukta gözlem ve değerlendirme*. (M. Boz, Çev. Ed.) Ankara: Anı.
- Bee, H. L., Boyd, D. R. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel Akademi.
- Berk, L. E. (2013). *Child development*. New Jersey: Pearson.
- Berns, R. (2013). *Child, family, school, community: Socialization and support*. Canada: Nelson Education.
- Broadhead, P. (2004). *Early years play and learning: developing social skills and cooperation*. London: Routledge.
- Brody, G. H. & Neubaum-Carlans, E. (2002). Siblings and sibling relationships. In N. J. Salkind (Ed.), *Child development* (pp. 363-365). New York: Macmillan.

- Bruno, A. (2008). *Associations between maternal involvement and sibling dramatic play, narrative, and creativity* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/index>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheah, C. S., L., Nelson, L. J. & Rubin, K. H. (2001). Nonsocial play as a risk factor in social development. In A. Goncu & E. L. Klein (Eds.). *Children in play, story, and school* (pp. 39–71). New York: Guilford.
- Colwell, M. J., & Lindsey, E. W. (2005). Preschool children's pretend and physical play and sex of play partner: Connections to peer competence. *Sex Roles*, 52(7-8), 497-509.
- Coplan, R. J., & Bullock, A. (2012). Temperament and peer relationships. In M., Zentner, & R. L. Shiner, (Eds.), *Handbook of temperament*, (pp.442-461). New York, NY: Guilford.
- Coplan, R. J., DeBow, A., Schneider, B. H. & Graham, A. A. (2009). The social behaviours of inhibited children in and out of preschool. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 891–905.
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagace-Seguin, D. G., & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, 37(4), 464-474.
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social Development*, 7(1), 72-91.

- Coplan, R. J., Rubin, K. H. & Findlay, L. C. (2006). *Social and nonsocial play*. In Fromberg, D.P. & Bergen, D. (Eds.), *Play from birth to twelve* (pp. 75-86) New York: Garland.
- Creasey, G., & Jarvis, P. (2007). Social play in children: An attachment perspective. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary Issues on Play in Early Childhood Education* (pp. 133-151). Greenwich, CT: Information Age.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. (1999). Physical and relational peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.
- Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, K. M., Nelson, D. A., Grotpeter, J. K. & Markon, K. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. In D. Bernstein (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 75-140). Lincoln: University of Nebraska.
- Crowley, K. (2017). *Child development: A practical introduction*. London: Sage.
- Crozier, W. R. & Birdsey, N. (2003). Shyness, sensation seeking and birth-order position. *Personality and Individual Differences*, 35(1), 127-134.
- Demiriz, S., & Ulutaş, İ. (2016). Çocuklar ne kadar mutlu? Bazı değişkenlere göre çocuklarda mutluluğun belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 16-24.
- Downey, D. B., & Condron, D. J. (2004). Playing well with others in kindergarten: The benefit of siblings at home. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 333-350.
- Duman, G. (2010). *Türkiye ve Amerika'da anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi 'kültürler arası bir çalışma'*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Duncan, J., & Lockwood, M. (2008). *Learning through play: A work-based approach for the early years professional*. London: Bloomsbury Academic.

- Dunn, J. (2002). Sibling relationships. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 223–237). Malden, MA: Blackwell.
- Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2012). Personality development. In V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 68-73). UK: Elsevier.
- Eisenberg, N. (2006). Introduction. In W. Damon, R.M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, social, emotional and personality development (Vol. 3): Social, emotional, and personality development* (pp. 1-23). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Elkind, D. (2011). *Oyunun gücü*. Ankara: İmge.
- Erdinç, S. (2009). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erkan, S. (2010). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Z. F. Temel (Ed.), *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı Çalışmaları* içinde (s. 1 48). Ankara: Anı.
- Fleer, M. (2013). *Play in the early years*. United States: Cambridge University.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Frost, J. L, Wortham, S. C. & Reifel S. (2012). *Play and child development*. Ohio-New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Gagnon, S. G., & Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 41(2), 173-189.
- Gal-Szabo, D. E., Spinrad, T., Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (Accepted/In press). The relations of children's emotion knowledge to their observed social play and

- reticent/uninvolved behavior in preschool: Moderation by effortful control. *Social Development*. Retrieved from <https://www.researchgate.net>
- Garvey, C. (1974). Some properties of social play. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 20(3), 163-180.
- Graham, A. A. (2009). *Exploring the protective role of siblings in shy children's socio emotional adjustment*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/index>
- Graham, A. A., & Coplan, R. J. (2012). Shyness, sibling relationships, and young children's socioemotional adjustment at preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(4), 435-449.
- Göncü, A., Patt, M. B., & Kouba, E. (2002). Understanding young children's pretend play in context. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of Childhood social development* (pp. 418-437). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Güler, S. (2015). *Sosyal oyunun 48-69 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güney Karaman, N. (2009). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 163-182.
- Güngör Aytar, A. (2015) Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Ed.) *Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde* (s. 95-126). Ankara: Anı.
- Güngör Aytar, A., Aksoy, A. B. & Kaytez, N. (2014). Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 237-251.
- Güven, G., Yılmaz, E., Sezer, E. & Sezer, T. (2017). *Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi bildirileri, 189.

- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F., & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology*, 34, 687-697.
- Hastings, P. D., Nuselovici, J. N., Rubin, K. H., & Cheah, C. S. (2010). Shyness, parenting, and parent-child relationships. *The Development of Shyness and Social Withdrawal*, 13, 107-130.
- Hertenstein, M. J., & Witherington, D. C. (2002). Infancy. In N. J. Salkind (Ed.), *Child Development* (pp. 206-210). Farmington Hills, MI: MacMillan.
- Howard, J., Jenvey, V., & Hill, C. (2006). Children's categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 379-393.
- Howes, C. (2009). Friends and peers. In J. B. Benson & M.M. Haith (Eds.), *Social and emotional development in infancy and early childhood* (pp. 156-166). San Diego, CA: Academic.
- Howes, C. (2011). Social play of children with adults and peers. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 231-244). New York: Oxford University.
- Howes, C. & Matheson, C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961-974.
- Hughes, F. P. (2009). *Children, play, and development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Isaacs, B. (2015). *Bringing the Montessori approach to your early years practice*. Abingdon: Routledge.
- Eggum-Wilkens, N. D., Fabes, R. A., Castle, S., Zhang, L., Hanish, L. D. & Martin, C. L. (2014). Playing with others: Head start children's peer play and relations with kindergarten school competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 345-356.

- Işıkoğlu Erdoğan, N., Yoleri, S. & Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 226-239.
- Johnson, J. E., Al-Mansour, M., & Sevimli-Celik, S. (2015). Researching play in early childhood. In O. N. Saracho (Ed.), *Contemporary perspectives in early childhood education Handbook of research methods in early childhood education: Review of research methodologies Vol. 2* (pp. 473-506). Charlotte, NC: IAP Information Age.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*. New York: Addison Wesley Longman.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik.
- Kasten, H. (2017). *4-6 yaş çocuk gelişimi: Gelişim psikolojisinin temel esasları II*. (O. Emre, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Kagan, J. (1994). *Galen's prophecy: Temperament in human nature*. New York: Basic Books.
- Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1985). Temperamental inhibition in early childhood. In R. Plomin & J. Dunn (Eds.), *The study of temperament: Changes, continuities and challenges* (pp. 53-65). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Kassari, C. (2013). Tips for early care and education providers. https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/ecd/508_tips_for_early_care_and_education_providers_april_2013.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, Ö. S., & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324.
- Kaytez, N. & Durualp, E. (2016). Annelerin kabul-ret düzeylerinin çocuğun mizacı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 418-431.

- Kaytez, N. & Kadan, G. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi. 3. *International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology-ICDET bildirileri*, 328-339.
- Kılıç, K. M. & Güngör Aytar, F. A. (2017). Erken çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 185-204.
- Kılınç, N. (2016). 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kostelnik, M. J., Gregory, K. M., Soderman, A. K. & Whiren, A. P. (2011). *Guiding children's social development and learning*. Cengage Learning.
- Kristal, J. (2005). *The temperament perspective: Working with children's behavioral styles*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Küçükturan, A. G. & Keleş, S. (2018). Sosyal-duygusal gelişim. A. Köksal Akyol (Ed). *Erken çocukluk döneminde gelişim II* içinde (ss.197-243). Ankara:Anı.
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Andrews, R. K. (2006). Young children's peer relations and social competence. *Handbook of research on the education of young children*, 2, 23-54.
- Landreth, G. (2012). *Play therapy: The art of the relationship*. New York: Taylor & Francis.
- Leonard, S. A. (2002). *The many faces of solitude: Examining group trajectories of preschool children's non-social play*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.researchgate.net>
- Lillard, A. S. (2015). The development of play. In R. M. Lerner, L. S. Liben, U. Mueller (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes*, 425-468. John Wiley & Sons.

- Matthews, G. (2012). Cognition and personality. In V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 517-524). UK: Elsevier.
- Mathewson, K.J., Miskovic, V., & Schmidt, L.A. (2012). Individual differences in temperament: Definition, measurement, and outcomes. In V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 418-425) UK: Elsevier.
- McDonald, K. L., & Rubin, K. H. (2012). Peer relationships and influence in childhood. In V.S. Ramachandran, (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic.
- McGuire, S. (2002). Temperament. In N. J. Salkind (Ed.), *Child development* (pp.408-412). New York: Macmillan.
- Metin Aslan, Ö. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Metin Aslan, Ö. (2014). Çocukları oyunları sırasında gözlemlemek. A.B. Aksoy (Ed.), *Erken çocukluk döneminde oyun içinde* (s.309-332). Ankara: Hedef CS.
- Metin Aslan, Ö. (2017). 36-71 aylık çocuklar için oyun davranış ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 897-910.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2017–2018 Yılı Eğitim İstatistikleri. <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> sayfasından erişilmiştir.
- Neumann, E. A. (1974). *The elements of play*. New York: Ardent.
- Oden, S. (2006). Sibling and peer influence on play. In Fromberg, D. P., & Bergen, D. (Eds.) *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives and meanings*, (pp. 297-307). New York: Routledge.

- O'Keeffe, A. T. (2002). Parenting. In N. J. Salkind (Ed.), *Child Development* (pp. 295-299). Farmington Hills, MI: MacMillan.
- Öğretir, A. D. (1999). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 6 yaş çocuklarının sosyal oyun davranışlarıyla anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öneren Şendil, Ç. & Tantekin Erden, F. (2014) Peer preference: A way of evaluating social competence and behavioural well-being in early childhood, *Early Child Development and Care*, 184(2), 230-246.
- Özdemir, A. N. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyi, mizaç tarzı ve empatik becerilerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özkan, H. K., Aksoy, A. B. (2016). An investigation of play behaviors and social behaviors by gender, *Proceedings of 82nd The IIER International Conference*, 46-51.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269.
- Pekdoğan, S., & Kanak, M. (2016). A study on social competence and temperament of pre- school children's. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 133-140.
- Pellegrini, A. D. (2004). Rough-and-tumble play from childhood through adolescence: Development and possible functions. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 438-456). Malden, Oxford, Victoria: Blackwell.
- Pellegrini, A. D. (2011). The development and function of locomotor play. In A. D., Pellegrini & P. E. Nathan (Eds.), *The Oxford handbook of the development of play*. New York: Oxford University.

- Pellegrini, A. D. & Archer, J. (2004). Sex differences in competitive and aggressive behavior: A view from sexual selection theory. In B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind* (pp. 219–244). New York: Guilford.
- Pellegrini, A. D. & Bjorklund, D. F. (2004). The ontogeny and phylogeny of children's object and fantasy play. *Human nature*, 15(1), 23-43.
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (2005). Play in great apes and humans. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), *The nature of play: Great apes and humans*, (pp. 3-12). New York: Guilford.
- Pellegrini, A. D., Symons, F. J. & Hoch, J. (2004). *Observing children in their natural worlds: A methodological primer*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Power, T. G. (2000). *Play and exploration in children and animals*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Power, T. G. (2011). Social play. In P. K. Smith & C. G. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 455-470). John Wiley & Sons.
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D., & Oberklaid, F. (2000). *Pathways from infancy to adolescence: Australian Temperament Project 1983–2000*. Melbourne, Australia: Australian Institute of Family Studies.
- Putnam, S. P., Sanson, A. V., & Rothbart, M. K. (2002). Child temperament and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting Volume 1 Children and Parenting*, (pp. 255-277).
- Reiss, D. (2016). Genetics and family systems: Articulation and disarticulation. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology, Developmental Neuroscience* (Vol. 2) (pp. 339-377). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Reynolds, B. (2002). Personality development. In N. J. Salkind (Ed.), *Child Development* (pp. 300-305). Farmington Hills, MI: MacMillan Reference USA.

- Rothbart, M.K. & Bates, J.E. (2006). Temperament. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (pp. 99-166). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K. & Gartstein, M. A. (2009). Temperament. In J. B. Benson & M. M. Haith (Eds.), *Social and emotional development in infancy and early childhood* (pp. 480-495). San Diego, CA: Academic.
- Rubin, K. H. (1986). Play, peer reactions, and social development. In A. W. Gottfried & C. C. Brown (Eds.), *Play interactions* (pp. 163–173). Lexington, MA: Heath.
- Rubin, K. H. (2001). *The Play Observation Scale (POS)*. University of Waterloo.
- Rubin, K. H., & Asendorpf, J. B. (1993). Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood: Conceptual and definitional issues. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 3-17). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, K. H., Maioni, T. L., & Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle-and lower class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development*, 47(2), 414-419.
- Rubin, K. H., Watson, K. S., & Jambor, T. W. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49(2), 534-536.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13(1), 142-170.
- Sanson, A., Hemphill, S., Yağmurlu, B., & McClowry, S. G. (2010). Temperament and social development. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Wiley-Blackwell handbook of childhood social development*, (pp. 227-245). West Sussex, UK: Wiley Blackwell.
- Sanson, A., & Oberklaid, F. (2013). Infancy and early childhood. In S. Vassallo & A. Sanson (Eds.), *The Australian Temperament Project: The first 30 years* (pp. 4-5). Melbourne: Australian Institute of Family Studies.

- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim*. (G. Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı.
- Shapiro, E. S. (2014). *Behavioral assessment in school psychology*. Routledge.
- Shim, S. Y., Herwig, J. E., & Shelley, M. (2001). Preschoolers' play behaviors with peers in classroom and playground settings. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 149-163.
- Stimpson, D. L. (2001). *Child temperament, social play, and early academic achievement in the kindergarten classroom* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/index>
- Smith, P. K. (2011). Observational methods in studying play. In Pellegrini, A. D., & Nathan, P. E. (Eds.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 138-149). Oxford University.
- Smith, P. K. (Ed.). (2013). *Play: Synthesis*. In Encyclopedia on Early Childhood Development. <http://www.child-encyclopedia.com/play/synthesis> sayfasından erişilmiştir.
- Tannock, M. T. (2008). Rough and tumble play: An investigation of the perceptions of educators and young children. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 357-361.
- Taylı, A. (2007) *Kardeş sahibi olup olmama durumunun okulöncesi dönemdeki sosyal oyuna etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Temel, Z. F., & Aksoy, A. B. (2010). *Ergen ve gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Trawick-Smith, J. W. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı* (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel.
- Ummanel, A. (2007). *Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Van Hoorn, J., Nourot, P., Scales, B., & Alward, K. (2007). *Play at the center of the curriculum*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Xu, Y. (2010). Children's social play sequence: Parten's classic theory revisited. *Early Child Development and Care*, 180(4), 489-498.
- Wu, S. C. (2014). Practical and conceptual aspects of children's play in Hong Kong and German kindergartens. *Early Years*, 34(1), 49-66.
- Yağmurlu, B. & Altan, Ö. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, 275-296.
- Yağmurlu, B., & Candan Kodalak, A. (2010). Ebeveynlik ve okul öncesi dönemde sosyal gelişim. T. Solmuş (Ed.), *Romantik ilişkiler, evlilik ve ana-baba çocuk ilişkileri* içinde (s. 299-308). Ankara: Nobel.
- Yağmurlu, B., & Sanson, A. (2009). The role of child temperament, parenting and culture in the development of prosocial behaviors. *Australian Journal Of Psychology*, 61(2), 77-88.
- Yağmurlu, B., Sanson, A., & Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.
- Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yazgan İnanc, B., Bilgin, M., & Kılıç Atıcı, M. (2013). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Yoleri, S. (2014). The effects of age, gender, and temperament traits on school adjustment for preschool children. *e-International Journal of Educational Research*, 5(2), 54-66.

- Yoleri, S. (2014). The role of child's temperament predictor on preschool social competence. *Creative Education*, 5, 1160-1169.
- Yoleri, S., & Küçükyeşil, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 20-38.
- Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür.
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Akşin Yavuz, E. & Tunçeli, H. G. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 548-567.
- Zembat, R., Yılmaz, H., & Küsmüş, G. İ. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. S. Dinçer (Ed.), *Değişen dünyada eğitim* içinde (s. 44-56). Ankara: Pegem.

EKLER

EK 1. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

T.C.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 19.12.2017 tarih / 10 sayı ile izin alınan ve Arş. Gör. Ayçin Köycekaş ve Prof. Dr. Ayşe Belgin Aksoy tarafından yürütülen “Çocukların Mizaç Özellikleri ile Oyun Davranışlarının İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Araştırmanın Amacı	Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitime devam eden 61-71 aylık çocukların mizaç özellikleri ile oyun davranışları ilişkisini araştırmaktır.
Araştırmanın Yöntemi	Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılacaktır. Çocukların annelerinin “Demografik Bilgi Formu”nu ve “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği”ni; öğretmenlerinin “36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği”ni yanıtlamaları beklenmektedir. Odak grup olarak belirlenen çocukların serbest oyun saatlerindeki davranışlarını değerlendirmek için her bir çocuk ayrı günlerde toplam altı kez olmak üzere doğal sınıf ortamında zaman aralıklı gözlem yöntemi kullanılarak on dakika boyunca dışarıdan gözlemlenecektir ve görülen oyun davranışları “Oyun Gözlem Formu”na kaydedilecektir. Sosyal oyun evrelerinin toplam süreleri değerlendirilecektir.
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi)	01.01.2018 – 01.07.2018
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	30 çocuk, 30 öğretmen, 300 anne
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Ankara Yenimahalle Ayşe Filiz Göğüş Anaokulu, Batıkent Anaokulu, Hatice Sağlamer Anaokulu, Şehit Demet Sezen Anaokulu, Tomurcuk Anaokulu, Yeşilevler Anaokulu; Ankara Çankaya Atatürk Anaokulu, Akgül Ulusoy Anaokulu, Anıttepe Jandarma Lojmanları Anaokulu, Cumhuriyet Anaokulu, Mehmet Meto Anaokulu, Nezih Sayan Anaokulu, Mehlika Turgut Anaokulu, Serpil Sümer Anaokulu, Şaziye Tekişik Anaokulu, Yurtkur Anaokulu

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Katılımcı

Adı ve Soyadı	
Okul adres ve telefonu	

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

EK 2. Demografik Bilgi Formu

Değerli Anneler,

Bu araştırma, okul öncesi eğitime devam eden çocukların mizaç özellikleri ile oyun davranışlarının incelenmesini amaçlamaktadır. Annelerin “Demografik Bilgi Formu”nu ve “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği”ni; öğretmenlerin “36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği”ni yanıtlamaları beklenmektedir. Soruları içtenlikle yanıtlamanız araştırma sonuçlarını olumlu yönde etkileyecektir. Tüm soruları yanıtlamanız önem taşımaktadır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Ayçin KÖYCEKAŞ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY

Gazi Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

1.Çocuğunuzun doğum tarihi (gün/ay/yıl)	
2.Çocuğunuzun cinsiyeti	()Kız () Erkek
3.Çocuğunuzun kardeş sayısı (kendi hariç)	() 1 () 2 () 3 () 4 ve üstü () Yok
4.Çocuğunuzun doğum sırası	()İlk Çocuk ()Ortanca ()Son Çocuk
5.Çocuğunuzun okul öncesi eğitime devam etme süresi	

EK 3. 36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği kullanım izni

Ayçin Köycekış <

>

19.04.2017 ☆

Alıcı: Özge

Merhaba hocam,

Nasılsınız?

Mayıs'ta yayınlanacak olan çalışmamızdan bahsettim. İzniniz olursa, tez konumla daha ilişkili olduğu için çalışmada belki onu kullanabileceğimizi söyledi. Tez önerimi Mayıs'a kadar hazırlamam gerektiği için makalenizi alt boyutları ve değerlendirme kriterleriyle şimdiden yollayabilir misiniz? Çok teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Ayçin

Ozge Metin ASLAN <

>

19.04.2017 ☆

Alıcı: AYŞE, bana

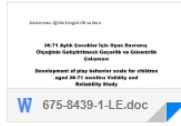
Ayçincim ve Ayşe Hocam Merhaba;

Ekte ölçeği ve Mayıs ayında çıkacak makalemi ekte gönderiyorum. Makale de ayrıntılı bilgiler bulabilirsiniz. Sevgilerimle.

19 Nisan 2017 08:32 tarihinde Ayçin Köycekış <

> yazdı:

2 Ek



EK 4. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği kullanım izni

Ayçin Köycekş <

>

26.04.2017 ☆

Alıcı: byagmurlu ☐

Değerli hocam,

Ben Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi A.B.D.'de araştırma görevlisiyim ve yüksek lisans tez dönemindeyim. Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY danışmanlığında "Çocukların Mizaç Özellikleri ile Oyun Davranışlarının İncelenmesi" adlı tez çalışmamda izniniz olursa Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği'nizi kullanmak istiyorum. Eğer uygunsa ölçeği ve değerlendirme kriterlerini tarafıma gönderirseniz çok sevinirim. İginiz için teşekkür ederim.

İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla,

Ayçin Köycekş

Bilge Selçuk <

>

27.04.2017 ☆

Alıcı: MUGE, bana ☐

Merhaba Ayçin,
Eibette kullanabilirsin. Sna ölçeği, puanlama bilgilerini ve alakalı makaleleri emaille yollayalım.
Çalışmalarında başarılar diliyorum. Sevgilerimle,
Bilge

EK 5. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Yenimahalle ilçesi araştırma izni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.16702702
Konu : Araştırma izni

13.10.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 20/09/2017 Tarihli ve E.34219 sayılı yazınız.

Enstitünüz Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ayçin KÖYCEKAŞ'ın "**Çocukların Mizaç Özellikleri İle Oyun Davranışlarının İncelenmesi**" kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (7 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır

13 Ekim 2017

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 9a07-d271-30b6-9f07-08c9 kodu ile teyit edilebilir.

EK 6. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Çankaya ilçesi araştırma izni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.1283840
Konu : Araştırma İzni

18.01.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 08/01/2018 Tarihli ve E.908 sayılı yazımız.

Enstitünüz Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ayçin KÖYCEKAŞ'ın "**Çocukların Mizaç Özellikleri İle Oyun Davranışlarının İncelenmesi**" tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (7 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
18 Ocak 2018

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr
Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134
Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrak.konya.meb.gov.tr> adresinden 7527-bce2-366b-af77-57ae kodu ile teyit edilebilir.

EK 7. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu araştırma izni

Gazi Ü. Evrak Tarih ve Sayısı: 21/12/2017-E.181632



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 02/11/2017 tarihli ve 80287700-302.08.01- 156892 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ayçin KÖYCEKAŞ'ın, Prof.Dr.Ayşe Belgin AKSOY'un danışmanlığında yürüttüğü "*Çocukların Mizaç Özellikleri İle Oyun Davranışlarının İncelenmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 19.12.2017 tarih ve 10 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Alper CEYLAN
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No: 2017-463

Ek:1 Liste

Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için : Ayfer Cekmez
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 18 07

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 8. Araştırmaya Katılan Okullar ve Çocuk Sayıları

		n	%
Yenimahalle	Ayşe Filiz Göğüş Anaokulu	23	8,07
	Batıkent Anaokulu	22	7,72
	Hatice Sağlamer Anaokulu	20	7,02
	Şehit Demet Sezen Anaokulu	12	4,21
	Tomurcuk Anaokulu	47	16,49
	Yeşilevler Anaokulu	29	10,17
Toplam		153	53,68
Çankaya	Atatürk Anaokulu	15	5,26
	Akgül Ulusoy Anaokulu	7	2,46
	Anıttepe Jandarma Lojmanları Anaokulu	7	2,46
	Cumhuriyet Anaokulu	23	8,07
	Mehmet Meto Anaokulu	5	1,75
	Nezih Sayan Anaokulu	37	12,98
	Mehlika Turgut Anaokulu	10	3,51
	Serpil Sümer Anaokulu	10	3,51
	Şaziye Tekişık Anaokulu	7	2,46
	Yurtkur Anaokulu	11	3,86
Toplam		132	46,32

**EK 9. Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Araştırma Uygulama ve Eğitim Merkezi
Müdürlüğü araştırma izni**

Gazi Ü. Evrak Tarih ve Sayısı: 08/12/2017-E.47549		
	T.C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ	Ad-Soyad 
	Çocuk Gelişimi Araştırma Uygulama ve Eğitim Merkezi Müdürlüğü	
 Sayı : 72056404-605.99- Konu : Araştırma		
 Sayın Ayçin KÖYCEKAŞ		
 İlgi : 16/11/2017 tarihli ve bila sayılı yazı.		
Merkezimiz Bünyesinde bulunan anaokulunda "Çocukların Mizaç Özellikleri ile Oyun Davranışlarının İncelenmesi" adlı tez çalışmanız ile ilgili gözlemde bulunmak istediğinize ilişkin dilekçeniz incelenmiş ve uygun görülmüştür. Gereğinizi bilgilerinize rica ederim.		
 e-imzalıdır Doç. Dr. Saide ÖZBEY Merkez Müdürü		
 08/12/2017 Birim Evrak Sorumlusu		 Arş. Gör. OSMAN BASIT
Evrakı Doğrulamak İçin: https://belgedogrulama.gazi.edu.tr		Pin: 75691
Ankara Tel 0 (312) 202 81 51 Faks 0 (312) 221 32 02 e-Posta: cogaum@gazi.edu.tr İnternet Adresi: http://www.cogaum.gazi.edu.tr/?secim=8		Bilgi için: OSMAN BASIT Birim Evrak Sorumlusu Telefon No 03122021921
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.		



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...