



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ALAN ÇOCUKLARIN OYUN  
TERCİHLERİ İLE PROBLEM DAVRANIŞLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SONGÜL ÖZGENEL**

**İSTANBUL, 2023**



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN ÇOCUKLARIN OYUN  
TERCİHLERİ İLE PROBLEM DAVRANIŞLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNÇLENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SONGÜL ÖZGENEL  
(210501020)**

**Danışman  
(Doç. Dr. İsa Kaya)**

**İSTANBUL, 2023**

05/05/2023

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi 210501020 numaralı Songül ÖZGENEL'in hazırladığı "Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocukların Oyun Tercihleri İle Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 05/05/2023 Cuma günü saat 14:00'da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulüne Oy Çokluğu/Oy Birliği** ile karar verilmiştir.

**Tez adı değişikliği yapılması halinde:** Tez adının .....  
.....  
şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Karar
1. (Danışman) Doç. Dr. İsa KAYA	KABUL
2. Dr. Öğr. Üyesi Nihan TURHAN SÖLPÜK	KABUL
3. Dr. Öğr. Üyesi Gökçen İLHAN İLDİZ	KABUL
4. ....	.....
5. ....	.....
6. (İkinci Danışman)*.....	.....

\*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

## **ETİK BİLDİRİM**

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağılı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Songül Özgenel

## TEŞEKKÜR

Tez yazım süreci zorluklarla dolu uzun bir yol, bu süreci yardımları, desteği ve tecrübesi ile kolaylaştıran değerli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. İsa Kaya hocama, Eğitim hayatımda üzerimde emeği olan öğretmenlerime,

Bu süreçte pozitif düşünceleriyle beni destekleyen değerli arkadaşlarım Pendik Osmangazi İlkokulu öğretmenlerine ve idarecilerine, özellikle ölçek uygulama çalışmasında bana yardımcı olan anasınıfı öğretmeni Deniz Tekin ve diğer anasınıfı öğretmenlerimize,

Ölçek geliştirme sürecinde değerli görüşleri ile yardımcı olan hocalarım Prof. Dr. Serdal Seven, Öğr. Gör. Masa Bardak, Dr. Öğr. Üyesi Nihat Topaç, Doç. Dr. Ramazan Sak, Doç. Dr. Özkan Sapsağlam, Dr. Öğr. Üyesi Abdülhamit Karademir'e,

Bana ve kardeşlerime hem anne hem baba olan emeklerini asla ödeyemeyeceğim tanıdığım en güçlü insanlardan biri olan canım annem Nezihat Karabacak'a, hayatın zorluklarını ve güzelliklerini birlikte paylaştığımız ablam Elif Kapandı ve kardeşim Sevil Kala'ya,

Yüksek lisans eğitimi sürecinde derslerimize giren değerli hocalarıma,

Bu yola girmemde beni yüreklendiren, sevgisi ve bilgisi ile hep yanımda, motivemi kaybettiğimde her daim destek olan ve nazımı çeken sevgili eşim Mustafa Özgenel'e, beni destekleyen, canlarım, güzel kızlarım Sude Nur Özgenel ve Ayşe Esmā Özgenel hayatımın anlamı olan canım aileme, yürekten teşekkür ederim.

Ve sevgili babam, bu günleri görmeni isterdim, eminim gurur duyardın...

Songül Özgenel

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN ÇOCUKLARIN OYUN  
TERCİHLERİ İLE PROBLEM DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**  
**Songül Özgenel**

**ÖZET**

Çocuk, yaşamındaki her şeyi oyunlaştırır. Başka bir ifadeyle, oyun çocuğun yaşamının merkezindedir ve çocuğun tüm gelişim alanlarını ya doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Bu çalışmada okul öncesi eğitimi alan çocukların oyun tercihleri ile problem davranışları arasında ilişki olup olmadığı; oyun tercihlerinin problem davranışlarını yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Bilgi Formu, Oyun Tercihleri Ölçeği ve Problem Davranışlar Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Veriler, İstanbul ili Pendik ilçesinde çocuğu (48-72 ay) okul öncesi eğitime devam eden 454 ebeveyninden alınmıştır. Toplanan veriler t testi, anova, korelasyon ve regresyon analizleri yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmada öne çıkan bulgulara göre çocukların dışa yönelim problem davranışlar ile yalnız oyun, paralel oyun ve dramatik oyun arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Çocukların dışa yönelim problem davranışlar ile yapı inşa oyunu, birlikte oyun, kurallı oyun ve işbirlikçi oyun arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken; dışa yönelim problem davranışlar ile dijital oyun arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Çocukların içe yönelim problem davranışlar ile yalnız oyun, yapı-inşa oyun, dramatik oyun ve kurallı oyun arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Çocukların içe yönelim problem davranışlar ile paralel oyun ve dijital oyun arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken; çocukların içe yönelim problem davranışlar ile işbirlikçi oyun ve birlikte oyun arasında negatif ilişki bulunmaktadır. Çocuklar kurallı oyun ve birlikte oyun oynamayı tercih ettikçe, çocukların *dışa yönelim problem davranışları* olumsuz etkilenecek azalmaktadır. Çocuklar paralel oyun ve dijital oyun oynamayı tercih ettikçe, *iche yönelim problem davranışlar* artmakta; birlikte oyun oynamayı tercih ettiğinde içe yönelimli problem davranışları azalmaktadır.

**Anahtar kelimeler;** dışa yönelim problem davranış, içe yönelim problem davranış, oyun, oyun tercihleri, oyun türleri, problem davranış.

# **EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PLAY PREFERENCES AND THE PROBLEM BEHAVIORS OF CHILDREN WITH PRE-SCHOOL EDUCATION**

**Songül Özgenel**

## **ABSTRACT**

A child makes everything in his life playful. In other words, play is at the center of the child's life and affects all development areas of the child either directly or indirectly. In this study, it was investigated whether there is a relationship between the play preferences and problem behaviors of children receiving preschool education; whether their game preferences predict problem behaviors or not. The research was designed and conducted according to the relational survey model. Data were collected through the Information Form, Play Preferences Scale, and Problem Behaviors Scale. Data were collected through from 454 parents whose children (48-72 months) receives pre-school education who live in Pendik, İstanbul. Data were analyzed by performing t-test, anova, correlation and regression analyzes. According to the prominent findings of the study, there is no significant relationship between children's externalizing behaviors and solitary play, parallel play and dramatic play. While there is a negative significant relationship between children's externalizing behaviors and constructive play, playing together, games with rules, and cooperative play; a positive relationship was found between externalizing behaviors and digital game. It was found that there was no significant relationship between children's internalizing behaviors and solitary play, constructive play, dramatic play, and games with rules. While there is a positive and significant relationship between children's internalizing behaviors and parallel play and digital game; there is a negative relationship between children's internalizing behaviors and cooperative play and playing together. Children's external problem behaviors are negatively affected and decrease when they prefer cooperative plays and games with rules. When children prefer to play parallel play and digital games, internally directed problem behaviors increase but when they prefer to play together, internally directed problem behaviors decrease.

**Keywords;** external problem behavior, internal problem behavior, play, play preference, problem behavior, types of play.

## ÖNSÖZ

Oyun çocuğun hayatının vazgeçilmezlerindedir. Yetişkin dünyasına alışma ve uyum sağlama konusunda çocuğa yardımcı olur. Toplumsal hayatın kuralları, sorumlulukları ve toplumsal rollerini, küçük bir çocuk gözlem ve taklit yoluyla öğrenir. Öğrendiklerini oyunlarında canlandırma yoluyla deneyimler. Okul öncesi eğitim dönemine kadar çocuklar zamanlarının büyük çoğunluğunu aile ve ev ortamında geçirirler. Bu nedenle çoğunlukla, aile bireylerini ve rollerini taklit ettikleri oyunlar oynarlar. İlk sosyal çevre olan okul öncesi eğitimde çocuk aileden öğrendiklerini sınıfa taşır. Bazen aileden ve yakın çevreden öğrenilen davranışlar içinde istenmeyen, kabul görmeyen ve sınıfta sorun oluşturulabilen davranışlar bulunabilir. İstenmeyen davranışların belirlenmesi ve nedenlerinin bilinmesi önemlidir. Bu davranışların azaltılması ve önlenmesi sağlıklı nesiller yetiştirilebilmesi adına önem arz etmektedir. Çocuğu tanımada ve çocuğun yaşadığı sorunları anlamada oyun önemli bir araçtır. Çünkü oyun çocuğun yaşadığı olumsuz duyguları yansıttığı aynı zamanda bu duygulardan kurtulmasına yardımcı olan etkili bir yoldur. Bu çalışmada çocukların problem davranışları ile oyun tercihleri arasındaki ilişki incelenerek, hangi oyun türleri yoluyla problem davranışların azaltılabileceği konusu araştırılmıştır. Bu bağlamda araştırma bulgularının ebeveynlere, öğretmenlere ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Mayıs, 2023

Songül Özgenel



## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT .....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
SEMBOLLER .....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLER LİSTESİ .....	xv
KISALTMALAR .....	xvi
GİRİŞ .....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	3
Araştırmanın Önemi.....	3
Sayıtlar .....	4
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar .....	5
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1. LİTERATÜR TARAMASI.....	1
1.1.OYUN .....	1
1.1.1. Oyunun Tarihsel Süreci .....	2
1.1.1.1. Huizinga'nın Oyun ile İlgili Görüşleri.....	3
1.1.1.2. Vygotsky'nin Oyun ile İlgili Görüşleri .....	4
1.1.2. Oyunun Çocuklara Katkıları.....	5
1.1.2.1. Oyunun Fiziksel Büyüme ve Motor Gelişimine Katkıları .....	5
1.1.2.2. Oyunun Bilişsel ve Dil Gelişimine Katkıları .....	6
1.1.2.3. Oyunun Sosyal ve Duygusal Gelişime Katkıları.....	7
1.1.3. Oyun Türleri.....	8
1.1.3.1. Parten Oyun Sınıflaması.....	8
1.1.3.2. Piaget'nin Oyun Sınıflaması.....	10
1.1.3.3. Smilansky'nin Oyun Sınıflaması.....	11
1.1.4. Oyunla İlgili Araştırmalar .....	14
1.2. PROBLEM DAVRANIŞLAR .....	22

1.2.1. Problem Davranışların Tanımı .....	22
1.2.2. Problem Davranışların Nedenleri .....	23
1.2.2.1. Problem Davranışlarda Ebeveynlerin Rolü .....	24
1.2.3. Problem Davranışların Sınıflandırılması .....	26
1.2.3.1. İçe Yönelim Davranışlar .....	27
1.2.3.2.Dışa Yönelim Davranışlar .....	28
1.2.4. Problem Davranışlarla İlgili Araştırmalar.....	32
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>39</b>
<b>2.YÖNTEM.....</b>	<b>39</b>
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ .....	39
2.2.ÇALIŞMA GRUBU .....	39
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	40
2.3.1.Bilgi Formu.....	41
2.3.2. Problem Davranışlar Ölçeği .....	41
2.3.3. Oyun Tercihleri Ölçeği.....	41
2.3.3.1. Geçerlik Çalışmaları.....	42
2.3.3.2. Güvenirlik Çalışmaları.....	53
2.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	55
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>57</b>
<b>3.BULGULAR .....</b>	<b>57</b>
3.1. ÇOCUKLARIN OYUN TERCİHLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR .....	57
3.1.1. Çocukların Oyun Tercihlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması .....	57
3.1.2. Çocukların Oyun Tercihlerinin Katılımcılara Göre Karşılaştırılması .....	58
3.1.3. Çocukların Oyun Tercihlerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	59
3.1.4. Çocukların Oyun Tercihlerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	60
3.1.5. Çocukların Oyun Tercihlerinin Aile Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	62
3.1.6. Çocukların Oyun Tercihlerinin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	64

3.1.7. Çocukların Oyun Tercihlerinin Doğum Sırasına Göre Karşılaştırılması.....	65
3.2. ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLAR İLE İLGİLİ BULGULAR ..	67
3.2.1. Çocukların Problem Davranışlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması.....	67
3.2.2. Çocukların Problem Davranışlarının Katılımcılara Göre Karşılaştırılması.....	67
3.2.3. Çocukların Problem Davranışlarını Anne Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	68
3.2.4. Çocukların Problem Davranışlarını Baba Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	68
3.2.5. Çocukların Problem Davranışlarının Aile Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	69
3.2.6. Çocukların Problem Davranışlarının Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	70
3.2.7. Çocukların Problem Davranışlarının Doğum Sırasına Göre Karşılaştırılması.....	70
3.3. ÇOCUKLARIN OYUN TERCİHLERİ İLE PROBLEM DAVRANIŞLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	71
3.4. ÇOCUKLARIN OYUN TERCİHLERİNİN DIŞA YÖNELİMLİ PROBLEM DAVRANIŞLARINI YORDAMISINA İLİŞKİN BULGULAR .....	72
3.5. ÇOCUKLARIN OYUN TERCİHLERİNİN İÇE YÖNELİM PROBLEM DAVRANIŞLARINI YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	74
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>76</b>
<b>4.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>76</b>
4.1.OYUN TERCİHLERİ İLE İLGİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI VE SONUÇ .....	76
4.2.PROBLEM DAVRANIŞLARLA İLGİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI VE SONUÇ .....	82
4.3. OYUN TERCİHLERİ İLE PROBLEM DAVRANIŞLAR ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK TARTIŞMA VE SONUÇ .....	87
4.4. OYUN TERCİHLERİNİN ÇOCUKLARIN DIŞA YÖNELİM PROBLEM DAVRANIŞLARINI YORDAMASINA YÖNELİK SONUÇ .....	89
4.5. OYUN TERCİHLERİNİN ÇOCUKLARIN İÇE YÖNELİM PROBLEM DAVRANIŞLARINI YORDAMASINA YÖNELİK SONUÇ .....	90

4.6. ÖNERİLER .....	92
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>94</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>107</b>

## SEMBOLLER

<b>N</b>	: Evren
<b>n</b>	: Örneklem
<b>M</b>	: Aritmetik Ortalama
<b>Sd</b>	: Standart Sapma
<b>t</b>	: t testi değeri
<b>df</b>	: serbestlik derecesi
<b>p</b>	: İstatistiksel anlamlılık

## TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler .....	46
Tablo 2.2. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler .....	49
Tablo 2.3. Ölçeklere Ait Betimsel Değerler ve Normallik Testi .....	50
Tablo 2.4. Ölçeklere Ait Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi Değerleri .....	50
Tablo 2.5. İlk Analizde Ölçeklere Ait Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Miktarları .....	51
Tablo 2.6. Çıkartılan Maddeler ve Madde Çıkartma Ölçütleri .....	52
Tablo 2.7. Son Analizde Ölçeklere Ait Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Miktarları .....	52
Tablo 2.8. Maddelerin Faktör Yükleri .....	53
Tablo 2.9. AFA Sonrası Maddelerin Oyun Türlerine Göre Dağılımı ...	54
Tablo 2.10. Madde-Toplam Korelasyon Değerleri .....	55
Tablo 2.11. Parten Oyun Sınıflandırması DFA Uyum İndeksleri .....	56
Tablo 2.12. Smilansky Oyun Sınıflandırması DFA Uyum İndeksleri ...	57
Tablo 2.13. Dijital Oyun DFA Uyum İndeksleri .....	58
Tablo 2.14. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı .....	58
Tablo 2.15. Oyun Tercihleri Ölçeği ile Oyun Etkileşimi Ölçeği Arasındaki İlişki .....	59
Tablo 2.16. %27'lik Alt-Üst Gruplar Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları .....	60
Tablo 2.17. Oyun Tercihleri Ölçeği Test-Tekrar Test Korelasyon Değerleri .....	61
Tablo 2.18. Oyun Türleri Ölçeği'ne Ait Basıklık, Çarpıklık ve Cronbach Alpha Değerleri .....	62
Tablo 3.1. Çocukların Oyun Tercihlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması .....	63
Tablo 3.2. Çocukların Oyun Tercihlerinin Katılımcılara Göre Karşılaştırılması .....	64
Tablo 3.3. Çocukların Oyun Tercihlerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması .....	65
Tablo 3.4. Çocukların Oyun Tercihlerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması .....	67
Tablo 3.5. Çocukların Oyun Tercihlerinin Aile Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılması .....	69
Tablo 3.6. Çocukların Oyun Tercihlerinin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması .....	70
Tablo 3.7. Çocukların Oyun Tercihlerinin Doğum Sırasına Göre Karşılaştırılması .....	72

<b>Tablo 3.8. Çocukların Problem Davranışlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması .....</b>	<b>73</b>
<b>Tablo 3.9. Çocukların Problem Davranışlarının Katılımcılara Göre Karşılaştırılması .....</b>	<b>73</b>
<b>Tablo 3.10. Çocukların Problem Davranışlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması .....</b>	<b>74</b>
<b>Tablo 3.11. Çocukların Problem Davranışlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması .....</b>	<b>74</b>
<b>Tablo 3.12. Çocukların Problem Davranışlarının Aile Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılması .....</b>	<b>75</b>
<b>Tablo 3.13. Çocukların Problem Davranışlarının Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması .....</b>	<b>76</b>
<b>Tablo 3.14. Çocukların Problem Davranışlarının Doğum Sırasına Göre Karşılaştırılması .....</b>	<b>76</b>
<b>Tablo 3.15. Çocukların Problem Davranışlarının Doğum Sırasına Göre Karşılaştırılması .....</b>	<b>77</b>
<b>Tablo 3.16. Çocukların Oyun Tercihlerinin Dışa Yönelimli Problem Davranışlarını Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları .....</b>	<b>79</b>
<b>Tablo 3.17. Çocukların Oyun Tercihlerinin İçe Yönelimli Problem Davranışlarını Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları .....</b>	<b>80</b>

## ŞEKİLER LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
Şekil 2.1: Parten'in Oyun Sınıflandırması DFA .....	55
Şekil 2.2: Smilansky Oyun Sınıflandırması DFA .....	56
Şekil 2.3: Dijital Oyun DFA .....	57



## KISALTMALAR

OTÖ	: Oyun Tercihleri Ölçeği
PDÖ	: Problem Davranışlar Ölçeği
DYPD	: Dışa Yönelim Problem Davranışları
İYPD	: İçe Yönelim Problem Davranışlar

# GİRİŞ

## Problem Durumu

Çocuk dünyası için oyun eğlenmek ve keyifli zaman geçirmek anlamına gelir, gerçekte çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişim alanlarına önemli katkı sağlar. Çocuklar oyun sırasında yetişkin etkisinden uzak, yalnız veya akranları ile gerçek dünyanın sıkıntılarından ve kaygılarından uzaklaşarak oynarlar. Oyun, çocukların amaçsızca, eğlenmek için ilgilendikleri zevkli faaliyetlerdir (Santrock, 2017). Sandseter (2009) çocukların riskli oyunlar sırasında çeşitli duyguları bir arada yaşadıklarını, eğlenceyi korkunun sınırında tutabildiklerini, korku ve gerilimin artması durumunda oyundan çekilme gibi kontroller sağlayabildiklerini gözlemlemiştir. Böylelikle çocuk, oyun yoluyla kendini ve duygularını kontrol etmeyi öğrenir.

Çocuklar için hayatı öğrenmenin ve uyum sağlamanın yolu oyundan geçer. Başka bir ifadeyle, oyun çocuğun kendini ve dünyayı tanıma ve anlamlandırma kullandığı eğlenceli bir yoldur. Çocuklar oyun sırasında akranlarıyla etkileşim kurarlar böylece sosyal ilişkileri gelişir (Berk, 2020) ve toplumsal hayata ait kuralları öğrenirler (Özel, 2021). Çocuk oyun yoluyla kazanmayı, kaybetmeyi, saygı duymayı, paylaşmayı, iş birliği yapmayı kısaca toplumsal hayatta birey olmayı öğrenir. Çocuklar oyun sırasında sorular sorar ve değerlendirme yaparlar. Aralarında geçen konuşmalar dil gelişimlerine katkı sağlar. Oyun çocuk için deneyimlerini zenginleştirme ve geliştirme fırsatları sunar (Akandere, 2006).

Çocuk, oyun oynarken yaşadığı duyguları, düşünceleri, sorunları ve mutluluğunu davranışlarına yansıtır. Çevresi ile iletişim kurarken sergilediği davranışlar, iç dünyasında yaşadıkları hakkında bilgi verir. Bu nedenle çocuğun oyun davranışları hakkında bilgi edinmek önemli görülmektedir (Oktay, 2004). Çocuklar oyunda olumlu ve olumsuz duygularını yansıtır, çocukların olumsuz duygularını kontrol etmeleri ve davranış olarak sergilememeleri için oyunda akran etkileşimi çok önemlidir (Atay, 2017). Çocukların akranları ile zaman geçirme fırsatı bulabildiği ortamlardan biri de eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi dönemde çocuklar oyun sırasında veya etkinlik zamanında istenmeyen davranışlar gösterebilirler. Öğretmen için etkinlikler sırasında problem davranış gösteren çocuk ve diğer çocuklarla ilgilenmek

zorlayıcı olmaktadır. Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklarda görülen problem davranışlar yetişkinlikte ortaya çıkabilecek duygusal veya davranışsal sorunların belirtisi olabilmektedir (Metin Aslan, 2013). Eğer bir davranış, öğrenmeyi engelliyor, kişinin çevresindekiler ile sorun yaşamasına neden oluyor ve toplum tarafından hoş karşılanmayıp kabul görmüyorsa problem davranış olarak ifade edilmektedir (Kaya ve Deniz, 2020; Seven, 2018). Literatürde problem davranışlar genel anlamda içe ve dışa yönelim (içsel ve dışsal) problem davranışlar olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Dışa yönelim davranışlar çocukta gözlenebilir davranışlardır ve daha kolay fark edilebilir. Saldırganlık, öfke, hiperaktivite ve dikkat eksikliği gibi davranışlar dışa yönelim davranışlar grubuna girer. İçe yönelim davranışların fark edilmesi daha zordur. Korku, kaygı, içe kapanıklık gibi davranışlar içe yönelim davranışlara örnek verilebilir (Topçu Bilir ve Sop, 2016).

Çocukların problem davranışları, onların sosyal uyumlarını, akran ve ebeveyn ilişkilerini, eğitim hayatını olumsuz etkileyebilir, başarısız olmasına ve mutsuzluğuna neden olabilir. Bu nedenle, çocuğun problem davranışları ile ilgili değişkenlerin veya öncül faktörlerin belirlenmesi hem ebeveynlere hem de eğitimcilere problem davranışların sağaltılmasında-azaltılmasında, engellenmesinde veya yönetilmesinde yardımcı olabilir ve yol gösterici kanıtlar sunabilir. Örneğin, çocukların oynadığı oyunlar ile problem davranışları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, oyunların çocukların problem davranışlarını olumsuz/negatif etkileyerek azalmasında etkili olduğu rapor edilmektedir (Barnett ve Storm, 1981; Gülsoy Yılmaz, 2020; Kocabaş, 2018; Kılınç, 2016). Ancak, hangi oyunların hangi problem davranışlarla ilişkili olduğuna veya hangi oyunların hangi problem davranışlar üzerinde olumlu veya olumsuz etkisinin olduğuna dair sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu sınırlılıktan hareketle mevcut araştırmada *“Okul öncesi eğitimi alan çocukların oyun tercihleri ile problem davranışları arasındaki ilişki var mıdır?”* sorusunun yanıtı aranmıştır. Çocukların oynadıkları oyunlar ile problem davranışlar arasındaki ilişkiyi belirlemek, problem davranışların yönetilmesi, engellenmesi veya azaltılması konusunda eğitimcilere ve ebeveynlere yol gösterici olacağı ve okul öncesi eğitim literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi çağındaki çocukların oyun tercihleri ile problem davranışları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusundaki aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Çocukların oyun tercihleri cinsiyetlerine, katılımcıya, anne ve baba eğitim düzeyine, aile gelirine, ailedeki çocuk sayısına ve doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Çocukların problem davranışları cinsiyetlerine, katılımcıya, anne ve baba eğitim düzeyine, aile gelirine, ailedeki çocuk sayısına ve doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Çocukların oyun tercihleri ile problem davranışları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- Çocukların oyun tercihleri, dışa yönelim problem davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
- Çocukların oyun tercihleri, içe yönelim problem davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

## **Araştırmanın Önemi**

Günümüz çocuklarının, kentleşme ile birlikte yalnızlaştığı düşünüldüğünde okul öncesi eğitim, çocuk için ihtiyaç duyduğu akran iletişimi ve oyun oynama fırsatları sunar. Çocuk okul öncesi eğitimi sayesinde sınırlı bir çevre olan aile dışına çıkarak, yeni ve sosyal bir çevreyle tanışır. Bu anlamda okul öncesi eğitimi, çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Çocuk için yabancı bir çevreye uyum sağlamanın yolu oyundur. Bu nedenle oyun, çocuğun okula uyum sağlaması ve akranlarıyla iletişim kurması için köprü görevi üstlenir. Parten'e göre, çocuk önce akranlarını izler, etrafında dolaşarak katılmaya istekli olduğunu gösterir ve bu sayede sosyal oyunlara katılım sağlanır (Trawick- Smith, 2018). Oyunlar aynı zamanda çocuktaki saldırgan ve olumsuz duyguların uygun biçimde ifade edilmesinin yoludur. Örneğin kardeş kıskançlığı yaşayan bir çocuk, duygularını oyuncak bebeğine yansıtarak içindeki gerginlikten kurtulabilir (Sevinç, 2009). Çocuklar oyunlarında olumlu ve olumsuz

duyguları dışı vurarak oynarlar, çünkü oyun duygularını açığa çıkarabildikleri güvenli bir alandır (Atay, 2017). Çocukların oyun sırasında akranlarına olan davranışları, oyun içindeki tepkileri ile oyun türlerine göre gösterdikleri davranışların olumlu veya olumsuz davranış olma şekli önemlidir (Metin Aslan, 2013). Çocuklar oyun sırasında gerçek duygularını ve tepkilerini daha rahat sergilerler (Santrock, 2017). Bu nedenle hangi tür oyunların hangi problem davranışlar ile ilişkili olduğunu bilmek, çalışmamızın önemini arttırmaktadır. Oyunların problem davranışları artırma veya azaltma etkisinin olup olmadığını bilmek, biz eğitimciler ve ebeveynler için yol gösterici olacaktır. Ebeveynlerin problem davranışları azaltan ve arttıran oyunları bilmeleri, çocuklarını azaltan oyunlara yönlendirmeleri açısından faydalı olacaktır. Öğretmenler için problem davranışlar ve oyun arasındaki ilişkiyi bilmek sınıfta eğitim etkinliklerinin verimini arttırabilmek için çocukları hangi oyunlarına yönlendirmeleri konusunda yol gösterici olacaktır. Çocuğun günlük hayatta, sosyal ilişkilerde ve eğitim hayatında daha mutlu olması, sosyal ve akademik becerilerini daha fazla geliştirmesi sağlanabilir. Böylece ebeveynler ve öğretmenler problem davranışlarla baş etmek yerine enerjilerini çocuk ile daha etkili zaman geçirmek için harcayabilirler.

Literatürde oyun ile problem davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Barnett ve Storm, 1981; Metin Aslan, 2013; Kılınc, 2016; Kocabaş, 2018). Ayrıca çalışmanın temel amacı olmasa da araştırma sürecinde çocukların hangi oyunları daha fazla tercih ettiklerini belirlemeye yönelik veri toplama aracının olmadığı fark edilmiştir. Smilasky ve Parten'in oyun sınıflandırmasına dayalı olarak bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Oyun sınıflandırmalarına ek olarak ebeveynlerden gelen dönütler doğrultusunda dijital oyun türü de eklenmiştir. Geliştirilen ölçek, çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanında gelecekte yapılacak araştırmalarda geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir. Bu açıdan geliştirilen ölçeğin, çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanında gelecekte yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Sayıtlar**

Araştırmaya gönüllü katılan ebeveynlerin ölçek sorularına samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul İli, Pendik İlçesinde çocuğu 48-72 ay olan ve okul öncesi eğitimi alan ebeveynlerden alınan verilerle sınırlıdır. Bulgular genellenirken bu sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

### **Tanımlar**

**Problem davranış:** Problem davranışlar, başkalarına ve çevreye zarar verici, öğrenme ve öğretimi engelleyen, çocuğun potansiyelini göstermesini ve becerilerini geliştirmesini sınırlayan, ortama rahatsızlık veren davranışlardır (Yılmaz, 2018).

**Oyun:** Oyun, oynayanın isteyerek katıldığı, kuralları olan veya olmayan, belirli bir zaman ve mekân içinde gerçekleşen, amacı olan, gerilim ve sevinç duygusu yaşatan ve gerçek dünyadan farklı bir alan oluşturan gönüllü bir eylemdir (Huizinga, 2021).

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. LİTERATÜR TARAMASI

### 1.1.OYUN

Bebeklikte başlayan oyun davranışları yetişkinlikte dâhil insanı eğlendiren, zevkli uğraşlardır. Oysa çocuk için önemi, eğlenceli zaman geçirmekten çok daha fazlasıdır. Çocuk için oyun gelişim sağlayan bir araçtır. Sağlıklı fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişime katkıda bulunur, kişilik gelişiminde önemli rol oynar (Santrock, 2017; Slavın, 2019). Oyun, çocuk için akranları ile sosyalleşme yoludur (Berk, 2020). Özellikle okul öncesi dönem çocukları için yaşıtları ile zaman geçirmek ve oyun oynamak önemli bir ihtiyaçtır. Akranları ile birlikte olmanın yolu da oyundur (Oktay, 2004). Oyunda akran ilişkileri yolu ile toplumsal değerleri ve kuralları öğrenmeye başlayan çocuk, kurallara uymanın önemini de kavrar (Harmandar Demirel v.d., 2016). Sosyal öğrenme kuramcıları Bandura ve Mischel çocukların taklit ve model alma yoluyla cinsiyet rollerini edindiklerini ifade eder (Bee ve Boyd, 2020). Evcilik oyununda anne rolü üstlenen kız çocukları, baba veya erkek rolü üstlenen erkek çocukları cinsiyet rollerini öğrenir ve geliştirirler (San Bayhan ve Artan, 2011). Oyun çocuğun sağlıklı gelişimi için önemli bir araçtır. Çocuğun gelişimi için değerli olan oyunun pek çok tanımı yapılmıştır.

Oyun, oynayanın isteyerek katıldığı, kuralları olan veya olmayan, belirli bir zaman ve mekân içinde gerçekleşen, amacı olan, gerilim ve sevinç duygusu yaşatan ve gerçek dünyadan farklı bir alan oluşturan gönüllü bir eylemdir (Huizinga, 2021). Oyun; çocuk için özgürlük ve öğrenme alanı sağlar. Çocuk öğrendiğini, duyduğunu, gördüğünü deneme ve pekiştirme olanağını oyun sayesinde bulur (Yörükoğlu, 1978). Oyun çocuklar için amaçsız ve zevkli bir faaliyettir (Santrock, 2017). Oyunlar koşup oynamak, zıplamak, seksek oynamak şeklinde değişik etkinlikler olabilir. Çocuğun oyuna yüklediği anlam keyif ve eğlencedir. Bu nedenle çocuk için eğlenceli her şey oyun, oynayabildiği her nesne oyuncak olmuştur (Kaya, 2021).

Piaget'ye göre ise oyun bir uyumdur (Yavuzer, 1999). Lazarus (1883), oyunun kendiliğinden ortaya çıkan, belli bir amacı olmayan, mutluluk verici bir etkinlik olduğunu ifade etmiştir (Akt. Özdoğan, 2014). Oyun çocuğun sevgi ihtiyacından

sonraki en temel ihtiyaçlardandır (Başaran, 2011; Gürpınar, 2006). Freud, oyunu çocuğu tanımada değerli bir araç olarak ifade etmiştir (Yörükoğlu, 1978). Okul öncesi dönemde öğretmenler oyun sırasında çocukları gözlemleyerek onları tanıma ile ilgili pek çok ipucu elde edebilirler. Çocuk için oyun rahatlama alanı oluşturur, daha az tehdit hissetmeleri gerçek duygularını daha iyi yansıtmalarını sağlayabilir (Santrock, 2017).

### **1.1.1. Oyunun Tarihsel Süreci**

Oyunun geçmişı insanlık tarihi kadar eskidir. Huizinga (2021), oyun tarihinin, kültürün oluşumundan daha eski olduğunu ifade eder. Germen mitolojisinde masa etrafında oynanan tanrısal oyunlar vardır. Efsane ve mitolojilerde oyun kavramı sıkça geçmektedir (Huizinga, 2021). Antik çağ filozoflarından Plato 3-7 yaş arası çocukları oyun ve masal dönemi olarak belirtirken, oyunun öğrenmeyi kolaylaştırdığını, Aristoteles ise çocuğun 5 yaşına kadar oyun ve oyuncaklar ile meşgul edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Bardak ve Topaç, 2021). Arkeolojik kalıntılarda Yunan ve Romalı çocukların oyun nesnelere bulunmuştur. Bulunan kalıntılar ile Yunan çocukların toplarla, Romalı çocukların ise oyuncak askerlerle oynadıkları düşünülmektedir. (Önder ve Aslan Çiftçi, 2020).

En eski oyun araçlarından biri de taşlardır, beş taş gibi oyunların eski çağlarda da oynandığı bilinmektedir. Eski Mısır'da tahtadan yapılmış bebekler, tarihi milattan önceye dayanan uçurtmalar oyun aracı olarak kullanılan nesnelere dendir (Kaya, 2021). Edinilen bilgiler yoluyla, oyunun insanlık tarihinin her döneminde çocukların hayatında olduğu düşünülmektedir. Rousseau, Emile adlı kitabında çocuğa uygun eğitim verilmesinin yolunun oyun yolu ile olacağını belirtmektedir. Aynı zamanda oyunun geliştirici ve öğretici yönünü vurgular, çocukların tüm gün oyun oynayabileceğini, oyunun çocuğu hayata hazırladığını belirtir (Kaya, 2018). Pestalozzi ise oyunun amaçlı ve topluma yararlı etkinlikler olması gerektiğini ifade eder (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Frobel'de çocuğun soyut kavramlarla değil, beş duyusuna ulaşan somut deneyimlerle öğrenebileceğini bunun da oyun yolu ile olacağını vurgular (Walsh, Chung & Tufekci, 2001'den akt. Kaya, 2018). Vygotsky, çocuğun oyun yoluyla kuralları öğrendiğini belirtir. Oyunda nesnelere çok anlam ve kuralların önemli olduğunu ifade eder (Bacanlı, 2018). Montessori oyunu çocuğun işi



olarak ifade etmiş ve çocuğun oynayacağı oyun ve arkadaş konusunda özgür bırakılması gerektiğini belirtmiştir. Ancak hayali oyunlar yerine oyunun amaçlı olması gerektiğini ifade etmiştir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Oyunlar şekillenirken kültür, iklim, cinsiyet gibi faktörlerden etkilenir. Çoğu toplumda çocuklar oyunları nesilden nesile aktarım yoluyla öğrenirler. Kültür, oyunda önemli bir faktördür. Amerika ve Japon kültüründeki çocukların oyun tercihleri ile ilgili yapılan bir araştırmada Amerikalı çocukların grup oyunlarını daha çok sevdiğini sonucu çıkmıştır. Dramatik oyunları Amerikalı çocuklar küçük yaşta seçerken, Japon çocukların bu oyunları daha uzun süre oynadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İklimin de oyunlar üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Serin iklimlerde daha hareketli oyunlar, sıcak iklimlerde daha az hareketli oyunların tercih edildiği görülmüştür (Yavuzer, 1999).

Oyunlar kültür ve coğrafyaya göre farklılık gösterebildiği gibi dünya üzerinde mesafelere rağmen birbirine benzer oyunlarda bulunmaktadır. Bu oyunların oynanış şekli gibi isimleri de birbirine benzeyebilir. Örneğin Anadolu'da oynanan körebe oyununa Ankara köylerinde Kör Çebiş adı verilmiştir. Çebiş keçi yavrusu anlamına gelir. Keçinin tepesinde bulunan saçlarının gözünün önüne gelmesi ve gözlerini kapatması nedeniyle bu isim verilmiştir. Aynı oyunun farklı isimlerde Avrupa ülkelerinde de oynatıldığına dair bilgiler bulunmaktadır (And, 1974).

### **1.1.2. Huizinga'nın Oyun ile İlgili Görüşleri**

Huizinga (2021) "Homo Ludens" isimli kitabında insanların ve hayvanların oyun oynadığını ifade eder. Her oyun bir anlam taşır. Gerçek hayatta gerçekleşmesi mümkün görülmeyen durumlar oyunun oluşturduğu kurmaca alanlarda hayat bulur. Hayatın karışıklığı içinde sınırlı ve güzel bir alan oluşturur. Oyun bir görev değil, özgürlüktür.

Çocuk oyun oynarken bunun bilincindedir, ciddiyetle oynar ve her oyunun kendine özgü kuralları vardır. Oluşturduğu geçici dünya içinde kurallar yasa gücüne sahiptir. Oyun, dürüstçe oynamayı gerektirir, bu dünyanın kurallarını bozan büyülü dünyayı bozmuş olur ve topluluğun varlığını tehdit eder. Bu nedenle, çocuklar tarafından oyunbozan olarak görülen kişi oyundan atılır. Oyun dürüst oynamayı

gerektirir. Oyun hayatın her alanı ile iç içe girmiş durumdadır. İlkel kabilelerde ayin ve ibadetler oyunsal bir karaktere sahiptir. Kabile ve klanlarda sözlü atışmalar ile üstünlük sağlamayı amaçladıkları oyun kurgusu içinde yapılan müsabakalar düzenlenmiştir. On dördüncü yüzyılda sözlü atışmalar soylular arasında oynanan bir oyuna dönüşmüştür. Yine eski Yunan olimpiyatlarında yetişkin toplumuna kabul edilme oyunları görülmektedir. Buradan da oyunun yetişkinliğe adım atmada ve yetişkinler arasında oynandığı görüşü ortaya çıkmaktadır. İlkel veya gelişmiş toplumlarda danslar, sesler, şarkılar, şiirler oyun niteliği taşıyan duygu ifade etme yolları olarak tercih edilmiştir. Oyun ister kutsal bir yapıya sahip olsun, isterse hoşça vakit geçirme amaçlı oynanan bir oyun olsun gerçek dünyadan ayrı, büyü ve heyecan verici bir ortam oluşturur. Oyunda gerilim vardır ve bu gerilim sonrasında yerini neşe ve gevşemeye bırakır (Huizinga, 2021).

#### 1.1.2.1.Vygotsky'nin Oyun ile İlgili Görüşleri

Vygotsky, 3-7 yaş arasını okul öncesi dönemi olarak adlandırmıştır (Gredler, 2017). Bu dönem hayali oyun dönemi olup, bilişsel gelişim için önemlidir. Hayali oyunlarda kullanılan sembolik etkinlikler ile çocuk nesnelere ve oyuncaklara yeni anlamlar yükler. Çocuk oyunda at olarak sopayı kullanabilir veya doktor olup bebeğini muayene eden çocuk bir kaşığı stetoskop yerine koyabilir. Çocuk görsel alandan daha çok bilişsel alanda yani hayali oluşturduğu bir alanda oyun oynar (Vygotsky, 1931'den akt. Gredler, 2017). Vygotsky oyunun çocuk için yakınsak gelişim alanı oluşturduğunu ifade eder. Oyun çocuğun gelişimini hızlandırır. Çünkü oyunda çocuklar içinde buldukları yaşın çok üstünde davranışlar sergilerler. Çocuk oyunda sembolik eylemlerde bulunur, hayali durumlar oluşturur bu durum çocuğun zihinsel gelişime katkıda bulunur (Bacanlı, 2018).

Vygotsky'nin oyunla ilgili önemli görüşlerinden biri de oyundaki kuralların varlığıdır. Kurallı oyunların okul öncesi dönemin sonlarında başladığını, ancak hayali oyunların bile kurallar içerdiğini belirtmektedir. Eğer çocuk oyunda anne rolü oynuyorsa, gerçek hayattaki anne davranışı kurallarına sahiptir. Kurallı her oyun hayali bir durum içerir (Vygotsky, 1998). Vygotsky'ye göre çocuklar oyun sırasında biyolojik yaşlarının ve günlük yaşantılarının üzerinde davranış sergilerler. Rol oyunları yetişkin hayatını taklit ettikleri oyunlardır ve gerçek hayata dair kuralları

öğrenmelerini sağlar (Vygotsky, 1978'den akt. Çakırer, 2020). 3 yaş öncesi kuralların farkında olmayan çocuklar, okul öncesi dönemde kuralların değiştirilemez olduğunu düşünürler. Kurallar önemlidir ancak sık sık kuralları çiğnerler, bazen de farkında olmadan değiştirirler. Bu dönem oyun yoluyla kural kavramının geliştiği dönemdir (Bacanlı, 2018). Oyun gelişimi kuralların üstünlüğünü kavramaya geçiş olarak kabul edilebilir. *“Açık hayali durumlu ve kapalı kurallı oyunlardan açık kurallı ve kapalı hayali oyunlara doğru gelişme, çocuk oyununun evriminin ana hatlarını verir”* (Vygotsky, 1998).

Vygotsky' e göre oyun çocuğa her zaman haz vermeyebilir. Eğer oyun çocuğun istediği şekilde bitmezse çocuk üzüntü duyabilir. Bilişsel olarak gerçekleşen bu durum çocuğu sosyal ve duygusal anlamda etkiler. Olumsuz gibi görünen bu durum çocuğu gerçek hayata hazırlamada önemli bir deneyimdir (Bardak ve Topaç, 2021). Vygotsky, gerçek oyunun 3 yaşlarında görülen –mış oyunları ile başladığını ifade eder. Oyun çocuktan fazlasını ifade eder, oyundaki konu, öykü, roller çocukların içinde yaşadıkları toplum hakkında bilgi verir ve sosyokültürel malzemeleri nasıl kullandıklarını gösterir (Bağlı, 2004). Oyun çocuk için kendini geliştirebilme fırsatları sunar.

### **1.1.3. Oyunun Çocuklara Katkıları**

#### **1.1.3.1. Oyunun Fiziksel Büyüme ve Motor Gelişimine Katkıları**

Çocuğun motor gelişimi için harekete yönlendirilmesi önemlidir. Oyunlar genellikle hareketlidir. Böylece çocuk fiziksel olarak gücünü ve sınırlarını öğrenir. Motor becerileri gelişirken, vücut hareketlerini kontrol etme ve oyunda bedenlen uygun hareketler yapmayı keşfeder (Atay, 2017). Bunun için sallanabilecekleri salıncak, dengelerini sağlayabilecekleri tahterevallli gibi oyun malzemeleri ile oynama fırsatı tanınmalıdır (Şahin, 2015). Çocuğun fiziksel aktivite içeren oyunlar oynayabilmesi için uygun oyun alanları ve materyallerin sağlanması çocuğun fiziksel gelişimine katkı sağlayan unsurlardandır. Çocuk küçük oyuncaklarla oynarken ince motor becerileri, daha büyük nesnelere oynarken kaba motor becerileri gelişir (Pehlivan, 2014). Küçük Legolar ince motor becerileri, bisiklet sürmek kaba motor becerileri geliştirmeye yardımcı olabilir.

Çocuklar oyunlar sırasında koşma, durma, hızlanma, yavaşlama, yön değiştirme gibi hareketleri yaparlar (Trawick-Smith, 2018). Açık alan ve doğada koşup oynamak çocuktaki stres ve gerilimi azaltarak davranış problemlerinin daha az görülmesini sağlar, dışarıda oynanan hareketli oyunlar ile çocuklar daha sağlıklı olurlar (Wells ve Evans'tan akt. Bredekamp, 2015). Ebelemece oyununda sağa sola koşan çocuğun hareketleri, atlama, yüksek sıçrama ve yere basınca dengede durma gibi hareketler kasların ve organların gelişmesi için önemlidir ve vücut dengesini sağlar, fiziksel olarak hareketli olmak çocukların sağlıklı kiloda olmasına yardımcı olur (Akkaya, 2018). Büyük kas becerileri küçük kas becerilerine göre daha önce gelişir. Okul öncesi dönem çocukları oyunlarında zıplama, atlama, koşma, tırmanma gibi hareketleri rahatlıkla yapabilirler (Kanak, 2020). Çocukların sağlıklı gelişimi ve yaşadıkları çevreyi keşfetmeleri için hareket etmeleri yani oyun oynamaları gerekmektedir. Oyun çocuklara keşfetme fırsatı sağlar (Bardak ve Topaç, 2021). Oyun yoluyla çocuk kendi sınırlarını ve yeteneklerini tanıma fırsatı bulur.

#### 1.1.3.2. Oyunun Bilişsel ve Dil Gelişimine Katkıları

Piaget çocuğun nesnelere etkileşime girmesi ile zihinsel gelişimin başladığını ifade eder. Önce el ve ayakları ile oynayan bebek hareket becerisi geliştikçe nesnelere yönelir ve öğrenme deneyimleri edinir (Atay, 2017). Oyun oynarken zihinsel işlevler devreye girer ve gelişir. Çocuk oynarken oyunun nasıl oynandığını düşünür, kuralları hatırlar, bilir, uygular, hareket eder. Bu şekilde zihnen ve bedenen uyum gerektiren bir süreç gerçekleşir (Kaya, 2018). Çocukların resim veya yapboz yapma gibi hayali durum gerektirmeyen etkinliklerdense hayali durumlar içeren dramatik oyunlara daha isteyerek katılım gösterdikleri görülmüştür (Creasey, Jarvis ve Berk, 1998'den akt. Berk, 2020). Özellikle küçük çocukların oynadıkları -miş oyunları zihin gelişimleri için önemlidir. Taklit oyunları ile kendilerini başkalarının yerine koyarak düşünürler, nesnelere amacı dışında kullanarak farklı anlamlar yüklerler. Bu aktarımları yaparken çocuk somut objelere odaklanmaktan soyut düşünmeye geçiş yaparlar (Slavin, 2019).

Oyun sırasında söylenen şarkılar ve sayışmalar çocuğun dil gelişimine katkı sağlar (Bardak ve Topaç, 2021). Çocukların aralarındaki diyaloglar dil gelişimi için önemlidir. Evcilik oyununda anne-çocuk rollerini edinen çocukların konuşmaları dil gelişimi sağlayan durumlara örnek verilebilir. İster oyunun içinde, isterse izleyici

olarak bulunsun oyun çocuk için öğrenme ve gelişim ortamıdır. Yenilik, karmaşıklık, sonucunun kestirilememesi, heyecan, tutarsızlık gibi pek çok şey sunar, keşfetme isteği uyandırır (Topkaya, 2016). Oyun oynarken çocuğun yaşlıları ile yaptığı konuşmalar ve konuşurken birbirlerini dinlemeleri yoluyla etkileşimde bulunmaları dil gelişimi için önemli bir araç olmaktadır (Akgül, 2016).

#### 1.1.3.3.Oyunun Sosyal ve Duygusal Gelişime Katkıları

Başlangıçta tek oynayan çocuk yaşla birlikte gelişir, önce oyunlarına nesnelere katar sonra diğer çocuklarla oynamaya başlar ve yetişkin kontrolüne daha az ihtiyaç duyar (Yavuzer, 2017). Zihnen ve bedenen gelişim sağlayan oyun, çocuktaki birikmiş enerjiyi toplumun kabul ettiği şekilde boşaltmada bir araçtır. Bu yönüyle saldırganlığı dışa vurmada olumlu bir yol olan oyun; çocuk, aile ve toplum için yararlı bir süreçtir (Santrock, 2017; Yavuzer, 2013). Çocuklar oyun sırasında gerçek duygularını daha rahat yansıtabilirler. Gerilimlerini, üzüntülerini, kaygılarını oyun sırasında serbest bırakabildikleri için yaşamın sorunlarının üstesinden gelebilirler (Santrock, 2017). Çocuklar için oyun oynamak yaşadıkları hayata uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Çocuğun toplumsallaşması ve toplum kurallarını öğrenmesi, uyum sağlayabilmesi için kazanacağı becerilerde ailenin, akranların, eğitimin etkisi olduğu kadar oyunun katkısı da önemlidir (Şahan Aktan, 2020). Oyun yoluyla kurallar benimsenir, deneme-yanılma ile neyin nasıl yapılacağı öğrenilir. Arkadaşlarla oynanan oyunlar çocuğa kendisi dışındakileri kabullenmeyi öğretir. Paylaşma, yardımlaşma, başkalarının düşüncelerine uyma ve değer verme davranışları ile sosyalleşmeyi öğrenir (Gürpınar, 2006). Bir arkadaş grubuna dâhil olabilmek çocuğun kendini ve sınırlarını tanımasını sağlar. Kendi yeteneklerini, yapabildiklerini ve yapamadıklarını keşfeder, akranlarıyla yaşadığı deneyimlerle kendini tanıma fırsatı bulur (Sevinç, 2009).

Oyunlarında anne rolü üstlenen kız çocukları, baba veya erkek rolü üstlenen erkek çocukları cinsiyet rollerini öğrenir ve geliştirirler. Meslek rollerinin taklidi görev, sorumluluk gibi kavramların oyun içinde öğrenilmesini sağlar. Yetişkin dünyasına yönelik duyguları taklit oyunlarında yaşayarak uygun tepkiler vermeyi öğrenirler (San Bayhan ve Artan, 2011). Oyun, çocukların birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını, birlikte hareket etmelerini, çalışmalarını ve yaratıcı olmalarını sağlar. Örneğin, grup veya takım oyunları oynamak, çocuğun bir grubun parçası olmayı

öğrenmesine yardımcı olur. Bu sayede, problem çözme, paylaşma ve grup içinde görev alma becerileri öğrenir.

#### **1.1.4. Oyun Türleri**

Çok kapsamlı ve karışık bir süreç olan oyunun, sınıflandırılması da çok çeşitli şekillerde yapılmıştır. Gelişim aşamalarına göre, sosyal etkileşime dayalı, uygulama temeline dayalı, oyun alanlarına göre oyunlar olmak üzere sınıflamalar yapılabilir (Ünsal, 2020). Başka bir şekilde de harekete dayalı oyunlar, keşfe dayalı oyunlar, hayali oyunlar, duygu ve kandırmaya yönelik oyunlar, taklit oyunları gibi içeriklerine göre de oyunlar çeşitlendirilebilir (Bacanlı, 2018). Oyun gelişimi çocuğun zihinsel gelişimine bağlı olarak ilerler.

Çocuklar üzerinde yapılmış boylamsal çalışmalarda çocukların basit oyunlardan karmaşık oyunlara geçiş yaptığı görülmüştür (Metin Aslan, 2013; Slavin, 2019). Ancak okulöncesi çağına gelmiş pek çok çocuk yeni yürüyen dönemine ait oyun davranışlarını devam ettirirler (Bredenkamp, 2015). Örneğin gelişimsel olarak bakıldığında iş birliğine dayalı oyun paralel oyundan sonra gelişir ancak çocuk bu iki oyun arasında gidip gelir, iş birliğine dayalı oyundan sıkılıp paralel oyuna yönelebilir. Çocuklar akranlarının oyunlarına katılabilmek için önce paralel oyun oynarlar, diğerlerinin yakınlarında olmak oyuna kabul edilebilmelerini sağlar (Berk, 2020). Okul öncesi dönemde çocuklar tek başına ve paralel oyunları oynamaya devam ederken iş birliğine dayalı sosyal etkileşimli oyunları da oynarlar (Rubin, Fein ve Vandenberg, 1983'ten akt. Berk, 2020). İlk çocukluk döneminde tüm oyun davranışları birlikte görülmektedir (Berk, 2020).

Parten'in oyun sınıflamasını katılımsız davranış, seyirci oyun, yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun, işbirlikçi oyun olarak sosyal gelişim açısından sınıflandırmıştır (Balaban Doğal, 2020; Bacanlı, 2018). Piaget, oyunu bilişsel gelişimi açısından incelemiştir; pratik (işlevsel) oyun, sembolik oyun ve kurallı oyun olarak üç grupta açıklamıştır (Akkaya, 2018). Oyunun önemini vurgulayan Smilansky, Piaget'nin çalışmalarına dayanarak oyunu dört şekilde sınıflandırmıştır. Bu oyunlar; işlevsel oyun, yapı-inşa oyunları, dramatik oyun, kurallı oyunlardır (Ünsal, 2020).

##### **1.1.4.1. Parten Oyun Sınıflaması**

Mildred Parten (1932) yılında yaptığı çalışma ile çocukları oyun sırasında gözlemlemiş ve akran oyunlarına katılma düzeylerini incelemiştir. Oyunları sosyal katılım basamaklarına göre sınıflandırmıştır (Trawick-Smith, 2018). Parten, oyun türlerinin yaşa bağlı olarak değişebileceğini ifade etse de okul öncesi dönemde oyun davranışlarının farklı zamanda farklı oyun türü olarak ortaya çıkabileceği belirtmiştir. Paralel oyunun yaşın artması ile azaldığını, etkileşime dayalı sosyal oyunlar olan birlikte oyun ve işbirlikçi oyunların arttığını tespit etmiştir. Parten'e göre çocuk büyüdükçe sosyal olma isteği ile akranları ile oynamaya yönelir. Ancak bu eski oyun formlarını terk ettikleri ve tekrar oynamayacakları anlamına gelmez. Her sosyal çocuk bazen izleyici bazen yalnız bazen de paralel oyun basamaklarına geri dönüş yapabilir, oyunlar arasında gidip gelebilir (Berk, 2020; Metin Aslan, 2013; Trawick-Smith, 2018).

*Uğraşsız (Katılımsız) Davranış:* Çocuk oyun oynayanlara katılmaz, iletişim kurmaz. Etrafı izler, daha küçük yaşlarda görülür, çocuk etrafındakilere, oyuncaklara ve materyallere karşı ilgisizdir (Trawick-Smith, 2018). Üstü başıyla oynayan, merdiven inip çıkan çocuk örnek verilebilir (Bacanlı, 2018).

*Seyirci:* Çocuk oyun oynayanları izler, onlara yakın mesafede durur ama oyuna katılmaz. Çocuk burada oyun oynayanlar ile etkileşime geçebilir, sorular sorabilir, müdahale edebilir hatta akıl vererek yönlendirmeler yapabilir (Bacanlı, 2018; Bardak ve Topaç, 2021; Topkaya, 2016). Çocuk için önemli bir sosyal ilerlemedir. Oyun yeni bir form kazanır, çocuk başkalarına karşı ilgi göstermeye başlar (Trawick-Smith, 2018). Parkta oynayanları izleyen çocuk örnek verilebilir.

*Yalnız Oyun:* Çocuğun tek başına oyun oynamasıdır. Başkaları ile ilgilenmez oyuncakları ile oynar. Yanında oynayan çocuklar olsa da çocuk kendi seçtiği oyun ve oyuncak ile meşgul olur, etkileşime girmez (Bacanlı, 2018; Bardak ve Topaç, 2021; Topkaya, 2016). Parkta oynayan çocuklar örnek verilebilir. Hepsi parkta oynar, ancak her biri bağımsız ve bireysel oyunlar oynarlar. Biri salıncakta sallanırken bir diğeri kumla oynayabilir.

*Paralel Oyun:* Çocuğun akranları ile aynı ortamda ama yalnız oynamasıdır. Yanında oynayan çocuklarla karşılaşır, onları izler, konuşur ancak kendi koyduğu

kurallarla oynamaktadır (Bacanlı, 2018; Bardak ve Topaç, 2021; Topkaya, 2016). Yine de akranlarına yakın olmaktan mutlu olurlar (Trawik- Smith, 2018). Yalnız oyundan temel farkı aynı ortamda aynı oyunun tek başına oynanmasıdır. Ortaya dökülmüş Legolarla biri araba yaparken bir diğeri ev yapan çocuklar ya da evcilik oynayan iki kız çocuğunun bebekleri ile ayrı oynamaları örnek olarak verilebilir (Bacanlı, 2018). Paralel oyun sosyal oyuna geçiş aracı olarak düşünülebilir. Yani seyirci ve tek başına oyun gibi sosyal olmayan oyundan, birlikte ve iş birliğine dayalı olan sosyal oyuna geçişte bir köprü kabul edilebilir (Metin Aslan, 2013). Çocuk akranlarının çevresinde paralel oyun oynarken aynı zamanda onlara yakın olarak oyunlarına kabul edilebilmeyi de bekleyebilirler (Berk, 2020). Smith (1978), yaptığı çalışmada okul öncesi çocuklarını oyun ortamında 9 ay süresince gözlemlemiş, tek başına oyunun azaldığını ve grup ile oynanan oyunların arttığını ancak paralel oyunun görülmesinde bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

*Birlikte Oyun:* Çocuklar, aynı oyunu iletişim kurarak oynarlar. Birbirleri ile konuşur, oyuncak alış-verişinde bulunurlar. Çocukların dikkati oyundan çok oyuncak veya diğer çocuk ile kurulan iletişimde. İş bölümü yoktur, her an değişen ya da bozulan bir yapı gösterebilir. Benmerkezci anlayış vardır, kendi bildiklerini oynamaktadırlar (Bacanlı, 2018; Bardak ve Topaç, 2021; Topkaya, 2016). Doktorculuk oynamak isteyen çocuğun hastaya ihtiyacı vardır ve biri ile oynaması gerekir. Ancak doktor rolünden sıkılıp hasta olmakta isteyebilir. Bu tür oyunlarda katılımcı sayı kalabalık değildir (Topkaya, 2016).

*Tamamlayıcı (İşbirlikçi) Oyun:* Daha fazla çocuğun birlikte oynadığı, amaçlı ve kurallı oyunlar bu tür oyunlara girer. Çocuklar arası iş bölümü ve ortak amaç vardır (Bacanlı, 2018; Bardak ve Topaç, 2021; Topkaya, 2016). Gelişmiş etkileşimin olduğu, oyun teması, plan, koordinenin ve görev paylaşımlarının bulunduğu oyun türüdür (Trawik- Smith, 2018). Amaçlı ve koordineli olan kurallı oyunlar örnek verilebilir. Sosyal hayat kuralları gibi oyunda kuralların öneminin kavranması nedeniyle yetişkin hayatına hazırlık olarak görülebilir (Sevinç, 2009).

#### 1.1.4.2. Piaget'nin Oyun Sınıflaması



Piaget çocuğun oyun davranışlarının bilişsel gelişime bağlı olarak basitten karmaşığa doğru şekillendiğini ifade eder (Metin Aslan, 2013). Ona göre oyun çocuğun çevresinde bulunanları keşfetme ve deneyimleme isteğini içerir ve bilişsel gelişimi destekleyen bir unsurdur (Bardak ve Topaç, 2021). Oyun çocuklardaki yaratıcı düşünmeyi ve karar verme becerisini geliştirir (Atay, 2017). Piaget oyunu üç şekilde sınıflandırır.

*Pratik Oyun (Alıştırımalı Oyun):* 0-2 yaş dönemini kapsar. Bu dönemin en belirgin özelliği hareketlerdeki tekrarlardır. Bebek bu dönemde bakma, dokunma, elleri ile oynama, nesneye uzanma, yakalama, nesnelere vurma gibi tekrarlı hareketler yapar (Kaya, 2021). Bebek elini havaya kaldırarak hareket ettirir ya da sağa sola sallar bundan mutlu olur aynı hareketi tekrarlar. Ya da oyuncağını sallayan bebeğin duyduğu ses hoşuna gider ve bu sesi duymak için tekrarlar. Amacı oyuncağı sallamak değil sesi duymaktır (Angın, 2020).

*Sembolik Oyun (İşlem Öncesi Dönem):* 2-7 yaş arasını kapsayan dönemde nesnelere bir varlığın yerine kullanılması ile ilgili oyunlardır. Bu dönem oyunlarında nesnelere sembolleştirme görülür. Sopa'nın at yerine kullanılması, tencere kapağının direksiyon yerine kullanılması örnek olarak gösterilebilir (Kaya, 2021). Bu dönemde bazı çocuklarda (2-3 yaş aralığında) ve ileriki dönemlerde (9-10 yaş aralığında) görülebilen hayali oyun arkadaşı edinme durumu söz konusu olabilmektedir (Bacanlı, 2018). Yine cansız nesnelere canlı niteliklere sahip olduğu düşüncesi görülebilir. Örneğin, bebeğini düşürdüğünde canının acıyacağını düşünmesi örnek verilebilir. Bu durum animizm olarak ifade edilmektedir (Angın, 2020).

*Kurallı Oyun (Somut İşlem Dönemi):* 7-12 yaş arasını kapsayan bu dönemde çocuğun oynadığı sembolik oyun sayısı azalır. Okul dönemine denk gelen bu süreçte çocuklar iş birliği ve kuralların bulunduğu oyunlar oynamaya başlar ve uzlaşmayı öğrenirler (Ünsal, 2020). Saklambaç bu dönem oyunlarına örnek verilebilir. Kurallı oyunlar sıra bekleme, saygılı olma, iş birliği, problem çözme gibi önemli becerilerin kazanımını sağlayabilir.

#### 1.1.4.3. Smilansky'nin Oyun Sınıflaması

Smilansky Piaget'in oyun evrelerini temel alan sınıflandırmalar yapmıştır (Şen, 2014).

*İşlevsel Oyun:* Hareketi veya etkinliğin tekrarı olan oyunlardır. Tekrar hareketleri ile yeni bir durum keşfeden çocuk oyunu daha iyi öğrenir. İşlevsel oyun her tekrarda öğrenme sağlar. Bu sayede çocuğun nesne ve duruma hâkimiyeti artar (Sevinç, 2009). Örneğin oyuncak çekici tekrar tekrar vurmaları işlevsel oyuna örnek verilebilir (Bredenkamp, 2015).

*Yapı-İnşa Oyunları:* Kil, blok, artık nesnelere, Legolar vb. kullanarak bir ürün oluşturması ile ortaya çıkan oyun türüdür. Çocuğun yaratıcılık yönünü de ortaya çıkaran bu oyun türü çocuğun zihninde planladığını somutlaştırmasını sağlar (Sevinç, 2009). 2 yaşındaki bir çocuğun nesnelere, Legoları üst üste koyması kadar basit, 5-6 yaşındaki bir çocuğun aynı nesnelere köprü, uçak yapması kadar karmaşık olabilir (Bredenkamp, 2015).

*Dramatik Oyun:* Bir yaşından sonra nesne sürekliliğinin kazanılması ile nesne ve durumların zihinde oluşması ile hayali canlandırmalar başlar (Sevinç, 2009). Çeşitli nesne ve malzemelerin kullanıldığı hayali oyun türüdür. Gerçek hayatın canlandırıldığı sembolik oyunlardır (Topkaya vd., 2016). Küçük çocuklar oyuncak fincandan çay içermiş gibi yaparken, rol alma deneyimi artmış daha büyük çocuklar nesne ihtiyacı olmadan elinde fincan varmış gibi yaparak bu oyunu oynayabilir. 4-5 yaşlarına geldiklerinde roller ve nesnelere daha karmaşık kullanıldığı sembolik oyunlarda görülmektedir (Bredenkamp, 2015). Sosyo-dramatik oyun daha çok okul öncesi dönemde çocukların oynadığı, rol paylaşımı ile her birinin bir görev aldığı, düzenli ve iş birliğine açık oldukları bir oyun türüdür. Smilansky'e göre; rol yapma, hayali durum, sözlü ifade, sosyal etkileşim ve devamlılık bu oyunların özellikleridir (Durualp ve Aral, 2017).

*Kurallı Oyun:* İlkokul çağına gelen çocuklarda rol yapma oyunları azalır, kurallı oyunlar daha fazla görülür (Bredenkamp, 2015). Çocuklar hayali oyunlardan sonra kural kavramının gelişmesiyle birlikte bu tür oyunlara geçiş yaparlar. Oyunun kuralları önceden kararlaştırılarak oynanır (Sevinç, 2009). Rekabetin bulunduğu kurallı oyunlar çocuklar tarafından zevkle oynanır (Durualp ve Aral, 2017).

Oyun, eğlenceli etkinliklerdir ve çeşitli türleri olabilir (Santrock, 2017). Yukarıdaki sınıflandırmalar dışında erken çocukluk döneminde oynanan oyunların çeşitli türleri verilmiştir (Kernan, 2007):

*Keşfedici Oyunlar:* Basit kas hareketlerinden oluşan oyun türüdür. Hareketlerin tekrarları ile oluşan oyundur. Bebeğin elini, kolunu sallaması örnek verilebilir.

*Manipülatif Oyunlar:* Çeşitli materyaller ve objeler ile problem çözme, inşa etme, yaratıcılığın kullanıldığı oyunlardır. Legolarla bir şeyler inşa etme örnek verilebilir.

*Yaratıcı Oyun:* Çeşitli materyaller kullanılarak hayal gücü, orijinallik ve özgünlüğün ortaya çıkarılmasını sağlayan oyunlardır. Ot, küçük dal parçaları ile kuş evi yapmak, çamurdan nesnelere yapmak örnek verilebilir.

*Lokomotor Oyunlar:* Hareket unsurları içeren, çocuğun büyük ve küçük kas gelişimlerini destekleyen oyunlardır. Ebelemece gibi yön değiştirme, koşma, denge sağlama hareketleri içeren oyunlar örnek verilebilir.

*Kelime Oyunları:* Tekerleme ve sayımacalar bu gruba girer. Ritmik ve tekrarlı kullanılan kelimelerden oluşan ve dil gelişimi sağlayan oyunlardır (Akt. Akgül, 2016).

### **1.1.3.4 Dijital Oyun**

Bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi teknolojik cihazlar aracılığı ile oynanan oyunlara, dijital oyunlar denilmektedir. 1980'lerin başında toplum olarak hayatımıza giren dijital oyunlar son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte büyük küçük pek çok insanın günlük hayatının bir parçası olmuş durumdadır (Bayındır ve Mısırlı, 2020). Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2021 verilerine göre hane halkı teknoloji kullanımı hane oranı %92'ye, internet kullanan kişi sayısı ise %82,6 yükselmiştir (TÜİK, 2021). Veri sonuçlarına göre internet kullanımının bireylerin hayatında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu kullanımdan çocuklarda etkilenmekte ve dijital oyunlar çocukların dünyasına küçük yaşlardan itibaren girmektedir (Toran ve ark., 2016). Dijital oyunlar renkli, hareketli ve ilgi çekici olması sebebiyle çocuklar tarafından tercih edilmekte, çocukların ekran karşısında zaman geçirme ve teknolojik cihazlarla oynama alışkanlıklarında da artış görülmektedir. Toksoy (2018), yaptığı

çalışmada erkek çocukların kız çocuklarına göre bilgisayar ve tablet kullanım süreleri daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Subrahmanyam ve arkadaşlarının (2000) yaptıkları çalışma ile dijital oyunların çocukların görsel zekâsını geliştirebileceği ifade edilmiştir. Sonraki yıllarda yapılan benzer araştırmalarda bu sonucu destekler niteliktedir. (Bayındır ve Mısırlı, 2020). Ancak olumlu etkilerinin yanı sıra toplumsal ve duygusal etkilerini inceleyen araştırmalar ebeveynlerin oyunlar konusunda dikkatli olmaları gerektiğini göstermektedir. Oyun temalarının saldırganlık, güç kullanımı olması nedeniyle saldırgan ve şiddet davranışlarını arttırabileceği ifade edilmektedir. Yine oyun içinde bulunan reklamlar ile tüketime yönlendirilme konusunda ebeveynlerin dikkatli olması gerekmektedir (Bee ve Boyd, 2020). Ekran karşısında fazla zaman geçirme, fiziksel aktivitelerde azalma, atıştırma tüketimi gibi nedenlerin çocuklarda fazla kilo almaya yol açabileceği, obezitede artış görülebileceği sonuçlarını ortaya çıkarmıştır. Doğadan uzaklaşma ve sosyal ilişkilerde azalma gibi sonuçlarda görülebilmektedir (Erden, 2012). Toran ve arkadaşlarının (2016) yaptıkları çalışmada, çocukların dijital oyun oynama sürelerindeki belirsizliğin, çocukları olumsuz etkilediği ve sosyal etkileşimlerini azalttığı belirtilmiştir. Bu durumun çocukların grup etkileşimlerinde sorun yaşamasına yol açtığı ve çocuğun uzun süre dijital oyun oynaması sonucu fiziksel yorgunluk oluştuğunu belirlemiştir.

#### **1.1.5. Oyunla İlgili Araştırmalar**

**Rubin, Watson ve Jambor (1978)**, tarafından yapılan çalışmada çocukların sosyal ve bilişsel oyunlarındaki yaş farklılıkları ele alınmıştır. Anaokulu çocuklarının okul öncesi çocuklarına göre daha az boş, seyirci, yalnız ve işlevsel aktivite, daha fazla grup ve drama oyunu sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Parten-Smilansky Oyun Ölçeği bulgularına göre, okul öncesi çocuklarının anaokulu akranlarına göre önemli ölçüde daha fazla yalnız-işlevsel ve paralel-işlevsel oyun, daha az paralel-yapıcı, paralel-dramatik ve grup dramatik oyunuyla meşgul oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular, Parten oyun kategorisinde ifade edilen okul öncesi çocukların daha az olgun bilişsel oyun davranışları sergileme eğiliminde olduklarını, anaokulu çocuklarının ise daha fazla olgun bilişsel oyun davranışları sergilediklerini göstermektedir. Bu çalışma ayrıca, Parten'in çocuk oyunu ölçeğinde sık sık atıfta bulunulan birtakım zayıflıkları

da ortaya çıkarmıştır. Gözlemciler, birlikte oyun ve işbirlikçi oyun arasında ayırım yapmakta güçlük çekmişlerdir.

**Smith (1978)**, okul öncesi dönemdeki 48 çocuğun sosyal katılımına ilişkin 9 aylık bir süre boyunca boylamsal gözlemler yapmıştır. 9 aylık süre içinde İngiltere'nin Sheffield kentindeki bir oyun grubunda iki grup okul öncesi çocuğu gözlemlenmiştir. Her grup, okul dönemlerinde her hafta iki sabah bir araya gelmiş ve iki grup aynı mekânda buluşmuştur. Dönem boyunca grup oyunu artmış ve tek başına oyun azalmış, paralel oyun ise genel oluşumda çok fazla değişiklik göstermemiştir. 2 yaşındaki bazı çocuklar, ağırlıklı olarak yalnız, sonra paralel, ardından grup oyununun birbirini izleyen aşamalardan geçmiştir. Ancak diğerler çocuklar geçememiştir. 3 ve 4 yaşındaki bazı çocuklar, ağırlıklı olarak grup oyunu dönemleri ile ağırlıklı olarak tek başına oyun dönemleri arasında gidip gelmiştir. Sonuçlar, tek başına ve paralel oyunun görelî olgunluğu ve bu yaş aralığında bir sosyal katılım indeksinin yararlılığı ile ilgili olarak tartışılmıştır.

**Barnett ve Storm (1981)** serbest oyun aracılığıyla okul öncesi çocukların çatışma sürecinde yaşadıkları sıkıntıyı/ anksiyeteyi hafiflettiğini belirlemiştir. Ayrıca Barnett (1984) manipülatif ve dramatik/fantezi oyunun okulun ilk günü çocukların yaşadığı kaygıyı azaltmaya yardımcı olduğunu kanıtlanmıştır. Kaygı düzeyi yüksek olan çocuklar akranlarıyla etkileşime girmeden ya tek başına veya paralel oynamayı seçmiştir. Okul öncesi çocuklar okulun ilk gününde sıkıntılı davranışlar sergiledikleri için gözlenmiştir. Yüksek ve düşük anksiyete sahip çocukların, akranlarının olması gözetilmeksizin gerçekleştirilen hikâye okuma oturumuna ve oyuna katılım fırsatı verilmiş, oyun durumunda endişeli çocukların sıkıntılarının azaldığı görülmüş. Ayrıca doğada oynanan oyunların diğer koşullara kıyasla daha yalnız ve yaratıcı olduğu sonucu bulunmuş.

**Coplan, Gavinski-Molina, Lagace-Seguin ve Wichmann (2001)** yaptıkları araştırmada çocukların sosyal olmayan oyun davranışları ile anaokulundaki düzenlemeler/uygulamalar arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmaya 77 anaokulu çocuğu (38 erkek, 39 kız) ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Anneler çocuklarının utangaçlığı ve duygu düzensizliği hakkında bilgi sunmuştur. Serbest oyun sırasında çocukların sosyal olmayan davranışları (sessiz/az konuşan-suskun

davranışlar, yalnız pasif, yalnız aktif) gözlenmiştir. Buna ek olarak, öğretmenler çocukların davranış sorunlarını (içselleştirme ve dışsallaştırma) ve sosyal yeterliliği ve akademik başarılarını değerlendirmiştir. Elde edilen sonuçlar, sosyal olmayan oyun türlerinin çocuk özellikleri ve uygulamaları ile farklı şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal olmayan oyun biçimleri, erkek ve kızlar için önemli ölçüde farklıdır. Suskun davranışın erken çocukluk döneminde sosyal korku ve kaygı için bir belirteç değişkeni olduğunu göstermiştir. Suskun davranış sergilenmesi, çocuğun utangaçlığıyla pozitif hem sosyal hem de akademik yeterlikle negatif olarak ilişkilidir. Özetle, bu çalışma, erken çocuklukta sosyal olmayan oyun ilişkilerinin cinsiyetin bir fonksiyonu olarak değişebileceğini gösteren bir kanıt sağlamıştır. Suskunluk davranışı her iki cinsiyet için de utangaçlık ve uyumsuzluk göstergeleri ile ilişkiliyken, yalnız-pasif davranış erkekler için uyumsuzluk göstergeleri ile ilişkili olma eğiliminde, kızlar arasındaki uyumsuzluk göstergeleri ile negatif ilişkili veya ilgisiz çıkmıştır. Ayrıca, yalnız-aktif davranış, duygusal düzensizlikle ilgili ve cinsiyetler arası sosyal uyumsuzlukla ilişkili olmasına rağmen, yalnızca kızlar arasında dışsallaştırma sorunlarıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Leseman, Rollenberg ve Rispen (2001)**, Hollanda anaokullarındaki iki karakteristik eğitim durumu karşılaştırılmıştır. Bunlar serbest oyun ve çalışma dersi (Erken Çocukluk Eğitimi) olarak belirlenmiştir. İlki çocuk tarafından yönetilen bir örneklendirme olarak, ikincisi öğretmen tarafından yürütülen bir Erken Çocukluk Eğitimi modelinin bir örneği olarak tasarlanmıştır. Çalışma, yedi anaokulu sınıftaki 40 çocuğu (ortalama yaş 53 ay) içermektedir. Hollanda anaokulu müfredatının çerçevesinde, serbest oyunun sosyokültürel açıdan çalışma dersine göre üstün olduğu bulunmuştur. Çocukların oyun ve çalışma derslerine katılımı, özellikle sözlü eylemlerin kullanımı ve çocukların rolünde farklılık göstermiştir. Oyun oynarken, çalışma dersine göre çocuklar birbirleri ile daha fazla etkileşim kurmuşlardır. Serbest oyunda, çocuklar oyun (sözel, sözsüz ve davranışsal) eylemlerinin yaklaşık %38'ini kendileri başlatmıştır. Ancak ders içerisinde/çalışma dersinde, bu eylemlerin yalnızca %23'ü çocuklara aittir. Öğretmenin çocukların etkinliklerine katılımı, oyun ve çalışma dersi arasındaki farkın anlamlı olduğu ve aralarındaki ilişkinin negatif yönde olduğu tespit edilmiştir. Oyunda, eylemlerin yalnızca %9'u öğretmen eylemi iken; çalışma

derslerinde eylemlerin %48'i öğretmene aittir. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. "Kolay" mizaçlı (özenli, kolay sinirlenmeyen, utangaç olmayan) çocuklar, oyun ve çalışma derslerinde daha başarılı olmuşlar. Genel olarak, kişilik özelliklerinin oyun davranışıyla olan korelasyonları, ders/iş davranışından biraz daha güçlü ve daha tutarlı çıkmıştır. Çocukların bilişsel yetenekleri ve ailelerinin sosyoekonomik durumları (SES) ile serbest oyun arasında korelasyonlar güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Gmitrova, Podhajecká ve Gmitrov (2009)**, duygusal ve bilişsel gelişmeyi teşvik eden, oyun sürecinde maksimum pozitif duygu uyandıran ve çocuklar tarafından en çok tercih edilen taklit oyunlarını seçerek çocukların cinsiyetlerine göre oyun tercihlerini karşılaştırmışlardır. Buradaki amaç, farklı yaş ve cinsiyetteki çocukların oyun tercihlerini araştırmaktır. Çocuklar en fazla sırayla rol yapma, yapı-inşa oyunu, dramatik oyun, hareketli oyun ve eğitici oyunu tercih etmektedir. Öğretmen tarafından yönlendirilen oyunda, oyun tercihlerinde çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık belirlenememiştir. Erkek çocukları en fazla yapıcı/yapı inşa oyunu tercih ederken, kızların önemli ölçüde rol yapma oyununu tercih ettiğini rapor etmişlerdir. Taklit oyunu, her iki cinsiyet tarafından en çok tercih edilen oyun türüdür.

**Sandseter (2009)**, çalışmada çocukların farklı riskli oyun türlerini nasıl deneyimledikleri derinlemesine incelenmiştir. İki anaokulundaki 4 ve 5 yaşındaki tüm çocuklar, açık hava oyunlarında gözlemlenmiş ve videoya kaydedilmiştir. 21 kız 8 erkek olmak üzere toplam 29 çocuk araştırmaya katılmıştır. Anaokullarından biri, çocukların ağırlıklı olarak doğa alanlarında oyun oynadığı açık hava anaokulu, diğeri ise çocukların ağırlıklı olarak sabit bir oyun alanında oyun oynadığı sıradan bir anaokuludur. Norveç'teki iki anaokulundaki çocukların riskli oyunlarına ilişkin video gözlemlerinden elde edilen sonuçlar, çocukların riskli oyun oynarken bedensel, yüz ifadesi ve sözel olarak ifade edilen çeşitli duygular yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Deneyimleri hem saf neşeyi hem de saf korkuyu içerir ve çoğu zaman her iki duygu da aynı anda mevcuttur. Bulgular ayrıca, riskli oyunun ana yönlerinden birinin, neşeyi saf korku hissini sınırında tutmak olduğunu gösteriyor; ancak saf korku oluşursa oyun geri çekilme ile sona ermektedir.

**Dowdell, Graya ve Maloneb'in (2011)** çalışmalarında, doğayla ilişki kurma fırsatlarının çocukların oyunlarını ve sosyal davranışlarını nasıl etkileyeceğini bulmaya çalışmışlardır. İki farklı okulda gerçekleştirdikleri çalışmada; okullardan birisi doğal alan ve açık hava oyun alanlarına sahipken (Garden Grove), diğer okul (Kids Kindy) bu imkânlarla sahip değildir. Bulgulara göre, çocukların oyununa elverişli bir dış ortam yaratmak için bir dizi faktörün önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular, çocukların her iki ortamda da oynadığını göstermiştir; ancak Garden Grove'de oyun deneyimlerinin niteliği ve niceliği önemli ölçüde değişiklik göstermiştir. Çocuklar arasındaki olumlu ilişkilerin gelişimi, çocukların oyunlarını ve sözlü etkileşimlerini desteklemede önemli bir faktör olarak belirlemişlerdir.

**Metin Aslan (2013)** yaptığı çalışmada anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarını incelenmiştir. Çalışmaya anaokuluna devam eden 55 çocuk katılmıştır. Çocuklar oyun sırasında gözlemlenmiştir. Problem davranışların hangi oyun türleri ile ilişkili olduğu incelenmiştir. Oyun sırasında erkek çocukların kızlara göre daha fazla fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları gösterdiği bulunmuş. Fiziksel zorbalık gösteren erkek çocuklarının paralel oyunu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlişkisel zorbalık davranışı puanı ise erkekler lehine olmuş ve bu davranışlar yapı inşa oyunlarında gözlemlenmiştir.

**Özdemir (2014)** çalışmasında okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun alanı, oyuncak ve materyal seçimleri ile oynadıkları oyun türünü belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu 5-6 yaş çocukları olup toplam 15 çocuk ve 2 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çocuklarının serbest zaman etkinliklerinde oyun alanı seçimlerine ilişkin bulgular; erkek çocuklarının daha çok blok ve eğitici oyuncak köşesinde, bazen de evcilik köşesinde oynadığı ortaya çıkmıştır. Diğer köşelerde daha az zaman geçirdikleri görülmüştür. Kızların ise evcilik köşesinde oynamaktan hoşlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların hepsi resim yapmayı çok sevdiğini söylemişler. Bu nedenle hem kızlar hem de erkekler serbest zaman etkinliklerinde sanat köşesinde vakit geçirdikleri ortaya çıkmıştır. Çocuklarının oyun oynadığı alanlardaki oyuncak ve materyal seçimine ilişkin bulgular; kız çocuklarının daha çok mutfak eşyaları,



bebekler-dolgu oyuncaklar ve sanat materyalleri ile zaman geçirdiği, erkek çocukların da ahşap plastik Legolar, sanat materyalleri ve eğitici oyuncaklar ile daha çok oynadıkları belirlenmiştir.

**Ata (2016)** okul öncesi öğretmenlerinin dış mekânda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekânda oyun oynamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmaya 15 anasınıflı öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanması öğretmenlerle görüşme ve oyun sırasında gözlem ve video çekimi şeklinde yapılmıştır. Öğretmenler dış mekânda oynamanın çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerine katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Çocukların dış mekân oyunlarını iç mekân oyunlarına göre daha fazla tercih ettikleri sonucu çıkmıştır. Öğretmenler çocukların dış mekân oyunlarında daha özgür hissettiklerini ve daha çok eğlendiklerini ifade etmişlerdir.

**Sapsağlam (2018)** tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihlerinin incelenmesidir. Bağımsız bir anaokulunda eğitimlerini sürdüren 110 çocuk çalışmaya katılmıştır. Bulgulara göre çocukların oyunları bilinçli tercih ettikleri belirlenmiştir. Çocukların oyunları “oyunlara karşı ilgi ve sevgi, oyunun eğlenceli olması, oyun hakkındaki merak, alışkanlıklar ve daha önceki deneyimler ve oyunun fiziksel görünümü” nedeniyle tercih ettikleri tespit edilmiştir.

**Tuğrul ve arkadaşları (2019)** yaptıkları çalışma ile okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma grubunu, resmi anaokullarında görev yapan 460 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Sonuçlara göre; öğretmenlerin güne başlama zamanında bir-iki saat süreyle serbest oyuna yer verdikleri ve çocukların çoğunlukla okul bahçesinde ve doğal/doğadan malzemelerle oynamaktan hoşlandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuldaki park/bahçe alanlarının olumsuz koşullarının çocuklar için risk oluşturduğunu düşündükleri; çocukların sınıfta/okulda oyun oynarken çeşitli kazalar yaşadıkları, bunların başında ise düşme vakalarının geldiği belirlenmiştir. Bu nedenle bahçe oyunlarını tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Özdemir (2019)** erken çocukluk dönemindeki çocukların, annelerinin ve öğretmenlerinin oyun ve oyuncaklara ilişkin cinsiyet kalıp yargılarının incelenmesi araştırmasında anaokuluna devam eden 110 çocuk, anneleri ve yedi öğretmen

çalışmaya katılmıştır. Çocukların ve annelerin oyun tercihleri sonucu olarak erkeklerin fiziksel aktivite oyunlarını, kızların ise dramatik oyunları tercih ettikleri görülmüştür.

**Uygun ve Kozikoğlu (2019)** araştırmalarında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelemiştir. Araştırmanın örneklemini anaokullarına devam eden 521 çocuk oluşturmuş. Sonuçlara göre çocukların sosyal oyunları daha fazla oynadıkları görülmüştür. İkinci sırada paralel oyun gözlemlenmiş, en az tek başına ve itiş-kakış oyunları oynadıkları sonuçları bulunmuştur. Seyirci davranışı ise oynamadıkları gözlemlenmiştir. Erkek çocuklarının itiş-kakış oyunlarını kızlara göre daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların sosyal oyunları tercihinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Baba eğitim düzeyi, yaş, kardeş sayısı, aile geliri değişkenleri ile anlamlı sonuç çıkmamıştır.

**Yokuş ve Yavuz Konokman (2019)** okul öncesi dönemde çocukların oyun davranışları düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi çalışmalarında okul öncesi kurumlarına devam eden 60-72 aylık 200 çocuk katılmıştır. Sonuçlara göre çocukların oyun davranışlarında sosyal oyunlar en yüksek puanı almış, daha sonra yalnız- aktif- sessiz oyunlar gelmiş, en düşük puanı ise itiş-kakış ve yalnız-pasif oyunlar almış. Kardeş değişkenine göre ise kardeşi olmayan çocukların bir ya da daha fazla kardeşi olan çocuklara göre itiş-kakış oyunları daha az tercih ettikleri görülmüştür.

**Koçyiğit ve Başara Baydilek (2020)** yaptıkları çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarını belirlemektir. Çalışmaya bağımsız anaokulları ve anasınıflarında eğitim gören altı yaş grubundan 13 çocuk katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, çocuklar yetişkinleri oyun konusunda engelleyici bir unsur olarak görmektedir. Çocuklar eğlenmekte ve öğrenmekte oldukları oyun sürecinde söz sahibi olmayı isterken bir otoriteden engelleyici müdahale görmek istememektedirler.

**Tuzcuoğlu, Azkeskin, Niran, Özkan (2020)** çalışmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Anaokuluna devam eden dört- beş yaş grubu 167 çocuğun ebeveyni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öz düzenleme becerisi yüksek olan çocukların

bireysel oyunlardansa grup oyunlarını seçtikleri bulunmuştur. Yine sonuçlara göre kız çocuklarının fiziksel aktivite içeren oyunlar yerine daha hareketsiz ve hayali oyunları, erkek çocuklarının ise daha çok fiziksel aktivite içeren oyunları seçtikleri görülmüştür.

**Akgül (2021)** araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının oyun becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya anaokuluna devam eden 148, 4-5 yaş çocuğun ebeveyni katılmıştır. Çocukların oyun becerileri ile sosyal becerileri ilişkili çıkmıştır. Erkek çocukların kız çocuklarına, 5 yaş çocuklarının 4 yaş çocuklarına göre daha yüksek oyun becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

**Çakan (2021)** araştırmasında okul öncesi çocuklarının dış mekândaki oyun davranışlarını incelemiştir. Çalışma anaokuluna devam eden 60-69 aylık 16 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çocuklar okul bahçesinde oynarken gözlemlenmiş ve video kaydı alınmıştır. Gözlemler sonrasında çocuklarla görüşülmüş. Çocukların dış mekânda oyunun yapısı ve türüne göre oyun tercihlerine bakılmıştır. Sonuçlara göre çocuklar bahçede daha fazla işlevsel oyun oynarken en az yapı inşa oyunları oynamışlardır. Sosyal katılım olarak ise yalnız oyun daha fazla oynarken en az işbirlikçi oyun oynadıkları gözlemlenmiştir.

**Kalkusch, Jaggy, Burkhardt Bossi, Weiss, Sticca ve Perren (2021)**, tarafından yapılan çalışmada, oyun sırasında materyal ve aktif yetişkin desteği sağlayan iki eğitim stratejisinin, okul öncesi bir grup çocukta taklit oyun kalitesini geliştirip geliştirmediği araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 14 İsviçre eğitici oyun grubundan 101 okul öncesi çocuk oluşmuştur. Deneysel bir çalışma yapılmıştır. Her biri 30 dakika süren altı oyun seansı sırasında çocukların ve yetişkinlerin davranışları videoya kaydedilmiş. Çocukların oyun aktiviteleri, sosyal taklit oyun kalitesi ve yetişkinlerin aktif taklit oyun desteği düzeyi standart gözlem araçları kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre materyal ve oyun öğretimi grupları, kontrol grubuna göre önemli ölçüde daha yüksek taklit oyunu sıklığı göstermiştir. Sosyal taklit oyun kalitesi ile ilgili olarak, materyal grubu, oyun eğitimi grubundan önemli ölçüde daha düşük, ancak kontrol grubundan önemli ölçüde daha yüksek puan almıştır. Gruplar arasında farklılıkların, yetişkinlerin aktif oyun desteği ile tam olarak açıklanabileceğini göstermiştir. Sonuçlar, rol yapma materyali

sağlamanın çocukları sosyal rol yapma oyununa katılmaya teşvik ettiğini ve yetişkinlerin oyun desteğinin sosyal taklit oyununun kalitesini arttırdığını göstermiştir.

**Gölge (2022)** çalışmasında okul öncesi dönem çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi ve oyun türlerine göre saldırganlık yönelimlerini incelemiştir. Çalışmaya anaokullarına devam eden 249 çocuğun ebeveynleri katılmıştır. Bulgulara göre erkeklerin dijital oyun bağımlılık düzeyleri daha fazla çıkmıştır. Erkeklerin kızlara göre daha fazla saldırgan tutum gösterdiği görülmüştür. Kardeş sayısı fazla olan çocukların ilişkisel saldırganlık puanları fazla çıkmıştır.

**Güngören (2022)** araştırmasında 36-72 aylık çocukların oyun davranışları ve bakış açısı alma düzeylerini incelenmiştir. Çalışmaya anaokuluna devam eden 147 çocuk katılmıştır. Cinsiyet değişkenine bakıldığında erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla itiş-kakış oyunları oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkenine göre bakıldığında 5 yaş çocuklarının üç ve dört yaş çocuklarına göre daha fazla paralel oyun oynadığı bulunmuştur. Araştırmacı bu bulgunun Vygotsky'nin oyuna ilişkin görüşlerini desteklediğini Piaget'in görüşlerinin aksine paralel oyunun çocukların yaşları ilerledikçe sosyal oyunlara geçişle birlikte görülme sıklığının azaldığını, tamamen terk edilmediğini ifade etmiştir.

**Yıldırım (2022)** Oyun temelli öğrenmenin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi çalışmasında anaokuluna devam eden 5 yaş grubu 26 çocuk ile çalışmıştır. Deney ve kontrol grubu oluşturmuş. Saldırganlık, dışlanma, korkulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik, sosyal olmayan davranışlar oyun temelli eğitim almadan önce yüksek çıkmıştır. Eğitimden sonra ise bu davranışlarda azalma görülmüştür. Oyun temelli öğrenmenin akran ilişkilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

## 1.2. PROBLEM DAVRANIŞLAR

### 1.2.1. Problem Davranışların Tanımı

Problem davranışlar, başkalarına ve çevreye zarar verici, öğrenme ve öğretimi engelleyen, çocuğun potansiyelini göstermesini ve becerilerini geliştirmesini sınırlayan, ortama rahatsızlık veren davranışlardır (Yılmaz, 2018). Sınıfta eğitim etkinliklerini engelleyen pek çok davranış istenmeyen davranış olarak adlandırılır (Başar, 1996; Kaya ve Deniz, 2020). Bir davranışın kabul edilebilirlik sınırlarının dışında olması ve normların dışına çıkması o davranışın problem davranış olarak görülmesine neden olmaktadır. Davranışın kabul edilebilirliğini toplumsal normlar belirler (Özyürek, 2020). Normlardan uzaklaşmayı eğitimciler standart olandan farklılaşma olarak tanımlarlar. Davranış standartları yaşa, kültüre ve zamana göre değişiklik gösterebilir (Woolfolk Hoy, 2015).

Çocuklarda görülen davranışların problem davranış olarak tanımlanabilmesi için bazı ölçütleri taşıması gerekmektedir. Bunlar; yaşa uygunluk, aşırılık, süreklilik, cinsiyet rol beklentisi şeklinde sıralanabilir (Gültekin Akduman, 2017a). Okul öncesi dönemde istenmeyen ve problem davranışlar birbiri ile ilişkili olduğu için bu terimler birbiri yerine kullanılabilir (Özgün, 2018).

Okul öncesi dönemde karşılaşılabilen problem davranışlar; saldırganlık, isyankârlık, içine kapanıklık, yalan söyleme, çalma, hiperaktivite şeklinde sınıflandırılabilir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Kanlıkılıçer, 2005; Özyürek, 2020; Seven, 2018; Kaya vd., 2021). Okul öncesi dönemde bu davranışlara ek olarak şımarıklık, söz dinlememe, küfretme, inatçılık, kıskançlık gibi davranışlarda görülebilir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010).

### **1.2.2. Problem Davranışların Nedenleri**

Freud, problem davranışların temelinde bilinçaltına itilmiş düşüncelerin bulunduğunu ifade etmektedir. Bu düşüncelerden en etkili olanlarının saldırganlık ve cinsellik olduğunu belirtmiştir. Varoluşçu-insancıl yaklaşıma göre ise kişi, arzu ve ihtiyaçlarını gelişim ve büyümesi ile paralel olarak dışa vurma ve ifade etmek ister. Bireyin kendini ifade etmede kullandığı dışa vurumlar toplum tarafından kabul görmeyebilir, hatta cezalandırılabilir. Bireyin sağlıklı büyüme yolundaki engellenmeleri ve bastırılmaları da problem davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir (Cücelioğlu, 1994).

Problem davranışların altında yatan nedenler çeşitlilik göstermektedir. Bunlar çocuk ile ilgili olan nedenler; çocuğun mizacı, dikkat problemleri, sağlık sorunları şeklinde ifade edilmektedir. Aile ile ilgili olan nedenler olarak; aile içi şiddet, boşanma, ölüm, düşük gelirli aile, yanlış ebeveyn tutumları, yaşa uygun olmayan beklentiler, çocuğun davranışlarının yanlış değerlendirilmesi, ebeveynin sağlık ve ruhsal problemleri olarak sıralanabilir. Sınıfla ilgili nedenler olarak; ortamın çocuğun gelişim düzeyine uygun düzenlenmemiş olması, hoşgörüsüz ve cezalandırıcı öğretmen tutumu, gelişim seviyelerinin üstünde beklentiler, öğrencilerin bireysel özellik ve farklılıklarının göz önünde bulundurulmaması şeklinde ifade edilebilir (Bayındır ve Uyanık Balat, 2018). Karaoğlu (2011), çalışmasında problem davranış nedenlerini, çocuktan, aileden, okuldan kaynaklı olarak üç şekilde sınıflandırmıştır. Akçadağ'da (2016) problem davranışların nedenlerini; aileden kaynaklı nedenler, oyun ve arkadaş çevresinden kaynaklı nedenler, yaşantı ve kültürden kaynaklı nedenler, medya ve diğer iletişim araçlarından kaynaklı nedenler, ekonomik yetersizlikten kaynaklı nedenler, veli, okul, öğretmen ilişkilerinden kaynaklı nedenler, okul yönetiminden kaynaklı nedenler olarak ifade etmektedir. Çocuğun dünyasında yıkıcı etkilere neden olan taciz, ailedeki ölüm, ciddi hastalık, boşanma gibi durumlar da çocukta problem davranışların oluşmasına neden olmaktadır (Demirtaş, 2019).

#### 1.2.2.1. Problem Davranışlarda Ebeveynlerin Rolü

Çocukların büyüdüğü çevre onların kişilik gelişimini etkileyen en önemli faktörlerdendir. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumları, çocukların kazandığı ve sergilediği davranışları belirler. Bu tutumlar bazen olumlu davranışların kazanılmasında etkili olurken, bazen de ebeveynlerin bile kabul etmek istemediği davranışların ortaya çıkmasına neden olur. Çocuklar ailelerinde onlara yöneltilen davranışları yansıtırlar. Aile bir çocuğun şansı ya da şanssızlığı olabilir. Çocuğun yetiştirilmesinde ve eğitiminde çok önemli bir rol oynayan ebeveyn tutumları baskıcı-otoriter, demokratik, hoşgörülü, ihmalkâr, aşırı korucu şekilde sınıflandırılmaktadır.

*Baskıcı- Otoriter Tutum:* Baskıcı ebeveynler her şeyi denetleme ve kontrol etme eğilimindedirler, kuralcıdır ve esneklik göstermezler. Kısıtlayıcı ve cezalandırıcı tutum sergileyen ebeveynler katı kalıplar ile çocuklarını yetiştirirler. Böyle ortamda büyüyen çocukların sosyal etkileşimi zayıftır, özgüvensiz, kaygılı ve

çekingen olabilirler (Berk, 2020; Santrock, 2017; Yavuzer, 2003). Otoriter ebeveynlere sahip olan çocuklar sürekli engellendikleri için istediklerini alamayınca sert davranabilir ve saldırgan olabilirler. Ana-babaların çocuklarından beklentileri yüksektir ve istediklerinin yapılmaması durumunda sevgilerini geri çekerek cezalandırabilirler (Berk, 2020). Çocuğunun davranışlarına yönelen ebeveynler çocuğu sindirir ve kişilik oluşumunu olumsuz etkileyebilirler (Cücelioğlu, 2018).

*Demokratik Ebeveyn Tutumu:* Çocukları ile duygusal olarak tatmin edici bir bağ kurarlar, ihtiyaçlarına duyarlıdır ve düşüncelerini önemserler. Çocuklarına beklentileri ile ilgili açıklama yaparlar. Demokratik tutuma sahip ana-babalar çocuklarını desteklerler, bağımsız olmaları konusunda teşvik ederler ve yapıcıdır. Ebeveynleri demokratik tutuma sahip çocuklar özgüvenli, mutlu, öz kontrollü, sosyal ilişkileri iyi ve stresle baş edebilen bireylerdir (Berk, 2020; Santrock, 2017; Trawick-Smith, 2018; Yavuzer, 2003).

*Hoşgörülü Ebeveyn Tutumu:* Hoşgörülü ebeveynler, çocukları ile sıcak bir ilişki içindedirler. Ancak çocukları kontrol etmez ve sınır koymazlar (Baumrind, 1968'den akt., Trawick-Smith, 2018). Çocuklarının her istediğini yapan ve istediklerini yapmalarına izin veren ebeveynler bu şekilde davrandıklarında çocuklarının daha özgüvenli ve daha üretken olmalarını beklerler. Ancak sorumluluk almak istemeyen, kendini düşünen, davranışlarını kontrol edemeyen ve başkalarına saygı duymayan çocuklar yetiştirirler (Santrock, 2017). Her istediği yapılan, sınırlar konulmadan ve kuralsız büyütülen çocuklar, kuralların bulunduğu okul gibi ortamlara girdiklerinde uyum sorunu yaşayabilirler (Yavuzer, 2003).

*İhmalkâr (İlgisiz) Ebeveyn Tutumu:* Bu tutuma sahip ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçları ile ilgilenmez ve görmezden gelirler. İlgisiz ebeveynlerin çocuklarının sosyal, duygusal ve akademik başarıları düşüktür (Santrock, 2017; Trawick-Smith, 2018). İlgisiz tutuma sahip ebeveynlerin kendi sosyal hayatları daha ön plandadır ve çocuklarından daha çok önemserler. İhmalkâr tutuma sahip ailelerin çocukları saldırgan olabilirler. Saldırganlıklarının altında sevilme ve ilgi gösterilmesi isteği bulunmaktadır (Yavuzer, 2003).

*Aşırı Koruyucu Ebeveyn Tutumu:* Çocuklarına fazla ilgi gösteren ve kontrol eden ebeveyn tutumudur. Kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek yaşa ve yeterliliğe ulaşan çocuğa annesi tarafından yemek yedirilmesi, giydirilmesi örnek olarak verilebilir. Annenin aşırı ilgisi çocuğun anneye bağımlı olmasına neden olabilir. Çocuğun büyümesine izin vermeyen tutum yüzünden çocuklar sosyal olarak gelişemez ve sosyal ilişkilerde başarısız olurlar (Yavuzer, 2003).

### **1.2.3. Problem Davranışların Sınıflandırılması**

Problem davranışlar (istenmeyen davranışlar), sınıf içinde etkinliklerini engelleyen, aksatan, bireyi ve çevresindeki kişileri sosyal veya fiziksel olarak olumsuz etkileyen davranışlar olarak kabul edilmektedir (Arslan, 2019). Davranışın problemlilik olarak tanımlanabilmesi davranışın normların ötesinde olması ile ilgilidir. Davranış fazlalığı normların üstünde, azlığı ise normların altında kalarak problem davranış olarak ifade edilmesine neden olur. Buna yönelik yapılan sınıflama; davranışın fazlalığı ve azlığına yönelik ve uygun olmayan uyaran kontrolü olarak iki şekilde sınıflandırılabilir (Özyürek, 2020).

Evertson ve Emmer (2013) tarafından yapılmış sınıflamada problem davranışlar dört başlıkta incelenmiştir. Bunlar; sorunsuz davranış, küçük sorun, kapsam ve etkisi sınırlı olan büyük sorunlar, artan ya da yayılan sorunlar olarak ifade edilmiştir. Sorunsuz davranışlar; etkinlik geçişlerinde kısa süreli konuşmalar gibi sınıf çalışmalarını aksatmayan gerçekten sorun oluşturmayan davranışlardır. Küçük sorun; sınıf çalışmalarında yüksek sesle konuşma, başka şeylerle meşgul olma gibi birkaç çocuk ile sınırlı kalan, sınıf kurallarına uymayan ancak nadiren meydana gelebilen davranışlar şeklinde ifade edilmiştir. Kapsam ve etkisi sınırlı olan büyük sorunlar; çocuğun çalışmalarını tamamlamak istememesi gibi yapılan çalışmayı engelleyen davranışlardır. Birbiri ile hareket etmeyen az sayıda çocuk ile sınırlıdır. Artan ya da yayılan sorun ise, düzene ve sınıf ortamına zarar veren olumsuz sınıf iklimine neden olan davranışları içerir. Kurallara uymama, sürekli konuşma, etkinlik sırasında ayakta gezerek dikkati dağıtma örnekleri verilebilir. Problem davranışlar farklı şekillerde sınıflandırılmakla birlikte, bu çalışmada problem davranışlar içe yönelim ve dışa yönelim davranışlar olarak sınıflandırılmış ve ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.



### 1.2.3.1. İçe Yönelim Davranışlar

Candarella ve Merrell (1997) problem davranışları içe yönelim ve dışa yönelim olarak sınıflandırmışlardır (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011). Benliğe yönelik sapmalar içeren davranış sorunlarına içselleştirme sorunları adı verilmektedir (Bee ve Boyd, 2020). İçe yönelim davranış problemleri olan utangaçlık, içe kapanıklık, kaygı gibi sorunlar çocuğun sosyal iletişim becerilerinin zayıf olmasına neden olabilir. Buldukları ortamda dışa yönelim davranış sergileyen çocuklara göre daha az sorun çıkarırlar. Ancak sosyal ortamlarda kendini rahat ifade edemeyebilir ve sosyal etkileşim zayıflığı nedeniyle dışlanabilirler (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011). İçe yönelim problem davranışlardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

*Korku (Fobiler):* Freud'a göre korkuların kaynağı bilinçaltında yatmaktadır. Çocukluğunda olumsuzluklar yaşayan bireylerin ilerleyen yaşlarda bu durumlarla ilgili fobileri oluşabilmektedir (Cücelioğlu, 1994). Su, yılan, örümcek, kapalı alan, yükseklik, fırtına, gök gürültüsü gibi çeşitleri bulunmaktadır. Fobiler negatif bir pekiştirmeyle ortaya çıkabilmekte ve daha sonra kalıcı hale gelebilmektedir (Olson ve Hergenhan, 2016). Yakın zamanda yapılan çalışmalar ile korkuların öğrenme temelli olamayacağını, diğer etmenler olan biyolojik, genetik, ebeveyn etkilerinin fobilerin nedenlerinden olabileceğini göstermiştir (Austin ve Sciarra, 2019). Yanlış ebeveyn tutumları da korkuların yerleşmesine neden olabilmektedir. Ufak tefek yaramazlıkları önleyebilmek için çocuğun hayal dünyasına korku unsurları yerleştirebilen anne-babalar telafisi zor durumlara yol açabilmektedir (Locke, 2020). Korkunun kaynakları araştırılmalı ve çocuğun korktuğu durumlar küçümsenmemeli, sert tepkiler verilmemelidir. Korktuğu şeylere karşı anlayışlı olunmalı, desteklenmeli, gerekli açıklamalar yapılmalıdır. Korku disiplin aracı olarak kullanılmamalıdır (Seven, 2018; Gültekin Akduman, 2017a).

*Kaygı:* Günlük hayatta sık rastlanır bir durumdur. Burada önemli olan kaygının şiddeti ve hayatımızı ne ölçüde etkilediğidir (Cücelioğlu, 1994). Nedeni belirsiz endişe, kötü bir şey olacakmış gibi bir beklenti içinde olma durumu olarak ifade edilebilir. Bu durumun yoğunlaşmasıyla kalp çarpıntısı, soluk alıp vermede artış, ciltte terleme gibi fizyolojik belirtiler görülebilir. Kaygının yoğunluğu arttıkça günlük işleri zorlaştırmakta, şiddetli olanları ise yaşantıyı olumsuz etkileyebilmektedir (Ültanır,

2017). Çocuğun kaygı duyduğu konularda konuşması sağlanabilir. Çocuk mutlu olduğu ve rahatladığı etkinliklere yönlendirilebilir. Zihnini meşgul ederek kaygı veren düşüncelerden uzaklaşması sağlanabilir. Çocuğa rahatlama sağlayan akran etkileşimi ve oyunları için uygun ortam sağlanmalıdır.

*İçine Kapanıklık (İçe dönüklük):* İçe kapanıklığın temelinde de korku yatmaktadır. Deneyimleri sonucu zarar göreceğini düşündüğü konularda çocuk yine korku temelli çekingenlik, ürkeklik yaşayabilir (Locke, 2020). Utangaçlık çocuğu kendi içine kapanmaya yönlendirir, başkaları ile konuşmaya çekinebilir. Çocuğu bu duruma getiren ebeveynlerin yasakları, kısıtlamaları ve engelleyici davranışları olabilir (Başaran, 2011). İçine kapanık çocuklar saldırgan, öfkeli çocuklara göre sınıfta daha az soruna neden olmaktadır. Akranlarıyla iletişim kurma konusunda yetersiz kalmakta, ilişkileri başlatma ve sürdürme becerileri eksik olabilmektedir. Bu davranışların oluşmasında aile içinde sosyalleşme fırsatı verilmemesi, uygun ortamların oluşturulmaması sayılabilir. Aile içi şiddet, boşanma gibi nedenlerde etkili olabilir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011). Öğretmenler çocukları iyi tanımalı ve çekingen olanların sınıfta kendilerini güvende hissetmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenlerin sınıfta bulunan çocukların kendilerini rahat ifade edebilecekleri etkinliklere yer vermesi gerekmektedir (Beşgen Ergişi ve Gangal, 2017). Çekingen çocukların sosyal becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması, kendilerini daha rahat ifade etmeleri sağlanabilir.

#### 1.2.3.2.Dışa Yönelim Davranışlar

Dışa yönelim davranışlar, duygusal ve davranışsal kontrolün zayıflığı ile ortaya çıkabilen vurma, çalma, saldırganlık gibi davranışlar olarak ifade edilmiştir. Dışa yönelim davranışlar gözlemlenebilir olmaları nedeniyle gizlenemez ve fark edilir. (Merrill, 2003'ten akt. Alisinanoğlu ve Özbey, 2011). Suça yönelim ve saldırganlığın çevreye, nesnelere, kişilere karşı dışa yönelen uygunsuz davranışlar dışsallaştırma davranışları olarak da ifade edilmektedir (Bee ve Boyd, 2020). Bazı davranışlar gelişim dönemi ile ilgili olabilir. Okul öncesi dönemde ağlama, bağırma, öfkelenme, farklı tepkiler verme gibi durumlar daha fazla görülebilir. Sorun oluşturabilecek bu tür davranışlar sık gözlemleniyorsa dışa yönelim problem davranışlar olarak ifade edilebilir. Okul öncesi çağında görülen problem davranışların bazıları model alma

yoluyla öğrenme, yanlış davranışa tolerans gösterme, şiddet içerikli program izleme veya şiddet içerikli dijital oyunlar oynama gibi nedenlerle oluşabilmektedir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011). Dışa yönelim problem davranışlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

*Hiperaktivite ve Dikkat bozukluğu:* Hiperaktivite sorunu olan çocuklar dikkatlerini toparlayıp yönlendirme ve fiziksel aktivitelerini kontrol etmede sorun yaşayabilmektedir. Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite bozukluğu (DEHB) sorunu olan çocuklar aşırı hareketlidir ve yaşıtalarına göre hedeflere ulaşmada daha fazla güçlük çekerler. Friend (2008) çalışmasında hiperaktivitenin görülme oranının erkeklerde kızlardan 2 veya 3 kat daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Hiperaktivite ve dikkat bozukluğu çoğunlukla bir yetersizlik olarak görülmeyebilir (Woolfolk Hoy, 2015). Hiperaktivite ve dikkat bozukluğu olan çocuklar çoğu zaman hareketlidir ve sürekli kıpırdanırlar. Dikkatleri uyaranlardan çok çabuk etkilenir ve unutkanlardır. Sakin şekilde duramaz ve etkinlikleri sürdürmezler. Sınıfta ortamı bozabilirler ve akademik başarıları düşük olur (Ültanır, 2017; Yavuzer, 2003). İlaç tedavisi, davranışçı yöntemler, aile terapisi, okul- aile iş birliği gibi yöntemler kullanılmaktadır. Çocuğun günlük işlerinin planlanması önemlidir, öfke kontrolü, sıkıntılı durumlara baş edebilme ve çözüm bulabilme becerileri kazandırılmalıdır. Çocuğun bulunduğu ortamın dikkat dağıtmayan, fazla uyarıcıların bulunmadığı sade ve düzenli olması önerilmektedir (Gültekin Akduman, 2017a).

*Öfke:* Öfke bir duygu patlamasıdır. Çocuğun düşüncesini olumsuz etkileyerek, bilinçsizce davranmasına neden olabilir. Öfke nöbeti yaşayan çocuk; bağırma, tekmeleme, ısırma, kendini yere atma gibi davranışlar sergileyebilir. Bazen istediğini yaptırmak ya da yapılmadığı durumlarda bu tepkileri verebilir (Başaran, 2011). Öfke öfkeye neden olur. Sakin olup dinlemek ve çocuğun neden öfkelenmiş olduğunu anlamaya çalışmak gerekmektedir (Finger ve Bamford, 2010). Çocuğu tanımak çok önemlidir. Nelere öfkelenmiş olduğunu bilmek, öfke karşısında sabırlı olmak ve çözümü çocukla birlikte aramak önerilmektedir (Gültekin Akduman, 2017a).

*Saldırganlık:* Başka çocuklara vurma, tekmeleme, ısırma gibi davranışlar saldırganlık olarak ifade edilebilir (Özyürek, 2020). Saldırgan davranışlarda öğrenilen davranışlardandır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar yetişkinleri, diğer çocukları veya

izledikleri televizyon programlarındaki saldırgan davranışları taklit edebilirler. Anne-babanın çocuk yetiştirmede kullandığı ceza, şiddet gibi davranışlar çocuğun öfke duymasına ve saldırgan davranışlar sergilemesine neden olabilir (San Bayhan ve Artan, 2011). Kızlar sözel saldırganlık, erkekler ise fiziksel saldırıları tercih ederler (Okman Fişek ve Maktav Yıldırım, 1993). Bazı davranışlar dikkat çekme için olabilir, bu davranışlar görmezden gelinmelidir. Eğer başkalarını incitme varsa çocuk sakinleşince onunla konuşularak yaptığının yanlış olduğu anlatılmalı, çocuğun ilgisini çeken etkinliklere katılımı sağlanmalıdır (Özyürek, 2020). Aileler saldırgan davranışlar karşısında sakin kalmaya çalışmalı, çocuklara doğru rol model olmalı ve saldırgan davranışlara hoşgörü göstermemelidir (Beşgen Ergişi ve Gangal, 2017).

*Kıskançlık:* Temelde güvensizlikten kaynaklanabilen bir davranıştır. Çocuk kendisine gösterilen ilginin başkasına yöneltilmesi durumunda kendini güvensiz hissedebilir. En önemli sebeplerinden biri aileye yeni bir çocuğun katılması olmaktadır. Anne-babanın sevgisinin paylaşılması, bebeğe daha çok ilgi gösterilmesi, çocuğun anne-babanın sevgisini kaybetme korkusu yaşamasına ve kıskançlık duygusunun ortaya çıkmasına neden olabilir (Okman Fişek ve Maktav Yıldırım, 1993). Çocuklar çoğu şeyi başkalarını kıskanarak elde etmeye çalışır. Kıskançlık; saldırganlık, kızgınlık, gerileme, huysuzluk gibi davranışlara neden olabilir. Bu durumu önlemek için ebeveynler çocukla yeni durumu konuşmalıdır. Kardeşinin bakımında görev almasına ve onunla zaman geçirmesine izin verilmelidir. Anne-babalar ilgi gösterme konusunda dengeli davranmalıdır (Beşgen Ergişi ve Gangal, 2017; Seven, 2018). Çocuğun ihtiyacı olan ilgi ve sevgi verilmeli, yalnız olmadığını hissetmesi sağlanmalıdır (Gültekin Akduman, 2017a).

*Yalan Söyleme:* Çocuk içinde bulunduğu zor durumdan kurtulabilmek için yalan söyleyebilir. Bunu alışkanlık haline de getirebilir. Çocukları yalana iten önemli nedenlerin başında yalan karşısında yetişkinlerin gösterdiği tepkilerdir (Locke, 2020; Beşgen Ergişi ve Gangal, 2017). Çocuk yalanın getireceği kötülüklerin farkında olmadığından, bu durumun yanlışlığı anne-baba-bakıcısı gibi yetişkinler tarafından anlatılmalıdır. Çocuğun yalan davranışı karşısında tolerans göstermemeli, bunun yanlış olduğu doğru bir dille ifade edilmelidir (Locke, 2020). Çocuklar bazen olayları abartarak anlatabilir ve dikkat çekmek isteyebilirler. Yetişkinlerde yalan davranışı

gözlemlediğinde bunun normal olduğunu düşünebilir. Ebeveynlerin doğru davranışlar ile örnek olması önemlidir. Gelişimsel olarak yalan ile gerçek arasındaki farkı bilmemelerinden kaynaklanabilir. Sakin olunmalı, ilgi gösterilmelidir. Gelişim düzeyi olarak gerçek ve yalan ayrımını yapmayı öğrendiğinde yalan davranışını tercih ediyorsa problem olarak düşünülmelidir (Beşgen Ergişi ve Gangal, 2017).

*Çalma (İzinsiz Sahiplenme):* En genel anlamıyla başkalarına ait olan şeylerin sahibinden habersiz bir şekilde alınması olarak ifade edilebilir. Küçük çocuklarda mülkiyet kavramı yoktur ve ne anlama geldiğini bilmezler. Çevresinde görüp beğendiği bir eşyayı, oyuncuğu alabileceğini düşünebilirler (Dörtkardeş, 2021). Okul öncesi dönemde çocuklar zamanlarını daha çok ev içinde ve aile ile geçirirler her istediğini, istediği zaman alabilirler. Bu nedenle sahip olma, başkasına ait olma gibi kavramları daha bilmemektedirler (Başaran, 2011). Aileye yeni katılan kardeş ile ilginin azalması sonucu ana-babayı cezalandırmak içinde yapılabilir. 5-6 yaşına kadar olan süreçte bu bir sorun olarak kabul edilmemelidir (Yavuzer, 1999; Seven, 2018). Okul çağına gelindiğinde davranış devam ediyorsa bu durum davranış problemi olarak kabul edilebilir (Dörtkardeş, 2021; Seven, 2018; Yavuz ve Akagündüz, 2004). Çalma davranışı ile karşılaşıldığında, öncelikle sakin olunmalı ve çocuğun neden yaptığı konusunda konuşması teşvik edilmelidir (Bayındır ve Uyanık Balat, 2018). Çocuğa mülkiyet, aitlik, ödünç alma kavramları öğretilmelidir. Başkasının eşyasını izin almadan alınamayacağı ifade edilmelidir. Sabırlı ve sakin yaklaşmak, çocuğu başkalarının yanında suçlamamak önemlidir (Seven, 2018). Anne- babaların doğru rol model olması, çocukla iletişimin güçlü tutulması, çocuğu iyi tanıma, davranışı önleme konusunda yardımcı olmaktadır (Gültekin Akduman, 2017b).

*Karşı gelme (İnatçılık):* DSM IV'te davranış bozukluklarından biri olarak alınan karşı gelme davranışı, karşıt olma, inatlaşma, zıtlaşma olarak isimlendirilmektedir (Gültekin Akduman, 2017a). Nedensiz şekilde, bir durumda ısrarcı olma ya da ona yönelik olan davranışın değiştirilmesi için direnme olarak ifade edilebilir. Gelişimsel olarak benmerkezci düşünme sonucunda görülebilmektedir. Düşünce ve isteklerde ısrarcı olmak, kurallara uymak istememeye neden olabilir. İsrarcı tutum, sert disiplin uygulamaları davranışların pekiştirmesine ve sürdürülmesine neden olabilir (Seven, 2018). Uzlaşma becerilerinin yetersizliği,

kardeş kıskançlığı gibi etkenler neden olarak söylenebilir. Bireysel terapi, anne-baba eğitimi, okul ile iş birliği önerilmektedir. Ebeveynlerin sabırlı olması ve çocuğun her yaptığının eleştirmemesi etkili olabilir. Çocuğa değerli olduğu hissettirilerek, uyması gereken kurallar çocuğun katılımı ile belirlenmesi önerilmektedir (Gültekin Akduman, 2017a).

#### **1.2.4. Problem Davranışlarla İlgili Araştırmalar**

**Dodge, Pettit ve Bates (1994)**, erken çocukluk döneminde sosyoekonomik durum ile daha ileri yaşlarda ortaya çıkan davranış sorunları arasında ilişkiyi açıklayabilmek için sosyalleşme süreçlerini incelemişlerdir. 585 çocuktan oluşan örnekleme anaokulundan 3. sınıfa kadar izlemişler. Anaokulunda değerlendirilen sosyoekonomik durum 1, 2 ve 3. sınıflarda öğretmen tarafından derecelendirilen dışsallaştırılmış/dışa yönelimli problem davranışlar, akran tarafından derecelendirilen saldırgan davranışı önemli ölçüde yordamaktadır. Sosyoekonomik durum; sert disiplin, anne sıcaklığından yoksunluk, saldırgan yetişkin modellerine maruz kalma, annenin saldırgan değerleri, aile yaşamı stresi, annenin sosyal desteğinin olmaması, akran grubu istikrarsızlığı ve bilişsel uyarımdan yoksunluk dahil olmak üzere çocuğun sosyalleşmesi ve sosyal bağlamındaki 8 faktörle anlamlı bir şekilde negatif korelasyon göstermiştir. Bu faktörler, öğretmen tarafından derecelendirilen dışsallaştırma sorunlarını ve akran tarafından gösterilen saldırganlığı önemli ölçüde etkilemektedir.

**Lewin, Davis ve Hops (1999)**, antisosyal ergenleri doğru bir şekilde sınıflandırmak için çocukluk, okul temelli ve sosyal değişkenleri incelemiştir. Araştırmada 3.-5. sınıftaki çocuklar (N = 314; 163 erkek, 151 kız) akademik ve sosyal değişkenler (yani akran reddi, saldırganlık, geri çekilme ve düşük prososyal davranış) açısından değerlendirilmiş, 9. ve 10. sınıfa kadar 6-7 yıl boyunca takip edilmiştir. Ergenlerin antisosyal sonuçları, çocuk yetkilileriyle, ergenin kişisel bildiriminden ve annelerin raporundan oluşan bir fikir birliğini içermektedir. Bulgulara göre kızlar için, antisosyal davranışlar erken dönem akademik sorunlar, gelecekteki sorunların en güçlü göstergesini oluşturmaktadır. Erkeklerin kendi ifadeleri doğrultusunda antisosyal sonuçlar, akran reddini yordamaktadır. Erkekler için, kavgacı-öfkeli olma

ile içine kapanık davranışların kombinasyonu, antisosyal davranışların en güçlü belirleyicileridir.

**Walker, Irving ve Berthelsen (2002)** çalışmada, okul öncesi çağındaki çocukların sorunlu/problemlili durumlara verdikleri tepkileri cinsiyetlerine göre karşılaştırmışlardır. Örneklem Avustralya, Queensland'de alt ve üst orta sınıf ailelere hizmet veren banliyödeki 11 anaokulundan okul öncesi çağındaki 179 (91 erkek ve 88 kız) çocuktan (ortalama yaş = 62,4 ay, SD = 4.22) oluşmuştur. Asya kökenli 3 çocuk ve Aborjin kökenli 1 çocuk dışında diğer çocuklar beyaz ırk çocuklardır. Okul öncesi erkek ve kızların sosyal durumlar hakkında düşünme ve bunlara tepki verme biçimlerinin farklı olduğu; kızlar genel olarak daha yetkin bir şekilde yanıt vermiş, olumlu sosyal tepkiler önerme olasılığı erkeklerden daha yüksek, erkeklerin saldırgan veya misilleme yanıtları önerme olasılığı kızlardan daha yüksek bulunmuştur. Bulgular, gözlemlenen cinsiyet farklılıklarının, erkek ve kızların genel olarak aynı ve karşı cinsten akranlarına tepki verme şekillerindeki farklılıklardan kaynaklanabileceğini göstermektedir.

**Keane ve Calkins (2004)** yaptıkları araştırmada yürümeye başlayan ve okul öncesi çağındaki çocukların sosyal davranışlarını ve akran tercihlerini yordayan faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Veriler, ebeveyn ve öğretmen gözlemlerinden, standart sosyometrik teknikler kullanılarak toplanmıştır. Ebeveyn ve öğretmen raporuna göre yürümeye başlayan çocukların dışsallaştırma davranışları anaokulundaki akran sevgisini yordamaktadır. Erkekler için saldırganlık; kızlar için gizli/içten pazarlıklı davranışlarda bulunmak ve bunları paylaşmak, okul öncesi problem davranışlar ile akran statüsü arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir. Sonuçlar, akran grubunda sergilenen belirli davranışların, problemlili davranış ile akran statüsü arasındaki ilişkiyi açıkladığını göstermektedir. Sosyal beceri, itiş-kakış oyunu, duygusal düzenleme, olumsuzluk ve dışsallaştırma davranışı, sınıftaki sorunlu davranışlarla ilişkili bulunmuştur. Ebeveyne karşı saldırganlık, uyumsuzluk ve diğer dışsallaştırıcı davranışlar sergileyen bazı küçük çocuklar, bu davranışları okul öncesi ve anaokulu ortamında sergilemeye devam etme eğiliminde olmuşlar. Anaokulunda öğretmen tarafından bildirilen dışsallaştırma davranışı ile akranlar tarafından fark edilen ve akran ilişkilerini olumsuz etkileyen sorunlu davranışlar arasında tutarlılık

görülmektedir. Akran ve öğretmen gözlemlerine göre erkekler saldırganlık ve otoriter davranışları kızlara göre daha fazla sergilemektedir. Ebeveynleri tarafından karşıt ve saldırgan davranışlarda yüksek görülen erkek çocukları, daha sonraki dönemlerde akranları tarafından saldırgan olarak değerlendirilmiştir.

**Dursun (2010)** okul öncesi dönemdeki çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklardaki problem davranışlar arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada çalışma grubu 233 çocuk ve ebeveyninden oluşmaktadır. Çalışmada saldırgan ve kavgacı olma puanları erkeklerin kızlara göre daha yüksek çıkmıştır. Sosyo-ekonomik düzey ile saldırgan ve kavgacı olma arasında anlamlı ilişki çıkmamıştır. Kardeş sayısı ile saldırgan ve kavgacı davranışlar arasında anlamlı ilişki görülmemiştir. Endişeli olma ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark görülmüştür. 3 ve daha fazla kardeşi olan çocukların puanları daha yüksek çıkmıştır. Kardeş sayısı arttıkça endişeli ve kaygılı olma davranışının arttığı bulunmuştur. Cinsiyete göre hareketli ve dikkatsiz olma puanları erkeklerin kızlara göre daha yüksek çıkmıştır. Otoriter ebeyn tutumları ile kavgacı ve saldırgan olma ile hareketli/ dikkatsiz olma davranışı arttığı görülmüştür.

**Turan Güven (2018)** çalışmasında 48-60 aylık çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının ebeveynleri tarafından değerlendirilmesini incelenmiştir. Çalışmaya anaokullarına devam eden 301 çocuğun ebeveyni katılmıştır. Çocukların davranış problemleri ile cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği ve erkek çocuklarının daha fazla problem davranış gösterdiği bulunmuştur. Anne öğrenim durumu ile problem davranışlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Baba öğrenim durumu değişkeni sonuçlarına göre babası lise mezunu olanların babası üniversite mezunu olanlara göre daha fazla problem davranış gösterdiği sonucu bulunmuştur. Kardeş sayısı ile problem davranışlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Doğum sırası değişkenine göre doğum sırası ile problem davranışlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

**Yılmaz (2018)** okul öncesi dönemde çocukların bağlanma biçimi ile sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasına bağımsız anaokulu ve anasınına devam eden 141 çocuk ve anneleri katılmıştır. Çocukların cinsiyetine göre problem davranışlarına bakıldığında erkek çocukların problem



davranış puanları kızların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Annelerin eğitim düzeyi ile problem davranışlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

**Karashin (2019)** çalışmasında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarda görülen problem davranışlar ile annelerinin eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla okul öncesi kurumuna devam eden 222 çocuğun annesi ile çalışmıştır. Çocuklarda görülen problem davranışlardan kavgacı ve saldırgan olma davranışının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Anne eğitim düzeyine göre bakıldığında eğitimi düzeyi düşük olan annelere sahip çocukların daha fazla problem davranış gösterdikleri sonucu çıkmıştır. Ekonomik düzey olarak bakıldığında düşük gelirli ailelerdeki çocukların yüksek gelirli ailelerin çocuklarından daha fazla problem davranış gösterdikleri bulunmuştur. Endişeli/olma problem davranışının cinsiyete, anne, baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Aşırı hareketli ve dikkatsiz olma problem davranışı cinsiyete göre bakıldığında erkeklerin daha hareketli ve dikkatsiz olduğu sonucu bulunmuştur. Eğitim düzeyi düşük olan ailelerde yetişen çocukların eğitim düzeyi daha yüksek ailerde yetişen çocuklara göre daha hareketli ve dikkatsiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Akıtürk (2020)** yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşleri ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma grubunu resmi anaokullarında çalışan 58 okulöncesi öğretmeni oluşturmuştur. Sonuçlara göre; dışa yönelim problem davranış gösteren çocukların aynı zamanda içe yönelim davranış problemlerine de sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dışa yönelim problem davranış gösteren çocuklar arkadaş gruplarında dışlanmakta, içe yönelim problem davranış gösteren çocuklarında insan ve nesnelere bağ kuramadıkları için sorunlu davranışlar göstererek sınıf kurallarına aykırı davranabildikleri sonucu çıkmıştır.

**Arıkan (2020)** 5-6 yaş çocuklarının zihin kuramı becerileri ve problem davranışlarının incelenmesi çalışmasına resmi anaokuluna devam eden 230 çocuk ve ebeveyni katılmıştır. Cinsiyete göre problem davranışlara bakıldığında erkeklerin problem davranış gösterme puanları kızlara göre daha yüksek çıkmıştır. Erkek çocuklarında görülen uyumsuz davranışlar kız çocuklarına göre daha fazladır. Doğum sırasına göre davranış problemlerine bakıldığında ilk doğan çocukların daha az

isyankâr olduğu görülmüştür. İlk çocuklarda ebeveynlerin beklentilerinin yüksek olması nedeniyle çocuklarda kaygının daha fazla olduğu görülmüştür. Ailedeki çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin çocuklar ile vakit geçirme ve oyun oynama imkânlarının azalması ve çocuk sayısının artması ile maddi olarak çocukların isteklerinin yeterince karşılanamaması isyankâr davranışları da arttırabileceği düşünülmüştür. Çocukların problem davranış göstermeleri ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Anne-baba eğitim düzeyi birlikte değerlendirildiğinde anne-baba eğitim düzeyi arttıkça çocuklarda görülen problem davranışlar azalmaktadır. Ailenin aylık gelir düzeyi olarak değerlendirildiğinde geliri düşük olan ailelerde yetişen çocuklarda görülen problem davranışların aylık geliri orta ve yüksek olan ailelerde yetişen çocuklara göre fazla olduğu görülmüştür.

**Kaya (2020)** çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlıklarının mizaç özellikleriyle ilişkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu resmi anaokuluna devam eden 231 okul öncesi çocuğu oluşturmuştur. Bulgulara göre erkeklerin fiziksel saldırganlık puanları kızların puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. İlişkisel saldırganlık puanları ise kızların erkeklere göre daha yüksek olmasına rağmen gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Kardeş sayısına göre çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık puanlarına bakılmış. Fiziksel saldırganlık ile kardeş sayısı arasında 2 ve daha fazla kardeşe sahip çocukların ilişkisel saldırganlık puanları 1 kardeşe sahip çocuklara göre daha yüksek çıkmıştır.

**Kaya ve Deniz (2020)** yaptıkları çalışma ile yaşam becerileri eğitimi programının okul öncesi 4 yaş çocukların sosyal becerilerine ve problem davranışlara etkisini incelemiştir. Çalışmaya 62 çocuk katılmıştır. Deney ve kontrol grubu oluşturulmuş. Yaşam becerileri programı alan çocukların sosyal becerileri geliştikçe problem davranışlarında azalma görülmüştür. Sosyal uyum arttıkça çocuklardaki dışa yönelim davranışlarda azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Kayahan (2020)** çalışmasında 5-6 yaş çocuklarının ahlaki yargı düzeyleri ile sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Anaokuluna devam eden 110 çocuğun ebeveyni çalışmaya katılmıştır. Cinsiyete göre problem davranış puanlarına bakıldığında erkeklerin problem davranışlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Kardeş sayısına göre bakıldığında kardeşi olmayan çocuklarda problem

davranışlar daha fazla görüldüğü sonucu çıkmıştır. Anne eğitim düzeyine göre ise anneleri üniversite eğitimi alan çocuklar ile anneleri ilk ve ortaöğretim eğitimi alan annelerin çocukları arasında anlamlı fark çıkmıştır. Anneleri üniversite eğitimi alan çocuklarda problem davranış daha az görülmüştür. Baba eğitim düzeyine göre üniversite mezunu olan babaların çocuklarında problem davranışların daha düşük olduğu sonucu çıkmıştır.

**Saitoğlu (2020)** çalışmasında okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile problem davranışlar ve akran ilişkilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlamıştır. 385 öğretmenden veri toplanmıştır. Çocuğun cinsiyeti ile problem davranışlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Kardeş sayısına göre tek ve iki kardeş olan çocukların kardeş sayısı fazla olanlara göre daha fazla problem davranış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Doğum sırasına göre ilk çocuklarda endişeli/ağlamaklı olma puanı anlamlı olarak farklı çıkmıştır. Anne eğitim durumuna göre problem davranışlar arasında anne eğitim düzeyi düşük olan çocuklarda saldırganlık ve aşırı hareketlilik, annesi üniversite mezunu olan çocuklarda ise endişeli/ağlamaklı olma problem davranışı daha fazla görülmüştür.

**Sayan Korkutata (2020)** okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının değerlendirilmesi çalışmasında 22 okul öncesi öğretmeni ile görüşülmüştür. İstenmeyen davranışların cinsiyete göre farklı olup olmadığına dair öğretmen görüşleri alınmıştır. Sonuçlarda erkek ve kızların farklı türde istenmeyen davranış gösterdiği ifade edilmiş. Erkek çocuklarının şiddet göstermeye meyilli olduğu kızların ise oyuna almama gibi duygusal şiddet davranışı gösterdiği sonucu çıkmıştır.

**Elmallı (2021)** çalışmasında anne babaların okul öncesi dönemde çocukların riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocuğun problem davranışları ve sosyal becerileri arasındaki ilişki incelemiştir. Çalışmaya resmi bağımsız anaokulu ve anasınıfında öğrenim gören 253 okul öncesi çocuğu ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ile annelerin riskli oyunlara babalardan daha fazla, yüksek öğretim mezunu ebeveynlerin ise ilköğretim mezunu ebeveynlere göre daha fazla izin verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal beceri düzeyi kız çocukları ve yükseköğretim mezunu ebeveynler lehine, problem davranışlar ise erkek çocuk ve ilköğretim mezunu veliler

lehine anlamlı olarak farklı çıkmıştır. Ebeveynlerin riskli oyunlarına izin verme düzeyleri ile sosyal beceri arasında pozitif, problem davranışlar ile negatif ilişkili olduğu belirlenmiştir.

**Özel (2021)** çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal beceri, problem davranış ve mizaç özellikleri arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırmaya bağımsız anaokuluna devam eden 200 çocuğun ebeveyni katılmıştır. Ebeveynlerin yaş durumları ile çocukların problem davranışları arasında anlamlı farklılık bulunmamış. Cinsiyet değişkenine bakıldığında dışa yönelim boyutunda erkek çocukların puan ortalaması, kız çocuklarına göre daha yüksek çıkmıştır. Aile eğitim durumlarına göre içe yönelim davranışlar eğitim düzeyi düşük ebeveyne sahip olan çocuklarda daha yüksek çıkmıştır. Eğitim düzeyi düşük ailelerde yetişen çocuklarda problem davranışlar daha fazla görülmüştür. Çocukların doğum sırası değişkenine göre problem davranışlar "içe yönelim" ve "benmerkezci" boyutlarında, üçüncü sırada doğan çocukların ortalama puanlarının ikinci sırada doğan çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Öztürk (2021)** okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile teknolojik cihaz kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasına bağımsız anaokuluna giden 48-72 ay 183 çocuğun ebeveynleri katılmıştır. Teknoloji kullanımı ile sosyal beceri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Teknoloji kullanımı arttıkça sosyal beceri puanı da artmıştır. Teknoloji kullanımı ile problem davranışlar arasında anlamlı olmayan pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

**Teke (2021)** anne-çocuk etkileşimi ile 4-6 yaş çocuklarının problem davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasına okul öncesi dönem çocuğu olan 765 anne katılmıştır. Bulgulara göre erkek çocukların dışsallaştırılmış problem davranışlarının kızlara göre fazla olduğu bulunmuştur. Çocukların doğum sırasının onların problem davranışlarını etkilemediği görülmüştür. Anne eğitim durumuna göre bakıldığında anne eğitim düzeyi düşük olan çocukların daha fazla dışsallaştırılmış davranış problemine sahip olduğu görülmüştür. Baba eğitim durumuna göre ise, baba eğitim düzeyi düşük çocukların daha fazla içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemi gösterdikleri görülmüştür.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2.YÖNTEM

#### 2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada okul öncesi eğitimi alan çocukların oyun tercihleri ile problem davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın yöntemi nicel, modeli ise ilişkiyel tarama modelidir. İlişkiyel tarama modeli, teoriyi test etmek yerine değişkenler arasındaki ilişkiyi tanımlamak ve açıklamak amacıyla gerçekleştirilen araştırma modelidir (Brink ve Wood, 1998).

#### 2.2.ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul İli Pendik İlçesinde okul öncesi eğitime devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Çocuklara ilişkin veriler ebeveynlerden toplanmıştır. Çalışma grubu, kolayda örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Kolayda örnekleme, “evren üyelerine kolay erişilebilirlik, coğrafi yakınlık, belirli bir zamanda bulunabilirlik veya isteklilik gibi belirli pratik kriterleri karşılayan olasılıksız veya rastgele olmayan” örnekleme türüdür (Dörnyei ve Taguchi, 2009). Çalışma grubunun büyüklüğüne karar vermek için %5 hata oranı ve %95 güven düzeyi kriter olarak alınmıştır. Pendik İlçesinde okul öncesi eğitimi alan 9.282 çocuk bulunmaktadır. Evren büyüklüğü ve belirlenen kritere göre çalışma grubunun büyüklüğü en az 368 olarak hesaplanmıştır (Creative Research Systems, 2022). Araştırmada, çocuğu okul öncesi eğitim alan 454 ebeveyne ulaşılmıştır. Bu nedenle çalışma grubunun evreni temsil ettiğine karar verilmiştir. 454 ebeveyninden oluşan çalışma grubundan elde edilen verilerle hem araştırmanın temel amacına yönelik analizler yapılmış hem de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Katılımcılara ait bilgiler Tablo 2.1’de verilmiştir.

**Tablo 2. 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler**

Özellikler		N	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	244	53,7
	Erkek	210	46,3
Katılımcı	Anne	403	88,8
	Baba	51	11,2
Anne eğitim durumu	İlkokul	86	18,9
	Ortaokul	69	15,2
	Lise	135	29,7
	Yüksekokul	37	8,1
	Lisans	127	28,0
Baba eğitim durumu	İlkokul	75	16,5
	Ortaokul	63	13,9
	Lise	148	32,6
	Yüksekokul	26	5,7
	Lisans	142	31,3
Ailedeki çocuk sayısı	1	81	17,8
	2	232	51,1
	3 ve +	141	31,1
Doğum sırası	1.	149	32,8
	2.	227	50,0
	3. ve +	78	17,2
Anne baba birlikteliği	Birlikte	438	96,5
	Ayrı	16	3,5
Aile geliri	5500 TL ve altı	83	18,3
	5501-10.000 TL	149	32,8
	10.001-15.000 TL	160	35,2
	15.001-20.000 TL	35	7,7
	20.001 TL ve üzeri	27	5,9
<b>Toplam</b>		<b>454</b>	<b>100.0</b>

Tablo 2.1 incelendiğinde çocukların %53,7'si kız ve %46,3'ü erkektir. Katılımcıların %88,8'i anne, annelerin %29,7'si ve babaların %32,6'sı lise mezunudur. Katılımcı ebeveynlerin %51,1'i iki çocuk sahibidir. Katılımcı ebeveynlerin %96,5'i anne-baba birliktedir. Katılımcı ebeveynlerin %35,2'si 10.000-15.000 TL aralığında gelire sahiptir.

### 2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, Bilgi Formu, Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Sosyal Davranış Problemi Bölümü (SBDS/SDP [Social Skill Rating System-SSRS]) ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Oyun Tercihleri Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır.

### 2.3.1. Bilgi Formu

Bilgi Formunda ebeveynlerin okul öncesi eğitim çağındaki çocuklarının cinsiyeti (kız, erkek), katılımcı (anne, baba), anne-baba eğitim durumu (ilkokul, ortaokul, lise, yüksekokul, lisans), ailenin gelir düzeyi, ailedeki çocuk sayısı, doğum sırası ve anne-baba birlikteliği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### 2.3.2. Problem Davranışlar Ölçeği

Problem Davranışlar Ölçeği (PDÖ), Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Davranış Problemi Ölçeğinin (SBDS/DP) Türkçe uyarlaması Seven (2007) tarafından yapılmıştır. SBDS Sosyal Davranış Problemleri Ölçeği 18 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır: İçselleşme (Internalized) ve Dışsallaşma (Externalized). Bu ölçekte sosyal davranış problemleri düşük, orta ve yüksek seviye şeklinde ifade edilmektedir. Gresham ve Elliott (1990'dan akt. Seven, 2007) ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin genel güvenilirliğini 0.86, alt ölçeklerin güvenilirliği ise 0.82 ve 0,86 olarak bulunmuştur. Bu araştırma dışsallaştırma alt boyutu için güvenilirlik değeri 0.802; içselleştirme alt boyutu 0.789 olarak hesaplanmıştır.

### 2.3.3. Oyun Tercihleri Ölçeği

Oyun Tercihleri Ölçeği (OTÖ), araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek ebeveynlerin gözlemlerine dayalı olarak okul öncesi eğitimi alan çocuklarının hangi oyunları tercih ettiklerini belirlemeye yönelik bir veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Ölçek Parten ve Smilansky'nin oyun sınıflandırmasına ve dijital oyun türüne göre geliştirilmiştir. Ölçek 33 madde ve 8 boyuttan (yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun, yapı-inşa oyun, dramatik oyun, kurallı oyun, işbirlikçi oyun, dijital oyun) oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçek olup "Hiçbir Zaman" (0), "Nadiren" (1), "Arasına" (2), "Çoğunlukla" (3), "Her Zaman" (4) şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Bu oyunlar birbirinden farklı oyunlar olduğu için *ölçekten toplam puan alınmamaktadır*. Ölçekte yer alan her oyun türüne ait maddeler toplanarak madde sayısına bölünerek aritmetik ortalama hesaplanmakta ve değerlendirilmesi aritmetik ortalama üzerinden yapılmaktadır.

Aritmetik ortalaması yüksek olan oyunun çocuklar tarafından daha çok tercih edildiği şeklinde değerlendirilmektedir.

### 2.3.3.1. Ölçek Geliştirme Süreci

#### 2.3.3.1. Geçerlik Çalışmaları

Ölçeğin kapsam (içerik) geçerliği için öncelikle oyun sınıflandırması, oyun türleri ve çocukta oyun gelişimi literatürü taranmıştır. Özellikle literatürde Parten ve Smilansky'nin sınıflandırması üzerinde durulmuş ve iki sınıflandırmaya uygun madde havuzu oluşturulmuştur. Çocuğu okul öncesi eğitimi alan 10 ebeveynle görüşülmüş, ebeveynlere çocuklarının oynadıkları oyun hakkında sorular yöneltilmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, ebeveynler çocuklarının özellikle dijital oyunlara yöneldiklerini belirttiğinden Parten ve Smilansky'nin oyun sınıflandırmasına ek olarak madde havuzuna dijital oyunla ilgili maddeler de eklenmiştir. Literatür taraması ve ebeveyn görüşleri doğrultusunda 49 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak ölçek formu, 7 uzmana gönderilmiş, uzmanlardan maddeleri “uygun, “düzeltilmeli”, “uygun değil” ve “öneri” şeklinde değerlendirmeleri istenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak 46 maddelik taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Taslak ölçeğin kapsam geçerlik oranı “Lawshe Tekniği”  $KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$  formülü ile hesaplanmıştır. Bu formüle göre  $KGO = [NG/(N/2)] - 1 = 0,962$ . Ulaşılan bu orana göre taslak ölçeğin kapsam geçerlik oranının yeterli olduğu söylenebilir. Taslak ölçek formunda maddelerin anlaşılır olup olmadığı belirlemek için hedef kitle olan 30 ebeveyn üzerinde pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonrasında taslak ölçeğe son hali verilmiş ve veri toplama sürecine geçilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde iki farklı çalışma grubundan toplanan veriler kullanılmıştır. Birinci çalışma grubundan toplanan verilerle (444) Oyun Tercihleri Ölçeğinin geçerliğine yönelik faktör analizi (AFA) ve madde-toplam korelasyon analizleri yapılmıştır. Güvenirlik için Cronbach Alpha Güvenirlik analizi ve %27'lik Alt-Üst Gruplar bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın nihai amacına yönelik analizleri yapmak için ikinci çalışma grubundan toplanan verilerle (454) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve ölçeğin güvenirliliğine ek kanıt sunmak için Cronbach Alpha katsayısı tekrar hesaplanmıştır.



Çalışma grubunun büyüklüğüne karar vermek için taslak ölçek formunda yer alan madde sayısı göz önünde bulundurulmuştur. MacCalum, Widaman, Zhang ve Hong (1999) ölçek geliştirme sürecinde faktör analizi için madde sayısının 5 ile 10 katı arasındaki örneklem büyüklüğünün/çalışma grubunun yeterli olabileceğini belirtmiştir (Akt. Erkuş, 2014). Faktör analizi için çalışma grubunda yer alan ebeveynlere ait demografik bilgiler Tablo 2.2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.2. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler**

Özellikler		N	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	219	49,3
	Erkek	225	50,7
Katılımcı	Anne	402	90,5
	Baba	40	9,0
	Diğer	2	,5
Anne eğitim durumu	İlkokul	39	8,8
	Ortaokul	55	12,4
	Lise	135	30,4
	Yüksekokul	44	9,9
	Lisans	153	34,5
Baba eğitim durumu	Lisansüstü	18	4,1
	İlkokul	36	8,1
	Ortaokul	48	10,8
	Lise	132	29,7
	Yüksekokul	34	7,7
Ailedeki çocuk sayısı	Lisans	149	33,6
	Lisansüstü	45	10,1
	1	116	26,1
	2	234	52,7
	3	71	16,0
Anne baba birlikteliği	4	15	3,4
	5	8	1,8
Aile geliri	Birlikte	437	98,4
	Ayrı	7	1,6
	5500 TL ve altı	57	12,8
	5001-10.000 TL	130	29,3
	10.001-15.000 TL	58	13,1
Toplam	15.001-20.000 TL	142	32,0
	20.001 TL ve üzeri	57	12,8
		<b>444</b>	<b>100,0</b>

Tablo 2.2’de görüldüğü üzere okul öncesi eğitim çağına çocuğu olan ebeveynlerin %49,3’ü kız çocuklarının ve %50,7’si erkek çocuklarının oyun tercihleri hakkında bilgi vermiştir. Katılımcıların %90’ı anne, annelerin %34,5’i lisans eğitimi mezunu iken bu oran babalar için %33,6’dır. Ailelerin %52,7’si 2 çocuğa sahiptir.

Çocukların %98'inin anne-babası birlikte ve %32'sinin aile geliri 15.001-20.000 TL arasında olduğu görülmektedir.

Oyun Tercileri Ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek için normallik (basıklık ve çarpıklık) (Tablo 2.3), Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Test of Sphericity (Barlett Küresellik Testi) değerleri incelenmiştir (Tablo 2.4).

**Tablo 2.3. Ölçeklere Ait Betimsel Değerler ve Normallik Testi**

Boyutlar	M (Ortalama)	SD (Standart sapma)	Çarpıklık	Basıklık
Dijital oyun	1.822	.949	.094	-.353
Yalnız oyun	2.115	.805	-.081	-.186
Paralel oyun	.602	.736	1.252	1.419
Birlikte oyun	3.025	.592	-.543	.695
İşbirlikçi oyun	3.095	.600	-.440	.027
Yapı-inşa oyunu	2.857	.787	-.521	.027
Dramatik oyun	2.227	.941	-.279	-.470
Kurallı oyun	2.302	.795	-.156	.223

Tablo 2.3 incelendiğinde Oyun Türlerinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 1,5$  arasında yer aldığı görülmektedir. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2$  aralığında yer alması normallik için yeterli olabileceği önerilmektedir (George ve Mallery, 2016). Bu kritere göre verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin analizinde Parten ve Smilansky'nin sınıflandırması ile dijital oyun verileri ayrı ayrı analiz edilmiş, ancak bulgular aynı tablolarda verilmiştir. Oyun türlerine ilişkin KMO ve Barlett's testi sonuçları Tablo 2.4'te verilmiştir.

**Tablo 2.4. Ölçeklere Ait Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi Değerleri**

		Parten	Smilansky	Dijital oyun
KMO		.898	.842	.859
Bartlett's Test of Sphericity	Chi-Square ( $x^2$ )	3116,666	1245,357	1245,357
	df (Serbestlik derecesi)	120	10	10
	Sig. (Anlamlılık)	.000	.000	.000

Tablo 2.4'te görüldüğü üzere taslak ölçek formundan elde edilen verilerin KMO değerleri sırasıyla .898, .842 ve .859 ve Bartlett's testi anlamlı bulunmuştur ( $p < .001$ ). Tavşancıl'a (2002) göre KMO değerinin .80 ve üzeri çıkmasının verilerin

faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Otrar ve Arğın (2015) ise Bartlett's değerinin  $p < .001$  olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Bu anlamda verilerin faktör analiz yapmak için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Faktör analizine Temel Bileşenler Analizi yapılarak başlanmıştır. Faktör analizinde özdeğeri 1 ve 1'den daha büyük olan faktör analize dahil edilir (Büyüköztürk, 2012). İlk analizde ölçeğin özdeğerleri (eigen değeri) 1'in üzerinde olan faktörler ve bu faktörlerin açıkladığı varyans ve yüzdeler Tablo 2.5'te verilmiştir.

**Tablo 2.5. İlk Analizde Ölçeklere Ait Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Miktarları**

	<b>Faktör</b>	<b>Özdeğer</b>	<b>Varyans</b>	<b>Kümülatif</b>
Parten oyun sınıflandırması	1. faktör	7,204	28,816	28,816
	2. faktör	3,378	13,513	42,329
	3. faktör	1,773	7,093	49,422
	4. faktör	1,256	5,024	54,445
	5. faktör	1,114	4,454	58,900
Smilansky oyun sınıflandırması	1. faktör	5,084	31,774	31,774
	2. faktör	2,234	13,961	45,736
	3. faktör)	2,203	13,768	59,504
Dijital oyun	1. faktör	3,493	69,853	69,853

Tablo 2.5 incelendiğinde Parten'in sınıflandırmasına yönelik yapılan ilk analizde özdeğeri 1'in üzerinde olan 5 faktör olduğu görülmektedir. 5 faktörün açıkladığı toplan varyans %54.445'tir. Birinci faktörün özdeğeri 7.204 ve açıkladığı varyans %28.816'dur. Smilansky'nin sınıflandırmasına yönelik yapılan ilk analizde özdeğeri 1'in üzerinde olan 3 faktörü bulunmaktadır. 3 faktörün açıkladığı toplam varyans %59.504'tür. Birinci faktörün özdeğeri 5.084 ve açıkladığı varyans 31.774Tür. Dijital oyunun faktörü tek boyutlu olup, özdeğeri 3.493 ve açıkladığı varyans %69.853'tür.

Temel Bileşenler Analizinde madde yükü kestirim noktası .50 kabul edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007) faktör analizinde madde yükü değerlerinin faktörün açıkladığı varyansa önemli katkı sunduğu için madde yükünün en az .32 ve üzerinde olmasını ve maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için Varimax dik döndürme tekniğini önermektedir. Temel Bileşenler Analizinde maddelerin faktörler dağılımları

incelenmiş, faktör yükü .50'nin altında, birden fazla faktöre binişik olan maddelerin madde yükleri arasında .10'den küçük olan maddeler tek tek çıkarılmış ve analiz yenilenmiştir. Çıkarılan maddeler Tablo 2.6'da gösterilmiştir.

**Tablo 2.6. Çıkarılan Maddeler ve Madde Çıkartma Ölçütleri**

Sınıflandırma	Oyun türleri	Madde Çıkarma Nedenleri	
		Düşük Faktör Yükü	Birden Fazla Faktöre Binişik madde
Parten oyun sınıflandırması	1. faktör	41	
	2. faktör	12	14,
	3. faktör	3, 5,	
	4. faktör		6, 7, 8
Smilansky oyun sınıflandırması	1. faktör		
	2. faktör	29,	30
	3. faktör	25, 26	28
Dijitla oyun	1. faktör		

Tablo 2.6 incelendiğinde faktör analizinde 46 maddeden 13 maddenin çıkarıldığı görülmektedir. 3, 5, 12, 25, 26, 29 ve 41. maddelerin madde yüklerinin .50'nin altında olduğu için çıkarıldığı görülmektedir. Ayrıca 6, 7, 8, 14, 28 ve 30. maddelerin birden fazla faktöre yük verdiği ve faktörler arasındaki yük değerlerinin .10'den küçük olduğu için çıkarıldığı anlaşılmaktadır.

Madde çıkarma işlemi tamamlandıktan sonra ölçeğin özdeğerleri ve varyans yüzdeleri Tablo 2.7'de sunulmuştur.

**Tablo 2.7. Son Analizde Ölçeklere Ait Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Miktarları**

	Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
Parten oyun sınıflandırması	1. faktör	5,747	33,809	33,809
	2. faktör	2,235	13,150	46,958
	3. faktör	1,377	8,102	55,061
	4. faktör	1,116	6,564	<b>61,625</b>
Smilansky oyun sınıflandırması	1. faktör	4,198	38,168	38,168
	2. faktör	1,835	16,679	54,847
	3. faktör	1,758	15,980	<b>70,827</b>
Dijitla oyun	1. faktör	3,493	69,853	<b>69,853</b>

Tablo 2.7 incelendiğinde Parten'in sınıflandırmasına yönelik yapılan madde çıkarma işleminden sonra özdeğeri 1'in üzerinde olan 4 faktör ortaya çıkmıştır. 4 faktörün açıkladığı toplan varyans %61.625'tir. Birinci faktörün özdeğeri 5.747 ve açıkladığı varyans %33.809'dur. Smilansky'nin sınıflandırmasına yönelik yapılan ilk

analizde özdeğeri 1'in üzerinde olan 3 faktörü bulunmaktadır. 3 faktörün açıkladığı toplam varyans %70.827'dir. Birinci faktörün özdeğeri 4.198 ve açıkladığı varyans 38.168'dir. Dijital oyunun faktörü tek boyutlu olup, özdeğeri 3.493 ve açıkladığı varyans %69.853'tür. Özdamar (2016) geliştirilen ölçeklerin açıkladıkları varyans oranının %40 ve üzerinde olmasının yeterli olacağını belirtmektedir. Bu açıdan faktörlerin açıkladıkları varyans oranının önerilen oranda olduğuna karar verilmiştir.

Madde çıkarma işleminden sonra maddelerin faktörlere dağılımını tespit etmek için Varimax dik döndürme tekniği yapılmış, maddelerin faktörlere dağılımları incelenmiş ve faktörler isimlendirilmiştir (Tablo 2.8).

**Tablo 2.8. Maddelerin Faktör Yükleri**

Madde sıra	Parten			Smilansky			Dijital
	Yalnız	Paralel	Birlikte	İşbirlikçi	Yapı-inşa	Dramatik	Kurallı Dijital oyun
M1	0,844						
M2	0,873						
M4	0,727						
M9		0,841					
M10		0,869					
M11			0,624				
M13			0,525				
M15			0,660				
M16			0,684				
M17			0,731				
M18					0,818		
M19					0,870		
M20					0,847		
M21					0,820		
M22					0,810		
M23						0,857	
M24						0,854	
M27						0,750	
M31							0,761
M32							0,874
M33							0,826
M34				0,622			
M35				0,642			
M36				0,736			
M37				0,602			
M38				0,770			
M39				0,788			
M40				0,621			
M42							0,832
M43							0,834
M44							0,889
M45							0,796
M46							0,824
<b>Toplam varyans</b>			<b>%61,625</b>		<b>%70,827</b>		<b>%69,853</b>

Tablo 2.8 incelendiğinde Parten'in oyun sınıflandırmasına yönelik faktör analizi sonucunda *Yalnız Oyun* faktör yük değerleri .727 ile .873; *Paralel Oyun* faktör yük değerleri .841 ile .869; *Birlikte Oyun* faktör yük değerleri .525 ile .731; *İşbirlikçi Oyun* faktör yük değerleri .602 ile .788 arasında değişmektedir. Smilansky'nin oyun sınıflandırmasına yönelik faktör analizi sonucunda *Yapı-İnşa Oyun* faktörü yük değerleri .810 ile .870; *Dramatik Oyun* faktör yük değerleri .750 ile .857; *Kurallı Oyun* faktör yük değerleri .761 ile .874 arasında değişmektedir. *Dijital Oyun* madde yük değerleri .796 ile .889 arasında değişmektedir.

Faktör analizinde ölçekten 13 madde çıkarıldığı için maddelerin sıralaması değişmiştir. Bu nedenle maddelerin yeni sıralaması ve faktörlere dağılımları Tablo 2.9'da sunulmuştur.

**Tablo 2.9. AFA Sonrası Maddelerin Oyun Türlerine Göre Dağılımı**

Sınıflandırma	Oyun türleri	Maddelerin Dağılımı	Madde sayısı
Parten'in sınıflandırması	Yalnız	1, 2, 3	3
	Paralel	4, 5	2
	Birlikte	6, 7, 8, 9, 10	5
	İşbirlikçi	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28	7
Smilansky'nin sınıflandırması	Yapı-inşa	11, 12, 13, 14, 15	5
	Dramatik	16, 17, 18	3
	Kurallı	19, 20, 21	3
Dijital oyu	Dijital	29, 30, 31, 32, 33	5

Maddelerin faktörlere dağılımını belirledikten sonra maddeler ile ait oldukları faktör arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmış ve Tablo 2.10'da gösterilmiştir.

Tablo 2.10 incelendiğinde Parten'in oyun sınıflandırmasına yönelik yapılan madde-toplam korelasyon analizi sonucunda; yalnız oyun ile maddeler arasındaki korelasyon .743 ile .878; paralel oyun ile maddeler arasındaki korelasyon .916 ile .929; birlikte oyun ile maddeler arasındaki korelasyon .695 ile .751; işbirlikçi ile maddeler arasındaki korelasyon .594 ile 833 arasında değişmektedir. Smilansky'nin oyun sınıflandırmasına yönelik yapılan madde-toplam korelasyon analizi sonucunda; yapı-inşa oyun ile maddeler arasındaki korelasyon .813 ile .869; dramatik oyun ile maddeler arasındaki korelasyon .798 ile .857; kurallı oyun ile maddeler arasındaki korelasyon .788 ile .874 arasında değişmektedir. Dijital oyun madde-toplam korelasyonları ise .798 ile .882 arasında değişmektedir. Tavşancıl (2002) madde-toplam korelasyon

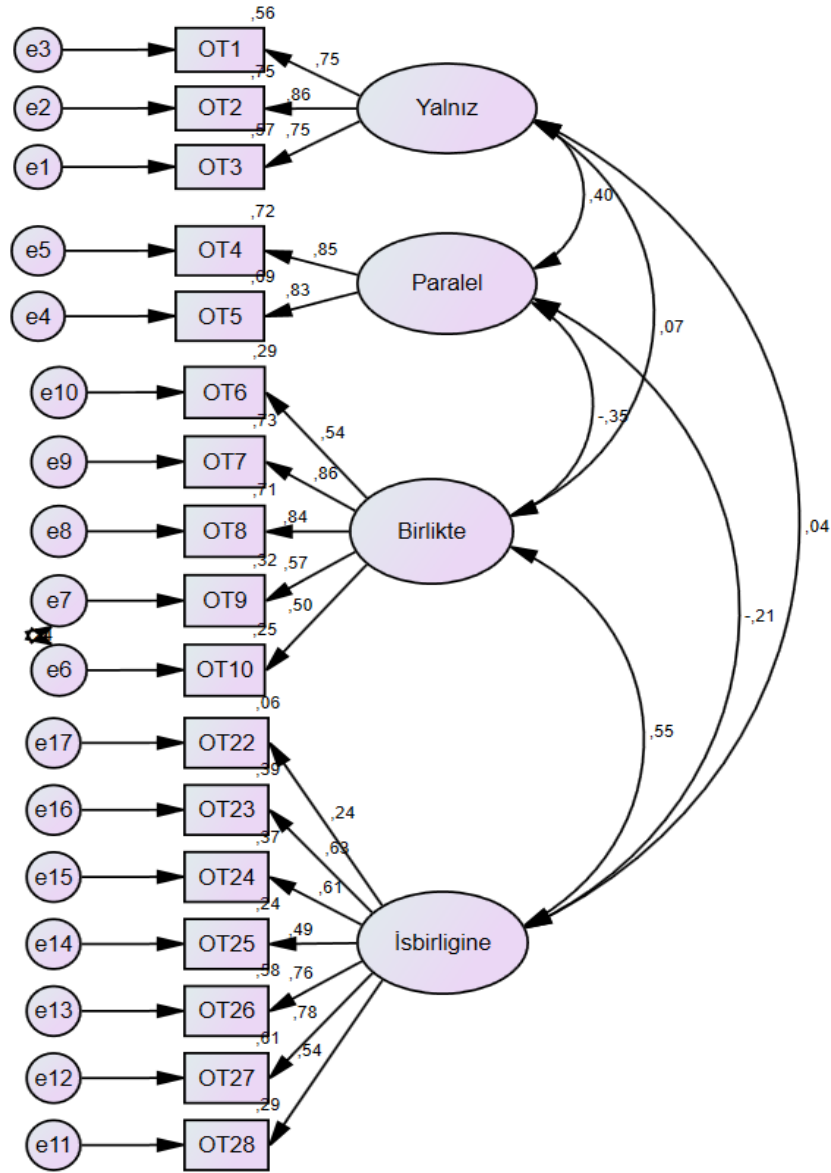
değerlerinin yapı geçerliliği için kanıt olabileceğini ileri sürmektedir. Ural ve Kılıç (2013) korelasyon katsayılarını 0-0.9 zayıf veya düşük, 0.30-0.64 orta, 0.65-0.85 kuvvetli/yüksek ve 0.85-1.00 çok kuvvetli/çok yüksek şeklinde değerlendirmektedir. Bu anlamda faktörlerin ilgili maddelerle yüksek düzeyde ve pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

**Tablo 2.10. Madde-Toplam Korelasyon Değerleri**

	Yalnız oyun	Paralel oyun	Birlikte oyun	İşbirlikçi yun	Yapı-inşa oyun	Dramatik oyun	Kurallı oyun	Dijital oyun
M1	,846**							
M2	,878**							
M3	,743**							
M4		,916**						
M5		,929**						
M6			,695**					
M7			,700**					
M8			,751**					
M9			,729**					
M10			,705**					
M11					,813**			
M12					,869**			
M13					,843**			
M14					,856**			
M15					,851**			
M16						,843**		
M17						,857**		
M18						,798**		
M19							,788**	
M20							,874**	
M21							,835**	
M22				,594**				
M23				,778**				
M24				,746**				
M25				,696**				
M26				,833**				
M27				,796**				
M28				,743**				
M29								,829**
M30								,833**
M31								,882**
M32								,798**
M33								,833**

N=444, \*p<.05, \*\*p<.01

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan yapıyı test etmek ve yapı geçerliğine ek kanıt sunmak amacıyla ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçları Şekil 2.1, 2.2 ve 2.3'te ve model uyum indeksleri Tablo 2.11, 2.12 ve 2.13'te verilmiştir.



**Şekil 2.1: Parten'in Oyun Sınıflandırması DFA**

Parten'in oyun sınıflandırması yönelik DFA sonucunda modelin geçerliğine kanıt sunmak amacıyla Tablo 2.11'de sunulan uyum indeksleri incelenmiştir.

**Tablo 2.11. Parten Oyun Sınıflandırması DFA Uyum İndeksleri**

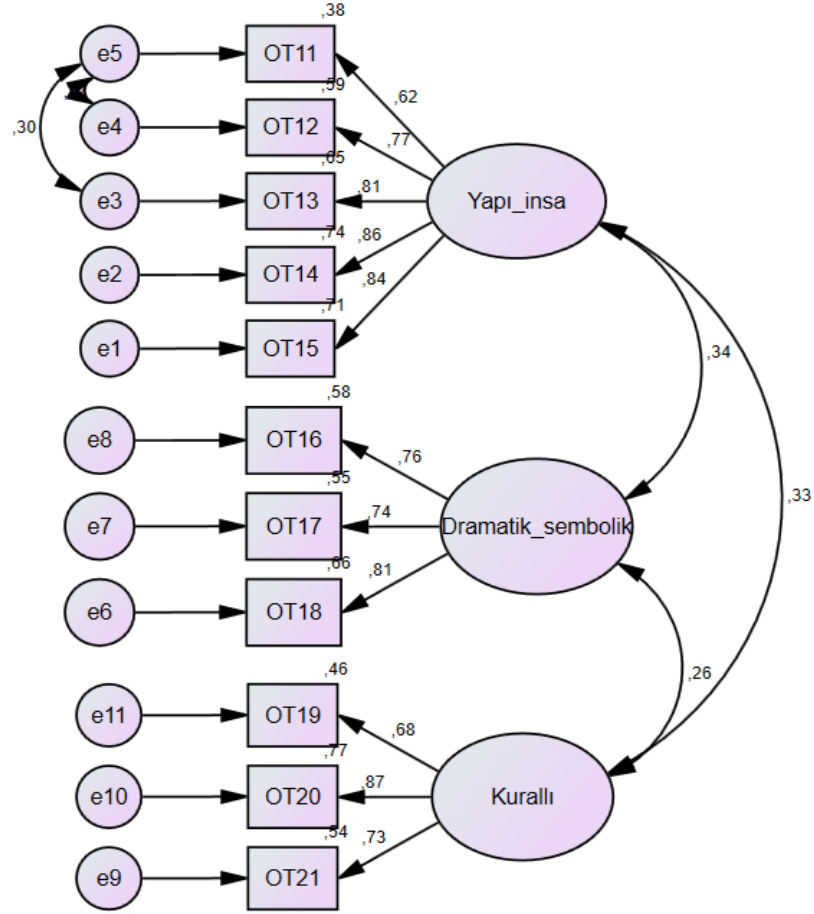
İndeksler	$\chi^2$	df	p	$\chi^2/df$	RMR	SRMR	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
Model	304,81	$\frac{11}{2}$	.000	2.722	.039	.055	.927	.900	.930	.914	.929	.062
Değerlendirme				M	M	KE	KE	KE	KE	KE	KE	KE

M= Mükemmel uyum, KE= Kabul edilebilir uyum

Kaynak: Bayram (2013), Çelik ve Yılmaz (2013), ve Sümer'den (2000) yararlanılmıştır.



Tablo 2.11 incelendiğinde Parten'in oyun sınıflandırmasına yönelik yapılan AFA'dan elde edilen yapının DFA uyum indekslerine göre geçerli bir yapı/model olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 2.2: Smilansky Oyun Sınıflandırması DFA

Smilansky'nin oyun sınıflandırması yönelik DFA sonucunda modelin geçerliğine kanıt sunmak amacıyla Tablo 2.12'de sunulan uyum indeksleri incelenmiştir.

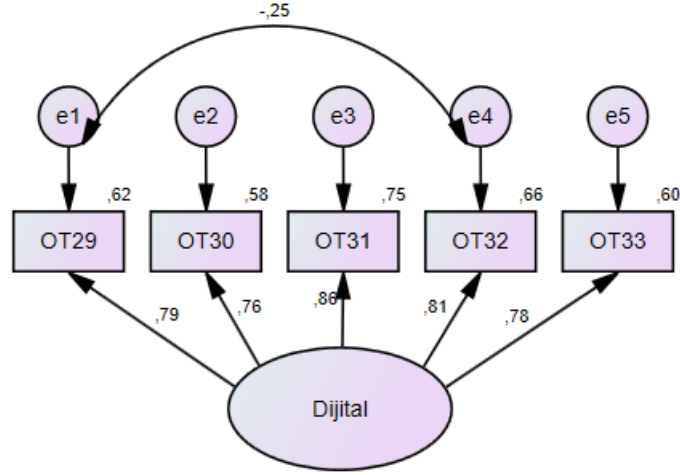
**Tablo 2.12. Smilansky Oyun Sınıflandırması DFA Uyum İndeksleri**

İndeksler	$\chi^2$	df	P	$\chi^2/df$	RMR	SRMR	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
Model	96.557	39	.000	2.476	.039	.034	.963	.937	.967	.967	.976	.057
Değerlendirme				M	M	M	M	KE	M	M	M	KE

M= Mükemmel uyum, KE= Kabul edilebilir uyum

Kaynak: Bayram (2013), Çelik ve Yılmaz (2013), ve Sümer'den (2000) yararlanılmıştır.

Tablo 2.12 incelendiğinde Smilansky'nin oyun sınıflandırmasına yönelik yapılan AFA'dan elde edilen yapının DFA uyum indekslerine göre geçerli bir yapı/model olduğu anlaşılmaktadır.



**Şekil 2.3: Dijital Oyun DFA**

Dijital oyun türüne yönelik DFA sonucunda modelin geçerliğine kanıt sunmak amacıyla Tablo 2.13'te sunulan uyum indeksleri incelenmiştir.

**Tablo 2.13. Dijital Oyun DFA Uyum İndeksleri**

İndeksler	$\chi^2$	df	p	$\chi^2/df$	RMR	SRMR	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
Model	10.662	4	.031	2.666	.019	.014	.991	.967	.995	.987	.995	.061
Değerlendirme				M	M	M	M	M	M	M	M	KE

M= Mükemmel uyum, KE= Kabul edilebilir uyum

Kaynak: Bayram (2013), Çelik ve Yılmaz (2013), ve Sümer'den (2000) yararlanılmıştır.

Tablo 2.13 incelendiğinde dijital oyun türüne yönelik yapılan AFA'dan elde edilen yapının DFA uyum indekslerine göre geçerli bir yapı/model olduğu anlaşılmaktadır.

Oyun tercihleri ölçeğinin ölçüt geçerliğine kanıt sunmak amacıyla 60 ebeveynden oluşan çalışma grubuna PENN oyun etkileşimi ölçeği kullanılmıştır. Oyun türleri ile oyun etkileşimi arasındaki korelasyon analizi bulguları Tablo 2.14'te sunulmuştur.

**Tablo 2.14. Oyun Tercihleri Ölçeği ile Oyun Etkileşimi Ölçeği Arasındaki İlişki**

Oyun Türleri		PENN Oyun Etkileşimi Ölçeği
1-Yalnız oyun	r	,197
2-Paralel oyun	r	-,030
3-Birlikte oyun	r	,677**
4-Yapı-inşa oyun	r	,194
5-Dramatik oyun	r	,068
6-Kurallı oyun	r	,480**
7-İşbirlikçi oyun	r	,570**
8-Dijital oyun	r	-,026

N=60; \*p<0.05, \*\*p<0.01

Tablo 2.14'e göre çocukların yalnız oyun (r=.197), paralel oyun (r=-.030), yapı-inşa oyun (r=.194), dramatik oyun (r=.068) ve dijital oyun (r=-.026) ile oyun etkileşimi arasında anlamlı ilişki olmadığı (p>.05); birlikte oyun (r=.677), kurallı oyun (r=.480) ve işbirlikçi oyun (r=.570) ile oyun etkileşimi arasında anlamlı (p<.05) ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal oyunlarda çocuklar arası etkileşim ön planda olduğu için birlikte oyun, kurallı oyun ve işbirlikçi oyun ile oyun etkileşimi arasında ilişki çıkması beklenen bir sonuçtur.

Yapılan kapsam, yapı ve ölçüt geçerliği çalışma ve analizlerine göre ölçeğin geçerli bir ölçek olduğu çıkarımı yapılabilir.

### 2.3.3.2. Güvenirlilik Çalışmaları

Oyun Tercihleri Ölçeğinin güvenirliliğine kanıt sunmak için Cronbah Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve bu değerler Tablo 2.15'te sunulmuştur.

**Tablo 2.15. Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı**

	Oyun türleri	AFA Sonrası Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları	DFA Sonrası Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları	Madde sayısı
Parten	Yalnız oyun	.762	.831	3
	Paralel oyun	.823	.825	2
	Birlikte oyun	.757	.792	5
	İşbirlikçi oyun	.865	.778	7
	Toplam	.799	.744	17
Smilansky	Yapı-inşa oyun	.900	.898	5
	Dramatik oyun	.777	.814	3
	Kurallı oyun	.778	.803	3
	Toplam	.817	.836	11
Dijital oyun	Dijital oyun	.890	.893	5

Tablo 2.15 incelendiğinde AFA sonrası ölçeğin güvenirlik katsayılarının 0.757 ile .900 arasında değiştiği görülmektedir. Özdamar (2016) göre güvenirlik katsayısının  $0.75 \leq a < 0,85$  arasında olmasını “yüksek derecede” güvenilir bulmaktadır. Bu anlamda ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alt ve üst grupları birbirinden ayırt etmek ve gruplar arasında karşılaştırma yapabilmek için bağımsız grup t testi yapılması önerilmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2004). Ölçek faktörlerinin ayırt ediciliğine kanıt sunmak için %27 alt-üst grup karşılaştırma yapılmıştır. Grupları karşılaştırmak için 444 örneklem büyüklüğünün %27’si hesaplanmıştır ( $444/27*100=164$ ). %27’lik alt grup için 164 ve %27’lik alt grup için 164 katılımcı belirlenmiş ve bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz bulguları Tablo 2.16’da gösterilmiştir.

**Tablo 2.16. %27’lik Alt-Üst Gruplar Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları**

Madde	Grup	N	Ort	ss	t	sd	p																																																																																
Yalnız oyun	Alt	164	1,2909	,45664	-33,905	326	,000																																																																																
	Üst	164	2,9348	,42079				Paralel oyun	Alt	164	,0000	,00000	-31,408	326	,000	Üst	164	1,4098	,57483	Birlikte oyun	Alt	164	2,4275	,41367	-30,821	326	,000	Üst	164	3,6115	,26631	İşbirlikçi	Alt	164	2,4895	,40719	-31,996	326	,000	Üst	164	3,7002	,26272	Yapı-inşa oyun	Alt	164	2,0254	,52409	-32,187	326	,000	Üst	164	3,6144	,35361	Dramatik oyun	Alt	164	1,2482	,57691	-34,997	326	,000	Üst	164	3,1750	,40530	Kurallı oyun	Alt	164	1,5161	,50676	-30,296	326	,000	Üst	164	3,0935	,43332	Dijital oyun	Alt	164	,8459	,48282	-34,528	326	,000
Paralel oyun	Alt	164	,0000	,00000	-31,408	326	,000																																																																																
	Üst	164	1,4098	,57483				Birlikte oyun	Alt	164	2,4275	,41367	-30,821	326	,000	Üst	164	3,6115	,26631	İşbirlikçi	Alt	164	2,4895	,40719	-31,996	326	,000	Üst	164	3,7002	,26272	Yapı-inşa oyun	Alt	164	2,0254	,52409	-32,187	326	,000	Üst	164	3,6144	,35361	Dramatik oyun	Alt	164	1,2482	,57691	-34,997	326	,000	Üst	164	3,1750	,40530	Kurallı oyun	Alt	164	1,5161	,50676	-30,296	326	,000	Üst	164	3,0935	,43332	Dijital oyun	Alt	164	,8459	,48282	-34,528	326	,000	Üst	164	2,7924	,53677								
Birlikte oyun	Alt	164	2,4275	,41367	-30,821	326	,000																																																																																
	Üst	164	3,6115	,26631				İşbirlikçi	Alt	164	2,4895	,40719	-31,996	326	,000	Üst	164	3,7002	,26272	Yapı-inşa oyun	Alt	164	2,0254	,52409	-32,187	326	,000	Üst	164	3,6144	,35361	Dramatik oyun	Alt	164	1,2482	,57691	-34,997	326	,000	Üst	164	3,1750	,40530	Kurallı oyun	Alt	164	1,5161	,50676	-30,296	326	,000	Üst	164	3,0935	,43332	Dijital oyun	Alt	164	,8459	,48282	-34,528	326	,000	Üst	164	2,7924	,53677																				
İşbirlikçi	Alt	164	2,4895	,40719	-31,996	326	,000																																																																																
	Üst	164	3,7002	,26272				Yapı-inşa oyun	Alt	164	2,0254	,52409	-32,187	326	,000	Üst	164	3,6144	,35361	Dramatik oyun	Alt	164	1,2482	,57691	-34,997	326	,000	Üst	164	3,1750	,40530	Kurallı oyun	Alt	164	1,5161	,50676	-30,296	326	,000	Üst	164	3,0935	,43332	Dijital oyun	Alt	164	,8459	,48282	-34,528	326	,000	Üst	164	2,7924	,53677																																
Yapı-inşa oyun	Alt	164	2,0254	,52409	-32,187	326	,000																																																																																
	Üst	164	3,6144	,35361				Dramatik oyun	Alt	164	1,2482	,57691	-34,997	326	,000	Üst	164	3,1750	,40530	Kurallı oyun	Alt	164	1,5161	,50676	-30,296	326	,000	Üst	164	3,0935	,43332	Dijital oyun	Alt	164	,8459	,48282	-34,528	326	,000	Üst	164	2,7924	,53677																																												
Dramatik oyun	Alt	164	1,2482	,57691	-34,997	326	,000																																																																																
	Üst	164	3,1750	,40530				Kurallı oyun	Alt	164	1,5161	,50676	-30,296	326	,000	Üst	164	3,0935	,43332	Dijital oyun	Alt	164	,8459	,48282	-34,528	326	,000	Üst	164	2,7924	,53677																																																								
Kurallı oyun	Alt	164	1,5161	,50676	-30,296	326	,000																																																																																
	Üst	164	3,0935	,43332				Dijital oyun	Alt	164	,8459	,48282	-34,528	326	,000	Üst	164	2,7924	,53677																																																																				
Dijital oyun	Alt	164	,8459	,48282	-34,528	326	,000																																																																																
	Üst	164	2,7924	,53677																																																																																			

Tablo 2.16 incelendiğinde %27’lik alt ve %27’lik üst gruplar arasında farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ( $p < .05$ ). %27’lik üst grubun puanları, %27’lik alt grubun puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Bu bulgudan tüm faktörlerin anlamlı olarak alt ve üst grupları birbirinden ayırt ettiği anlaşılmaktadır ( $p < .01$ ). Başka bir anlatımla ölçekteki faktörlerin güvenirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeği puanlayan katılımcıların ölçülmek istenen oyun türleri bakımından ayırt edebildiği sonucuna ulaşılabilir.

Oyun tercihleri ölçeğinin güvenilirliğine yönelik ek kanıt sunmak için test tekrar test işlemi yapılmıştır. 60 ebeveyne ölçek 3 hafta arayla iki kez uygulanmış ve iki uygulama arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz bulguları Tablo 2.17’de gösterilmiştir

**Tablo 2.17. Oyun Tercihleri Ölçeği Test-Tekrar Test Korelasyon Değerleri**

		Ön-test							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Son-test	1-Yalnız oyun	r	,603**						
	2-Paralel oyun	r		,310*					
	3-Birlikte oyun	r			,668**				
	4-Yapı-inşa oyun	r				,663**			
	5-Dramatik oyun	r					,696**		
	6-Kurallı oyun	r						,655**	
	7-İşbirlikçi oyun	r							,574**
	8-Dijital oyun	r							

N=60; \*p<0.05, \*\*p<0.01

Tablo 2.17 incelendiğinde oyun tercihleri ölçeğinin test tekrar test değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Paralel oyun (r=.310) hariç diğer oyun türlerinin test tekrar test korelasyon değerlerinin r=.574 ile r=.857 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu değerlere göre ölçeğin tutarlı sonuçlar verdiği söylenebilir.

Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu anlaşılmaktadır.

#### 2.4. VERİLERİN ANALİZİ

Veriler analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine karar verebilmek için basıklık ve çarpıklık değerleri ile Cronbah Alpha (a) güvenilirlik değerleri incelenmiş ve Tablo 2.18’de sunulmuştur.

**Tablo 2.18. Oyun Türleri Ölçeği'ne Ait Basıklık, Çarpıklık ve Cronbach Alpha Değerleri**

	M (AO)	SD	Çarpıklık	Basıklık	<i>a</i>
Dışa yönelim problem davranışlar	,5924	,30964	,121	-,291	.802
İçe yönelim problem davranışlar	,4361	,28001	,212	-,857	.789
Yalnız oyun	2,0009	,92537	-,023	-,447	.831
Paralel oyun	,6464	,85585	1,415	1,807	.825
Birlikte oyun	3,1083	,62321	-,786	1,167	.792
İşbirliğine dayalı oyun	3,1517	,50930	-,299	-,394	.778
Yapı-inşa oyun	2,7841	,87260	-,571	,325	.898
Dramatik-sembolik oyun	2,1412	1,01334	-,127	-,498	.814
Kurallı oyun	2,4368	,82549	-,171	,066	.803
Dijital oyun	1,8613	,94982	,315	-,319	.893

Tablo 2.18 incelendiğinde oyun türleri ölçeği faktörlerinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 2$  içerisinde yer aldığı görülmektedir. Literatürde verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2$  aralığında yer alması normallik için yeterli olabileceği belirtilmektedir (George ve Mallery, 2016). Bu kritere göre verilerin normal dağılım gösterdiği ve parametrik testler yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için ikili grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, üç ve daha fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analiz (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testinde gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc testi yapılmıştır. Hangi tür Post Hoc testi yapılacağına Varyansların homojenliği kontrol edilerek karar verilmiştir. Varyanslar homojen dağılım gösterdiğinde Scheffe, homojen dağılım göstermediğinde Games-Howel testi yapılmıştır. Oyun türleri ile problem davranışlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi ve oyun türlerinin problem davranışlar üzerindeki yordama düzeyini tespit etmek için çoklu regresyon analizi yapılarak çözümlenmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.BULGULAR

#### 3.1. ÇOCUKLARIN OYUN TERCİHLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

##### 3.1.1. Çocukların Oyun Tercihlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın “Çocukların oyun tercihleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt amacına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi bulguları Tablo 3.1’de sunulmuştur.

**Tablo 3.1: Çocukların Oyun Tercihlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması**

Oyun türleri	Grup_	N	M	Sd	t	df	p
Yalnız oyun	Kız	244	2,0067	,91879	,145	452	,885
	Erkek	210	1,9941	,93511			
Paralel oyun	Kız	244	,5385	,75719	-2,918	452	<b>,004</b>
	Erkek	210	,7717	,94428			
Birlikte oyun	Kız	244	3,1461	,59845	1,397	452	,163
	Erkek	210	3,0643	,64946			
Yapı inşa oyun	Kız	244	2,7163	,87457	-1,789	452	,074
	Erkek	210	2,8629	,86572			
Dramatik-sembolik oyun	Kız	244	2,2589	1,03249	2,684	452	<b>,008</b>
	Erkek	210	2,0046	,97534			
Kurallı oyun	Kız	244	2,4580	,82779	,588	452	,557
	Erkek	210	2,4122	,82409			
İşbirliğine dayalı oyun	Kız	244	3,1809	,52108	1,319	452	,188
	Erkek	210	3,1177	,49433			
Dijital oyun	Kız	244	1,7477	,92589	-2,768	452	<b>,006</b>
	Erkek	210	1,9934	,96233			

Tablo 3.1 incelendiğinde çocukların yalnız oyun, birlikte oyun, yap-inşa oyun, kurallı oyun ve iş birliğine dayalı oyun tercihleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Başka bir anlatımla kız ve erkek çocuklar yalnız oyun, birlikte oyun, yap-inşa oyun, kurallı oyun ve iş birliğine dayalı oyunları benzer düzeyde tercih etmektedir. Ancak çocukların paralel oyun, dramatik oyun ve dijital oyun tercihleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Erkek çocukların paralel oyun tercihleri ( $M=.771$ ;  $SD=.944$ ), kız çocukların paralel oyun tercihlerine ( $M=.535$ ;  $SD=.757$ ) göre anlamlı olarak daha yüksektir. Kız çocukların dramatik oyun tercihleri ( $M=2.258$ ;  $SD=1.032$ ), erkek çocukların dramatik oyun tercihlerinden ( $M=2.004$ ;  $SD=.975$ ) anlamlı göre daha yüksektir. Erkek çocukların dijital oyun tercihleri ( $M=1.993$ ;  $SD=.962$ ), kız çocukların dijital oyun tercihlerine

( $M=1.747$ ;  $SD=.925$ ) göre anlamlı olarak daha yüksektir. Başka bir ifadeyle erkek çocukları paralel ve dijital oyunları, kız çocuklarına göre anlamlı olarak daha fazla tercih ederken, kız çocukları ise dramatik oyunları erkek çocuklara göre anlamlı olarak daha fazla tercih etmektedir.

### 3.1.2. Çocukların Oyun Tercihlerinin Katılımcılara Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın “Çocukların oyun tercihleri katılımcıya (anne-baba) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt amacına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi bulguları Tablo 3.2’de sunulmuştur.

**Tablo 3.2: Çocukların Oyun Tercihlerinin Katılımcılara Göre Karşılaştırılması**

Oyun türleri	Grup_	N	M	Sd	t	df	p																																																																																
Yalnız oyun	Anne	403	1,9912	,92493	-,627	452	,531																																																																																
	Baba	51	2,0775	,93450				Paralel oyun	Anne	403	,6466	,84583	,019	452	,985	Baba	51	,6442	,94034	Birlikte oyun	Anne	403	3,1125	,63088	,409	452	,683	Baba	51	3,0746	,56347	Yapı inşa oyun	Anne	403	2,7917	,86146	,517	452	,605	Baba	51	2,7245	,96324	Dramatik-sembolik oyun	Anne	403	2,1479	1,02536	,396	452	,693	Baba	51	2,0883	,92042	Kurallı oyun	Anne	403	2,4538	,82015	1,234	452	,218	Baba	51	2,3025	,86309	İşbirliğine dayalı oyun	Anne	403	3,1594	,51309	,915	452	,361	Baba	51	3,0902	,47862	Dijital oyun	Anne	403	1,8251	,94269	-2,296	452	<b>,022</b>
Paralel oyun	Anne	403	,6466	,84583	,019	452	,985																																																																																
	Baba	51	,6442	,94034				Birlikte oyun	Anne	403	3,1125	,63088	,409	452	,683	Baba	51	3,0746	,56347	Yapı inşa oyun	Anne	403	2,7917	,86146	,517	452	,605	Baba	51	2,7245	,96324	Dramatik-sembolik oyun	Anne	403	2,1479	1,02536	,396	452	,693	Baba	51	2,0883	,92042	Kurallı oyun	Anne	403	2,4538	,82015	1,234	452	,218	Baba	51	2,3025	,86309	İşbirliğine dayalı oyun	Anne	403	3,1594	,51309	,915	452	,361	Baba	51	3,0902	,47862	Dijital oyun	Anne	403	1,8251	,94269	-2,296	452	<b>,022</b>	Baba	51	2,1477	,96667								
Birlikte oyun	Anne	403	3,1125	,63088	,409	452	,683																																																																																
	Baba	51	3,0746	,56347				Yapı inşa oyun	Anne	403	2,7917	,86146	,517	452	,605	Baba	51	2,7245	,96324	Dramatik-sembolik oyun	Anne	403	2,1479	1,02536	,396	452	,693	Baba	51	2,0883	,92042	Kurallı oyun	Anne	403	2,4538	,82015	1,234	452	,218	Baba	51	2,3025	,86309	İşbirliğine dayalı oyun	Anne	403	3,1594	,51309	,915	452	,361	Baba	51	3,0902	,47862	Dijital oyun	Anne	403	1,8251	,94269	-2,296	452	<b>,022</b>	Baba	51	2,1477	,96667																				
Yapı inşa oyun	Anne	403	2,7917	,86146	,517	452	,605																																																																																
	Baba	51	2,7245	,96324				Dramatik-sembolik oyun	Anne	403	2,1479	1,02536	,396	452	,693	Baba	51	2,0883	,92042	Kurallı oyun	Anne	403	2,4538	,82015	1,234	452	,218	Baba	51	2,3025	,86309	İşbirliğine dayalı oyun	Anne	403	3,1594	,51309	,915	452	,361	Baba	51	3,0902	,47862	Dijital oyun	Anne	403	1,8251	,94269	-2,296	452	<b>,022</b>	Baba	51	2,1477	,96667																																
Dramatik-sembolik oyun	Anne	403	2,1479	1,02536	,396	452	,693																																																																																
	Baba	51	2,0883	,92042				Kurallı oyun	Anne	403	2,4538	,82015	1,234	452	,218	Baba	51	2,3025	,86309	İşbirliğine dayalı oyun	Anne	403	3,1594	,51309	,915	452	,361	Baba	51	3,0902	,47862	Dijital oyun	Anne	403	1,8251	,94269	-2,296	452	<b>,022</b>	Baba	51	2,1477	,96667																																												
Kurallı oyun	Anne	403	2,4538	,82015	1,234	452	,218																																																																																
	Baba	51	2,3025	,86309				İşbirliğine dayalı oyun	Anne	403	3,1594	,51309	,915	452	,361	Baba	51	3,0902	,47862	Dijital oyun	Anne	403	1,8251	,94269	-2,296	452	<b>,022</b>	Baba	51	2,1477	,96667																																																								
İşbirliğine dayalı oyun	Anne	403	3,1594	,51309	,915	452	,361																																																																																
	Baba	51	3,0902	,47862				Dijital oyun	Anne	403	1,8251	,94269	-2,296	452	<b>,022</b>	Baba	51	2,1477	,96667																																																																				
Dijital oyun	Anne	403	1,8251	,94269	-2,296	452	<b>,022</b>																																																																																
	Baba	51	2,1477	,96667																																																																																			

Tablo 3.2 incelendiğinde çocukların yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun, yapı-inşa oyun, dramatik oyun, kurallı oyun ve iş birliğine dayalı oyun tercihleri katılımcının anne-baba olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Başka bir anlatımla anne ve babalar çocuklarının yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun, yapı-inşa oyun, dramatik oyun, kurallı oyun ve iş birliğine dayalı oyunları benzer düzeyde tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ancak katılımcı babalar ( $M=;2.147$   $SD=.966$ ), katılımcı annelere ( $M=1.825$ ;  $SD=.942$ ) göre çocuklarının anlamlı olarak daha fazla dijital oyun tercih ettiğini düşünmektedir ( $p<.05$ ).



### 3.1.3. Çocukların Oyun Tercihlerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Çocukların oyun tercihleri anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? alt amacına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) bulguları Tablo 3.3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.3: Çocukların Oyun Tercihlerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması**

	Anne Eğitim	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
Yalnız	A-İÖ.	86	2,004	0,976	<b>G. Arası</b>	2,947	4	,737	,859	,488	---
	B-Oo.	69	1,894	0,916	<b>G. İçi</b>	384,960	449	,857			
	C-Lise	135	1,942	0,932	<b>Toplam</b>	387,908	453				
	D-YO.	37	2,171	0,884							
	E-Üni.	127	2,070	0,902							
	Toplam	454	2,001	0,925							
Paralel	A-İÖ.	86	0,679	0,933	<b>G. Arası</b>	5,330	4	1,333	1,833	,121	---
	B-Oo.	69	0,655	0,945	<b>G. İçi</b>	326,486	449	,727			
	C-Lise	135	0,497	0,736	<b>Toplam</b>	331,816	453				
	D-YO.	37	0,649	0,763							
	E-Üni.	127	0,778	0,882							
	Toplam	454	0,646	0,856							
Birlikte	A-İÖ.	86	2,947	0,723	<b>G. Arası</b>	3,630	4	,908	2,365	,052	---
	B-Oo.	69	3,052	0,667	<b>G. İçi</b>	172,309	449	,384			
	C-Lise	135	3,187	0,561	<b>Toplam</b>	175,939	453				
	D-YO.	37	3,125	0,627							
	E-Üni.	127	3,159	0,572							
	Toplam	454	3,108	0,623							
Yapı-ınşa	A-İÖ.	86	2,629	0,926	<b>G. Arası</b>	13,210	4	3,302	4,470	,001	<b>D&gt;B; E&gt;B</b>
	B-Oo.	69	2,519	0,968	<b>G. İçi</b>	331,718	449	,739			
	C-Lise	135	2,790	0,870	<b>Toplam</b>	344,928	453				
	D-YO.	37	3,073	0,774							
	E-Üni.	127	2,943	0,756							
	Toplam	454	2,784	0,873							
Dramatik	A-İÖ.	86	1,933	0,931	<b>G. Arası</b>	11,026	4	2,757	2,725	,029	---
	B-Oo.	69	2,004	1,094	<b>G. İçi</b>	454,138	449	1,011			
	C-Lise	135	2,115	1,032	<b>Toplam</b>	465,165	453				
	D-YO.	37	2,369	0,987							
	E-Üni.	127	2,318	0,981							
	Toplam	454	2,141	1,013							
Kuralı	A-İÖ.	86	2,428	0,920	<b>G. Arası</b>	1,762	4	,440	,644	,631	---
	B-Oo.	69	2,390	0,949	<b>G. İçi</b>	306,925	449	,684			
	C-Lise	135	2,466	0,786	<b>Toplam</b>	308,687	453				
	D-YO.	37	2,261	0,750							
	E-Üni.	127	2,489	0,748							
	Toplam	454	2,437	0,825							
İşbirlikçi	A-İÖ.	86	3,117	0,538	<b>G. Arası</b>	,390	4	,097	,373	,828	---
	B-Oo.	69	3,214	0,541	<b>G. İçi</b>	117,113	449	,261			
	C-Lise	135	3,152	0,479	<b>Toplam</b>	117,502	453				
	D-YO.	37	3,131	0,468							
	E-Üni.	127	3,148	0,519							
	Toplam	454	3,148	0,519							

	Toplam	454	3,152	0,509				
Dijital	A-İÖ.	86	1,990	1,017	<b>G. Arası</b>	13,499	4	3,375
	B-Oo.	69	2,152	1,021	<b>G. İçi</b>	395,178	449	,880
	C-Lise	135	1,797	0,881	<b>Toplam</b>	408,677	453	
	D-YÖ.	37	1,955	1,062				
	E-Üni.	127	1,656	0,851				
	Toplam	454	1,861	0,949			3,834	,004 B>E

Tablo 3.2 incelendiğinde çocukların yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun, kurallı oyun ve işbirlikçi oyun tercihleri anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermezken ( $p>.05$ ); çocukların yapı-inşa oyun, dramatik oyun ve dijital oyun tercihleri anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla varyanslar homojen olduğu için Post Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testine göre;

- Çocukların yapı-inşa oyun tercihleri anne eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Anneleri yüksekokul ( $M=3.073$ ;  $SD=.774$ ) ve üniversite (lisans) mezunu ( $M=2.943$ ;  $SD=.756$ ) çocuklar, anneleri ortaokul mezunu ( $M=2.519$ ;  $SD=.968$ ) olan çocuklara göre daha fazla yapı-inşa oyununu tercih etmektedir.
- Çocukların dramatik oyun tercihleri anne eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Ancak yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucunda gruplar arası anlamlı farklılık tespit edilememiştir.
- Çocukların dijital oyun tercihleri anne eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Anneleri ortaokul mezunu olan çocuklar ( $M=2.152$ ;  $SD=1.021$ ), anneleri üniversite (lisans) mezunu ( $M=1.656$ ;  $SD=.851$ ) çocuklara göre anlamlı olarak daha fazla dijital oyunu tercih etmektedir.

### 3.1.4. Çocukların Oyun Tercihlerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Çocukların oyun tercihleri baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? alt amacına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) bulguları Tablo 3.4'te sunulmuştur.

**Tablo 3.4: Çocukların Oyun Tercihlerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması**

	Baba Eğitim	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
Yalnız	A-İÖ.	75	2,093	0,973	<b>G. Arası</b>	6,633	4	1,658	1,953	,101	---
	B-Oo.	63	1,735	0,992	<b>G. İçi</b>	381,274	449	,849			
	C-Lise	148	2,022	0,898	<b>Toplam</b>	387,908	453				
	D-YO.	26	2,238	0,777							
	E-Üni.	142	2,005	0,909							
	Toplam	454	2,001	0,925							
Paralel	A-İÖ.	75	0,609	0,868	<b>G. Arası</b>	4,354	4	1,088	1,492	,203	---
	B-Oo.	63	0,635	0,938	<b>G. İçi</b>	327,463	449	,729			
	C-Lise	148	0,558	0,779	<b>Toplam</b>	331,816	453				
	D-YO.	26	0,962	0,916							
	E-Üni.	142	0,706	0,871							
	Toplam	454	0,646	0,856							
Birlikte	A-İÖ.	75	3,012	0,670	<b>G. Arası</b>	3,067	4	,767	1,991	,095	---
	B-Oo.	63	2,959	0,806	<b>G. İçi</b>	172,872	449	,385			
	C-Lise	148	3,143	0,568	<b>Toplam</b>	175,939	453				
	D-YO.	26	3,165	0,563							
	E-Üni.	142	3,179	0,559							
	Toplam	454	3,108	0,623							
Yapı-inşa	A-İÖ.	75	2,537	0,876	<b>G. Arası</b>	15,083	4	3,771	5,133	,000	<b>D&gt;A; E&gt;A; D&gt;B</b>
	B-Oo.	63	2,572	0,894	<b>G. İçi</b>	329,845	449	,735			
	C-Lise	148	2,788	0,864	<b>Toplam</b>	344,928	453				
	D-YO.	26	3,215	0,664							
	E-Üni.	142	2,926	0,854							
	Toplam	454	2,784	0,873							
Dramatik	A-İÖ.	75	2,118	1,010	<b>G. Arası</b>	9,212	4	2,303	2,268	,061	---
	B-Oo.	63	1,953	1,089	<b>G. İçi</b>	455,953	449	1,015			
	C-Lise	148	2,143	1,027	<b>Toplam</b>	465,165	453				
	D-YO.	26	1,782	1,192							
	E-Üni.	142	2,300	0,908							
	Toplam	454	2,141	1,013							
Kurallı	A-İÖ.	75	2,407	0,936	<b>G. Arası</b>	,720	4	,180	,262	,902	---
	B-Oo.	63	2,439	0,852	<b>G. İçi</b>	307,967	449	,686			
	C-Lise	148	2,396	0,833	<b>Toplam</b>	308,687	453				
	D-YO.	26	2,513	0,750							
	E-Üni.	142	2,480	0,763							
	Toplam	454	2,437	0,825							
İşbirlikçi	A-İÖ.	75	3,155	0,583	<b>G. Arası</b>	,802	4	,201	,772	,544	---
	B-Oo.	63	3,220	0,511	<b>G. İçi</b>	116,700	449	,260			
	C-Lise	148	3,146	0,474	<b>Toplam</b>	117,502	453				
	D-YO.	26	3,246	0,434							
	E-Üni.	142	3,108	0,517							
	Toplam	454	3,152	0,509							
Dijital	A-İÖ.	75	2,142	1,071	<b>G. Arası</b>	9,792	4	2,448	2,756	,028	---
	B-Oo.	63	1,881	1,020	<b>G. İçi</b>	398,885	449	,888			
	C-Lise	148	1,784	0,841	<b>Toplam</b>	408,677	453				
	D-YO.	26	2,068	0,989							
	E-Üni.	142	1,748	0,926							
	Toplam	454	1,861	0,950							

Tablo 3.4 incelendiğinde çocukların yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun, dramatik, kurallı oyun ve işbirlikçi oyun tercihleri baba eğitim düzeylerine göre

anlamli farklilik göstermezken ( $p>.05$ ); çocukların yapı-inşaa oyun ve dijital oyun tercihleri baba eğitim düzeylerine göre anlamli farklilik göstermektedir ( $p<.05$ ). Anlamli farklilikın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla varyanslar homojen olduğu için Post Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testine göre;

- Babaları yüksekokul ( $M=3.215$ ;  $SD=.664$ ) ve üniversite (lisans) mezunu ( $M=2.926$ ;  $SD=.854$ ) olan çocuklar, babaları ilkokul mezunu olan ( $M=2.537$ ;  $SD=.876$ ) çocuklara göre anlamli olarak daha fazla yapı-inşaa oyununu tercih etmektedir. Başka bir anlatımla, babaları yüksekokul ve üniversite (lisans) mezunu olan çocuklar, babaları ilkokul mezunu olan çocuklara oranla yapı-inşaa oyununu daha fazla oynamaktadır.
- Çocukların dijital oyun tercihleri baba eğitim durumlarına göre anlamli farklilik göstermektedir ( $p<.05$ ). Ancak yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucunda gruplar arası anlamli farklilik tespit edilememiştir.

### **3.1.5. Çocukların Oyun Tercihlerinin Aile Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılması**

Çocukların oyun tercihleri aile gelirine göre anlamli farklilik göstermekte midir? alt amacına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) bulguları Tablo 3.5'te sunulmuştur.

**Tablo 3.5: Çocukların Oyun Tercihlerinin Aile Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılması**

	Aile Geliri	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
Yalnız	A	83	1,923	,826	<b>G. Arası</b>	11,837	4	2,959	3,533	<b>,007</b>	<b>B&gt;D</b>
	B	149	2,131	,995	<b>G. İçi</b>	376,071	449	,838			
	C	160	1,966	,856	<b>Toplam</b>	387,908	453				
	D	35	1,571	1,052							
	E	27	2,284	,855							
	Top.	454	2,000	,925							
Paralel	A	83	,534	,818	<b>G. Arası</b>	4,055	4	1,014	1,389	,237	---
	B	149	,721	,917	<b>G. İçi</b>	327,761	449	,730			
	C	160	,694	,867	<b>Toplam</b>	331,816	453				
	D	35	,428	,643							
	E	27	,5741	,742							
	Top.	454	,646	,855							
Birlikte	A	83	3,012	,6974	<b>G. Arası</b>	3,059	4	,765	1,986	,096	---
	B	149	3,184	,573	<b>G. İçi</b>	172,879	449	,385			
	C	160	3,044	,621	<b>Toplam</b>	175,939	453				
	D	35	3,205	,595							
	E	27	3,236	,642							
	Top.	454	3,108	,623							
Yapı-inşa	A	83	2,625	,903	<b>G. Arası</b>	6,105	4	1,526	2,023	,090	---
	B	149	2,914	,848	<b>G. İçi</b>	338,823	449	,755			
	C	160	2,708	,866	<b>Toplam</b>	344,928	453				
	D	35	2,880	,939							
	E	27	2,881	,788							
	Top.	454	2,784	,872							
Dramatik	A	83	2,051	,934	<b>G. Arası</b>	2,678	4	,670	,650	,627	---
	B	149	2,089	,998	<b>G. İçi</b>	462,486	449	1,030			
	C	160	2,177	1,010	<b>Toplam</b>	465,165	453				
	D	35	2,313	1,229							
	E	27	2,259	1,067							
	Top.	454	2,141	1,013							
Kurallı	A	83	2,448	,927	<b>G. Arası</b>	1,842	4	,460	,674	,611	---
	B	149	2,391	,794	<b>G. İçi</b>	306,845	449	,683			
	C	160	2,421	,821	<b>Toplam</b>	308,687	453				
	D	35	2,504	,849							
	E	27	2,657	,650							
	Top.	454	2,436	,8254							
İşbirlikçi	A	83	3,178	,497	<b>G. Arası</b>	1,466	4	,367	1,418	,227	---
	B	149	3,156	,482	<b>G. İçi</b>	116,036	449	,258			
	C	160	3,097	,536	<b>Toplam</b>	117,502	453				
	D	35	3,314	,501							
	E	27	3,154	,518							
	Top.	454	3,151	,509							
Dijital	A	83	1,954	,994	<b>G. Arası</b>	2,694	4	,674	,745	,562	---
	B	149	1,913	,875	<b>G. İçi</b>	405,983	449	,904			
	C	160	1,811	,971	<b>Toplam</b>	408,677	453				
	D	35	1,794	1,103							
	E	27	1,666	,861							
	Top.	454	1,861	,949							

Not: A-5.500 TL ve altı; B-5501-10.000 TL; C-10.001-15.000 TL; D-15.001-20.000 TL; E-20.001 TL ve üzeri

Tablo 3.5 incelendiğinde çocukların paralel oyun, birlikte oyun, yapı-inşa oyun, dramatik oyun, kurallı oyun, işbirlikçi oyun ve dijital oyun tercihleri aile gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermezken ( $p>.05$ ); çocukların yalnız oyun

tercihleri aile gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla varyanslar homojen olduğu için Post Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testine göre;

- Aile geliri 5.501-10.000 TL olan çocukların yalnız oyun tercihleri ( $M=2.131$ ;  $SD=.995$ ), aile geliri 15.001-20.000 TL olan çocukların ( $M=1.571$ ;  $SD=1.052$ ) yalnız oyun tercihlerinden anlamlı olarak daha yüksektir. Başka bir anlatımla, aile geliri 5.501-10.000 TL olan çocuklar yalnız oyunlarını, aile geliri 15.001-20.000 TL olan çocuklara göre anlamlı olarak daha fazla tercih etmektedir.

### 3.1.6. Çocukların Oyun Tercihlerinin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması

Çocukların oyun tercihleri ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir? alt amacına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) bulguları Tablo 3.6’da sunulmuştur.

**Tablo 3.6: Çocukların Oyun Tercihlerinin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması**

	Çocuk sayısı	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
Yalnız	A-1	81	2,098	,844	<b>G. Arası</b>	2,938	2	1,469	1,721	,180	---
	B-2	232	2,036	,919	<b>G. İçi</b>	384,970	451	,854			
	C-3 ve +	141	1,885	,972	<b>Toplam</b>	387,908	453				
	Toplam	454	2,000	,925							
Paralel	A-1	81	,664	,834	<b>G. Arası</b>	,930	2	,465	,634	,531	---
	B-2	232	,680	,883	<b>G. İçi</b>	330,886	451	,734			
	C-3 ve +	141	,579	,823	<b>Toplam</b>	331,816	453				
	Toplam	454	,646	,855							
Birlükte	A-1	81	3,090	,577	<b>G. Arası</b>	1,576	2	,788	2,038	,131	---
	B-2	232	3,162	,603	<b>G. İçi</b>	174,363	451	,387			
	C-3 ve +	141	3,029	,673	<b>Toplam</b>	175,939	453				
	Toplam	454	3,108	,623							
Yapı-inşa	A-1	81	2,770	,913	<b>G. Arası</b>	6,979	2	3,490	4,657	<b>,010</b>	<b>B&gt;C</b>
	B-2	232	2,893	,798	<b>G. İçi</b>	337,948	451	,749			
	C-3 ve +	141	2,611	,941	<b>Toplam</b>	344,928	453				
	Toplam	454	2,784	,872							
Dramatik	A-1	81	2,092	1,076	<b>G. Arası</b>	,477	2	,238	,231	,794	---
	B-2	232	2,171	,984	<b>G. İçi</b>	464,688	451	1,030			
	C-3 ve +	141	2,119	1,028	<b>Toplam</b>	465,165	453				
	Toplam	454	2,141	1,013							
Kurallı	A-1	81	2,381	,813	<b>G. Arası</b>	,795	2	,398	,582	,559	---
	B-2	232	2,477	,787	<b>G. İçi</b>	307,892	451	,683			
	C-3 ve +	141	2,402	,893	<b>Toplam</b>	308,687	453				
	Toplam	454	2,436	,825							

İşbirlikçi	A-1	81	3,095	,531	<b>G. Arası</b>	,834	2	,417	1,613	,201	---
	B-2	232	3,193	,509	<b>G. İçi</b>	116,668	451	,259			
	C-3 ve +	141	3,116	,493	<b>Toplam</b>	117,502	453				
	Toplam	454	3,151	,509							
Dijital	A-1	81	1,706	,819	<b>G. Arası</b>	8,509	2	4,254	4,795	,009	<b>C&gt;A; C&gt;B</b>
	B-2	232	1,795	,945	<b>G. İçi</b>	400,168	451	,887			
	C-3 ve +	141	2,059	1,000	<b>Toplam</b>	408,677	453				
	Toplam	454	1,861	,949							

Tablo 3.6 incelendiğinde çocukların yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun, dramatik oyun, kurallı oyun ve işbirlikçi oyun tercihleri ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermezken ( $p>.05$ ); çocukların yapı-inşa oyun ve dijital tercihleri ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla varyanslar homojen olduğu için Post Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testine göre;

- Aileki çocuk sayısı 2 olan çocukların yapı-inşa oyun tercihleri ( $M=2.893$ ;  $SD=.913$ ), aileki çocuk sayısı 3 ve daha fazla olan çocuklara göre ( $M=2.611$ ;  $SD=.941$ ) anlamlı olarak daha yüksektir. Başka bir anlatımla, ailedeki çocuk sayısı 2 olan çocuklar, ailedeki çocuk sayısı 3 ve daha fazla olan çocuklara göre yapı-inşa oyununu anlamlı olarak daha fazla tercih etmektedir.
- Ailedeki çocuk sayısı 3 ve üzeri olan çocukların dijital oyun tercihleri ( $M=2.059$ ;  $SD=1.000$ ), ailedeki çocuk sayısı 1 ( $M=1.706$ ;  $SD=.819$ ) ve 2 olan çocuklara göre ( $M=1.795$ ;  $SD=.944$ ) anlamlı olarak daha yüksektir. Başka bir anlatımla, 3 ve daha fazla çocuğa sahip ailedeki çocuklar, 1 ve 2 çocuğa sahip ailelerdeki çocuklara göre daha fazla dijital oyunu tercih etmektedir.

### 3.1.7. Çocukların Oyun Tercihlerinin Doğum Sırasına Göre Karşılaştırılması

Çocukların oyun tercihleri doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir? alt amacına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) bulguları Tablo 3.7’de sunulmuştur.

**Tablo 3.7: Çocukların Oyun Tercihlerinin Doğum Sırasına Göre Karşılaştırılması**

	Doğum sırası	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
Yalnız	A-1.	149	1,884	,907	G. Arası	4,909	2	2,455	2,890	,057	---
	B-2.	227	2,104	,924	G. İçi	382,999	451	,849			
	C-3. ve +	78	1,921	,938	Toplam	387,908	453				
	Toplam	454	2,000	,925							
Paralel	A-1.	149	,673	,847	G. Arası	,273	2	,137	,186	,831	---
	B-2.	227	,644	,881	G. İçi	331,543	451	,735			
	C-3. ve +	78	,600	,803	Toplam	331,816	453				
	Toplam	454	,646	,855							
Birlikte	A-1.	149	3,111	,573	G. Arası	1,760	2	,880	2,279	,104	---
	B-2.	227	3,151	,629	G. İçi	174,179	451	,386			
	C-3. ve +	78	2,977	,683	Toplam	175,939	453				
	Toplam	454	3,108	,623							
Yapı-inşa	A-1.	149	2,813	,877	G. Arası	5,277	2	2,638	3,503	,031	B>C
	B-2.	227	2,845	,858	G. İçi	339,651	451	,753			
	C-3. ve +	78	2,549	,875	Toplam	344,928	453				
	Toplam	454	2,784	,872							
Dramatik	A-1.	149	2,219	1,004	G. Arası	4,146	2	2,073	2,028	,133	---
	B-2.	227	2,159	,995	G. İçi	461,018	451	1,022			
	C-3. ve +	78	1,939	1,068	Toplam	465,165	453				
	Toplam	454	2,141	1,013							
Kurallı	A-1.	149	2,435	,737	G. Arası	1,021	2	,510	,748	,474	---
	B-2.	227	2,471	,847	G. İçi	307,666	451	,682			
	C-3. ve +	78	2,338	,916	Toplam	308,687	453				
	Toplam	454	2,436	,825							
İşbirlikçi	A-1.	149	3,160	,516	G. Arası	,340	2	,170	,654	,521	---
	B-2.	227	3,166	,512	G. İçi	117,163	451	,260			
	C-3. ve +	78	3,091	,488	Toplam	117,502	453				
	Toplam	454	3,151	,509							
Dijital	A-1.	149	1,785	,931	G. Arası	3,136	2	1,568	1,744	,176	---
	B-2.	227	1,852	,965	G. İçi	405,541	451	,899			
	C-3. ve +	78	2,031	,928	Toplam	408,677	453				
	Toplam	454	1,861	,949							

Tablo 3.7 incelendiğinde çocukların yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun, dramatik oyun, kurallı oyun, işbirlikçi oyun ve dijital oyun tercihleri doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermezken ( $p>.05$ ); çocukların yapı-inşa oyun tercihleri doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla varyanslar homojen olduğu için Post Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testine göre;

- Doğum sırası 2 olan çocukların yapı-inşa oyun tercihleri ( $M=2.845$ ;  $SD=.858$ ), doğum sırası 3 ve sonrası olan ( $M=2.549$ ;  $SD=.875$ ) çocukların yapı inşa tercihlerinden anlamlı olarak daha yüksektir. Başka bir söylemle, 2. sırada doğan çocuklar, 3. ve daha sonra doğan çocuklardan anlamlı olarak daha fazla yapı-inşa oyunu oynamayı tercih etmektedir.



## 3.2. ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLAR İLE İLGİLİ BULGULAR

### 3.2.1. Çocukların Problem Davranışlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Çocukların problem davranışları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? alt amacına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi bulguları Tablo 3.8'de sunulmuştur.

**Tablo 3.8: Çocukların Problem Davranışlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması**

Problem Davranışlar	Grup_	N	M	Sd	t	df	p
Dışa yönelim problem davranışlar	Kız	244	,5701	,30439	-1,655	452	,099
	Erkek	210	,6182	,31437			
İçe yönelim problem davranışlar	Kız	244	,4444	,27269	,688	452	,492
	Erkek	210	,4263	,28864			

Tablo 3.8'de görüldüğü üzere çocukların içsel ve dışsal problem davranışları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Başka bir ifadeyle, kız ve erkek çocukların problem davranışları benzer düzeydedir.

### 3.2.2. Çocukların Problem Davranışlarının Katılımcılara Göre Karşılaştırılması

Çocukların problem davranışları katılımcılara göre anlamlı farklılık göstermekte midir? alt amacına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi bulguları Tablo 3.9'da sunulmuştur.

**Tablo 3.9: Çocukların Problem Davranışlarının Katılımcılara Göre Karşılaştırılması**

Problem Davranışlar	Grup_	N	M	Sd	t	df	p
Dışa yönelim problem davranışlar	Anne	403	,6001	,31045	1,503	452	,134
	Baba	51	,5310	,29905			
İçe yönelim problem davranışlar	Anne	403	,4432	,27922	1,524	452	,128
	Baba	51	,3798	,28272			

Tablo 3.9'da görüldüğü üzere çocukların içsel ve dışsal problem davranışları katılımcılara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Başka bir ifadeyle, anne ve babalar çocuklarının problem davranışları konusunda benzer düşünceye sahiptir.

### 3.2.3. Çocukların Problem Davranışlarını Anne Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Çocukların problem davranışları anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? alt amacına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) bulguları Tablo 3.10’da sunulmuştur.

**Tablo 3.10: Çocukların Problem Davranışlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması**

	Anne Eğitim	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
Dışsal	A-İÖ.	86	,6202	,27451	<b>G. Arası</b>	,278	4	,069	,723	,577	---
	B-Oo.	69	,6019	,33287	<b>G. İçi</b>	43,154	449	,096			
	C-Lise	135	,5882	,31102	<b>Toplam</b>	43,432	453				
	D-YO.	37	,6359	,27605							
	E-Üni.	127	,5601	,32743							
	Toplam	454	,5924	,30964							
İçsel	A-İÖ.	86	,4827	,27837	<b>G. Arası</b>	,543	4	,136	1,744	,139	---
	B-Oo.	69	,4777	,27262	<b>G. İçi</b>	34,976	449	,078			
	C-Lise	135	,4233	,26248	<b>Toplam</b>	35,519	453				
	D-YO.	37	,4375	,29327							
	E-Üni.	127	,3950	,29556							
	Toplam	454	,4361	,28001							

Tablo 3.10’da görüldüğü üzere çocukların içsel ve dışsal problem davranışları anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Başka bir ifadeyle, anneleri farklı eğitim düzeyine sahip çocukların içsel ve dışsal problem davranışları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

### 3.2.4. Çocukların Problem Davranışlarını Baba Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Çocukların problem davranışları baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? alt amacına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) bulguları Tablo 3.11’de sunulmuştur.

**Tablo 3.11: Çocukların Problem Davranışlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması**

	Anne Eğitim	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
Dışsal	A-İÖ.	75	,650	,355	<b>G. Arası</b>	,427	4	,107	1,115	,349	---
	B-Oo.	63	,615	,295	<b>G. İçi</b>	43,005	449	,096			
	C-Lise	148	,566	,283	<b>Toplam</b>	43,432	453				
	D-YO.	26	,609	,298							
	E-Üni.	142	,575	,317							
	Toplam	454	,592	,309							

İçsel	A-İÖ.	75	,516	,287	<b>G. Arası</b>	,692	4	,173	2,229	,065	---
	B-Oo.	63	,445	,304	<b>G. İçi</b>	34,827	449	,078			
	C-Lise	148	,429	,249	<b>Toplam</b>	35,519	453				
	D-YÖ.	26	,412	,295							
	E-Üni.	142	,400	,287							
	Toplam	454	,436	,280							

Tablo 3.11’de görüldüğü üzere çocukların içsel ve dışsal problem davranışları baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Başka bir ifadeyle, babaları farklı eğitim düzeyine sahip çocukların içsel ve dışsal problem davranışları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

### 3.2.5. Çocukların Problem Davranışlarının Aile Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Çocukların problem davranışlarının aile gelirin göre anlamlı farklılık göstermekte midir? alt amacına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) bulguları Tablo 3.12’de sunulmuştur.

**Tablo 3.12: Çocukların Problem Davranışlarının Aile Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılması**

	Aile Geliri	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
Dışsal	A	83	,610	,317	<b>G. Arası</b>	,847	4	,212	2,234	,065	---
	B	149	,611	,304	<b>G. İçi</b>	42,585	449	,095			
	C	160	,606	,307	<b>Toplam</b>	43,432	453				
	D	35	,474	,342							
	E	27	,496	,250							
	Top.	454	,592	,309							
İçsel	A	83	,468	,263	<b>G. Arası</b>	,799	4	,200	2,582	,037	---
	B	149	,445	,278	<b>G. İçi</b>	34,720	449	,077			
	C	160	,450	,288	<b>Toplam</b>	35,519	453				
	D	35	,316	,287							
	E	27	,356	,239							
	Top.	454	,436	,280							

Not: A-5.500 TL ve altı; B-5501-10.000 TL; C-10.001-15.000 TL; D-15.001-20.000 TL; E-20.001 TL ve üzeri

Tablo 3.12 incelendiğinde çocukların dışsal problem davranışları aile gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermezken ( $p>.05$ ); çocukların içsel aile gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla varyanslar homojen olduğu için Post Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ancak yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucunda gruplar arası anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

### 3.2.6. Çocukların Problem Davranışlarının Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması

Çocukların problem davranışlarının ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir? alt amacına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) bulguları Tablo 3.13'te sunulmuştur.

**Tablo 3.13: Çocukların Problem Davranışlarının Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması**

	Çocuk sayısı	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
Dışsal	A-1	81	,620	,291	G. Arası	,117	2	,059	,611	,543	---
	B-2	232	,578	,304	G. İçi	43,315	451	,096			
	C-3 ve +	141	,599	,329	Toplam	43,432	453				
	Toplam	454	,592	,309							
İçsel	A-1	81	,420	,273	G. Arası	,268	2	,134	1,717	,181	---
	B-2	232	,419	,286	G. İçi	35,251	451	,078			
	C-3 ve +	141	,472	,272	Toplam	35,519	453				
	Toplam	454	,436	,280							

Tablo 3.13 incelendiğinde çocukların dışsal ve içsel problem davranışları ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Başka bir anlatımla, ailedeki çocuk sayısı çocukların içsel ve dışsal problem davranışlarında anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

### 3.2.7. Çocukların Problem Davranışlarının Doğum Sırasına Göre Karşılaştırılması

Çocukların problem davranışlarının doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir? alt amacına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) bulguları Tablo 3.14'te sunulmuştur.

**Tablo 3.14: Çocukların Problem Davranışlarının Doğum Sırasına Göre Karşılaştırılması**

	Doğum sırası	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
Dışsal	A-1.	149	,6335	,30012	G. Arası	,376	2	,188	1,967	,141	---
	B-2.	227	,5718	,32139	G. İçi	43,056	451	,095			
	C-3. ve +	78	,5737	,28789	Toplam	43,432	453				
	Toplam	454	,5924	,30964							
İçsel	A-1.	149	,4456	,28711	G. Arası	,086	2	,043	,550	,577	---
	B-2.	227	,4228	,27953	G. İçi	35,433	451	,079			
	C-3. ve +	78	,4566	,26906	Toplam	35,519	453				
	Toplam	454	,4361	,28001							

Tablo 3.14 incelendiğinde çocukların dışsal ve içsel problem davranışları doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Başka bir söylemle, çocukların doğum sıraları içsel ve dışsal problem davranışlarının farklılaşmasına neden olmamaktadır.

### 3.3. ÇOCUKLARIN OYUN TERCİHLERİ İLE PROBLEM DAVRANIŞLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ

Çocukların oyun tercihleri ile problem davranışları arasında anlamlı ilişki var mıdır? alt amacına ilişkin Korelasyon Analizi bulguları Tablo 3.15'te sunulmuştur.

**Tablo 3.15: Çocukların Oyun Tercihleri ile Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Bulguları**

		Dışa yönelim davranışlar	İçe yönelim davranışlar
Yalnız oyun	r	-,039	,089
	p	,403	,058
	N	454	454
Paralel oyun	r	,085	<b>,246**</b>
	p	,071	,000
	N	454	454
Birlikte oyun	r	<b>-,342**</b>	<b>-,269**</b>
	p	,000	,000
	N	454	454
Yapı-inşa oyun	r	<b>-,163**</b>	-,082
	p	,000	,081
	N	454	454
Dramatik oyun	r	-,024	,010
	p	,612	,834
	N	454	454
Kurallı oyun	r	<b>-,391**</b>	-,085
	p	,000	,070
	N	454	454
İşbirliğine dayalı oyun	r	<b>-,268**</b>	<b>-,152**</b>
	p	,000	,001
	N	454	454
Dijital oyun	r	<b>,153**</b>	<b>,155**</b>
	p	,001	,001
	N	454	454

\* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$

Tablo 3.15 incelendiğinde, çocukların dışa yönelim problem davranışlar ile yalnız oyun ( $r=-.039$ ), paralel oyun ( $r=.085$ ) ve dramatik oyun ( $r=-.024$ ) arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Çocukların dışa yönelim problem davranışlar ile birlikte oyun ( $r=-.342$ ), yapı-inşa oyun ( $r=-.163$ ), kurallı oyun ( $r=-.391$ )

ve işbirlikçi oyun ( $r=-.268$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken ( $p<.01$ ); dışa yönelim problem davranışlar ile dijital oyun ( $r=.153$ ) arasında pozitif ilişki bulunmaktadır ( $p<.01$ ). Başka bir anlatımla, çocuklar birlikte oyun, yapı-inşa oyun, kurallı oyun ve işbirlikçi oyun oynadıkça dışa yönelimli problem davranışlar azalırken; dijital oyun tercih ettikçe dışa yönelimli problem davranışları da artmaktadır.

Tablo 3.15 incelendiğinde çocukların içe yönelim davranışlar ile yalnız oyun ( $r=.089$ ), yapı-inşa oyunu ( $r=-.082$ ), dramatik oyun ( $r=.010$ ) ve kurallı oyun ( $r=-.085$ ) arasında anlamlı ilişki olmadığı anlaşılmaktadır ( $p>.05$ ). Çocukların içe yönelim davranışlar ile paralel oyun ( $r=.246$ ) ve dijital oyun ( $r=.155$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken ( $p<.01$ ); çocukların içe yönelim davranışlar ile işbirlikçi oyun ( $r=-.152$ ) ve birlikte oyun ( $r=-.269$ ) ve arasında negatif ilişki bulunmaktadır. Başka bir anlatımla, çocuklar paralel oyun ve dijital oyunu tercih ettikçe içe yönelim problem davranışları artarken; çocuklar işbirlikçi ve birlikte oyunu tercih ettikçe içe yönelimli problem davranışları azalmaktadır.

#### 3.4. ÇOCUKLARIN OYUN TERCİHLERİNİN DIŞA YÖNELİMLİ PROBLEM DAVRANIŞLARINI YORDAMISINA İLİŞKİN BULGULAR

Çocukların oyun tercihleri dışa yönelimli problem davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır? alt amacına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 3.16'da sunulmuştur.

Çoklu regresyon analizinde oyun tercihleri bağımsız/yordayıcı değişkenler, dışa yönelim problem davranışlar yordanan/bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Korelasyon analizinde yalnız oyun, paralel oyun ve dramatik oyun türleri ile problem davranışlar arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlendiğinden (Tablo 3.15) regresyon analizine dahil edilmemiştir.

**Tablo 3.16: Çocukların Oyun Tercihlerinin Dışa Yönelim Problem Davranışlarını Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Korelasyon		B	Std. Hata	(β)	t	p
		İkili	Kısmi					
Sabit				1,142	,098		11,677	,000
Birlikte oyun	Dışa yönelim	-,160	-,145	-,088	,026	-,178	-3,425	<b>,001</b>
Yapı-inşa oyun	problem davranışlar	-,014	-,012	-,005	,016	-,013	-,291	,771
Kurallı oyun		-,256	-,238	-,108	,019	-,288	-5,610	<b>,000</b>
İşbirlikçi oyun		-,023	-,021	-,016	,033	-,026	-,488	,626
Dijital oyun		,091	,082	,028	,014	,086	1,938	,053

**R=.443; R<sup>2</sup>=.196; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=.187; F=21.825; p<.05**

Çocukların oyun tercihleri (yordayıcı/bağımsız) ile dışa yönelim problem davranışlar (yordanan/bağımlı) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Çocukların birlikte oyun tercihleri ile dışa yönelim problem davranışları arasındaki ikili ilişkinin  $r=-.160$  olduğu; ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=-.145$  olduğu belirlenmiştir.
- Çocukların yapı-inşa oyun tercihleri ile dışa yönelim problem davranışları arasındaki ikili ilişkinin  $r=-.014$  olduğu; ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=-.012$  olduğu belirlenmiştir.
- Çocukların kurallı oyun tercihleri ile dışa yönelim problem davranışları arasındaki ikili ilişkinin  $r=-.256$  olduğu; ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=-.238$  olduğu belirlenmiştir.
- Çocukların işbirlikçi oyun tercihleri ile dışa yönelim problem davranışları arasındaki ikili ilişkinin  $r=-.023$  olduğu; ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=-.021$  olduğu belirlenmiştir.
- Çocukların dijital oyun tercihleri ile dışa yönelim problem davranışları arasındaki ikili ilişkinin  $r=.091$  olduğu; ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=.082$  olduğu belirlenmiştir.

Çocukların oyun tercihleri ile dışa yönelim problem davranışlar arasında orta düzeyde ilişki bulunmaktadır ( $R=.443$ ;  $R^2=.196$ ; Düzeltilmiş  $R^2=.187$ ;  $F=21.825$ ;  $p<.05$ ). Söz konusu birlikte oyun, yapı-inşa oyun, kurallı oyun, işbirlikçi oyun ve dijital oyun birlikte, çocukların dışa yönelim problem davranışlarındaki toplam varyansın yaklaşık %19'unu açıklamaktadır. Çoklu regresyon analizinin anlamlılığına ilişkin t testi bulguları incelendiğinde; birlikte oyun ve kurallı oyun, çocukların dışa

yönelim problem davranışları anlamlı ve önemli ölçüde yordayan değişkenler olduğu anlaşılırken ( $p < .05$ ); korelasyon analizinde yapı-inşa oyunu, işbirlikçi oyun ve dijital oyun çocukları ile dışa yönelim problem davranışlarını arasında anlamlı ilişki bulunmasına rağmen çoklu korelasyon analizinde aralarındaki ilişki anlamsız olarak değişmiştir. Bu nedenle çoklu regresyon analizinde yapı-inşa oyunu, işbirlikçi oyun ve dijital oyun çocukların dışa yönelim problem davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ( $p > .05$ ). Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, birlikte oyun ve kurallı oyun (yordayıcı değişkenlerin), dışa yönelim problem davranışlar (yordanan değişken) üzerindeki görece önem sırası; kurallı oyun ( $\beta = -.108$ ) ve birlikte oyun ( $\beta = -.088$ ) olarak sıralanmaktadır. Başka bir anlatımla, çocuklar kurallı oyun ve birlikte oyun oynamayı tercih ettikçe, çocukların dışa yönelim problem davranışları olumsuz etkilenecek azalmaktadır.

### 3.5. ÇOCUKLARIN OYUN TERCİHLERİNİN İÇE YÖNELİM PROBLEM DAVRANIŞLARINI YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Çocukların oyun tercihleri içe yönelim problem davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır? alt amacına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 3.17’de sunulmuştur.

Çoklu regresyon analizinde oyun tercihleri bağımsız/yordayıcı değişkenler, içe yönelim problem davranışlar yordanan/bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Korelasyon analizinde yalnız oyun, yapı-inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyun türleri ile içe yönelimli problem davranışlar arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edildiğinden (Tablo 3.15) regresyon analizine dahil edilmemiştir.

**Tablo 3.17: Çocukların Oyun Tercihlerinin İçe Yönelim Problem Davranışlarını Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Korelasyon		B	Std. Hata	$\beta$	t	p
		İkili	Kısmi					
Sabit				,625	,096		6,541	,000
Paralel oyun	İçe yönelim problem davranışlar	,192	,184	,063	,015	,191	4,143	,000
Birlikte oyun		-,159	-,151	-,082	,024	-,183	-3,407	,001
İşbirlikçi oyun		-,018	-,017	-,011	,028	-,019	-,374	,708
Dijital oyun		,111	,105	,032	,014	,109	2,376	,018

**R=,341; R<sup>2</sup>=,116; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=,108; F=14.738; p<.05**

Çocukların oyun tercihleri (yordayıcı/bağımsız) ile içe yönelim problem davranışlar (yordanan/bağımlı) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;



- Çocukların paralel oyun tercihleri ile içe yönelim problem davranışları arasındaki ikili ilişkinin  $r=.192$  olduğu; ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=.184$  olduğu belirlenmiştir.
- Çocukların birlikte oyun tercihleri ile içe yönelim problem davranışları arasındaki ikili ilişkinin  $r=-.159$  olduğu; ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=-.151$  olduğu belirlenmiştir.
- Çocukların işbirlikçi oyun tercihleri ile içe yönelim problem davranışları arasındaki ikili ilişkinin  $r=-.018$  olduğu; ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=-.017$  olduğu belirlenmiştir.
- Çocukların dijital oyun tercihleri ile içe yönelim problem davranışları arasındaki ikili ilişkinin  $r=.111$  olduğu; ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=.105$  olduğu belirlenmiştir.

Çocukların oyun tercihleri ile içe yönelimli problem davranışlar arasında orta düzeyde ilişki bulunmaktadır ( $R=.341$ ;  $R^2=.116$ ; Düzeltilmiş  $R^2=.108$ ;  $F=14.738$ ;  $p<.05$ ). Söz konusu paralel oyun, birlikte oyun, işbirlikçi oyun ve dijital oyun türleri, çocukların içe yönelim problem davranışlarındaki toplam varyansın yaklaşık %11'ini açıklamaktadır. Çoklu regresyon analizinin anlamlılığına ilişkin t testi bulguları incelendiğinde; paralel oyun, birlikte oyun ve dijital oyun türleri, çocukların içe yönelim problem davranışlarını anlamlı ve önemli ölçüde yordayan değişkenler olduğu anlaşılırken ( $p<.05$ ); korelasyon analizinde işbirlikçi oyun ile çocukların içe yönelim problem davranışlarını arasında anlamlı ilişki bulunmasına rağmen çoklu korelasyon analizinde aralarındaki ilişki anlamsız olarak değişmiştir. Bu nedenle çoklu regresyon analizinde işbirlikçi oyun çocukların içe yönelim problem davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ( $p>.05$ ). Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, paralel oyun, birlikte oyun ve dijital oyun türleri (yordayıcı değişkenlerin), içe yönelim problem davranışlar (yordanan değişken) üzerindeki göreceli önem sırası; paralel oyun ( $\beta=.191$ ), birlikte oyun ( $\beta=-.183$ ) ve dijital oyun ( $\beta=.109$ ) olarak sıralanmaktadır. Başka bir anlatımla, çocuklar paralel oyun ve dijital oyun oynamayı tercih ettikçe, içe yönelim problem davranışları olumlu etkilenecek artmakta iken; birlikte oyun oynamayı tercih ettiğinde içe yönelim problem davranışları olumsuz etkilenecek azalmaktadır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 4.1.OYUN TERCİHLERİ İLE İLGİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI VE SONUÇ

##### 4.1.1. Çocukların Oyun Tercihlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Araştırmada, çocukların yalnız oyun, birlikte oyun, yapı-inşa oyun, kurallı oyun ve iş birliğine dayalı oyun tercihleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak çocukların paralel oyun, dramatik oyun ve dijital oyun tercihleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Başka bir anlatımla kız ve erkek çocuklar yalnız oyun, birlikte oyun, yapı-inşa oyun, kurallı oyun ve iş birliğine dayalı oyunları benzer düzeyde tercih etmektedir. Paralel oyun ve dijital oyunları erkek çocuklar, kız çocuklarına göre daha fazla tercih ederken; kız çocukları ise dramatik oyunları erkek çocuklarına oranla daha fazla tercih etmektedirler. Literatür incelendiğinde erkek çocukların paralel (Metin Aslan, 2013) ve dijital oyunları (Budak, 2020; Gölge, 2022) kız çocuklarına göre daha fazla tercih ettiklerini ve oynadıklarını rapor eden araştırmalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte kızların erkeklere göre dramatik oyunları daha çok oynadıklarını ve tercih ettiklerini belirleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Çivril Yılmaz, 2022; Mucuk, 2020; Özdemir, 2014; Özdemir, 2019; Tuzcuoğlu, Azkeskin, Niran, Özkan, 2020). Ayrıca çocukların oyun tercihlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalara da bulunmaktadır (Gmitrova, Podhajecká ve Gmitrov, 2009; Uygun ve Kozikoğlu, 2019 ve Akgül, 2021). Bu açıdan bakıldığında literatürdeki bulguların tutarlı olmadığı söylenebilir. Ancak mevcut araştırma bulgularına göre erkeklerin paralel ve dijital oyun tercihleri kızlara göre daha yüksek çıkmıştır. Erkek çocuklar paralel oyun ile akranlarını izleyerek oynayabilir ve onlarla sosyal oyuna katılmakta çekinebilirler. Bu durumun, erkek çocuklarının oyun etkileşiminin daha düşük olmasından kaynaklandığı gösteren ampirik araştırmalar mevcuttur (Mucuk, 2020). Yine erkek çocuklarının paralel oyunda kendi oyuncakları ile kendi alanlarında

oynamaktan hoşlandıkları da düşünülebilir. Erkek çocuklar, dijital oyunları hareketli ve dikkat çekici buldukları; kız çocukları ise dramatik oyunları daha sakin oyunlar olduğu için tercih etmiş olabilirler. Bu farklılığın nedeni olarak ebeveyn tutumları gösterilebilir. Ebeveynler, erkek çocuklara karşı daha izin verici, kız çocuklarına daha kısıtlayıcı davranabilmektedir. Evcilik ve anne rolü taklit oyunları ve bunu destekleyen oyuncaklar ile cinsiyet rolleri ve sorumluluklarının kız çocuklarına öğretilmek istenmesi neden olarak düşünülebilir. Ya da anne rolünü taklit ettikleri oyunlar oynadıkları düşünülebilir.

#### **4.1.2.Çocukların Oyun Tercihlerinin Katılımcılara/Ebeveynlere Göre Karşılaştırılması**

Bulgulara göre çocukların yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun, yapı-inşa oyun, dramatik oyun, kurallı oyun ve iş birliğine dayalı oyun tercihleri katılımcının anne-baba olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla anne ve babalar çocuklarının yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun, yapı-inşa oyun, dramatik oyun, kurallı oyun ve iş birliğine dayalı oyunları benzer düzeyde tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu bize anne-babaların çocuklarının hangi oyunları tercih ettikleri konusunda ortak bilgi sahibi olduklarını ve çocuklarını yakından tanıdıklarını göstermektedir. Ancak katılımcı babalar, katılımcı annelere göre çocuklarının daha fazla dijital oyun tercih ettiğini düşünmektedir. Utuş (2022), yaptığı çalışmada ebeveynlerin gün içinde dijital platformları kullanma süreleri arttıkça, dijital oyunlara yönelik algılarında farklılaştığını ve dijital oyunların çocukların üzerindeki olumlu etkilerinin arttığını belirlemiştir. Sonuçlara göre babaların dijital oyunların çocuklar tarafından daha çok tercih edildiğini düşünmelerinin nedeni, dijital oyunları eğitici bulmaları, günlük hayatta dijital platformları sıklıkla kullanmaları, dijital oyunların günümüz teknolojisinde kullanılmasının normal olabileceği düşüncesi ya da katılımcı babaların da bu oyunları eğlenceli buluyor olması olabilir.

#### **4.1.3. Çocukların Oyun Tercihlerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması**

Araştırmada, çocukların yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun, kurallı oyun ve işbirlikçi oyun tercihleri anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermezken; yapı-inşa oyun, dramatik oyun ve dijital oyun tercihleri anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anne eğitim düzeyi yüksek olan çocuklar, anne eğitim düzeyi daha düşük olan çocuklara göre yapı-inşa oyunlarını daha fazla tercih etmektedir. Ayrıca anne eğitim düzeyi düşük olan çocuklar, anne eğitim düzeyi yüksek olan çocuklara göre daha fazla dijital oyunları tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Çocukların dramatik oyun tercihleri anne eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ancak yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucunda gruplar arası anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Budak (2020), üniversite mezunu olan annelerin dijital oyunlarda daha dikkatli davrandıklarını, üniversite mezunu olmayan annelerin ise serbest ebeveyn davranışı gösterdikleri sonucunu bulmuştur. Toran ve arkadaşları (2016) annelerin kendilerine ve ev işlerine daha çok zaman ayırmak için dijital oyunlara izin verdiklerini tespit etmişlerdir. Mucuk (2020) çalışmasında anne eğitim düzeyi arttıkça çocuklardaki oyun etkileşiminin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışma bulgumuzla örtüşmeyen çalışmalarda anne eğitim düzeyi ile çocukların oyun davranışları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Camgöz, 2010). Annelerin eğitim düzeyi arttıkça, dijital oyunların fayda ve zararlarını göz önünde bulundurdıkları, eğlencenin yanı sıra eğitici boyutuna ve süreli kullanıma dikkat ettikleri söylenebilir. Çalışmamızda anne eğitim düzeyi arttıkça, çocukların yapı-inşa oyunlarını tercih etme düzeyleri de artmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek anneler, çocukların yaratıcı yönünü ortaya çıkaran ve çocuğun zihinsel gelişimini destekleyen yapı-inşa oyunlarına yönlendirmiş olabilirler şeklinde düşünülebilir.

#### **4.1.4. Çocukların Oyun Tercihlerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması**

Çocukların yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun, dramatik, kurallı oyun ve işbirlikçi oyun tercihleri baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermezken; çocukların yapı-inşa oyun ve dijital oyun tercihleri baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ancak dijital oyunla ilgili yapılan Post Hoc Scheffe

testi sonucunda gruplar arası anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Babaları yüksekokul ve üniversite (lisans) mezunu olan çocuklar, babaları ilkokul mezunu olan çocuklara oranla yapı-inşa oyununu daha fazla oynamaktadır. Çalışma bulgumuzdan farklı olan çalışmalarda, çocukların oyun davranışlarının baba öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (Camgöz, 2010; Mucuk, 2020; Bal, 2022; Güngören, 2022). Yapı- inş a oyunları çocukların blok, Lego, oyun hamuru, atık ürünler gibi çeşitli materyaller kullanılarak yeni bir nesne yapma veya gerçek nesnelere sembolleştirme gibi yaratıcı bir süreç içeren oyunlardır. Çocuk bir ürün ortaya çıkardığında başarıya duygusu ile mutlu olur ve güveni artar. Yapı-inş a oyunları hem zihinsel hem duygusal anlamda çocukta gelişim sağlar (Aral, 2014' den akt. Durualp ve Aral 2017). Şener, (1996) yaptığı çalışmada, yapı inş a oyunlarının çocukların bakış almalarını olumlu etkilediğini belirlemiştir. Akbaş (2020), çalışmasında baba öğrenim düzeyi arttıkça çocuklardaki oyun etkileşiminin de artmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baba eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların yapı-inş a oyunlarını daha fazla oynamaları, babaların çocukların yaratıcı ve zihinsel gelişimlerini önemsemeleri ve bu oyuna yönlendirmeleri olabilir. Gözlem, çocuk için önemli bir öğrenme yoludur (Woolfolk Hoy, 2010). Yine çocuğun hayatı gözlem ve taklit yolu ile öğrendiği düşünüldüğünde evde babaların tamir ve benzeri davranışlarını model alarak yapı-inş a oyunlarına yöneldiği çıkarımı yapılabilir.

#### **4.1.5. Çocukların Oyun Tercihlerinin Aile Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılması**

Çocukların paralel oyun, birlikte oyun, yapı-inş a oyun, dramatik oyun, kurallı oyun, işbirlikçi oyun ve dijital oyun tercihleri aile gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermezken; çocukların yalnız oyun tercihleri aile gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Aile geliri düşük olan çocukların aile geliri daha yüksek olan çocuklara göre yalnız oyun tercihleri daha yüksektir. Ailelerin sosyoekonomik düzeyi arttıkça oyun becerilerinin arttığı sonucunu bulan çalışmalarda bulunmaktadır (Leseman, Rollenberg ve Rispen 2001; Akbaş, 2020). Çalışmamızın sonucunda düşük gelirli ailelerde yaşayan çocukların yalnız oyun tercihleri yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni olarak aile gelirlerinin düşük olması, çocuklara sundukları imkânların yetersiz olması olarak düşünülebilir. Yalnız oyunda çocuk tek başına oynar

ve çevresinde bulunan çocuklarla iletişime geçmez (Bacanlı, 2018; Bardak ve Topaç, 2021; Topkaya, 2016). Ekonomik düzeyin düşük olması paralel olarak sosyal imkânların yetersizliğine neden olmaktadır. Çocuğa sunulan olanakların yetersiz olması, çocuğun sosyalleşme fırsatı bulamamasına neden olabilir. Sezici ve Yiğit (2019) yaptıkları çalışmada oyuncak tercihleri ile oyun davranışları arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Yap-boz, Lego, elektronik oyuncaklarla oynayan çocuklarda yalnız pasif oyun davranışlarının arttığı sonucunu bulmuşlardır. Çalışma bulgularımızla örtüşmeyen çocukların oyun davranışları ile aile gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki belirlemeyen çalışmalarda bulunmaktadır (Uygun ve Kozikoğlu, 2019; Mucuk, 2020; Bal, 2022). Ailelerin gelir düzeyleri arttıkça çocukların oyun grupları, çocuklara yönelik etkinlikler, sinema, tiyatro gibi sosyal çevrelere katılımını sağlayabilirler. Sosyal ortamlarda daha fazla bulunma çocukların yeni katıldıkları ortamlarda daha kolay etkileşimde bulunmalarını, paylaşım yapabilmelerini ve daha çabuk arkadaş edinmelerini sağlayabilir.

#### **4.1.6. Çocukların Oyun Tercihlerinin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması**

Çocukların yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun, dramatik oyun, kurallı oyun ve işbirlikçi oyun tercihleri ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermezken; çocukların yapı-inşa oyun ve dijital oyun tercihleri ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ailedeki çocuk sayısı 2 olan çocuklar, 3 ve daha fazla çocuk bulunan ailelerdeki çocuklara göre daha fazla yapı inşa oyunlarını tercih etmektedir. Ailedeki çocuk sayısı 3 ve daha fazla olan çocuklar, 1 ve 2 çocuğa sahip ailelerdeki çocuklara göre daha fazla dijital oyun tercih etmektedir. Taylı (2000) yaptığı çalışmada tek çocukların kardeşli çocuklara göre daha fazla yalnız oyunu, kardeşli çocukların ise tek çocuklara göre daha fazla birlikte ve işbirlikçi oyun tercih ettiklerini belirlemiştir. Yokuş ve Yavuz Konokman (2018) çalışmalarında kardeşi olmayan çocukların bir ya da iki kardeşi olan çocuklara göre daha az itiş-kakış oyunları oynadıklarını rapor etmişlerdir. Şener (1996) yapı inşa oyunlarının çocukların bakış alma becerilerini olumlu etkilediğini tespit etmiştir. Gencer (2022) tek çocuk ile 2 çocuk olma durumuna göre oyun etkileşimini karşılaştırmış ve kardeş sahibi olan çocukların oyun etkileşimi daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Ailedeki çocuk

sayısının az olması daha az etkileşim anlamına geldiği için çocuklar kendi başlarına oynayabilecekleri yapı inşa gibi oyunları tercih edebilirler. Ailelerin yönlendirici oyuncaklar almaları, çocukların yapı-inşa oyunları tercihlerinde etkili olabilir. Literatürde bulgularımızda farklı sonuca ulaşan çalışmalar, oyun davranışlarının kardeş değişkenine göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir (Metin Aslan, 2013; Mucuk, 2020; Yoleri ve Tetik, 2020). Gölge (2022) çalışmasında kardeş sayısının dijital oyun bağımlılığında anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Ailedeki çocuk sayısı arttıkça, ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterlilik algıları düşmektedir (Türkel, 2021; Yaman, 2018). Toran ve ark. (2016) annelerin dijital oyunlara izin verme nedenleri olarak kendilerine ve ev işlerine daha çok zaman ayırabilme isteği olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kardeş sayısı arttıkça, küçük çocukların kendinden büyük olan kardeşlerinden dijital oyun oynamayı model olarak öğrendikleri söylenebilir (Yaman, 2018). Ailedeki çocuk sayısı arttıkça, ebeveynlerin dijital oyun oynama süresini kontrol etmeyi ihmal edebileceği, hatta çocukların oyalanmaları için dijital oyunlara yönlendirebilecekleri düşünülebilir. Yine bazı annelerin yemek yedirmeyi kolaylaştırmak için çocuğu özellikle dijital oyunlara yönlendirdiği söylenebilir. Ebeveynler, özellikle çalışmayan anneler, kendilerine veya ev işlerine zaman ayırabilmek için çocuklarını dijital oyunlara yönlendirebilir.

#### **4.1.7. Çocukların Oyun Tercihlerinin Doğum Sırasına Göre Karşılaştırılması**

Çocukların yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun, dramatik oyun, kurallı oyun, işbirlikçi oyun ve dijital oyun tercihleri doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermezken; çocukların yapı-inşa oyun tercihleri doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Doğum sırası 2. olan çocukların yapı-inşa oyun tercihleri, doğum sırası 3. ve sonrası olan çocukların yapı inşa tercihlerinden anlamlı olarak daha yüksektir. Başka bir söylemle, 2. sırada doğan çocuklar, 3. ve daha sonra doğan çocuklardan anlamlı olarak daha fazla yapı-inşa oyunu oynamayı tercih etmektedir. Ancak Mucuk (2020), Macun ve Güvendi (2019), Camgöz (2010); Güngören (2022) çalışmalarında çocukların oyun davranışları ile doğum sırası açısından anlamlı farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Çalışmamızın bulgularını destekleyen ampirik

çalışmalara rastlanmamıştır. Doğum sırasının çocuklarının oyun tercihlerini etkilemediği söylenebilir.

## 4.2.PROBLEM DAVRANIŞLARLA İLGİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI VE SONUÇ

### 4.2.1. Çocukların Problem Davranışlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Bulgulara göre çocukların içsel ve dışsal problem davranışları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle, kız ve erkek çocukların içsel ve dışsal problem davranışları benzerdir. Literatürde birçok araştırma sonucu bu bulguyu desteklemektedir (Çimen Serbaşı, 2006; Topçu Bilir ve Sop, 2016; Kaya 2020; Saitoğlu 2020). Ancak, problem davranışların cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı rapor eden çalışmalarda mevcuttur. Örneğin, erkeklerin saldırgan ve kavgacı davranışları kızlara göre daha fazla gösterdiği belirlenmiştir (Walker, Irving ve Berthelsen, 2002; Keane ve Calkins, 2004; Dursun, 2010; Kaya, 2020). Ayrıca farklı çalışmalarda da erkek çocuklarının problem davranışları kız çocuklarına göre daha fazla sergiledikleri tespit edilmiştir (Arıkan, 2020; Kayahan, 2020; Metin Aslan, 2013; Sayan Korkutata, 2020; Özel, 2021; Taner Derman ve Başal, 2013). Çocuklarda görülen problem davranışların cinsiyete göre farklılaşmaması ebeveyn tutumları ile açıklanabilir. Ebeveynlerin yanlış tutumları çocuklar için sorunların ve problem davranışların temelini oluşturur. Aile içinde şiddete tanık olan bir çocuk (erkek veya kız çocuğu olması fark etmeksizin) olumsuz etkilenir. Yapılan araştırmalarda erkek çocukların kızlara göre daha fazla fiziksel saldırganlık, kız çocukların ise erkeklere göre daha fazla ilişkisel saldırganlık gösterdiği belirlenmiştir (Bee & Boyd, 2020; Dursun, 2010; Elmallı, 2021; Okman Fişek ve Maktav Yıldırım, 1993; Özel, 2021). Çocuklar yaşadıkları olumsuzlukları cinsiyet açısından farklı dışa vurabilirler. Ebeveynlerin çocuğun davranışlarını onaylamadığı zaman cezalandırması veya şiddet uygulaması, çocuğun öfke duymasına ve saldırgan davranışlar göstermesine sebep olabilir (San Bayhan ve Artan, 2011). Çalışmaların sonuçlarına dayanarak, çocukların problem davranışları cinsiyetlerine göre benzer olmakla birlikte, farklı şekillerde gösterdikleri söylenebilir. Başka bir söylemle, çocukları



yaşadıkları sorunları farklı davranış problemleri olarak yansıtabilirler. Yine cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulguların literatürle örtüşmemesinin nedeni olarak kullanılan ölçek veya örneklem grubundan kaynaklandığı düşünülebilir.

#### **4.2.2. Çocukların Problem Davranışlarının Katılımcılara- Ebeveyn (anne-baba) Göre Karşılaştırılması**

Araştırma bulgularına göre çocukların içsel ve dışsal problem davranışları katılımcılara göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle, anne ve babalar çocuklarının problem davranışları konusunda benzer düşünceye sahiptir. Çalışmamızın bulgusunu destekleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak bulgumuz sonuçlarını yorumlarken, davranış problemlerinin toplumsal olarak kabul edilebilirliğin dışında olması (Özyürek, 2020), davranış problemlerinin ebeveynler tarafından toplumsal normlara uymayan ve toplum içinde sorun oluşturabilen davranışlar olarak görülmesiyle açıklanabilir. Başka bir ifadeyle, toplum norm ve değerlerine uymayan davranışlar anne-babalar tarafından da problem davranış olarak kabul edilmektedir. Bu konuda anne-babalar fikir birliğine sahip oldukları düşünülebilir.

#### **4.2.3. Çocukların Problem Davranışlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması**

Çalışmada, çocukların içe yönelim ve dışa yönelim problem davranışları anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle, anneleri farklı eğitim düzeyine sahip çocukların içe yönelim ve dışa yönelim problem davranışları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Anne eğitim düzeyi ile çocukların problem davranışlarının farklılaşmadığı sonucunu bulan ve çalışmamızın sonucunu destekleyen çalışmalarda mevcuttur (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Topçu Bilir ve Sop, 2016; Güven, 2018; Kanlıkılıçer, 2005). Ancak problem davranış ve anne eğitim düzeyi arasında ilişki olduğunu belirleyen çalışmalarda; anne eğitim düzeyi arttıkça çocuklarda görülen problem davranışların azaldığı belirlenmiştir (Elmallı, 2021; Teke 2021; Semerci 2022). Çalışmamızda çocukların problem davranışlarını anne eğitim düzeyine göre farklılık çıkmamış olmasının nedeni olarak, günümüzde teknolojinin gelişmesi ve günlük hayatta daha fazla kullanılmasının

sağladığı faydalar gösterilebilir. Sosyal medyada ve internet sitelerinde çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgilerin bulunması, sivil toplum kuruluşları, belediyeler, Sağlık Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı gibi kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen anne eğitimine yönelik seminer ve programların artması arasında ilişki kurulabilir. Annelerin kendilerini çocuk yetiştirme ve gelişimi konularında geliştirme imkânı bulmaları, eğitim düzeyi ile problem davranışlar arasında farklılık çıkmamasını açıklayabilir.

#### **4.2.4. Çocukların Problem Davranışlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması**

Bulgulara göre çocukların içe yönelim ve dışa yönelim problem davranışları baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle, babaları farklı eğitim düzeyine sahip çocukların içe yönelim ve dışa yönelim problem davranışları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Literatürde çocukların problem davranışlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını tespit eden ve çalışmamızı destekleyen çalışmalar mevcuttur (Kanlıkılıçer, 2005; Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Semerci, 2022). Buna karşın, baba eğitim düzeyi ilkököl olan çocukların içe yönelim ve dışa yönelim problem davranışları, baba eğitim düzeyi lise ve yükseköğretim olan çocuklara göre daha fazla sergilediğini rapor eden araştırmalar da bulunmaktadır (Teke, 2021). Baba eğitim düzeyi arttıkça, çocuklarda görülen problem davranışlar azalmaktadır (Kayahan, 2020). Çalışmamızın bulgusunu iki şekilde yorumlayabiliriz. Toplumumuzda çocuk ile daha fazla annelerin ilgilenmesi, baba eğitim düzeyi ile problem davranışlar arasında fark çıkmamasının nedeni olarak görülebilir. Başka bir açıdan değerlendirecek olursak, toplumsal değişim ve teknolojinin etkisi ile çocuk yetiştirme ve sorumluluğunu almada babalarında rol alması, baba eğitim düzeyi ile problem davranışlar arasında fark çıkmamış olabileceği şeklinde açıklanabilir. Babaların da çocuk eğitimi konusunda kendilerini geliştirdikleri ve anne ile eşit sorumluluk aldıkları ilişki çıkmama nedeni olarak gösterilebilir.

#### **4.2.5. Çocukların Problem Davranışlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

Bulgulara göre çocukların dışa yönelim problem davranışları aile gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermezken; çocukların içe yönelim problem davranışları aile gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ancak yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucunda gruplar arası anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Başka bir ifade ile aile gelir düzeyi ile çocukların problem davranışları arasında farklılık bulunmamıştır (Kanlıkılıçer, 2005; Güven, 2018; Akıtürk, 2020; Semerci, 2022). Ailenin sosyo-ekonomik durumu ile oyun davranışı arasında güçlü ilişkinin olduğunu gösteren çalışmalarda yapılmıştır (Leseman, Rollenberg ve Rispen, 2001). Aile gelir düzeyi ile problem davranışlar arasında negatif yönlü ilişki bulunmakla birlikte, aile geliri düşük olan ailelerde yetişen çocuklar gelir düzeyi yüksek ailelerde yetişen çocuklara göre daha fazla problem davranış göstermektedir (Karaşahin, 2019). Çalışmamızın sonuçlarına göre ailelerin gelir düzeyleri fark etmeksizin çocukları ile ilgilenmeye ve çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıkları ve günümüz ebeveynlerinin daha bilinçli davrandığı çıkarımı yapılabilir. Günümüzde belediyeler, bakanlıklar, sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler ebeveynlere yönelik çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda etkinlik ve programlar düzenlemektedir. İstanbul Büyükşehir Belediyesi bünyesinde hemen hemen her mahallede faaliyet gösteren İSMEK kurslarında çocuk gelişimi ve eğitime yönelik düzenlenen 40'a yakın eğitim programı bulunmaktadır. Araştırmada veri toplanan ebeveynlerde İstanbul ili Pendik ilçesinde yaşadığı için bu tür etkinliklerden faydalanmış olabilirler şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.2.6. Çocukların Problem Davranışlarının Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması**

Araştırmada, çocukların dışsal ve içsel problem davranışları ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, ailedeki çocuk sayısı çocukların içe yönelim ve dışa yönelim problem davranışlarında anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Literatür incelendiğinde çocukların problem davranış gösterme durumunun kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermediğini rapor eden

araştırmalar, çalışmamızın bulgusunu destekler niteliktedir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Güven, 2018; Kanlıkılıçer, 2005; zel, 2021). Ancak çalışmada ortaya çıkan bulgumuzdan farklı bulgulara ulaşan çalışmalarda bulunmaktadır. Kardeşlerin birbirine vurma, tehdit etme gibi davranışlarda sergilediği görülmektedir. 2-4 yaş aralığındaki kardeşler çok sık kavga eder ve atışırlarken, biraz daha büyüyünce bu davranışlar azalmaya başlar (Santrock, 2017). Tek ocuk olma durumunda problem davranış fazla olabileceği (Kayahan, 2020) gibi kardeş sayısı fazla olması durumunda çocuklarda problem davranış daha fazla görülebilmektedir (Semerci, 2022). Kaya (2020) alışmasında ilişkisel saldırganlık davranışının 2 ve daha fazla kardeşe sahip çocuklarda daha fazla görüldüğünü belirlemiştir. Ailelerin çocukları ile daha etkili zaman geçirmeleri, çocuklarına nasıl oyun oynayabilecekleri konusunda yönlendirmeleri kardeşler arasında yaşanacak sorunları engelleyebilir, çocuklarını eğlenceli oyunlar ve etkinliklere yönlendirmeleri kardeşler arasındaki çatışmaları ve problem davranışları azaltabilir.

#### **4.2.7. Çocukların Problem Davranışlarının ocukların Doğum Sırasına Göre Karşılaştırılması**

Araştırma bulguları incelendiğinde çocukların ie yönelim ve dışa yönelim problem davranışları doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir söylemle, çocukların doğum sıraları ie yönelim ve dışa yönelim problem davranışlarının farklılaşmasına neden olmamaktadır (Güven, 2018). Yapılan alışmalar, çocuğun doğum sırasının problem davranışlara etkisinin düşük olduğunu belirlemiştir (Santrock, 2017). Ancak bulgumuzdan farklı sonuçlara ulaşan çalışmalarda bulunmaktadır. Bee ve Boyd (2020), ocuğun doğum sırası ile problem davranışlar arasında ilişki olduğunu, özellikle büyük olan çocuğun lider ve saldırgan olabileceğini tespit etmiştir. İlk ve 2. sırada olan çocuklarda davranış problemlerinin diğer sırada doğanlara göre daha fazla olduğu belirlemiştir (Saitoğlu, 2020). Başka bir çalışmada 3. sırada doğan çocukların 2. sırada doğan çocuklara göre daha fazla problem davranış gösterdiği ortaya çıkmıştır (zel, 2021). Sonuçların farklı çıkması, örneklem grubundan veya kullanılan ölçekten kaynaklanabilir. İkinci bir yorum olarak, ailelerin günümüzde eğitimi ve bilinçli olması, kendilerini ocuk eğitimi

konusunda geliştirmeleri, çocuklar arasında ayırım yapmadan daha eşit davranmaya çalışmaları çocuklarda problem görülen davranışların engellenmesinde etkili olabilir.

#### 4.3. OYUN TERCİHLERİ İLE PROBLEM DAVRANIşLAR ARASINDAKİ İLİşKİYE YÖNELİK TARTIşMA VE SONUÇ

Araştırmada ulaşılan diğer bir bulguya göre çocukların dışa yönelim davranışlar ile yalnız oyun, paralel oyun ve dramatik oyun arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Çocukların dışa yönelim davranışlar ile birlikte oyun, yapı-inşa oyun, kurallı oyun ve işbirlikçi oyun arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken; dışa yönelim davranışlar ile dijital oyun arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Başka bir anlatımla, çocuklar birlikte oyun, yapı-inşa oyun, kurallı oyun ve işbirlikçi oyun oynadıkça dışa yönelim problem davranışlar azalırken; dijital oyunu tercih ettikçe dışa yönelim problem davranışları da artmaktadır. Yapı-inşa oyunları çocukların zihinlerinde canlandırdıklarını somutlaştırdıkları oyunlardır. Çocukların yaratıcılığını ve zihinsel gelişimini destekler (Sevinç, 2009). Yeni şeyler üretmek, düşünceleri somut nesne ve materyallere dönüştürmek çocuğa başarma duygusu sağlar, özgüvenini geliştirir. Yeni şeyler üretirken akranları ile iletişimde olmak olumlu sosyal beceriler kazanmasına yardımcı olur. Yapı-inşa oyununda çocuk kendisi için oyun hedefi belirler, odaklanır, oyunu sürdürme isteği duyar (şener, 1996). Kocabaş (2018) çocukların oyun etkileşimleri ile problem davranışları arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişki belirlemiştir. Uygun ve Kozikoğlu'na (2019) göre çocukların iş birliğine dayalı oyun davranışları sosyal becerilerinin gelişmiş olduğunun göstermektedir. Gülsoy Yılmaz (2020), fiziksel saldırganlık ile oyun becerileri, Kılınç (2016) ise sosyal oyunlar ile problem davranışlar arasında negatif yönlü ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Çalışmamızın sonuçlarına göre çocuklar birlikte oyun, yapı-inşa oyun, kurallı oyun ve işbirlikçi oyun oynadıkça dışa yönelim problem davranışları azalmaktadır. Parten, okul öncesi dönemde çocuğun büyümesi ile sosyal olma isteğinin arttığını ve akranları ile oynamaya yöneldiğini ifade etmiştir. Bu dönemde çocuklar paralel oyunu daha az oynarken, etkileşime dayalı birlikte ve işbirlikçi oyunları daha fazla oynamaktadır (Berk, 2020; Metin Aslan, 2013; Trawik-Smith, 2018). Çocukların akranları ile olumlu ilişkiler geliştirebilmeleri için çocuklar arasında etkileşimleri desteklenmelidir (Dowdell, Graya ve Maloneb, 2013). Barnett

ve Storm'a (1981) göre serbest oyun okul öncesi çocukların çatışma sürecinde yaşadıkları sıkıntıyı/ anksiyeteyi hafifletmektedir. Çocuk için oyun saldırganlığı dışa vurmada olumlu bir yoldur. Kaygı, korku ve gerilimlerini oyunda serbest bırakarak bu duygulardan kurtulur ve rahatlama fırsatı bulur (Santrock, 2017; Yavuzer, 2013). Kurallı oyunlar daha çok okul yıllarında tercih edilse de okul öncesi dönemde de oynanabilir. Çocuklar zevk almak için oynadıkları oyunlarda kurallar olduğunu bilir ve bu kurallara uygun davranmaya çalışırlar. Bu oyunlar akranlarla oynanan sosyal oyunlardandır. Akranları ile oyun oynamak çocuklar için olumsuz duygulardan kurtulmalarını ve sorunlarının üstesinden gelmelerini sağlar. Bu nedenle sosyal oyunlar, problem davranışların azalmasında etkili bir yoldur.

Çalışmamızın bir diğer bulgusuna göre çocukların içe yönelim davranışlar ile yalnız oyun, yapı-inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyun arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Çocukların içe yönelim davranışlar ile paralel oyun ve dijital oyun arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken; çocukların içe yönelim davranışlar ile işbirlikçi oyun ve birlikte oyun ve arasında negatif ilişki bulunmaktadır. Başka bir anlatımla, çocuklar paralel oyun ve dijital oyunu tercih ettikçe içe yönelim problem davranışları artarken; çocuklar işbirlikçi ve birlikte oyunu tercih ettikçe içe yönelimli problem davranışları azalmaktadır. Smith (1978), yaptığı boylamsal çalışmasında 3- 4 yaş aralığındaki çocukların grup halindeyken sosyal oyunları tercih ettiklerini, yalnız oyunun görülmesinin azaldığını, paralel oyun davranışının ise değişiklik göstermediğini belirlemiştir. Metin Aslan (2013) çalışmasında, fiziksel saldırganlık davranışı ile tek başına ve paralel oyunlar arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu tespit etmiştir. Barnett ve Storm (1981) kaygı düzeyi yüksek olan çocukların tek başına veya paralel oyunu tercih ettiklerini bulmuştur. Paralel oyun çocuğun tek başına akranları ile aynı ortamda oynamasıdır. Eğer çocuk aynı ortamda diğerlerine katılamıyor ve sosyal bağ kuramıyorsa bu çocuğu yalnızlaştırabilir ve zamanla dışlanmasına neden olabilir. Bunun sonucu olarak problem davranışlar görülebilir. Literatürde ulaşılan araştırma bulguları, bu araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bulgularımızda çocukların dijital oyun tercihlerinin içe yönelim ve dışa yönelim problem davranışlarla pozitif yönlü ilişkili olduğu görülmektedir. Başla bir söylemle, dijital oyunlar çocukların problem davranışlarını arttırmaktadır. Yapılan çalışmalarda

dijital oyun bağımlılığı ile problem davranışlar arasındaki ilişki incelenmiş, dijital oyun bağımlılığı arttıkça sosyal davranışların azaldığı, olumsuz sosyal davranışların arttığı sonucu bulunmuştur (Budak, 2020). Dijital oyun oynayan çocukların dijital oyunun kapatılması ve cihazın elinden alınması durumunda istenmeyen davranışlar sergilediği belirlenmiştir (Kuzu Jafari, 2021). Çocuklarda akıllı telefon/ tablet kullanımı arttıkça, kontrol güçlüğü ve sosyal izolasyon gibi olumsuz davranışlar da görülebilmektedir (Urfa, 2020). Çocukların dijital oyun oynama sürelerindeki belirsizlik, çocukların sosyal etkileşimini azaltmakta ve davranış sorunlarına neden olabilmektedir (Toran ve ark., 2016). Yapılan çalışmalar ile çalışmamızın bulguları benzerlik göstermektedir. Günümüzde teknolojik cihaz kullanımının yaygınlaşmış olması, küçük yaşlarda çocukların bu cihazlarla tanışmasına neden olmaktadır. Ebeveynler küçük çocuklara eğlenme veya oyalama amaçlı dijital cihaz kullanımına izin vermektedirler. Ailelerin teknolojik cihazlar ve dijital oyunların kullanımı ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmamaları, çocukların yaş ve gelişim seviyelerine dikkate almadan kontrolsüz kullanmalarına izin vermeleri çocukların bu durumdan olumsuz etkilenmelerine, uygun olmayan içerikleri izlemelerine ve olumsuz davranışları öğrenmelerine neden olabilmektedir. Özellikle çirkin sözler, cinsel ve şiddet içerikli olumsuz davranışların ekran aracılığı ile çocuğun dünyasında normal olarak algılanması, bu davranışları günlük yaşantısında kullanmasına neden olabilir.

#### 4.4. OYUN TERCİHLERİNİN ÇOCUKLARIN DIŞA YÖNELİM PROBLEM DAVRANIŞLARINI YORDAMASINA YÖNELİK TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada, çocukların yalnız oyun, paralel oyun, yapı-inşa oyun, dramatik-sembolik oyun, iş-birliğine dayalı oyun ve dijital oyun türleri çocukların dışa yönelim davranışları yordamazken, kurallı ve birlikte oyun türleri çocukların dışa yönelim davranışlarını negatif yönde ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Kurallı ve birlikte oyun çocukların dışa yönelim problem davranışlarını etkilemektedir. Başka bir deyişle, birlikte ve kurallı oyun çocukların dışa yönelim davranışlarını olumsuz etkileyerek, bu davranışların sergilenmesini azaltmaktadır. Kurallı ve birlikte oyun, çocukların akranları ile iletişime girdikleri, konuştukları veya materyal paylaştıkları sosyal etkileşimli oyun türleridir bu oyunlar akranları ile sağlıklı iletişim kurabildikleri

alanlar oluşturduğundan (Trawick-Smith, 2018), dışa yönelim problem davranışlarının ortaya çıkmasını engellemekte veya azaltmaktadır. Oyun, çocuğun yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Ayrıca çocuğun duyuşsal, bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimine etkisi düşünüldüğünde vazgeçilmez bir faktör olarak kabul edilmektedir. Örneğin, oyun çocuğun günlük hayata uyum sağlamasını, toplumsallaşmasını (Altay, 2018), birikmiş enerjisini boşaltmasını, duygularını sağlıklı yollarla ifade etmesini (Santrock, 2017; Yavuzer, 2013), korku, endişe ve saldırganlık gibi olumsuz duygularından uzaklaşmasını (Durualp ve Aral, 2010; Sevinç, 2009), duygularını kontrol etmesini, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilmesini (Bee ve Boyd, 2020), grupta hareket etme ve sosyal uyum becerileri kazanmasını sağlar (Tuzcuoğlu, Azkeskin, Niran ve Özkan, 2020). Ayrıca yapılan birçok araştırma, çocukların oyuncak tercihleri, oyun davranışları ve sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu (Sezici ve Yiğit, 2019), oyunun çocuğun sosyal becerilerini geliştirdiğini (Akgül, 2021; Saltık, 2018), çocukların sosyal beceri arttıkça dışa yönelim problem davranışların azaldığını (Kaya ve Deniz, 2020) rapor etmişlerdir. Buradan hareketle, mevcut araştırmada elde edilen sosyal ve akran etkileşimin olduğu kurallı ve birlikte oyun türlerinin çocukları dışa yönelim problem davranışları sergilemekten uzaklaştırdığını söyleyebiliriz.

#### 4.5. OYUN TERCİHLERİNİN ÇOCUKLARIN İÇE YÖNELİM PROBLEM DAVRANIŞLARINI YORDAMASINA YÖNELİK TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada ulaşılan dikkat çekici bir bulguda oyun tercihlerinin içe yönelim problem davranışları yordamasıdır. Bulgulara göre çocukların yalnız oyun, yapı-inşa oyun, dramatik-sembolik oyun, işbirlikçi oyun ve kurallı oyun türleri içe yönelim davranışlarını yordamazken; paralel oyun, birlikte oyun ve dijital oyun türleri, çocukların içe yönelimli problem davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Söz konusu paralel oyun, birlikte oyun ve dijital oyun türleri, çocukların içe yönelimli problem davranışlarını etkilemektedir. Başka bir anlatımla, çocuklar paralel oyun ve dijital oyun oynamayı tercih ettikçe, içe yönelim problem davranışları olumlu etkilenecek artmakta iken; birlikte oyun oynamayı tercih ettiğinde içe yönelim problem davranışları olumsuz etkilenecek azalmaktadır. Paralel oyun, çocuğun aynı ortamdaki



akranları ile paylaşımın ve etkileşim çok az olduğu, bağımsız bir şekilde kendi oyununu oynadığı (Şen, 2014), sosyal katılıma köprü görevi gören oyundur (Berk, 2020; Metin Aslan 2013). Bu teorik iddiaları destekleyen ampirik bir çalışmada problem davranış gösteren erkek çocukların paralel oyun türünü tercih ettikleri tespit edilmiştir (Metin Aslan, 2013). Akranları ile iletişim kurmak isteyen çocuk oyunu aracı olarak kullanır. Ancak çocuğun akranları tarafından oyuna alınmaması ve oyundan dışlanması durumunda çocuk duygusal anlamda kaygı, korku, üzüntü yaşayabilir ve bu durumun bir sonucu olarak içe yönelim problem davranış gösterebilir. Yine dijital oyun, çocuğun akranlarından uzak, etkileşimin ve iletişimin çok sınırlı olduğu oyunlar olması nedeniyle çocukların içe yönelim problem davranışlarını artırabileceği söylenebilir. Bu sonucu destekleyen ampirik bulgular çocukların teknoloji kullanım süresi arttıkça duygu düzenleme becerilerinin azaldığını (Omrak, 2019), teknoloji kullanımı ile problem davranışlar arasında pozitif yönde ilişki olduğunu (Öztürk, 2021) ortaya çıkarmışlardır. Bununla birlikte, oyunun sosyal becerileri geliştirdiği göz önünde bulundurulduğunda (Akgül, 2021), çocukların sosyal becerileri arttıkça içe yönelim problem davranışlarında azalma görüldüğü belirlenmiştir (Saltık, 2018). Birlikte oyun, çocuğun akranlarıyla sınırlı düzeyde olsa da etkileşim ve iletişim kurduğu oyun türü olması nedeniyle, sosyal uyum ve becerilerini geliştirdiği için içsel problem davranışların ortaya çıkmasını engelleyebilir veya azalmasına destek olabilir. Birlikte oyun ile çocuk bireysellikten uzaklaşarak sosyalleşir ve iletişim kurma becerileri kazanır. Bu sayede problem çözmeyi, başkalarının ve kendinin hak ve özgürlüklerinin farkına vararak ve saygı duymanın önemini kavrar (Akandere, 2006). Ayrıca, oyun çocukların sosyal becerilerin gelişmesine katkı sağlamakta ve çocukların sosyal beceriler arttıkça içe yönelim problem davranışlarda azalma görüldüğü araştırma bulgularıyla kanıtlanmıştır (Saltık, 2018). Oyunun olumlu etkileri, çocuğu içe yönelim problem davranışlardan uzaklaştırır. Bu nedenle ebeveynlere ve öğretmenlere içe yönelim problem davranışlar sergileyen çocukları, akranlarıyla daha fazla etkileşim ve iletişim kurabilecekleri birlikte oyun oynamaya yönlendirebilirler.

#### 4.6. ÖNERİLER

Okul öncesi eğitimi alan çocukların oyun tercihleri ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma sonucunda ebeveynlere ve araştırmacılara şu önerilerde bulunmaktadır;

##### **Ebeveynlere Öneriler**

- Çocukların dışa yönelim problem davranışları birlikte oyun, yapı-inşa oyun, kurallı oyun ve işbirlikçi oyun türleri ile azalmakta; dijital oyun ile artmaktadır. İçe yönelim problem davranışları paralel ve dijital oyunlar arttırırken, işbirlikçi ve birlikte oyun azaltmaktadır. Çocuklara daha fazla akran etkileşimi içinde olacakları sosyal oyunlar oynama olanakları sağlanabilir.
- Dijital oyunlar hem dışa yönelim hem de içe yönelim problem davranışları arttırmaktadır. Bu nedenle dijital oyunların sakıncaları konusunda ebeveynlere bilgilendirici seminerler düzenlenmelidir. Özellikle ilerleyen yaşlarda çocuklarda ortaya çıkabilecek dijital bağımlılık konusunda neler yapabilecekleri konusunda ebeveynlere rehberlik yapılması faydalı olacaktır.
- Bulgular ışığında ebeveynlerin çocuklarına, dijital oyun oynama konusunda kontrollü ve sınırlı kullanım sağlamaları tavsiye edilir.
- Ebeveynlere çocukların oynadığı oyun türleri ve işlevleri hakkında bilgi verilmesi problem davranışlar ile baş etmede yol gösterici olabilir.
- Sonuçlara göre ebeveynlere ve öğretmenlere, çocukların problem davranışlarını azaltan oyunlara yönlendirmeleri önerilmektedir.
- Çocukların oyun tercihleri problem davranışlarını etkilediğinden, ebeveynlere oyun ve problem davranışlar ile ilgili eğitimler verilmeli, oyunun çocuğun gelişimi için değeri ve önemi anlatılmalıdır.
- Ebeveynlere ve eğitimcilere problem davranışlarla oyun yoluyla baş etme eğitimleri verilebilir.

##### **Araştırmacılara Öneriler**

- Çocuğun problem davranışlarını arttıran ve azaltan oyunlar ile ilgili daha fazla çalışma yapılması ve sonuçların eğitim faaliyetlerinin verimliliğini arttırma amaçlı kullanılması önerilmektedir.

- Okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlarda problem davranışlarla oyun yoluyla baş etme eğitimleri verilebilir.
- Çalışma sürecinde oyun türleri ile problem davranışlar arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Özellikle oyun türleri ile problem davranışların ilişkisine yönelik ampirik çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada geliştirilen “Oyun Tercihleri Ölçeği” nin geçerlik ve güvenilirliğine ek kanıt sağlamak için gelecekte yapılacak çalışmalarda kullanılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akandere, M.** (2006). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel.
- Akbaş, İ.** (2020). *Farklı sosyoekonomik çevrede eğitim alan 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin ve akran oyunlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Akçadağ, T.** (2016). Sorun davranışların yönetimi. H. Kıran ve K. Çelik. (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (s. 255-288). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akgül, E.** (2016). Erken çocukluk döneminde oyun. S. Pekdoğan (Ed.) *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 1-17) Ankara: Eğiten Kitap.
- Akgül, E.** (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının oyun becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Akıtürk, H. K.** (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşleri ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Akkaya, A.** (2018). *Oyun ve çocuk*. Ankara: Phoenix.
- Alisianoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S.** (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.
- Alisianoğlu, F. ve Özbey, S.** (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. Ankara: Morpa.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E.** (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- And, M.** (1974). *Oyun ve bugün: Türk kültüründe oyun kavramı*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Angın, E.** (2020). Bilişsel gelişim. E. Arslan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (13-34). Ankara: Eğiten Kitap.
- Arıkan, Z.** (2020). *5-6 yaş çocuklarının zihin kuramı becerileri ve problem davranışlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Arslan, M.** (2019). *Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları yönetme stratejilerine ilişkin bir inceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- Ata, S.** (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekânda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekânda oyun oynamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Atay, M.** (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim 2*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Austin, V. L. & Sciarra, D. T.** (2019). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar* (M. Özekes, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Bacanlı, H.** (2018). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bağlı, M. T.** (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, VygMsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169
- Bal, H.** (2022). *Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Balaban Doğal, A.** (2020). Oyun gelişimi. A. Önder ve H. Arslan Çiftçi (Ed.), *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme içinde* (49-72). Ankara: Nobel.
- Bardak, M. ve Topaç, M.** (2021). *Oyun ve oyun materyalleri*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Barnett, L. A. And Storm, B.** (1981) Play, pleasure and pain: the reduction of anxiety through play. *Leisure Sci.* 4, 161-175.
- Başar, H.** (1996) *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E.** (2011) *Çocuk yetiştirmede sorunlar ve çözümleri; ana-babanın eğitimi* elkitabı. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Başaran, İ. E.** (2011). *Ana babanın eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bayındır, D. ve Mısırlı, Z. A.** (2020). Dijital oyunlar. A. Önder ve H. Arslan Çiftçi (Ed.), *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme içinde* (261-282). Ankara: Nobel.
- Bayındır, D. ve Uyanık Balat, G.** (2018). Erken çocukluk eğitiminde sınıfta davranış yönetimi. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.) *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi içinde* (s. 63-86). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bayram, N.** (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Bursa: Ezgi.
- Bee, H. & Boyd, D.** (2020). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev. Ed.). İstanbul: Kaknüs.
- Berk, L. E.** (2020). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Beşgen Ergişi, M. ve Gangal, M.** (2017). İstenmeyen davranışlar, nedenleri ve yönetimi. S. Yoleri (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s.175-199). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bredenkamp, S.** (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (H. Z. İnan ve T. İnan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Brink, P. J. & Wood, M. J.** (1998). *Advanced design in nursing research*. Sage.
- Budak, K. S.** (2020). *Okul öncesi dönem çocukları için dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Büyüköztürk, Ş.** (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camgöz, A.** (2010). *Ankara örneğinde penn etkileşimli akran oyunu ölçeğinin 60–72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- 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.
- Creative Research Systems** (2022). Sample Size Calculator. <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>
- Cücelioğlu, D.** (1994). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D.** (2018). *Geliştiren anne-baba*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakan, A.** (2021). *Okul öncesi çocuklarının dış mekândaki oyun davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.

- Çakırer, H. B.** (2020). Öğrenme serüveninde bilgiler âlemine oyun ile seyahat: Oyun temelli oyun programları. E. A. Acar (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi mozaığı* içinde (s. 387-401). Ankara: Nobel.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V.** (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Anı.
- Çimen Sertbaş, N.** (2006). *İlköğretim öğrencilerinde davranış problemleri ve yordayan değişkenler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çivril Yılmaz, D.** (2022). *Okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının oyun tercihlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Demirtaş, Z.** (2019). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Az Akademi.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E.** (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65(2), 649-665.
- Dowdell, K., Gray, T., & Malone, K.** (2011). Nature and its influence on children's outdoor play. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 15(2), 24-35.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T.** (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge.
- Dörtkardeş, S.** (2021). *Çocuklarda davranış bozuklukları ve çözüm yolları*. İstanbul: Az Yayıncılık.
- Dursun, A.** (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Durualp, E. ve Aral, N.** (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39. 160-172.
- Durualp, E. ve Aral, N.** (2017). Oyunun gelişimi ve türleri. A. Belgin Aksoy (Ed.) Okul Öncesi dönemde oyun içinde (s. 31-54). Ankara: Hedef.
- Elmallı, Ü. G.** (2021). *Anne babaların okul öncesi dönemde çocukların riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocuğun problem davranışları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi.

- Erden, Ş.** (2012). Okul öncesinde eğitim kurumları ve çeşitleri. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (289-314). Ankara: Pegem Akademi.
- Erkuş, A.** (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Evertson, C. M. & Emmer, E.** (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Finger, J. & Bamford, B.** (2010). *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu* (T. Karaköse Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Gencer, R.** (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal ve oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- George, D. & Mallery, P.** (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gmitrova, V., Podhajecká, M., & Gmitrov, J.** (2009). Children's play preferences: Implications for the preschool education. *Early child development and care*, 179(3), 339-351.
- Gölge, A.** (2022). *Okul öncesi dönem çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi ve oyun türlerine göre saldırganlık yönelimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Gredler, M. E.** (2017). *Öğrenme ve öğretmen: Kuramdan uygulamaya* (Ö. Polat, Çev.). Ankara: Nobel.
- Gülsoy Yılmaz, G.** (2020). *60-72 aylık çocukların oyuncak tercihleri- oyun becerileri ve saldırganlık yönelimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Gültekin Akduman, G.** (2017a). Çocuklarda görülen uyum ve davranış sorunları. A. Güngör Aytar (Ed.), *Ruh sağlığı* içinde (s. 89-124). Ankara: Hedef.
- Gültekin Akduman, G.** (2017b). Çocuklarda görülen uyum ve davranış sorunları. A. Güngör Aytar (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim* içinde (s. 87-122) Ankara: Hedef.
- Güngören, F.** (2022). *36-72 aylık çocukların oyun davranışları ve bakış açısı alma düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.



- Gürpınar, H. A.** (2006) *Okulöncesi öğrenime devam eden çocukların tercih ettikleri ilgi köşeleri ve tercih etme nedenleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Harmandar Demirel, D., Hergüner, G., Serdar, E.** (2016). *Okul öncesi ve ilkokulda eğitsel oyunlar*. İstanbul: Kesit Eğitim.
- Huizinga, J.** (2021). *Homo ludens*. İstanbul: Ayrıntı.
- Kalkusch, I., Jaggy, A. K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S.** (2021). Promoting social pretend play in preschool age: Is providing roleplay material enough? *Early Education and Development*, 32(8), 1136-1152.
- Kanak, M.** (2020). Mor gelişim. E. Arslan (Ed.) *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 79-96) Ankara: Eğiten Kitap.
- Kanlıklıçer, P.** (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: geçerlilik güvenilirlik çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karaoğlu, M.** (2011). *Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karavaşin, N.** (2019). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarda görülen problem davranışlar ile annelerinin eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kaya, G. İ.** (2018). Oyun, gelişim ve tarihsel olarak oyunun eğitimdeki yeri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(1), 66-78.
- Kaya, İ.** (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlıklarının mizaç özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3361-3378.
- Kaya, İ.** (2021). Oyunun tarihsel gelişimi ve oyun kuramları. D. Yalman Polatlar (Ed.) *Erken çocuklukta oyun gelişimi ve eğitimi içinde* (s. 33-47). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, İ. ve Deniz M. E.** (2020). Yaşam becerileri eğitimi programının okul öncesi 4 yaş çocukların sosyal becerilerine ve problem davranışlara etkisini incelenmesi. *İlköğretim Online* 19 (2), 612-623.

- Kaya, İ., Taşkın, Z., Çomak, N., Şehir, Özgenel, M.** (2021). Türkiye’de “Problem davranış” konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2020): Bir durum çalışması. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 21-32.
- Kayahan, M.** (2020). *5-6 yaş çocuklarının ahlaki yargı düzeyleri ile sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Keane, S. P., & Calkins, S. D.** (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddlers and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 409-423.
- Kılınç, N.** (2016). *5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi.
- Kocabaş, Z.** (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları ile çocukların problem davranışları ve akademik benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koçyiğit, S., & Başara Baydilek, N.** (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M.** (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
- Kuzu Jafari, K.** (2021). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların zekâ düzeyleri ve sosyal becerileri ile ailelerin ebeveynlik ve dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Leseman, P. P., Rollenberg, L., & Rispen, J.** (2001). Playing and working in kindergarten: cognitive co-construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(3), 363-384.
- Lewin, L. M., Davis, B., & Hops, H.** (1999). Childhood social predictors of adolescent antisocial behavior: Gender differences in predictive accuracy and efficacy. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 277-292.
- Locke, J.** (2020). *Eğitim üzerine bazı düşünceler* (A. Çakıroğlu, Çev. Ed.) Ankara: Afrika.

- Macun, B. ve Güvendi, Ö. F.** (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(78), 79-98.
- Metin Aslan, Ö.** (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Mucuk, Y. K.** (2020). *60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları, çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul.
- Okman Fişek, G. ve Maktav Yıldırım, S.** (1993). *Çocuk gelişimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Oktay, A.** (2004). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Olson, M. H. & Hergenhahn, B. R.** (2016). *Öğrenmenin kuramları* (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Omrak, C.** (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma örüntüleri ve duyu düzenleme becerilerinin teknoloji kullanımıyla ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Otrar, M. ve Arğın, F. S.** (2015). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 391-403.
- Önder, A. ve Aslan Çiftçi** (2020). Oyun kuramları. A. Önder ve H. Arslan Çiftçi (Ed.), *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme içinde* (s.27-48). Ankara: Nobel.
- Özdamar, K.** (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi Yayınları.
- Özdemir, H.** (2019). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların, annelerinin ve öğretmenlerinin oyun ve oyuncaklara ilişkin cinsiyet kalıp yargılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S.** (2014). 5-6 Yas grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science*, 2(2), 1-15.
- Özdoğan, B.** (2014). *Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım*. Ankara: Anı.

- Özel, F.** (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal beceri, problem davranış ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Özgün, Ö.** (2018). Sınıfta istenmeyen davranışlar, nedenleri, yönetimi. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.) *Okul öncesinde sınıf yönetimi* içinde (s. 139-161). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, B. G.** (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile teknolojik cihaz kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özyürek, M.** (2020). *Problem davranışları değiştirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pehlivan, H.** (2014). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı.
- Rubin, K. H., Watson, K. S., & Jambor, T. W.** (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child development*, 534-536.
- Saitoğlu, R.** (2020). *Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile problem davranışlar ve akran ilişkilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Saltık, N.** (2018). *Kadın konukevlerinde kalan çocuklarda oyun terapisinin sosyal beceri ve problem davranışlara etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ.** (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Sandseter, E. B. H.** (2009). Children's expressions of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 92-106.
- Santrock, J. W.** (2017). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Sapsağlam, Ö.** (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.
- Sayan Korkutata, F.** (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Semerci, D.** (2022). *Çocuk merkezli oyun terapisinin 48-72 aylık çocukların davranış problemlerine ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Seven, S.** (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 51, 477-499.
- Seven, S.** (2018). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem.
- Sevinç, M.** (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa.
- Sezici, E. ve Yiğit, D.** (2019). Okul öncesi çocukların oyuncak tercihleri, oyun davranışları ve sosyal duygusal uyumu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *JAREN*, 5(3), 178-187.
- Slavin, R. E.** (2019). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama* (G. Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Smith, P. K.** (1978). A longitudinal study of social participation in preschool children: Solitary and parallel play reexamined. *Developmental Psychology*, 14(5), 517-523.
- Sümer, N.** (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahan Aktan, B.** (2020) Oyun yoluyla sosyal becerilerinin desteklenmesi. Oyun kuramları. A. Önder ve H. Arslan Çiftçi (Ed.), *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme* içinde (s.151-168). Ankara: Nobel.
- Şahin, S.** (2015). Okul öncesi dönemde motor gelişim. F. Turan ve A. İ. Yükselen (Ed.), *Her dönemiyle okul öncesi eğitimi-1* içinde (225-238). Ankara: Hedef.
- Şen, M.** (2014). Erken çocukluk eğitiminde oyun ve önemi. İ. H. Diken. (Çev.) *Erken çocukluk eğitimi* içinde 404- 431. Ankara: Pegem.
- Şener, T.** (1996). *4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve yapı-inşa oyununun bakış alma becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S.** (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Taner Derman, M. ve Başal H. A.** (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 115-144.
- Tavşancıl, E.** (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Taylı, A.** (2000). *Kardeş sahibi olup olmama durumunun okul öncesi dönemdeki sosyal oyuna etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.

- Teke, Y. T.** (2021). *Anne-çocuk etkileşimi ile 4-6 yaş çocuklarının problem davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi.
- Toksoy, K.** (2018). *Dijital medyanın 18 ay- 3 yaş arasındaki çocukların gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Topçu Bilir, Z. ve Sop, A.** (2016). Okul öncesi dönemindeki çocukların aile ilişkileri ile çocuklarda görülen davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 20-43.
- Topkaya, İ.** (2016). Çocukta oyun gelişimi giriş. İ. Topkaya (Ed.), *Çocukta oyun gelişimi içinde* (11-22). Ankara: Efil Yayınevi.
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci ve Akbulut, A.** (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263-2278.
- Trawick-Smith, J.** (2018). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (B. Akman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Tuğrul, B., Menekşe, B. O. Z., Uludağ, G., Aslan, Ö. M., Çelik, S. S., & Çapan, A. S.** (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198.
- Turan Güven, T.** (2018). *48-60 aylık çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının ebeveynleri tarafından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K., Niran, Ş., Özkan, S.** (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi* 2 (1), 1-7.
- TÜİK** (2021). <https://data.tuik.gov.tr> adresinden 30.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Türkel, N.** (2021). *Ebeveynlerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Ural, A. ve Kılıç, İ.** (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Urfa, D. T.** (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri üzerinde akıllı telefon/tablet kullanım alışkanlıklarının ve buna yönelik anne baba tutumlarının rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

- Utus, T.** (2022). *Ebeveynlerin dijital oyun rehberlik stratejileri ile dijital oyunların okul öncesi dönem çocuklarına etkisine yönelik ebeveynlerin algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Uygun, N. ve Kozikoğlu, İ.** (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 787-817.
- Ültanır, E.** (2017). *Çocuklarda rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel.
- Ünsal, Ö. F.** (2020). Oyun türleri ve oyun alanları. A. Önder ve H. Arslan Çiftçi (Ed.), *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme içinde* (s. 73-94). Ankara: Nobel.
- Vygotsky, L. S.** (1998). *Dil ve düşünce* (S. Koray, Çev. Ed.). İstanbul: Kuram.
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D.** (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.
- Woolfolk Hoy, A.** (2015). *Eğitim psikolojisi*. (D. Özen, Çev. Ed.). İstanbul: Kaknüs.
- Yaman, F.** (2018). *Türkiye'deki ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yavuz, Ç. ve Akagündüz, N.** (2004). *Çocuk olmak gelişim sürecinde etkili rehberlik*. Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları.
- Yavuzer, H.** (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H.** (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H.** (2013). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H.** (2017). *Ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, Z.** (2022). *Oyun temelli öğrenmenin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yılmaz, İ.** (2018). *Okul öncesi dönemde çocukların bağlanma biçimi ile sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İzmir.
- Yokuş, G. ve Yavuz Konokman, G.** (2019). Okul öncesi dönemde çocukların oyun davranışları düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 27 (3), 1141-1148.

**Yoleri, S. ve Tetik, G.** (2020). Okul öncesi dönemde mizaç ve oyun davranışları arasındaki ilişkinin ve oyun davranışını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 66-79.

**Yörükoğlu, A.** (1978). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.



## EKLER

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.03.2023-271



### FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI

Karar Tarihi	30/03/2023	Karar Sayısı	23/10
--------------	------------	--------------	-------

#### KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Fahameddin BAŞAR / Rektör Yardımcısı - Başkan  
Prof. Dr. Erol KILIÇ / Güzel Sanatlar Fakültesi - Dekan - Üye  
Prof. Dr. Esra AKGÜL / MYO - Müdür - Üye  
Prof. Dr. Hasan BACANLI / Eğitim Fakültesi - Üye  
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ / Eğitim Fakültesi - Dekan - Üye  
Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU / Eğitim Fakültesi - Üye  
Prof. Dr. Sefa SAYGILI / İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi - Üye  
Doç. Dr. Eyup Sabri KALA / Hukuk Müşaviri - Raportör

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 30.03.2023 tarihinde saat 11:00'da toplanmış ve aşağıdaki karar alınmıştır.

#### KARAR

**KARAR NO 2023-23/10** Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Songül ÖZGENEL'in "Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocukların Oyun Tercihleri ile Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırmasında kullanacağı anket ve ölçeklerinin etik yönden uygunluğuna,

Toplantıya katılan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu üyelerinin oy birliği ile karar verildi.

*e-İmzalıdır*

Prof. Dr. Fahameddin BAŞAR  
Başkan

*e-İmzalıdır*

Prof. Dr. Hasan BACANLI  
Üye

*e-İmzalıdır*

Prof. Dr. Erol KILIÇ  
Üye

*e-İmzalıdır*

Prof. Dr. Sefa SAYGILI  
Üye

*e-İmzalıdır*

Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ  
Üye

*e-İmzalıdır*

Prof. Dr. Esra AKGÜL  
Üye

*e-İmzalıdır*

Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU  
Üye

## BİLGİ FORMU

### Değerli katılımcı,

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi çağındaki çocukların oyun tercihleri ile problem davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırma bulguları yalnızca bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır. Bu nedenle ad-soyad yazmayınız. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, en uygun gelen cevapları içtenlikle cevaplamanızdır. Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. İsa KAYA  
FSMVÜ Öğr. Üyesi

Songül ÖZGENEL  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### Bilgi Formu

**Çocuğunuzun Cinsiyeti:** (...) Kız (...) Erkek

**Katılımcı:** (...) Anne (...) Baba (...) Diğer

**Anne Eğitim Düzeyi:**..... **Baba Eğitim Düzeyi:**  
.....

**Ortalama Aile geliri:**..... **Ailedeki çocuk sayısı:**  
.....

**Çocuğun doğum sırası:** .....

**Anne-baba birlikteliği:** (...) Birlikte (...) Ayrı

OYUN TERCİHLERİ ÖLÇEĞİ		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukta	Her zaman
		0	1	2	3	4
1.	Oyuncakları ile tek başına sıkılmadan oynar.					
2.	Tek başına oyun oynamaktan zevk alır.					
3.	Oyuncakları ile yalnız oynar.					
4.	Aynı ortamda arkadaşları olmasına rağmen tek başına oynamayı tercih eder.					
5.	Aynı ortamda arkadaşları olmasına rağmen oyuncakları ile kendi başına oynar.					
6.	Oyuncaklarını arkadaşlarıyla paylaşarak oynar.					
7.	Arkadaşlarıyla iletişim kurarak oynar.					
8.	Grup içinde oyun oynarken arkadaşlarıyla iletişim kurarak oynar.					
9.	Grup içinde oyun oynarken arkadaşlarının kendi oyunu ile ilgili önerileri dinler.					
10.	Grup içinde oyun oynarken arkadaşlarına önerilerde bulunur.					
11.	Blok, Lego, yapboz, oyun hamuru, boş şişe, karton kutu, atık ve doğal materyallerle oynar.					
12.	Blok, Lego, yapboz, oyun hamuru, boş şişe, karton kutu, atık ve doğal araç-gereçler kullanarak oyuncaklar yapar.					
13.	Blok, Lego, yapboz, oyun hamuru, boş şişe, karton kutu, atık ve doğal malzemelerle oynamayı tercih eder.					
14.	Blok, Lego, yapboz, oyun hamuru, boş şişe, karton kutu, atık ve doğal malzemeler kullanarak yeni şeyler yapmaktan hoşlanır.					
15.	Blok, Lego, yapboz, oyun hamuru, boş şişe, karton kutu, atık ve doğal malzemelerle yeni bir araç-gereç veya oyuncak yapar.					
16.	Oyunlarında yetişkinleri taklit eder ve canlandırır.					
17.	Ev eşyaları, mutfak gereçleri veya tamir eşyaları ile yetişkinleri taklit ederek oynar.					
18.	Anne veya baba davranışlarını taklit ederek oynar.					
19.	Yaşatları ile kuralları belirlenmiş oyunlar oynar.					
20.	Kuralları önceden belirli olan takım oyunları oynamayı tercih eder.					
21.	Kurallı oyunlar oynamayı tercih eder.					
22.	Arkadaşları ile koşma ve kovalamaca gibi hareketli oyunlar oynar.					
23.	Oyunlarda ortak amaca ulaşmak için arkadaşlarıyla iş birliği yapar.					
24.	Grup halinde oynanan oyunları tercih eder.					
25.	Arkadaşları ile oyun oynamaktan zevk alır.					
26.	Oyunda iş birliğinden hoşlanır.					
27.	Arkadaşlar ile iş birliği gerektiren oyunları tercih eder.					
28.	Arkadaşları ile oynarken görevlerini yerine getirir.					
29.	Tablet, cep telefonu veya bilgisayar ile oyun oynamayı tercih eder.					
30.	Arkadaşlarıyla tablet, cep telefonu veya bilgisayar ile oyun oynamayı ister.					
31.	Oyuncaklar yerine tablet, cep telefonu veya bilgisayar ile oyun oynamayı tercih eder.					
32.	Arkadaşlarıyla oynamak yerine tablet, cep telefonu veya bilgisayar ile oyun oynamayı tercih eder.					
33.	Tablet, cep telefonu veya bilgisayar ile sıkılmadan oynar.					

Problem Davranışlar	NE SIKLIKTA?		
	Hiçbir zaman	Bazen	Çok sık
1.Diğerleriyle kavga eder.			
2.Özsaygısı düşüktür. (Özsaygı, "bireyin kendini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli olarak algılama derecesi"dir)			
3.Diğer çocukları korkutur ya da kabadayı gibi davranır.			
4.Çevrede yalnız başına dolaşır.			
5.Kolayca dikkati dağıtılabılır.			
6.Başkaları konuşurken sözlerini keser.			
7.Devam eden etkinlikleri bozar.			
8.Bir grup çocukla beraberken kaygılıdır.			
9.Kolayca utanıp sıkılır.			
10.Başkalarının söylediklerini dinlemez.			
11.Başkalarıyla tartışır.			
12. Yanlış davranışı uyarıldığında yetişkine tepki gösterir.			
13.Kolayca öfkelenir.			
14.Sinir krizleri geçirir.			
15.Yalnız kalmayı sever.			
16.Üzgün veya bezgin bir şekilde davranır.			
17.Düşünmeden hareket eder.			
18.Yerinde duramaz ve aşırı hareket eder.			