T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ




# ERKEN ÇOCUKLUKTA YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ İLE OYUN GELİŞİMİ VE OYUN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

MERVE GEMİKSİZ

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. EZGİ AKŞİN YAVUZ

EDİRNE, 2024

**Tezin Adı:** Erken Çocuklukta Yürütücü İşlev Becerileri ile Oyun Gelişimi ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

**Hazırlayan:** Merve GEMİKSİZ

# ÖZET

Araştırmada erken çocuklukta yürütücü işlev becerileri ile oyun becerileri ve oyun davranışları arasındaki ilişkinin ve yürütücü işlevlerin çocukların oyun becerileri ile oyun davranışlarını yordama durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma amacına uygun olarak nicel yöntemle planlanan araştırmada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'de Iğdır ilinde okul öncesi eğitime devam eden, 48-72 ay aralığındaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 200 çocuğa ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ile derlenirken; yürütücü işlevleri, oyun gelişimini ve oyun davranışlarını değerlendirmek üzere alan yazında yer alan ve geçerlik güvenirliği ispat edilmiş ölçme araçlarından faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde normallik dağılımları incelenmiş ardından alt amaçlara uygun olarak ilişki ve fark testlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda çalışma grubundaki çocukların yürütücü işlev becerilerinin artışı oyunda alan yönetimini ve materyal yönetimini olumlu olarak etkilerken; sembolik oyunu olumsuz olarak etkilemiştir. Yürütücü işlevlerin çocukların oyun davranışlarını sessiz oyun, paralel oyun ve sosyal oyun alanlarında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmanın çalışma grubuna hakkında elde edilen bu sonuçlar ilgili alan yazın ışığında tartışılarak öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yürütücü işlevler, erken çocukluk, oyun gelişimi, oyun davranışı, ketleyici kontrol, çalışan bellek

**Thesis Title:** Investigation of the Relationship Between Executive Function Skills and Play Development and Play Behaviors in Early Childhood

**Owner:** Merve GEMİKSİZ

## ABSTRACT

The aim of the study is to examine the relationship between executive function skills and play skills and play behaviors in early childhood as well as the predictive status of executive functions on children's play skills and play behaviors. In accordance with the purpose of the research, the relational screening model was used in the research planned with quantitative method. The study group of the research consists of children between the ages of 48-72 months attending preschool education in Iğdır province in Turkey in the spring semester of the 2022-2023 academic year. Within the scope of the research, 200 children were reached. While the data of the study were collected with a personal information form, measurement tools with proven validity and reliability in the literature were used to evaluate executive functions, play development and play behaviors. In the analysis of the data obtained in the study, normality distributions were examined and then relationship and difference tests were used in accordance with the sub-objectives. As a result of the study, while the increase in the executive function skills of the children in the study group positively affected space management and material management in play, it negatively affected symbolic play. It was concluded that the increase in executive functions predicted children's play behaviors in quiet play, parallel play and social play. These results obtained about the study group of the current study were discussed in the light of the relevant literature and suggestions were presented.

**Keywords:** Executive functions, early childhood, play development, play behaviour, ınhibitory control, working memory

# ÖNSÖZ

Akademik gelişimim boyunca bilgisi, nezaketi, güzel enerjisiyle yoluma ışık tutan kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ'a kendi adıma ve ailem adına sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sizin öğrenciniz olduğum için çok şanslıyım.

Tez jürimde bulunarak bilgi ve desteklerini esirgemeyen önemli katkılarda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Hande ARSLAN ÇİFTÇİ ve Dr. Öğr. Üyesi Özlem DÖNMEZ hocama teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım süresince üzerimde emeği olan, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım başta Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU ve Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU olmak üzere tüm hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Her zaman motivasyonumu yükselten ve desteğini esirgemeyen çocukluk arkadaşım Murathan GÜNDOĞDU, araştırmama görüşleri ile önemli katkılar sunan Emel ÖZDEMİR ve tüm dostlarıma teşekkür ederim.

Hayatımı güzelleştiren, yüzümü güldüren, yanımda olduklarını her zaman hissettiğim ablam Şeyda TEMELLİ ve kardeşim Sedanur GEMİKSİZ'E teşekkür ederim.

Yaşamımın her anında ve her koşulda sevgiyle sarıp sarmalayan, en büyük şansım canım annem Ayfer GEMİKSİZ'e bana kattığı her şey için teşekkür ederim. Sahip olduğum her güzelliği, başarıyı, gücümü, neşemi sana borçluyum.

# İÇİNDEKİLER

**ÖZET** ..... **i**
**ABSTRACT** ..... **ii**
**ÖNSÖZ** ..... **iii**
**İÇİNDEKİLER** ..... **iv**
**TABLO LİSTESİ** ..... **vii**
**KISALTMALAR** ..... **x**
**BÖLÜM I** ..... **1**
**1.GİRİŞ** ..... **1**
1.1. Problem ..... 1
1.2 Amaç ..... 5
1.3. Önem ..... 5
1.4. Sayıltılar ..... 8
1.5. Sınırlılıklar ..... 8
1.6. Tanımlar ..... 8
**BÖLÜM II** ..... **9**
**2. İLGİLİ ALAN YAZIN** ..... **9**
2.1. Yürütücü İşlevler ..... 9
2.1.1. Yürütücü İşlevlerin Tanımı ..... 9
2.1.2. Yürütücü İşlevlerin Bileşenleri ..... 11
2.1.2.1. Çalışan Bellek ..... 11
2.1.2.2. Ketleyici Kontrol ..... 13
2.1.2.3. Bilişsel Esneklik ..... 14
2.1.3. Yürütücü İşlev Becerilerinin Önemi ..... 15
2.1.4. Yürütücü İşlev Becerilerinin Gelişimi ..... 17
2.1.5. Yürütücü İşlevlerin Gelişimini Etkileyen Etmenler ..... 18
2.1.6. Yürütücü İşlevlerin Çocukların Yaşamına Yansımaları ..... 20
2.2. Erken Çocukluk Döneminde Oyun ..... 21
2.2.1. Oyuna İlişkin Bakış Açıları ..... 21
2.2.1.1. Froebel'in Oyun Hakkında Fikirleri ..... 22
2.2.1.2. Moritz Lazarus'un Oyun Hakkında Fikirleri ..... 22

2.2.1.3. Freud'un Oyun Hakkında Fikirleri ..... 23
2.2.1.4. Karl Groos'un Oyun Hakkında Fikirleri ..... 24
2.2.1.5. Montessori'nin Oyun Hakkında Fikirleri ..... 24
2.2.1.6. Herbert Spencer'ın Oyun Hakkında fikirleri ..... 25
2.2.1.7. Stanley Hall'ün Oyun Hakkında Fikirleri ..... 25
2.2.1.8. Piaget'in Oyun Hakkında Fikirleri ..... 25
2.2.1.9. Vygotsky'nin Oyun Hakkında Fikirleri ..... 27
2.2.1.10. E.Erikson'un Oyun Hakkında Fikirleri ..... 27
2.2.1.11. Peter-Slade'in Oyun Hakkında Fikirleri ..... 28
2.2.1.12. Sutton Smith'in Oyun Hakkında Fikirleri ..... 28
2.2.1.13. Zihin Kuramı ve Oyun ..... 29
2.2.1.14. Artin Göncü'nün Oyun Hakkında Fikirleri ..... 29
2.2.3. Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ..... 30
2.2.3.1. Bilişsel Oyun Aşamaları (Piaget ve Bruner) ..... 31
2.2.3.2. Sosyal Oyun Aşamaları (Parten'e göre Oyun Aşamaları) ..... 32
2.2.3.3. Bilişsel ve Sosyal Oyun (Smilansky ) ..... 33
2.2.3. Oyun Türleri ..... 35
2.2.4. Oyunun Çocuklara Katkısı ..... 38
2.2.4.1. Oyunun Çocukların Gelişimine Katkısı ..... 38
2.2.4.2. Oyunda Çocuk Davranışları ..... 40
2.3. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar ..... 41
2.3.1. İlgili Yurt İçi Çalışmalar ..... 41
2.3.2. İlgili Yurt Dışı Çalışmalar ..... 46
**BÖLÜM III ..... 53**
**3. YÖNTEM ..... 53**
3.1. Araştırmanın Modeli ..... 53
3.2. Çalışma Grubu ..... 53
3.3. Veri Toplama Araçları ..... 55
3.3.1. Demografik Bilgi Formu ..... 56
3.3.2. Oyun Davranışları Ölçeği ..... 56
3.3.3. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği ..... 57
3.3.4. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri ..... 59

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ..... 60
3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması ..... 61
**BÖLÜM IV ..... 65**
**4. BULGULAR ..... 65**
**BÖLÜM V ..... 94**
**5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER ..... 94**
**KAYNAKÇA ..... 105**
**EKLER ..... 131**
EK-1. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU ..... 131
EK-2. ETİK KURUL ONAYI ..... 132
EK-3. MEB İZİN BELGESİ ..... 135

# TABLO LİSTESİ

**Tablo 1.1.** Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... 54

**Tablo 1.2.** Çocukların yaşlarına ilişkin betimsel istatistikler..... 55

**Tablo 2.** Verilerin Normaliğine İlişkin One Sample Kolmogorov- Smirnov Test.. 62

**Tablo 3.** Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Normallik Analizi... 62

**Tablo 4.** Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Normallik Analizi... 63

**Tablo 5.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlevler Envanterinden Aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Sonuçları..... 65

**Tablo 6.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimleri Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Sonuçları ..... *65*

**Tablo 7.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışı Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Sonuçları ..... *66*

**Tablo 8.** Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri, Oyun Davranışları ve Oyun Gelişimleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları ..... 67

**Tablo 9.** Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile oyun gelişimleri arasındaki ilişkiye ilişkin çoklu regresyon analizine yönelik sonuçlar ..... 70

**Tablo 10.** Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile oyun davranışları arasındaki ilişkiye ilişkin çoklu regresyon analizine yönelik sonuçlar..... 70

**Tablo 11.** Çocukların yaşları ile yürütücü işlev becerileri, oyun gelişimleri ve oyun davranışları arasındaki ilişkiye ilişkin Pearson korelason analizi sonuçları ..... 71

**Tablo 12.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları..... 72

**Tablo 13.1.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Ailenin Sahip Olduğu Çocuk sayısına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 72

**Tablo 13.2.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları ..... *73*

**Tablo 14.1.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinde Anne Yaşına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 73

**Tablo 14.2.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Anne Yaşına Göre Farklılaşmasıyla İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları ..... 74

**Tablo 15.1.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Baba Yaşlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..... 75

**Tablo 15.2.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Baba Yaşına Göre Farklılaşmasıyla İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları ..... 75

**Tablo 16.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Çalışma Grubu t Testi Sonuçları ..... *76*

**Tablo 17.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları ..... 76

**Tablo 18.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Algılanan Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları ..... *77*

**Tablo 19.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları ..... *77*

**Tablo 20.1.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Ailenin Sahip Olduğu Çocuk sayısına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..... 78

**Tablo 20.2.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Ailenin Sahip Olduğu Çocuk sayısı Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları .....

**Tablo 21.1.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Anne Yaşına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..... 80

**Tablo 21.2.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Anne Yaşına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları ..... *81*

**Tablo 22.1.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Baba Yaşına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..... 82

**Tablo 22.2.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Baba Yaşına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları ..... 83

**Tablo 23.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları ..... 83

**Tablo 24.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları ..... 84

**Tablo 25.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Algılanan Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 85

**Tablo 26.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları ..... 85

**Tablo 27.1.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Ailenin Sahip Olduğu Çocuk sayısına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..... 86

**Tablo 27.2.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Ailenin Sahip Olduğu Çocuk sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları ..... 87

**Tablo 28.1.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Anne Yaşına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 88

**Tablo 28.2.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Anne Yaşına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları..... 89

**Tablo 29.1.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Baba Yaşına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 90

**Tablo 29.2.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Baba Yaşına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları..... 91

**Tablo 30.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları ..... 91

**Tablo 31.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 92

**Tablo 32.** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Algılanan Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları ..... 93

# KISALTMALAR

**ÇDYİE:** Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Öğretmen Formu

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

# BÖLÜM I

# 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

## 1.1. Problem

Beyin, öğrenme süreçlerinin merkezi bir unsuru olması nedeniyle yapısı ve işleyişiyle eğitimcilerin ilgisini çeken bir konu olmuştur. Beyindeki kompleks ve sürekli değişen bilgi işleme yapısı; "yürütücü işlevler" teriminin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu terim, zihinsel süreçlerin yönetimi, planlama, karar verme ve problem çözme gibi karmaşık bilişsel işlevleri tanımlar ve öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Borkowski ve Burke 1996).

Yürütücü işlevler, bireyin bilişsel olarak karmaşık görevleri yönetmesine, hedeflere odaklanmasına, dikkati sürdürmesine ve uygun stratejiler geliştirmesine yardımcı olur. Örneğin, bir görev için plan yapma, adımları organize etme, problem çözme stratejilerini uygulama ve çalışan bellekni kullanarak bilgileri sürdürme yürütücü işlevlere örnek olarak verilebilir. Bu işlevler, bireyin davranışlarını etkin bir şekilde yönlendirmesine ve hedeflenen sonuçlara ulaşmasına yardımcı olur. (Pennington ve Ozonoff, 1996; Miyake vd., 2000; Kılınçaslan, 2010).

Yürütücü işlevler arasında çalışan bellek, ketleyici kontrol ve bilişsel esneklik temel yürütücü işlevlerdir. Planlama, problem çözme, akıl yürütme gibi ileri düzey yürütücü işlev becerileri de bunların temelinde şekillenerek ortaya çıkmaktadır (Blair ve Diamond, 2008; Carlson ve diğerleri, 2013; akt.; Arslan- Çiftçi, 2020; Morton, 2013).

Yürütücü işlev becerileri, bebeklik döneminde ortaya çıkan, erken çocukluk döneminde hızlanan, geç ergenlikte olgunlaşan ve geç yetişkinlikte yavaşlayan

yaşamın her döneminde yer alan önemli bir süreçtir (Diamond, 2013). Yürütücü işlevler, beynin prefrontal korteksin belirli bölgeleri ile beyin genelinde bir dizi bağlantıya sahiptir. Beynin evriminde, ön lobun üç önemli aşaması vardır. İlk aşama; doğumdan itibaren beş yaşına kadar olan süreçtir ve bu dönemde dikkat kontrolü önemli bir gelişim gösterir. Yedi ile dokuz yaş arasındaki ikinci evrede, bilişsel esneklik, bilgi işleme ve yürütücü işlev becerilerinde belirgin bir hızlanma durumu söz konusudur. On bir ile on üç yaşları arasında bu alanlarda gelişimsel bir olgunlaşmanın yaşandığı üçüncü bir evre bulunmaktadır (Anderson, 2002).

Bebeklik ve çocukluk döneminde dikkat kontrolü önemli ölçüde gelişir ve bu süreç bilimsel açıdan önem taşır. Bilişsel esneklik, bilgi işleme ve hedef belirleme becerilerinin gelişimi ergenlik dönemine kadar tamamlanır (Miller ve Cohen,2001; Anderson, 2002). Yürütücü işlev becerileri gelişimi, erken çocukluk döneminde hızlanır. Bu süreç içerisinde çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler arasında genetik yatkınlık, aile dinamikleri, eğitim düzeyi, çevresel etkileşimler ve erken çocukluk eğitimi gibi unsurlar yer almaktadır. Bu faktörler, erken çocukluk döneminde çocuğun yürütücü işlev becerilerini, bilişsel yeteneklerini etkileyebilir. Ayrıca bu dönemde sağlanan uygun uyarıcılar ve zengin öğrenme yaşantıları yürütücü işlev becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Okul öncesi dönemi kapsayan bu süreçte, oyunlar kritik önem taşımaktadır (Petty vd., 2012; Ramos vd., 2019).

Yürütücü işlevler bakımından oyunlar çocuklara, problem çözme yetenekleri, dikkat kontrolü, planlama, hedef belirleme ve bilişsel esneklik gibi yürütücü işlev becerilerinin gelişimini destekleyen bir ortam sağlar. Oyunlar, çocukların gelecek adımlarını planlamalarını ve stratejiler geliştirmelerini gerektirebilir. Bunun yanı sıra çocuklar oyun esnasında kurallara uygun davranmak için dikkatlerini ve odaklarını sürdürürler. Bu durum, dikkat ve odaklanma becerilerinin gelişimini sağlar (Rozencwajg ve Corroyer, 2005). Çocuğun planlama, organizasyon, problem çözme, çalışan bellek kullanımı, düzenlemeyi ayarlama ve engellemeyi kontrol etme gibi öz düzenleme becerilerini içeren yürütücü işlev becerileri, oyun ile desteklenebilir. Bu nedenle oyun, yürütücü işlev becerileri için kritik önem taşımaktadır (Hendry, 2016).

Erken çocukluk döneminin vazgeçilmezlerinden olan oyun; çocukların gelişimlerini desteklerken aynı zamanda öğrenme süreçlerini biçimlendirir (Ayan ve Memiş, 2012). Çocuklar, çevresinde olup bitenleri oyun aracılığıyla öğrenir, oyun ile hayata dair tecrübe elde eder, birçok beceri kazanarak farklı alanlarda gelişim gösterirler. Oyun, çocuğun yaşamında önemli bir yerdedir. Alanyazında oyunun birçok tanımı bulunsa da en genel tanımıyla oyun; çocukların öğrenme ve gelişim alanlarını destekleyen, hayatı keşfetmesini sağlayan en temel deneyimlerden biridir (Jones, 2000; Einon, 2010). Öyle ki Maria Montessori oyunu; "çocuğun işi" şeklinde tanımlamıştır (Cossentino, 2006).

Erken çocukluk döneminde çok önemli yere sahip olan oyunlar aracılığıyla çocuklar; akran grubu ile olumlu ilişki kurma, sorumluluk alma, stateji üretmeyi, yardımlaşma, kişilerin haklarına saygı gösterme, paylaşımcı olma gibi toplumsal normları öğrenir. Bunun yanı sıra oyun, çocuğun hem iç dünyasında kendisine huzursuzluk veren, hoşnut olmayan durum ve duygularını; hem de bilişsel becerilerini ve gelişimsel düzeyini ifade etmesi için bir alan oluşturur. Çocuk burada canlandırmalar yapar, duygularını yansıtır (Arnas, 2017). Çocuğun kendisini ifade ettiği ve bir anlamda sürekli gelişip değişmesine sunduğu katkı dolayısıyla Metin-Aslan (2017) çocukların oyun sırasında gözlemlenmesinin çok önemli olduğunun altını çizmektedir.

Çocuğun yaşamında önemli bir yere sahip olan oyunun yetişkin tarafından gözlemlenmesi; çocukların oynadığı oyun türüne ya da oyun sırasında sergilediği tutum ve davranışlara, bu davranışların diğer gelişim alanları ve diğer davranışlarıyla olan ilişkilerini incelemek amacıyla sistemli şekilde yapılan bir gözlem türünü ifade etmektedir. Oyun gözlemlerinin yapılması, oyun davranışlarının değerlendirilmesi için de büyük önem taşır (Tuzcuoğlu vd., 2020). Oyun davranışını değerlendirmek ise çocukların tüm gelişim alanları hakkında bilgi verir (Metin- Aslan, 2017). Dolayısıyla oyun sırasında gözlenen davranışların içeriği, çocukların oyun oynama nedenleri ve oyunun çocuk gelişimi için faydası birçok araştırmacı için çalışma konusu olmuştur (Piaget, 1962; Freud, 1961; Erikson, 1985; Vygotsky, 1966; Rubin, Fein ve Vanderberg, 1983; Saracho, 1999, Pellegrini, 2004; akt. Smith, 2009). Araştırmacılar tarafından yapılan bu çalışmalarda, çocuklar oyun esnasında farklı açılardan

gözlemlenip değerlendirilmiştir. Çocuklar üzerinde yapılan bu gözlemler sırasında çocukların davranışları çeşitli kategorilere ayrılarak ilgili alanyazında incelenmiştir (Özdemir, 2014; Metin- Aslan, 2017; Hürtürk, 2017; Tuzcuoğlu vd., 2020). Çocuğun mizaç özellikleri, duygu düzenleme ve sosyal becerileri, akademik benlikleri, ebeveyn tutumu, bilişsel becerileri ve gelişim alanlarıyla ilgili davranışları ile oyun esnasında sergilediği davranışlar arasında ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Almaz, 2023; Amodia-Bidakowska vd., 2020; Dadakoğlu- Kahveci, 2023; Gilpin vd., 2015; Kara- Chalil, 2023; Kılınç, 2016; Köycekaş, 2019; Nielsen, 2012; Slot vd., 2017; Ünal Yarar, 2019). Buna göre erken çocukluk döneminde çocukların oyunlarını gözlemleyerek elde edilen bilgilerin çocukların gelişimleri, davranışları, kişisel özellikleri, sosyal ve bilişsel durumları hakkında bilgi verdiğini söylemek mümkündür.

Çocukların oyunlarının sistemli gözlemler ile incelenip farklı yöntemlerle değerlendirilmesi çocuklara dair çok yönlü bilgi edinilmesini sağlamaktadır. Bunlardan biri olarak bilişsel değişkenlerin oyundaki rolü ele alındığında (Güney, 2020; Karaman, 2009; Yavuz ve Zembat, 2017; Thibodeau vd., 2020; Türkoğlu, 2016) karşılıklı bir ilişki ve etkileşime değinildiği anlaşılmaktadır. Bilişsel değişkenler özelinde yürütücü işlevlerin oyundaki rolü gözden geçirildiğinde; oyun ve yürütücü işlevler arasında karşılıklı etkileşimden bahsetmek mümkündür (Amani vd., 2019; Braley vd., 2016; Petty vd., 2012; Ramos vd., 2019; Shimizu, 2023; Strobach ve Schubert, 2021; Vidal Carulla vd., 2021; Walker vd., 2020). Türkiye'de bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, çocukların yürütücü işlevlerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi hakkında çalışmalar sayıca daha fazla iken (Ahçı, 2016; Arslan-Çiftçi, 2020; Dağaynası, 2023; Ekşi- Sınır, 2020; Gözüm, 2020; İlhan, 2023; Öztemür, 2018) yürütücü işlev ve oyunun ilişkisine odaklanan çalışmaların nispeten sınırlı kaldığı (Yaşar, 2019) görülmüştür. Erken çocukluk döneminde gelişmeye hızla devam eden yürütücü işlevlerin çocukların oyunlarındaki dönüşümü ve oyunun yürütücü işlevlere göre dönüşümünü ülkemiz çocukları bakımından açıklamada boşluklar kalmaktadır. Mevcut araştırmada çocukların yürütücü işlev becerilerinin oyun gelişimi ve davranışlarıyla ilişkisinin incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## 1.2 Amaç

Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerileri ile oyun davranışlarını ve oyun gelişimlerini incelemek; yürütücü işlev becerileri ile çocukların oyun gelişimleri ve oyun davranışları arasındaki ilişkiyi, yürütücü işlevlerin çocukların oyunlarını yordamadaki rolünü değerlendirmektir. Bu kapsamda çocukların yürütücü işlev becerileri, oyun gelişimleri ve oyun davranışlarının demografik değişkenler bakımından farklılaşması da ele alınmıştır.

Bu kapsamda çalışmanın alt amaçları şunlardır:

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri, oyun gelişimlerinin değerlendirilmesi ölçeği ile oyun davranışlarının değerlendirilmesi ölçeğinden aldıkları puanların dağılımı nasıldır?
2. Okul Öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerileri ile oyun gelişimleri ve oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul Öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerileri, oyun gelişimleri ve oyun davranışlarını yordamakta mıdır?
4. Okul Öncesi dönemdeki çocukların yaşları ile yürütücü işlev becerileri, oyun gelişimleri ve oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okul Öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerileri, oyun gelişimleri ve oyun davranışları demografik değişkenler olarak çocuk cinsiyeti, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, anne baba yaşları, anne baba öğrenim durumu ve algılanan gelir durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

## 1.3. Önem

Erken çocukluk döneminde hızlanan beyin gelişimi ile çocuklar, çevresiyle etkileşime geçerek çeşitli deneyimler kazanmaktadır. Erken çocukluk döneminde yürütücü işlev becerilerinin gelişimi, çocuğun gelecekteki öğrenme süreçlerini

şekillendirir. Bu kritik dönemde çocukların oynadığı oyunlar, çeşitli görevleri yerine getirme, planlama yapma, duruma göre basit stratejiler geliştirme, yaratıcı çözümler üretme ve zorluklarla başa çıkma gibi aktiviteler vasıtasıyla çocukların yürütücü işlev becerilerini kullanma ve geliştirmelerine olanak tanır (Burrage, 2008; Yılmaz, 2022). Yürütücü işlev becerileri, sosyal, akademik ve diğer alanlarda çocukların gelişimini kolaylaştırması sebebiyle önemlidir (Best vd., 2009). Çocukların yürütücü işlevleri desteklenirse, çocukların öz-yeterliliği, kendilerine ve başkalarına karşı saygılı olmaları, duygularını kontrol edebilmeleri, dikkatini odaklayabilme becerilerinde gelişim sağlanır (Taşkın Gökçe, 2019; Willoughby vd., 2012). Bu da onların yaşam becerilerini güçlendirecek bir temel sağlayacaktır.

Erken çocukluk döneminde çocuk çevresini tanımak, kendinin ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamak ve ifade etmek, davranışlarını yönlendirmek için oyunu kullanmaktadır. Dolayısıyla bu dönemde yürütücü işlev becerilerini geliştirmenin en etkili yollarından biri de oyundur (Rozencwajg ve Corroyer, 2005).

Oyunlar, çeşitli senaryoları ele alarak çocuklara çözüm yollarını keşfetme ve uygulama fırsatı sunar. Oyunlar genellikle anlık kararlar almayı gerektirir; bu da çocukların dikkatlerini hızlı bir şekilde yönlendirmelerini sağlar. Aynı zamanda oyunlar, çocukların belirli hedeflere ulaşma ve bu hedeflere yönelik planlama yapma yeteneklerini geliştirmelerini teşvik eder. Esnek düşünme ve durumları farklı perspektiflerden değerlendirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak bilişsel esnekliği artırır. Oyun süreçlerindeki bu becerilerin tümü, çocuklarda yürütücü işlevlerin sağlıklı bir şekilde gelişimi ile sağlanır, aynı zamanda yürütücü işlev becerilerinin gelişimine de katkı sağlar (Ertuğrul, 2000; Rozencwajg ve Corroyer, 2005). Bu noktada yürütücü işlevler ile oyun arasındaki karşılıklı ilişkinin önemi ortaya çıkmaktadır. Çocuklarda yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde oyunun, oyun sürecinde de yürütücü işlev becerilerinin katkısı göz ardı edilemez. Bu sebeple oyunun bilişsel süreçleri planlama, yönetme, denetleme, takip etme, soyutlama becerisini ve bunların davranışsal sonuçlarını içeren yürütücü işlev becerileriyle olan karşılıklı ilişkisinin incelenmesi önemlidir (Güney ve Baran, 2022; Kelly ve Hammond, 2011).

Yürütücü işlevlerin küçük çocukların yaşamlarındaki yansımasını izleyen çalışmalarda bilişsel kapasitenin yanı sıra, yaratıcılık, esneklik, kendini kontrol etme yetisi, dikkatini yoğunlaştırma, disiplin gibi yürütücü işlevlerin temelinde yer alan becerilerin bireyin hem akademik hem de yaşam başarısına katkı sunduğu belirlenmiştir (Best, Miller ve Jones, 2009). Bunun yanı sıra erken dönemde yürütücü işlevlerin incelendiği çalışmalarda, yürütücü işlev becerileri ile sembolik oyun, duygu düzenleme becerileri, sosyal becerileri, çocukların diğer gelişim alanları ile ilişkisi ele alınmış (Braley vd., 2016; Kelly ve Hammond, 2011; Pierucci vd., 2014; Shimizu, 2023; Thibodeau vd., 2016; Yaşar, 2019) ve yürütücü işlevlerin çocukların hayatlarına olumlu katkısı gözler önüne serilmiştir.

Çocukların oyunlarına gelişimsel olarak ve oyun sırasındaki davranışlar bakımından yansıyan bu temel becerilerin fonksiyonunun ortaya konması çocukların yürütücü işlevlerindeki gelişimin ve yaşamlarına bütüncül olarak katkısını oyun perspektifinden değerlendirecektir. Hali hazırda alan yazında yer alan bilgiler yürütücü işlevler ile gelişim, davranış, akademik başarı gibi unsurlar aracılığıyla yaşam başarısı arasındaki etkileşime işaret ederken bunun çocuğun doğal dili olan oyunla ilişkisinin ortaya çıkarılması hem yürütücü işlevlerin hem de oyunun daha iyi anlaşılmasına ve çocukların yaşamlarının bütün olarak değerlendirilmesine katkı sunacaktır. Bunun yanı sıra mevcut araştırmayla ortaya konacak yürütücü işlevler ve oyun gelişimi-oyun davranışları arası ilişkiler eğitimcilerin ve ailelerin çocuklarda gözlemledikleri bazı davranışların nedenini daha iyi anlamasını sağlayacak çocuğun zihni ile davranışları arasındaki gelişim alanında onlara daha etkili rehberlik yapabilmesi için önemli geri bildirimler sağlayacaktır. Sırasını beklemekte zorluk yaşayan bir çocuğun sadece sabırsız mı olduğu yoksa zihinsel süreçlerinde yürütücü işlevleri ile ilgili bir farklılık ya da henüz gelişmekte olan bir süreç mi yaşadığını anlamak çocuğa karşı olan bakış açımızı değiştirmekle kalmayacak ona en etkili desteğin nasıl sunulabileceğini anlamaya yardımcı olacaktır. Bu anlamda mevcut çalışma soyut (zihin) ile somut (davranış) olan arasındaki bağlantılara dair vereceği ipuçlarıyla çocukların gelişimlerinin desteklenmesine, onlara sunulacak rehberliğe dair önemli geri bildirimler sağlayacaktır.

## 1.4. Sayıltılar

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların velilerinin, demografik bilgi formu maddelerine verdiği yanıtların doğru bilgileri yansıttığı varsayılmaktadır.

## 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2022-2023 öğretim yılı bahar dönemi, Iğdır ili,
2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 48-72 aylık çocuklar ve aileleri,
3. Araştırmada toplanan veriler, "Kişisel Bilgi Formu", "Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE)", "Oyun Davranış Ölçeği" ve " Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği",
4. Araştırmada yapılan analizlerle sınırlandırılmıştır.

## 1.6. Tanımlar

Yürütücü İşlevler: Bireylerin bilişsel esneklik, problem çözme ve hedef odaklılık gibi karmaşık nörolojik becerilerini içeren, uzun vadeli hedeflere yönelik kendi düşünce ve davranışlarını düzenleme yetenekleridir (Carlson, Zelazo ve Faja, 2013; Hendry, Jones ve Charman, 2016; Zelazo ve Carlson, 2012).

Oyun Davranışı: Çocukların oyun sırasında çevresindekilere veya oyun içinde hazırlanan ortama doğal biçimde sergiledikleri her türlü hareket, eylem, düşünce ve etkileşimi kapsayan davranışlardır (Hampton, 1999; Sekino, 2006; akt., Bahadır, 2020).

# BÖLÜM II

# 2. İLGİLİ ALAN YAZIN

Alanyazın taramasında; yürütücü işlevler, bileşenleri, yürütücü işlevlerin gelişimine etki eden etmenler, oyun tanımları, türleri, kuramları ve erken çocukluk döneminde oyun gelişimi başlıkları ele alınarak kapsamlı bir çerçeve çizilmeye özen gösterilmiştir.

## 2.1. Yürütücü İşlevler

İnsan vücudunun en kompleks yapısı olan beyin, hayatın temeli olan davranışların, duyguların, düşüncelerin kontrol merkezidir. İnsan hayatı üzerinde kritik öneme sahip olan beyinin işlevini gerçekleştirebilmesinde yürütücü işlevlerin etkisi büyüktür. Yürütücü işlevler; dikkat, planlama, akıl yürütme, organizasyon, problem çözme gibi zihinsel faaliyetleri kapsar. Kişilerin hedef üzerinde dikkatini sürdürmesi, amaçları doğrultusunda davranışlarını düzenlemesi, zamanını etkin kullanabilmesi, düşünce ve davranışları arasında denge kurabilmesi yürütücü işlevler sayesinde gerçekleşir (Büyükkaymaz ve Yıldız Bıçakçı, 2021; Zelazo, Blair ve Willoughby, 2016). Yaşamın ilk yıllarında gelişmeye başlayan ve gelişimini yaşam boyu sürdüren yürütücü işlev becerileri çoğunlukla bilişsel esneklik, ketleyici kontrol ve çalışan bellek bileşenleri ile ele alınsa da; gelişmekte olan bir kavram olarak yürütücü işlevlere ilişkin farklı tanımlamalar mevcuttur. Bu bağlamda öncelikle çeşitli tanımların gözden geçirilmesi önemlidir.

### 2.1.1. Yürütücü İşlevlerin Tanımı

Yürütücü işlevler, düşünceleri bir amaç doğrultusunda düzenlemeyi sağladığı için akademik faaliyetlerin yanı sıra yeni karşılaşılan durum ve ortamlara adapte olma gibi günlük yaşam becerilerinde de kullanılır. Bir anlamda kişinin günlük hayatında

birçok davranışı planlama ve uygulaması yürütücü işlev becerileri ile sağlanır (Ardila ve Surloff, 2004). Yürütücü işlevler: zihinsel etkinlikleri başlatma, sürdürme ve yönlendirme sürecini ifade eder. Bu işlevler, düşünme süreçlerini organize etme, bilgi işleme stratejilerini kullanma, hedeflere odaklanma, dikkati yönlendirme ve kontrol etme gibi bilişsel yetenekleri içerir. (Huizinga ve Smidts, 2011). Bu karmaşık beceriler, beyinde yer alan bir dizi sinirsel süreç tarafından desteklenir. Bu sinirssel süreçler, özellikle prefrontal korteks gibi beyin bölgeleri arasında etkileşim içinde olup, bireyin planlama, karar verme ve dikkatini sürdürme gibi yürütücü işlevleri başarıyla yerine getirmesine olanak tanır (Cooper- Kahn ve Foster, 2013). Örneğin, bir görevi başlatma ve sürdürme becerisi gerektiren durumlarda yürütücü işlevler devreye girer. Ayrıca, dikkat dağıtıcı unsurları filtrelemek, hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirmek ve alternatif çözüm yollarını değerlendirmek gibi işlevleri yönlendirir. Yürütücü işlevler, öğrenme, problem çözme, planlama ve sosyal etkileşim gibi pek çok alanda önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla yürütücü işlevler, bireylerin zihinsel etkinliklerini düzenleme ve yönlendirmede kullandığı bilişsel yeteneklerini temsil eder (Brock, Kaufman, Nathanson ve Grimm, 2009: 338; akt. Şahin ve Arı, 2016).

Farklı teorilerde çeşitli kavramsal yaklaşımlar olsa da temel yürütücü işlev becerileri; bilişsel esneklik, çalışan bellek ve ketleyici kontrol olarak öne çıkar. Bilişsel esneklik, çalışan bellek ve ketleyici kontrol, yürütücü işlevlerin erken çocukluk döneminde en sık çalışan üç koludur ve öğrencilerin gelişimini etkileyen kritik becerilerdir. Planlama, akıl yürütme ve problem çözme gibi daha karmaşık beceriler, temel yürütücü işlevlerin üst düzey halini temsil eder ve bu üç temel becerinin sonucu olarak ortaya çıkar (Diamond, 2013). Bu becerilerin altında yer alan dikkat gibi beceriler bilişsel esneklik, çalışan bellek ve ketleyici kontrolü etkilerken; yürütücü işlevlerin üst düzeyde ifadesini gösteren planlama, akıl yürütme ve problem çözme gibi karmaşık beceriler, bireyin bilişsel yeteneklerinde önemli bir gelişme sağlar. Bu noktada yürütücü işlevler beyindeki sinirsel süreçlerle etkileşim halinde olduğundan bilişsel süreçlerin entegre bir şekilde çalışmasıyla ortaya çıkarlar (Cooper- Kahn ve Foster, 2013). Bir bütün olarak çalışan bu yapıyı oluşturan bileşenlerin detaylı olarak incelenmesi çalışma mekanizmasının anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

### 2.1.2. Yürütücü İşlevlerin Bileşenleri

Yürütücü işlevlerin bileşenleri konusunda alanyazın incelendiğinde yürütücü işlevlerin üç temel bileşenden oluştuğu ifade edilmiştir Bunlar; çalışan bellek, bilişsel esneklik ve ketleyici kontrol olarak belirlenmiştir (Bailey vd., 2018). *Çalışan bellek*, bireyin anlama, öğrenme ve düşünme gibi karmaşık görevlerde geçici olarak bilgi depolayan, ve işleyen bir bilişsel sistem olarak önemli bir role sahiptir. Bu sistem sınırlı kapasiteye sahiptir ve daha karmaşık bilişsel görevlerin yerine getirilmesinde önemli bir rol oynar (Baddeley, 2002). *Bilişsel esneklik,* yeni fikirler geliştirme ve gerektiğinde bunları değiştirme yeteneği gibi becerileri içermekte (Lezak, Howiesong ve Loring, 2004); yanıtları değiştirebilme yeteneği, yanlışlardan ders çıkarma, farklı yaklaşımlar geliştirme, çoklu görevleri yönetme yeteneği gibi becerileri ifade etmektedir (Anderson, 2002). Bilişsel esneklik ve çalışan bellek arasındaki etkileşim, bireyin çevresine uyum sağlama ve karmaşık bilişsel görevleri başarıyla yerine getirme yeteneğini şekillendirir (Anderson, 2002). Ketleme veya diğer adıyla *engelleyici kontrol*, düşünceleri ve içsel dürtüleri kontrol etmeyi, bunları eleme süzgecinden geçirmeyi sağlar. Ketleyici kontrol, eyleme geçmeden önce durup düşünmeyi teşvik etmek amacıyla kullanılır. Bu süreç, düşünce ve davranışlar arasında bir ara verme sağlayarak daha bilinçli ve düşünülmüş kararlar almayı destekler (Neitzel, 2018). Bir durum karşısında birey, farklı işlevleri olan bu bileşenleri bir arada kullanabilmektedir.

#### 2.1.2.1. Çalışan Bellek

Çalışan bellek, çalışan bellek yahut diğer bir deyişle işleyen bellek (working memory), bilginin kısa bir süre akılda tutularak bu doğrultuda işlem yapılabilmesini sağlar (Neitzel, 2018). Çalışan bellek, önceden edinilen farklı bilgiler arasında bağlantı kurma, anlama ve yeni bağlantılar oluşturma açısından önemlidir (Diamond, 2012; 2013). Baddeley'e (2010) göre çalışan bellek, yürütücü işlevler içinde en etkili boyuttur ve algılanan bilgiyi akılda tutmayı sağlayan sistemdir. Çalışan bellek, bilginin geçici süreyle aktif olarak tutulduğu bir zihinsel alan olarak düşünülebilir. Bu bellek sistemine sahip olan bireyler; anlık bilgileri işlemlemek, dikkati yönlendirmek, problem çözmek ve kararlar vermek gibi karmaşık bilişsel görevleri

gerçekleştirebilirler. Çalışan bellek, bilginin sürekli olarak güncellenmesini sağlar ve zihinsel işlemlerin düzenlenmesinde kritik bir rol oynar (Diamond, 2013; Kane vd., 2008).

Çalışan bellek gelişimi ve kapasitesinde bireysel farklılıklar söz konusudur (Just ve Carpenter, 1992; Kane vd., 2008). Kişinin kalıtımsal özellikleri, yaş, zeka, kısa süreli bellek (KSB), uzun süreli bellek (USB) ve dikkat gibi bilişsel özellikleri ile bunlara bağlı olarak ortaya çıkan günlük yaşam ve akademik becerileri; çalışan belleğin gelişiminde farklılıklara sebep olan bireysel faktörlerdir. Bununla beraber çocukların çalışan bellek gelişimi ve kapasitesi, çevresel faktörler olarak çocuğun üyesi olduğu grubun, çevresindeki akranlarının özelliklerine ve geçirdiği yaşantılara da bağlı olarak farklılaşabilir (Kane vd., 2008; Engel vd., 2008).

Çalışan bellek bileşenleri erken çocukluk döneminden yetişkinliğe doğru bir gelişim halindedir (Baddeley ve Hitch, 2007; Öztürk vd., 2009) Alanyazın incelendiğinde çalışan belleğin erken çocukluk dönemindeki önemine vurgu yapılan pek çok çalışma bulunduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda çalışan belleğin bilgiyi tutma ve çalışma kapasitesini içerdiğine (Neitzel, 2018), önceki ve yeni bilgi arasında bağlantı kurmayı sağladığına ( Diamond, 2013), bilginin korunması ve birden fazla işlemin uyum içinde gerçekleşmesi (Storbeck ve Maswood, 2016) konusuna değinilmiştir.

Çalışan belleğin gelişimsel bozukluklar arasında yer alan okuma bozuklukları, dil bozuklukları ve motor güçlükler ile ilişkilendirildiği, ayrıca öğrenme süreçlerini etkileyen önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir (Alloway ve Archibald, 2008; Archibald ve Gathercole, 2006; Alloway, 2007; akt., Alloway ve Alloway, 2010). Çalışan belleğin kapasitesine ilişkin yapılan incelemeler ise bir yandan kalıtımsal etmenlerin önemli oranda etkili olduğuna dikkat çekerken (Engel ve ark., 2008); öte yandan çalışan bellek kapasitesinin erken yaşta verilen eğitimle de arttırılabileceğini savunan görüşler bulunmaktadır (Alloway ve Alloway, 2010). Yürütücü işlevlerin gelişiminin sürekliliği göz önünde bulundurulduğunda çalışan belleğe dair her iki durumunda birlikte geçerli ve kabul edilebilir olduğu düşünülmektedir.

#### 2.1.2.2. Ketleyici Kontrol

Ketleyici kontrol, hedefe ulaşmayı engelleyen, istenmeyen düşünceleri ya da eylemleri engelleme becerisidir (McClelland vd., 2007). Dolayısıyla ketleyici kontrol, kişinin asıl göreve odaklanmasını sağlar ve içinde bulunulan duruma uygun olmayan düşünceler ve hareketlerle başa çıkmasını sağlayarak otomatik cevaplar vermesini engellemiş olur (Diamond, 2013). Bu da bireyin kendi yaşamında eylem ve söylemlerindeki hakimiyeti, kontrolü bakımından önemlidir.

Ketleyici kontrol, bireyin davranışlarını kontrol altına almak ve yönlendirmek için kullandığı bir süreçtir. Bu süreçte birey, istenmeyen davranışları bastırma, arzu edilen davranışları sergileme ve duygusal tepkilerini düzenleme becerisini kullanırlar. Ketleyici kontrol, bireylerin kendilerini yönetme yeteneğini ifade eder ve bu, dürtüsellik veya tepkisel davranışlara karşı koymayı gerektirir. Birey ketleyici kontrolü kullanarak, duygusal ve bilişsel süreçleri aktif bir şekilde yönetip, hedeflenen davranışları gerçekleştirirken istem dışı davranışları engellemeye çalışır (Neitzel, 2018).

Ketleyici kontrol, insanların davranışlarını ve duygularını bilinçli bir şekilde yönetme sürecini ifade eder. Bu süreçte, bireyler duygusal tepkilerini kontrol altına alır, istenmeyen davranışları engeller ve uygun davranışları sergilemek için bilinçli çaba harcarlar. Ketleyici kontrol, bireylerin duygusal dürtüleri tanıma, değerlendirme ve düzenleme becerisini gerektirir. Bu süreçte, bireyler kendilerini yönlendirerek, öz disiplin sağlayarak ve düşünce süreçlerini etkin bir şekilde kullanarak davranışlarını kontrol altında tutarlar (Diamond, 2013). Ketleyici kontrol, bireylerin öz-denetim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve daha uyumlu ve etkili bir şekilde davranmalarını sağlamanın (Neitzel, 2018) yanı sıra duygusal zeka ve problem çözme yetenekleriyle yakından ilişkilidir. Ketleyici kontrol ile öz denetim, duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki ise bireylerin duygusal dengeyi sağlamalarını ve sosyal uyumu artırmalarını destekler (Diamond, 2013).

### 2.1.2.3. Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, bireylerin yeniliklere ve değişen durumlara uyum sağlamak için farklı bakış açılarını benimsemesi ve değerlendirmesini ifade eder. Bu yetenek, bireylerin esnek düşünme becerisini kullanarak çeşitli perspektiflerden bir konuyu değerlendirmelerini sağlar (Garon vd., 2008). Bilişsel esneklik, mevcut inançları ve düşünce kalıplarını sorgulama, alternatif çözüm yollarını düşünme ve farklı bakış açılarını bir araya getirme becerisini içerir. Bu şekilde, bireyler farklı durumları, sorunları veya zorlukları ele alırken daha yaratıcı ve etkili çözümler bulabilirler. Bilişsel esneklik, adaptif düşünme sürecine katkıda bulunarak, değişen koşullara uyum sağlama ve problem çözme becerilerini geliştirme açısından önemlidir (Arslan-Çiftçi, 2020; Diamond, 2013).

Çocuklarda bilişsel esneklik, günlük yaşam becerileri, iletişim becerileri, eğitim ve akademik başarı, problem çözme, duygusal düzenleme, sosyal beceriler gibi birçok alanda kullanılır. Bilişsel esneklik, çocukların günlük yaşamda değişen koşullara uyum sağlama yeteneğini geliştirerek rutin dışı durumlarla başa çıkmalarını kolaylaştırır. Ayrıca değişen öğrenme gereksinimlerine uyum sağlayarak yeni bilgileri daha etkili şekilde işlemelerine yardımcı olur. Çocukların sosyal etkileşimler sırasında diğer insanların perspektiflerini anlamasına ve empati becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Bu durum duygusal tepkileri daha iyi anlamayı ve yönetmeyi kolaylaştırabilir. Bu da etkili iletişim kurma ve sosyal becerilerini geliştirebilir (Neitzel, 2018; Nguyen ve Duncan, 2019).

Diamond (2013), bilişsel esnekliğin, kavramları ve düşünceleri ayrıştırarak, birbiriyle ilişkisiz gibi görünen kavramlar, düşünce ve durumlar arasındaki ilişkileri belirlemede yardımcı olduğunu bunun da yaratıcılığın temelini oluşturduğunu ifade etmiştir. Çünkü kavramlar veya düşünceler farklı şekillerde ayrıştırılır ve tekrar bir araya getirilerek mevcut problem farklı bir perspektiften değerlendirilir. Bu durum, bireyin yeni bir durumla karşılaştığında birden fazla seçeneğin farkında olmasını sağlar. Çocukların oyun sırasında davranışlarını oyun türüne, kişi sayısına ve oyun kurallarına göre ayarlamaları, bilişsel esneklik becerisinin kullanımına örnek olarak verilebilir. Bu durumda, çocuklar oyunun türüne göre farklı rol ve stratejiler geliştirir,

kişi sayısına göre iş birliği veya rekabet içeren oyun dinamiklerini deneyimler ve oyun kurallarına uygun davranışlar sergilerler. Bilişsel esneklik, çocukların oyun sırasında bu değişkenlere uyum sağlamalarını ve esnek bir şekilde düşünmelerini gerektirir. Örneğin, çocuklar grup oyununda takım arkadaşlarıyla iş birliği yaparken bilişsel esneklik kullanarak rol değişikliklerine adapte olabilir veya rekabetçi oyunlarda oyun kurallarını anlayarak stratejilerini ayarlayabilirler. Böylece, çocuklar farklı oyun koşullarına uyum sağlama becerisi kazanır ve değişkenlikleri yönetme yeteneklerini geliştirirler (Canas vd., 2006; Diamond, 2013).

Çalışan bellek, ketleyici kontrol ve bilişsel esneklik, yürütücü işlevlerin bileşenleri olarak kabul edilen ve birbirinden ayrı tanımlanan ancak birbirleriyle ilişkili olan kavramlardır. Bu üç kavram, yürütücü işlevlerin önemli bileşenlerini temsil eder ve birbirleriyle yakından ilişkilidir. Çalışan bellek, bilgiyi sürdürme ve işleme yeteneği sağlayarak ketleyici kontrol ve bilişsel esneklik süreçlerine destek olur. Ketleyici kontrol, çalışan belleği kullanarak düşünceleri ve davranışları yönetme becerisiyle bilişsel esnekliği destekler. Bilişsel esneklik ise, çalışan bellek ve ketleyici kontrolün kullanımını gerektirirken, farklı perspektiflerden düşünme ve esnek problem çözme yeteneklerini içerir. Birbirleriyle etkileşim içinde olan bu kavramlar, bireylerin bilişsel süreçlerini yönetme ve uygulama yeteneklerini etkiler (Meuwissen ve Zelazo, 2014; Miyake vd., 2000). Birbiriyle uyum içinde çalışan bu sistem, bireylerin günlük hayatta, iş dünyasında, sosyal ilişki ve eğitimde bilişsel süreçlerini etkili biçimde yönetmesini sağlar (Diamond, 2013).

### 2.1.3. Yürütücü İşlev Becerilerinin Önemi

Yürütücü işlev becerileri, beynin prefrontal lobunda bulunan ve denetleme-düzenleme işlevlerinden sorumlu olan üst düzey bilişsel yeteneklerdir. Bu beceriler yaşamın çeşitli alanlarında gereklidir (Clark vd., 2010). Yürütücü işlev becerilerinin yaşama yansıyan fonksiyonları; hedef belirleme, plan yapma ve karar verme, amaçlı eylem ve etkili performans olarak ele alınabilir. Bu unsurların her biri farklı bir performansı yönlendirir. Dolayısıyla bireyin hedeflerine ulaşabilmesi için bu becerilere ihtiyacı vardır (Anderson, 2002, 2008). *Hedef belirleme,* bireyin amacına

ulaşmak için isteklerini anlamlandırma sürecidir. *Planlama;* belirli bir hedef doğrultusunda gereken adımların ayrıntılı bir şekilde tanımlandığı, düzenlendiği ve ilgili yeteneklerin dahil edildiği süreçtir. *Amaçlı eylem;* bireyin belli bir hedefi gerçekleştirmek için davranışı başlatma, sürdürme, değiştirme ve sonlandırma gibi süreçleri içerir. *Etkili performans;* yoğunluğu, tempoyu ve niteliksel özellikleri dikkate almayı içeren bir kavramdır (Lezak vd., 2012). Bireyin yaşamında bu unsurların etkili ve ilişkili olarak çalışmasının yaşam başarısına katkı sağlaması beklenmektedir.

Günlük etkinliklerin planlanması yeteneğini geliştiren yürütücü işlevler, bireyin yaşamında çalışma ve eğitim gibi alanlarda etkinliklerini belirleyen beceriler olmanın yanı sıra bireyin genel işlevselliğini de etkileyen yeteneklerini ifade eder. Örneğin bir gün içinde yapılacak işleri sıralama ve zamanı etkin yönetme konusunda kişiye rehberlik eder. Dikkati sürdürme ve yönlendirme, duruma odaklanma becerisini artırır. Karşılaşılan problemlere çözüm üretebilmek için analitik düşünme becerisi sağlar (Diamond, 2013). Bir eylemin belli bir amaca odaklanarak gerçekleştirilen her adımı, o amacın gerçekleşmesi için yapılan süreçlerin tamamı olarak değerlendirilebilir. Hedeflenen eylemin başarıyla sonuçlanması için gereken adımlar arasında plan yapma, mevcut kaynakları düzenleme, uygun stratejilerin oluşturulması, sonuçların değerlendirilmesi ve gerektiğinde yeni yaklaşımların uygulanması gibi yetenekler de yürütücü işlevler içinde değerlendirilebilir (Ahçı, 2016). Bu yeteneklerin ise daha anlamlı bir yaşam için bireyin sahip olduğu önemli araçlardan bazıları olduğu söylenebilir.

Düşünsel boyutta sağladığı katkıların yanı sıra yürütücü işlev becerileri; duygusal tepkileri yönetme ve değerlendirebilme, empati kurma, sosyal ortamlarda uygun davranışlar sergileme, stresle başa çıkma gibi hayatın her alanında kullanılan becerileri destekler (Clark vd., 2010). Bu özellikleriyle insan yaşamının genelinde önemli bir rolde olduğunu söylemek mümkündür.

Erken çocukluk döneminde de aynı öneme sahip olan yürütücü işlevlerin gelişimin en hızlı olduğu bu dönemdeki çeşitli faydaları, etkileri farklı çalışmalarda ele alınmıştır. Buna göre okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimi içeren okula hazırbulunuşluğu öngördüğü (McClelland vd., 2007;

Morrison vd., 2010; Willoughby vd., 2019). Yürütücü işlev becerileri erken çocukluk döneminde gelişmiş veya desteklenmiş çocukların, problem çözme süreçlerinde daha iyi planlama yapma becerisine sahip olduğu, daha az ve etkili adımlarla hedeflerine ulaştıkları, genellikle daha geniş bir kelime dağarcığına sahip oldukları, bunun yanı sıra sosyal beceri ve sosyal yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Taşkın-Gökçe ve Kandır, 2019). Bu da erken çocuklukta yürütücü işlev becerilerinin önemini katlayarak artırmaktadır.

### 2.1.4. Yürütücü İşlev Becerilerinin Gelişimi

Yürütücü işlevlerin gelişimi uzun bir süreçtir. Bu yetenekler bebeklik döneminde başlar, erken çocukluk döneminde hızlı gelişir, geç ergenlikte olgunlaşma sürecini tamamlar ve geç yetişkinlik döneminde gerilemeye başlar (Diamond, 2013).

Yürütücü işlev becerileriyle ilişkili olarak en temelde yer alan becerilerden biri olarak dikkat, en erken gelişen beceridir. Bu yetenek, genellikle 7-12 aylık dönemde ortaya çıkar ve kendini kontrol etme yetisi olan ketleyici kontrolün başlangıcıdır (Çapa-Tayyare, 2020). Bunun yanı sıra yürütücü işlev becerileri içinde ilk gelişen yetenek olarak çalışan belleğin doğumdan sonraki ilk 6 ay içinde ortaya çıktığını iddia eden bazı araştırmacılar bulunmaktadır (Diamond, 2013; Garon ve ark., 2008). Bebeklikte itibaren gelişmeye başalayan çalışan bellek ise 7-16 yaş aralığında olgunlaşır (Çapa-Tayyare, 2020).

3-5 yaş çocuklarda çalışan bellek ve ketleme becerileri performansında önemli düzeyde gelişme görülmektedir ve yine bu yaş aralığında bilişsel esneklik yeteneği ortaya çıkmaktadır (Zelazo ve Müller, 2011). Erken çocukluk döneminde çalışan bellek, bilişsel esneklik, ketleme becerileri birlikte gelişmeye devam eder. Bu durum, çocuğun sosyal duygusal gelişimi ile bilişsel süreç ve davranışlarının işleyişinde aktif bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, süreç içinde çocukların işlevsel etkinlikler ve oyunlar aracılığıyla desteklenmesi, çocukların esnek düşünme, kendilerini ifade etme, sosyal etkileşim kurma ve yürütücü işlev becerilerinin gelişimine katkı sağlaması açısından önemlidir (Diamond, 2013; Karabekmez, 2022).

15 yaş civarında ise çalışan bellek, ketleme ve bilişsel esneklik yetileri büyük oranda olgunlaşmıştır. Yürütücü işlev becerilerinin zirvede olduğu yaş aralığı 20-29 olarak ifade edilmiştir ve birey yaşlandıkça düşüşlerin görüldüğü belirtilmektedir (Zelazo ve Müller, 2011). Yaşamın son dönemine dek gelişmeye devam eden ancak son dönemde gerileme gösteren bu becerilerin eksikliğinde çok çeşitli durumlar meydana gelebilmektedir. Anderson (2002) bunlara örnek olarak yürütücü işlevlerin dikkatle ilgili temel yapısına dair bozuklukları olan kişilerin dürtüsel davranışlar sergileyebileceği, kendi kendilerini kontrol etmekte zorlanabileceği, işlerini tamamlayamayabileği ve durumlara uygun tepkiler verme konusunda zorluk yaşayabileceği belirtilmiştir. Çalışan bellekne ilişkin bozuklukları olan kişiler, kısa süreli bilgileri hatırlamada zorluk yaşayabilirler. Bu durum, yeni öğrenilen bilgilerin hızla unutulmasına sebep olabilir veya gerektiğinde hatırlanmasını zorlaştırabilir. Aynı zamanda, görevleri takip etme, dikkati sürdürme ve aynı anda birden fazla bilgiyi işleme becerisinde zorluklara neden olabilir. Bilişsel esnekliğe ilişkin bozuklukları olan kişilerinse yeni durumlara uyum sağlamakta zorlanabileceği ve aynı hataları tekrarlayabileceğine dikkat çekilmiştir. Bu tür aksamalar; yetersiz planlama, dağınıklık, etkili stratejiler geliştirmede zorluklar, önceden öğrenilen stratejilere fazla bağlılık ve kavramsal akıl yürütme becerilerinde başarısızlık gibi durumlarla da sonuçlanabilir (Anderson, 2002). Bu bilgiler ışığında yürütücü işlevlerin doğum itibariyla gelişmeye başladığını erken çocukluk döneminde ediniminin oldukça hızlandığını yirmili yaşlarda en yüksek performans düzeyine eriştiğini söylemek mümkündür. Bireyin yaşamının sonraki yıllarında da yürütücü işlevlerin aktif olarak devam etmekle birlikte yaşlılık dönemi itibariyle gerilemelerin olabildiği göz önünde bulundurulmalıdır.

### 2.1.5. Yürütücü İşlevlerin Gelişimini Etkileyen Etmenler

Yürütücü işlevlerin gelişimi, birden fazla faktörün bir araya gelmesi sonucu oluşan bir süreçtir. Yürütücü işlevlerin gelişimini etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bunlar genel olarak bireysel farklılıklar, biyolojik süreçler ve çevresel faktörlerle ilişkilendirilir. Bireysel farklılıklar kapsamında kişilerin genetik mirası,

bilişsel yetenekleri, zeka seviyeleri gibi farklılıkları ele alınmaktadır. Her insan bu özellikleri açısından farklıdır, bu durum da yürütücü işlevlerin gelişimindeki çeşitliliği oluşturur (Kagan vd., 2005; Willoughby, 2016).

Yürütücü işlevlerin gelişiminde biyolojik süreçler ele alındığında ise beyin yapısı ve işlevselliğinin aşamalarının yürütücü işlevlerle olan sıkı bağlantısı dikkat çekicidir. Özellikle ön lobun, prefrontal korteksin büyümesi ve bağlantılarının güçlenmesi, yürütücü işlevlerin gelişiminde önemli rol oynar (Anderson ve Reidy, 2012; Mahone vd., 2005). Okul öncesi dönem 3-6 yaş prefrontal kortekslerinin hızla gelişimi yürütücü işlevlerin gelişimini de etkiler. Bu dönemde yaşanılan sağlık sorunları, yürütücü işlevlerin gelişimini önemli ölçüde etkileyebilir. Örneğin nörolojik rahatsızlıklar veya travmatik beyin yaralanmaları yürütücü işlevleri olumsuz şekilde etkileyebilir (Kagan vd., 2005; Thompson ve Nelson, 2001).

Yürütücü işlevlerin gelişiminde çevresel etkenlerin önemi büyüktür. Özellikle çocukluk döneminde ailenin ilgisi ve desteği, eğitim süreci, beslenme alışkanlıkları, stres seviyesi ve maruz kalınan durumlar yürütücü işlevlerin gelişiminde olumlu veya olumsuz etki bırakabilir. Erken yaşlarda yaşanan olumsuz deneyimler, hormonal yapı ve stresle baş etme tepkilerini ve dolayısıyla yürütücü işlevlerin gelişimini olumsuz etkileyebilir. Bunun yanı sıra düşük sosyoekonomik düzey ve şiddet gibi faktörler de yürütücü işlevlerin gelişiminde gecikmelere neden olabilir (Maughan ve Cicchetti, 2002; Zelazo vd., 2016). Ayrıca okul ve eğitim yaşantısı, öğrenme, planlama, problem çözme ve dikkat kontrolü gibi becerilerin desteklenmesi çocuğun yürütücü işlevlerinin gelişimi için önemlidir. Sınıf içindeki etkileşimler, öğrencilerin zihinsel esneklik kazanmalarını destekler ve bilgiyi organize etme yeteneklerini artırabilir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin hedefe odaklanıp gerçekleştirmelerini destekleyen öğretim yöntemleri, yürütücü işlevlerin gelişmesine katkı sağlayabilir (Anderson ve Reidy, 2012, Willoughby vd., 2019). Bu bağlamda bazı yürütücü işlevlerin ilerlemesi çocukluk ve ergenlik döneminde hızlı iken diğerlerinin yetişkinlik döneminde daha fazla olgunlaşabildiği söylenebilir (Anderson ve Reidy, 2012; Mahone vd., 2005). Bu bilgilere dayanarak yürütücü işlev becerilerinin gelişiminin sadece yaşa bağlı gelişimsel bir seyir izlemediği, aynı zamanda çocukların kişisel özellikleri, eğitim

yaşantısı, çevresel faktörler ve belirli etkinliklere maruz kalma gibi durumların da etkili olduğu söylenebilir.

### 2.1.6. Yürütücü İşlevlerin Çocukların Yaşamına Yansımaları

Yürütücü işlevlerin çocukların hayatına etkisi oldukça önemlidir ve bu etkiler birçok farklı açıdan gözlemlenebilir. Yürütücü işlevler, çocukların günlük hayatta değişen durumlara adapte olabilmesine yardımcı olur. Çocuklar karşılaştıkları problem durumlarını analiz etme ve çözme becerisi geliştirirken bir yandan da duygusal tepkilerini daha iyi yönetme becerileri geliştirirler. Çocukların dikkatlerini odaklamaları, öğrenme ortam ve materyallerini geliştirip düzenleyebilmeleri ve çeşitli öğrenme stratejileri geliştirmelerini kolaylaştırarak eğitim yaşantısına, akademik başarısına katkı sunar (Burrage, 2008; Yılmaz, 2022). Duyguların yönetimi konusundaki yetkinlik ise çocuklarda sosyal ilişkilerde başarı, kendini tanıma ve ifade etme, ebeveynleri ile duygusal yönden güçlü bağlar kurma, yetişkinlerle ve akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirme, özgüven, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği ve olumlu bağlılık ile hareket etme becerilerini geliştirir. Günlük yaşamda özellikle stresle başa çıkmayı kolaylaştırır (Burrage, 2008; Çorbacı-Oruç, 2008; Thompson ve Nelson, 2001; Yılmaz, 2022). Bu özellikleri de yürütücü işlevlerin bireyin yaşamında bilişsel, sosyal, duygusal çok yönlü etkisine işaret etmektedir.

Çocukların günün çoğu zamanını değerlendirdiği eğlenceli bir "iş" olarak oyunlar da çocukların duygusal, sosyal, bilişsel becerilerini geliştirir. Çocukların stresle başa çıkmalarını sağlar. Rekabetçi oyunlar veya sakinleştirici oyunlar, çocukların duygusal kontrol becerilerini geliştirir. Oyunlar, çocukların karşılaştığı problemleri çözmelerini gerektirebilir. Bu da yürütücü işlevlerin bir parçası olan problem çözme becerilerini geliştirir. Oyun sırasında çocuğun, sıra beklemeyi bilmesi, kendi davranışlarını kontrol edip düzenlemesi onun öz düzenleme becerisinin gelişimine katkı sağlar. Oyunda akranlarıyla etkileşim kuran çocuğun iletişim ve sosyal becerilerinin gelişimi desteklenir. Oyunlar, çocukları hayal gücünü kullanmaya ve yaratıcı düşünmeye sevk eder. Bu özellikleriyle oyun yürütücü işlevlerin gelişimine fayda sağlar (Ertuğrul, 2000). Buna göre oyunların çocuklara keyifli bir öğrenme

deneyimi sunarken yürütücü işlev becerilerini kullanmalarını sağladığı; aynı zamanda bu becerileri geliştirmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

## 2.2. Erken Çocukluk Döneminde Oyun

Erken çocukluk dönemi çocuktaki ani fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimin ön plana çıkmasıyla karakterize olmuş bir süreçtir. Bu kritik dönemdeki çocuk gelişiminin en önemli ve temel öğelerinden biri oyunlardır. Oyunlar, çocukların keşfetmesinde, öğrenmesinde ve temel becerilerini geliştirmesinde önemli bir görevi üstlenir (Öğretir, 2008). Çocuğun doğasında yer alan, keyifli ve gelişime uygun bir aktivite olarak oyuna ilişkin çeşitli bakış açıları mevcuttur. Oyuna dair bakış açısı onun ele alınışını ve etkililiğine dair öne sürülen fikirleri de yakından etkilemektedir. Alan yazında yer alan farklı bakış açıları bu bölümde ele alınmıştır.

### 2.2.1. Oyuna İlişkin Bakış Açıları

Oyunun tarihi geçmişine ve oyun kavramı ile ilgili ilk çalışmaların ortaya çıkışına bakıldığında 19. yüzyıla gitmek gerekir. Bu tarihten itibaren oyun kavramı biyoloji, psikoloji, felsefe, sosyoloji ve eğitim gibi pek çok farklı akademik disiplinler içinde incelenmiş, farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Dolayısıyla oyunun birden fazla tanımı ve hakkında yapılan yüzlerce çalışma bulunmaktadır (Değirmenci, 2016).

Bu tanımlardan birinde Aksoy ve Çiftçi (2014), oyun kelimesini "rahatlama, fazla enerjinin atılması, uygulama yapma, isteklerin yerine getirilmesi, zevk alma ve bir öğrenme" şekli olarak ifade etmiştir. Ayan ve Memiş (2012), oyun tanımını, oyunun öğrenmeye olan katkısını vurgulayarak "[…] çocuğu yaşam için hazırlayan, çocuk için en doğal ve aktif öğrenme ortamıdır" şeklinde yapar. Benzer şekilde Saracho ve Spodek (1995), oyunu çocukların sahip olduğu fazla enerjiyi harcamanın kolay yolu şeklinde tanımlar. Öğretir'e (2008) göre ise oyun, çocukların sosyal ve bilişsel becerilerini etkilemekle birlikte gelecekteki ilişkilerini de yansımaları olan bir araçtır. Oyun hakkında bilim insanlarınca öne sürülen çeşitli bakış açıları oyunun farklı

işlevleri hakkında fikir verecek böylelikle oyun ve çocuğun zihni arasında gerçekleşen etkileşim ve dinamikleri anlamda derinlemesine bilgi sunacaktır.

#### 2.2.1.1. Froebel'in Oyun Hakkında Fikirleri

Froebel (1782- 1852) oyunu, çocuğun duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimine katkıda bulunan bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Bu etkinlik, çocuğun düş gücünü ve yaratıcılığını kullanarak kendi dünyasını keşfetmesini sağlar. Froebel'e göre oyun, çocuğun kendi içsel mecburiyeti ve gereksiniminden kaynaklanan bir özgürlük ile kendi benliğini serbestçe dışa vurduğu bir süreçtir. Bu sebeple oyun, neşe, özgürlük, memnuniyet, doyum ve huzurun ortaya çıkmasını sağlar. Oyun, çocuğun iç dünyasının bir yansımasıdır (Oktay, 2003). Aynı zamanda, oyun sırasında çocuklar, sosyal rolleri deneyimleyerek empati kurma becerilerini geliştirir ve başkalarıyla etkileşimde bulunma fırsatı yakalar. Böylece, oyun çocukların yetişkinlerle iletişim kurmaları için bir araç oluşturur. Froebel'in bu yaklaşımı, çocuğun oyun aracılığıyla kendi iç dünyasını ifade edebildiği ve yetişkinlerle etkileşimde bulunabildiği bir ortamın önemini vurgulamaktadır (Aral vd., 2001; Akandere, 2013).

Froebel'in kurduğu "Kindergarten" sistemi, oyunu eğitimin merkezine yerleştirerek çocukların özgürce keşfetmelerine ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak tanımıştır (Akandere, 2013). Bu sistemde, çocuklar birbiriyle etkileşimde bulunur, doğal materyallerle uğraşır ve kendi oyunlarını tasarlar. Froebel yirmi çeşit oyuncaktan oluşan bir koleksiyon yaratarak buna "Froebel'in hediyeleri" adını vermiştir. Froebel'in halen kullanılan materyalleri ve Kindergarten sistemi, çocukların oyun yoluyla özgürce öğrenme ve keşfetme deneyimleri kazanarak dünyayı anlamlandırıp çevrelerindeki dünyanın modelini kendilerinin yaratmasını amaçlamıştır (Fröbel, 1985).

#### 2.2.1.2. Moritz Lazarus'un Oyun Hakkında Fikirleri

Alman şair Moritz Lazarus (1824- 1903) göre oyunu, çocukların enerji yenilenmesine katkıda bulunurken aynı zamanda gevşemelerine yardımcı olan; keyif

alarak zaman geçirmelerini sağlayan bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Bu görüşü doğrultusunda "Eğlence Kuramı"nı geliştirmiştir. Eğlence Kuramı (Rekreasyon, Dinlenme, Rahatlama ve Heyecan), Fazla Enerji kuramının aksine çocukların tükenen enerjilerini yeniden toplamak amacıyla oyun oynadığı savunur. İnsanlar fiziksel ve mental olarak zorlu durumlar yaşayabilir ve yıpranır. Bunun sonucunda dinlenme ihtiyacı duyar. Gerçek dinlenme ise kişinin hayat rutini dışında farklı etkinliklerle ilgilenmesi olabilir. Kişi ancak bu etkinliklerle kendini yeniler. Çocukların da oyun oynama ihtiyacının altında burada bahsi geçen rahatlama ve günlük hayatın stresinden kurtulma gereksinimi yatar (Poyraz, 2012; Sevinç, 2005).

#### 2.2.1.3. Freud'un Oyun Hakkında Fikirleri

Oyun kavramının tanımlanması noktasında Freud'un (1856-1938) düşünceleri de önem arz etmektedir. Freud'un perspektifine göre oyunlar çocukların sosyal olgunluğa ulaşmalarına ve benliklerini keşfetmelerine katkıda bulunan bir araç olarak görülür. Oyun, çocuğun davranışlarının ve kişiliğinin yansıması olarak kabul edilir. Çocuklar, oyunlar aracılığıyla iç dünyalarını ifade eder, duygusal deneyimleriyle başa çıkar, ilişkileri keşfeder ve sosyal becerilerini geliştirir. Freud'a göre, çocuğun oyunu, bilinçdışı dürtüleri, arzuları ve iç çatışmaları serbestçe ifade etmesine ve bunları denetimli bir ortamda yaşamasına olanak tanır. Bu süreç, çocuğun kişilik gelişiminde önemli bir rol oynar ve çocuğun duygusal, sosyal ve bilişsel yeteneklerini şekillendirir. (Yalçınkaya, 1996).

Freud'un bakış açısına göre oyun, çocukların duygusal gelişimi için kritik önem taşır. Çocuklar oyun oynarken günlük hayatın olumsuz durumlarından uzaklaştıkları için kendilerini daha iyi hisseder. Oyun, çocukların kişiliğinin bir aynası olarak tanımlanabilir çünkü çocuklar oyun esnasına duygularını ve kişiliğini yansıtır. Bu yönüyle oyun, çocukların duygusal durumları ve sorunları konusunda bilgi edinmemizi sağlayan bir araçtır (Frost ve ark., 2008). Öyle ki oyun sırasında çocuk; kaygılarını, korkularını ve yaşadığı sıkıntıları gün yüzüne çıkarabilir. Bu nedenle oyun gözlemi yapmak, çocukların iç dünyaları ve duygusal problemleri hakkında fikir edinmemize yardımcı olur. Ruhsal problemlerin tedavisinde de oyun terapisi

kullanılabilir (Ogelman, 2014). Bu özellikleriyle oyunun bireyin içsel dünyasına yolculuğun bir biçimi olduğu söylenebilir.

#### 2.2.1.4. Karl Groos'un Oyun Hakkında Fikirleri

Gross (1860-1896) oyunun kökenlerinde içgüdüsel bir özellik bulunduğunu savunur. Groos'un geliştirdiği Pratik ve Egzersiz Öncesi (Öncül Deneme) kuramina göre oyun, çocuğu gerçek yaşama hazırlar. Bu içgüdüsel olarak gelişen süreçte çocuklar hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri öncelikle oyun içinde elde ederler. Başka bir deyişle oyun, gelecek yaşam için bir hazırlık aşamasıdır (Pehlivan, 2005). Oyun, kişinin hayatta kalma becerileri, motor becerileri, sosyal becerileri ve hayal güçlerinin gelişimi için önemli bir araç olarak kabul edilir (Elkind, 2004; Sevinç, 2011).

#### 2.2.1.5. Montessori'nin Oyun Hakkında Fikirleri

Montessori (1870-1952) oyunu, çocuğun çevresiyle ve etrafıyla olan uyumu ve içsel mutluluğunun artması açısından önemli görmektedir, Montessori'ye göre oyun, çocuğun işidir ve onun aktif bir şekilde dünyayı keşfetmesine, öğrenmesine ve gelişmesine olanak tanır. Montessori pedagojisi, oyun sırasında çocukların kendi seçimlerini yapmalarını kendi oyunlarını özgürce yönlendirmelerini savunur. Bu durum, çocukların kendi ilgi alanlarına ve öğrenme hızlarına uygun şekilde hareket etmelerini sağlar. Oyunun gerçekleştiği ortamin çocukların rahat hissedebileceği, hareket edebileceği ve fiziksel olarak elverişli bir ortam olması gerektiğini düşünür (Yalçınkaya, 1996). Montessori yaklaşımı yetişkinlerin çocuk oyunlarına katılımının, çocukların öğrenme biçimine ve ilerlemesine olumlu etki edebileceğini vurgular. Bu bakış açısı, yetişkinlerin çocukların keşif süreçlerine destek olmasını, rehberlik etmesini ve onların öğrenme deneyimlerini zenginleştirmesini içerir (Sevinç, 2005).

### 2.2.1.6. Herbert Spencer'ın Oyun Hakkında fikirleri

Fazla Enerji Kuramının öncüsü Herbert Spencer (1873- 1903) ve İngiliz psikolog ve filozof Friedreich Schiller'a göre oyun hayvanlar ve insanların içindeki fazla enerjiyi dışarı aktardığı amaçsız bir etkinliktir. Yaşamsal faaliyetlerin devamı için vücuttaki fazla enerjinin dışarı atılması gerekir ve çocuklar da oyun aracılığıyla içlerinde biriken enerjiyi harcarlar. Spencer'in geliştirdiği Fazla Enerji Kuramına göre çocukların oyun oynama sebebi; vücutlarında biriken enerjiyi dışarıya çıkarmaktır. Çocuk oyun oynayarak fazla enerjisini attığında daha sağlıklı hale gelir. (Johnson vd., 1999; akt; Koçyiğit vd., 2007).

### 2.2.1.7. Stanley Hall'ün Oyun Hakkında Fikirleri

Kuzey Amerikalı çocuk psikolojisi öncülerinden G. Stanley Hall (1884- 1924) oyunun çocuklar için bir yaratıcılık süreci olduğu görüşünü reddeder. Hall'a göre, çocuklar oyun yoluyla yeni şeyler ortaya koymaktan ziyade; atalarını, geçmişlerini tekrar ederler (Smith, 2009). Çocuklar iç güdülerini oyun yoluyla gösterirler. Stanley Hall'a göre şu an oynanan oyunlardaki davranışların temelini eski çağlardan kalma; koşma, fırlatma vurma gibi eylemler oluşturur. Oyun sayesinde çocuklar, içgüdülerini ifade etme imkanı bulur ve oyun çocukların çevreleri ile etkileşim kurmalarını sağlar. Hall'ün geliştirdiği Tekrarlama Kuramı, çocukların oyun vasıtasıyla geçmiş deneyimleri taklit ettiğini ve bu deneyimleri tekrar yaşayarak gelişimlerinin desteklendiğini savunur (Verenikina vd., 2003).

### 2.2.1.8. Piaget'in Oyun Hakkında Fikirleri

Piaget (1896-1980), oyun kavramina ve oyunun çocuk gelişimine olan etkisini bilişsel bir bakış açısıyla ele almaktadır. Piaget'e göre, oyun, insan davranışının doğal bir parçası olup çocukların bilişsel gelişimini destekleyen önemli bir faktördür. Piaget, bilişsel gelişim teorisini temel alarak oyun kuramını açıklar. Buna göre, insan zihninin gelişimi, özümseme ve uyumsama işlemleriyle ilişkilidir. Özümseme, çocuğun çevresinden yeni bilgileri kendi mevcut zihinsel yapılarına uygun hale getirmesini

ifade ederken, uyumsama ise mevcut zihinsel yapıların yeni bilgilerle uyum sağlamak için değişmesini gerektirir (Lillemyr, 2009).

Piaget, oyunun çocuğun dış dünyadan aldığı bilgileri zihinsel yapılarına yerleştirmek için bir yol olduğunu düşünür. Oyun sırasında çocuklar, mevcut zihinsel yapılarını kullanarak çeşitli deneyimler yaşar, problem çözme becerilerini geliştirir ve yeni bilgileri mevcut bilgileriyle ilişkilendirirler. Bu süreç, çocuğun zihinsel yapılarının gelişmesini ve karmaşık düşünme becerilerini kazanmasını sağlar (Baykoç-Dönmez 2000). Piaget'e göre, oyun, çocukların keşfetme, deneme yanılma yapma ve düşünme becerilerini geliştirme sürecidir. Oyun aracılığıyla çocuklar, soyut kavramları somut deneyimlerle ilişkilendirir, mantıksal düşünme yeteneklerini geliştirir ve problem çözme becerilerini güçlendirir. Böylece, oyun, çocukların bilişsel gelişimini destekleyen ve yeni bilgileri zihinsel yapılarına entegre etmelerini sağlayan bir araç olarak önem kazanır (Öğretir, 2008).

Piaget'e göre oyunlar da çocukların bilişsel gelişimi ile paralel şekilde basitten karmaşığa doğru gelişir. Bu nedenle oyun gelişimine bakış açısı ile bilişsel gelişim kuramı birbiriyle örtüşür. Piaget başlarda karmaşık olan oyunların sonrasında gelişim ile hayali oyun ve ilerleyen süreçte de kurallı oyunlar haline geldiğini savunur (Sevinç, 2011). Piaget'in oyun gelişimi kuramına göre üç aşama bulunmaktadır. İlk aşama alıştırma oyunlarıdır ve genellikle 0-2 yaş arasındaki bebekleri kapsar. Bu süreçte emme, fırlatma, yakalama, sallama gibi özellikle çocuğun psikomotor eylemleri görülmektedir. İkinci aşama, sembolik oyun dönemidir ve çocuğunlukla 2-12 yaş arasını kapsar. Sembolik oyunlarda taklit etme, mış gibi yapma, hayal ve kurgu kullanılmaktadır. Üçüncü aşama ise kurallı oyun aşamasıdır. Kurallı oyunda mantıklı ve eleştirel düşünme, bilgiyi ve sosyal ilişkileri organize etme gibi ileri düzey bilişsel yeterlikler sergilenmektedir (Toran ve Dilek, 2017). Oyun sırasında çocuk aktiftir ve deneyimlerini keşfederek bilişsel yeteneklerini kullanır. Çünkü oyun sırasında çocuk çevresini anlar, problemlere çözüm üretme ve yaratıcılık becerilerini geliştirir. Belli durumlarda sebep-sonuç ilişkisi kurabilme kriz yönetimi yapabilme fırsatı bulur. Gerçek dünyayı taklit etmeye, canlandırmaya dayalı oyunlarda sembolleştirme ve hayal güçlerini kullanarak bu sayede özümleme ve uyum süreçlerini, soyut düşünme yeteneklerini geliştirir (Baykoç Dönmez, 2000; Pehlivan, 2005).

### 2.2.1.9. Vygotsky'nin Oyun Hakkında Fikirleri

Vygotsky'e (1896-1934) göre oyun, çocukların gerçekleştiremeyeceği hayali isteklerini canlandırabildikleri bir alanı temsil eder. Oyunlar konuları, hikayeleri veya rolleri aracılığıyla çocukların kendi toplumlarının sosyo-kültürel unsurlarını anlamalarını ve oyun için kullanmalarını sağlar. Bu hususta oyun, sosyal ve toplumsal faktörleri içeren bir etkinliktir. (Aral ve ark., 2001; Bodrova ve Leong, 2017).

Vygotsky gerçek oyunun 3 yaş dolaylarında –mış gibi oyun ile başladığını savunur. Ona göre çocuklar, kendi sosyal çevrelerinin özelliklerini ve içinde yaşadığı toplumu algılayış biçimlerini oyun sürecinde hikayeler, konular, roller arayıcılığı ile ortaya koyarlar (Nicolopoulou, 1993). Lev Vygotsky, oyunun yalnızca haz ve eğlence etkinliği olmadığını, çocukların zihinsel gelişiminde oyunun önemli bir rolü olduğunu savunmuş, bunu açıklarken çeşitli görüşleri birleştirmiştir. Vygotsky'e göre, çocuğun zihinsel gelişimi, sosyal etkileşim ve kültürel unsurlarla da bağlantılıdır. Oyun, toplumsal bir etkinliktir ve çocuklara çevresini taklit etme ve sosyal etkileşimler kurma fırsatı verir. Oyun sürecinde çocuklar çevresiyle etkileşime geçerken sosyal ve kültürel becerilerini de geliştirmiş olur (Göncü ve ark., 2010).

### 2.2.1.10. E.Erikson'un Oyun Hakkında Fikirleri

Eric Erikson (1902- 1999) oyunu terapi süreçlerinde kullanmış ve çocukların gelişimleri için oyunun önemine vurgu yapmıştır. Oyunun çocukların sosyal duygusal ve bilişsel gelişimlerine fayda sağladığını savunmuştur. Erikson'a göre oyun esnasında çocuklar karakterler oluştururken gerçek hayattaki kişilerden ilham alır, gerçek hayattaki deneyimlerini oyuna yansıtırlar. Ayrıca rol yapma ve taklit yeteneklerini geliştirirler. Böylece özgüvenleri artar Ayrıca bu durum çocukların kimlik gelişimi süreci içinde büyük önem taşır (Aral ve ark., 2001).

Oyun, çocukların gelişim alanlarını desteklerken sorunlarla baş edebilme becerilerine de katkı sağlar. Erikson'a göre oyun, çocuklara kriz yönetimi becerisi kazandırır ve psikososyal gelişim evrelerinde yaşadıkları krizleri sağlıklı biçimde aşabilmelerine yardımcı olur. Çocuklar oyun ile iş birliği içinde hareket etmeyi, empati

kurabilmeyi öğrenir ve bu da çocuğun çevresi ile sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasına yardımcı olur (Duman, 2010).

### 2.2.1.11. Peter-Slade'in Oyun Hakkında Fikirleri

Slade'e (1912-2004) göre, insan için yaşamın en önemli avantajlarından biri oyun oynamaktır. Oyun, gerçeklik olarak adlandırılan ve genellikle toplumun norm ve beklentileri tarafından belirlenen durumdan kaçışı temsil eder. Slade oyunu, yansıtma oyunu ve kişisel oyun olmak üzere iki temel kısıma ayırarak incelemiştir. Çocuğun toprak, çamur, ip, taş gibi basit materyallerle oynadığı oyun, yansıtma oyunudur. Bu oyunlar, çocuğun oyun bittikten sonra geride bıraktığı somut izlerdir ve yaptıklarının, düşündüklerinin anılarıdır. Slade'e göre kişisel gelişim, bu tür oyunlar aracılığıyla gerçekleşir. Bu tür oyunlarda ara sıra konuşma, şarkı söyleme, bağırma gibi aktivitiler görülse de genel olarak sessizlik ve sakinlik hakimdir. Kişisel oyunda ise çocuk, aktif bir şekilde hareket eder ve bu hareketin tüm bedensel, duygusal ve ruhsal sorumluluğunu üstlenir. Oyuncaklar çocuk için hareket etmez veya yaşamaz, çocuk kendisi için eylemde bulunur. Bu tür oyunlar, koşma, dans etme, rol yapma, yüzme gibi tüm aktif sporları içerir (Sağlam, 2014; Slade, 1995; akt.; Önder, 2017).

### 2.2.1.12. Sutton Smith'in Oyun Hakkında Fikirleri

Sutton Smith (1924-2015), oyunun herhangi bir yarar veya amaca hizmet etmekten ziyade, kendi başına anlamı veya işlevi olan bir davranış olarak ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Oyunun sadece bir araç olarak görülmesi gerektiğini savunan kuramcıları eleştirmiştir. Smith çocuğun oyun davranışını inceleyen yetişkinlerin kendi düşünce yapılarında yer alan akılcı, mantıkçı ve faydacı düşünme biçimlerinden dolayı oyunu gerçek anlamıyla yani çocuk bakış açısıyla değerlendiremediklerine dikkat çekmiştir. Sutton Smith'e göre, oyunun doğası hakkında tam bir anlayışa ulaşabilmek için doğrudan gözlemlemenin önemine değinirken; çocukların fikirlerinin de alınması gerektiğini ifade etmiştir. Çocukların yeteneklerini geliştiren, sosyalleşmelerine ve genel anlamda olgunlaşmalarına katkı

sağlayan yapısıyla oyun çocuğun gelişimi ve öğrenmesi için çok değerlidir. Ancak bu değer yetişkinler tarafından yapılandırılan, organize edilen ortamlarla değiştirilmemelidir. Bu anlamda Smith oyunun bir süreç olduğuna, çocuğun yapısında var olması nedeniyle bir anlamda kader olduğuna, güç verdiğine, özdeşim sağladığına, hayali oyuna, kendilik olarak oyuna ve yaşam zevki olduğuna değinerek yedi farklı yönünü vurgulamıştır (Kaya, 2023; Sutton Smith, 2001; akt. Önder, 2017).

### 2.2.1.13. Zihin Kuramı ve Oyun

Zihin kuramı, ilk kez 1978 yılında primatolog ve psikolog olan Premack ve Woodruff tarafından kullanılmıştır. Zihin kuramı, bireyin başkalarının zihinsel durumlarını, inançlarını, duygularını anlama yeteneği olup bireyin diğerlerinin içsel dünyasını anlamak için empati kurma ve bu anlayışı kullanarak etkili iletişim kurma becerisini ifade etmektedir. Zihin kuramı becerilerinin çocuklarda değerlendirilmesi, ilk kez 1983 yılında Wimmer ve Perner tarafından gerçekleştirilmiştir. Zihin kuramı, özellikle öyleymiş gibi davranmanın olduğu "-mış gibi oyunun"(pretend play) sosyal bilişsel gelişim üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Bu tür oyunlar sırasında çocuğun daha karmaşık düşünce faaliyetlerinde bulunduğu öne sürülmektedir. Bu bağlamda üç önemli bilişsel becerinin olumlu etkilendiği düşünülmektedir: Bir nesnenin aynı anda iki farklı şey olabileceğini düşünebilme, bir nesnenin başka bir nesnenin yerini alabileceğini kavrayabilme ve zihinsel sembollerin de sembolik olarak temsil edilebilme yetisi (Lillard, 1993; akt. Önder, 2017). Bu becerilerin mış gibi oyun yoluyla bir başkasının zihinsel durumunu, duygusunu ya da inancını anlayabilmeyi sağlamada aracı olduğuna dikkat çekilmektedir.

### 2.2.1.14. Artin Göncü'nün Oyun Hakkında Fikirleri

Artin Göncü (1954- …), çocuk oyununu "kültürel bir yorumlama etkinliği" olarak kabul etmiştir. Göncü'nün araştırmaları, sosyal hayali oyun güdülenmesini yorumlamalarıyla başlamıştır. Çocukların günlük hayatta yaşadıkları yeni durumları, travma ve heyecan gibi deneyimlerini, akranlarıyla birlikte anlamak amacıyla oyun

içinde ifade ettiklerini öne sürmüştür (Göncü vd., 2000). Yöntemler, ekonomik ve değerlere dayalı sistem, çocukların içinde yaşadığı toplulukların kültürel adetleri ve benzer yaş grubunun öncelikleri gibi değişkenlerin, çocukların oyun performanslarını etkilediğini savunmuştur. Ona göre çocuk oyununu anlamak için oyunun, çocukların dünyasında yetişkinler tarafından nasıl temsil edildiği, ailelerin oyunu çocuklara tanıtma ve yansıtma biçimi göz önünde bulundurulması gereken önemli bir etkendir (Mayesky,2006; Göncü, 2019).

Alanyazın üzerine yapılan inceleme oyun kavramına dair çeşitli görüşlerin bulunduğunu göstermektedir. Bu görüşlerin üzerinde durduğu ortak noktalar arasında genellikle oyunun etkileşim, kural ve eğlence unsurlarını içermesi bulunmaktadır. Bu görüşler genellikle oyunun özgür biçimde ve aynı zamanda belirli sınırlar içinde çocuğa bir etkileşim alanı sağladığını ve çocuklara öğrenme, sosyal etkileşim, problem çözme gibi çeşitli becerileri geliştirme fırsatı sunduğunu vurgulamaktadır. Çocukların oyun sürecinde bilişsel, sosyal, duygusal ve diğer becerilerini kullandığı, yaratıcılığın aktif olduğu, oyunun ifade alanı olarak belirtildiği dikkat çekmektedir. Oyunun aynı zamanda bu becerilerin gelişimini desteklediği anlaşılmaktadır. Tüm görüşlerin ortak kanısı olmasa da oyunun kültürel boyutuna da vurgu yapıldığı söylenebilir. Buna göre oyunu hangi bakış açısıyla ele alırsak alalım yaşamda vazgeçilmez bir yeri olduğu, çocuk gelişiminde pek çok alanla karşılıklı etkileşim içinde olduğu, sadece vakit geçirme, eğlence aktivitesi değil esasen çok yoğun işlemlemenin olduğu doğal bir yapıyı oluşturduğunu söylemek mümkündür.

### 2.2.3. Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi

Oyunun gelişimi ve bu sırada izlediği yolu belirlemek üzere birçok araştırmacı oyun evreleri hakkında fikirler ortaya koymuştur. Oyunun erken çocukluktaki gelişimine odaklanıldığında ise Parten (1932), Piaget (1962) ve Smilansky (1968) bu konuda önemli fikirleri olan bilim insanları olarak ön plana çıkmaktadır.

### 2.2.3.1. Bilişsel Oyun Aşamaları (Piaget ve Bruner)

Piaget, oyun gelişimi ile bilişsel gelişimin birbiri ile ilişkili olduğunu savunmuştur. Piaget'e göre oyun, bebeklik çağında duyu motor deneyimlerle başlar, daha sonra istemli davranışlarla devam eden nesne odaklı ve belirli bir amaç doğrultusunda oynanan oyunlara doğru gelişimsel bir sıra izler. Bu gelişim çocukların öğrenme yaşantılarının da temelini inşa eder. Piaget oyun gelişiminin 3 aşamada gerçekleştiğini ifade etmiştir (Yavuzer, 2007).

*Alıştırma Oyunları:

Doğumdan iki yaşa kadar geçen süreci kapsar. Alıştırma Oyunları, İşlevsel ya da Pratik Oyun olarak da bilinir. Alıştırma oyunlarında çocuk tüm duyu motor şemalarını kullanabilir. Çocuk bu dönemde; bakma, emme, ellerini açıp kapama, nesnelere dokunma, eline alma, inceleme, birbirine vurma gibi oyunlarla gerçek dünya ile etkileşimde bulunur (Pehlivan, 2005). Alıştırma oyununda çocuk duyu organları ve bedenini kullanarak çevresini inceler, ne yapabileceğini öğrenir, fark eder ve bundan haz alınca davranışını tekrar eder (Çoban ve Nacar, 2006). Çocuğun salladığında ses çıkaran bir nesneyi keşfederek onu sallamaya devam etmesi alıştırma oyununa örnek verilebilir. Piaget alıştırma oyunlarında elde edilen deneyimlerin, çocuğun bilişsel gelişimi için bir anahtar rolü olduğunu savunur (Saracho ve Spodek, 1995).

*Sembolik Oyunlar:

Çocuklar için sembolik oyunlar özellikle okul öncesi dönemde ön plana çıkar. Çocuk gerçek hayatta çevresinde gözlemlediği, karşılaştığı olay ve karakterleri oyunlarına taşır ve taklit etme davranışı gösterir. Çocuk oyun sırasında oynamak istediği nesneye ulaşamadığında o nesneyi zihninde canlandırır, başka bir nesneyi oynamak istediği nesnenin yerine koyar (Durualp ve Aral, 2015). Bir ağaç dalını at, kalemi mikrofon, bir tabağı direksiyon olarak düşünebilir ve oyunda kullanabilir. Piaget'e gore erken çocukluk döneminde çocuklar oyunun kurallarının farkındadır fakat bu kurallara neden uyulması gerektiğini tam olarak bilmezler (Öğretir, 2008).

*Kurallı Oyunlar:

Kurallı oyunlar genellikle somut işlemler döneminde oynanır. Belli bir kural ve kurallar çerçevesinde oluşturulmuş oyunları kapsar. Amaç belirlenmiş kurallar çerçevesinde organize bir şekilde belli bir sonuca ulaşmaktır (Takhvar ve Smith, 1990). Oyun, belli kurallara göre oynanmak zorundadır. Çocuklar oyun kurallarına uyum sağladıkça benmerkezci düşünce eğilimleri azalır ve oyunun normlarına uygun davranışlar artar (Bağlı, 2004). Çocuklar, 10-12 yaş dolaylarında kuralların oyunda bir düzen oluşturmak, oyunun seyrini belirlemek ve çatışmaları önlemek amacıyla konulduğunu anlayabilirler (Takhvar ve Smith, 1990).

Bruner, oyunun önemli bir gelişim aracı olduğunu belirtmiştir. Oyunun, çocukların davranış repertuvarlarını, problem çözme becerilerini ve esnek düşünme yeteneklerini geliştirdiğini savunmuştur. Oyunun, *bilişsel esnekliğe* katkı sağladığını ve hayali oyunun çocukların yaratıcılığını desteklediğini ifade etmiştir. Oyunun, çocukları yetişkinlik dönemine hazırlayan bir süreç olduğunu düşünen Bruner, oyunu ciddi bir etkinlik olarak görmüştür (Öğretir, 2008; Önder, 2017; Türkoğlu, 2016). Oyun çocuğun iç dünyasının yansıması olup çocukların beklenti ve isteklerini deneyimleme ve dış dünyaya uyum sağlamaları için uzlaşma yapmalarını destekler. Ayrıca daha önce öğrenilen bilgilerin birleşmesine olanak tanır. Çocuklar oyun yoluyla dili ve hayali birleştirerek yeni şeyler keşfeder ve yetişkin rollerine hazırlanır (Öğretir, 2008).

### 2.2.3.2. Sosyal Oyun Aşamaları (Parten'e göre Oyun Aşamaları)

Parten (1932) oyunu çocukların sosyal gelişimi açısından incelemiş ve gözlemleri sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının oyuna katılım davranışlarını altı gruba ayırmıştır. Bunlar (Parten, 1932):

*Katılımsız Davranış (Uğraşsız Davranış): Çocuk olaya dahil olmaz, yalnızca ilgisini çeken bir durum veya nesne varsa izler. Aktif olsa bile amaçsızdır. Oyunda ilgisini çeken bir şey yoksa kendi bedeniyle oynayabilir, amaçsızca rastgele etrafta dolaşabilir.

*Seyirci Davranışı: Oyuna katılmaz fakat oynayan çocukları gözler, onlara sorular sorar, fikirler verir. Zamanla diğer çocuklarla yakınlaşma başlar. Örneğin sınıfa yeni gelen çocuğun büyük bir ilgiyle sınıftaki çocukları izlemesi seyirci davranışıdır.

*Tek Başına Oyun: Çocuk, etrafında başka çocukların olup olmaması ile ilgilenmez. Çevresindeki çocukları gözlemlese bile onlarla sosyal etkileşimi ve diyaloğu yoktur. 2-3 yaş civarında görülür. Çocuğun tek başına legolarla ev yapması tek başına oyuna örnektir.

*Paralel Oyun: Çocuklar aynı ortamda bulunur ancak farklı amaçlarla kendi oyunlarını oynarlar. Oyunları birbirinden bağımsızdır. Arkadaşlarıyla diyaloğu bir oyuncağı istemek gibi bir dileğini söylemek, bir düşüncesini söylemekle kısıtlıdır. Sosyal etkileşim azdır.

*Birlikte Oyun: Birlikte oyunda çocuklar aynı oyun ortaminda oynar, aynı materyali paylaşabilir ancak herkes kendi oyununa devam eder. Planlı değildir, kuralları tam belli değildir.

*Kooperatif Oyun/ İşbirlikli Oyun: Çocuk bir amaç için örgütlenmiş bir grubun içinde oyun oynar. Diğer çocuklarla iş birliği yapar. Çocuklar arasında sosyal etkileşim bulunur. Kooperatif oyunda çocuklar materyallerini, rollerini, fikirlerini paylaşırlar. Parten oyunu çocukların oyun ve sosyal gelişimlerini ilişkilendirerek ifade etmiştir. Bu görüş, çocukların sosyal gelişiminde oyunun önemli bir rol oynadığını vurgular (Parten, 1932).

Sosyal oyunun aşamalarını Parten çocukların oyunlarını gözlemleyerek, zamanla meydana gelen değişimleri sosyal bağlamda ele alarak yapılandırmıştır. Parten (1932) oyunun farklı aşamasında olan çocukların diğer aşamalarına geçiş yapmasının çok mümkün olduğuna da işaret etmiştir.

### 2.2.3.3. Bilişsel ve Sosyal Oyun (Smilansky)

Smilansky, Piaget'in oyun evrelerini temel alarak bu aşamalara eklemeler yapmıştır. Bu eklemeler, çocukların oyun davranışlarını ve gelişim süreçlerini daha

kapsamlı bir şekilde açıklamayı amaçlamaktadır. Smilansky'e göre; fonksiyonel oyunlar, duygu- devinim döneminin oyun biçimini oluşturan ilk aşamayı temsil eder. İşlem öncesi dönemde önce inşa oyunları ortaya çıkar, ardından dramatik oyunlar belirginleşir ve somut işlemler döneminde kurallı oyunlar daha belirgin bir hal alır (Sevinç, 2005).

*Fonksiyonel Oyun

Çocuğun nesne ile veya nesne kullanmadan, tekrarlı basit hareketlerini içeren oyunlardır. Fonksiyonel oyun, çocukların bedensel becerilerini keşfetmelerine olanak tanır ve genellikle doğumdan sonraki ilk iki yıl belirgin şekilde gözlemlenir (Henniger, 1999). Çocuğun oyuncak telefonu gerçek telefonmuş gibi kulağına götürüp konuşması, başka bir nesneyi bardak yerine koyup su içmesi gibi durumlar bu tür oyuna örnek olarak gösterilebilir. Bu dönem, çocukların motor becerilerini geliştirdiği ve nesneler arası ilişkileri anlayarak pekiştirdiği kritik bir süreçtir (Morrison, 1998).

*Yapı-İnşa Oyunu

Çocuklar bu oyun sırasında bloklar, legolar ve diğer yapı inşa materyallerini kullanarak çeşitli tasarımlar oluşturur. Smilansky, çocukların iki üç yaşlarında bu oyun aşamasına geçtiğini öne sürmüştür (Schaffer, 2004). Farklı boyutlardaki plastik ve ahşap bloklar veya legolar kullanılarak, kuleler, araç gereçler, maketler, hayali yapılar oluşturmaları yapı inşa oyunların örnektir. Yapı inşa oyunları çocukların özellikle el becerilerini, yaratıcılıklarını pratik yaparak geliştirmelerini sağlar (Henniger, 1999).

*Dramatik Oyun

Dramatik oyunda çocuklar, yaratıcılıklarını kullanarak farklı karakterler canlandırır, rol yapar, bir nesnenin yerine başka bir nesne kullanabilirler. Çocuklar bu oyun aşamasını üç-yedi yaş civarı yaşar ve dramatik oyun oynama sıklığı çocuk büyüdükçe artar (Aksoy ve Çiftçi, 2014). Bu oyun türünde çocuklar gerçek dünyada ya da hayal dünyalarında yaşadıklarını taklitler, canlandırmalar aracılığıyla oyunlarına yansıtır. Ayrıca okul öncesi dönem çocukları için dramatik oyunlara örnek olarak rol oynama, hikaye canlandırma, kostüm partileri örnek verilebilir. Bu tür dramatik oyunlar çocukların yaratıcılıklarını besler ve duygusal zekalarını geliştirmelerine katkı

sağlar. Dramatik oyun, çocukların empati, duygusal ifade ve sosyal becerilerini güçlendirir, keyifli bir öğrenme yaşantısı sunar (Kök, 2017).

*Kurallı Oyun

Kurallı oyunlar, çocuk önceden belirlenmiş kurallar çerçevesinde genellikle belli bir amaca yönelik oynanan oyunlardır. Bu dönem, çocukların ortalama beş altı yaşlarına denk gelir. Bu oyunlarda çocuklar, önceden belirlenmiş kuralları kabul edip uymak zorundadır. Kurallı oyunlar, rekabeti teşvik eder, disiplin, iş birliği, takım çalışmasını, problem çözme, adil oyun, topluluğa uyum sağlamayı destekler. Aynı zamanda bu tür oyunlar, çocukların empati, sabır ve saygı gibi değerleri öğrenmelerine de katkı sağlar. (Bee ve Boyd, 2009; Kandır ve Tezel Şahin, 2012). Piaget'in fikirlerini temel alarak üzerine sosyal boyutu ekleyen ve dramatik oyuna yapılan vurguyu artıran Smilansky oyunda çocukların aldığı hazza ve çocukların gelişimlerine olan katkısını vurgulamaktadır (Kök, 2017; Sevinç, 2005). Piaget'nin fikirlerini temel alarak üzerine sosyal boyutu ekleyen ve dramatik oyuna yapılan vurguyu arttıran Smilansky oyunda çocukların aldığı hazza ve oyunun çocukların gelişimlerine olan katkısına değinmektedir.

### 2.2.3. Oyun Türleri

Okul öncesi dönemde oyunlar içerik, amaç ve oynama şekillerine göre birçok farklı sınıflamaya tabi tutulabilir. Bu sınıflamalar, oyunların temel amaçları ve oynama biçimlerine göre yapılır. Her oyun türü, çocuklarda farklı farklı becerileri teşvik edebilir. Oyun ile ilgilenen araştırmacılar tarafından türlerine yönelik birçok sınıflama yapılmıştır. Bu çeşitlilik, okul öncesi dönem çocukların çok yönlü gelişiminin desteklenmesi ve çocukların eğlenirken öğrenmeleri açısından önemlidir (Aksoy ve Çiftçi, 2014).

Oyunu sınıflandıran isimlerden biri olarak Hurwitz (2003), oyunları türlerine göre Pratik Oyunlar, Yapı Oyunları, İtiş Kakış Oyunları, Dramatik Oyunlar ve Kurallı Oyunlar olmak üzere beş gruba ayırır. Bunları şu şekilde tanımlamıştır (Hurwitz, 2003).

*Pratik oyunlar; temel amacı eğlenmek olan basit oyunlardır.

*Yapı Oyunları; legolarla bir cisim yapmak gibi çocukların keşfederek ve üreterek oynadığı oyunlarıdır.

*İtiş Kakış oyunları; içinde saldırgan düzeyde olmayan sert davranışların bulunduğu komik oyunlardır.

*Dramatik Oyunları; temelinde taklit ve rol yapmanın bulunduğu oyunlardır.

* Kurallı Oyunlar; belli bir kural çerçevesinde dizayn edilmiş oyunlardır.

Colwell ve Lindsey (2005) ise oyunları dört başlıkta inceler. Bunlar: Egzersiz Oyunları, İtiş Kakış Oyunları, Benzetim Oyunları ve Diğer Oyunlardır. Bu oyunlar da içerik, amaç ve yapılarına göre farklılıklar gösterir. Egzersiz Oyunlarının temelinde fiziksel hareket vardır ve çocuğun fiziksel olarak katılımıyla oynanır. Kaba-Yuvarlanma Oyunları ise Ayan ve Memiş'e (2012) göre gıdıklama, güreşme, döndürmeler, göğüs göğse itişmeler, vurma ve kaçma, kovalamaca aktivitelerinin bulunduğu türden oyunlardır. Benzetim Oyunları ise tıpkı Hurwitz'in bahsettiği Dramatik Oyunlar gibi özünde taklit ve rol aktivitelerinin bulunduğu oyunlardır. Son olarak, Diğer Oyunlar ise yukarda bahsedilen oyun türlerinin dışında kalan tüm oyunları (serbest oyun, boyama, şarkı söyleme vb.) kapsamaktadır (Ayan ve Memiş, 2012). Ünsal (2017) oyun türlerini ifade ederken: gelişimsel özelliklerine dayalı, sosyal etkileşime dayalı, uygulama temeline ve oyun alanlarına dayalı sınıflandırma yapmıştır. Buraya dek oyunla ilgili bahsedilen içerikte gelişimsel ve sosyal etkileşim boyutlarına değinilmiştir. Bu nedenle oyunun uygulama temeline dayalı sınıflandırmaya değinmek gerekirse bunlar; öz yapılarına göre oyunlar, oynandığı yere göre oyunlar, araç içerip içermediğine göre oyunlar, hareketlilik derecesine göre oyunlar, müzikli oyunlar ve rontlar, oynanan materyale göre oyunlar, taklit oyunları ve dramatik oyun, fiziksel oyun, nesnelerle oyun ve yapı inşa oyunları, sembolik oyun, sosyo-dramatik oyun ve kurallı oyunlar olarak ifade edilmiştir (Ünsal, 2017).

Öz yapılarına göre oyunlar Poyraz (2012) tarafından, çocukların yaşlarına göre tercih ettikleri oyunları göz önünde bulundurarak oluşturulmuştur. Bu oyunlar; işlev oyunları (0-3 yaş), ben oyunları (3-6 yaş), hayal oyunları (3 yaş ve sonrası) ve küme

oyunlarını (5 yaş ve sonrası) kapsamaktadır (Poyraz, 2012; akt.; Ünsal, 2017). Oynandığı yere göre oyunlar; bahçe, sokak, orman gibi açık alanlarda oynanan açık hava oyunları ve sınıf, salon gibi kapalı mekanlarda oynanan oyunlardır (MEB, 2013; Kanyılmaz, 2016 akt.; Ünsal, 2017). Araç içerip içermediğine göre oyunlar; herhangi bir araç gerektirmeden oynanan araçsız oyunlar, belli bir araç üzerinde oynanan araçta oynanan oyunlar ve bazı materyal ve araçların kullanılarak araç ile oynanan oyunlardır (MEB, 2013; Kanyılmaz, 2016). Hareketlilik derecesine göre oyunlar; ısındırıcı oyunlar, hareketli oyunlar ve dinlendirici oyunlardır. Oynanan materyale göre oyunlar; evcilik oyunları, yapı-inşa oyunları, manipülatif oyun ve doğal materyallerle oyunu kapsamaktadır. Taklit oyunları ve dramatik oyun; çocukların, öykünmeye dayalı, yetişkinin herhangi bir müdahalesi olmadan canlandırdıkları rollerle sürdürdükleri oyunlardır (Kolcu, 2014 akt.; Ünsal, 2017). Müzikli oyunlar ve rontlar; çocuğun tempo ve hareketler ile müziğe bedeniyle tepki gösterip eşlik ettiği oyunlardır (Öztürk, 2010 akt.; Ünsal, 2017).

Fiziksel oyun, çocuklarda hareketli oyunlar (atlama, dans etme, tırmanma vb.), itip kakmalı (arkadaş, kardeş veya ebeveynler ile), ince motor uygulamalarını (boyama, dikiş, kesme vb.) içermektedir. Nesnelerle oyun ve yapı inşa oyunları, bebeklerin keşfetme arzusuyla nesneleri kavrayıp tutma becerisi geliştiği an başlar, ilerleyen süreçte nesneleri düzenlemeye başlamaları ile devam eder. Sembolik oyun, çocukların duygu ve düşüncelerini yansıtıeken dil, resim, müzik, çizim vb. sembolik sistemleri kullanarak oynadığı oyunları kapsamaktadır (Whitebread vd., 2012). Sosyodramatik oyun, fantezi ve hayal gücü içeren, iş birliği ve sosyal becerilerin ön planda olduğu, çocuklar tarafından yaygın şekilde oynanan oyunlardır (Köksal Akyol ve Aksoy, 2014; akt.; Ünsal, 2017). Kurallı Oyunlar, belli kurallar çerçevesinde oynanan, küçük çocukların paylaşma, sıra bekleme, başkalarının bakış açılarını anlama gibi becerilerini destekleyen oyunlardır (DeVries, 2006).

Oyun alanına dayalı olarak incelendiğinde ise açık oyun alanları ve kapalı oyun alanları olarak ikiye ayrılır. Açık oyun alanları çocuklara sosyal çevrelerine keşfetme , eğlence duyu deneyimleri elde etme, hobiler geliştirme imkanı sağlamaktadır. Kapalı oyun alanlarında çocuk, kurallar çerçevesinde oynamayı, enerjisini kapalı ortamda nasıl kullanacağını öğrenir (Ogelman vd., 2016). Ev ve okuldaki oyun alanları kapalı

oyun alanlarındandır. Kapalı oyun alanlarının mekânsal yoğunluk göz önünde bulundurularak hazırlanması önemlidir (Öztürk, 2001 akt.; Ünsal, 2017).

Alanyazın incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından oyunun nitelikleri, sınıflama ve aşamalarına dair birçok görüş olduğu anlaşılmaktadır. Bu görüşlerin oyun kavramını daha iyi anlamamıza fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bilim insanları oyunu sınıflandırırken, oyunları belirli ortak özelliklerine göre kategorize etmeye açıklamaya çalışmıştır. Bu görüşler ışığında, oyunun çok yönlü bir yapısı olduğunu söylemek mümkündür.

### 2.2.4. Oyunun Çocuklara Katkısı

Oyunun çocuklara katkısı çok yönlüdür. Çocukların gelişimsel özelliklerine göre, oynanan oyunun türüne göre ve farklı bakış açılarına göre bir çocuğun oyun sırasında edineceği düşünülen ço k sayıda unsur vardır. Bu unsurları gelişim çatısı altında incelemek daha kapsayıcı ve ilişkili bir görüş sağlayacaktır.

#### 2.2.4.1. Oyunun Çocukların Gelişimine Katkısı

Oyunun çocukların gelişim alanlarına olan katkısı ele alındığında ise; bilişsel gelişim açısından çocuklar için önemli bir öğrenme ve gelişim aracı olduğu söylenebilir. Çocuklar oyun sırasında çevrelerini tanıma ve araştırma fırsatı bulurlar. Oyun, çocuğun algısal, motor becerilerini ve zihinsel süreçlerini kullanmasını gerektirir. Çocuğun merakını ve keşfetme isteğini besleyerek çevresini anlamasına yardımcı olur. Bu şekilde çocuklar, oyun aracılığıyla dünya hakkında daha fazla bilgi edinir, çevrelerini anlamlandırır ve kendi kendilerine öğrenme yeteneklerini geliştirirler. Oyun, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve motor becerilerini destekler (Göncü, 2019). Oyun ortamı çocuklara hem alıcı dil hem de ifade edici dil becerilerini geliştirmek için de fırsat sunar. Çocuklar oyun yoluyla sözcük dağarcığını genişletir ve iletişim becerilerini geliştirirler. Oyunlarda hikaye anlatma, taklit etme, kendini ifade etme gibi faaliyetlere yer verilir ve bu da çocuğun dil gelişimini destekler (Jalongo ve Isenberg, 2013).

Oyun sırasında gerçekleştirilen koşma, atlama, zıplama gibi fiziksel aktiviteler, çocuğun motor gelişimini destekler ve oyun esnasında egzersiz yapmasını sağlar. Bu fiziksel aktiviteler, çocuğun sağlığına olumlu etki eder ve nefes sisteminin düzgün işleyişini sağlar. Oyun, çocuğun iç salgı bezlerinin düzenli çalışmasına yardımcı olur. Oyun sırasında çocuk, çeşitli materyalleri kullanarak ellerini ve gözlerini senkronize bir şekilde kullanır. Bu süreçte, çocuğun el ve göz hareketlerini birlikte çalıştırabilmesi için beyin ve sinir sistemi koordinasyon sağlar. Oyun sırasında fiziksel aktiviteler gerçekleştirilirken, vücut hareketliliği artar ve metabolik süreçler hızlanır. Bu durum, çocuğun hormonal sistemini etkileyerek iç salgı bezlerinin düzenli çalışmasına katkıda bulunabilir. Örneğin, egzersiz yoluyla oksijen alımı artar, kan dolaşımı hızlanır ve stres seviyeleri düşer. Bu etkiler, hormonların üretimini ve düzenlenmesini olumlu yönde etkileyebilir, böylece çocuğun iç salgı bezleri sağlıklı bir şekilde işlev görebilir (Brewer, 2001; Goldstein, 2012).

Oyun ve çocuğun sosyal duygusal gelişimi de birbirini destekleyen alanlardır. Çocuklar, oyun sırasında içlerinde bulunan kaygıları ve duygusal çatışmaları dışa yansıtma eğilimindedir. Oyun, çocuklara duygusal ifade etme ve çatışma çözme mekanizmalarını kullanma fırsatı sağlar. Oyun, çocukların iç dünyalarını, duygusal durumlarını ve çatışmalarını oyun karakterleri, oyuncaklar veya rol yapma yoluyla ifade etmelerine olanak tanır. Bu şekilde çocuklar, içsel zorlukları ve kaygıları oyun ortaminda dışarıya aktarabilirler (Fagley ve ark., 2010). Oyun, çocuklara sosyal becerilerini geliştirip, iletişim kurma, arkadaş edinme, iş birliği içinde çalışma gibi fırsatlar sunar. Bu süreç, çocukların sosyal gelişimini ve duygusal zekalarını geliştirme, duygusal dengeyi sağlama, bakış açısı alma ve duygusal açıdan sağlıklı bir şekilde gelişme yeteneklerini destekler. Bu anlamda oyun, çocuklara içsel duygularını keşfetme, ifade etme ve yönetme becerilerini geliştirme imkanı sunan önemli bir araçtır (UNICEF, 2005). Oyunun farklı gelişim alanlarına olan katkıları esasen oyunun bütüne, çocuğun yaşamına olan değerli katkılarını gözler önüne sermektedir. Bu özelliğiyle oyun bir çocuğun yaşamında öncelikli ve değerli yerini sürdürürken; yetişkinlerin de oyun savunuculuğu yapması beklenmektedir.

### 2.2.4.2. Oyunda Çocuk Davranışları

Oyun, çocuğun hayatına dair kazandığı deneyimlerin bir yansıması olarak görülür. Bu deneyimler çocuğun gözlemlenebilir davranışları, geçmiş ve şimdiki yaşantısının birleşimiyle ortaya çıkar. Davranışların çocuğun içinde bulunduğu koşulların ve birikimlerin sonucunda meydana gelmesi (Axline, 2019) çocuğun oyunda sergilediği davranışları yaşamına ve gelişimine dair ipuçları içerebileceğine işaret etmektedir.

Çocukların oyun davranışlarını değerlendirmek, onların bireysel ihtiyaçlarına ve gelişimlerine odaklanmaya katkı sağlar. Oyun davranışlarının değerlendirilmesinde, oyun gözlemleri ve oyun içerikleri yorumlanır (Pellegrini, 2004; akt. Metin- Aslan, 2017). Oyun davranışlarını gözlemlemek, çocuğun fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişiminin takibini yapmak için de gereklidir. Böylece çocuğun olası gelişim problemleri daha erken tespit edilebilir. *Oyun gözlemi* ile hangi yeteneklerinin geliştiği, güçlü veya zayıf yönleri, iç dünyaları, duygu durumları ve çocuğun hangi alanlarda desteklenmesi gerektiği tespit edilebilir. Ayrıca oyun gözlemi, çocuk için uygun oyunları seçme konusunda da bir yol göstericidir. Oyun davranışlarını gözlemlemek çocukların gelişimine destek olma ve onlarla yakın ilişki kurma açısından önemlidir. Bu gözlem, çocukların oyun içeriğini daha iyi anlamamıza ve ebeveyn ve eğitimcilerin oyun davranışlarından yola çıkarak çocukların ihtiyaçlarına daha uygun bir tutum izlemesine de yardımcı olur (Coplan ve Arbeau, 2008).

Çocukların oyun içeriği, genellikle yaş ve gelişim seviyelerine bağlı olarak değişebilen, oyun esnasında sergiledikleri davranışlar ve etkinliklerdir. Bu faaliyetler, çocukların hayal gücü, yaratıcılık ve gelişimsel becerilerini kullanarak; rol yapma, taklit etme, oyuncak seçimi yapılandırma, sınıflandırma, iletişim ve iş birliği, problem çözme ve keşfetme gibi faaliyetlerini kapsamaktadır Aynı zamanda çocukların kültürel etkileşimleri ve öğrenme süreçleri hakkında da bilgi vermektedir (Özer vd., 2006; Sapsağlam, 2018). Gredlein (2001) üç yaş çocukları üzerinde yapmış olduğu araştırmada, blok yapma oyunlarına erkek çocukların kız çocuklardan daha fazla zaman ayırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Riley ve Jones (2007) kızların işbirliğine dayalı

oyunları, erkek çocukların ise yarışma tarzı oyunları tercih ettiklerini belirlemiştir. Colwell ve Lindsey (2005) okul öncesinde kaba-yuvarlanma oyunlarına erkek çocukların kız çocuklarından daha fazla vakit ayırdıklarını ifade etmiştir.

Çocukların oyun davranışlarındaki çeşitli farklılaşmaları inceleyen araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, yaş, mizaç, düşünme biçimleri ve aile gibi pek çok unsurdan etkilenmiş olabileceği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda çocukların oyunları ile yürütücü işlevleri arasındaki bağlantıyı ele almanın çocuğa dair pek çok özelliğin can bulduğu alan olarak oyundaki gelişimi ve davranışlarını anlamlamdırmak ve çocuğa kendi potansiyeline ulaşmasında en kolay ve etkili yolu gösterebilmek için önemli bir geri bildirim sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2.3. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

Bu kısımda, erken çocukluk döneminde ilgili araştırmalar kapsaminda yürütücü işlevler ve yürütücü işlev becerilerinin alt boyutları ile oyun davranışları ve oyun becerilerini konu edinen araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.3.1. İlgili Yurt İçi Çalışmalar

Yürütücü işlev becerileri hakkında yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde 2000li yıllar itibariyle yapılan çalışmaların sayıca artış gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmalardan biri olarak Aktan-Erciyes (2011) araştırmasında, 4-5 yaş aralığındaki okul öncesi dönem çocuklarında ikinci dil maruziyetinin anadil kullanımı ve yürütücü işlevler üzerindeki etkilerini analiz etmiştir. ’Canavar Oyunu’, ‘Gece/Gündüz Oyunu’, ‘Yemeği Geciktirme’ ve ‘Hediyeyi Geciktirme’ ölçme araçlarını kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; ikinci dile maruz kalmanın çocukların dil yetkinliğini geliştirdiği ve ikinci dil ediniminin yürütücü işlevlerine olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Küçük çocukların gelişimlerini zihin kuramı, dil becerileri, çalışan bellek ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiye odaklanarak inceleyen Karakelle ve

Ertuğrul (2012) bir zihin kuramı modeli geliştirmeyi amaçlamıştır. 36-48 ay arası 100 çocuk ve 53-72 ay arası 101 çocukla çalışan araştırmacı zihin kuramını değerlendirmek için iki yanlış kanı atfı testi ve bir görünüş gerçeklik testi kullanılmıştır. Araştırmada çalışan bellek için "Ters Sayı Dizisi" ve dil becerileri için "Türkçe Erken Dil Gelişim Testi" araçları, yürütücü işlevler için ise "Boyut Değiştirerek Kart İşleme Görevi" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda üç yaşındaki çocukların çalışan belleğin zihin kuramını yordama düzeyinin önemli düzeyde olduğu saptanmıştır. Beş yaşındaki çocuklarda ise zihin kuramını en yüksek yordama gücüne dil becerisinin sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca üç yaşındaki çocuklarda çalışan belleğin, beş yaşındaki dil becerisinin zihin kuramını doğrudan yordadığı tespit edilmiştir.

Sezgin ve Demiriz (2015), 36-72 aylık çocukların dikkat, çalışan bellek, engelleyici kontrol yetenekleri ve sosyal etkileşim içinde davranış üretme becerilerini ölçmek amacıyla 3 farklı bölüm ve 10 görevden oluşan 'Baş-Ayak Parmakları-Dizler Omuzlar (BADO) Görevlerini 591 çocuğun katılımıyla incelemiştir. Katılımcı çocuklar arasında en küçük yaş grubu olan 36-48 aylık çocukların, diğer yaş gruplarındaki çocuklara kıyasla dikkat, çalışan bellek, engelleyici kontrol yetenekleri ve sosyal etkileşim içinde davranış üretme becerilerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum küçük çocuklarda söz konusu becerilerin gelişmekte olan yapısına işaret etmektedir.

Okul öncesi eğitime devam eden 4- 5 yaş arasındaki çocukların yürütücü işlevleri ile okula hazırbulunuşluk düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen Çelik (2016) çocuklarla bireysel değerlendirmeler ve ebeveyn görüşleri yapmıştır. Görüşmeler nihayetinde yaptığı değerlendirmelere göre çocukların okula hazırbulunuşluk için gerekli bilişsel ve sosyal yönlerinin, hem soğuk hem de sıcak yürütücü işlevler tarafından yordandığını göstermektedir. Yani çocukların sahip olduğu sıcak yürütücü işlevler (duygusal yön ve dışsal ödüle sahip görevler) ve soğuk yürütücü işlevleri (bilişsel yönler) onların ilkokula hazır olma durumlarında etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların dikkatlerinin, çalışan bellek ve engelleyici kontrolleri üzerindeki aracı rolünü inceleyen Gözüm (2020) ise 60-72 aylık 200 çocukla çalışmıştır. Araştırma sonucunda dikkatin çalışan bellek ve engelleyici kontrol arasında kısmi bir aracı etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Buna göre çocukların dikkatlerinin onların çalışan bellek ve engelleyici (ketleyici) kontrol becerilerinde değişime neden olduğunu dikkat arttıkça bu becerilerin de olumlu değişim gösterdiğini söylemek mümkündür.

Öğütcen (2020) araştırmasında çocukların geometrik şekilleri tanıma durumu ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 ay arası 100 çocuğu "Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri" ve "Geometrik Şekilleri Tanıma Testi" kullanarak değerlendirmiştir. Yaptığı değerlendirmeler neticesinde Öğütcen (2020) araştırmasına katılan çocukların yürütücü işlev becerileri ile geometrik şekilleri tanıma durumları arasında bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Yalnızca geometrik şekiller arasından daireyi tanıyan çocukların yürütücü işlevlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu durum yorumlanması güç bir sonuç olarak değerlendirilmiş, şeklin özelliği ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkide çocukların şekil bilgisinin değerlendirilerek yorumlanması gerektiği ön koşulunun yorumlamayı kolaylaştırabileceğini düşündürtmütür. Bunun yanı sıra çocukların sahip olduğu sosyo- demografik değişkenlerin, yürütücü işlevlerini farklılaştırmadığını da belirtimiştir. Bu durum da çocukların genel olarak yürütücü işlevlerinin durumuna dair daha detaylı inceleme yapmanın faydalı olabileceğine işaret etmektedir.

Güney ve Baran (2022) araştırmasında 48-60 aylık çocuklarda bilişsel işlevler ve sembolik oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 48-60 ay aralığındaki 100 çocuk ile çalışmış ve bilişsel işlevlerin sembolik oyunun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Buna göre bilişsel işlevler ve oyun arasındaki ilişki sembolik oyun özelinde ortaya konmuştur.

Karabekmez (2022) 5-6 yaş arasındaki çocuklara yönelik olarak geliştirilen bir eğitsel dijital oyunun yürütücü işlev becerilerine etkisi incelenmiştir. Yürütülen deneysel çalışmada çocuklara sunulan "Benim Mutlu Çiftliğim" adlı eğitsel dijital

oyunun çocukların işleyen bellek, bilişsel esneklik ve ketleyici kontrol bileşenleriyle ilişkili olan yürütücü işlev becerilerinde anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Bu bulgular, tasarlanan oyunun çocukların yürütücü işlev becerileri üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda çocukların yürütücü işlevlerinin desteklenmesinde oyunun dijital oyun olarak da etkili olabildiğine dikkat çekmektedir.

Eğitsel dijital oyunların çocukların yürütücü işlevlerine katkısını inceleyen bir başka çalışmada Toka (2022), Etkileşimli Eğitici Dijital Oyun Programının 7-8 yaş arasındaki hastanede yatan ve sevgi evlerinde kalan çocukların matematik becerileri ve çalışan bellek performansına etkisini incelemiştir. Deneysel modelde yürütülen araştırmada hastanede yatan ve sevgi evlerinde kalan 7-8 yaş grubu çocuklara, haftada üç gün Etkileşimli Eğitici Dijital Oyun Programı 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Dijital oyunu oynayan çocukların bu süre sonunda matematik becerilerinin ve çalışan bellek performansının arttığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yürütücü işlevler ve ilgili bileşenler olarak zihinsel diğer unsurlarla oyunun ilişkili olduğunu ve hatta birbirlerini etkilediklerini söylemek mümkündür. Üstelik bunun oyunun farklı türleri için geçerli olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur. Duruma oyun davranışları açısından bakıldığında yürütücü işlevleri yahut zihinsel unsurları oyun davranışları bakımından doğrudan ele alan çalışmalarla karşılaşılmamış olmakla birlikte bu alanda yapılan ilişkili olabilecek çalışmalardaki oyun davranışlarına ilişkin sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Çocukların zihinsel üslupları ile oynadıkları oyunların sınıflandırmaları arasındaki ilişkiyi ele alan Güney-Karaman (2009), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş arası 30 çocuğun bilişsel ve sosyal oyunlarını sınıflandırmak için zihinsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. “Çocuklar için Gizlenmiş Şekiller Testi” ve “Oyun Gözlem Formu”nu kullanarak çocukları değerlendirmiştir. Araştırma neticesinde çocukların oyun tercihlerinde zihinsel üslubun belirleyici bir faktör olmadığını belirlemiştir. Çocuğun tercih ettiği oyun türünü yaşının etkilediğini ve çocukların en çok dramatik oyunları oynadığını ifade etmiştir. Bununla beraber, dramatik oyun oynayan çocukların işbirlikçi oyunlara daha yatkın olduğu da araştırmada elde edilen sonuçlardandır. Buna göre çocukların zihinsel

üsluplarının onların hangi oyunu oynamayı tercih etmelerinde bir değişim göstermediği, yani aslında zihinsel üslubundan bağımsız olarak oyunları tercih ettiği söylenebilir. Ancak bu durumun katılımcı sayısı az olan araştırma ile netleştirilemeyeceği aşikar olup çok daha fazla sayıda çocukla, zihinsel üslupları ve oyun tercihleri (davranışları içeren bakış açısıyla) ele alınabileceği düşünülmektedir.

Erken çocukluk dönemindeki çocukların oyun davranışlarını genel anlamda ele alan çalışmalarda çocukların sergiledikleri davranışlar ve bunlarla ilişkili olabilecek demografik değişkenlere dikkat çekilmiştir. Bu çalışmalardan biri olarak Duman ve Temel (2011) yaptığı araştırmada Türkiye ve Amerika'da okul öncesi eğitime devam eden çocukların oyun davranışlarını incelemiştir. Gömülü teori yaklaşımının kullanıldığı bu nitel araştırmada, 34 çocuktan oluşan bir çalışma grubu mevcuttur. Araştırma sonuçlarına göre, her iki grupta bulunan çocukların, en yaygın olarak grup oyunları gibi sosyal oyunları tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca okullarda rutin olarak uygulanan programın ve çocukların cinsiyetinin; çocukların tercih ettikleri oyun türlerini, oyun alanlarını kullanımını ve oyun davranışlarını farklılaştırdığı görülmüştür. Bunun yanı sıra aynı yaş grubundaki çocukların oyunlara kişisel özelliklerini eklediği ve gelişimsel özellikleri ile oyun davranışları arasında bir örtüşme olduğu tespit edilmiştir.

Ogelman vd. (2016) araştırmasında Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların oyun davranışlarını karşılaştırmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Oyun Davranışı Ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonuçları, Kuzey Kıbrıs'ta yaşayan çocukların Türkiye'de yaşayan çocuklara göre daha çok sosyal oyun ve yalnız pasif oyun oynadıklarına işaret etmiştir. Araştırmaya katılan Türkiye'de yaşayan oğlan çocuklarınınsa kızlara göre itiş kakış oyunu ve yalnız pasif oyun davranışlarını daha çok sergiledikleri anlaşılmıştır. Ülkeler arasında görülen bu farkın araştırmacı tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında izledikleri stratejiler, bakış açıları, sınıf yönetimi stilleri gibi faktörlerin etkisinin olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Çocukların oyun davranışlarını demografik değişkenlere göre inceleyen Uygun ve Kozikoğlu (2019) çocukların yaş, kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi ve ailenin gelir

düzeyinin çocukların oyunlarında bir farklılaşmaya neden olmayan unsurlar olduğunu belirlemiştir. Buna karşın anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların sosyal oyun davranışlarının arttığı belirlenmiştir. Bu sonuç, annelerin eğitim düzeyindeki artışın, çocukların sosyal oyun becerilerine olumlu katkısına işaret ederken; Mucuk (2020) da araştırma benzer şekilde anne eğitim düzeyi ile çocukların oyun davranışları arasında paralellik olduğunu ifade etmiştir.

İlgili literatür taramasında incelenen yurt içi araştırmalar nihayetinde yürütücü işlevler hakkında yapılan çalışmaların yaklaşık olarak son 20 yılda artış gösterdiğini söylemek mümkündür. Çocukların yürütücü işlev becerileri ağırlıklı olarak; bilişsel beceriler, dil gelişimi, sosyal beceriler, oyun becerileri ve okula hazırbulunuşluk düzeyleri bakımından ele alınmıştır. Çocukların yürütücü işlevleri yahut bilişsel unsurlar ile oyun gelişimlerine dikkat çeken araştırmalar varken bu ilişkide oyun davranışlarına yer veren araştırmaların oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. İncelenen araştırmalarda genellikle ilişkisel tarama modeli kullanıldığı, birkaç çalışmada deneme modelinden faydalanıldığı anlaşılmıştır. Ancak süreci nitel olarak ele alan detaylı çalışmaların çok az olduğu anlaşılmıştır. Bu anlamda genel olarak ülkemizde son yıllarda daha çok gündeme gelen yürütücü işlevler ile uzun yıllardır kabul edilen ve çeşitli bakış açılarıyla yorumlanan oyunun gelişimi ve davranışları ile bir bütün olarak ele alınmasının alana farklı bir bakış açısı katacağını söylemek mümkündür.

### 2.3.2. İlgili Yurt Dışı Çalışmalar

Yürütücü işlev becerilerinin uluslararası alan yazında incelendiği çalışmaların ulusal alan yazına göre nispeten daha eskiye dayandığını söylemek mümkündür. Bu çalışmalardan biri olarak Ardila ve arkadaşları (2005) çocukların yürütücü işlev performansı ile ebeveynlerin eğitim düzeyi ve çocuğun devam ettiği okul türü (özel veya devlet okulu) arasındaki ilişkiyi araştırmayı hedeflemiştir. Araştırmaya yaşları 5 ile 14 arasında değişen toplam 622 çocuk katılmış olup çocuklar sekiz yürütücü işlev testi ile (Semantik Sözel Akıcılık, Fonemik Sözel Akıcılık, Semantik Grafik Akıcılık, Anlamsal Olmayan Grafik Akıcılık, Matrisler, Benzerlikler, Kart Sıralama ve Meksika Piramidi) değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, Anlamsal Sözel Akıcılık ve

Anlamsal Olmayan Grafik Akıcılık dışındaki tüm testlerde yaş ve okul türünün belirgin bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Çocukların test performanslarının analizi, özellikle sözel testlerde, birçok çocuğun ebeveynlerinin eğitim düzeyiyle güçlü bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre ebeveynlerin eğitim düzeyindeki artış çocukların yürütücü işlev becerilerindeki artışı da beraberinde getirmektedir.

Hughes ve Ensor (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerileri ile problem davranışları arasındaki ilişki, farklı değişkenlere bağlı olarak incelenmiştir. Çalışmaya yaşları 3 ile 4 arasında değişen 122 çocuk katılmıştır. Çocuklar zihin kuramı becerileri, sözel yetenek ve yürütücü işlev becerileri, problem davranışları bakımından değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre çocukların yürütücü işlev becerileri puanlarının yükseldikçe zihin kuramı becerilerindeki performansının arttığı yani yürütücü işlevlerdeki gelişimin beraberinde başkalarının bakış açısını alabilme becerisindeki artışı getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveyn-bebek etkileşiminin, bebeklerin yürütücü işlev fonksiyonları üzerindeki etkisini inceleyen Bernier ve arkadaşları (2010) 80 bebek-ebeveyn çiftiyle çalışmıştır. Bebeklerin çalışan bellek, dürtü kontrolü ve dikkatin yönünü değiştirme becerileri 12-15 aylık dönem ile 18-26 aylık dönem olarak iki ayrı zaman diliminde değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmelere göre bebeklerin yürütücü işlev fonksiyonları üzerinde en büyük etkiyi özerkliği destekleyen ebeveyn- bebek etkileşiminin oluşturduğu belirlenmiştir. Anne-bebek ilişkilerinde kontrolcü bir etkileşim olduğunda ise bunun tam aksine yürütücü işlev becerilerinin olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür. Araştırmacılar özerkliği destekleyen etkileşimin bebeklerin yürütücü işlev becerilerinin yanı sıra öz-düzenleme becerilerinin gelişimine olan etkisine dikkat çekmişlerdir. Buna göre yaşamın en erken yıllarından itibaren çocuklarda gelişmeye başlayan yürütücü işlevlerin ebeveyn bebek etkileşiminden etkilenebileceği göz ardı edilmemesi gereken önemli bir bilgi olduğunu söylemek mümkündür.

Çocuğun en yakın çevresinin yürütücü işlevler üzerinde oluşturduğu değişimi inceleyen bir başka araştırmada Rochette ve Bernier (2014); ebeveynlik, ailenin

sosyoekonomik durumu ve çocukların yürütücü işlevlerini boylamsal olarak incelemiştir. Çocukların bir yaşından üç yaşına dek takip edildiği araştırmada yürütücü işlevlerin iki boyutu (çatışmalı yürütücü işlevler ve iç güdü kontrolü) üzerinde durulmuştur. 114 anne çocuk çiftiyle yürütülen çalışmaların nihayetinde; nitelikli anne davranışları ve daha yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların çatışmalı yürütücü işlevlerinde daha başarılı performans gösterdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte düşük sosyoekonomik düzeye sahip çocukların içgüdülerini kontrol edebilmelerinde nitelikli annelik davranışlarının belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır. Buna dayanarak sosyoekonomik değişkenin çocukların yürütücü işlevlerinde farklılaşmaya neden olabileceği ancak özellikle düşük sosyoekonomik duruma karşın nitelikli anne etkileşiminin koruyucu unsur olabileceği söylenebilir.

Greenfader (2017) İspanyol kökenli çocukların okul öncesi eğitime devam etmelerinin, yürütücü işlev becerileri ile okula hazır oluş becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkisini boylamsal olarak incelemiştir. Elde ettiği sonuçlara göre çocukların matematik, okuma ve yürütücü işlev alt boyutlarından olan çalışan bellek becerilerinin, İngilizce sözlü dil becerileri ve gelecekteki başarılarında rol oynadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra çocukların çalışan bellek becerilerinin okula hazır olmalarında ve yaşamlarının ilerleyen yıllarındaki akademik başarılarında olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yürütücü işlev becerilerini okula hazırlık bağlamında gerçekleştirdiği modelleme ile inceleyen Willoughby ve arkadaşları (2019); okuma öncesi, matematik öncesi ve sosyal duygusal becerileri içeren yürütücü işlev bileşenlerini bir araya getirmiştir. Okuma öncesi beceriler arasında harf bilgisi ve fonolojik farkındalık ile ilgili özellikleri, matematik öncesi beceriler arasında sayı tanıma ve sayısal bilgilerle ilgili özellikleri, sosyal duygusal beceriler arasında da duygular ve empati içeren yürütücü işlev becerilerini ele almıştır. Yaşları 4-7 arasında değişen toplam 1480 çocukla yürütülen çalışma nihayetinde yürütücü işlev becerilerinin okula hazırbulunuşluk ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte çocukların bilişsel işlevlerindeki artışın onların erken okuryazarlık, erken sayısal beceriler ve sosyal duygusal yeterliliklerinde olumlu yönlü değişime katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Shen ve arkadaşları (2019) ise okul öncesi eğitim alan çocuklarla gerçekleştirilen sistematik müzik eğitiminin yürütücü işlev becerilerine etkisini araştırmıştır. Okul öncesi eğitime devam eden 61 çocukla gerçekleştirilen çalışmanın deney grubunda yer alan çocuklara 12 hafta süreyle müzik eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise okul öncesi eğitim programı uygulanmıştır. Süreç sonunda müzik eğitimine katılan çocukların katılmayanlara göre yürütücü işlev becerilerinde daha başarılı oldukları, yine müzik eğitimine katılmanın yürütücü işlev becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte müzik eğitim programı bitiminden bir süre sonra gerçekleştirilen kalıcılık değerlendirmesinde de çocukların yürütücü işlev becerileri artış göstermeye devam etmiştir. Buna göre yürütücü işlevlerin desteklenmesinde müziğin etkili bir aracı olarak kullanılabileceğini söylemek mümkündür.

Öğrenme hakkında önemli role sahip olan üstbilişsel beceriler ve motivasyon ile yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi inceleyen Marulis ve Nelson (2021); 36-60 ay arasındaki 77 çocukla çalışmıştır. Çalışmada incelenen erken üstbilişsel bilgi ve becerileri izleme ve kontroldür. Araştırma sonucunda bildirimsel ve prosedürel üst biliş birbiriyle ilişkili olmanın yanı sıra yürütücü işlev ve motivasyonla anlamlı, pozitif ilişkili olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen önemli bir sonuç da çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyonlarının birlikte artış gösterdiği yönündedir.

Buraya dek sunulan çalışmalarda yürütücü işlevlerin erken yıllardaki gelişimi ve ilişkili olduğu değişkenlere dair betimleyici bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Çocukların yürütücü işlevlerini oyun bağlamında değerlendiren araştırmalardan biri olarak Kelly ve Hammond (2011) ise 4 ile 8 yaş arasındaki çocuklarda yönetici işlevlerinden dürtü kontrolünün sembolik oyun üzerindeki etkisini incelemiştir. Yaptığı değerlendirmelere göre Hammond (2011) çocukların yönetici zihinsel işlev becerilerinden olan dürtü kontrolü tepkileri ile sembolik oyun becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiş; dürtü kontrolü tepkileri daha yüksek olan çocukların sembolik oyunda da daha başarılı olduklarını belirlemiştir.

Shimizu (2023) ise okul öncesi dönem çocuklarının çalışma belleklerinin, sosyal oyun gelişimine etkisini ve duygulara yönelik bilgilerinin çalışan bellek ile

sosyal oyun arasındaki rolünü incelemiştir. 47 Japon okul öncesi dönem çocuğuyla çalışan Shimizu (2023) çocukların üç aylık süreyle doğal bir ortamda öğretmenlerince gözlemlenmesini sağlamış ve ardından onları değerlendirmelere tabi tutmuştur. Değerlendirmeleri sonucunda çocukların çalışan bellekndeki olumlu değişimin sosyal oyun davranışlarında da olumlu değişimi beraberinde getirdiğini; çalışan bellekndeki artışın sosyal oyunda da artışta etkisi olduğunu vurgulamıştır. Buna göre çocukların yürütücü işlevleri özelinde çalışan belleğin olumlu değişiminin sosyal oyunda başarıya götürdüğünü söylemek mümkündür.

Yürütücü işlevleri dijital oyunlar bağlamında değerlendiren Thorell ve arkadaşları (2009) deneysel bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada 4-6 yaş aralığındaki çocuklar için özel olarak tasarlanmış olan "Cogmed" adlı dijital oyun, yürütücü işlevleri, çalışan bellekni ve dikkat bileşenlerini geliştirmek amacıyla kullanılmış ve oyunun bu beceriler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Dijital oyunun beş hafta süren kullanan 4-6 yaş aralığındaki çocukların çalışan bellek becerilerinin artış gösterdiği ancak engelleyici kontrol yeteneklerinde belirgin bir değişiklik oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rueda vd. (2005), yürütücü işlev becerilerinden biri olan dikkati etkileyen faktörlere ilişkin 3-7 yaş aralığındaki çocuklara 5 günlük bir deneysel çalışma kapsamında monitör ve joystick araçlarıyla uygulanan bilgisayar temelli bir eğitim verilmiştir. Çalışmanın sonucunda 4 ve 6 yaşları arasındaki çocukların yönetici dikkat ve zekalarında güçlü bir gelişme olduğu görülmüştür. Hem 4 hem de 6 yaşındakiler, eğitimden sonra kontrol gruplarına göre daha yüksek performans göstermişlerdir.

Kavanaugh vd. (2019) yürütücü işlev becerilerine yönelik geliştirilmiş "C8 sciences-ACTIVATE" adlı dijital oyunu anaokulundan 8. Sınıfa kadar olan tüm çocuklara oynatmışlar ve oyunun çocukların yürütücü işlev becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Olesen vd. (2004), Cogmed adlı dijital oyunun yetişkinlerde çalışan bellekne etkisini incelediği çalışmada, 5 hafta boyunca çalışan bellek görevlerini içeren dijital oyunun uygulandığı deneysel çalışmada beyin aktivitesi, deney öncesi, sırası ve sonrasında fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMRI) ile ölçülmüştür. Deneyden sonra, orta frontal girusta ve üst ve alt parietal kortekslerde çalışan bellek ile ilgili beyin aktivitesinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların yürütücü işlevlerini oyun gelişimi ve dijital oyunlar bağlamında ele alan çalışmalara ilişkin sonuçlar özetlenmiştir. Ancak alan yazın taramasında çocukların yürütücü işlevleri ile oyun davranışları arasındaki dinamiği ele alan çalışmalarla karşılamamıştır. Bu nedenle bu bölüme temel oluşturması amacıyla çocukların oyun davranışlarını genel anlamda ortaya koymayı hedefleyen çalışmalar incelenmiştir.

Çocukların oyun davranışlarının cinsiyetleri ile oyun arkadaşlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu inceleyen Fabes, Martin ve Hanish (2003) 52 aylık 97 erkek ve 106 kız çocukla çalışmışlardır. Çocuklar, hafta içi her gün yemek ve uyku saati dışında kalan zamanlarda yedi ay süresince gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, çocukların karşı cinsle nadiren oyun oynamayı tercih ettikleri ve erkek çocukların kız çocuklardan daha hareketli oyunlar oynadıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra, aynı yaş ve aynı özellikteki çocukların oyun davranışlarının, çocuğun kendi cinsiyeti ve oyun oynadığı arkadaşlarının cinsiyetine göre değiştiği belirlenmiştir. Bu bakımdan çocukların oyun davranışlarını kendi cinsiyetleri yanı sıra birlikte oynadıkları arkadaşlarının cinsiyetlerine göre farklılaştırabildikleri söylenebilir (Farver, 1996; akt., Fabes vd., 2003).

Rentzou (2014) ise okul öncesi dönem çocuklarının sosyal oyun davranışları ile sosyal olmayan oyun davranışları (sessiz, yalnız- pasif oyun davranışı), oyun becerileri, potansiyel davranış problemleri ve buna etki eden bireysel ve ailevi özellikleri incelemiştir. Bu araştırma ile çocukların oynadığı oyun türlerinin, onların oyunseverliği ve potansiyel davranış sorunları tarafından öngörülüp öngörülmediğinin yanı sıra kişisel ve ailesel değişkenlerin çocukların sosyal ve sosyal olmayan oyunlarını etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Toplam 128 çocukla gerçekleştirilen çalışmada çocukların oyun sırasında oldukça orta düzeyde sosyal olmayan davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Kız ve oğlan çocuklarının sosyal olmayan oyun davranışlarında ise herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Çocukların cinsiyetinin yalnızca kaba oyunla ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna göre çocukların oyunseverliğinin onların sosyal ve sosyal olmayan oyun türlerini tercih etmelerinde etkili olduğunun yanı sıra belirli davranış sorunları ile kişisel ve aile özelliklerinin de çocukların tercih ettikleri oyun türleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Uluslararası alan yazında erken çocukluk dönemindeki çocukların yürütücü işlevlerinin temel olarak incelendiği çalışmalarda yürütücü işlevlerin ebeveyn etkileşimi, okula hazır oluş, demografik değişkenler, yürütücü işlevleri destekleyen uygulamalar ve oyun, oyun gelişimi bakımından sıklıkla ele alındığı anlaşılmaktadır. Yürütülen çalışmaların çoğu tarama biçiminde tasarlanmış olup az sayıda deneme modelinden de faydalanılmıştır. Araştırmalarda çoğunlukla ölçekler kullanılmış olup; daha detaylı gözlemlere yer verenler de olmuştur. Yürütücü işlevleri destekleyen uygulamaların etkililiğinin yanı sıra çocukların yüksek yürütücü işlev becerilerine sahip olmasının önemi de ortaya konmuştur. Yürütücü işlevler ile oyun gelişimi arasındaki etkileşime, değişime ışık tutan çalışmalar mevcut olmakla birlikte çocukların oyun davranışlarını yürütücü işlevleri ile ilişkilendiren çalışmaların daha sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Buna göre yürütücü işlevler ve oyun hakkında yapılacak çalışmalara özellikle oyun davranışının dahil edilmesinin çocukların davranışları üzerindeki değişimi açıklamada zihinsel unsurların ele alınarak bu boşluğu gidereceği ve hatta çocukların davranışları hakkındaki durumlara yeni bir bakış açısı getirebileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra konu hakkında yürütülecek çalışmalarda yöntemsel anlamda çeşitliliği sağlamanın özellikle de daha detaylı olarak incelemeler yapan nitel çalışmaların gerçekleşirilmesinin önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

# BÖLÜM III

# 3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri yorumlanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

## 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma türünde tasarlanmıştır ve araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişkenin birlikte değişiminin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelidir (Karasar, 2016). Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016) değişkenler arasındaki ilişki düzeylerinin belirlenmesinde ve nihayetinde bu bulgular ele alınarak daha kapsamlı çalışmalar yapılmasında ilişkisel (korelasyonel) araştırmaların büyük önem taşıdığını belirtmişlerdir. Mevcut araştırmada da okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlevlerinin oyun davranışları ve oyun gelişimleri ile birlikte değişiminin incelenmesinin hedeflenmesi bu yöntemin tercih edilmesinde etkili olmuştur.

## 3.2. Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubunu Iğdır İlinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretime devam eden ve 48-72 ay aralığında bulunan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde Iğdır İl merkezi ve merkeze bağlı köylerde bulunan, mevsim ve fiziki şartlar gereği araştırmacının erişim kolaylığı olan okul öncesi eğitim kurumlarının seçimine dikkat edilmiştir. Belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarıyla görüşen araştırmacı kurum yönetimlerinden aldığı onayın ardından öğretmenler aracılığıyla ailelere ulaşarak araştırma hakkında bilgi vermiştir. Ailelerden araştırmaya katılım konusunda

gönüllülük onam formları alınmış, çocukların rızası da kendilerine yapılan sözlü açıklamalarla alınarak sürece dahil olmuşlardır.

***Tablo 1.1.*** *Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri*

| **Demografik Bilgiler** | | ***f*** | ***%*** |
|---|---|---|---|
| **Cinsiyet** | Kız | 101 | 50.5 |
| | Erkek | 99 | 49.5 |
| **Okul öncesi eğitime devam etme süresi** | 1 yıl | 195 | 97.5 |
| | 2 yıl | 5 | 2.5 |
| **Çocuk sayısı** | 1 çocuk | 32 | 16.0 |
| | 2 çocuk | 74 | 37.0 |
| | 3 çocuk | 94 | 47.0 |
| **Çocuk sırası** | İlk çocuk | 78 | 39.0 |
| | İkinci çocuk | 78 | 39.0 |
| | Üçüncü çocuk | 39 | 19.5 |
| | Dördüncü çocuk | 5 | 2.5 |
| **Aile Durumu** | Evli birlikte | 197 | 98.5 |
| | Baba öldü | 3 | 1.5 |
| **Anne öğrenim durumu** | Okuma yazma yok | 36 | 18.0 |
| | İlköğretim | 164 | 82.0 |
| **Anne çalışma durumu** | Çalışıyor | 4 | 2.0 |
| | Çalışmıyor | 196 | 98.0 |
| **Anne yaşı** | 26 yaş ve altı | 55 | 27.5 |
| | 27-30 yaş arası | 31 | 15.5 |
| | 31-34 yaş arası | 32 | 16.0 |
| | 35 yaş ve üzeri | 82 | 41.0 |
| **Baba öğrenim durumu** | İlköğretim | 23 | 11.5 |
| | Lise | 177 | 88.5 |
| **Baba çalışma durumu** | Çalışıyor | 197 | 98.5 |
| | Çalışmıyor | 3 | 1.5 |
| **Baba yaşı** | 30 yaş ve altı | 50 | 25.0 |
| | 31-34 yaş arası | 73 | 36.5 |
| | 35 yaş ve üzeri | 77 | 38.5 |
| **Algılanan gelir düzeyi** | Alt | 182 | 91.0 |
| | Orta | 18 | 9.0 |

Tablo 1.1. incelendiğinde araştırma çalışma grubunda yer alan okul öncesi dönem çocuklarının 101'inin (%50.5) kız, 99'unun (% 49.5) erkek olduğu ve 195'inin (%97.5) 1 yıl, 5'inin (%2.5) ise 2 yıl, okul öncesi eğitime devam ettiği görülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocuklardan 32'sinin (%16.0) 1 çocuk , 78'inin (%39.0) 2 çocuk , 39'unun (%19.5) 3 çocuk ve 26'sının (%13.0) ise 4 çocuk

ve üzeri olduğu görülmektedir. Çocuk sırasına göre ise çocuklardan 78'inin (%39.0) ilk çocuk, 78'inin (%39.0) ikinci çocuk, 39'unun (%19.5) üçüncü çocuk, 5'inin (%2.5) dördüncü çocuk olduğu; aile durumuna göre çocuklardan 197'sinin (%98.5) ailesinin evli ve birlikte olduğu, 3'ünün (% 1.5) ise babasının öldüğü görülmektedir. Çocukların annelerinin 36'sının (%.18.0) okuryazar olmadığı, 164'ünün (%82.0) ilköğretim mezunu olduğu; anne çalışma durumuna göre annelerin 4'ünün (%2.0) çalıştığı, 196'sının (%98.0) çalışmadığı görülmektedir. Annelerin 55'inin (%27.5) 26 yaş ve altı, 31'inin (%15.5) 27-30 arası, 32'sinin (%16.0) 31-34 yaş arası ve 82'sinin (% 41.0) 35 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Çocukların babalarının ise 23'ünün (%11.5) ilköğretim mezunu, 177'sinin (%88.5) lise mezunu olduğu; 197'sinin (%98.5) çalıştığı, 3'ünün (%1.5) çalışmadığı görülmektedir. Babaların 50'sinin (%25.0) 30 yaş ve altı, 73'ünün (%36.5) 31-34 yaş arası, 77'sinin (%38.5) 35 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Algılanan gelir durumuna göre ise ailelerin 182'sinin (%91.0) alt gelir grubunda, 18'inin (%9.0) orta gelir grubunda yer aldığı görülmektedir.

***Tablo 1.2.*** *Çocukların yaşlarına ilişkin betimsel istatistikler*

| **Değişken** | **N** | **Min** | **Max** | $\overline{X}$ | **Ss** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Çocuk yaşı (Ay)** | 200 | 47 | 72 | 61.51 | 7.26 |

Tablo 1.2. incelendiğinde çocukların yaşlarının ay bazında en küçüğünün 47 aylık, en büyük çocuğun ise 72 aylık olduğu görülmektedir. Çocukların yaşlarının ortalamasının 61.51, standart sapmasının ise 7.26 olduğu görülmektedir.

## 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli veriler; araştırmacı tarafından geliştirilen çocukların cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devamlılık süresi, anne babaların eğitim durumu ve anne babaların gelir düzeyine ilişkin verileri toplamak üzere oluşturulmuş demografik bilgi formuyla elde edilmiştir. Araşırmada Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (Arslan- Çiftçi, 2020), 36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği (Metin-Aslan, 2017) ve Yenilenmiş Knox Oyun Ölçeği (Değirmenci, 2016) kullanılmıştır.

### 3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu, okul öncesi dönemdeki çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim süreleri, aile gelir durumları ile anne ve baba yaşları ile öğrenim düzeylerini içeren değişkenlere odaklanmaktadır. Bu formun geçerliliğini sağlamak amacıyla, uzman görüşleri dikkate alınarak nihai şekli oluşturulmuştur.

### 3.3.2. Oyun Davranışları Ölçeği

Özge Metin Aslan tarafından 2017 yılında geliştirilen '36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranışları Ölçeği', 36 ile 71 aylık çocukların oyun davranışlarını değerlendirmeyi amaçlayan bir araçtır. Oyun Davranışları Ölçeği, okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışlarının daha etkin bir şekilde tespit edilmesini hedeflemekte olup gözlemci ve öğretmen değerlendirmeleriyle daha zor saptanan oyun davranışlarını ayrı ayrı belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu sayede, okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışlarıyla ilgili güvenilir sonuçlara ulaşmayı sağlamaktadır.

Ölçeğin geçerliği ve güvenirlik çalışmalarında kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği analiz edilmiştir. Uzman görüşleriyle kapsam geçerliliği, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle yapı geçerliliği sağlanmıştır. Cronbach Alpha değerleri kullanılarak ölçeğin güvenirliği değerlendirilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonuçlarına göre, ölçeğin toplamda 21 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin 5 ayrı boyut altında gruplandığı belirlenmiştir. (Metin-Aslan, 2017).

Ölçeğin beş faktörlü yapısı bulunmaktadır. Bu faktörler: 'suskun davranış', 'tek başına oyun', 'paralel oyun', 'sosyal oyun' ve 'itiş kakış oyunu'dur. Bu faktörler, çocukların oyun davranışlarını farklı kategorilere ayırmak amacıyla kullanılmıştır. Serbest oyun zamanında çocuğun ilgili maddede belirtilen davranışı ne sıklıkla yaptığı gözlemlenerek 1:Asla, 5:Her zaman olmak üzere birden beşe kadar puanlamalar yapılmaktadır. Ölçek maddelerinden bazıları şunlardır:

*"Serbest oyun sırasında ayakta durarak veya otururak herhangi bir şeyle meşgul olmaz gözlerini boşluğa diker veya çevresine bakar."*
*"Serbest oyun sırasında diğer çocuklarla* ***ortak amaçlı olarak*** *dramatik, rol canlandırmaya (öğretmencilik, doktorculuk, şarkıcılık) dayalı oyunlar oynar."*

36-71 ay aralığındaki çocuklar için Oyun Davranışları Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla madde-test ilişkisi ve iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısı hesaplanmıştır. Bu analizler hem tüm ölçek için hem de alt ölçekler için yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, suskun davranış faktörü için iç tutarlılık katsayısı .92, tek başına oyun faktörü için .84, paralel oyun faktörü için .89, sosyal oyun faktörü için .90 ve itiş kakış oyun faktörü için .96 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin genel analizi sonucunda, iç tutarlılık katsayısı olarak .73 değeri bulunmuştur (Metin- Aslan, 2017).

Ölçeğin güvenirlik katsayısını hesaplamak amacıyla test- tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan iki bağımsız anaokuluna giden 70 öğrenciye ölçeğin 21 maddelik son formu altı hafta sonra tekrar uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon incelenmiştir. Yapılan analizler sonucu, incelemeler sonucu ölçeğin tümü için güvenirlik katsayısı .72, suskun davranış faktörü için .89, tek başına oyun faktörü için .84, paralel oyun faktörü için .87, sosyal oyun faktörü için .86 ve itiş kakış oyun faktörü için .89 değerleri olarak tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına bakarak, ölçeğin tüm alt boyutları için güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Tüm bu bulgulara göre bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen değerlendirmesi yoluyla çocukların oyun davranışlarını ölçmek için kullanılabilecek niteliklere sahip olduğu görülmektedir (Metin-Aslan, 2017).

### 3.3.3. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği

Araştırma kapsamında Değirmenci (2016) tarafından uyarlanan, Susuanne Knox tarafından 2008 yılında yenilenen ve orijinal adı "Revised Knox Preschool Play Scale" olan ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçek, 48-72 aylık çocukların okul öncesi

eğitim kurumlarında serbest oyunlarında sergiledikleri davranışların gözlemlenmesi yoluyla çocuğun "oyun yaşı"nı belirleyen ve çocuğun gelişim düzeyi hakkında bilgi sağlayan bir rubrik tipi ölçme aracıdır. Bu ölçek, çocukların oyun becerilerini ve davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır yapılmaktadır (Değirmenci, 2016).

Ölçek 4 temel boyutu ve 12 alt boyutu içeren bir yapıya sahiptir. Bunlar; Alan Yönetimi: Büyük motor aktiviteleri ve ilgi, Materyal Yönetimi; ince kas kullanımı, yapı oluşturma, amaç ve dikkat, Sembolik/mış gibi: taklit, dramatizasyon, Katılım: Katılım şekli, iş birliği, eğlenme, iletişimdir. Ölçek uygulaması, serbest oyun zamanında çocukların 15 dakika sınıf içi, 15 dakika sınıf dışı (bahçe) gözlemlenmesi ve maddede belirtilen davranışın sergilenmesi halinde 1 puan, davranışın gözlenememesi halinde 0 puan, fırsatı olmasına rağmen ilgili davranışı sergilememesi veya başarısız olması halinde -1 puan verilerek yapılmaktadır (Değirmenci, 2016).

Ölçek maddelerinden bazıları şunlardır:

***Kullanma/manipüle etme**: Bir şeyler yapmak için alet kullanır, kopyalar, şeklini çıkarır (çizer), maddeleri birleştirir (Materyal yönetimi alt boyutu)*
***Taklit:** Gerçekliğe vurgu yaparak yeni temalar oluşturmaya devam eder-gerçek dünyanın yeniden yorumlanması (Sembolik Oyun alt boyutu)*

Ölçeğin kapsam geçerliliği için, alan uzmanlarından görüşler alınmış ve Lawshe tekniği kullanılarak kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. 48-59 aylık çocuk formu için kapsam geçerlik indeksi .81, 60-72 aylık çocuk formu için ise .89 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin ilgili yaş gruplarındaki çocukların oyun davranışlarını kapsamlı bir şekilde değerlendirdiğini göstermektedir. Yapı geçerliliği açısından, ölçeğin sonuçlarıyla kronolojik yaş arasındaki uyum incelenmiştir. Bu analiz sonucunda, ölçeğin belirlediği oyun yaşı ile çocuğun kronolojik yaşının %86.8 oranında uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ölçeğin çocuğun gelişim düzeyini doğru bir şekilde yansıttığını göstermektedir (Değirmenci, 2016).

Kriter geçerliliği için, Marmara Gelişim Ölçeği kullanılmıştır ve iki ölçme arasındaki ilişki incelenmiştir. 48-59 aylık çocuk formu için pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki (.001 düzeyinde; $r=0.778$, $p<.001$) bulunmuştur. Benzer

şekilde, 60-72 aylık çocuk formu için de pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki (.001 düzeyinde; r=0.787, p<.001) saptanmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin Marmara Gelişim Ölçeği ile uyumlu bir şekilde çocukların gelişim düzeyini değerlendirdiğini göstermektedir (Değirmenci, 2016).

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı hesaplaması Cronbach Alpha değeri kullanılarak yapılmış ve elde edilen değer .747 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Test tekrar test güvenirliği için, 61 çocuk üzerinde 15 günlük bir arayla ölçüm yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, testler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş ve Pearson korelasyon katsayısı 0,819 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin zaman içinde tekrarlanabilir ve istikrarlı bir şekilde ölçüm yapabildiğini göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda, Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin çocukların oyun gelişimini değerlendirmek ve çocuğun normal gelişim sürecinde olup olmadığını belirlemek için geçerlik ve güvenirlik açısından uygun bir ölçme aracı olduğu görülmektedir (Değirmenci, 2016).

### 3.3.4. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri

Araştırma kapsaminda Arslan-Çiftçi (2020) tarafından uyarlanan Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) kullanılmıştır. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE), 48-72 aylık çocuklar için Thorell ve Nyberg tarafından 2008 yılında geliştirilmiş, Arslan- Çiftçi tarafından 2020 yılında Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçme aracı çocukları en az 2 saat süre gözlemleyen araştırmacı tarafından her bir çocuk için ayrı olarak doldurulmaktadır. Ölçeğin uygulanma şekli: her bir çocuk için ilgili maddenin ne kadar doğru olduğu göz önünde bulundurularak, 1: Kesinlikle doğru değil, 5: Kesinlikle doğru olmak üzere birden beşe kadar uygun puanı daire içine alarak yapılmaktadır.

Ölçek maddelerinden bazıları şunlardır (Arslan-Çiftçi, 2020):

*Uzun talimatları hatırlamakta zorluk yaşar.*

*Birkaç işi yapması istenildiğinde sadece ilk veya sonuncu olarak yapılması isteneni hatırlar.*

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) iki boyuttan ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Yapılan madde analizi sonucu ölçeği oluşturan maddelerin tamaminın ve alt boyutlarının ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÇDYİE'nin güvenirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlık ve test tekrar test yöntemi kullanılmıştır.. ÇDYİE'nin yapı geçerliğini ortaya koymak üzere yapılan DFA'ya göre, iki faktörlü modelin gözlemlenen verilere en iyi uyumu sağladığı bulunmuştur (Arslan-Çiftçi, 2020).

Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini belirlemek amacıyla kullanılan Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ile Çalışan Bellek alt ölçeği ($r=0.83$, $p<0.001$) ve Ketleyici kontrol alt ölçeği ($r=0.77$, $p<0.001$) puanları arasında pozitif yönlü anlamlı korelasyon katsayıları bulunmuştur (Arslan-Çiftçi, 2020).

Cronbach's Alpha katsayıları, Çalışan Bellek alt ölçeği için 0.95 ve Ketleyici Kontrol alt ölçeği için 0.91 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise Çalışan Bellek için 0.89 ve Ketleyici Kontrol için 0.85 olarak bulunmuştur. Düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları ise 0.46 ile 0.83 arasında değişmektedir. Yapılan analizler sonucunda ÇDYİE Türkçe formunun 48-72 aylık çocukların yürütücü işlevlerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Arslan-Çiftçi, 2020).

## 3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Veri toplama sürecinde, araştırmanın etik kurul izinleri Trakya Üniversitesi Etik Kurul tarafından 27.10.2022-346307 tarih ve sayılı evrakla onaylanmıştır (Ek 2). Etik kurul izninin yanı sıra ölçme araçları ve araştırma önerisi ile birlikte Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne uygulama izinleri için başvurulmuş ve gerekli resmi izinler alınmıştır (Ek 3). Araştırmanın etik kurul izni ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü izinleri ile birlikte araştırmacı tarafınca belirlenen çalışma grubunda yer alan okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticilerinden randevu alınarak görüşmeye gidilmiştir. Araştırmacı ve

okul yönetimi arasında yapılan görüşmelerde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılan planlamalar doğrultusunda kurum yöneticilerinin izinleri alınmış ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmenlerle birlikte yapılan planlamayla rastgele seçilen 10 aileyle bilgilendirme çalışmaları gerçekleştirilerek aileler araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve çocuklarının katılımlarına dair onayları alınmıştır. Ailelerin tamamı araştırmaya katılım onayı vermiştir. Ailelere yazılı olarak öğretmen aracılığıyla ulaştırılan demografik bilgi formlarını bir hafta içerisinde teslim etmeleri istenmiştir. Bu süreçte "Çocuklar için Yürütücü İşlevler Envanteri" çocukların öğretmenleri tarafından her bir çocuk için doldurması istenmiş ve her bir öğretmene yaklaşık 2 hafta süre verilmiştir. Araştırmacı Oyun Davranışları Ölçeği ve Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğini çocukları gözlemleri doğrultusunda doldurmuştur. Bu kapsamda araştırmacı gözlem yapacağı her bir sınıfa gözlemden en az bir saat önce giderek çocuklarla tanışmış ve oyunlarına katılmıştır. Gözlemleyeceği çocuklara çalışmasından bahsederek çocuklardan da sözlü onay almıştır. Çocuklarla tanışıklığının ardından çocukları sınıf ortamından ayırmadan doğal süreçlerinde gözlemleyerek bu gözlemlerine dayalı olarak ilgili formları doldurmuştur.

## 3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmanın verileri uygun veri setleri halinde hazırlanmış ve uygun bir istatistik paket programı aracılığı ile değerlendirilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde, öncelikle verilerin normallik dağılımı incelenmiş ardından ölçme araçlarından alınan puanlar betimleyici istatistik yöntemleri ile incelenmiştir. Bunu takiben araştırma amacına uygun olarak ilişki, regresyon ve fark testlerinden yararlanılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri, oyun davranışları ve oyun gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada; belirlenen tüm alt amaçlar için uygun istatistiki yöntemler kullanılmıştır. Verilerin analizinde yapılan testlerin seçimi adına öncelikle verilere normallik analizi uygulanmış olup, bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 2, 3 ve 4.'te gösterilmiştir.

***Tablo 1.*** *Verilerin Normaliğine İlişkin One Sample Kolmogorov- Smirnov Test*

| | | **Yürütücü İşlev Becerileri Envanteri** | **Çalışan Bellek** | **Ketleyici Kontrol** |
|---|---|---|---|---|
| N | | 200 | 200 | 200 |
| Normalite Parametleri | *X* | 60.77 | 33.52 | 27.25 |
| | Ss | 17.53 | 9.36 | 8.76 |
| Most Extreme Differences | Absolute | .205 | .175 | .172 |
| | Positive | .205 | .175 | .172 |
| | Negative | -.102 | -.089 | -.105 |
| Kolmogorov-Smirnov Z | | .205 | .175 | .172 |
| Anlamlılık | P | .000 | .000 | .000 |
| Çarpıklık | | .940 | .821 | .875 |
| Basıklık | | -.211 | -.333 | -.369 |

Araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutlarına uygulanan normallik analizi neticesinde ölçek ve alt boyutlarının genel dağılımlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p < .05$). Bu bağlamda normalliği incelemek için bir diğer faktör olan çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Yürütücü İşlev Beceri Envanteri ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre -1.5 ile + 1.5 arasındaki dağılımlar normal kabul edilmektedir. Bu sonuç neticesinde ölçek geneli ve alt boyutlarında dağılımlar normal kabul edilmiş olup; veri analizi sürecinde parametrik testlerden faydalanılmıştır.

***Tablo 2.*** *Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Normallik Analizi*

| | **Alt Boyutlar** | N | Kolmogorov-Smirnov Z | P | Çarpıklık | Basıklık |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği** | Sessiz Davranış | 200 | .129 | .000 | -.031 | -.993 |
| | Tek başına oyun | 200 | .133 | .000 | .568 | .030 |
| | Paralel oyun | 200 | .161 | .000 | .707 | -.317 |
| | Sosyal oyun | 200 | .107 | .000 | .345 | -.809 |
| | İtiş-kakışlı oyun | 200 | .186 | .000 | .895 | .536 |

Araştırmada kullanılan oyun davranışları değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarına uygulanan normallik analizi neticesinde genel dağılımlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir (p< .05). Bu bağlamda normalliği incelemek için bir diğer faktör olan çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Oyun Davranışları Değerlendirme ölçeği boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre -1.5 ile + 1.5 arasındaki dağılımlar normal kabul edilmektedir. Bu sonuç neticesinde ölçek geneli ve alt boyutlarında dağılımlar normal kabul edilmiş olup; veri analizi sürecinde parametrik testlerden faydalanılmıştır.

***Tablo 3.*** *Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Normallik Analizi*

| | **Alt Boyutlar** | N | Kolmogorov-Smirnov Z | p | Çarpıklık | Basıklık |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **KNOX Oyun Gelişimi Ölçeği** | Alan Yönetimi | 200 | .170 | .000 | -.062 | -1.294 |
| | Materyal Yönetimi | 200 | .148 | .000 | -.264 | -1.324 |
| | Sembolik | 200 | .167 | .000 | -.038 | -1.127 |
| | Katılım | 200 | .347 | .000 | -.660 | -1.299 |
| | KNOX Oyun Ölçeği Toplamı | 200 | .112 | .000 | -404 | -.943 |

Tablo 4 incelendiğinde dağılımların istatistiki göstergeleri p< .05 olsa da ölçek geneli ve alt boyutlara ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde dağılımların -1.5 ile +1.5 arasında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre -1.5 ile + 1.5 arasındaki dağılımlar normal kabul edilmektedir. Bu sonuç neticesinde ölçek geneli ve alt boyutlarında dağılımlar normal kabul edilmiş olup; veri analizi sürecinde parametrik testlerden faydalanılmıştır.

Araştırma sürecinde ele alınan demografik değişkenler bağlamında; çocuk yaşı, cinsiyeti, anne-baba öğrenim durumu ve gelir durumu değişkenlerinin analizinde t testi, anne-baba yaşı, kardeş sayısı değişkenlerinin analizinde tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Anlamlı fark çıkan durumlarda t testte etki büyüklüğünü hesaplamak üzere cohen's d analizi yapılmıştır. Cohens d ye göre .2 küçük .5 orta ve .8 büyük etkiyi belirtmektedir (Cohen, 1992). Etki büyüklüğü yorumlanırken bu değerler kriter olarak göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmadaki sürekli değişkenler arası ilişkiyi belirlemek için ise Pearson Korelasyon Katsayısı analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının 1'e yaklaşması mükemmel ilişki .030 ve .070 arasında olması orta düzeyde ilişki ve .029 altında olması ise düşük düzey ilişki göstergesidir (Köklü vd., 2006). Buna göre analizler neticesinde ortaya çıkan değerler bu kriterler göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır.

Korelasyon analizi sonucunda araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının Yürütücü İşlevler Çalışan Bellek alt boyutunun ; KNOX oyun ölçeği(alan yönetimi, materyal yönetimi, sembolik, katılım) ve Oyun Davranışları ölçeği sessiz davranış, tek başına oyun, paralel oyun, sosyal oyun ve itiş-kakışlı oyun alt boyutlarının yordaması bağlamında; etkiyi kademeli olarak gösteren hiyerarşik regresyon testi kullanılmıştır (Soper, 2019). Araştırmacı tarafından oluşturulan Yürütücü İşlevler çalışan bellek alt boyutunun bağımlı değişken olarak yer aldığı modelde hiyerarşik regresyon analizi iki adımda gerçekleştirilmiş olup; I. adımda KNOX oyun ölçeği alan yönetimi, materyal yönetimi, sembolik, katılım alt boyutları analize dahil edilmiştir. II. adımda Oyun Davranışları ölçeği sessiz davranış, tek başına oyun, paralel oyun, sosyal oyun ve itiş-kakışlı oyun alt boyutları dahil edilmiştir. Bu durumla birlikte regresyon analizi sırasında bu durumu etkileyebilecek demografik değişkenlerde ele alınmış ilgili korelasyon analizinde anlamlı ilişki çıkmaması nedeniyle analize katılmamıştır.

# BÖLÜM IV

# 4. BULGULAR

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerileri ile oyun gelişimleri ve oyun davranışlarını incelemek, bunlar üzerinde farklılaşmaya neden olabilecek değişkenleri değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada; yürütücü işlevler ile oyun gelişimi ilişkisi ve yürütücü işlevler ile oyun davranışları ilişkisi öncelikli olarak değerlendirilmiştir. Bunların yanı sıra araştırma amacı kapsamında yürütücü işlevler üzerinde farklılık yaratan demografik değişkenler ile oyun gelişimleri ve oyun davranışları üzerinde farklılık yaratan demografik değişkenler ele alınmıştır.

***Tablo 4.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlevler Envanterinden Aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Sonuçları*

| | **N** | $\overline{x}$ | **Ss** | **Min** | **Max** |
|---|---|---|---|---|---|
| Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) | 200 | 60.77 | 17.53 | 31 | 102 |
| **Çalışan Bellek** | 200 | 33.52 | 9.36 | 17.00 | 55.00 |
| **Ketleyici Kontrol** | 200 | 27.25 | 8.76 | 14.00 | 48.00 |

Okul öncesi dönem yürütücü işlev becerileri incelendiğinde Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanterinden alınan en düşük puanın 31, en yüksek puanın ise 102 olduğu ve çocukların aldığı ortalama puanın ($\overline{x}$=60.77; ss= 17.53) ölçekten alınabilecek puan bakımından orta üzeri değerde olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutlarına bakıldığında ise çalışan bellek alt boyutu için **min**=17.00, **max**= 55.00 ve ($\overline{x}$=33.52); ketleyici kontrol alt boyutunda ise **min**=14.00, **max**= 48.00 ve ($\overline{x}$=27.25) puan alındığı yani ölçme aracından elde edilebilecek orta puan değerinden daha yüksek ortalamaya sahi oldukları anlaşılmaktadır.

***Tablo 6.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimleri Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Sonuçları*

| | **N** | $\overline{x}$ | **Ss** | **Min** | **max** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Alan yönetimi** | 200 | .14 | 2.76 | -4,00 | 4,00 |
| **Materyal yönetimi** | 200 | 1.34 | 5.43 | -8,00 | 8,00 |
| **Sembolik** | 200 | .32 | 2.69 | -4,00 | 4,00 |
| **Katılım** | 200 | 3.12 | 6.13 | -8,00 | 8,00 |
| **KNOX oyun ölçeği** | 200 | 4.92 | 12.02 | -21,00 | 24,00 |

Tablo 6 incelendiğinde; çalışma grubunu oluşturan okul öncesi dönem çocuklarının oyun gelişim puanları bağlamında; çocukların alan yönetiminden aldıkları min puan -4.00, max puan 4.00 iken puan ortalamalarının $\bar{x}$ =0.14 ile ilgili alt boyuttan alınabilecek orta puan değerine çok yakın olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların oyunlarında materyal yönetimi bakımından min puan -8.00 ve max puan 8.00 olup puan ortalamalarının $\bar{x}$= 1.34 ile orta puan değerinin biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Sembolik oyun bakımından ise katılımcı çocuklar arasında min puan ortalamalarının -4.00, max puan 4.00 olduğu ve puan ortalamalarının $\bar{x}$ =0,32 ile ölçekten alınabilecek orta puan değerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların oyuna katılımlarında min puan -8.00 ve max puan 8.00 olup puan ortalamalarının $\bar{x}$ = 3.12 ile ölçekten alınabilecek orta puan değerinin üzerinde olduğu belirlenmiştir. KNOX oyun ölçeği genelinde elde edilen puanlara göre çalışma grubunda yer alan çocukların min puanları -21.00 ve max puanları 24.00 olup puan ortlamalarının $\bar{x}$ =4.92 olduğu yani orta puan değerinin üzerinde olduğu görülmektedir.

***Tablo 7.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışı Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Sonuçları*

| | **N** | $\bar{x}$ | **Ss** | **Min** | **max** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Sessiz Davranış** | 200 | 15.06 | 4.35 | 7.00 | 24.00 |
| **Tek Başına Oyun** | 200 | 12.63 | 2.11 | 9.00 | 19.00 |
| **Paralel Oyun** | 200 | 15.27 | 4.16 | 8.00 | 25.00 |
| **Sosyal Oyun** | 200 | 16.02 | 4.39 | 7.00 | 25.00 |
| **İtiş Kakışlı Oyun** | 200 | 5.05 | 2.07 | 2.00 | 10.00 |

Tablo 7 incelendiğinde; çalışma grubunu oluşturan okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışı puanları bağlamında; sessiz davranış boyutunda **min**= 7.00, **max**= 24.00; Tek başına oyun boyutunda **min**= 9.00, **max**=19.00; paralel oyun boyutunda **min**= 8.00, **max**= 25.00; sosyal oyun boyutunda **min**= 7.00, **max**=25.00 ve itiş kakışlı oyun boyutunda **min**= 2.00, **max**= 10.00 puan aldıkları görülmektedir. Elde edilen bu veriler bağlamında çocukların oyunlarındaki davranışları bakımından sessiz davranış oyunlarını ( $\bar{x}$ =15.06) , tek başına oyun ( $\bar{x}$ =12.63), paralel oyun davranışlarını ( $\bar{x}$=15.27) ve sosyal oyun davranışlarını ($\bar{x}$ =16.02) ölçme aracından alınabilecek orta puan değerinden daha yüksek bir ortalamayla sergiledikleri yalnızca

itiş kakışlı oyun davranışlarını ($\bar{x}$ =5.05) ise diğerlerine göre ölçme aracından alınabilecek orta puan değerinde sergiledikleri görülmektedir.

***Tablo 5.*** *Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri, Oyun Davranışları ve Oyun Gelişimleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları*

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1 Yürütücü İşlevler Envanteri ölçek toplamı** | r | | **,969** | **,965** | **-,692** | **-,251** | **,741** | **,708** | -,137 | **,487** | **,511** | **,510** | **-,171** | **,347** |
| | p | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,053 | ,000 | ,000 | ,000 | ,016 | ,000 |
| | n | | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 |
| **2 Çalışan bellek** | r | **,969** | | **,871** | **-,672** | **-,259** | **,715** | **,694** | **-,139** | **,502** | **,520** | **,534** | **-,159** | **,347** |
| | p | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,049 | ,000 | ,000 | ,000 | ,024 | ,000 |
| | n | 200 | | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 |
| **3 Ketleyici Kontrol** | r | **,965** | **,871** | | **-,666** | **-,226** | **,719** | **,674** | -,125 | **,438** | **,468** | **,450** | **-,172** | **,324** |
| | p | ,000 | ,000 | | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,077 | ,000 | ,000 | ,000 | ,015 | ,000 |
| | n | 200 | 200 | | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 |
| **4 Sessiz Davranış** | r | **-,692** | **-,672** | **-,666** | | **,456** | **-,726** | **-,774** | ,060 | **-,527** | **-,555** | **-,554** | **,175** | **-,368** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,402 | ,000 | ,000 | ,000 | ,013 | ,000 |
| | n | 200 | 200 | 200 | | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 |
| **5 Tek başına oyun** | r | **-,251** | **-,259** | **-,226** | **,456** | | **-,189** | **-,278** | ,000 | **-,163** | **-,188** | **-,171** | **,154** | **-,151** |
| | p | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | | ,007 | ,000 | 1,000 | ,021 | ,008 | ,016 | ,029 | ,033 |
| | n | 200 | 200 | 200 | 200 | | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 |
| **6 Paralel oyun** | r | **,741** | **,715** | **,719** | **-,726** | **-,189** | | **,764** | **-,158** | **,514** | **,499** | **,526** | **-,181** | **,397** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,007 | | ,000 | ,026 | ,000 | ,000 | ,000 | ,010 | ,000 |
| | n | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 |
| **7 Sosyal oyun** | r | **,708** | **,694** | **,674** | **-,774** | **-,278** | **,764** | | -,137 | **,726** | **,669** | **,714** | **-,141** | **,550** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,052 | ,000 | ,000 | ,000 | ,047 | ,000 |
| | n | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 |
| **8 İtiş-kakışlı oyun** | r | -,137 | **-,139** | -,125 | ,060 | ,000 | **-,158** | -,137 | | -,059 | -,088 | -,083 | ,127 | -,058 |
| | p | ,053 | ,049 | ,077 | ,402 | 1,000 | ,026 | ,052 | | ,409 | ,216 | ,242 | ,073 | ,418 |
| | n | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 |
| **9. KNOX oyun ölçeği toplam** | r | **,487** | **,502** | **,438** | **-,527** | **-,163** | **,514** | **,726** | -,059 | | **,765** | **,832** | ,138 | **,816** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,021 | ,000 | ,000 | ,409 | | ,000 | ,000 | ,051 | ,000 |
| | n | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | | 200 | 200 | 200 | 200 |
| **10.Alan yönetimi** | r | **,511** | **,520** | **,468** | **-,555** | **-,188** | **,499** | **,669** | -,088 | **,765** | | **,700** | -,026 | **,441** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,008 | ,000 | ,000 | ,216 | ,000 | | ,000 | ,719 | ,000 |
| | n | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | | 200 | 200 | 200 |
| **11.Materyal yönetimi** | r | **,510** | **,534** | **,450** | **-,554** | **-,171** | **,526** | **,714** | -,083 | **,832** | **,700** | | -,113 | **,480** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,016 | ,000 | ,000 | ,242 | ,000 | ,000 | | ,110 | ,000 |
| | n | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | | 200 | 200 |
| **12.Sembolik** | r | **-,171** | **-,159** | **-,172** | **,175** | **,154** | **-,181** | **-,141** | ,127 | ,138 | -,026 | -,113 | | -,056 |
| | p | ,016 | ,024 | ,015 | ,013 | ,029 | ,010 | ,047 | ,073 | ,051 | ,719 | ,110 | | ,432 |
| | n | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | | 200 |
| **13.Katılım** | r | **,347** | **,347** | **,324** | **-,368** | **-,151** | **,397** | **,550** | -,058 | **,816** | **,441** | **,480** | -,056 | |
| | P | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,033 | ,000 | ,000 | ,418 | ,000 | ,000 | ,000 | ,432 | |
| | n | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | |

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocukların **yürütücü işlev becerileri ile oyun davranışları arasındaki ilişki** incelendiğinde; Yürütücü İşlevler Envanteri ile itiş kakışlı oyun (r=-.137, p>0.05) alt boyutunda

anlamlı bir düzeyde ilişki olmadığı ancak sessiz davranış (r= -692, p<0.05) alt boyutunda negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu, paralel oyun alt boyutu (r= .741, p<0.05), ve sosyal oyun alt boyutunda (r= .708, p<0.05) pozitif yönlü orta düzeyde, tek başına oyun alt boyutunda ise (r= -.251, p<0.05) negatif düzeyde düşük ilişki olduğu görülmektedir.

Yürütücü İşlevler Envanterinin **Çalışan Bellek** alt boyutun ile oyun davranışları değerlendirme ölçeği **sessiz davranış** (r= -672, p<0.05) alt boyutu arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışan bellek alt boyutu ile oyun davranışları değerlendirme ölçeği **paralel oyun** alt boyutu (r= .715, p<0.05), ve **sosyal oyun** alt boyutunda (r= .694, p<0.05) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; , **tek başına oyun** alt boyutunda (r= -.259, p<0.05) ve itiş-kakışlı oyun alt boyutunda (r= -.139, p<0.05) ise negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Yürütücü İşlevler Envanteri **Ketleyici Kontrol** alt boyutun ile oyun davranışları değerlendirme ölçeği **sessiz davranış** (r= -666, p<0.05) alt boyutu arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışan bellek alt boyutu ile oyun davranışları değerlendirme ölçeği **paralel oyun** alt boyutu (r= .719, p<0.05), ve **sosyal oyun** alt boyutunda (r= .674, p<0.05) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; , **tek başına oyun** alt boyutunda (r= -.226, p<0.05) ise negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ketleyici kontrol ile itiş-kakışlı oyun alt boyutu (r= -.125, p>0.05) arasında ise anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Bu doğrultuda yürütücü işlev becerileri ve alt boyutları bağlamında çocukların paralel ve sosyal oyun oynamaları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 8.' e göre araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlevleri ile oyun gelişimleri arasındaki ilişki incelendiğinde; **Yürütücü işlevler envanteri** ile **KNOX oyun ölçeği** toplamı (r=.487, p<0.05), **alan yönetimi** (r= .511, p<0.05), **materyal yönetimi** (r=.510, p>0.05) ve **katılım** (r= .347, p<0.05) arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki; sembolik oyun alt boyutu ile ise negatif yönlü düşük düzey (r=-.171, p<0.05) tespit edilmiştir.

Yürütücü İşlevler Envanterinin **Çalışan Bellek** alt boyutun ile **KNOX oyun ölçeği** toplamı (r=.502, p<0.05), **alan yönetimi** (r= .520, p<0.05), **materyal yönetimi** (r=.534, p>0.05) ve **katılım** (r= .347, p<0.05) arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki; sembolik oyun alt boyutu ile ise negatif yönlü düşük düzey (r=-.159, p<0.05) tespit edilmiştir. Yürütücü İşlevler Envanteri **Ketleyici Kontrol** alt boyutu ile **KNOX oyun ölçeği** toplamı (r=.438, p<0.05), **alan yönetimi** (r= .468, p<0.05), **materyal yönetimi** (r=.450, p>0.05) ve **katılım** (r= .324, p<0.05) arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki; sembolik oyun alt boyutu ile ise negatif yönlü düşük düzey (r=-.172, p<0.05) tespit edilmiştir Yani yürütücü işlev becerileri ile çocukların oyun gelişimi bağlamında alan yönetimi, materyal yönetimi, katılım boyutlarında pozitif yönlü ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 8.' e göre araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocukların **oyun gelişimleri** ile **oyun davranışları** arasındaki ilişki incelendiğinde; Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği itiş-kakışlı oyun alt boyutu ile KNOX oyun ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir (r=-.059, p>0.05). Buna karşın Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği **Sessiz davranış** alt boyutu ile **KNOX oyun ölçeği** toplamı arasında (r=-.527, p<0.05), **alan yönetimi** (r= -.555, p<0.05), **materyal yönetimi** (r=.-554, p>0.05) ve **katılım** (r= -.368, p<0.05) arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki; sessiz davranış alt boyutu ile sembolik oyun alt boyutu arasında ise pozitif yönlü düşük düzey (r=.175, p<0.05) tespit edilmiştir.

Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği **Tek başına oyun** alt boyutu ile **KNOX oyun ölçeği** toplamı arasında (r=-.163, p<0.05), **alan yönetimi** (r= -.188, p<0.05), **materyal yönetimi** (r=.-171, p>0.05) ve **katılım** (r= -.151, p<0.05) arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki; tek başına oyun alt boyutu ile sembolik oyun alt boyutu arasında ise pozitif yönlü düşük düzey (r=.154, p<0.05) tespit edilmiştir.

Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği **Paralel oyun** alt boyutu ile **KNOX oyun ölçeği** toplamı arasında (r= .514, p<0.05), **alan yönetimi** (r= .499, p<0.05), **materyal yönetimi** (r= .526, p>0.05) ve **katılım** (r= .397, p<0.05) arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki; paralel oyun alt boyutu ile sembolik oyun alt boyutu arasında ise negatif yönlü düşük düzey (r= -.181 , p<0.05) tespit edilmiştir.

Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği **Sosyal Oyun** alt boyutu ile **KNOX**

**oyun ölçeği** toplamı arasında (r= .726 p<0.05), **alan yönetimi** (r= .669, p<0.05), **materyal yönetimi** (r= .714, p>0.05) ve **katılım** (r= .550, p<0.05) arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki; sosyal oyun alt boyutu ile sembolik oyun alt boyutu arasında ise negatif yönlü düşük düzey (r= -.141 , p<0.05) tespit edilmiştir.

***Tablo 6.*** *Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile oyun gelişimleri arasındaki ilişkiye ilişkin çoklu regresyon analizine yönelik sonuçlar*

| | R | $R^2$ | $R^2$ ($\Delta R^2$) Değişikliği | F | p | B | Std Hata | β | T | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sabit** | .575 | **.330** | .317 | 24.051 | **.000**** | 58.910 | 1.191 | | 49.459 | **.000** |
| KNOX Alan yönetimi | | | | | | 1.890 | .529 | .289 | 3.570 | **.000*** |
| KNOX Materyal yönetimi | | | | | | .782 | .277 | .242 | 2.825 | **.005*** |
| KNOX Sembolik | | | | | | -.851 | .385 | -.131 | -2.209 | **.028*** |
| KNOX Katılım | | | | | | .264 | .194 | .093 | 1.366 | .174 |

*p<.05, **p<.01, N=200

Tablo 9 incelendiğinde; çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre yürütücü işlevlerin oyun gelişimini istatistiki anlamda %33 açıkladığı görülmektedir. İstatistiki bakımdan anlamlı çıkmasını sağlayan alt boyutu saptamak adına tablo daha detaylı incelendiğinde; ele alınan alt boyutlar içerisinde **Alan yönetimi** (p=.000), **Materyal yönetimi** (p=.005) ve **sembolik oyunun** (p=.028) yürütücü işlev becerileri bağlamında etkilenen durumlar olduğu söylenebilir.

***Tablo 7.*** *Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile oyun davranışları arasındaki ilişkiye ilişkin çoklu regresyon analizine yönelik sonuçlar*

| | R | $R^2$ | $R^2$ ($\Delta R^2$) Değişikliği | F | p | B | Std Hata | β | T | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sabit** | .785 | **.616** | .606 | 62.221 | 000** | 36.371 | 9.944 | | 3.658 | **.000** |
| Oyun Davranışları Ölçeği Sessiz Davranış | | | | | | -.876 | .334 | -.217 | -2.621 | **.009** |
| Oyun Davranılşarı Ölçeği Tek Başına Oyun | | | | | | -.113 | .425 | -.014 | -.265 | .791 |
| Oyun Davranışları Ölçeği Paralel Oyun | | | | | | 1.724 | .316 | .410 | 5.462 | **.000** |
| Oyun Davranışları Ölçeği Sosyal Oyun | | | | | | .870 | .318 | .218 | 2.739 | **.007** |
| Oyun Davranışları Ölçeği İtiş Kakışlı Oyun | | | | | | -.247 | .382 | -.029 | -.647 | .519 |

*p<.05, **p<.01, N=200

Tablo 10'a göre çocukların yürütücü işlev becerilerinin oyun davranışlarını açıklanmasındaki oranının %61 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda istatistiki bakımdan anlamlı çıkmasını sağlayan alt boyutu saptamak adına tablo daha detaylı incelendiğinde; yürütücü işlev becerilerinin ele alınan alt boyutlar içerisinde **sessiz oyun** (p=. 009), **paralel oyun** (p=.000) ve **sosyal oyun (p=.007)** üzerinde yordayıcı etkisi olduğu söylenebilir.

***Tablo 8.*** *Çocukların yaşları ile yürütücü işlev becerileri, oyun gelişimleri ve oyun davranışları arasındaki ilişkiye ilişkin Pearson korelason analizi sonuçları*

| | | Yürütücü İşlevler ölçek toplamı | Yürütücü İşlevler Çalışan bellek | Yürütücü İşlevler Ketleyici Kontrol | KNOX alan yönetimi | KNOX materyal yönetimi | KNOX sembolik | KNOX katılım | KNOX ölçek toplamı | Oyun Dav. Ölçeği-sessiz davranış | Oyun Dav. Ölçeği tek başına oyun | Oyun Dav. Ölçeği paralel oyun | Oyun Dav. Ölçeği sosyal oyun | Oyun Dav Ölçeği itiş-kakışlı oyun |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Çocuk Yaşı (Ay) | R | -.137 | -.132 | -.132 | -.139 | -.089 | .050 | -.106 | -.115 | **.153** | .044 | **-.165** | **-.162** | **.206** |
| | P | .054 | .063 | .062 | .050 | .210 | .481 | .136 | .105 | .030 | .540 | .020 | .022 | .003 |
| | N | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 |

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocukların **yaşları ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişki** incelendiğinde; çocukların yaşları ile yürütücü işlev becerileri, çalışan bellek ve ketleyici kontrol becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı (p>0.05); **çocukların yaşları ile oyun gelişimleri** arasındaki ilişki incelendiğinde, çocukların yaşları ile oyun gelişimleri arasında da anlamlı düzeyde herhangi bir ilişki olmadığı görülmektedir (p>0.05). **Çocukların yaşları ile oyun davranışları** arasındaki ilişki incelendiğinde ise çocukların yaşları ile **sessiz oyun** davranışları (r=.153, p<.005), ve **itiş-kakışlı oyun** davranışları (r=206, p<.005) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu; çocukların yaşları ile **paralel oyun** davranışları (r=-165. p<.005) ve çocukların yaşları ile **sosyal oyun** davranışları (r=-162, p<.005) arasında düşük düzeyde negatif yönü bir ilişki olduğu görülmektedir.

**Çocukların demografik özelliklerine göre yürütücü işlevlerinin değişimi tablo 12 ile tablo 21 arasında incelenmiştir.**

***Tablo 12.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

| **Puan** | **Cinsiyet** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **t Testi** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | **T** | **Sd** | **p** |
| Çalışan Bellek | Kız | 101 | 33.02 | 9.03 | -.747 | 198 | .456 |
| | Erkek | 99 | 34.02 | 9.71 | | | |
| Ketleyici Kontrol | Kız | 101 | 26.82 | 8.63 | -.705 | 198 | .481 |
| | Erkek | 99 | 27.69 | 8.90 | | | |
| Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Toplam | Kız | 101 | 59.85 | 17.06 | -.751 | 198 | .453 |
| | Erkek | 99 | 61.71 | 18.04 | | | |

p>.05

Tablo 12'ye göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (t= -.751 p>.05). Benzer şekilde yürütücü işlev alt boyutları olan çalışan bellek (t= -.747, p>.05) ve ketleyici kontrol (t= -705, p>.05) bağlamında da cinsiyete göre herhangi bir farklılık görülmemektedir. Bu noktada cinsiyetin yürütücü işlev becerilerini farklılaştırmadığı söylenebilir.

***Tablo 13.1.9*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Ailenin Sahip Olduğu Çocuk sayısına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| | **Çocuk sayısı** | N | $\overline{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|
| **Çalışan Bellek** | 1 çocuk | 32 | 32.71 | 10.00 |
| | 2 çocuk | 74 | 33.47 | 9.37 |
| | 3 çocuk ve üzeri | 94 | 33.82 | 9.22 |
| **Ketleyici Kontrol** | 1 çocuk | 32 | 26.21 | 9.43 |
| | 2 çocuk | 74 | 27.48 | 8.49 |
| | 3 çocuk ve üzeri | 94 | 27.42 | 8.80 |
| **Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Toplam** | 1 çocuk | 32 | 58.93 | 18.83 |
| | 2 çocuk | 74 | 60.95 | 17.25 |
| | 3 çocuk ve üzeri | 94 | 61.25 | 17.53 |

Tablo 13.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların çocuk sayısına göre Çalışan Bellek alt boyutu 1 çocuk puan ortalamaları ($\bar{x}$=32.71; ss=10.00), 2 çocuk puan ortalamaları($\bar{x}$=33.47; ss=9.37), 3 çocuk ve üzeri puan ortalamaları($\bar{x}$=33.82; ss=9.22) olduğu görülmektedir. Çocuk sayısına göre Ketleyici Kontrol alt boyutu 1 çocuk puan ortalamaları ($\bar{x}$=26.21; ss=9.43), 2 çocuk puan ortalamaları ($\bar{x}$=27.48; ss=8.49), 3 çocuk ve üzeri puan ortalamaları($\bar{x}$=27.42; ss=8.80) olduğu görülmektedir. Çocuk sayısına göre Çocukluk Dönemi Yürütücü

İşlevler Envanteri toplam puanlarına göre 1 çocuk puan ortalamaları ($\bar{x}$=58.93; ss=18.83), 2 çocuk puan ortalamaları ($\bar{x}$=60.95; ss=17.25), 3 çocuk ve üzeri puan ortalamaları ($\bar{x}$=61.25; ss=17.53) olduğu görülmektedir.

***Tablo 13.2.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları*

| **Puan** | **Var. K.** | *KT* | *Sd* | *KO* | *F* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Çalışan Bellek** | G.Arası | 29.72 | 2 | 14.86 | .168 | .846 |
| | G.İçi | 17438.19 | 197 | 88.51 | | |
| | Toplam | 17467.92 | 199 | | | |
| **Ketleyici Kontrol** | G.Arası | 41.06 | 2 | 20.53 | .266 | .767 |
| | G.İçi | 15232.93 | 197 | 77.32 | | |
| | Toplam | 15273.99 | 199 | | | |
| **Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Toplam** | G.Arası | 132.24 | 2 | 66.125 | .213 | .808 |
| | G.İçi | 61064.62 | 197 | 309.973 | | |
| | Toplam | 61196.87 | 199 | | | |

p>.05

Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; çocuk sayısı değişkenine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(2-197)} = .213$, p>.05). Yani çocukların çocuk sayısının fazla yahut az olması yürütücü işlev becerilerinde farklılaşma meydana getirmemiştir.

***Tablo 10.1.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinde Anne Yaşına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| | | N | $\overline{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|
| **Çalışan Bellek** | 26 yaşından az | 82 | 33.90 | 10.00 |
| | 27-30 yaş arası | 55 | 31.94 | 8.95 |
| | 31-34 yaş arası | 31 | 35.25 | 9.74 |
| | 35 yaş ve üzeri | 32 | 33.56 | 7.89 |
| **Ketleyici Kontrol** | 26 yaşından az | 82 | 27.75 | 9.05 |
| | 27-30 yaş arası | 55 | 26.29 | 8.20 |
| | 31-34 yaş arası | 31 | 27.74 | 9.80 |
| | 35 yaş ve üzeri | 32 | 27.15 | 8.08 |
| **Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Toplam** | 26 yaşından az | 82 | 61.65 | 18.47 |
| | 27-30 yaş arası | 55 | 58.23 | 16.51 |
| | 31-34 yaş arası | 31 | 63.00 | 19.08 |
| | 35 yaş ve üzeri | 32 | 60.71 | 15.37 |

Tablo 14.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların anne yaşlarına göre **Çalışan Bellek alt boyutu** 26 yaşından az puan ortalamaları (x̄=33.90; ss=10.00), 27-30 yaş arası puan ortalamaları (x̄=31.94; ss=8.95), 31-34 yaş arası puan ortalamaları(x̄=35.25; ss=9.74) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının (x̄=33.56; ss=7.89) olduğu görülmektedir. **Ketleyici Kontrol alt boyutu** 26 yaşından az puan ortalamaları (x̄=27.75; ss=9.05), 27-30 yaş arası puan ortalamaları (x̄=26.29; ss=8.20), 31-34 yaş arası puan ortalamaları(x̄=27.74; ss=9.80) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının (x̄=27.15; ss=8.08) olduğu görülmektedir. **Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri toplamına** göre ise 26 yaşından az puan ortalamaları (x̄=61.65; ss=18.47), 27-30 yaş arası puan ortalamaları (x̄=58.23; ss=16.51), 31-34 yaş arası puan ortalamaları(x̄=63.00; ss=19.08) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının (x̄=60.71; ss=15.07) olduğu görülmektedir

***Tablo 114.2.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Anne Yaşına Göre Farklılaşmasıyla İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları*

| **Puan** | **Var. K.** | *KT* | *Sd* | *KO* | *F* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Çalışan Bellek** | G.Arası | 242.05 | 3 | 80.68 | .918 | .433 |
| | G.İçi | 17225.86 | 196 | 87.88 | | |
| | Toplam | 17467.92 | 199 | | | |
| **Ketleyici Kontrol** | G.Arası | 79.37 | 3 | 26.45 | .341 | .795 |
| | G.İçi | 15194.62 | 196 | 77.52 | | |
| | Toplam | 15273.99 | 199 | | | |
| **Çocukluk Dönemi** | G.Arası | 572.04 | 3 | 190.68 | .616 | .605 |
| **Yürütücü İşlevler** | G.İçi | 60624.83 | 196 | 309.31 | | |
| **Envanteri Toplam** | Toplam | 61196.87 | 199 | | | |

p>.05

Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin anne yaşlarına farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; anne yaşı değişkenine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır (F(3-196)= .616; p>.05). Yani çocukların yürütücü işlev becerileri üzerinde anne yaşlarının bir farklılaşma meydana getirmediği görülmektedir.

***Tablo 15.1.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Baba Yaşlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| | | N | $\overline{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|
| **Çalışan Bellek** | 30 yaşından az | 50 | 33.64 | 8.75 |
| | 31-34 yaş arası | 73 | 33.19 | 9.51 |
| | 35 yaş ve üzeri | 77 | 33.75 | 9.71 |
| **Ketleyici Kontrol** | 30 yaşından az | 50 | 27.28 | 7.71 |
| | 31-34 yaş arası | 73 | 26.94 | 8.94 |
| | 35 yaş ve üzeri | 77 | 27.53 | 9.30 |
| **Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Toplam** | 30 yaşından az | 50 | 60.92 | 15.65 |
| | 31-34 yaş arası | 73 | 60.13 | 17.82 |
| | 35 yaş ve üzeri | 77 | 61.28 | 18.59 |

Tablo 15.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların baba yaşlarına göre **Çalışan Bellek alt boyutu** 30 yaşından az puan ortalamaları (x̄=33.64; ss=8.75), 31-34 yaş arası puan ortalamaları(x̄=33.19; ss=9.51) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının (x̄=33.75; ss=9.71) olduğu görülmektedir. **Ketleyici Kontrol alt boyutu** 30 yaşından az puan ortalamaları (x̄=27.28; ss=7.71), 31-34 yaş arası puan ortalamaları(x̄=26.94; ss=8.94) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının (x̄=27.53; ss=9.30) olduğu görülmektedir. **Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri toplamına** göre ise 30 yaşından az puan ortalamaları (x̄=60.92; ss=15.65), 31-34 yaş arası puan ortalamaları(x̄=60.13; ss=17.82) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının (x̄= 61.28; ss=18.59) olduğu görülmektedir.

***Tablo 12*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Baba Yaşına Göre Farklılaşmasıyla İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları*

| **Puan** | **Var. K.** | *KT* | *Sd* | *KO* | *F* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Çalışan Bellek** | G.Arası | 12.77 | 2 | 6.38 | .072 | .930 |
| | G.İçi | 17455.14 | 197 | 88.60 | | |
| | Toplam | 17467.92 | 199 | | | |
| **Ketleyici Kontrol** | G.Arası | 12.96 | 2 | 6.48 | .084 | .920 |
| | G.İçi | 15261.03 | 197 | 77.46 | | |
| | Toplam | 15273.99 | 199 | | | |
| **Çocukluk Dönemi** | G.Arası | 50.85 | 2 | 25.42 | .082 | .921 |
| **Yürütücü İşlevler** | G.İçi | 61146.02 | 197 | 310.38 | | |
| **Envanteri Toplam** | Toplam | 61196.87 | 199 | | | |

p>.05

Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin baba yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; baba yaşı değişkenine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır (F(2-197)= .082; p>.05). Yani çocukların yürütücü işlev becerileri üzerinde baba yaşlarının bir farklılaşma meydana getirmediği görülmektedir.

***Tablo 16.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Çalışma Grubu t Testi Sonuçları*

| **Puan** | **Anne Öğrenim Durumu** | **N** | $\bar{x}$ | **Ss** | **t Testi** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | **T** | **Sd** | **p** |
| **Çalışan Bellek** | Okuryazar değil | 36 | 33.63 | 9.46 | .084 | 198 | .933 |
| | İlköğretim | 164 | 33.49 | 9.37 | | | |
| **Ketleyici Kontrol** | Okuryazar değil | 36 | 26.91 | 9.03 | -.255 | 198 | .799 |
| | İlköğretim | 164 | 27.32 | 8.72 | | | |
| **Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Toplam** | Okuryazar değil | 36 | 60.55 | 17.60 | -.083 | 198 | .934 |
| | İlköğretim | 164 | 60.82 | 17.57 | | | |

p>.05

Anne öğrenim durumu değişkenine göre yürütücü işlev becerileri incelendiğinde; çalışan bellek, ketleyici kontrol alt boyutları ve ölçek genelinde annenin öğrenim durumunun çocukların yürütücü işlev becerileri üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı (t= -.083 ; p>.05) sonucuna ulaşılmıştır. Yani annenin öğrenim durumunun çocukların yürütücü işlev becerilerinde bir farka yol açmadığı söylenebilir.

***Tablo 1713.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| **Puan** | **Baba öğrenim durumu** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **Sıra Toplamı** | **Z** | **U** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Çalışan Bellek** | İlköğretim | 23 | 101.33 | 2330.50 | -.073 | 2016.50 | .942 |
| | Lise | 177 | 100.39 | 17769.50 | | | |
| **Ketleyici Kontrol** | İlköğretim | 23 | 94.67 | 2177.50 | -.514 | 1901.50 | .607 |
| | Lise | 177 | 101.26 | 17922.50 | | | |
| **Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Toplam** | İlköğretim | 23 | 96.35 | 2216.00 | -.366 | 1940.00 | .714 |
| | Lise | 177 | 101.04 | 17884.00 | | | |

p>.05

Baba öğrenim durumu değişkenine göre yürütücü işlev becerileri incelendiğinde; çalışan bellek, ketleyici kontrol alt boyutları ve ölçek genelinde babaların öğrenim durumunun çocukların yürütücü işlev becerileri üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı (p> .05) sonucuna ulaşılmıştır. Yani babaların öğrenim durumunun çocukların yürütücü işlev becerilerinde bir farka yol açmadığı söylenebilir.

***Tablo 18.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Algılanan Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| Puan | Gelir Durumu | N | $\overline{X}$ | Ss | t Testi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | T | Sd | p |
| **Çalışan Bellek** | Alt | 182 | 33.41 | 9.33 | -.491 | 198 | .624 |
| | Orta | 18 | 34.55 | 9.97 | | | |
| **Ketleyici Kontrol** | Alt | 182 | 27.20 | 8.72 | -.237 | 198 | .813 |
| | Orta | 18 | 27.72 | 9.38 | | | |
| **Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Toplam** | Alt | 182 | 60.62 | 17.44 | -.380 | 198 | .704 |
| | Orta | 18 | 62.27 | 18.86 | | | |

p>.05

Algılanan gelir durumu değişkenine göre yürütücü işlev becerileri incelendiğinde; çalışan bellek, ketleyici kontrol alt boyutları ve ölçek genelinde gelir durumunun çocukların yürütücü işlev becerileri üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı (t= -.491 ; p> .05) sonucuna ulaşılmıştır. Yani alt ya da orta gelir grubunda olmanın çocukların yürütücü işlev becerilerinde bir farka yol açmadığı söylenebilir.

Çocukların oyun gelişimlerinin çocukların demografik özelliklerine göre değişimi tablo 19 ile tablo 25 arasında incelenmiştir.

***Tablo 19.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

| Puan | Cinsiyet | N | $\overline{X}$ | Ss | t Testi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | T | Sd | p |
| **Alan Yönetimi** | Kız | 101 | 0.14 | 2.81 | .044 | 198 | .965 |
| | Erkek | 99 | 0.13 | 2.72 | | | |
| **Materyal Yönetimi** | Kız | 101 | 1.48 | 5.18 | .381 | 198 | .704 |
| | Erkek | 99 | 1.19 | 5.70 | | | |
| **Sembolik** | Kız | 101 | 0.10 | 2.82 | -1.121 | 198 | .264 |
| | Erkek | 99 | 0.53 | 2.54 | | | |
| **Katılım** | Kız | 101 | 3.52 | 5.84 | .941 | 198 | .348 |
| | Erkek | 99 | 2.70 | 6.42 | | | |
| **KNOX oyun ölçeği toplamı** | Kız | 101 | 5.26 | 11.11 | .412 | 198 | .681 |
| | Erkek | 99 | 4.56 | 12.92 | | | |

p>.05

Tablo 19'a göre çocukların cinsiyetlerine göre oyun gelişimleri incelendiğinde; ölçek geneli ve alt boyutlarında yaşa göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. (t= .412 p> .05). Yani çocukların kız ya da erkek olma durumlarının oyun gelişimleri üzerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı görülmektedir.

***Tablo 20.1.14*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Ailenin Sahip Olduğu Çocuk sayısına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| | **Çocuk sayısı** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** |
|---|---|---|---|---|
| **Alan Yönetimi** | 1 çocuk | 32 | .34 | 2.71 |
| | 2 çocuk | 74 | .17 | 2.71 |
| | 3 çocuk ve üzeri | 94 | .04 | 2.84 |
| **Materyal Yönetimi** | 1 çocuk | 32 | 1.75 | 5.37 |
| | 2 çocuk | 74 | 1.67 | 5.17 |
| | 3 çocuk ve üzeri | 94 | .93 | 5.67 |
| **Sembolik** | 1 çocuk | 32 | .59 | 2.94 |
| | 2 çocuk | 74 | .24 | 2.66 |
| | 3 çocuk ve üzeri | 94 | .28 | 2.64 |
| **Katılım** | 1 çocuk | 32 | 1.37 | 6.49 |
| | 2 çocuk | 74 | 4.13 | 5.54 |
| | 3 çocuk ve üzeri | 94 | 2.91 | 6.36 |
| **KNOX oyun ölçeği toplamı** | 1 çocuk | 32 | 4.06 | 11.14 |
| | 2 çocuk | 74 | 6.22 | 10.98 |
| | 3 çocuk ve üzeri | 94 | 4.18 | 13.07 |

Tablo 20.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların çocuk sayısına göre **Alan yönetimi alt boyutu** 1 çocuk puan ortalamaları ($\bar{x}$=.34; ss=2.71), 2 çocuk puan ortalamaları($\bar{x}$=.17; ss=2.71), 3 çocuk ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$=.04; ss=2.84) olduğu görülmektedir. Çocuk sayısına göre **Materyal yönetimi alt boyutu** 1 çocuk puan ortalamaları ($\bar{x}$=1.75; ss=5.37), 2 çocuk puan ortalamaları ($\bar{x}$=1.67; ss=5.17), 3 çocuk ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$= .93; ss=5.67) olduğu görülmektedir. Çocuk sayısına göre **Sembolik oyun alt boyutu** puanlarına göre 1

çocuk puan ortalamaları (x̄=.59; ss=2.94), 2 çocuk puan ortalamaları (x̄=.24; ss=2.66), 3 çocuk ve üzeri puan ortalamalarının (x̄=.28; ss=2.64) olduğu görülmektedir. **Katılım alt boyutunda** ise 1 çocuk puan ortalamaları (x̄=1.37; ss=6.49), 2 çocuk puan ortalamaları (x̄=4.13; ss=5.54), 3 çocuk ve üzeri puan ortalamalarının (x̄= 2.91; ss=6.36) olduğu görülmektedir. **KNOX oyun ölçeği** toplam puanlarına göre 1 çocuk puan ortalamaları (x̄= 4.06; ss=11.14), 2 çocuk puan ortalamaları (x̄=6.22; ss=10.98), 3 çocuk ve üzeri puan ortalamalarının (x̄= 4.18; ss=13.07) olduğu görülmektedir.

***Tablo 20.2.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Ailenin Sahip Olduğu Çocuk sayısı Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları*

| **Puan** | **Var. K.** | *KT* | *Sd* | *KO* | *F* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Alan Yönetimi** | G.Arası | 2.31 | 2 | 1.15 | .150 | .861 |
| | G.İçi | 1517.76 | 197 | 7.70 | | |
| | Toplam | 1520.08 | 199 | | | |
| **Materyal Yönetimi** | G.Arası | 29.04 | 2 | 14.52 | .489 | .614 |
| | G.İçi | 5845.83 | 197 | 29.67 | | |
| | Toplam | 5874.80 | 199 | | | |
| **Sembolik** | G.Arası | 2.93 | 2 | 1.46 | .201 | .818 |
| | G.İçi | 1438.58 | 197 | 7.30 | | |
| | Toplam | 1441.52 | 199 | | | |
| **Katılım** | G.Arası | 177,65 | 2 | 88.82 | 2.389 | .094 |
| | G.İçi | 7323.46 | 197 | 37.17 | | |
| | Toplam | 7501.12 | 199 | | | |
| **KNOX oyun ölçeği toplamı** | G.Arası | 201.82 | 2 | 100.91 | .696 | .500 |
| | G.İçi | 28558.89 | 197 | 144.96 | | |
| | Toplam | 28760.72 | 199 | | | |

p<.05

Okul öncesi dönem çocuklarının oyun gelişimlerinin çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; çocuk sayısı değişkeninin çocukların oyun gelişimleri üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(2\text{-}197)}$= .696; p>05). Yani çocuk sayısının fazla ya da az olmasının çocukların oyun gelişimlerinde farklılığa neden olmadığı söylenebilir.

***Tablo 21.1.15*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Anne Yaşına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| | **Anne yaşı** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** |
|---|---|---|---|---|
| **Alan yönetimi** | 26 yaşından az | 82 | .45 | 2.73 |
| | 27-30 yaş arası | 55 | -.03 | 2.55 |
| | 31-34 yaş arası | 31 | -.03 | 3.03 |
| | 35 yaş ve üzeri | 32 | -.18 | 2.96 |
| **Materyal yönetimi** | 26 yaşından az | 82 | 2.08 | 5.32 |
| | 27-30 yaş arası | 55 | 1.40 | 5.09 |
| | 31-34 yaş arası | 31 | 1.16 | 5.81 |
| | 35 yaş ve üzeri | 32 | -.50 | 5.70 |
| **Sembolik** | 26 yaşından az | 82 | .52 | 2.53 |
| | 27-30 yaş arası | 55 | .03 | 3.13 |
| | 31-34 yaş arası | 31 | .22 | 2.77 |
| | 35 yaş ve üzeri | 32 | .37 | 2.18 |
| **Katılım** | 26 yaşından az | 82 | 3.51 | 5.95 |
| | 27-30 yaş arası | 55 | 3.05 | 6.05 |
| | 31-34 yaş arası | 31 | 1.74 | 6.48 |
| | 35 yaş ve üzeri | 32 | 3.56 | 6.48 |
| **KNOX oyun ölçeği toplamı** | 26 yaşından az | 82 | 6.57 | 10.75 |
| | 27-30 yaş arası | 55 | 4.45 | 12.27 |
| | 31-34 yaş arası | 31 | 3.09 | 13.17 |
| | 35 yaş ve üzeri | 32 | 3.25 | 13.46 |

Tablo 21.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların anne yaşlarına göre **Alan yönetimi alt boyutu** 26 yaşından az puan ortalamaları ($\bar{x}$=.45; ss=2.73), 27-30 yaş arası puan ortalamaları ($\bar{x}$=-.03; ss=2.55), 31-34 yaş arası puan ortalamaları($\bar{x}$=-.03; ss=3.03) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$=-.18; ss=2.96) olduğu görülmektedir. **Materyal yönetimi alt boyutu** 26 yaşından az puan ortalamaları ($\bar{x}$=2.08; ss=5.32), 27-30 yaş arası puan ortalamaları ($\bar{x}$=1.40; ss=5.09),

31-34 yaş arası puan ortalamaları(x̄=1.16; ss=5.81) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının (x̄=-.50 ss=5.70) olduğu görülmektedir. **Sembolik oyun** toplamina göre ise 26 yaşından az puan ortalamaları (x̄=.52; ss=2.53), 27-30 yaş arası puan ortalamaları (x̄=.036; ss=3.13), 31-34 yaş arası puan ortalamaları(x̄=.22; ss=2.77) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının (x̄=.37; ss=2.18) olduğu görülmektedir. **Katılım** toplamina göre ise 26 yaşından az puan ortalamaları (x̄=3.51; ss=5.95), 27-30 yaş arası puan ortalamaları (x̄=3.05; ss=6.05), 31-34 yaş arası puan ortalamaları(x̄=1.74; ss=6.48) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının (x̄=3.56; ss=6.48) olduğu görülmektedir. KNOX oyun ölçeği toplamina göre ise 26 yaşından az puan ortalamaları (x̄=6.57; ss=10.75), 27-30 yaş arası puan ortalamaları (x̄= 4.45; ss=12.27), 31-34 yaş arası puan ortalamaları(x̄=3.09; ss=13.17) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının (x̄=3.25; ss=13.46) olduğu görülmektedir

***Tablo 21.2.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Anne Yaşına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları*

| **Puan** | **Var. K.** | *KT* | *Sd* | *KO* | *F* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Alan yönetimi** | G.Arası | 14.00 | 3 | 4.66 | .608 | .611 |
| | G.İçi | 1506.07 | 196 | 7.68 | | |
| | Toplam | 1520.08 | 199 | | | |
| **Materyal yönetimi** | G.Arası | 155.08 | 3 | 51.69 | 1.771 | .154 |
| | G.İçi | 5719.79 | 196 | 29.18 | | |
| | Toplam | 5874.88 | 199 | | | |
| **Sembolik** | G.Arası | 8.22 | 3 | 2.74 | .375 | .771 |
| | G.İçi | 1433.29 | 196 | 7.31 | | |
| | Toplam | 1441.52 | 199 | | | |
| **Katılım** | G.Arası | 77.98 | 3 | 25.99 | .686 | .561 |
| | G.İçi | 7423.13 | 196 | 37.87 | | |
| | Toplam | 7501.12 | 199 | | | |
| **KNOX oyun ölçeği toplamı** | G.Arası | 428.31 | 3 | 142.77 | .988 | .400 |
| | G.İçi | 28332.40 | 196 | 144.55 | | |
| | Toplam | 28760.72 | 199 | | | |

p>.05

Okul öncesi dönem çocuklarının oyun gelişimlerinin anne yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; anne yaşı değişkenine göre tüm boyutlarda gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05). Yani çocukların oyun gelişimleri üzerinde anne yaşlarının bir farklılaşma meydana getirmediği söylenebilir.

***Tablo 22.1.16*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Baba Yaşına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| | **Baba yaşı** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** |
|---|---|---|---|---|
| **Alan Yönetimi** | 30 yaşından az | 50 | .28 | 2.66 |
| | 31-34 yaş arası | 73 | .16 | 2.83 |
| | 35 yaş ve üzeri | 77 | .02 | 2.79 |
| **Materyal Yönetimi** | 30 yaşından az | 50 | .14 | 2.76 |
| | 31-34 yaş arası | 73 | 1.76 | 4.95 |
| | 35 yaş ve üzeri | 77 | 1.27 | 5.50 |
| **Sembolik** | 30 yaşından az | 50 | 1.12 | 5.71 |
| | 31-34 yaş arası | 73 | 1.34 | 5.43 |
| | 35 yaş ve üzeri | 77 | .08 | 2.28 |
| **Katılım** | 30 yaşından az | 50 | .46 | 3.08 |
| | 31-34 yaş arası | 73 | .33 | 2.55 |
| | 35 yaş ve üzeri | 77 | .32 | 2.69 |
| **KNOX oyun ölçeği toplamı** | 30 yaşından az | 50 | 3.00 | 6.01 |
| | 31-34 yaş arası | 73 | 2.82 | 6.41 |
| | 35 yaş ve üzeri | 77 | 3.48 | 6.02 |

Tablo 22.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların baba yaşlarına göre **Alan yönetimi alt boyutu** 30 yaşından az puan ortalamaları ($\bar{x}$=.28; ss=2.66), 31-34 yaş arası puan ortalamaları($\bar{x}$=.16; ss=2.83) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$=.02; ss=2.79) olduğu görülmektedir. **Materyal yönetimi alt boyutu** 30 yaşından az puan ortalamaları ($\bar{x}$=.14; ss=2.76), 31-34 yaş arası puan ortalamaları($\bar{x}$=1.76; ss=4.95) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$=1.27; ss=5.50) olduğu görülmektedir. **Sembolik oyun alt boyutu** toplamına göre ise 30 yaşından az puan ortalamaları ($\bar{x}$=1.12; ss=5.71), 31-34 yaş arası puan ortalamaları($\bar{x}$=1.34; ss=5.43) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$=.08; ss=2.28) olduğu görülmektedir. **Katılım alt boyutu** toplamına göre 30 yaşından az puan ortalamaları ($\bar{x}$=.46; ss=3.08), 31-34 yaş arası puan ortalamaları($\bar{x}$=.33; ss=2.55) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$=.32; ss=2.69) olduğu görülmektedir. **KNOX oyun ölçeği** toplamina göre ise 30 yaşından az puan ortalamaları ($\bar{x}$=3.00; ss=6.01), 31-34 yaş arası puan ortalamaları($\bar{x}$=2.82; ss=6.41) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$=3.48; ss=6.02) olduğu görülmektedir.

***Tablo 22.2.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Baba Yaşına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları*

| **Puan** | **Var. K.** | *KT* | *Sd* | *KO* | *F* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Alan Yönetimi** | G.Arası | 2.02 | 2 | 1.01 | .131 | .877 |
| | G.İçi | 1518.05 | 197 | 7.70 | | |
| | Toplam | 1520.08 | 199 | | | |
| **Materyal Yönetimi** | G.Arası | 12.53 | 2 | 6.26 | .211 | .810 |
| | G.İçi | 5862.34 | 197 | 29.75 | | |
| | Toplam | 5874.80 | 199 | | | |
| **Sembolik** | G.Arası | 4.45 | 2 | 2.22 | .305 | .737 |
| | G.İçi | 1437.06 | 197 | 7.29 | | |
| | Toplam | 1441.52 | 199 | | | |
| **Katılım** | G.Arası | 17.21 | 2 | 8.60 | .227 | .797 |
| | G.İçi | 7483.90 | 197 | 37.98 | | |
| | Toplam | 7501.12 | 199 | | | |
| **KNOX oyun ölçeği toplamı** | G.Arası | 4.97 | 2 | 2.48 | .017 | .983 |
| | G.İçi | 28755.74 | 197 | 145.96 | | |
| | Toplam | 28760.72 | 199 | | | |

p>.05

Okul öncesi dönem çocuklarının oyun gelişimlerinin baba yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; baba yaşı değişkenine göre tüm boyutlarda gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05). Yani çocukların oyun gelişimleri üzerinde baba yaşlarının bir farklılaşma meydana getirmediği söylenebilir.

***Tablo 23.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

| **Puan** | **Anne Öğrenim** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **t Testi** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | **T** | **Sd** | **p** |
| **Alan Yönetimi** | Okuryazar değil | 36 | .02 | 2.56 | -.268 | 198 | .789 |
| | İlköğretim | 164 | .16 | 2.81 | | | |
| **Materyal Yönetimi** | Okuryazar değil | 36 | 2.00 | 5.65 | .804 | 198 | .422 |
| | İlköğretim | 164 | 1.19 | 5.39 | | | |
| **Sembolik** | Okuryazar değil | 36 | .16 | 2.59 | -.377 | 198 | .707 |
| | İlköğretim | 164 | .35 | 2.71 | | | |
| **Katılım** | Okuryazar değil | 36 | 1.88 | 6.23 | -1.331 | 198 | .185 |
| | İlköğretim | 164 | 3.39 | 6.10 | | | |
| **KNOX oyun ölçeği toplamı** | Okuryazar değil | 36 | 4.08 | 10.83 | -.460 | 198 | .646 |
| | İlköğretim | 164 | 5.10 | 12.29 | | | |

p>.05

Okul öncesi dönem çocuklarının oyun gelişimlerinin anne öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan bağımsız çalışma grubu t testi sonuçlarına göre; anne öğrenim durumu değişkenine göre tüm boyutlarda gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır (t= -.460, p>.05). Yani çocukların oyun gelişimleri üzerinde annenin öğrenim durumunun herhangi bir farklılaşma meydana getirmediği söylenebilir.

***Tablo 24.17*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| **Puan** | **Baba öğrenim durumu** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **Sıra Toplamı** | **Z** | **U** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Alan yönetimi** | İlköğretim | 23 | 94.87 | 2182,00 | -.504 | 1906.00 | .614 |
| | Lise | 177 | 101.23 | 17918.00 | | | |
| **Materyal yönetimi** | İlköğretim | 23 | 81.50 | 1874.50 | -1.689 | 1598.50 | .091 |
| | Lise | 177 | 102.97 | 18225.50 | | | |
| **Sembolik** | İlköğretim | 23 | 125.04 | 2876.00 | 2.218 | 1471.00 | **.027*** |
| | Lise | 177 | 97.31 | 17224.00 | | | |
| **Katılım** | İlköğretim | 23 | 76.67 | 1763.50 | -2.324 | 1487.50 | **.020*** |
| | Lise | 177 | 103.60 | 18336.50 | | | |
| **KNOX oyun ölçeği toplam** | İlköğretim | 23 | 83.78 | 1927.00 | -1.474 | 1651.00 | .140 |
| | Lise | 177 | 102.67 | 18173.00 | | | |

p<.05

Tablo 24'e göre çocukların baba öğrenim durumlarına göre oyun gelişimleri incelendiğinde; alan yönetimi (Z= -.504, p>.05), materyal yönetimi (Z=-1.689 p>05) ve KNOX oyun ölçeği toplam puanlarında (Z= -1.474, p>.05) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Buna karşın sembolik boyut (Z= 2.218, p<.05) ve katılım boyutunda (Z=-2.324, p<.05) göre anlamlı bir fark görülmektedir. Bu bağlamda babaların öğrenim durumunun sembolik oyun bakımından ilköğretim mezunu babalar lehine iken; katılımlı oyun gelişimlerinin farklılaşmasında lise mezunu babaların lehine olduğu söylenebilir.

***Tablo 25.18*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Gelişimlerinin Algılanan Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| Puan | Gelir durumu | N | Sıra Ort. | Sıra Top. | Z | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Alan yönetimi** | Alt | 182 | 98.10 | 17853.50 | -1.898 | 1200.50 | .058 |
| | Orta | 18 | 124.81 | 2246.50 | | | |
| **Materyal yönetimi** | Alt | 182 | 98.30 | 17890.50 | -1.725 | 1237.50 | .084 |
| | Orta | 18 | 122.75 | 2209.50 | | | |
| **Sembolik** | Alt | 182 | 99.05 | 18028.00 | -1.152 | 1375.00 | .249 |
| | Orta | 18 | 115.11 | 2072.00 | | | |
| **Katılım** | Alt | 182 | 100.73 | 18333.00 | -.199 | 1596.00 | .843 |
| | Orta | 18 | 98.17 | 1767.00 | | | |
| **KNOX oyun ölçeği toplamı** | Alt | 182 | 98.50 | 17927.00 | -1.556 | 1274.00 | .120 |
| | Orta | 18 | 120.72 | 2173.00 | | | |

p>.05

Tablo 25'e göre okul öncesi dönem çocuklarının oyun gelişimlerinin algılanan gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; algılanan gelir grubu değişkenine göre tüm boyutlarda gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır (Z= -1.556, p>.05). Yani çocukların oyun gelişimleri üzerinde alt ya da orta gelir grubunda yer almanın herhangi bir farklılaşma meydana getirmediği söylenebilir.

**Çocukların oyun gelişimlerinin çocukların demografik özelliklerine göre değişimi tablo 26 ile tablo 32 arasında incelenmiştir.**

***Tablo 26.19*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

| Puan | Cinsiyet | N | $\overline{X}$ | Ss | t Testi | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | T | Sd | P | d |
| **Sessiz Davranış** | Kız | 101 | 15.06 | 4.30 | .014 | 198 | .989 | |
| | Erkek | 99 | 15.06 | 4.42 | | | | |
| **Tek Başına Oyun** | Kız | 101 | 12.70 | 2.11 | .457 | 198 | .648 | |
| | Erkek | 99 | 12.56 | 2.13 | | | | |
| **Paralel Oyun** | Kız | 101 | 15.02 | 4.10 | -.841 | 198 | .402 | |
| | Erkek | 99 | 15.52 | 4.22 | | | | |
| **Sosyal Oyun** | Kız | 101 | 15.99 | 4.10 | -.097 | 198 | .923 | |
| | Erkek | 99 | 16.05 | 4.69 | | | | |
| **İtiş Kakışlı Oyun** | Kız | 101 | 4.37 | 1.39 | -4.928 | 198 | **.000*** | **0.69** |
| | Erkek | 99 | 5.74 | 2.41 | | | | |

p<.05

Tablo 26'ya göre çocukların cinsiyetine göre oyun davranışları incelendiğinde; sessiz davranış, tek başına oyun, paralel oyun ve sosyal oyun davranışlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmezken (p> .05); itiş kakışlı oyun (t= -4.928, p<.05) davranışında cinsiyete göre erkek çocuklar lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Bu farklılaşmada meydana gelen değişimin etki büyüklüğünü hesaplamak üzere cohen's d katsayısı incelenmiştir. İnceleme sonucunda orta düzeyde bir değişim etki büyüklüğü olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kız çocuklarına göre itiş kakışlı oyun oynama davranışı göstermede erkek çocukların daha fazla tercih ettiği söylenebilir.

***Tablo 207.1.*** *Okul Öncesi* Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Ailenin Sahip Olduğu Çocuk sayısına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| | **Çocuk sayısı** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** |
|---|---|---|---|---|
| **Sessiz davranış** | 1 çocuk | 32 | 15.25 | 4.67 |
| | 2 çocuk | 74 | 14.68 | 4.46 |
| | 3 çocuk ve üzeri | 94 | 15.29 | 4.17 |
| **Tek başına oyun** | 1 çocuk | 32 | 13.00 | 2.78 |
| | 2 çocuk | 74 | 12.54 | 2.12 |
| | 3 çocuk ve üzeri | 94 | 12.58 | 1.85 |
| **Paralel oyun** | 1 çocuk | 32 | 15.43 | 4.45 |
| | 2 çocuk | 74 | 15.33 | 4.25 |
| | 3 çocuk ve üzeri | 94 | 15.17 | 4.02 |
| **Sosyal oyun** | 1 çocuk | 32 | 15.59 | 4.93 |
| | 2 çocuk | 74 | 16.56 | 4.13 |
| | 3 çocuk ve üzeri | 94 | 15.73 | 4.40 |
| **İtiş- kakışlı oyun** | 1 çocuk | 32 | 5.12 | 1.86 |
| | 2 çocuk | 74 | 5.08 | 2.32 |
| | 3 çocuk ve üzeri | 94 | 5.01 | 1.96 |

Tablo 27.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların çocuk sayısına göre **Sessiz davranış alt boyutu** 1 çocuk puan ortalamaları ($\bar{x}$=15.25; ss=4.67), 2 çocuk puan ortalamaları($\bar{x}$=14.68; ss=4.46), 3 çocuk ve üzeri puan ortalamalarının

(x̄=15.29; ss=4.17) olduğu görülmektedir. Çocuk sayısına göre **Tek başına oyun alt boyutu** 1 çocuk puan ortalamaları (x̄=13.00; ss=2.78), 2 çocuk puan ortalamaları (x̄=12.54; ss=2.12), 3 çocuk ve üzeri puan ortalamalarının (x̄=12.58; ss=1.85) olduğu görülmektedir. Çocuk sayısına göre **Paralel oyun alt boyutu** puanlarına göre 1 çocuk puan ortalamaları (x̄=15.43; ss=4.45), 2 çocuk puan ortalamaları (x̄=15.33; ss=4.25), 3 çocuk ve üzeri puan ortalamalarının (x̄=15.17; ss=4.02) olduğu görülmektedir. **Sosyal oyun alt boyutunda** ise 1 çocuk puan ortalamaları (x̄=15.59; ss=4.93), 2 çocuk puan ortalamaları (x̄=16.56; ss=4.13), 3 çocuk ve üzeri puan ortalamalarının (x̄=15.73; ss=4.40) olduğu görülmektedir **İtiş-kakışlı oyun alt boyutu** puanlarına göre 1 çocuk puan ortalamaları (x̄= 5.12; ss=1.86), 2 çocuk puan ortalamaları (x̄=5.08; ss=2.32), 3 çocuk ve üzeri puan ortalamalarının (x̄=5.01; ss=1.96) olduğu görülmektedir.

***Tablo 27.221.*** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Ailenin Sahip Olduğu Çocuk sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

| **Puan** | **Var. K.** | *KT* | *Sd* | *KO* | *F* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sessiz davranış** | G.Arası | 16.64 | 2 | 8.32 | .437 | .647 |
| | G.İçi | 3753.51 | 197 | 19.05 | | |
| | Toplam | 3770.15 | 199 | | | |
| **Tek başına oyun** | G.Arası | 5.15 | 2 | 2.57 | .571 | .566 |
| | G.İçi | 889.19 | 197 | 4.51 | | |
| | Toplam | 894.35 | 199 | | | |
| **Paralel oyun** | G.Arası | 2.16 | 2 | 1.08 | .062 | .940 |
| | G.İçi | 3449.70 | 197 | 17.51 | | |
| | Toplam | 3451.87 | 199 | | | |
| **Sosyal oyun** | G.Arası | 35.68 | 2 | 17.84 | .922 | .400 |
| | G.İçi | 3814.23 | 197 | 19.36 | | |
| | Toplam | 3849.92 | 199 | | | |
| **İtiş kakışlı oyun** | G.Arası | .39 | 2 | .19 | .045 | .956 |
| | G.İçi | 860.00 | 197 | 4.36 | | |
| | Toplam | 860.39 | 199 | | | |

p>.05

Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; çocuk sayısı değişkenine tüm alt boyutlarda gruplar arası anlamlı bir fark

bulunamamıştır (p>.05). Yani çocukların çocuk sayısının fazla yahut az olması oyun davranışlarında farklılaşma meydana getirmemiştir.

***Tablo 228.1.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Anne Yaşına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| | **Anne yaşı** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** |
|---|---|---|---|---|
| **Sessiz davranış** | 26 yaşından az | 82 | 14.80 | 4.67 |
| | 27-30 yaş arası | 55 | 15.25 | 4.11 |
| | 31-34 yaş arası | 31 | 14.77 | 4.34 |
| | 35 yaş ve üzeri | 32 | 15.68 | 4.00 |
| **Tek başına oyun** | 26 yaşından az | 82 | 12.74 | 2.45 |
| | 27-30 yaş arası | 55 | 12.65 | 2.11 |
| | 31-34 yaş arası | 31 | 12.58 | 1.70 |
| | 35 yaş ve üzeri | 32 | 12.37 | 1.53 |
| **Paralel oyun** | 26 yaşından az | 82 | 15.63 | 4.66 |
| | 27-30 yaş arası | 55 | 14.89 | 3.78 |
| | 31-34 yaş arası | 31 | 15.45 | 4.35 |
| | 35 yaş ve üzeri | 32 | 14.84 | 3.22 |
| **Sosyal oyun** | 26 yaşından az | 82 | 16.39 | 4.65 |
| | 27-30 yaş arası | 55 | 16.23 | 4.02 |
| | 31-34 yaş arası | 31 | 16.06 | 4.25 |
| | 35 yaş ve üzeri | 32 | 14.65 | 4.40 |
| **İtiş- kakışlı oyun** | 26 yaşından az | 82 | 5.00 | 2.07 |
| | 27-30 yaş arası | 55 | 5.16 | 2.29 |
| | 31-34 yaş arası | 31 | 4.83 | 2.09 |
| | 35 yaş ve üzeri | 32 | 5.21 | 1.73 |

Tablo 28.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların anne yaşlarına göre **Sessiz davranış alt boyutu** 26 yaşından az puan ortalamaları ($\bar{x}$=14.80; ss=4.67), 27-30 yaş arası puan ortalamaları ($\bar{x}$=15.25; ss=4.11), 31-34 yaş arası puan ortalamaları($\bar{x}$=14.77; ss=4.34) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$=15.68; ss=4.00) olduğu görülmektedir. **Tek başına oyun alt boyutu** 26 yaşından az puan ortalamaları ($\bar{x}$=12.74; ss=2.45), 27-30 yaş arası puan ortalamaları ($\bar{x}$=12.65; ss=2.11), 31-34 yaş arası puan ortalamaları($\bar{x}$=12.58; ss=1.70) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$=12.37; ss=1.53) olduğu görülmektedir. **Paralel oyun** toplamına

göre ise 26 yaşından az puan ortalamaları (x̄=15.63; ss=4.66), 27-30 yaş arası puan ortalamaları (x̄=14.89; ss=3.78), 31-34 yaş arası puan ortalamaları(x̄=15.45; ss=4.35) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının (x̄=14.84; ss=3.22) olduğu görülmektedir. **Sosyal oyun** toplamına göre ise 26 yaşından az puan ortalamaları (x̄=16.39; ss=4.65), 27-30 yaş arası puan ortalamaları (x̄=16.23; ss=4.02), 31-34 yaş arası puan ortalamaları(x̄=16.06; ss=4.25) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının (x̄=14.65; ss=4.40) olduğu görülmektedir**. İtiş-kakışlı oyun** toplamına göre ise 26 yaşından az puan ortalamaları (x̄=5.00; ss=2.07), 27-30 yaş arası puan ortalamaları (x̄=5.16; ss=2.29), 31-34 yaş arası puan ortalamaları(x̄=4.83; ss=2.09) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının (x̄=5.21; ss=1.73) olduğu görülmektedir

***Tablo 28.2.23*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Anne Yaşına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları*

| **Puan** | **Var. K.** | *KT* | *Sd* | *KO* | *F* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sessiz davranış** | G.Arası | 22.54 | 3 | 7.51 | .393 | .758 |
| | G.İçi | 3747.60 | 196 | 19.12 | | |
| | Toplam | 3770.15 | 199 | | | |
| **Tek başına oyun** | G.Arası | 3.24 | 3 | 1.08 | .238 | .870 |
| | G.İçi | 891.10 | 196 | 4.54 | | |
| | Toplam | 894.35 | 199 | | | |
| **Paralel oyun** | G.Arası | 25.60 | 3 | 8.53 | .488 | .691 |
| | G.İçi | 3426.26 | 196 | 17.48 | | |
| | Toplam | 3451.87 | 199 | | | |
| **Sosyal oyun** | G.Arası | 73.39 | 3 | 24.46 | 1.270 | .286 |
| | G.İçi | 3776.52 | 196 | 19.26 | | |
| | Toplam | 3849.92 | 199 | | | |
| **İtiş kakışlı oyun** | G.Arası | 3.20 | 3 | 1.06 | .244 | .865 |
| | G.İçi | 857.19 | 196 | 4.37 | | |
| | Toplam | 860.39 | 199 | | | |

p>.05

Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının anne yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; anne yaşı değişkenine göre tüm boyutlarda gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05). Yani çocukların oyun davranışları üzerinde anne yaşlarının bir farklılaşma meydana getirmediği söylenebilir.

***Tablo 249.1.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Baba Yaşına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| | **Baba yaşı** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** |
|---|---|---|---|---|
| **Sessiz davranış** | 30 yaşından az | 50 | 14.82 | 4.30 |
| | 31-34 yaş arası | 73 | 15.06 | 4.43 |
| | 35 yaş ve üzeri | 77 | 15.22 | 4.35 |
| **Tek başına oyun** | 30 yaşından az | 50 | 12.32 | 1.99 |
| | 31-34 yaş arası | 73 | 12.94 | 2.27 |
| | 35 yaş ve üzeri | 77 | 12.54 | 2.02 |
| **Paralel oyun** | 30 yaşından az | 50 | 15.00 | 4.30 |
| | 31-34 yaş arası | 73 | 15.63 | 4.47 |
| | 35 yaş ve üzeri | 77 | 15.11 | 3.78 |
| **Sosyal oyun** | 30 yaşından az | 50 | 15.74 | 3.77 |
| | 31-34 yaş arası | 73 | 16.17 | 4.39 |
| | 35 yaş ve üzeri | 77 | 16.05 | 4.80 |
| **İtiş- kakışlı oyun** | 30 yaşından az | 50 | 5.18 | 2.16 |
| | 31-34 yaş arası | 73 | 4.89 | 2.14 |
| | 35 yaş ve üzeri | 77 | 5.12 | 1.97 |

Tablo 29.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların baba yaşlarına göre **Sessiz davranış alt boyutu** 30 yaşından az puan ortalamaları ($\bar{x}$=14.82; ss=4.30), 31-34 yaş arası puan ortalamaları($\bar{x}$=15.06; ss=4.43) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$=15.22; ss=4.35) olduğu görülmektedir. **Tek başına oyun** alt boyutu 30 yaşından az puan ortalamaları ($\bar{x}$=12.32; ss=1.99), 31-34 yaş arası puan ortalamaları($\bar{x}$=12.94; ss=2.27) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$=12.54; ss=2.02) olduğu görülmektedir. **Paralel oyun** toplamına göre ise 30 yaşından az puan ortalamaları ($\bar{x}$=15.00; ss=4.30), 31-34 yaş arası puan ortalamaları($\bar{x}$=15.63; ss=4.47) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$=15.11; ss=3.78) olduğu görülmektedir. **Sosyal oyun** toplamına göre 30 yaşından az puan ortalamaları ($\bar{x}$=15.74; ss=3.77), 31-34 yaş arası puan ortalamaları($\bar{x}$=16.17; ss=4.39) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$=16.05; ss=4.80) olduğu görülmektedir. **İtiş-kakışlı oyun** toplamına göre ise 30 yaşından az puan ortalamaları ($\bar{x}$=5.18; ss=2.16), 31-34 yaş arası puan ortalamaları($\bar{x}$=4.89; ss=2.14) ve 35 yaş ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$=5.12; ss=1.97) olduğu görülmektedir.

***Tablo 259.2.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Baba Yaşına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları*

| **Puan** | **Var. K.** | *KT* | *Sd* | *KO* | *F* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sessiz davranış** | G.Arası | 4.87 | 2 | 2.435 | .127 | .880 |
| | G.İçi | 3765.28 | 197 | 19.113 | | |
| | Toplam | 3770.15 | 199 | | | |
| **Tek başına oyun** | G.Arası | 12.60 | 2 | 6.302 | 1.408 | .247 |
| | G.İçi | 881.75 | 197 | 4.476 | | |
| | Toplam | 894.35 | 199 | | | |
| **Paralel oyun** | G.Arası | 14.91 | 2 | 7.457 | .427 | .653 |
| | G.İçi | 3436.96 | 197 | 17.447 | | |
| | Toplam | 3451.87 | 199 | | | |
| **Sosyal oyun** | G.Arası | 5.82 | 2 | 2.911 | .149 | .861 |
| | G.İçi | 3844.09 | 197 | 19.513 | | |
| | Toplam | 3849.92 | 199 | | | |
| **İtiş kakışlı oyun** | G.Arası | 3.19 | 2 | 1.595 | .367 | .694 |
| | G.İçi | 857.20 | 197 | 4.351 | | |
| | Toplam | 860.39 | 199 | | | |

p>.05

Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının baba yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; baba yaşı değişkenine göre tüm boyutlarda gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05). Yani çocukların oyun davranışları üzerinde baba yaşlarının bir farklılaşma meydana getirmediği söylenebilir.

***Tablo 30.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

| **Puan** | **Anne Öğrenim** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **t Testi** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | **T** | **Sd** | **p** |
| **Sessiz Davranış** | Okuryazar değil | 36 | 15.19 | 4.39 | .197 | 198 | .844 |
| | İlköğretim | 164 | 15.03 | 4.35 | | | |
| **Tek Başına Oyun** | Okuryazar değil | 36 | 12.47 | 2.06 | -.508 | 198 | .612 |
| | İlköğretim | 164 | 12.67 | 2.13 | | | |
| **Paralel Oyun** | Okuryazar değil | 36 | 15.72 | 4.50 | .711 | 198 | .478 |
| | İlköğretim | 164 | 15.17 | 4.09 | | | |
| **Sosyal Oyun** | Okuryazar değil | 36 | 16.30 | 4.61 | . 429 | 198 | .668 |
| | İlköğretim | 164 | 15.95 | 4.36 | | | |
| **İtiş Kakışlı Oyun** | Okuryazar değil | 36 | 4.83 | 2.07 | -.705 | 198 | .481 |
| | İlköğretim | 164 | 5.10 | 2.08 | | | |

p>.05

Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının anne öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan bağımsız çalışma grubu t testi sonuçlarına göre; anne öğrenim durumu değişkenine göre tüm boyutlarda gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05). Yani çocukların oyun davranışları üzerinde annenin öğrenim durumunun herhangi bir farklılaşma meydana getirmediği söylenebilir.

***Tablo 3126.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| Puan | Baba öğrenim | N | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | Z | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sessiz Davranış** | İlköğretim | 23 | 105.30 | 2422.00 | -.425 | 1925.00 | .671 |
| | Lise | 177 | 99.88 | 17678.00 | | | |
| **Tek Başına Oyun** | İlköğretim | 23 | 89.17 | 2051.00 | -1.009 | 1775.00 | .313 |
| | Lise | 177 | 101.97 | 18049.00 | | | |
| **Paralel Oyun** | İlköğretim | 23 | 88.98 | 2046.50 | -1.019 | 1770.50 | .308 |
| | Lise | 177 | 102.00 | 18053.50 | | | |
| **Sosyal Oyun** | İlköğretim | 23 | 91.02 | 2093.50 | -.837 | 1817.50 | .402 |
| | Lise | 177 | 101.73 | 18006.50 | | | |
| **İtiş Kakışlı Oyun** | İlköğretim | 23 | 103.91 | 2390.00 | -.306 | 1957.00 | .760 |
| | Lise | 177 | 100.06 | 17710.00 | | | |

p>.05

Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının baba öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; baba öğrenim durumu değişkenine göre tüm boyutlarda gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05). Yani çocukların oyun davranışları üzerinde babanın öğrenim durumunun herhangi bir farklılaşma meydana getirmediği söylenebilir.

***Tablo 3227.*** *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Algılanan Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| Puan | Gelir durumu | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sessiz Davranış** | Alt | 182 | 102.51 | 18656.00 | -1.567 | 1273.00 | .117 |
| | Orta | 18 | 80.22 | 1444.00 | | | |
| **Tek Başına Oyun** | Alt | 182 | 101.88 | 18543.00 | -1.088 | 1386.00 | .277 |
| | Orta | 18 | 86.50 | 1557.00 | | | |
| **Paralel Oyun** | Alt | 182 | 98.48 | 17923.00 | -1.578 | 1270.00 | .115 |
| | Orta | 18 | 120.94 | 2177.00 | | | |
| **Sosyal Oyun** | Alt | 182 | 98.45 | 17918.50 | -1.595 | 1265.50 | .111 |
| | Orta | 18 | 121.19 | 2181.50 | | | |
| **İtiş Kakışlı Oyun** | Alt | 182 | 99.89 | 18180.50 | -.480 | 1527.50 | .631 |
| | Orta | 18 | 106.64 | 1919.50 | | | |

p>.05

Tablo 32'ye göre okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının algılanan gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; algılanan gelir grubu değişkenine göre tüm boyutlarda gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05). Yani çocukların oyun davranışları üzerinde alt ya da orta gelir grubunda yer almanın herhangi bir farklılaşma meydana getirmediği söylenebilir.

# BÖLÜM V

# 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile oyun gelişimleri ve oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; araştırmaya katılan çocukların yürütücü işlev becerilerinin ölçeklerden alınabilecek min-maks puan değerine göre yaklaşık orta puan değerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların oyun gelişimleri bağlamında min ve maks puan aralıkları göz önünde bulundurulduğunda çocukların oyun gelişimlerinin referans değerler arasında yani alan kullanımı, materyal yönetimi, sembolik ve katılım bakımından uygun olduğu görülmektedir. Çocukların oyun davranışları incelendiğinde ise çoklukla paralel oyun davranışlarını gösterdikleri en az ise itiş kakışlı oyun davranışlarını sergiledikleri görülmektedir.

Araştırma amacına uygun olarak çocukların yürütücü işlev becerileri ile oyun gelişimleri ve oyun davranışları arasındaki ilişki incelenmiş olup; yürütücü işlevler ile oyun gelişimi toplam puan, oyunda alan yönetimi, materyal yönetimi, sembolik oyun ve oyun katılımı ile ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Yürütücü işlevler tüm boyutlarla pozitif yönlü ilişkideyken yalnızca sembolik oyun alt boyutunda düşük düzeyde negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yürütücü işlev becerilerinin oyun davranışları ile olan ilişkilerinde ise itiş kakışlı oyun davranışı haricinde tüm alt boyutlarda ilişki olduğu anlaşılmıştır. Buna göre çocukların yürütücü işlev becerilerindeki pozitif yönlü değişimin paralel oyun ve sosyal oyun davranışlarında pozitif yönlü değişimi; buna karşın yürütücü işlev becerilerindeki pozitif yönlü değişimin oyunda sessiz davranış ve tek başına oyun davranışlarında negatif yönlü değişimi beraberinde getirdiği görülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların yaşlarının 47-72 ay aralığında değiştiği ve ortalama olarak 61 aylık oldukları göz önünde bulundurulursa Parten tarafından öne sürülen oyun türleri ve gelişimleri görüşlerine uygun olduğu yani bu yaş aralığındaki çocukların paralel oyun ve sosyal oyun davranışlarını daha çok sergilemelerinin gelişimlerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Parten'e göre birçok çocuk 5 yaşından sonra iş birlikçi oyun oynamaya

başlar. Bu onların eski oyun formlarını terk ettikleri anlamına gelmez. Her sosyal çocuk bazen izleyici bazen paralel oyun basamağını tekrar ziyaret edebilir (Robinson vd., 2003).

Çocukların yürütücü işlev becerileri ile oyun gelişimleri ve oyun davranışları arasında varlığı belirlenen bu korelasyon temelinde yürütücü işlevlerin oyun gelişimini ve oyun davranışını yordaması incelenmiştir. Buna göre yürütücü işlev becerilerinin çocukların oyun gelişimlerinde alan yönetimini, materyal yönetimini ve sembolik oyunu açıklamada etkili olduğu belirlenmiştir. Yürütücü işlevlerin artışı oyunda alan yönetimini ve materyal yönetimini olumlu olarak etkilerken; sembolik oyunu olumsuz olarak etkilemiştir.

Araştırmaya katılan çocukların yürütücü işlev becerilerinin oyun davranışlarını sessiz oyun, paralel oyun ve sosyal oyun alanlarında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yürütücü işlevlerin artışı sessiz oyunun azalmasını açıklarken paralel oyun ve sosyal oyun davranışlarının artmasında etkili olmuştur.

Çocukların yaşları ile yürütücü işlev becerileri, oyun gelişimleri ve oyun davranışları arasındaki birlikte değişim incelendiğinde ise yaştaki değişimin çocukların yürütücü işlevleri ve oyun gelişimlerinde herhangi bir değişimi beraberinde getirmediği belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde çocukların yürütücü işlev becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığını belirten çalışmalar (Karateke, 2009; Öğütcen, 2020; Tuncer, 2021) olduğu gibi bunun aksine çocukların yürütücü işlev becerilerinin yaşa göre farklılaştığını, artış gösterdiğini (Burrage vd., 2008; Frye vd., 1995; Garon vd., 2008; Hughes, 1998; Yaşar, 2019) ifade eden çalışmalar da vardır. Çocukların yaşlarındaki artış gelişimlerindeki ilerleme beklentisini beraberinde getirmekle birlikte mevcut araştırmanın katılımcı çocuklarının yürütücü işlevler ve oyun gelişimleri bakımından ölçme araçlarından elde ettikleri puanların orta değerlerde olması yani hali hazırda grup içerisinde yüksek puanların olmaması bu durumu açıklayabilir.

Mevcut araştırmada çocukların yaşlarındaki değişimle oyun gelişimleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Buna karşın çocukların oyun davranışlarında değişimler olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmaya katılan çocukların yaşlarındaki artışın paralel oyun ve sosyal oyunda azalışı; sessiz oyun ve itiş kakışlı oyunda artışı

beraberinde getirdiği anlaşılmaktadır. Buna göre çalışma grubunda yer alan çocukların yaşları arttıkça daha fazla sessiz oyun ve itiş kakışlı oyun oynadıkları söylenebilir. Alan yazında çocukların gelişimlerini oyun davranışları bağlamında inceleyen çalışmalarda (Aşık-Öztürk, 2018; Aydın, 2008; Burrage vd., 2008; Coolahan vd., 2000; Kılınç ve Ceylan 2017; Mucuk, 2020; Saracho, 1999; Sönmez, 2019) çocukların 48 ay civarında daha çok paralel oyun davranışı gösterdikleri belirlienmiştir. Öte yandan okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının yaş faktörüne göre farklılaşmadığını belirten çalışmalar da mevcuttur (Kuşçu, 2014; Öğütcen, 2020; Tuncer, 2021; Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Literatürde farklılaşan bu sonuçlara göre çocukların yaşlarındaki değişimin oyun gelişimlerinde sergilenen oyun davranışları bakımından daha çok farklılık oluşturabileceğini söylemek mümkündür.

Çocukların yürütücü işlev becerilerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan analizler sonucunda da çocukların cinsiyetlerinin yürütücü işlev becerilerinde farklılaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir. Alanyazın tarandığında **cinsiyetin** yürütücü işlev becerilerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını belirten çalışmalar mevcuttur (Ardila vd., 2005; Hughes ve Devine, 2019; Öğütcen, 2020). Bunun yanı sıra cinsiyetin yürütücü işlev becerileri üzerinde anlamlı fark oluşturduğu sonucunu bulan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde, Mileva- Seitz (2015) yaptığı çalışmada, yaş değişkeninin ketleyici kontrol beceri üzerinde anlamlı fark oluşturduğunu, bu farkın kızların lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak dikkat ve çalışan bellek açısından herhangi bir ayrımın tespit edilmediği ortaya konmuştur. Sazcı (2014), çalışmasında yürütücü işlevlerin alt bileşenlerinden biri olan sebat etme yeteneğinin, bozucu etkilere karşı direnç seviyelerinin cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılıkların kızlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Yürütücü işlev becerilerinin kız çocukları lehine farklılaştığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Arslan- Çiftçi, 2020; Hamamcı, 2020; Isquith vd., 2004; Klenberg vd., 2001). Cinsiyetin yürütücü işlevler üzerindeki farklılaşması hakkında yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda daha çok sayıda araştırmada kızların daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu durumu yalnızca cinsiyetle açıklamadan önce yürütücü işlevler üzerinde etkili olduğu

alan yazında ifade edilen bireysel farklılıklar, biyolojik ve çevresel unsurlar da değerlendirilmelidir.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerilerinin **anne-babalarının** kaç yaşında olmasına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yılmaz (2022) okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada benzer şekilde anne baba yaşlarının yürütücü işlevler üzerinde farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Anne baba yaşlarının çeşitlilik gösterdiği bu araştırmada ebeveyn yaşına göre çocukların yürütücü işlevlerinde farklılık oluşmaması durumu; çocukların yürütücü işlevlerinde ebeveynlerinin yaşlarının tek başına anlamlı bir değişime neden olmadığını düşündürtmektedir.

Araştırmanın diğer bir alt amacı doğrultusunda katılımcı çocukların yürütücü işlevlerinin **anne babalarının öğrenim durumlarına** farklıklaşması ele alınmıştır. Anne baba öğrenim durumlarının çocukların yürütücü işlevlerinde farklılık meydana getirmediği belirlenen araştırma sonucuna karşın alan yazında ebeveynlerin öğrenim durumları arttıkça çocuklarının yürütücü işlevlerinin arttığına işaret eden çalışmalar bulunmaktadır (Ardila vd. 2005; Groen, 2015; Hoff, 2003; Noble vd., 2015; Öğüt vd., 2020; Yılmaz, 2022). Mevcut araştırmada karşılaşılan farklı durumun araştırma katılımcısı olan çocukların annelerinin yalnızca okuryazar değil ve ilköğretim mezunu olmasından ve babaların da yalnızca ilköğretim ve lise mezunu olmasından yani öğrenim durumları bakımından çeşitli öğrenim seviyelerinden mezun olmamalarından kaynaklamış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim alan yazında yer alan çalışmalarda anne babaların öğrenim düzeyindeki artışın çocukların yürütücü işlevlerindeki etkisine işaret etmektedir. Buna göre alan yazında yer alan savunuyu destekleyen bir sonuç elde edilemese dahi aksi bir sonucun da elde edilmediği yani ebeveyn öğreniminin çocukların yürütücü işlevlerinde fark yaratabileceği görüşünün ağırlıklı olarak kabul edildiği söylenebilir.

Araştırmanın alt amaçları çerçevesinde yapılan incelemelere göre katılımcı çocukların yürütücü işlevlerinin ailedeki çocuk sayısına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Groen (2015), Hamamcı (2020) ve Tuncer (2021) de çocukların

yürütücü işlevlerinin ailedeki çocuk sayısına, çocukların sahip olduğu kardeş sayısına göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Ancak bunun aksine kardeşi olmayan veya daha az kardeşe sahip olan çocukların daha yüksek yürütücü işlev becerilerine sahip olduğunu (Holmgren vd., 2007, Sağlam, 2020) söyleyen çalışmaların yanı sıra hiç kardeşi olmayanlara göre kardeşi bulunan çocukların yürütücü işlev becerilerinin daha yüksek olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Cole ve Mitchell, 2000; Harris, 2005). Kardeşlik ilişkileri özellikle çocuklar arasında kurulan etkileşimle yakınsak gelişim alanında ilerleme kat etmeleri için önemli fırsatlar oluşturabilmektedirler (Avşar, 2013). Ancak yalnızca kardeşler arası etkileşim bu gelişimde tek başına büyük rol oynamayabilir. Buna aile ve kardeşler yani ev çevresi ile ilgili diğer faktörlerin de olası etkileri düşünülmeli, araştırılmalıdır.

Mevcut araştırmada çocukların yürütücü işlev becerileri ile ailelerince algılanan **gelir durumları** arasındaki farklılaşma incelenmiş olup; ailelerin alt ya da orta gelir grubunda olmasının çocukların yürütücü işlevlerini farklılaştırmadığı anlaşılmıştır. Öğütcen (2020) de ailecenin gelir durumuna göre çocuğun yürütücü işlevlerinin farklılaşmadığını belirlemiş ve bu durumun sebebi olarak, çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimi için ailenin gelir durumundan ziyade, okul öncesi dönemde yürütücü işlevlere yönelik yapılan aktivitelerin daha etkili olduğunu öne sürmüştür. Dilworth-Bart (2012), Hackman ve arkadaşları (2015), Howard ve arkadaşları (2020) ile Lipina ve arkadaşlarınca (2005) yapılan çalışmalarda aile geliri arttıkça çocukların yürütücü işlev becerilerinin de arttığı ifade edilmiştir. Alan yazında yer alan farklı sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde; araştırmaların çalışma gruplarında yer alan ailelerin gelirleri bakımından ya da sosyoekonomik durumları bakımından çeşitlilik gösteren gruplardan seçilmesinin önemli olduğu ve buna göre yapılacak incelemelerin daha fazla yorum yapma imkanı sağlayacağı düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada çocukların oyun gelişimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşması incelenmiş olup; kız ya da erkek çocuk olmanın oyun gelişimlerinde bir farka yol açmadığı belirlenmiştir. Alan yazında çocukların oyun gelişmlerinde cinsiyetin fark yaratmadığını söyleyen çalışmalar (Erdoğan vd., 2005; Karacan, 2000) olduğu gibi tam aksi olarak cinsiyetin oyun gelişimi üzerinde farklılaşmaya sebep olduğunu belirten çalışmalar da (Çiftçi, 2011; Fabes vd., 2003; Kılınç, 2016; Lindsey

ve Mize, 2001; Taylı, 2007) mevcuttur. Kılınç (2016), yaptığı araştırmada erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla itiş-kakışlı oyun oynadıkları sonucuna ulaşmıştır. Fabes ve arkadaşları (2003) da cinsiyete göre çocuğun oyunlarındaki farklılıkları incelediği araştırmada 5-6 yaş erkek çocukların oyunlarının, kız çocukların oyununa göre daha hareketleri oyunlar olduğunu belirlemiştir. Çiftçi (2011), kız çocuklarının daha çok grup içi etkinliklerini tercih ettiğini ve erkek çocukların kız çocuklarına kıyasla daha fazla itiş-kakış oyunu oynadıklarına dikkat çekmiştir. Alan yazında karşılaşılan farklı durumların cinsiyetin çocukların oyun gelişimlerini açıklamada tek başına yeterli olamayabileceğini ancak toplumsal roller, bakış açısı ve ailedeki çocuk kültürü dolayısıyla çocuklara sunulan imkanların farklılaşması dolayısıyla oyun gelişiminde ve başka gelişim alanlarında farklılaşmaların olabileceği göz ardı edilmemeli, konu hakkında daha derinlemesine araştırmalar yürütülmelidir.

Çocukların oyun gelişimlerinin **ailedeki çocuk sayısının** bir çocuk, iki çocuk ya da üç çocuk ve üzeri sayıda olmaya göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ailedeki çocuk sayısı yahut sahip olunan kardeş sayısına göre çocukların oyun gelişimlerinin incelendiği araştırmalarda çoğunlukla kardeş sayısı ve çocukların oyun gelişimleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür (Metin-Aslan 2013; Uygun, 2018; Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Çocukların kardeş sayıları ile oynadıkları oyun türlerini inceleyen Taylı (2007), tek çocuk olan ve kardeş sahibi olan çocukların sosyal oyunlarındaki tercihlerinde bir değişim olup olmadığını araştırmış, yalnız oyunu tercih eden çocukların kardeşe sahip olmadıkları, grup oyunlarını tercih eden çocukların ise kardeş sahibi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Dinçer (2019), de 6 yaşında olan çocuklar arasında kardeşi olanların olmayanlara göre oyun becerilerilerinin daha fazla olduğunu belirlemiştir. Buna göre kardeş sahibi olmanın yahut olmamanın oyun üzerinde güçlü farklılık oluşturan bir faktör olmadığını söylemek mümkündür.

Çocukların oyun gelişimleri **anne-babalarının yaşlarına** göre farklılaşması incelenmiş olup bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca paralel olarak Budak (2016), ebeveynlerin yaşlarının çocuğun oyun gelişmi ile bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun yaş kavramından ziyade, anne babanın çocuklarıyla

nitelikli zaman geçirme ve oyun oynayabilme becerisine ne kadar sahip olduğu ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Çocukların oyun gelişimlerinin **anne-babalarının öğrenim durumlarına** göre farklılaşması incelendiğinde ise anne öğrenim durumuna göre fark bulunmazken babaların öğrenim durumunun çocukların oyun gelişimlerinde fark oluşturduğu belirlenmiştir. Buna göre ilköğretim mezunu babaların çocuklarının lise mezunu babaların çocuklarına göre sembolik oyunda daha başarılı oldukları ve lise mezunu babaların çocuklarının da ilköğretim mezunu babaların çocuklarına göre daha fazla oyuna katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Babaların öğrenim durumunun çocukların oyun gelişimlerinde meydana getirdiği farklılaşma ve bunun kaynağının ne olabileceğinin derinlemesine incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde Dinçer (2019), çalışmasında 6 yaş çocukların oyun becerilerini anne eğitim durumu değişkeni ile karşılaştırmış ve anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Ancak mevcut araştırma bulgusunun aksine Özkılıç-Kabul (2019) ve Uygun ve Kozikoğlu (2019), çocukların oyun becerilerinin gelişiminin anne eğitim durumuna göre farklılaştığı ve bu farklılığın eğitim düzeyi yüksek olan anneler lehine olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Mevcut araştırma sonuçlarına göre ilköğretim mezunu babaların çocuklarının lise mezunu babaların çocuklarına göre sembolik oyunda daha başarılı oldukları ve lise mezunu babaların çocuklarının da ilköğretim mezunu babaların çocuklarına göre daha fazla oyuna katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Babaların öğrenim durumunun çocukların oyun gelişimlerinde meydana getirdiği farklılaşma ve bunun kaynağının ne olabileceğinin derinlemesine incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazında baba eğitim düzeyi çocukların oyun davranışları/ becerileri arasında ortaya konulan ilişki arasında farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Baba öğrenim düzeyinin çocuğun oyun gelişiminde anlamlı farklılaşma oluşturmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Şalcı, 2020; Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Bunun yanı sıra çocukların oyun gelişimleri ile baba öğrenim düzeyi arasında farklılaşma bulunan ve bunun eğitim seviyesi yüksek babaların lehine olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Özkılıç-Kabul, 2019; Yayla, 2016). Buna göre özellikle babaların eğitim düzeylerinin çocuklarının oyun gelişimlerinde fark oluşturabileceğini, bu farkın

azalması içinse babaların eğitim düzeylerindeki iyileşem ile azalabileceğini söylemek mümkündür.

Çocukların oyun gelişimlerinin ailelerinin algıladığı **gelir durumuna** göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Aile gelirinin çocukların oyun gelişimlerinde fark oluşturmadığını belirleyen çalışmaların (Zuben, Crist ve Mayberry, 1990) yanı sıra aile gelir düzeyinin çocukların oyun gelişimi üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğunu belirten çalışmalar da (Çelen, 2004; İvrendi ve Işıkoğlu 2008) bulunmaktadır. Alan yazında belirlenen farklı sonuçlara karşın gelirdeki düşüşün çocukların gelişimlerine negatif etkisinin olabileceği (UNICEF, 2005) bu nedenle gelirdeki artışa dair yorum yapmak mümkün olamasa da gelirdeki azalışın çocukların gelişimlerinde olumsuz yönde etkileyen bir unsur olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların oyun davranışlarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan analizler sonucunda çocukların itiş-kakışlı oyun oynama davranışının **cinsiyetlerine** göre erkek çocuklar lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre erkek çocukların daha fazlaca itiş kakışlı oyun oynamayı seçtikleri söylenebilir. Bu durumun toplumlardaki cinsiyet temelli beklentilerden kaynaklandığı; erkek çocuklara genellikle fiziksel etkinlik ve rekabetçi tutumlar konusunda daha fazla özendirici mesajlar verilirken, kız çocuklarına ise daha çok sakinlik ve iş birliğine dayalı oyunlar teşvik edilmesi, bu durumun sebebi olarak düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde çalışma bulgusuna paralel şekilde erkeklerin kızlara göre daha dürtüsel ve itiş-kakışlı oyun davranışları sergilediğini belirten araştırmalar bulunmaktadır (Pilten ve Pilten, 2013; Cherney, 2003; Kılınç ve Ceylan, 2017; Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Ayrıca literatür incelendiğinde cinsiyet faktörünün çocukların oyun davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmaların çoğunlukta olduğu söylenebilir (Acer, 2018, Coplan ve Arbeau 2008; Metin-Aslan, 2013; Aşık-Öztürk, 2018; Değirmenci, 2016; Güler ve Kargı, 2008; Ogelman,vd., 2016; Özdemir ve Budak, 2019; Sezer ve diğ., 2016; Sönmez, 2019; Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Öte yandan oyun davranışlarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Aksoy ve Tozduman-Yaralı, 2017; Aydın, 2008; Moustafa, 2021). Buna göre çocukların cinsiyetlerinin oyun davranışlarını farklılaştıran kesin bir unsur olmadığı ancak çoğunlukla erkek

çocukların daha hareketli oyunları tercih ettiğinin çok sayıda araştırmacı tarafından belirlendiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan çocukların oyunlarda sergiledikleri davranışların farklılaşmasında; **anne babalarının yaşlarının, öğrenim durumlarının** farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Alan yazında anne öğrenim durumunun çocukların oyun davranışında farklılaşma yaratmadığı (Aşık- Öztürk, 2018; Karaca, Uzun ve Metin, 2020; Sönmez, 2019) gibi tam aksi olarak farklılaşma yarattığını (Gülşeker, 2019; Moustafa, 2021; Mucuk, 2020; Torres vd., 2012; Uygun ve Kozikoğlu, 2019) ifade eden çalışmalar mevcuttur. Baba öğrenim durumunun da çocukların oyun davranışlarında farklılaşma oluşturduğu (Torres vd., 2012; Aşık -Öztürk, 2018; Atış-Akyol, 2015; Bahadır, 2020) ve oluşturmadığı (Aydın, 2008; Karaca, Uzun ve Metin, 2020; Moustafa, 2021; Mucuk, 2020; Sönmez, 2019; Uygun ve Kozikoğlu, 2019) yönünde farklı bulgular mevcuttur. Ancak hem anne öğrenim durumu hem de baba öğrenim durumu bakımından çocukların oyun davranışlarında farklılık meydana getirdiğini söyleyen çalışmalarda; öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların oyun davranışlarının olumlu olarak değiştiği belirtilmiştir.

Araştırmanın ele alınan bir diğer alt amaca göre **ailedeki çocuk sayısının** çocukların oyun davranışları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun, kardeşlerin bir arada az oyun oynuyor olmaları veya aralarındaki yaş farkının fazla olması gibi çalışma grubunun temsil ettiği bölgedeki çocuk kültürü ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır (Metin-Aslan, 2013; Aşık-Öztürk, 2018; Moustafa, 2021; Mucuk, 2020; Sönmez, 2019; Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Çalışma bulgusunun aksine çocukların oyun davranışlarının kardeş sayısına göre farklılaştığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Aydın, 2008; Bahadır, 2020; Kadim, 2012; Taylı, 2007; Yokuş ve Konokman, 2019). İlgili çalışmalar incelendiğinde genellikle kardeş sayısının artmasının çocukların oyun davranışlarını daha fazla işbirlikli davranış sergileme gibi olumlu yönde etkilediğine dair bulgulara ulaşıldığı söylenebilir. Mevcut araştırmada kardeş sayısının fark yaratan bir unsur olarak karşımıza çıkmamasında ise çocukların dünyaya geliş sıralarının, çocukların yaşları arası farkın veya ailedeki çocuk kültürünün etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle oyun gibi etkileşimli

bir süreçte sergilenen davranışları incelerken kültürün ve sosyal yapının dahilinde ele alınmasının gerekli olduğuna dikkat çekilebilir.

Çalışmanın bir diğer alt amacı doğrultusunda katılımcı çocukların **ailelerinin gelir durumuna** göre oyun davranışlarındaki farklılaşma incelenmiş ve fark olmadığı belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde çalışma bulgusunu destekleyen çalışmalar (Aydın, 2008; Aşık- Öztürk, 2018; Atış- Akyol, 2015; Moustafa, 2021; Mucuk, 2020; Sönmez, 2019; Uygun ve Kozikoğlu, 2019) olduğu gibi tam aksi olarak aile gelir durumunun çocukların oyun davranışları üzerinde etkisi olduğunu belirten araştırmalar da mevcuttur (Acer, 2018; Pişkin, 2010; Larson ve Lochman, 2010). Gelirin çocukların oyun davranışlarını değiştirdiğini söyleyen çalışmalarda genellikle daha üst gelir grubundaki ailelerin çocuklarının daha olumlu oyun davranışları sergilediklerine dikkat çekilmiştir. Durum mevcut araştırma bakımından değerlendirildiğinde mevcut araştırmanın katılımcılarının yalnızca alt ve orta gelir grubundan olduğu ve hatta orta gelir grubunun alt gelir grubuna göre sayıca oldukça az olduğu görülmektedir. Tesadüfi olarak belirlenen katılımcıların gelir durumu bakımından dağılımında karşılaşılan bu durumun bölgedeki gelirin düşüklüğüne bunun da beraberinde getirdiği çeşitli güçlüklere ve çocuklar açısından durumuna işaret etmektedir. Bu nedenle gelirdeki farklılaşmanın olduğu durumlarda çocukların oyun davranışlarının incelenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Nitekim yoksulluk Birleşmiş Milletler Sürüdürülebilir Kalkınma Hedefleri arasında mücadele edilen ilk unsurlardandır (UNDP, 2015).

## ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile oyun gelişimleri ve oyun davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmadan elde edilen sonuçlar ve alan yazın ışığında gerçekleştirilen tartışma nihayetinde gelecek araştırmalar ve konu hakkında yapılabilecek düzenlemelerle ilgili öneriler sunulmuştur.

- **Zihinsel bir unsur olarak yürütücü işlevlerin oyun davranışı ve oyun gelişimini yüksek yordayıcılığına dayanarak aralarındaki etkileşimi ortaya çıkaracak ve olası ara değişkenleri de (demografik değişkenler**

**vb) ele alan bir model denemesi sınanabilir.**

- Çocukların cinsiyetlerine göre oyun gelişimleri daha detaylı ve farklı yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarla ele alınabilir.
- Çocukların kendileri ile ilgili özellikleri olarak yaş ve cinsiyet gibi unsurların yanı sıra çevreleriyle ilgili olarak kardeş sayısı, aile gelir durumu, ebeveyn öğrenim durumu gibi değişkenlerin yürütücü işlevler üzerindeki rolünün daha büyük çalışma gruplarıyla incelenebilir.
- Araştırmanın çalışma grubunun daha büyük ve çeşitli özelliklerde seçilerek çocukların yürütücü işlevleri, oyun davranışları ve oyun gelişimleri arasındaki değişim incelenebilir.
- Çocukların yürütücü işlevlerinde, oyun davranışlarında ve oyun gelişimlerinde anne baba öğrenimlerinin çeşitliliğinin amaçlandığı çalışma gruplarında ele alınabilir.
- Farklı gelir gruplarından çocukların oyun gelişimleri ve oyun davranışlarındaki değişim ile gelirin buradaki rolü daha detaylı olarak ele alınabilir.

- **Çocukların yürütücü işlev becerileri ile oyun becerileri ve oyun davranışları arasındaki ilişkinin, birlikte değişimin ve etkileşimin boylamsal olarak incelenmesi önerilmektedir.**

- Çocukların oyun davranışları ve oyun gelişimleri sahip oldukları bireysel özelliklerin yanı sıra aile ve kültür bağlamında değerlendirilebilir.

# KAYNAKÇA

Acer, S. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların değer düzeyleri ile akran davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ahçi, Z. G. (2016). 3-5 yaş çocuklarının yürütücü işlev performansları ve dil beceriler ile ilişkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(2), 84-100.

Akandere, Mehibe. Eğitici Okul Oyunları. 4. Basım. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2013.

Aksoy, A. B., ve Dere Çiftçi, H. (2014). Erken çocukluk döneminde oyun. Ankara: Pegem Akademi.

Aksoy, A. B. ve Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7(2), 442–455.

Aktan Erciyes, A. (2011*). Okulöncesi dönemde ikinci dile maruz kalmanın 4 ve 5 yaş çocuklarının anadil ve yönetici işlevlerine olan etkileri* (Yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aksoy, A. B., Yaralı, K. T. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*7(2), 442-455.

Alloway, T. P. ve Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology,* 106, 20-29.

Almaz, İ. (2023). *Okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışlarına ebeveyn tutumlarının etkisi: norveç ve türkiye'nin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Karatay Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.

Amani, M., Koruzhdeh, E., & Taiyari, S. (2019). The effect of strengthening executive functions through group games on the social skills of preschool children. *Games for Health Journal*, *8*(3), 213-219.

Amodia-Bidakowska, A., Laverty, C., & Ramchandani, P. G. (2020). Father-child play: A systematic review of its frequency, characteristics and potential impact on children's development. *Developmental Review*, *57*, 100924.

Anderson, G., (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology, 8*(2), 71-82.

Anderson, P. J. (2008). Towards a Developmental Model of Executive Function. V.

Anderson, P. J., & Reidy, N. (2012). Assessing executive function in preschoolers. *Neuropsychology review, 22*(4), 345-360.

Aral N, Gürsoy F, Köksal A (2001). Okul Öncesi Eğitimde Oyun. Ya-Pa Yayıncılık.

Aral, N., Kandır, A., ve Yagar, M. (2001). *Okulöncesi eğitim*. Ya-Pa Yayınları

Aral, N., Kandır, A. ve Yagar, C. M. (2002). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. Ya-Pa Yayınları.

Ardila, A., ve Surloff, C. (2004). Dysexecutive syndromes. Medlink Neurology: San Diego: Arbor Publishing Co.

Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental neuropsychology*, *28*(1), 539-560.

Arnas, Y. A. (2017). Oyun, öğrenme ve deneyimin birleşimi: Çocuk müzeleri. *Yaratıcı Drama Dergisi, 12*(2), 17-30.

Arslan-Çiftçi, H., Uyanık, G., ve Acar, İbrahim H. (2020). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(3), 762–787.

Aslan, Ö. M. (2013). *Anaokuluna devam eden çocuklarını oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi*

(Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aslan, Ö. M. (2017). 36-71 aylık çocuklar için oyun davranış ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 897-910.

Avşar, A.h. (2013). *Ergen bireylerde sosyal beceri düzeyinin kardeşli ve tek çocuk olma açısından incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Aşık-Öztürk, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında grup ortamlarındaki oyunun değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Atış-Akyol, N. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarının akran ilişkileri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ayan, S., ve Memiş, A. U. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. Axline. V. M. (2019). Oyun Terapisi. Ankara: Panama Yayıncılık.

Aydın, A. (2008). *Sembolik oyun testi'nin türkçeye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihinsel engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Baddeley, A. (2002). Is working memory still working? European Psychologist, 7(2), 85- 97. https://doi.org/10.1027/1016-9040.7.2.85

Baddeley, A. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. Nature Reviews Neuroscience, 4(10), 829–839. https://doi.org/10.1038/nrn1201

Baddeley, A. ve Hitch, G. (2007). Working memory: Past, present… and future. N. Osaka, R. H. Logie ve M. D'esposito, (Ed.), The cognitive neuroscience of working memory içinde (1-20). Oxford: Oxford University Press.

Baddeley, A. (2010). Working memory. Current Biology, 20(4), 136-140.

Bağlı, M. T. (2004). Çocuk bahçelerindeki oyun araçlarında sosyal etkileşim. B. Onur ve N. Güney (Eds.), Türkiye'de çocuk oyunları: araştırmaları içinde. Ankara: Kök, s. 29-42.

Bahadır, G., (2020). *60-72 Aylık çocukların akran oyun davranışları ve sosyal becerilerinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bailey, R., Barnes, S. P., Park, C., Sokolovic, N., ve Jones, S. M. (2018). *Executive function mapping project measures compendium: A resource for selecting measures related to executive function and other regulation-related skills in early childhood.* OPRE Report #2018-59, Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. https://www.acf.hhs.gov/opre/report/executive-function-mapping-project-measures- compendium-resource-selecting-measures

Bandura, A. (1967). The role of modeling processes in personality development. In W. Hartup & N. L. Smothergill (Eds.), *The young child: Reviews of research*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Baykoç Dönmez, N.(2000). Üniversite Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Oyun Kitabı. 1. Basım. İstanbul: Esin Yayınevi.

BEE H, BOYD D (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. (Çeviren: Okhan Gündüz). Kaknüs Yayınları, İstanbul.

Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to selfregulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development, 81*(1), 326-339.

Best, J. R., Miller, P. H., ve Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. Developmental Review, 29, 180–200.

Bodrova E, Leong DJ (2017). Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı (3. Baskı). (Çeviren: Gelengül Haktanır, Tülin Güler Yıldız, Figen Şahin, Arif Yılmaz, Elif Kalkan). Anı Yayıncılık, Ankara.

Borkowski, J. G., & Burke, J. E. (1996). Theories, models, and measurements of executive functioning: An information processing perspective.

Braley T J, Kratz A L, Kaplish N, Chervin R D (2016) Sleep and Cognitive Functions in MS, *Sleep and Neurological Disorders*, **39**(8):1525–1533.

Brock, L., Kaufman, S. R., Nathanson, L. ve Grimm, K. J. (2009). The Contributions of 'Hot' and 'Cool' Executive Function to Children's Academic Achievement, Learning- Related Behavior s and Engagement in Kindergarten. Early Childhood Research Quarterly, 24, 337–349.

Budak, O. (2016). *4-5 yaş çocuklarının oyuncak tercihleri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Burrage, M. S., Ponitz, C. C., McCready, E. A., Shah, P., Sims, B. C., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Age-and schooling-related effects on executive functions in young children: A natural experiment. *Child Neuropsychology*, *14*(6), 510-524.

Büyükkaymaz, M., & Yıldız Bıçakçı, M. (2021). Yürütücü İşlevler. Nobel Akademik Yayıncılık. Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö., Kılıç Çakmak, E., Karadeniz, Ş., Akgün, Ö. E., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors,* 1, 297-301.

Carlson, S. M., Zelazo, P. D., & Faja, S. (2013). Executive function. İçinde *Oxford Handbook of Developmental Psychology, Vol. 1* (s. 706-742). doi: 10.1093/oxfordhb/9780199958450.013.0025

Center on the Developing Child – CDC. (2011, February). Building the brain's "air traffic control" system: how early experiences shape the development of executive function. Proceedings of National Forum on Early Childhood Policy and Programs, [Working Paper, n. 11], Harvard University, Cambridge, MA. Retrieved from www.developingchild.harvard.edu.

Cherney, I. D. (2003). The effects of stereotyped toys and gender on play assessment in children aged 18–47 months. *Educational Psychology*, 23(1), 95–96.

Clark, A. C., Pritchard, V. E. ve Woodward, L. J. (2010). Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology*, 46(5), 1176–1191. https://doi.org/10.1037/a0019672

Cole, K., & Mitchell, P. (2000). Siblings in the development of executive control and a theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology, 18*(2), 279-295.

Colwell, M. J., ve Lindsey, E. W. (2005). Preschool children's pretend and physical play and sex of play partner: Connections to peer competence. Sex Roles, 52, 497-509.

Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J. ve McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 458-465.

Cooper- Kahn, J., &Foster, M. (2013). Boosting executive skills in the clasroom: A practical guide for educators. John Wiley & Sons, 2013.

Coplan, R. J., Rubin, K. H. ve Findlay, L. C. (2006). Social and non social play. In D.P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 75–86). New York, NY: Garland.

Coplan, R. J. ve Arbeau, K. A. (2008). *Peer interactions and play in early childhood. New York: The Guilford Press.*

Cossentino, J. (2006). Big Work: Goodness, Vocation, And Engagement in the Montessori Method. Curriculum Inquiry, 36(1): 63-92.

Çapa Tayyare, B. (2020). *Serebral Palsili Çocukların Yönetici İşlev Düzeylerinin Değerlendirilmesi ve Nöro-geribildirim Uygulamalarının Etkinliğinin İncelenmesi*. (Doktora tezi).

Çelen, N. (2004). Ana-Babaların Çocugun "Oyun Hakkı"na İlişkin Tutumları. Türkiye'de Çocuk Oyunları: Arastırmalar. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Arastırma Ve Uygulama Merkezi Yayınları: Ankara.

Çelik, H. (2016). *Links between executıve functıons and school readıness*, [Yüksek Lisans Tezi], Özyeğin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Çiftçi, M. A. (2011). *Öğretmenlerin ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip annebabaların cinsiyet rolleri algısının 60-72 ay arası çocukların oyuncak tercihleri ve akran etkileşimleri ile ilişkisinin incelenmesi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; Yüksek lisans tezi.

Çoban, B. ve Nacar, E. (2006a). İlköğretim 1. kademe eğitsel oyunlar. Ankara: Nobel Basımevi Değirmenci, İ. (2016). 48-72 aylık çocuklar için "*Yenilemiş knox okul öncesi oyun ölçeği"nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çorbacı- Oruç, A. (2008). *Assessing social competence, peer relations, and social information processing in 6 year old chilren*. Unpublished doctoral dissertation. Ankara University, Ankara.

Dadakoğlu Kahveci, E. (2023). *Kutu oyunlarının 60 – 66 aylık çocukların bilişsel gelişim alanlarına ve çocukların oyun davranışlarına katkısı* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Dağaynası, S. (2023). *Okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlevlerinin ekrana maruz kalma durumlarına göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Değirmenci, Ş. (2016). *48-72 aylık çocuklar için Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Devine, R. T., ve Hughes, C. (2014). Relations between false belief understanding and executive function in early childhood: A meta- analysis. *Child development, 85*(5), 1777-1794.

Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science, 21*, 335–341. doi:10.1177/0963721412453722

Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual Review of Psychology, 64, 135–168. DOI:10.1146/annurev-psych-113011-143750

Dilworth-Bart, J. E. (2012). Does executive function mediate SES and home quality associations with academic readiness?. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*(3), 416-425.

Dinçer, G. N. (2019). *6 yaş çocuklarında bağlanma figürleriyle kurulan bağlanma stilleri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Doğan, M. (2011). Çocuklarda çalışan bellek, akademik öğrenme ve öğrenme yetersizlikleri.

Duman, G. (2010). *Türkiye ve Amerika'da Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi 'kültürler arası bir çalışma'*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Duman, G. ve Temel, Z. F. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerinde anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 279-298.

Durualp, E. ve Aral, N. (2015). Her yönüyle okul öncesi eğitim – 3. A. Köksal-Akyol ve A. B. Aksoy (Ed.), Oyunun gelişimi ve türleri içinde (s. 230-253). Ankara: Matsa Basımevi.

Einon, D.(2010), *Zeka Geliştirici Oyunlar*, Mikado Yayınları, İstanbul.

Ekşi Sınır, G. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin problem çözme, dikkat becerileri ve yönetici işlevlerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.İstanbul.

Elkind D (2004). Thanks for the memory, the lasting value of true play. (Ed: Koralek D). *Spotlight on children and play*. NAEYC, Washington.

Engel, M. J. E., Santos, F. H. ve Gathercole, S. E. (2008). Are working memory measures free of socioeconomic influence Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51, 1580-1587.

Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Erdoğan Aras, A. S. (2005). ) Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin Incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 14(1). 231-246

Ertuğrul, H. (2000).*Ailede ve Okulda Çocuk Eğitimi.* İstanbul: Nesil Basım Yayın.

Fabes, R. A., Martin, C. L. ve Hanish, L. D. (2003). Young children‟s play qualties in same, other and mixed-sex peer group. *Society for Research in Children Development, 74*(3), 921-932.

Fagley NS, Coleman JG, Simon AF (2010). Effects of framing, perspective taking, and perspective (affective focus) on choice. *Personality and Individual Differences*. 48(3): 264-269.

Frost JL, Wortham SC, Reifel S (2008). Play and Child Development. (3rd. Edition). Merrill Prentice Hall, New Jersey.

Fröbel, F. (1985). Friedrich Froebel's Pedagogics of the Kindergarten (Vol. 30). D. Appleton.

Frye, D., Zelazo, P. D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive development, 10*(4), 483-527.

Garon, N., Bryson, S. E. ve Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin, 134* (1), 31–60. https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31

Gilpin, A. T., Brown, M. M. ve Pierucci, J. M. (2015). Relations between fantasy orientation and emotion regulation in preschool. *Early Education and Development*, *26*(7), 920-932.

Göncü A, Abel B, Boshans M (2010). The role of attachment and play in young children's learning and development. (Derleyen: Littleton K, Wood C, Staarman JK) *International Handbook of Psychology: New Perspective on Learning and Teaching*. s.: 35-72. Emerald Publishing Limited, Bingley.

Göncü, A., Mistry, J., & Mosier, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. *International Journal of Behavioral Development, 24*(3), 321-329.

Göncü, A., (2019), *Oyunda Büyümek*, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Gözüm, A. İ. C. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarında çalışan bellek ve engelleyici kontrol: Dikkatin aracı rolü. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(3), 609-638.

Gredlein, J. M. (2001). Play, problem-solving and tool use: Individual differences in preschool children, The Dissertation for the Degree of Master of Arts, Florida Atlantic University, Boca Raton, Florida, USA, 2001.

Greenfader, C. R. M. (2017). *The role of executive function in the early academic achievement of hispanics: A national study* (Doctoral dissertation). University of California, Irvine.

Groen, L. (2015). De İnvloed van Gezinsfactoren op de Ontwikkeling Van Executieve Functies bij Kinderen in de Bovenbouw Van Het Basisonderwijs, Master's thesis. *Education and Child Studies.*

Güler, T. ve Kargı, E. (2008). Play behaviours of preschool children: Across-cultural analysis of play contents. *International Journal of Psychology*, *43*(3), 70.

Gülşeker, Ş. (2019). *An investigation of the Relationship between parents" Perceptions of play and actual play Behaviors in relation to school Readiness of children*. Master Thesıs. Yaşar University.

Güney Karaman, N., (2009), Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5–6 yaş grubu çocukların bilişsel üslûpları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(2), 163-182.

Güney, M. (2020). *48-60 aylık çocuklarda bilişsel işlevler ile sembolik oyun becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güney, M., & Baran, G. (2022). 48-60 aylık çocuklarda sembolik oyun ve bilişsel işlevler "Oyun ve Biliş". *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *6*(1), 132-150.

Hackman, D. A., Gallop, R., Evans, G. W., & Farah, M. J. (2015). *Socioeconomic status and executive function: Developmental trajectories and mediation. Developmental science, 18*(5), 686-702.

Hamamcı, B. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Harris, P. L. (2005). Conversation, Pretense, and Theory of Mind. In *Why Language Matters for Theory of Mind, Apr, 2002, University of Toronto, Toronto, ON, Canada; This chapter originated from the aforementioned conference.*. Oxford University Press.

Hendry, A., Jones, E. J. H., & Charman, T. (2016). Executive function in the first three years of life: Precursors, predictors, and patterns. *Developmental Review,* 42, 1–33. http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.005

Henniger, M. L. (1999). *Teaching young children*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 147–160). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Holmgren, S., Molander, B., & Nilsson, L. G. (2007). Episodic memory in adult age and effects of sibship size and birth order: Longitudinal data. *Journal of Adult Development*, 14(1), 37-46.

Howard, S. J., Cook, C. J., Everts, L., Melhuish, E., Scerif, G., Norris, S., ... & Draper, C. E. (2020). Challenging socioeconomic status: A cross- cultural comparison of early executive function. *Developmental science, 23*(1), e12854.

Hughes, C. (1998). Finding your marbles: Does preschoolers' strategic behavior predict later understanding of mind*? Developmental psychology, 34*(6), 1326.

Hughes, C., & Devine, R. T. (2019). For better or for worse? Positive and negative parental influences on young children's executive function. *Child development*, *90*(2), 593-609.

Hughes, C., & Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental Psychology, 43*(6), 1447–1459. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1447

Huizinga, M., & Smidts, D. P. (2011) Age-related changes in executive function: A normative study with the Dutch Version of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF). *Child Neuropsychology*, *17*(1), 51-66. DOI: 10.1080/09297049.2010.509715

Hurwitz, S. C. (2003). *To Be Successful-Let Them Play Childhood Education*. Winter 2002/2003, 100-101.

Hürtürk, Ç. (2017). *Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarının içeriği ve oyun davranışlarının incelenmesi* (Master's thesis, Eastern Mediterranean University (EMU)-Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ)).

Isquith, P. K., Gioia, G. A., & Espy, K. A. (2004). Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior. *Developmental neuropsychology*, *26*(1), 403-422.

İlhan, O. (2023). *Yürütücü işlevler ve duygu düzenlemede esneklik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

İvrendi, A. B., & Işıkoğlu, N. (2008). Erken çocukluk döneminde çocuğu olan anne ve babaların oyuna yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*.

Jalongo MR, Isenberg JP (2013). Creative Thinking and Arts-Based Learning: Preschool Through Fourth Grade, Loose-Leaf Version (6th Ed.). Pearson /Merrill / Prentice Hall. Upper Saddle River, NJ

Jones, M. (2000), *Çocuk ve Oyun*, Kaknüs Yayınevi, İstanbul

Just, M. A. ve Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. Psychological Review, 99(1), 122-149.

Kadim, M. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine Ilişkin Öz-Yeterliklerinin Incelenmesi*. (Yüksek Lisans), Abant Izzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kagan, J., Herschkowitz, N., Snarey, J., & Ousley, O. (2005). The neural foundations of developmental milestones. *PsycCRITIQUES, 50*(48), 1-7. https://doi.org/10.1037/0519831

Kandır A, Tezel Şahin F (2012). Okul öncesi dönemde oyuncak ve oyun materyalleri. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Kane, M. J., Conway, A. R. A. Hambrick, D. Z. ve Engle, R. W. (2008). Variation in working memory capacity as variation in executive attention and control. A. R. A. Conway, C. Jarrold, M. J. Kane, A. Miyake ve J. N. Towse, (Ed.), Variation in working memory içinde (21-48). Oxford: Oxford University Press

Kara Chalil, E. (2023). *Çocukların akademik benlikleri ile sosyal davranışları ve oyun davranışlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karabekmez, S. (2022). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Tasarlanan Eğitsel Dijital Oyun Yürütücü İşlev Becerilerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaca, N. H., Uzun, H. ve Metin, Ş. (2020). The relationship between the motor creativity and peer play behaviors of preschool children and the factors affecting this relationship. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100716.

Karacan, E.(2000). Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi.*

Karakelle, S., & Ertuğrul, Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışan bellek, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi?, *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70),1-21.

Karaman N G (2009). The Relationship Between Cognitive Styles and Play Behaviour of 5-6 Years Old Kindergarden Children. *Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, *42*(2), 163.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Kitap.

Karateke, B. (2009). *6-12 yaş çocuklarının dikkat ve ketleme görevlerindeki performans örüntüleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kavanaugh, B. C., Tuncer, O. F., & Wexler, B. E. (2019). Measuring and improving executive functioning in the classroom. *Journal of Cognitive Enhancement*, 3, 271-280. https://doi.org/10.1007/s41465-018-0095-y

Kelly, R. ve Hammond, S. (2011). The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, *36*(2), 21.

Kılınç, N. (2016). *5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi).* Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

Kılınç, N. ve Ceylan, Ş. (2017). 5-6 Yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 297-332.

Kılınçaslan A. Executive functions in attention deficit hyperactivity disorder. *Turkiye Klinikleri J Pediatr Sci 2010; 6*(2):15-21.

Klenberg, L., Korkman, M., & Lahti- Nuuttila, P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3-to 12-year-old Finnish children. *Developmental neuropsychology, 20*(1), 407-428.

Knox, S. (2008). Development And Current Use Of The Revised Yenilenmiş Knox Preschool Play Scale. In L. D. Parham ve L. S. Fazio (Eds.), Play In Occupational Therapy For Children. United States Of America: Mosby.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., ve Mehmet, K. Ö. K. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (16), 324-342.

Kök, E. (2017). *Anaokuluna Devam Eden Çocukların Ebeveynleri ile İlişkilerinin Çocukların Oyun Davranışlarına Yansımasının İncelenmesi* (yüksek lisans tezi).

Köycekaş, A. (2019). *Çocukların mizaç özellikleri ile oyun davranışlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuşçu, Y. (2014). *Oyun davranışlarını değerlendirme ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması ve 36-72 aylık çocukların oyun davranışlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Larson, J. ve Lochman, J. E. (2010). *Helping schoolchildren cope with anger: A cognitive-behavioral intervention* (Second edition). Guilford Press.

Lezak, M. D., Howieson, D. B., Bigler, E. D. & Tranel, D. (2012). *Neuropsychological assessment* (5th edition). Oxford University Press.

Lezak, M., Howieson, D., & Loring, D. (2004). The behavioral geography of the brain. Neuropsychological assessment, 4, 39-85.

Lindsey, E. W., Mize, J. (2001). Contextual differences in parent- child play: Implications for children's gender role development. *Sex Roles, 44*(3-4), 155-176.

Lipina, S. J., Martelli, M. I., Vuelta, B., & Colombo, J. A. (2005). Performance on the Anot- B task of Argentinean infants from unsatisfied and satisfied basic needs homes. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, 39*(1), 49-60.

LILLEMYR OF (2009). Taking Play Seriously: Children and Play In Early Childhood Education An Exciting Challenge. Information Age Publishing, Trondheim.Louis C., Manion L. ve Morrison, K. (2000) Research Methods in Education. Routledge/Palmer, London UK

Mahone, E. M., Pillion, J. P., Hoffman, J., Hiemenz, J. R., & Denckla, M. B. (2005).Construct validity of the auditory continuous performance test for preschoolers. *Developmental Neuropsychology*, *27*(1), 11-33.

Marulis, L. M. ve Nelson, L. J. (2021). Metacognitive processes and associations to executive function and motivation during a problem-solving task in 3–5 year olds. *Metacognition and Learning, 16*, 207–231. https://doi.org/10.1007/s11409-020-09244-6

Maughan, A., & Cicchetti, D. (2002). Impact of child maltreatment and interadult violence on children's emotion regulation abilities and socioemotional adjustment. *Child development, 73*(5), 1525-1542.

Mayesky, M. (2006). *Creative activities for young children*(8th Edition). USA: Thomson Delmar Learning.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., Murray, A., Saracho, O., & Spodek, B. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. Contemporary perspectives on social learning in early childhood education, 1, 113-137.

Meuwissen, A. S. ve Zelazo, P. D. (2014). Hot and cool executive function: Foundations for learning and healthy development. *Zero to Three, 35*(2), 18-23.

Mileva-Seitz, V. R., Ghassabian, A., Bakermans-Kranenburg, M. J., van den Brink, J. D., Linting, M., Jaddoe, V. W., ... & van IJzendoorn, M. H. (2015). Are boys

more sensitive to sensitivity? Parenting and executive function in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology,* 130, 193-208.

Miller, G. E., & Cohen, S. (2001). Psychological interventions and the immune system: a meta-analytic review and critique. *Health Psychology, 20*(1), 47.

Miller, P. H. (2008). Gelişim psikolojisi kuramları (Z. Gültekin, Çev.). *Ankara: İmge Kitabevi*

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., ve Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to 103 complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. Cognitive psychology, 41(1), 49-100.

Morrison, G. S. (1998). *Early childhood education today*(7th Edition). U.S.A.: Prentice- Hall, Inc.

Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Ed.), 108 Human brain development. Child development at the intersection of emotion and cognition (pp. 203–224). New York: American Psychological Association.

Morton, J. B. (2013). *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância*. Canadá: Universityof Western Ontario.

Moustafa, N. (2021). *Batı trakya'da öğrenim gören okul öncesi öğrencilerinin grup ortamlarındaki oyun davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Mucuk YK (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 Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Neitzel, J. (2018). What measures of program quality tell us about the importance of executive function: Implications for teacher education and preparation. *Journal*

*of Early Childhood Teacher Education, 39*(3), 181-192. https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1457580

Nguyen, T., ve Duncan, G. J. (2019). Kindergarten components of executive function and third grade achievement: A national study. Early *Childhood Research Quarterly*, 46, 49-61. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.006

Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. Human Development, 36(1), 1-23.

Nielsen M (2012). Imitation, Pretend Play, and Childhood: Essential Elements in the Evolution of Human Culture? *Journal of Comparative Psychology*, **126**, 170–181.

Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., ... & Sowell, E. R. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature neuroscience*, *18*(5), 773-778.

Ogelman HG (2014). Yaşamin İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış. Pegem Akademi, Ankara.

Ogelman, HG., ve ark.,(2016). Türkiye Ve Kuzey Kıbrıs'ta Yaşayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.19*: (36).

Oktay, A. (2003). Oyuna Kuramsal Yaklaşım. U. Tüfekçioğlu (Ed).Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi.Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Olesen, P. J., Westerberg, H., & Klingberg, T. (2004). Increased prefrontal and parietal activity after training of working memory. *Nature Neuroscience, 7*(1), 75-79. https://doi.org/10.1038/nn1165

Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(8), 94-100.

Öğüt, D. K., Özbaran, N. B., Köse, S., ve Kesikçi, H. (2020). Okul öncesi dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda yürütücü işlevler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 423-428.

Öğütcen, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ve geometrik şekil algılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Önder, A. (2017). Oyun kuramları. Edt. *Alev Önder, Hande Arslan Çiftçi.* Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme içinde s. 27-48. Ankara: *Nobel.*

Özer, A., Gürkan, A.C. & Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 54-57.

Özdemir, A. ve Budak, K. (2019). Mizaç ve özdüzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,45, 7898.

ÖZDEMİR, S. (2014). 5-6 Yas grubu çocuklarin serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science,2*(2)*,* 1-15.

Özkılıç Kabul, N. D. (2019). *Üç yaş çocuklarda teknolojik alet kullanımının sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztemür, G. (2018). *Relationships between executive functioning, private speech, andemotion regulation in preschoolers* (Yüksek lisans tezi). *Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul*.

Parten, M.B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*(3), 243.

Pehlivan, H. (2005). Oyun ve öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Petty, A. L., & De Souza, M. T. C. C. (2012). Executive Functions Development and Playing Games. *Online Submission*.

Pierucci, J. M., O'Brien, C. T., McInnis, M. A., Gilpin, A. T.ve Barber, A. B. (2014). Fantasy orientation constructs and related executive function development in preschool: Developmental benefits to executive functions by being a

fantasyoriented child. *International Journal of Behavioral Development*, *38*(1), 62-69.

Pilten, P. ve Pilten, G. (2013). Okul çağı çocuklarının oyun kavramlarına ilişkin algılarının ve oyun tercihlerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 15–31.

Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 35(156), 175-189.

Poyraz, H. (2012). Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri. Ankara: Anı.

Ramos, D. K., Bianchi, M. L., Rebello, E. R., & Martins, M. E. D. O. (2019). Interventions with games in an educational context: Improving executive functions. *Psicologia: teoria e prática*, *21*(2), 316-335.

Rentzou,. K . (2014) Preschool children's social and nonsocial play behaviours. Measurement and correlations with children's playfulness, behaviour problems and demographic characteristics, *Early Child Development and Care, 184*(4)**:** 633-647, DOI:10.1080/03004430.2013.806496

Riley, J. G., & Jones, R.B. (2007). Revieew of research: When girls and boys play: What research tells us. *Childhood Education, 84*(1), 38-43

Robinson, C., Anderson, G., Porter, C., Hart, C., & Wouden- Miller, M. (2003). Sequential transition patterns of preschoolers' social interactions during child-initiated play: Is parallel-aware play a bidirectional bridge to other play states? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 3- 21.

Rochette, E. & Bernier, A. (2014). Parenting, Family Socioeconomic Status, and Child Executive Functioning: A Longitudinal Study. Merrill -Palmer Quarterly, 60 (4), 431-460.

Rozencwajg, P. & Corroyer, D. (2005). Cognitive processes in the reflective-impulsive cognitive style. *The Journal of genetic psychology, 166*(4), 451-463.

Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccomanno, L., & Posner, M. I. (2005). Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 102*(41), 14931-14936.

Sağlam, C. (2020).*Okul öncesi dönemde çalışan bellek ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi.* Yayınlanmış doktora tezi. Karabük Üniversitesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Zonguldak.

Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 1122-1135.

Saracho, O. N., & Spodek, B. (1995). Children's play and early childhood education: Insights from history and theory. Journal of Education, 177(3), 129-149.

Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of preschool childrens strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, *19*(2), 165-180.

Sazcı, A. (2014). *9 ve 12 yaş grubu öğrencilerin yürütücü işlevleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sezer, T., Yılmaz, E. ve Koçyiğit, S. (2016). 5-6 yaş grubu çocukların oyun becerileri ile aile-çocuk iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(2), 185-204.

Schaffer, H. R. (2004). *Child psychology*. United Kingdom: Blackwell Publishing.

Sevinç M. (2005). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür.

Sevinç M (2011). Çocuklarda oyun gelişimine genel bakış. Çocukta oyun gelişimi (Ed.: Tüfekçioğlu U). *Anadolu Üniversitesi Yayınları*.

Sezgin, E., Demiriz, S. (2015). Davranış düzenleme becerileri ölçme aracı Baş-Ayak Parmakları- Dizler-Omuzlar (BADO) Görevleri'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *ACED Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 7, 52–71.

Shen, Y., Lin, Y., Liu, S., Fang, L., &Liu, G. (2019). Sustainedeffect of musictraining on theenhancement of executivefunction in preschoolchildren. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1910.https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01910

Shimizu, H. (2023). The Impact of Working Memory on the Development of Social Play in Japanese Preschool Children: Emotion Knowledge as a Mediator. Children, 10: 524.

Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., ve Leseman, P. P. M. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development,* 1-21.

Smith, K. P. (2009). Understanding Children's Worlds: Children and Play. ISBN: 978-0-631- 23521- 7.Wiley-Blackwell,

Sönmez, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Storbeck, J., & Maswood, R. (2016). Happiness increases verbal and spatial working memory capacity where sadness does not: Emotion, working memory and executive control. *Cognition and Emotion, 30*(5), 925-938.

Strobach, T., & Schubert, T. (2021). Video game training and effects on executive functions. *Cognitive training: An overview of features and applications*, 229-241.

Şalcı, O. (2020). *Baba destek programının babalık rolü algısına ve okul öncesi eğitim alan çocukların oyun becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.

Şahin, G., ve Ramazan, A. R. I. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 1-9.

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

Taşkın-Gökçe, T. G. ve Kandır, A. (2019). Erken çocukluk döneminde yürütücü işlevlerin gelişimi ve değerlendirilmesi ile ilgili Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(2), 529-546.

Taylı, A. (2007). Kardeş Sahibi Olup Olmama Durumunun Okulöncesi Dönemdeki Sosyal Oyuna Etkisi. *Aibü Egitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 112-128.

Thibodeau R B, Gilpin A T, Brown M, Myers B A (2016). The Effects of Fantastical Pretend-Play on the development of Executive Functions: An Intervention Study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 145, 120–138.

Thibodeau-Nielsen, R. B., Gilpin, A. T., Palermo, F., Nancarrow, A. F., Farrell, C. B., Turley, D., ... & Boxmeyer, C. L. (2020). Pretend play as a protective factor for developing executive functions among children living in poverty. *Cognitive Development*, *56*, 100964.

Thompson, R. A., & Nelson, C. A (2001). Developmental science and the media: Early brain development. *American Psychologist, 56*(1), 5.

Thorell, L. B., Lindqvist, S., Bergman Nutley, S., Bohlin, G., & Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental Science, 12*(1), 106-113. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00745.x

Toka, B. (2022). Etkileşimli Eğitici Dijital Oyun Programının Dezavantajlı Çocukların Matematik Becerileri Ve Çalışan bellek Performansı Üzerine Etkisinin İncelenmesi.

Toran, M. Ve Dilek, A. (2017). Çocuklar ve kitaplar: Piaget'in oyun kuramına göre bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, *31*(1), 41-54.

Torres, N., Veríssimo, M., Monteiro, L., Santos, A. J. ve Pessoa e Costa, I. (2012). Father involvement and peer play competence in preschoolers: *The moderating effect of the child's difficult temperament. Family Science, 3*(3-4), 174-188.

Tuncer, N. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlevlerini destekleyen stratejileri kullanma yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 52, 212-236.

Tuncer, N. (2021) Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri-Ebeveyn Formu'nun 48- 72 Aylık Çocuklara Uyarlanması ve Bazı Değişkenler Açısından Yordanma Gücünün İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* https://doi.org/10.26466/opus.832602

Tuzcuoğlu, N., Niran, Ş., Azkeskin., Özkan, S. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1).

Türkoğlu B. (2016). *Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

UNDP (2015). Sürdürülebilir kalkınma hedefleri. http://www.tr..undp.org

UNICEF (2005). Early childhood development kit: Guideline for caregives. Unicef, New York.

Uygun, N. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları, sosyal yetkinlik davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Uygun N, Kozikoğlu İ (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. *9*(2): 787-817.

Ünal Yarar G (2019). *Çocukların Sembolik Oyun Özellikleri ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin Klinik Türk Örnekleminde İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.

Ünsal, F. Ö. (2017). Oyun türleri ve oyun alanları. Ed. *Alev Önder, Hande Arslan Çiftçi.* Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme içinde s. 74-94. Ankara: *Nobel.*

Verenikina, I., Harris, P., & Lysaght, P. (2003, July). Child's play: computer games, theories of play and children's development. In Proceedings of the international federation for information processing working group 3.5 open conference on Young children and learning technologies- Volume 34 (pp. 99-106).

Vidal Carulla, C., Christodoulakis, N., & Adbo, K. (2021). Development of preschool children's executive functions throughout a play-based learning approach that embeds science concepts. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(2), 588.

Walker, S., Fleer, M., Veresov, N., & Duhn, I. (2020). Enhancing executive function through imaginary play: A promising new practice principle. *Australasian Journal of Early Childhood*, *45*(2), 114-126.

Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). The importance of play. *Brussels: Toy Industries of Europe.*

Willoughby, M. T., Wirth, R. J. ve Blair, C. B. (2012). Executive function in early childhood. Longitudinal measurement invariance and developmental change. *Psychological Assessment*, *24*(2), 418–431. https://doi.org/10.1037/a0025779

Willoughby, M. T., Piper, B., Oyanga, A., & Merseth, K. K. (2019). Measuring executive function skills in young children in Kenya: Associations with school readiness. *Develepmental Science, 18*:e12818.

Yalçınkaya, T. (1996). Eğitici Oyun ve Oyuncak Yapımı. İstanbul: Esin Yayınevi.

Yaşar, D. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında sembolik oyun, duygu düzenleme becerileri ve yönetici işlevler ilişkisinin incelenmesi* (Master's thesis, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yavuz E A, Zembat R (2017). Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği Türkçe Uyarlaması ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. Turkish Adaptation of Application of Cognitive

Functions Scale and Its Validity. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 475-503.

Yavuzer, H.(2007), Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul Yavuzer, H. (2007), Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi, İstanbul.

Yayla, M. (2016). *Ebeveynlerin çocuk oyunları hakkındaki görüşleri ve çocukların oyunlarına katılımları ile ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Yılmaz, N. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Yokuş, G., & Konokman, G. Y. (2019). Okul öncesi dönemde çocukların oyun davranışları düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1141-1148.

Zelazo, P. D., ve Müller, U. (2011). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 574– 603). Wiley-Blackwell.

Zelazo, P.D., & Carlson, S.M. (2012). Hot and cool executive function childhooc and adolescence: Development and plasticity. *Child development perspectives, 6*(4), 354-360.

Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education* (NCER 2017-2000). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Zuben, M. V. V., Crist, P. A. ve Mayberry, W. (1990). A Pilot Study Of Differences In Play Behavior Between Children Of Low And Middle Socioeconomic Status. *The Allericau.1ulil'1ial Of Occupational Therapy, 45*(2), 113-118.

# EKLER

## EK-1. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli Anne-Babalar,
Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans tezi olan bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarınının yürütücü işlevleri ile oyun gelişimleri ve oyun davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlamaktadır. Maddelere vermiş olduğunuz yanıtlar bilimsel ve doğru bilgiler elde etmek açısından oldukça önem arz etmektedir. Form kapsamındaki sorulara verdiğiniz cevaplar yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak, hiçbir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır. Çalışmama zaman ayırdığınız ve destek olduğunuz için teşekkür ederim.

- Size ve çocuğunuza ait aşağıda yer alan bilgi formunu doldurunuz.
- Soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki ( ) içine "X" işareti koymanız yeterlidir. Sadece bir kutucuğu işaretlemeniz gerekmektedir. Her soruyu cevaplamanız çalışmanın etkililiği için son derece önemlidir.

Göstereceğiniz ilgi ve katılımınız için teşekkürlerimi sunarım. Saygılarımla.

Merve GEMİKSİZ
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

**KİŞİSEL BİLGİLER**

1) **Çocuğa Yakınlık Dereceniz:** □ Anne □ Baba
2) **Çocuğun Doğum tarihi:** ……
3) **Çocuğun Cinsiyeti:** □ Kız □ Erkek
4) **Aile Durumu:**

□ Annem babam evli, birlikte yaşıyor □ Boşandılar, ayrı yaşıyorlar □ Anne hayatta değil □ Baba hayatta değil

5) **Kardeş Sayısı:**
6) **Kaçıncı Çocuk:** ……
7) **Annenin Yaşı:** ……
8) **Babanın Yaşı:** ……
9) **Algılanan Gelir Düzeyi:** Alt ( ) Orta ( ) Üst ( )
10) **Annenin Öğrenim Durumu:**

□ Okur-yazar değil □ İlkokul Mezunu □ Ortaokul Mezunu □ Lise Mezunu
□ Üniversite Mezunu □ Lisansüstü Mezunu (Master, Doktora)

11) **Babanın Öğrenim Durumu:**

□ Okur-yazar değil □ İlkokul Mezunu □ Ortaokul Mezunu □ Lise Mezunu
□ Üniversite Mezunu □ Lisansüstü Mezunu (Master, Doktora)

12) **Anne**

□ Çalışıyor □ Çalışmıyor

13) **Baba**

□ Çalışıyor □ Çalışmıyor

# EK-2. ETİK KURUL ONAYI

Evrak Tarih Sayısı: 27.10.2022-346307

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.04.04-346307 27.10.2022
Konu : Kararlar

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve GEMİKSİZ tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 26.10.2022 tarihli toplantısında alınan 09/12 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSSN08D7ZL Pin Kodu : 53372 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys

Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203
e-Posta:ozelkalem@trakya.edu.tr Web:http://www.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr

Bilgi için : Ceyda DURSUN
Unvanı : Sekreter

# EK-3. MEB İZİN BELGESİ

T.C.
IĞDIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-19255454-605.01-69191793 24.01.2023
Konu : Anket Uygulama İzni
(Merve GEMİKSİZ)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Trakya Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 29.12.2022 tarihli ve 378191 sayılı yazısı.

Trakya Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının yazısında belirtilen Araştırma konusu olan anket çalışmasının Komisyonumuzca incelenmiş olup Merve GEMİKSİZ adlı öğrenciye ait,"Erken Çocuklukta Yürütücü İşlev Becerileri ile Oyun Gelişimi ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmanın müdürlüğümüze bağlı Resmi Bağımsız Anaokulu, Resmi Anasınıfı, Resmi İlkokul Öğretmenleri ve Öğrencilerine 2020/2 Genelge doğrultusunda ayrıca covid 19 tedbirlerinden dolayı sosyal mesafe korunarak uygulanması hakkında alınan Valilik oluru ekte gönderilmiş olup gereğini rica ederim.

Ercan BUDANUR
Vali a.
Milli Eğitim Müdür V.

Ek:
1-Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi (35 Sayfa)

Dağıtım:
Bağlı Okul Müdürlükleri
Aralık İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Trakya Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Strateji Geliştirme Şubesi
Belge Doğrulama Adresi : https://www.tadiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: ARİF BAĞCI
Telefon No : 0 (476) 280 76 54
Unvan: Öğretmen
E-Posta: bagci.arif@meb.gov.tr
Internet Adresi: http://igdirarge.meb.gov.tr
Faks:
Key Adresi : meb@ha01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden dc06-abc4-3828-b362-db5c kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
IĞDIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-19255454-605.01-68955324 20/01/2023
Konu : Anket Uygulama İzni
(Merve GEMİKSİZ)

VALİLİK MAKAMINA

29.12.2022 tarihli ve 378191 sayılı Trakya Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının yazısında belirtilen araştırma konusu olan anket çalışmasının komisyonumuzca incelenmiş olup Merve GEMİKSİZ isimli öğrenciye ait "Erken çocuklukta yürütücü işlev becerileri ile oyun gelişimi ve oyun davranışları arasındaki ilişki" isimli çalışmanın müdürlüğümüze bağlı Resmi Bağımsız Anaokulu, Resmi Anasınıfı, Resmi İlkokul Öğretmenleri ve Öğrencilerine 2020/2 genelge doğrultusunda ayrıca Covid 19 tedbirlerinden dolayı sosyal mesafe korunarak uygulanması; Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Servet CANLI
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Abdulkadir ŞAHİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Strateji Geliştirme Şubesi
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-obys
Bilgi için: ARİF BAĞCI
Unvan : Öğretmen
Telefon No : 0 (476) 280 76 34
E-Posta: bagci.arif@meb.gov.tr
İnternet Adresi: http://igdirorgm.meb.gov.tr
Faks:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden bb84-5a99-33a3-8d71-cd2b kodu ile teyit edilebilir.