
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ OYNAMA EĞİLİMLERİ İLE ÖĞRENME STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nazmiye Günal

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren oniki (12) ay sonra tezden fotokopi çekebilir.

YAZARIN

Adı : Nazmiye

Soyadı : Günal

Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği

İmza :

Teslim Tarihi : …./09/2019

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oynama Eğilimleri ile Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

İngilizce Adı : The Investigation of Playing Tendencies and Learning Styles of Children in Preschool Period in Terms of Various Variables

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Nazmiye GÜNAL

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Nazmiye GÜNAL tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oynama Eğilimleri ile Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mümin TUFAN
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi …….

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Metehan BULDU
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi …….

Üye: Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi …….

Tez Savunma Tarihi: 28/08/2019

Bu tezin Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……..……

TEŞEKKÜR

Tüm yüksek lisans eğitimim süresince tecrübelerini ve bilgilerini benimle paylaşan, öneri ve bilimsel yaklaşımlarıyla bana çok büyük destek olan, beni sabırla dinleyip yol gösteren saygı değer danışmanım Dr. Öğrt. Üyesi Mümin TUFAN'a içten teşekkürlerimi sunarım. Değerli katkılarından dolayı tez jüri üyeleri Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ'a ve Dr. Öğrt. Üyesi Metehan BULDU'ya teşekkür ederim.

Tez dönemi boyunca analiz çalışmalarında bana yardımcı olup her türlü desteği Arş. Gör. Fuat ELKONCA'ya teşekkür ederim. Ayrıca araştırmada kullandığım ölçekleri geliştiren ve Türkçe'ye uyarlayan ölçek sahiplerine ölçeklerini kullanmam için verdikleri izin ve gösterdikleri ilgi için teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde her zaman bilgi paylaşımında bulunduğum ve her durumda yardımıma koşan değerli arkadaşlarım Sırma AYDIN'a ve Merve KARAGÖZ'e, araştırmaya katılan ve yardımcı olan okul öncesi öğretmenlerine destekleri ve katkıları için teşekkür ediyorum.

Hayatımın her anında yanımda olan, bana güvenen, beni cesaretlendiren anneme, babama, kardeşlerime ve benimle bu süreci paylaşan, motive eden kıymetlim Oğuzhan ONAY'a sonsuz teşekkür ederim.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ OYNAMA EĞİLİMLERİ İLE ÖĞRENME STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Nazmiye Günal
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül 2019

ÖZ

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimi ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı, Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde yer alan (Karaköprü, Haliliye, Eyyubiye), Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmekte olan 289 (150 kız, 139 erkek) okul öncesi eğitimi çağındaki çocuk ve onların öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada çocuklara ilişkin demografik bilgileri öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen, öğretmen bildirimine dayanan, "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çocukların oynama eğilimlerini belirlemek amacıyla Barnett (1990) tarafından geliştirilip Keleş ve Yurt (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, öğretmen bildirimine dayanan, "Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Çocukların öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla Adak, Bilgin ve Uyanık Balat (2011) tarafından geliştirilen, öğretmen bildirimine dayanan, "5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Her katılımcı için oynama eğiliminin geneli ve 5 alt boyutu için 6 toplam puan ve öğrenme stili ölçeğinin 3 alt boyutu için 3 toplam puan hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında veri analizi için kullanılacak tekniğin belirlenebilmesi amacıyla her bir alt faktör için elde edilen toplam puanların dağılımları incelenmiştir. Bu amaçla araştırmada kullanılan her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişkene ilişkin puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri ölçüt olarak alınmıştır.

Bu değerlerin ±2 aralığında değişmesi genel olarak dağılımın normal olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Normallik varsayımının karşılandığı değişkenler ile ilgili analizlerde parametrik yöntemler kullanılmışken, normallik varsayımının karşılanmadığı değişkenler için nonparametrik yöntemler kullanılmıştır. Bu amaçla kategori sayısı 2 olan bağımsız değişkenler için, parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T-Testi ve kategori sayısı 2 den fazla olan değişkenler için Tek Yönlü ANOVA yöntemleri kullanılmıştır. Benzer şekilde kategori sayısı 2 olan bağımsız değişkenler için, nonparametrik testlerden Mann Whitney-U testi ve kategori sayısı 2 den fazla olan değişkenler için Kruskall-Wallis H testi kullanılmıştır. Kategori sayısı 2'den fazla olan değişkenlerde istatistiksel anlamlılık elde edilmişse ikili karşılaştırma amacıyla ANOVA için LSD testi kullanılmışken, Kruskall-Wallis H testi için Dunn çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocukları oynama eğilimlerinin yüksek ve orta düzeyde olduğu; öğrenme stillerinin yüksek düzeyde olduğu; oynama eğilimleri ve öğrenme stilleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimleri bilişsel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik ve mizah anlayışı alt boyutlarında, daha önce bir eğitim kurumuna devam eden çocukların lehine farklılaşmaktadır. Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stilleri görsel ve işitsel alt boyutlarda kızlar lehine farklılaşmaktadır. Okul öncesi dönem çocukların oynama eğiliminin bilişsel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, fiziksel kendiliğindenlik ve mizah anlayışı alt boyutlarının, anne eğitim düzeyi arttıkça artış gösterdiği tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocukların görsel ve işitsel öğrenme stili düzeylerinin baba eğitim düzeyi arttıkça artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Oynama eğilimi, öğrenme stilleri, okul öncesi dönem
Sayfa Adedi : xix+169
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Mümin TUFAN

THE INVESTIGATION OF PLAYING TENDENCIES AND LEARNING STYLES OF CHILDREN IN PRESCHOOL PERIOD IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

(M.S. Thesis)

Nazmiye Günal

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2019

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the relationship between preschool children's tendency to play and learning styles. The relational (relational) scanning model, one of the quantitative research methods was used in the research. The study group of research consists of 289 (150girls, 139 boys) who are the spe-school age and their teachers from schools in (Karaköprü, Haliliye, Eyyubiye) in Şanlıurfa Province and preschool education institutions affiliated to Şanlıurfa Provincial Directorate of National Education, "Demographic Information Form which was developed by the researcher and basked on teacher notification, was used in order to learn demographic information about children. In order to determine the tendency of children to play their Tendency of playing for Children Scale was developed by Barnet (1990) and adapted to Turkish by Keleş and Yurt 2016) was used in this research. In order to determine the learning styles of children, Learning Styles Schale for 5-6 Years Old Children which was developed by Adak, Bilgin and Uyanık Balat (2011) was used to get data. For each participant, 6 total points were calculated for the overall and 5 sub-dimensions of the tendency to play and 3 total points were calculated for 3 sub-dimensions of the learning style scale. The distribution of the total scores obtained for each sub-factor was examined in order to determine the technique to be used for data analysis. For this purpose, the skewness and kurtosis values of the

dependent variables of each independent variable used in the study were taken as a criteria. The change in these values within ± interval was interpreted as general distribution. While parametric methods were used in the analysis of the variables where the normality assumption was not met in this study. For this purpose, Independent Sample T-Test and one-way ANOVA methods were used for independent variables with category number 2 and for parametric tests. Similarly, MannWhitney-U test was used for non-parametric tests and Kruskall-Wallis H test was used for variables with more than 2 categories. If statistical significance was obtained for variables with more than 2 categories, LSD test was used for ANOVA and Dunn multiple comparison test was used for Kruskall-Wallis H test. According to the findings of the study, the tendency to play preshool children participating in this research is high and medium; learning styles are high; It was found that there was a moderate significant relationship between playing tendencies and learning styles. It was found that there was a statically significant difference in the tendency of pre-school children to play according to the variables such as gender, age, attendance to pre-school education institution, mother education level, father education level and income level. Preschool children's tendency to play differ in the sub-dimensions of cognitive spontaneity, social spontaneity and humor in favour of children who have previously attended an educational institution. Learning styles of preschool children differ in favour of girls in visual and auditory sub-dimensions. It was found that the subscales of cognitive spontaneity, social spontaneity, physical spontaneity and humor tendency of preschool children increased as the education level of the mother increased. It was determined that the visual and auditory learning style levels of preschool children increased with increasing father education level.

Key Words : Playing tendency, learning styles, pre-school period.
Page Number : xix+169
Supervisor : Dr. Mümin TUFAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xv
ŞEKİLLER LİSTESİ xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xix
BÖLÜM I
GİRİŞ 1
Problem Durumu 1
Araştırmanın Amacı 6
Araştırmanın Önemi 7
Varsayımlar 8
Sınırlılıklar 9
Tanımlar 9
BÖLÜM II
KAVRAMSAL TEMELLER 11
Oyunun Tanımı, Önemi ve Özellikleri 11
Oyunun Tarihçesi ve Oyunla İlgili Görüşler 14

Oyun ile İlgili Kuramlar **18**
Klasik Oyun Kuramları **18**
Yetişkin Hayatına Hazırlık, Alıştırma Kuramı ***18***
Tekrarlama Kuramı(Rekapitülasyon) **18**
Rahatlama ve Eğlenme Kuramı ***19***
Fazla Enerji Tüketimi Kuramı ***19***
Çağdaş Oyun Kuramları **19**
Psikanalitik Kuramlar ***19***
Kişilik Gelişimi Kuramı *19*
Psiko-sosyal Gelişim Kuramı *20*
Bilişsel Oyun Kuramları **21**
Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı *21*
Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı *23*
Bağlanma Kuramı *24*
Zihin Kuramı *24*
Diğer Oyun Kuramları **25**
Huizinga Kuramı ***25***
İçten Uyarılma Kuramı ***25***
Helenko Sistem Kuramı ***26***
Heckhausen Kuramı ***26***
Bateson Oyun Kuramı ***26***
Sutton-Smith Oyun Kuramı **26**
Çocuklardaki Oyun Evreleri **27**
Piaget'nin Oyun Sınıflaması **27**
Alıştırma Oyunu ***28***
Sembolik Oyun ***28***
Kurallı Oyun ***28***
Smilansky'nin Oyun Sınıflaması **29**

İşlevsel Oyun *29*
Yapı-İnşa Oyunu *29*
Dramatik Oyun *30*
Kurallı Oyun *30*
Parten'ın Oyun Sınıflaması **30**
Yalnız Oyun **31**
Paralel Oyun **31**
Birlikte Oyun **31**
İşbirlikçi Oyun **31**
Bühler'in Sınıflaması **32**
Oyun Çeşitleri **32**
Öz Yapılarına Göre Oyun Çeşitleri **32**
İşlev Oyunları *32*
Ben Oyunları **33**
Hayal Oyunları *33*
Küme Oyunları *33*
Oynandığı Yere Göre Oyun Çeşitleri **34**
Açık Hava Oyunları *34*
İçeride Oynanan Oyunlar *35*
Kullanılan Araca Göre Oyun Çeşitleri **35**
Araçta Yapılan Oyunlar *35*
Araçla Yapılan Oyunlar *35*
Araçsız Yapılan Oyunlar *36*
Oynama Eğilimi **36**
Lieberman'ın Oynama Eğilimi Teorisi **36**
Barnett'in Oynama Eğilimi Teorisi **37**
Bundy'nin Oynama Eğilimi Teorisi **37**
Cooper'ın Oynama Eğilimi Teorisi **38**

Oynama Eğiliminin Önemi **38**

Oynama Eğilimini Etkileyen Faktörler **39**

Öğrenme ve Öğrenme Kuramları **40**

Öğrenme Stilleri Tanımı, Kapsamı ve Niteliği **41**

Belli Başlı Öğrenme Stili Modelleri **42**

Carl Jung'un Öğrenme Tipleri Modeli **42**

Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stili Modeli **45**

Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Stilleri Modeli **47**

Reinert'in Öğrenme Stilleri Sınıflaması **49**

Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli **50**

Swassing ve Barbe'nin Duyusal Öğrenme Tipi Modeli **52**

İlgili Araştırmalar **53**

Oynama Eğilimi ile İlgili Araştırmalar **53**

Öğrenme Stilleri ile İlgili Araştırmalar **60**

Oyun ve Öğrenme Stillerini Birlikte İnceleyen Araştırmalar **63**

BÖLÜM III

YÖNTEM **67**

Araştırmanın Modeli **67**

Çalışma Grubu **67**

Veri Toplama Araçları **69**

Kişisel Bilgi Formu **69**

5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÇÖSÖ) **69**

Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ) **74**

Verilerin Toplanması **77**

Verilerin Analizi **78**

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM **81**

Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stilleri Düzeylerine Ait Bulgular ve Yorum 81

Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum 84

Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stillerine Ait Bulgular ve Yorum 87

Yaş Değişkenine Göre Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stillerine Ait Bulgular ve Yorum..... 92

Doğum Sırası Değişkenine Göre Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stillerine Ait Bulgular ve Yorum 96

Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stillerine Ait Bulgular ve Yorum 100

Daha Önce Bir Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumlarına Göre Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stillerine Ait Bulgular ve Yorum 104

Anne Eğitim Durumlarına Göre Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stillerine Ait Bulgular ve Yorum 108

Baba Eğitim Durumlarına Göre Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stillerine Ait Bulgular ve Yorum 113

Aile Gelir Düzeylerine Göre Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stillerine Ait Bulgular ve Yorum 118

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER 123

Sonuç 123

Öneriler 126

Öğretmenlere ve Eğitim Kurumlarına Yönelik Öneriler 126

Araştırmaya Yönelik Öneriler 127

KAYNAKLAR 129

EKLER **151**
Ek 1. Milli Eğitim Bakanlığınca Verilen Okullarda Çalışma İzni **152**
Ek 2. Veli İzin Formu **153**
Ek 3. Demografik Bilgi Formu **154**
Ek 4. Oynama Eğilimi Ölçeği **155**
Ek 5. Öğrenme Stilleri Ölçeği **156**
Ek 6. Ölçek Kullanım İzinleri **157**
Ek 7. Dağılımın Normalliği İçin Ölçüt Olarak Alınan Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine Ait Bulgular **158**
Ek 8. Korelasyon Analizinin Varsayımları (Normallik ve Homojenlik) ile İlgili Bulgular **163**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları* *68*

Tablo 2. *4 ve 5 Yaş Grubu Çocukların Öğrenme Stillerine Ait Kurulan 3 Faktörlü Yapıya Ait Uyum Katsayıları* *72*

Tablo 3. *Öğrenme Stilleri Ölçeğine Ait Çok Gruplu DFA Analizi Sonuçları* 72

Tablo 4. *Oynama Eğilimi Ölçeğinin 5 Faktörlü Kurulan Yapısına Ait Uyum Katsayıları* .. *75*

Tablo 5. *Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha (α) Sonuçları* *77*

Tablo 6. *Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilim Ölçeği ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler* *82*

Tablo 7. *Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Stilleri Ölçeği Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler* *83*

Tablo 8. *Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi Düzeyleri ile Öğrenme Stilleri Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları* *84*

Tablo 9. *Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları* *88*

Tablo 10. *Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Stilleri Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-testi Sonuçları* *91*

Tablo 11. *Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları* *93*

Tablo 12. *Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Stilleri Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları* *95*

Tablo 13. *Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi Düzeylerinin Doğum Sıralarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi Sonuçları* *97*

Tablo 14. *Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Stilleri Düzeylerinin Doğum Sıralarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskall-Wallis H Test Sonuçları* .. *99*

Tablo 15. *Katılımcıların Öğrenme Stilleri Düzeylerinin Daha Önce Bir Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent Sample) T-Testi ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları* *101*

Tablo 16. *Katılımcıların Oynama Eğilimi Düzeylerinin Anne Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi Sonuçları* *103*

Tablo 17. *Katılımcıların Öğrenme Stilleri Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları* *105*

Tablo 18. *Katılımcıların Oynama Eğilimi Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi Sonuçları* *107*

Tablo 19. *Katılımcıların Öğrenme Stilleri Düzeylerinin Baba Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ve Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları* *109*

Tablo 20. *Katılımcıların Oynama Eğilimi Düzeylerinin Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi Sonuçları* *112*

Tablo 21. *Katılımcıların Öğrenme Stilleri Düzeylerinin Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ve Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları* *114*

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modeli 46

Şekil 2. Oynanama eğilimi ölçeğinin faktör yapısına ilişkin path diagramı (faktör yükleri ve hata varyansları) 76

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ÇÖSÖ	Çocuklar için Öğrenme Stilleri Ölçeği
ÇOEÖ	Çocuklar için Oynama Eğilimi Ölçeği
Bkz.	Bakınız
s	Sayfa
vd.	Ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

İnsan var olduğundan beri oyun da var olmuştur bu sebeple günümüz uygarlıkları oyunun önemini anlama ve bu faaliyeti değerlendirme çabası içerisindedir (Poyraz, 2003, s. 6). Oyun, çocukluk döneminin doğal, anlaşılır ve kabul edilebilir bir unsuru olarak her zaman varlığını sürdürmüştür (Sevinç, 2009, s. 36). İnsan yaşantısında önemli bir yeri olan oyun, çocuk gelişimi için de büyük önem arz etmekte ve çocuğun gelişimi ile doğru orantılı ilerleme seyretmektedir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2000). Oyun çocuğu yaşama hazırlarken aynı zamanda onun eğlence aracı konumundadır, oyun çocuğun tamamlayıcı yanıdır, çocuk oyunda düşünür, plan yapar, bunları dile getirir. Oyun, çocuğun tüm yönlerden gelişimi için gerekli fizyolojik etkenlerden olan uyku ve beslenmenin yanında, ruhsal bir etken olarak gerekli kabul edilmektedir, bu ihitiyaçların giderilmesi ne kadar lüzumlu ise oyun da bunlar kadar önemli ve lüzumludur (Aral vd., 2000, s. 24; Çalışandemir, 2014: Oktay, 1999, s. 255).

Çocuk oyun sayesinde zorluklarla baş edebilme, uyum ve yaratıcılık becerilerini edinir. Oyun çocuk için bir keşfetme aracıdır (Yavuzer, 2000). Çocuklar oyun oynarken çevreleri ile iletişime geçer, düşünür ve yeteneklerini sınar, özgüven kazanır, paylaşmayı öğrenir, taklit yeteneği artar, empati ve hoşgörü duygusu gelişir, insanlarla bir arada yaşamayı ve kurallara uymayı öğrenir, rekabet etmeyi öğrenir, kendilik değeri artar, karar verme becerisi gelişir, mutluluk ve heyecan duyar, esnek ve doğaçlama hareket eder, dış dünya ve

kişilerle iletişimi artar, fazla fiziksel enerjisini harcar, insanlar arasındaki ilişkileri öğrenir, çatışmaları ve anlaşmazlıkların nedenlerini ve sonuçlarını öğrenir (Duman, 2010; Kandır, 2000, s. 78; Sevinç, 2009, s. 31).

Okul öncesi dönemde oyun, çocuğun kendini tanıması ve bu doğrultuda duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi için en etkili ve uygun dil olarak kabul edilmektedir (Kandır & Tezel Şahin, 2011). Okul öncesi eğitim kurumları çocuklarının oyun ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayan yerlerdir, okul öncesi eğitimde oyun çocuğun hem eğitiminde hem de gelişiminde önemli rol oynar (Erşan, 2011). Oyun süreci doğal bir öğrenme ortamı oluşturduğundan, çocuk eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Okul ortamında ve evde oyun etkin şekilde kullanılarak, çocuğun bütün gelişim alanlarına aktif katkı sağlanabilir (Kılınç, 2016; Ulutaş, 2011).

J. Piaget (1963), oyunu çocuğun bilgilerini ve deneyimlerini birleştirdiği bir olgu olarak kabul eder ve çocuğun oyun gelişimiyle zihinsel gelişim arasında paralel bir ilişki olduğunu savunur (Piaget'den aktaran Sevinç, 2009, s. 71). İnsan zihninde şemalar bulunur, kişi özümseme yoluyla karşılaştığı yeni bir olayı, fikri, objeyi kendisinde daha önce var olan bilişsel yapı içine alır. Çevresine, kendisinde var olan bilişsel yapılarla tepkide bulunur. Dışarıdan gelen uyarıcıları, bireyin, sürekli olarak kendisinde var olan yapıları içine alması ve onlara göre tepkide bulunması, gelişimi sınırlandırır. Bu nedenle, yeni obje, olay, durumları anlamak, bilmek için var olan yapıların yeniden şekillendirilmesi, biçimlendirilmesi de gerekmektedir (Küçükkaragöz, 2018, s. 85). Senemoğlu (2005) uyum kavramını "mevcut şemayı yeni durumlara, objelere, olaylara göre yeniden değiştirme, biçimlendirme, şekillendirme sürecine "uyum" denir'' şeklinde tanımlar (s. 32). Zekâ özümleme ve uyum arasındaki etkileşim sonucu gelişmektedir (Baykoç Dönmez, 1992). Özümlenen bilgiler oyun ile sisteme yerleşir, diğer deyişle oyun uyumdur (Sevinç, 2009, s. 28).

Vygotsky (1966)'e göre çocuk oyun sırasında gerçek hayatta çözümleyemediği çatışma ve çelişkileri yansıtır, bu sorunları kontrol etmenin verdiği haz çocuğu oyuna güdüler.

Vygotsky oyunun toplumsal bir sembolik etkinlik olduğunu söyler. Oyun birden fazla çocuğu kapsar ve oyunun içinde ki konular, roller toplumun kültürel ögelerini barındırır (Vygotsky'den aktaran Nicolopoulou, 2004, s. 146). Vygotsky, oyunun sadece bilişsel gelişimi yansıttığını düşünmekten öte, bilişsel gelişime katkıda bulunduğunu düşünmektedir ve oyunu temelde toplumsal bir etkinlik olarak görmektedir. Oyunun doğallığının toplumsal süreçler içerisinde geliştiğini söyler (Nicolopoulou, 2004).

Oynama eğilimi; neşe, mizahın dışavurumu, oyun kurucu tutum, enerjik olma, kolayca gülümseme, rahatlık, yaratıcılık, meraklı olma, açık sözlü olma, yeniliklere açık olma ve konuşkanlık gibi kişisel özeliklerden oluşan bireysel bir eğilimdir (Keleş & Yurt, 2016). Her çocuğun birbirlerinden farklı oynama eğilimlerine sahip olmaları gibi bireyler de birbirinden farklı öğrenme stillerine sahiptir. Bireyler; aileleri, yetişme ortamları, çevreleri, yaşam şartları içinde bulundukları kültür, inanç, değer yargıları ve aldıkları eğitimler doğrultusunda yetişmektedir. Bu özellikler bireysel farklılıkları oluşturmaktadır yani her birey kendine özgüdür (Karafilik & Kuyucu, 2010). Kişilerin birbirinden farklı olan bu özellikleri stil kavramı ile açıklanabilir. Güven (2004)'e göre "stil, bireyin birbiriyle tutarlı ve oldukça sürekli eğilimlerinden ya da tercihlerinden oluşan genel niteliğidir. Stil, bireyi başkalarından ayıran bir özellik taşır, bireyin kendine ait olan, hem kişiliğiyle ilgili olan, hem entelektüel iş görmesiyle ilgili olan genel niteliktir'' (s. 21). Bireysel farklılıklara göre algı özelliklerimiz, öğrenme hızlarımız ve öğrenme şekillerimiz farklıdır. Bazı bireyler formül ve modeller yoluyla öğrenmeyi tercih ederken; bazıları da algoritmaları kullanarak daha kolay öğrenmektedir. Bazı bireyler görsel materyaller tercih ederken bazıları da yazılı ve sözlü açıklamaları içeren sözel formları tercih etmektedir. Öğrenme sürecinde sergilenen bu farklı biçim ve tercihlerinin anlaşılması "öğrenme stilleri kavramı" nı ortaya çıkarmıştır (Bilasa, 2012; Eskici, 2008; Oral & Avanoğlu, 2014).

Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimi ve öğrenme stillerinin belirlenmesinde göz önünde bulundurulması gereken birçok etmen vardır. Bu etmenlerden ilki yaş faktörüdür, Freud' a göre çocuğun gelişiminde ilk 5 yıl oldukça hızlı ilerler, bu yüzden ay farklılıkları dahi çocuğun gelişiminin incelenmesi açısından önem arz eder (MEGEP,

2009). Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre 2-7 arasını kapsayan işlem öncesi dönemde çocuğun cinsel kimliği gelişir, çocuk zihninde cinsiyet rollerine ilişkin şemalar oluşturur ve bu şemalara göre oyunlar, etkinlikleri tercih ederler, bu sebeple cinsiyet oynama eğilimi ve öğrenme stilleri incelenirken göz önünde bulundurulması gereken bir değişkendir (İnci Kuzu, 2015). Ebeveyn tutumları çocuğun gelişimi üzerinde oldukça etkilidir ve çocuğu derinden etkiler. Ebeveyn tutumlarını etkileyen bir çok faktör mevcuttur, bunlar anne-baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durum gibi anne baba odaklı faktörler ve çocuğun doğum sırası, kardeş sayısı gibi çocuk odaklı faktörler olarak sıralanabilir (İnci & Deniz, 2015; Özyürek & Tezel Şahin, 2010). Çocukların gelişimini etkilemenin yanında gelişime bağlı olan oyunlarını ve öğrenme stillerini de etkilemektedir, bu sebeple araştırma değişkenleri içerisinde ele alınması oldukça faydalıdır. Okul öncesi eğitimin çocuğun her yönden gelişimini olumlu yönden etkilediğine dair bir çok çalışma mevcuttur, bu sebeple çocuğun daha önce okul öncesi eğitim alıp almaması da oynama eğilimi ve öğrenme stillerinin incelenmesi noktasında dikkat edilmesi gereken başka bir noktadır. Oynama eğilimi ve öğrenme stilleri bu faktörlerle ilişki içerisinde ve birbirine bağlı olarak, birbirini etkileyerek gelişmektedir.

Poyraz ve Dere (2003)'nin belirttiği üzere "oyun, çocuğun en doğal öğrenme ortamıdır'' (s. 92), çocuğun çevre ile etkileşimi sonucu deneyim kazanmasına ve deneyimleri sonucu öğrenmesine olanak sağlar. Çocukların öğrenme sürecinin ne şekilde işlediğinin ve hangi yolları tercih ettiğinin tesbit edilebilmesi için oyun içerisindeki hareketleri sosyal, bilişsel, fiziksel, duygusal yönlenlerden gözlemlenerek ele alınmalıdır. Öğrenme stillerini bilmek çocuğun oyun içerisindeki davranışlarını anlayabilmek açısından önem arz eder, yani çocukların oynama eğilimi ve öğrenme stillerinin belirlenmesinde çift taraflı bir etkileşim söz konusudur, bu iki farklı çalışma konusu aynı amaca hizmet etmek için birlikte kullanılabilir. Oyun içerisinde gözlemlenen sosyal, bilişsel, fiziksel ve duygusal davranışlar çocukların oynama eğilimi ve buna bağlı olarak öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmada öğretmen ve ebeveynlere kolaylık sağlar. Çocukların oynama eğilimi ve öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl şekil aldığını bilmek onlara verilecek

eğitimin niteliğini ve yöntemini şekillendirmek açısından eğitimci ve ebeveyne rehberlik ederek, çocuğun daha iyi tanınmasını ve eğitimin daha verimli olmasını sağlayacaktır (Güney Karaman, 2009). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimi ve öğrenme stillerinin araştırılması bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır

Poyraz ve Dere (2003)'nin belirttiği üzere "oyun, çocuğun en doğal öğrenme ortamıdır'' (s. 92), çocuğun çevre ile etkileşimi sonucu deneyim kazanmasına ve deneyimleri sonucu öğrenmesine olanak sağlar. Çocukların öğrenme sürecinin ne şekilde işlediğinin, hangi yolları tercih ettiğinin tespit edilebilmesi için oyun içerisindeki hareketlerinin gözlemlenmesi gerekmektedir, bu sayede çocuğun öğrenme stilleri belirlenebilir. Çocuğun oyun oynarken gözlenmesi sürecinde sosyal ve bilişsel davranışları, fiziksel hareketleri, duygu dışavurumu ve mizahi anlayışı gibi niteliklerine bakılmalıdır (Barnett, 1990). Çocukların oynama eğilimlerini oyun sırasında gözlemlenen bu unsurlar belirler. Oyun oynarken öğrenen çocukların oynama eğilimleri göz önünde bulundurularak birbirinden farklı olan öğrenme stillerinin tespit edilmesi sağlanabilir. Bu iki farklı çalışma konusu aynı amaca hizmet etmek için birlikte kullanılabilir.

Oynama eğilimleri ve öğrenme stilinin tespit edilmesi hem çocuk hem ebeveyn hem de öğretmen için birçok zorluğun aşılması anlamına gelmektedir. Eğitimciler çocukların oynama eğilimlerini dikkatlice inceledikten ve değerlendirdikten sonra çocukların öğrenme sürecindeki stillerini tespit edebilirler. Oynama eğilimleri ve öğrenme stilinin tespit edilmesinde birçok etmen vardır. Çocuğun aile yapısı, yaşı, cinsiyeti, akran grubu, daha önceden eğitime devam etme durumu, ailesinin gelir durumu ve anne, babasının eğitim durumu bunlardan bazılarıdır (Adak, Balat & Bilgin 2012). Oynama eğilimi ve öğrenme stilleri bu faktörlerle ilişki içerisinde ve birbirine bağlı olarak, birbirini etkileyerek gelişmektedir. Oyun etkinliği çocuğun kişilik özelliklerinin belirlenmesinde çok önemlidir (Sezer, Yılmaz & Koçyiğit, 2016). Aynı durum öğrenme stilleri için de geçerlidir. Yaş ve öğrenme stili çocukların oyun oynarken tercihlerini etkileyen etmenlerin arasında yer almaktadır (Saracho, 1995). Eğitimcilerin ve anne babaların, çocuğun öğrenme stillerini

bilmesi onu daha iyi tanımasını, zaman geçirdiği oyunları bilmesini ve bu doğrultuda yaklaşımlar geliştirmesini sağlayacaktır (Güney Karaman, 2009).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarındaki 4-5 yaş grubu çocukların oynama eğilimi ile öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimleri ve öğrenme stilleri ne düzeydedir?
2. Okul öncesi dönemdeki çocukların oynama eğilimleri ve öğrenme stilleri arasında ilişki var mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocukların cinsiyetlerine göre;

3.1 oynama eğilimleri farklılaşmakta mıdır?

3.2 öğrenme stilleri farklılaşmakta mıdır?

4. Okul öncesi dönem çocukların yaşlarına göre;

4.1 oynama eğilimleri farklılaşmakta mıdır?

4.2 öğrenme stilleri farklılaşmakta mıdır?

5. Okul öncesi dönem çocukların doğum sıralarına göre;

5.1 oynama eğilimleri farklılaşmakta mıdır?

5.2 öğrenme stilleri farklılaşmakta mıdır?

6. Okul öncesi dönem çocukların kardeş sayılarına göre;

6.1 oynama eğilimleri farklılaşmakta mıdır?

6.2 öğrenme stilleri farklılaşmakta mıdır?

7. Okul öncesi dönem çocukların daha önce bir eğitim kurumuna devam etme durumlarına göre;

7.1 oynama eğilimleri farklılaşmakta mıdır?

7.2 öğrenme stilleri farklılaşmakta mıdır?

8. Okul öncesi dönem çocukların annelerinin eğitim düzeyine göre;

8.1 oynama eğilimleri farklılaşmakta mıdır?

8.2 öğrenme stilleri farklılaşmakta mıdır?

9. Okul öncesi dönem çocukların babalarının eğitim düzeyine göre;

9.1 oynama eğilimleri farklılaşmakta mıdır?

9.2 öğrenme stilleri farklılaşmakta mıdır?

10. Okul öncesi dönem çocukların ailelerinin gelir düzeyine göre;

10.1 oynama eğilimleri farklılaşmakta mıdır?

10.2 öğrenme stilleri farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Oyun her türlü gelişim alanını etkilemektedir, oyunun çocuk üzerinde uyarıcı bir etkisi vardır ve bu uyarıcı çocuğun gelişim alanlarını uyarmaktadır dolayısıyla oyunsuz kalan bir çocuk bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı bir gelişim gösteremez. Oyun oynayarak büyüyen çocukların, oyun oynamamış çocuklara göre daha sosyal, yaratıcılık becerilerinin daha fazla, kendini ifade edişleri düzgün ve kelime dağarcıklarının daha zengin olduğu gözlemlenmiştir (Davaslıgil, 1989).

Öğrenme stilleri çocuktan çocuğa değişebileceği gibi çocuğun öğrenmeye çalıştığı konudan konuya da değişmektedir. Bireylerde baskın olan bir öğrenme stilinin yanında bir başka öğrenme stili de var olabilir (Güllerci & Oflaz, 2010). Yani, bir bireyin bir ya da daha çok öğrenme stili olabilir. Bireyin birden çok öğrenme stili olduğunda, bunu kullanma dereceleri değişebilir (Temel'den aktaran Güven & Kürüm, 2004). Her bir çocuğunun öğrenme stilinin tespit edilmesi hem çocuk hem ebeveyn hem de öğretmen için birçok zorluğun aşılması anlamına gelmektedir. Çocukların öğrenme stillerini belirlemek için "Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği", "Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri İndeksi", "5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği" (Adak vd., 2012; Güneş, 2014; Şimşek, 2007) gibi çeşitli ölçekler geliştirilmiştir.

Berlyne (1960), Piaget (1963), Vygotsky (1967) gibi pek çok kuramcı bilişsel gelişim ve oyun üzerine çalışmışlardır (Sevinç, 2009). Bu kuramlara göre, çocuklar oyunu hayal

gücüyle kendilerini ifade etmek ve isteklerini karşılanmak için bir araç olarak kullanır (Sevinç, 2009). Saracho (1992) çalışmasında çocukların öğrenme stilleri ile oyun davranışları arasında paralellik olduğu sonucuna ulaşmıştır, yani çocukların öğrenme stilleri onların oyunlarına yön vermektedir. Steele (1981) bilişsel stilin yaş ile birlikte değiştiği ve bu değişimde anne baba tutumları ve toplumun beklentilerinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır (Steele'den aktaran Güney Karaman, 2009).

Yapılan literatür taramasında oyun ve oyunun bilişsel gelişimine etkisi hakkında ve öğrenme stilleri ile oyun davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok çalışma bulunmakla beraber çocukların oyun içerisindeki tutum ve davranışlarını yansıtan oynama eğilimi ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırma konusu bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimi ve öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen sınırlı sayıda araştırma mevcuttur (Barnett, 1991; Bronson & Bundy,2001; Güneş & Erkan, 2017; Keleş & Yurt, 2016; Macun & Güvendi,2019; Rentzou, 2013; Zachopoulou, Trevlas & Tsikriki, 2004). Bu bağlamda, bu çalışmanın oynama eğilimi ve öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, oynama eğilimi ve öğrenme stili arasındaki ilişkinin belirlenmesi konularında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılacak olan "Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ) Öğretmen Formu" nun çocukların oynama eğilimlerini ölçeceği ve "5-6 Yaş Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÇÖSÖ)" nin çocukların öğrenme stillerini ölçeceği,
2. Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların ölçme araçlarında yer verilen ifadelere samimi bir şekilde cevap verecekleri,
3. Araştırmada kullanılan "Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ) Öğretmen Formu" nu ve "5-6 Yaş Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÇÖSÖ)"yü öğretmenlerin her çocuk için tarafsız olarak dolduracakları,

4. Kullanılan ölçme araçlarının belirlenen amaç ve alt amaçlara ulaşmada yeterli ve güvenilir olduğu,
5. Çalışma grubunun evreni temsil edeceği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Şanlıurfa ilinde yaşayan İl Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 48-72 ay yaş grubundaki 289 çocuk ve onların sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmada "Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ) Öğretmen Formu", "5-6 Yaş Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÇÖSÖ)" ve Kişisel Bilgi Formu kullanılacaktır. Araştırma kullanılan ölçme araçlarından gelen veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Oynama Eğilimi: Çocuğun oyun içerisindeki tutum, stil, kapasite ve psikolojik durumunu yansıtır (Barnett, 1991).

Öğrenme Stilleri: Öğrencilerin, öğrenme çevresini nasıl algıladıkları, bu çevreyle nasıl etkileşim kurduklarını, nasıl tepki verdiklerini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihlerdir (Özgür & Veznedaroğlu, 2005).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL TEMELLER

Oyunun Tanımı, Önemi ve Özellikleri

Çocuğun kendini en iyi şekilde ifade ettiği, çocuğun gelişimine her yönden katkı sağlayan oyun hakkında yapılan birçok tanım vardır. Tanımlara bakıldığında oyunun etkileşimli, eğlenceli ve hayata hazırlayan bir aktivite olduğu görülür.

Seyrek ve Sun (1997) oyunun yetişkinler için, iyi vakit geçirmek için yapılan eğlenceli etkinlikler olduğunu söyler, bunun yanında çocuklar için farklı anlam ifade ettiğini belirtir (s. 3). Oyun sadece hoş zaman geçirilen amaçsız bir eylem değil, çocuğun gelişiminin en güvenli yoludur (Aşık Öztürk, 2018; Tuğrul, 2010, s. 188). Yavuzer (2012) oyunu, "çocuğa kimsenin öğretemeyeceği konuları, kendi deneyimleriyle öğrenmesi yöntemidir" olarak tanımlamıştır (s. 176). Kişiliğin temelini oluşturan oyun aynı zamanda çocuğun öğrenme laboratuvarıdır.

Poyraz (2003)'a göre "oyun, çocukluk döneminin temel amacı, öğrenme, yaratma, tecrübe kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracı, duyguları ifade etme yolu, sıkıntılardan kurtuluş, özgürce yapılan, haz veren, mutluluk kaynağı olan, çocuğu geliştiren ve eğlendiren, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen etkinliklerin tümü olarak ifade edilebilir" (s. 136). Oyun, çocuğun kendini özgür olarak hissettiği ve duygu düşüncelerini yansıttığı ve gelişimine katkı sağladığı bir alandır, bunun yanında eğitimine önemli katkı ve kolaylık sağlar (Güneş, 2011; Köycekaş, 2019; Tok, 2018). Seyrek ve Sun (1997)'a göre "çocuğun, usgücü yaratmalarına, bedensel devinimlerine ve bunların bileşiminden

oluşan tüm etkinliklere oyun denir" (s. 3). Genel olarak oyun belli bir amaca yönelik olan ya da olmayan, kurallı yada kuralsız, tüm gelişim alanlarının temeli olan çocuk için eğlenceli bir öğrenme sürecidir şeklinde tanımlanabilir (Baykoç Dönmez, 1992).

Huizinga (1938)'ya göre oyun sadece insana özgü bir eylem değildir, doğaya baktığımızda birçok canlı oyun ortamında yaşamla mücadele etme deneyimi kazanır, oyun bu yönüyle doğal bir etkinliktir. Oyun insanların öğrenmelerine sürekli olarak yön verir (s. 17). İnsanoğlunun ataları, çevrelerinde gördüklerini taklit ederek, yaptıklarını hareketlerle birbirlerine anlatarak farkında olmadan oyunu yaratmışlardır. Avını avlayan insan, avını nasıl avladığını taklitlerle diğer insanlara anlatmıştır. Bu hareketler, zamanla bilinçli yapılan büyüsel, dinsel törenlere dönüşmüş ve oyun bu aşamada kültürel bir özellik kazanmıştır (Caillous, 1958, s. 37). Akbulut (2009), oyunun özelliklerini özgürlük, ayrışıklık, belirsizlik, verimsizlik, kurallarla yönetilmek, -mış gibi yapmak şeklinde sıralamıştır (s. 32).

Oyun tüm gelişim alanlarını olumlu yönde uyarır ve becerilerin kazanılmasını sağlar (Ogelman vd., 2016; Sapasağlam, 2018). Çocuk büyüme ve gelişme sürecinde oyun yoluyla öğrenir ve oynadıkları oyunların seviyesi ilerleme gösterir, gelişir. Çocuk gelişen oyunları oynadıkça gelişimi ve büyümesi ilerler, dolayısıyla gelişim ve oyun birbirlerini sürekli olarak etkiler. Özellikle sosyal ve bilişsel gelişim oyundan oldukça etkilenir (Özgünlü & Veziroğlu Çelik, 2018; Tuğrul, 2018, s. 13). Çocukların sosyal yaşantısı oyun oynarken şekillenmektedir. Oyun ile çocuk toplumsal rolleri öğrenir, arkadaşlarına uyum sağlar, olumlu iletişim kurmayı öğrenir. Duygusal açıdan tepkilerini kontrol etmeyi öğrenir, empati, yardımlaşma, paylaşma, kazanma, kaybetme kavramları oyun aracılığıyla en iyi şekilde öğrenilir (Poyraz, 2012, s. 41; Seyrek & Sun, 1997, s. 56). Oyun sırasında çocuklar sürekli bir hareket halindedir, atlama, sıçrama, itme, çekme, taşıma, denge, güç, dayanıklılık, esneklik gerektiren kaba motor hareketler ve kesme, tutma, bağlama, sökme, takma, sıkma, yapıştırma, dikme gibi ince motor hareketler yaparak kas gelişimine katkıda bulunurlar (Köksalan & Kuru, 2012). Açık havada oynanan oyunlar gözlem, keşif becerisini geliştirir ve güneşten en iyi şekilde faydalanmayı sağlar (Sevinç, 2009, s. 161).

Oyun yoluyla çocuk mantık yürütmeyi, sebep sonuç ilişkisi kurmayı, dikkat toplamayı öğrenir. Eşleştirme, gruplama, sıralama, problem çözme gibi işlevleri olan birçok oyun ve oyuncak çocuğun zihinsel gelişimine katkıda bulunur (Kandır & Tezel Şahin, 2011, s. 9). Oyun sırasında çocuklar birbirleriyle etkileşime girer bu etkileşim sonucu yeni kelimeler öğrenir, doğru telaffuz ve dil kurallarını benimser, tekerlemeler ve hikayeler uydurur (Jones, 1998, s. 4).

Seyrek ve Sun (1997) "çocuğun ruh sağlığı onu sevmek ve ona oynama olanağı sağlamakla kazandırılabilir" diyerek oyunun önemini belirtmiştir (s. 9). Oyun içerisindeki çocuğun davranışlarından ruhsal durumunun nasıl olduğu hakkında çıkarımlar yapılabilir. Oyun yaratıcı ve ifade edici bir ortam olduğu kadar çocukların duygularını, güdülerini, korkularını, çelişki ve sorunlarını yansıttıkları bir ortamdır. Oyun içerisinde yansıtılan bu davranışların yetişkinler tarafından dikkatle ele alınması gereklidir. İç huzursuzluğunu yansıtan çocuğa yine oyun yolu kullanılarak uygun dönütler ile bu sıkıntıları aşması sağlanabilir (Axline, 1989, s. 8).

Oyun öğretmenler için yol gösterici bir nitelik taşır, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en kolay ve etkili bir şekilde sürdürülebilmesinde oyun önemli bir araçtır. Oyun eğlenceli bir faaliyet olduğu için öğrenme konusunda güdüleyici bir rol oynar. Çocuk nesnelerle oynayarak özelliklerini ve işlevlerini öğrenir, hayali oyunlarda sosyal rolleri öğrenir, hareketli oyunlarda ise çeşitli kavram ve becerileri öğrenir. Oyun hangi tür olursa olsun bazı ortak özellikleri vardır. Oyun hoşa gider ve eğlencelidir, dışsal yönlendirme yoktur, doğal gelişir, aktif katılım içerir, sürükleyicidir, hayalidir (Işıtan, 2018, s. 84; Metin Aslan, 2013; Tuğrul, Aslan, Ertürk & Özen Altınkaynak, 2014).

Oynama eğilimi kavramı üzerine birçok araştırma yapılmış ve birbirinden farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Oyun araştırmaları çok uzun zamandır çalışılıyor olsa da, oynama eğilimi çalışmaları 1970'lerin ortalarında Lieberman tarafından ortaya atılmıştır. Oynama eğilimi ile zorluklarla baş etme becerileri ve yaratıcılık gibi özellikler arasında ilişki söz konusudur. Bu ilişki göz önünde bulundurulduğunda, en önemli özelliğin hangisi

olabileceğini anlamak önemlidir. Çeşitli çalışmalar, ebeveyn davranışları, doğum sırasında gelişen olaylar, sosyoekonomik durum ve ebeveyn yaşını içeren faktörlerin oynama eğilimi ile ilişkili olduğunu söylemişlerdir (Barnett & Kleiber, 1982).

Oyunun Tarihçesi ve Oyunla İlgili Görüşler

Oyun kavramını daha iyi anlayabilmek için ilk olarak oyunun tarihçesine bakmak gerekir. Çocuğun olduğu her yerde oyunda var olmuştur (Özdemir, 2014). Modern zamanda birey on sekiz yaşına kadar çocuk sayılmaktadır fakat geçmişe baktığımızda bireyin biyolojik olarak ergenliğe girmesiyle çocukluktan çıktığı kabul edilmektedir. Ayrıca geçmişte çocuklar erken yaşlardan itibaren gündelik hayatın iş yükü altında ezilmişlerdir, bir yetişkinin yanında çırak olarak çalışır meslek sahibi olurlardı. Yaşam koşulları ne kadar zor olursa olsun çocuklar oyunlar oynamış, oyuncaklar edinmiş ya da kendileri oyuncaklar yapmışlardır. Oyuncaklar ahşap, kil, deri, bez, hayvan kemikleri, pişmiş toprak, balmumu gibi ham maddelerden yapılırken, günümüz oyunlarına oldukça benzeyen birdirbir, güreş, kovalamaca, aşık oyunu ve evcilik gibi oyunlar oynanırdı (Akyürek, 2014, s. 26). İnsan var olduğundan beri oyun var olmuştur. Homeros'un Odsysseia adlı eserinde top oyunları hakkında bilgiler verilmiştir, topların yapımında deri ve bez parçaları kullanılmıştır (Delemen, 2014, s. 10). Eski Mısır duvar resimlerinde çocukların top ve bebeklerle oynarken ve ip atlarken görüntüleri mevcuttur. Eski Yunan medeniyetinde çocuk doğal olarak oyunsu davranışlar gösterdiğinden oyun oynanması hoş görülür teşvik edilmektedir (Sevinç, 2009,s. 36). Tarihsel süreç içerisinde oyun 1900'lü yıllarda bir disiplin olarak ele alınmış olsa da birçok filozof ve eğitimcinin oyun ile ilgili görüşleri vardır.

Platon (M.Ö. 427-347), çocuk yetiştirmede sert yaklaşımların onları sessiz, ruhsuz ve başı eğik yapacağını söylemiştir. Devlet adlı eserinde çocukların eğitimi için önce anne babaların yetiştirilmesi gerektiğini ve çocuğun oyunla büyümesi gerektiğini söylemiştir (Seyrek & Sun, 1997, s. 31).

İbni Sina (980-1037), doğan çocuğa iyi bir isim koyulması gerektiğini, çocuğun 2 yıl emzirilmesi gerektiğini, sütten kesilmesiyle beraber kötü huylar edinmeden eğitilmesi gerektiğini söyler. İbni Sina çocukların oyun oynaması gerekliliğini vurgulamıştır, fakat 14 yaşından sonra oyunun azaltılması gerektiğini söylemiştir. Anne baba sevgisinin önemini vurgulamıştır. Ona göre sevgi çocuğun içine kapanık olmaması için gereklidir fakat aşırıya kaçılmamalıdır (Koç, 2009).

Gazali (1058-1111) derste çaba gösterip yorulan çocuğun motive olması için ders aralarında oyunlar oynaması gerektiğini söylemiştir. Böylece çocuğun oyun yoluyla dinlenip, hafızasını ve öğrenmesini güçlendirdiğini söylemiştir (Poyraz, 2003, s. 2).

M. Montaigne (1533-1592), "Denemeler" adlı eserinde eğitimde ruh ya da bedenin ayrı ayrı ele alınamayacağını insanın eğitiminin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bilginin teorik öğretilmesini eleştirip, öğrenilen bilgilerin uygulamaya aktarılması gerektiğini söylemiştir. Oyunun çocuğun amaçsız bir uğraşı değil, çocuğun en temel uğraşı olduğunu belirtmiştir (Seyrek & Sun, 1997, s. 33).

J. Amos Comenius (1592-1671), "Resimlerde Görünen Dünya" isimli çocuklar için ilk resimli kitabı yazmıştır (Duman, 2010). "İnformatorium" isimli eserinde okul öncesi eğitimde okulu oyunla eş tutarak, müzik eşliğinde dramatik oyunların çocukların kişiliğini geliştirdiğini, ahlak ve değer eğitimine katkısı olduğuna ilişkin bilgilere yer vermiştir. Çocuklara şiddet ve otorite uygulamadan oyun yoluyla onların doğal yaratıcılığının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Sevinç, 2009, s. 37).

John Locke (1632-1704), çocukların yetişkinin yönlendirmesine gereksinim gösterdiğini söylemekle beraber her çocuğun kendine has gelişimsel gereksinimleri olduğunu ve yetişkinlerin bunun bilincinde olması gerektiği görüşündedir. Çocuklar başıboş bırakıldığında oyuna yöneleceklerini ve zamanlarını önemsiz işlerle geçireceklerini söylemiştir (Sevinç, 2004). Locke "Derslerin daha çekici olmasını istiyorsanız çocuğun ilk yaşlardaki oyun içgüdülerinden faydalanınız" diye belirtmiştir (Seyrek & Sun, 1997, s. 34).

J. Jacques Rousseau (1712-1778), çocuğun saf ve temiz olarak doğduğunu belirtir. Rousseau'ya göre doğa iyidir, insanlar doğası itibari ile iyi yaratılmışlardır. Bu sebeple çocuk doğanın kucağında, toplumdan uzak olarak bir eğitimci ya da anne babası tarafından yetiştirilmelidir. Rousseau Emile isimli eserinde "Çocuklar kendine özgü, görme ve hissetme yeteneğine sahiptir. Biz yetişkinler olarak kendi dünyamızı onlarınkinin yerine koymakla akılcı davranmış olmayız" demiştir. Rousseau, beden eğitimine önem vermiştir, bu konuda "çocuğun bedenini her zaman işletiniz, sağlıklı olan bir çocuk fikren de gelişir ve akıllı olur" demiştir (Aral vd. 2000, s. 20).

C.G. Salzmann (1744-1811), çocuklar büyüklerini taklit ederek öğrendikleri için anne babaların çocuğun yanında, yanlış davranışlardan kaçınmalarını, doğru davranışları göstermelerini bekler. Çocuklarla oynamayı bilmeyen kişilerin eğitimci olmaması gerektiğini belirtmiştir, çünkü ona göre oyun eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Duman, 2010).

J.Pestalozzi (1746-1827), Rousseau'dan oldukça etkilenen Pestalozzi basitten karmaşığa gitmek, aşamalar halinde öğrenmek gerektiğini söylemiştir. İnsanda içgüdüsel bir hareket isteği olduğunu, basit harekelerden başlayıp, zorlayıcı hareketlere doğru sistematik bir genişletme yöntemini içeren etkinlikler sistemini "elemanter jimnastik" olarak tanımlamıştır. Çocukların doğal gelişimlerinin bedenlerini çalıştırmak yoluyla destekleneceğini söylemiştir (Akandere, 2003, s. 57).

Frederich Frobel (1782-1852), Pestalozzi'den etkilenen eğitimci, çocuk için oyunun önemi üzerinde oldukça durmuştur. Almanya'da "çocuk bahçesi (kindergarten)" adında okul öncesi eğitim kurumları açmıştır. Bu kurumlar çocuğu meşgul etmekten ziyade çocuğun yaratıcılığını geliştirici etkinlikleri temel almış ve bu etkinlikler hareket ve neşe içerisinde uygulanmıştır. Frobel'in eğitim anlayışının temelinde yetişkinler için iş ne anlama geliyorsa çocuklar için oyun o demektir anlayışı yatmaktadır (Binbaşıoğlu, 1997). Frobel'e göre oyunun çocuğun gereksinimi olduğunu ve çocuğun oyun ile kendini ifade ettiğini söylemektedir. Oyun oynarken öğrenilen bilgilerin kalıcı olduğunu, bu sebeple çocuğa her

şeyin oyun yolu ile verilmesi gerektiğini ve eğitici oyuncakların çocukta kendi çabalarıyla öğrenmeye yardımcı olduğunu, öğrenmeye zemin hazırladığını savunmuştur (Baykoç, Dönmez 1992, s. 17; Poyraz, 2003, s. 3).

Maria Montessori (1870-1952), 1906 yılında Roma'da "çocuk evi (casei de bambini)" isimli bir okul kurmuştur, bu okulun geliştirdiği bakış açısı günümüz okul öncesi eğitim anlayışına da temel olmaktadır (Akandere, 2003, s. 58). Montessori çocuğun her türlü eylemini oyun değil iş olarak tanımlar, buna dayanarak çocuğun yapacak bir iş bulamadığı zaman oyuna başvurduğunu söyler. Montessori eğitiminde ilk planda çocuğun bireysel olması tutulur. Her çocuk, kendine has gelişim gösterir. Montessori'ye göre çocuğun tüm yönlerden potansiyeline tam olarak ulaşabilmesi düzen ve özdisiplin yoluyla erişebildiği bir özgürlüğe ihtiyacı vardır. Montessori eğitiminin amacı çocuğun potansiyelini en üst seviyeye zorlanmadan çıkarabilmesine yardımcı olmaktır (Oğuz & Akyol, 2006). Montessori okullarında çocuğun tek başına gelişmesine yardımcı olacak özel materyaller bulunur, bu materyaller kolaydan zora, basitten karmaşığa ilerleme sağlayabilecekleri özellikte genellikle ahşap malzemelerden tasarlanmış eğitici oyuncaklardır. Bu oyuncaklarla kendi başına oynamak çocuğun bağımsızlığını ve kişiliğini kazanmasına katkı sağlar. Montessori eğitiminde basit ve günlük yaşamı kolaylaştırmaya yönelik etkinlikler yer alır, pratiklik ve işlevsellik ön plandadır (2005, Erben). "Montessori iş ve etkinlikleri oyundan ayrı olarak düşünür gibi görünse de aslında görüşleri öbür eğitimcilerle çelişmez. Bu olsa olsa oyunun değişik bir yorumudur" (Seyrek & Sun, 1997, s. 41).

Oyun ile İlgili Kuramlar

Klasik Oyun Kuramları

Yetişkin Hayatına Hazırlık, Alıştırma Kuramı

Karl Gross'un 1899 yılında geliştirdiği kurama göre oyun içgüdüseldir, oyun içerisinde yaşam için lazım olan bilgi ve beceriler kazanılmaktadır, bu noktada oyun alıştırma rolü oynar, çocuk bu alıştırmalar sayesinde yetişkin hayatına hazırlanmış olur (Pehlivan, 2005, s. 33). Darwin'in teorisindeki doğal seçilim ilkesi ile oyunu açıklayan Gross; eğer hayvanlar oynuyorsa, oyun yaşamın devamı için yararlıdır çünkü yavru bu yolla avcılık becerisi edinir demiştir (Uluğ, 1997, s. 31). Gross saldırganlık gibi ilkel eğilimlerin oyun ile atılabileceğini, anti-sosyal eğilimlerin oyun ile azaldığını belirtir. Çocuk oyun ile yetişkinliğe hazırlık olarak birçok bilgi ve beceri öğrenir. Ancak bu içgüdüsel ve doğal bir hazırlık sayılmaz. Çünkü çocuk salt öğrenme amaçlı oynamaz (Aral, Gürsoy & Köksal, 2000, s. 15).

Tekrarlama Kuramı (Rekapitülasyon)

Kuramın kurucusu Stanley Hall'da Gross gibi oyunu evrim teorisi yoluyla açıklar fakat Gross'tan farklı olarak oyunu çağdaş etkinlikler için bir uygulama olarak değil, oyunun işlevinin insanoğlunun uzak geçmişini niteleyen içgüdülerin oyuna dönüşmesi olduğunu savunur (Onur, 2014, s. 81, Ömeroğlu, 1992, s. 38; Özdenk, 2007). Örneğin; çocukların su ile oynamalarındaki sevinç balık atalarının denizdeki mutluluğudur ya da ağaca tırmanırken maymun atalarından kalma bir eğilim ile mutlu olurlar. Ancak bu görüş bugünün yaşam şartlarında görülen farklılıkları açıklamaya yeterli olmadığı için yaratıcılığa ve yeniliğe yer vermemektedir, bu sebeple güncel olarak kabul görmemektedir (Uluğ, 1997, s. 30).

Rahatlama ve Eğlenme Kuramı

Bu kurama göre kaybedilen enerji oyun yoluyla kazanılır. Kuramın temsilcisi Lazarus oyunun yorucu bir işten sonra bir dinlenme etkinliğine ihtiyaç duyulduğunda oynandığını belirtmiştir. Çocuklar rahatlama gereksinimleri sonucu oyun oynar, günlük yaşam gerilimlerinden kurtulmak için koşma, yüzme, tırmanma, kovalamaca gibi ilkel yaşam etkinlikleri sergilerler (Aral vd., 2000, s. 14).

Fazla Enerji Tüketimi Kuramı

Bu kuram Schiller ve Spencer tarafından ortaya konulmuştur. Bu kurama göre oyun aslında çocuğun fazla enerjini boşaltmak için ortaya koyduğu bir eylem olarak değerlendirilmektedir. Bu açıdan Lazarus'un rahatlama ve eğlenme kuramının tam tersini ifade eder. Bu kuramda oyunun içeriği önemli değildir, biriken enerji çocukta gerilime neden olur ve enerjinin boşaltımı için çocuk oyun oynar (Durualp & Aral, 2015, s. 20).

Çağdaş Oyun Kuramları

Psikanalitik Kuramlar

Kişilik Gelişimi Kuramı

Oyunu psikanalist yönden açıklayan Freud özellikle oyun terapisinin önemi üzerinde durmuştur. Freud çocukların oyunu travmaları ile baş edebilme yolu olarak kullandıklarını söylemiştir. Çocuk oyun içerisinde kaygılarını telafi eder. Ayrıca oyun çocukların saldırgan dürtülerini ifade etmelerini sağlayan bir ortam sunar (Onur, 2014, s. 81). Freud'a göre bireyin istekleri, duyguları denetimden uzakta olan oyunda, fantezi ve düşlerle ortaya çıkar. Çocuk oyun ile hoş olmayan deneyimlerini tekrarlar ve bu yolla olaylarla mücadele

eder, egemen olur. Oyunda yetişkin rolünü oynayan çocuk, hayal dünyasında kazandığı duygu ve deneyimlerini gelecekte kullanmak üzere saklar (Aral vd., 2000, s. 16).

Freud çocuğun kişilik gelişimini, psikoseksüel gelişim evreleri olarak beş dönemde ele almıştır, bu dönemlerde kişilik ile oyun gelişimi de paralel seyirde ilerlemektedir. İlk dönem sıfır-bir yaş aralığındaki oral dönemdir, bu dönemde çocuk tekrarlı tutma bırakma davranışları ile oynarlar. Bir- üç yaş aralığını kapsayan anal dönemde sergilenen baskıcı tutumlar ileriki yıllar da titizlik, cimrilik gibi kişilik sorunlarına sebebiyet verebilir. Üç-altı yaş aralığını kapsayan dönemi fallik dönem olarak adlandırmıştır. Bu dönemde çocuk cinsiyet kimliğini edinir, oyunlarında yetişkin rollerine bürünerek değer sistemlerini içselleştirir. Ayrıca bu dönemde oyun kurallarının da farkına varırlar. Altı-on iki yaş arası dönem gizil dönemdir. Bu dönemde çocuk kendi cinsiyetinden oyun arkadaşı seçmeye eğilimlidir ve kendini daha fazla oyuna verir, oyun davranışları sosyal açıdan gelişmiştir. Son olarak on iki yaştan sonraki dönem olan genital dönemde çocuk kişilik gelişimini tamamlar, Freud'a göre çocuğun kişilik gelişimini tamamlanırken kurallı oyunlar zamanla yerini hayali oyunlara bırakır, kişilik gelişiminin tamamlanması ve mantıksal düşünmenin başlaması ile oyun süreci sona erer (Duman, 2010; Karabulut Demir, 2007).

Psiko-sosyal Gelişim Kuramı

Erikson oyunun psikososyal gelişim dönemlerinde farklılık gösterdiğini ve çocuğun psikososyal gelişimini yansıttığını belirtir. Bu dönemlerden ilki güvene karşı güvensizlik evresinde annenin çocuk ile oyunlar yoluyla bağ kurması çocukta güven duygusunu pekiştirir. Bağımsızlığa karşı şüphecilik evresinde çocuğa oyun içerisinde serbestlik tanınmalı, özerklik duygusunun gelişimi sağlanmalıdır, aksi durumda oyun içerisinde utanma davranışı sergileyebilir. Girişkenliğe karşı suçluluk duyma evresinde gelişen dil becerileri, hareket ve hayal gücünün zenginliği, çocuklarda oyun anında her şeyi deneme ve yapabilme arzusu uyandırmaktadır. Oyun oynarken tasarımlar yapmak, oyuncaklarını paylaşmak, başkalarının haklarına saygı duymak, sırasını beklemek bu evrede

kazanılabilecek davranışlardır. Başarıya karşı aşağılık duygusu evresinde çocuklar yetişkinler tarafından takdir edilmek ister, kazanma kaybetmenin olduğu yapılandırılmış oyunlar çocuklar için takdir edilmenin en kolay yoludur. Erikson'un belirttiği, çocukluk yıllarına denk gelen bu dört evrede meydana gelen değişimler, çocuğun oyun oynama ihtiyacını artırmaktadır (Duman, 2010).

Oyun, çocuğun sosyal ve biyolojik gereksinimlerini karşılayarak gelişim dönemlerini sorunsuz bir şekilde atlatmasını sağlar. Çocuk gerçek duygu, düşünce ve olayların üstesinden gelebilmek için imgesel oyunlar oynar (Şen, 2012, s. 408). Erikson'a göre çocuk, oyunda öğrenmek istediği şeyleri tekrar eder, okul öncesi dönemdeki çocukların sembol kullanma yeteneğinin artması onları öğrenmeye hazırlamaktadır. Çocuklar kendi kendine veya başkalarıyla oynama ihtiyacındadırlar, dünyaya hâkim olmak ve uyum sağlamak için oyunu kullanırlar (Bacanlı, 2004, s. 89; Tüfekçioğlu, 2001, s. 37).

Bilişsel Oyun Kuramları

Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı

Ünlü Rus psikoloğu Vygotsky'ye göre çocuğun bilişsel gelişiminde sosyal çevresinin çok önemli bir yeri vardır. Çocuğun gerçek gelişim düzeyi ile daha yetenekli akranlarıyla işbirliği yaparak ya da yetişkin rehberliğinde problem çözmesi olarak belirlenen gizil gelişim düzeyi arasındaki farka yakınsak gelişim alanı (proxiamal zone) adını vermiştir. Vygotsky, çocukların kazandıkları fikirlerin, olguların, becerileri, kavramların kaynağı çevreleri olduğunu ve bu çevreden öğrenmeye başladıklarını ifade eder (Senemoğlu, 2012, s. 54).

Vygotsky'ye göre dil önemli bir etkileşim aracıdır, bu yolla yetişkinler kültürde var olan bilgiyi çocuğa iletir. Kültür çocuğun gelişimini iki yolla etkiler. İlk olarak çocuklar kültür yoluyla bilgilerini oluştururlar, ikincisi ise Vygotsky'nin "entellektüel adaptasyon

araçları" adını verdiği, kültürün çocuğa sunduğu düşünme işlemleri ile olur, yani kültür ile çocuk bu bilgileri nasıl öğrendiğini ifade eder. Bu bilgi bütününün ve düşünme araçlarının çocuk tarafından alınması sürecine içselleştirme denir, içselleştirme ilk başta dil ve dil aracılığı ile kültür yoluyla sağlanır (Pehlivan, 2005, s. 37).

Sosyo kültürel gelişim kuramına göre çocuk oyun ile gerçekleştirilemeyen isteklerini düşsel olarak gerçekleştirme fırsatı bulur. Bu noktada oyunun istek karşılama işlevinden çok hayal gücünü ortaya çıkarması işlevinin daha önemli olması vurgulanır. Soyut düşünce somut nesnelere ve eylemlere bağlı değildir. Oyun çocukların duruma göre belirlenen düşünceleri ile soyut düşünceler arasında geçiş işlevini üstlenir. Bir nesne kendisi olmayan bambaşka bir nesne yerine kullanılabilir, mesela çocuk bir bloğu telefon yerine koyup oyununa katabilir (Aral vd., 2000, s. 18). Vygotsky'ye göre oyun her zaman toplumsal ve sembolik bir etkinliktir (Arslan ve Bulgu, 2010).

Oyundaki konular, öyküler ya da roller, çocukların toplumlarının sosyokültürel yapısını ortaya koymaktadır, bu açıdan oyun tek bir çocuktan fazlasını kapsar, hatta çocuk yalnız başına oynadığında dahi toplumsallığı yansıtır. Vygotsky'ye göre oyun çocuk tarafından gerçekleştirilen yeni bir keşif ve oluşumdur. Oyun bilişsel mekanizmanın işlemesinde en uygun ortamı sağlar, sembolik ve dramatik oyun çocukların soyut düşünme becerilerini geliştirir. Oyun yoluyla, -mış gibi yaparak gerçekleştirilemeyen arzu ve istekler yerine getirilir, imgesel doyum sağlanır. Üstelik Vygotsky, çocukların oyun sırasında bu imgesel doyumu gerçekleştirmelerinin, kendini denetlenmeyi ve kurallara gönüllü olarak boyun eğmeyi gerektirdiğini keşfettiklerini söylemektedir. Oyun gerilimle başlar, bu gerilimi kontrol etme mekanizmaları sonucu arzu ve isteklerin gerçek olmasıyla haz veren bir duygu gerilimin yerini alır. Vygotsky bu sebeple oyunu yüksek derece güdümlü bir davranış oluşumu olarak nitelemiştir (Nicolopou, 2004).

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Bu kuramın kurucusu Jean Piaget biyoloji eğitiminden sonra zeka ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Kuramın temelleri bilişsel gelişime dayanmaktadır, Piaget'e göre biliş "tüm zihinsel yapıların yöneldiği bir denge biçimidir" (Sevinç, 2009, s. 71). Piaget bilişsel gelişimi iki ana unsur ile açıklar; çocuğun deneyimlerini, yaşantılarını, kendi düşünce yapısı içerisinde düzenlemesi asimilasyon (özümleme) olarak adlandırılır, çocuğun sahip olduğu mevcut şemaları yeni durumlara, olaylara ve objelere göre yeniden biçimlendirmesi akomodasyon (uyum) olarak adlandırılır. İnsan zekâsının gelişimi özümleme ve uyum işlemine bağlıdır. Piaget'e göre "oyun düşüncenin ilkel bir işlevidir" (Yavuzer, 2000, s. 49). Çocuk oyun ile özümlenen bilgileri sisteme yerleştirir uyum sağlar, zihinsel unsurları kontrol eder ve bunu yaparken bildiği mevcut şemaları kullanarak dengeleme sürecine girer. Bu dengeleme sürecinde uyumun özümlemeden daha ağır bastığı durumda çocuk mevcut şemalarında değişiklik yapma ihtiyacı duyduğundan taklit davranışı ortaya çıkar, eğer ki özümleme uyumdan ağır basıyorsa bu seferde oyun davranışı ortaya çıkar (Özdoğan, 2009, s. 100; Sevinç, 2009, s. 71).

Piaget'e göre oyunda sonuç değil süreç önemlidir. Çocuğun, aktif olduğu oyun sırasında keşfetme sürecine girer, düşünce sistemleri gelişir, öğrenme oluşur ve tekrar yoluyla pekiştirilir. Piaget yeni öğrenilmiş davranışların tekrar edilmesi gerektiğinden bahseder. Bu tekrarlar yeni şemaların çocuğun zihninde yer alana kadar devam eder. Yapılandırmacı yaklaşıma göre birey daha önce zihninde var olan düşünce ve şemaları edindiği her yeni deneyimle anlamlı olarak düzenleyip bunlara yeniden anlam verir. Yapılandırmacı öğrenme çocuğun bilgileri aktif olarak zihninde oluşturduğunu vurgulamaktadır. Oyun bilişsel gelişimi ileriye taşır, düşünce süreçlerinin gelişmesi, çocuğun oyun sırasındaki hareketleriyle pekiştirilir (Aslan, 2012, s. 142; Erşan, 2011; Sevinç, 2009, s. 72).

Bağlanma Kuramı

Bağlanma teorisi John Bowlby ve Mary Ainsworth'un birlikte yürüttüğü bir çalışmadır. Bowlby bağlanmanın biyolojik kökenleriyle ilgilenmiştir. Yavrular savunmasız şekilde anneye bağlıdır, bu bağlılık eğilimi ilkeldir ve yaşam için gerekli, yaşam boyu süreklilik gösteren bir sistemdir. Bu yolla yavru, bakımını sağlayan kişiyle fiziksel yakınlık kurar, kendini koruyup, güvende hissettirecek, etrafı keşfetmesine imkan sağlayacak koşulları elde eder. Ainsworth ise bağlanma teorisinin işlemsel tanımını yapan kuramcıdır, Ainsworth'a göre bebek ile anne arasında oluşan güvenli bağlanma çocuğun psikolojik gelişiminde önemli bir yere sahiptir ve annenin sıcak, gereksinimi gidermeye hazır, duyarlı ve bağlanabilir olma özelliklerini taşıması bağlanmada etkilidir (Sayar & Tüzün 2006; Sevinç, 2009, s. 77).

Annenin çocukla oyun oynaması ve çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı olması çocukta güvenli bağlanma için temeldir. Bu bağlılık çocuğun oyunda göstereceği tepkileri etkilemektedir. Güvenli bağlılık kuran çocuklar çevrelerine karşı meraklı, araştırmacı ve keşfetmeye yönelik tutum sergilerken sosyal açıdan gelişmiş ve hayali oyunlarda daha etkin olduğu görülmüştür. Çocuk kendini güvensiz hissettiğinde bağlanma güdüleri devreye girer ve dikkatini çevreden anneye doğru yönlendirir ve yokluğunda üzülür (Sevinç, 2009, s. 78).

Zihin Kuramı

Premack ve Woodruf'un temsilcisi olduğu zihin kuramı, insanların zihinsel durumları ile davranışları arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır. "Zihin kuramı kendine ve başkalarına düşünce ve inançların atfedilmesi, zihinsel durumlarla davranışların arasındaki ilişkinin tamamlanmasıdır" (Sevinç, 2009, s. 79).

Oyun çocukların zihinlerini kullanıp, sosyal etkileşim sağladığı en önemli ortamdır, çocuklar toplum içerisinde yapılandırdığı görüşleri oyun yoluyla paylaşırlar. Zihin kuramına göre yeteneklerinin gelişimini etkileyen faktörler, bilişsel ve duygusal gelişimi, dil becerileri, yaş sembolik oyun becerileri, kardeş sayısı, arkadaş ve akran ilişkileri olarak

sıralanabilir. “Okul öncesi dönemde temelleri atılan bu beceriler yaş ilerledikçe zihinsel ve sosyal gelişimin sağladığı olgunlaşma ile davranışlarda kalıcı hale gelir” (Gülay, 2008).

Diğer Oyun Kuramları

Huizinga Kuramı

Johan Huizinga’ya göre oyun kültürden daha eskidir, hayvanlar da insanlar gibi oyun oynarlar. Oyun enerji fazlalığından kurtulma olarak tanımlansa da, Huizinga’ya göre, canlı varlık oyun oynarken doğuştan gelen bir taklit eğilimindedir ve hayatın ondan talep edeceği ciddi faaliyetlere hazırlık yapmaktadır. Doğa insanlığa oyunu, heyecan, sevinç ve matraklıkla birlikte vermiştir. Bunun yanında oyunda bir ciddiyet vardır, gönüllü bir eylemdir. Oyun bir ritüeldir, bütünlük ve anlam içerisindedir. Oyun gündelik veya asıl hayat değildir, gerçek yaşantıdan farklı bir durumdur, bu hayattan kaçma fırsatı bahanesi sunar. Oyun düzen yaratır, oyun düzenin kendisidir, her oyunun kendi kuralları olur. Savaş kuralları, yöneticilerin davranışların oyun kaynaklıdır, uygarlıkların temeli oyundur. Huizinga’ya göre oyun bir içgüdü ya da tepki değildir, bir işleve sahiptir (Huizinga, 1938, s. 27).

İçten Uyarılma Kuramı

Kuramın öncüsü Berylne’e göre hareketsizlik canlının doğal durumu değildir, canlı aktif bir şekilde sürekli çevresi ile etkileşim halindedir. Bireyin çeşitli uyaranların olduğu bir ortamda, neden belli bir nesnenin dikkatini çektiği ve çevresiyle hangi açılardan iletişime girdiği sorularına cevap niteliğinde modelini açıklamıştır. Berylne’e göre oyunu tanımlamada keşif ve oyun arasındaki ayrım önemlidir, oyunu genel bir uyarılmışlık halinin altındaki istenmeyen durumdan kaçış olarak tanımlar (Aral vd., 2000, s. 19; Özdoğan, 2009, s. 102).

Helenko Sistem Kuramı

Helenko'ya göre bireyle çevre arasındaki ilişki oyunu açıklamak için gereklidir. Birey ve çevre birlikte bir sistem oluşturur, birey bu sistemde özne iken çevre nesneyi temsil eder. Nesne durumunda bir eşya ya da düşünce varsa primer sistem, birey varsa sosyal sistem oluşur. Nesne özne yani çocuk tarafında serbestçe seçilmediği sürece oyun olmaz, çocuk oyun ortamlarını değiştirerek olumsuzlukları ortadan kaldırır. Sistem içinde özne, sistemin oyun olup olmadığına karar verir. Dışarıdan bir gözlemci öznenin davranışı hakkında karar veremez (Poyraz, 2012, s. 32; Şen, 2012, s. 407) .

Heckhausen Kuramı

"Heckhausen'e göre, birey bir iç gerginlik yaşarsa ve korku ve engellemelerden kurtulmak isterse oyunu seçer ve oyunda rahatlamak ister" (Özdoğan, 2009, s. 103).

Bateson Oyun Kuramı

Bateson, Vygotsky gibi iletişim ve oyun arasında bir ilişki olduğunu savunur. Ancak oyundaki iletişimin yarı iletişim olduğu görüşündedir, yarı iletişim yoluyla rolleri biçimlendirme yeteneği kazanılır, birey rolleri öğrenmez öğrendikleri oranda rol yapar ve buna bağlı olarak tekrar biçimlendirme yapar. Sosyal oyunlarda kişiler, davranışlarının gerçek olmadığını, sadece oyun olduğunu iletmek zorundadır. Bu iletimdeki başarısızlık, oyunun amacının yanlış anlaşılmasına ve sosyal uyumsuzluğa neden olabilir (Aral vd., 2000, s. 18).

Sutton-Smith Oyun Kuramı

Sutton- Simith, kurallı oyunlarda kültürün etkisini incelemiştir, tarihsel faktörlerin önemini vurgulamıştır. Oyuncakların oyun malzemeleri olmalarının yanı sıra kültürel ürünler olduklarını da vurgulamıştır. Çocuk oyunlarında ki cinsiyet farklılıklarını da incelemiştir.

Oyunun uyumu sağlamak için yeni yönelimlere kaynak olduğunu savunur (Sutton-Smith, 2008).

Çocuklardaki Oyun Evreleri

Piaget'nin Oyun Sınıflaması

Piaget bilişsel gelişimi dört dönemde incelemiştir, bu dönemler basitten karmaşığa doğru ilerleyen iç içe geçmiş aşamalardan oluşur. Çocuğun 0-2 yaş dönemi duyu-hareket dönemi olarak adlandırılır, bu dönemde çocuk kendini diğer nesnelerden ayırt etmeyi öğrenir, amaçlı davranışlar yapmaya başlar, döngüsel tepkiler ortaya koyar. Bebeğin görmüş olduğu bir olayı olay ortadan kalktıktan sonra tekrarlaması, o olayı taklit etmesi olarak tanımlanan ertelenmiş taklit davranışını yapar (Yavuzer, 2012, s. 64). İşlem öncesi dönem olarak adlandırılan 2-4 yaş arası sembolik dönem ve 4-7 yaş arası sezgisel işlem dönemi olarak ikiye ayrılır. İşlem öncesi dönemde dili kullanmayı öğrenir, nesneleri tek bir sözcükle belirtir ve tek bir özelliğe göre sıralar, ben merkezli konuşma yapısı hakimdir, monolog tarzı konuşur ve konuşmalarına animizm hakimdir. 7-11 yaş aralığındaki somut işlemler döneminde mantıklı olarak düşünme becerisi kazanır, sırasıyla sayı, kütle ve hacim korunumu kavramlarını kazanır, nesneleri farklı özelliklerine göre sıralar, sınıflar (Cüceloğlu, 2000, s. 346). 11 yaşından sonrasını ifade eden soyut işlemler döneminde çocukta ergen ben merkeziyetçiliği görülür, tümevarım, tümdengelim gibi akıl yürütme becerilerini etkili bir şekilde kullanır, ideolojik sorunlarla ilgilenir (Küçükkaragöz, 2018, s. 100). Piaget bu evreleri bağlı olarak oyunu da üç temel türe ayırmıştır (Kılıçoğlu, 2006; Öğretir, 2008; Bayhan & Artan, 2004, s. 245).

Alıştırma Oyunu

Doğumdan iki yaşına kadar olan süreyi kapsayan bu dönemde fiziksel aktivite ve keşfedici oyunlar ön plandadır. Yakalama, sallama, atma, alma gibi motor faaliyetler ve yinelemeler bu oyun türünün en belirgin özelliğidir, bu faaliyetlerin mutluluk vermesi aynı hareketi tekrarlamalarına sebep olur. Bu dönemdeki çocukların oyunları, çocuğun kendi gücünü ve elindeki nesne ile yer çekimi arasındaki ilişkiyi keşfettiği oyunlardır. Piaget, bilişsel gelişim üzerinde alıştırma oyunlarının önemli rolünün olduğunu savunmaktadır (Durualp & Aral, 2015, s. 18).

Sembolik Oyun

Bu dönem Piaget'nin bilişsel gelişimi tanımladığı dönemlerde işlem öncesi döneme yani 2-7 yaş aralığına denk düşmektedir. Bu dönemin diğer adı simgesel-taklidi oyun dönemi olarak geçer. Çocuk kendi gerçeklerini sanki varmış gibi oyunlar ile yaşatır, düşüncelerini yansıtırken yeterince gelişmemiş dili ile kendini tam olarak yansıtamadığı için simgesel oyun ile kendini anlatır. Ayrıca bu anlatımla zihinsel simge ve uygulamalar tekrarlanarak özümsenmektedir. Örneğin; evcilik oynayan kız çocuğu oyun sırasında duygu ve düşüncelerini aktarırken, anneyi taklit eder, anne kavramı ile kendini özdeşleştirir. Taklit oyunları hiçbir kültürde öğretilmeyen, tüm kültürlerde kendiliğinden uygulanan, biyolojik olarak gelişen aktivitelerden biridir. Çocuk oyunlarında, bir faaliyetin bir nesneden diğerine aktarılması ve çocuğun başka birinin rolünü üstlenmesi şeklinde iki tür sembolleştirme görülür (Aral vd., 2000, s. 17; Duman, 2010; Pehlivan, 2005, s. 36).

Kurallı Oyun

İleri düzey bir zihinsel beceri gerektiren bu dönem 7-11 yaş aralığını kapsayan somut işlemler dönemi ile ilişkilendirilebilir. Piaget'e göre mantıklı düşünme çocukların sadece nesnelerle oynaması ile değil diğer çocuklar ile oynaması ile gelişir. Başka çocuklarla

oynayan çocuk ben merkeziyetçi düşünce yapısından sıyrılır ve oyun kurallarının anlaşmazlıkları önlemek amacıyla konulduğunu anlayabilirler. Bu sayede kurallara uymayı içselleştirirler, empati kurmayı, işbirliği yapmayı öğrenirler ve sosyal düşünme becerisi kazanırlar (Maden-Ellialtıoğlu, 2005; Özdoğan, 2009, s. 105).

Smilansky'nin Oyun Sınıflaması

Smilansky, oyunu sınıflarken bilişsel gelişimi temel almıştır. Bu noktada Piaget'nin oyun evrelerini genişletme yoluna gitmiştir, birbirini takip eden dört oyun evresi tanımlamıştır. Her evrede farklı yapılar vardır ve ilerledikçe karmaşık özellikler gösterir (Aksoy, 2014, s.37). Smilansky oyun evrelerini "İşlevsel Oyun", "Kurallı Oyun", İnşa Oyunu" ve "Dramatik Oyun" olmak üzere dört boyutta ele almıştır (Erşan, 2006; Gül, 2006; Rubin, Maioni & Hornung, 1976).

İşlevsel Oyun

İlk aşamada çocuğun oyunu hareket etmesini sağlayacak basit kas hareketlerini içerir, nesneyle ya da nesne olmadan basit tekrarlı hareketler yaparlar. Dilsel ve fiziksel becerilerin alıştırmalarını yaparlar, çevreyi araştırırlar, nesneleri amacına yönelik kullanmaya çalışırlar ve gelecek evreye temel olacak becerileri kazanmaya çalışırlar (Göz, 2013).

Yapı-İnşa Oyunu

Çocuklar bu evrede nesneleri nasıl kullanmaları gerektiği ile ilgili özel alıştırmaların yanı sıra nesneleri kullanarak yeni şeyler oluşturma ve yapılandırma eğilimi vardır. Bu evrede kullanılan nesnelerle oyun oluşur, oyun yoluyla küçük kas gelişimi ve bilişsel gelişim ilerler. Legoları, blokları kullanarak kule, köprü gibi yapılar inşa ederler (Ömeroğlu, Ersoy, Şahin, Kandır & Turla, 2006, s. 36).

Dramatik Oyun

Piaget'in sembolik oyun evresine denk düşen bu evrede çocuk bireysel istek ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere düşsel bir durumu değiştirir Bu evrede, çocuklar hayal güçlerinin elverdiği oranda gerçek durumları sembolleştirme ile canlandırmaya çalışırlar. Çocuk bu evrede dramatik oyunlar ile sosyal, zihinsel ve dil gelişimi açısından büyük bir ilerleme gösterir, bağımlılık-bağımsızlık çatışmalarını çözümler ve öz denetim kazanır (Moyles, 2010, s. 5).

Kurallı Oyun

Smilansky bu evreyi oyun gelişiminde ulaşılan en üst evre olarak tanımlar. Kurallı oyun evresinde çocuklar kurallara uygun bir şekilde davranmayı ve sorumluluk almayı öğrenirler. Bu davranış çocukların sosyal becerilerini geliştirmektedir. Kurallı oyunlar sayesinde çocukları dil becerilerini geliştirir, fiziksel koordinasyonlarını arttırır, işbirliği, rekabet, hakkına razı olma, adil olma gibi sosyal olgunluklar kazanır (Frost, Wortham & Reifel, 2008).

Parten'in Oyun Sınıflaması

Piaget ve Smilansky oyunun bilişsel yönünü incelerken Parten oyunun sosyal yönünü incelemiştir. Parten çocuğun aktif ve hareketli olduğu ancak bir amacının olmadığı durumları katılımsız uğraş olarak tanımlar. Yine çocuğu diğerlerinin oyununu izleyip oyuna katılmadığı durumlar seyirci davranış olarak tanımlamıştır. Seyirci davranış gösteren çocuklar oyun oynayanların etrafında gezinir, onlarla konuşup, sorular sorar (Lenger, 2015). Parten sosyal oyunun gelişim evrelerini "Yalnız Oyun", "Paralel Oyun", "Birlikte Oyun" ve "İşbirlikçi Oyun" şeklinde sıralamaktadır (Akyol, 2002; Xu, 2008).

Yalnız Oyun

Yalnız oyunda çocuk çevresindeki çocuklardan etkilenmeden tek başına oynar. Çocuk çevresiyle iletişim kurmaz fakat çevresini gözlemler, oyuncağıyla yada kendi bedeniyle ilgilenmeyi tercih eder. 2 yaşına kadar görülen bu dönemde çocuk canlı renkli, ses çıkaran oyuncaklara ilgi duyar ve çevreden etkilenmeden oynar (Kadim, 2012).

Paralel Oyun

2-4 yaşlar arasını kapsayan bu dönemde çocuklar aynı ortamda yan yana fakat birbiri ile alakasız, birbirinden bağımsız oyunlar oynarlar. Çocuklar paralel oyun oynarken birbirinden ve çevreden etkilenmeden oyunlarına devam ederler. Çocuklar arasındaki sosyal iletişim çok azdır, bir oyuncağı istemek, düşünceleri söylemek gibi az iletişim gerektiren etkileşimlerde bulunurlar (Kadim, 2012).

Birlikte Oyun

4-6 yaş aralığını kapsayan bu dönemde çevreye ilgisi artar, böylece diğer çocuklarla birlikte oynar, ve iletişim kurar. Çocuklar birlikte oynarken birbirlerinden fikir ve oyuncak alışverişinde bulunurlar. Oyun, doğaçlama olarak gelişir, aynı oyunu oynarlar fakat kendi seçtikleri şekilde oynarlar. Benmerkezci davranış ağır basar. Bu dönemde çocuğun büyük kas ve dil gelişimi daha ileri düzeydedir. Kaba motor hareketler olan takla atma, topa vurma, yüksek yerlerde yürüme gibi hareketleri becerebilirler. Bu dönemde müzik mırıldanmaktan hoşlanırlar, yeni oyunlar yaratırlar ve temsili oyunlar oynamaktan zevk alırlar (Kadim, 2012; Kolcu, 2014).

İşbirlikçi Oyun

6-8 yaş aralığını kapsayan bu dönemde oynanan oyunların ortak bir amacı vardır, bu amaca yönelik roller ile oyun işbirliğiyle yürütülür. Yani çocuk oyun içinde diğer çocuklarla grup

halinde ve iletişim içerisindedir. Bu iletişim tam manasıyla sosyal etkileşim gerektirir, çünkü oyun içerisinde birbirlerine ihtiyaç hissederler ve işbirliği gereksinimleri vardır. Bu sebeple sosyallik önem kazanmıştır. Çocuklar, büyüklerin davranışlarını taklit eder ya da kurallı oyunlar oynar, en iyisini yapabilmek için bir çaba içerisindedirler (Duman, 2010).

Bühler'in Sınıflaması

Bühler oyun davranışlarını 5 grupta incelemiştir. Çocuğun ilk oynadığı oyunlar işlevsel oyunlardır. Çocuk kendi bedeni ile oynar, yakalama, düşürme gibi davranışlar görülür. İki yaşlarından sonra somut olan yapısal oyunlar ve yapısal oyunlara paralel hayali oyunlar görülür. Bu aşamalarda oyun bireysel bir işleyiş seyreder. İlerleyen yaşlarda bireysel olan yapısal ve hayali oyunların yerini somut olan kurallı oyunlar ve soyut olan rol oyunları alır (Akyel, 2011).

Oyun Çeşitleri

Poyraz (2012) oyun çeşitlerini aşağıdaki gibi sıralamıştır;

Öz Yapılarına Göre Oyun Çeşitleri

İşlev Oyunları

Çocuğun doğumundan 3 yaşına kadar oynadığı oyunlara ve yaptığı bilinçsiz, kontrolsüz devinimsel hareketlere "işlev oyunları" denir. İşlev oyunlarının ilk aşaması 0-1 yaş aralığındaki "süt çağı dönemidir". Bu dönemde çocuğun hareketleri içgüdüsel ve bilinçsizdir. Sevindiği veya heyecan duyduğu zaman türlü sesler çıkarır, ellerini, kollarını, bacaklarını sallayarak kendi vücudunu tanımaya yönelik hareketler yapar. Yetişkinlerin, çocuğu neşelendirmek için çocuğun vücuduyla yaptıkları baş baş oyunu gibi oyunlar

çocuğun yüzünü, ellerini tanımasını sağlarken aynı zamanda eğlenmesini de sağlar. Süt çağı döneminden sonra, 1-3 yaş aralığını kapsayan özerklik dönemi gelir. Özerklik döneminde çocuk saldırganlık, kırma, kirletme gibi içgüdülerinin doyumuna yönelik oyunlar oynar. Bu oyunlar süt çağı işlev oyunlarından daha fazla oyun niteliği taşır. Gürültü çıkaran şeylerle oynamak, çamurla oynamak özerklik dönemi işlev oyunlarına örnek gösterilebilir (Poyraz, 2012, s. 51).

Ben Oyunları

Bu dönemde çocukta egosantrik düşünce yapısı hakimdir, bu sebeple çocuk çevresinden çok kendisiyle ilgilenmektedir. Çocuğun bu ilgilerinden yararlanılarak çeşitli yeteneklerini geliştirmeye yönelik oyunlara "Ben Oyunları" denir (Seyrek & Sun, 1997, s. 63).

Hayal Oyunları

Çocukların bir nesneyi ya da olguyu başka bir nesne ya da olgu gibi düşünerek kurduğu oyunlara hayal oyunları denir. 3 yaşına kadar kendi başına oynadıkları bu oyunları 3 yaşından itibaren arkadaş toplulukları ile oynamaya başlar. Çocuk bu oyunlarda kendini başkalarının yerine koyar ve sorunlarını oyun içerisinde kurduğu hayallerle çözer. Oynarken oyuncaklarıyla konuşur, onlara ninni söylerler, canı sıkılınca onları hırpalar (Ulutaş, 2011). Hayal oyunları çocukların yaratıcılık becerilerini geliştirir. Çocuğun hayal gücü sınırsız olduğu için bu tür oyunların oynandığı mekan içinde bir kısıtlama yoktur, her yerde oynanabilir. Sınıflarda ki dramatik oyun merkezi ve blok merkezi hayal oyunları için en ideal mekanlardır (Kadim, 2012).

Küme Oyunları

5-6 yaşlardan başlayan küme oyunları işbirliği ve koordinasyon gerektirir, grup halinde oynanır, topluca oynanan her oyun küme oyunudur. Küme oyunları şarkılı, rekabete dayalı

ya da bir olayın dramatizasyonu şeklinde oynanabilir. Küme oyunlarının çekirdeği mahalledir, yaş veya güç bakımından ileri bir çocuk lider konumundadır, otoritedir, sözü dinlenir. Okul ortamında özel oyun salonunda ya da açık havada oynanabilir, süresi fazla uzatılmamalıdır ilgi dağılır (Poyraz, 2012, s. 54; Seyrek & Sun, 1997, s. 64).

Oynandığı Yere Göre Oyun Çeşitleri

Açık Hava Oyunları

Açık hava oyunları adından da anlaşıldığı üzere kır, bahçe, sokak, orman gibi açık alanlarda oynanan oyunlara denir. Oyun çocuğun psikolojik gelişimine önemli katkılar sağlar, açık hava oyunları buna daha büyük bir ölçüde katkıda bulunur (Malıyok, 2015). Doğal malzemelerle oynamak çocukların yaratıcılıklarını geliştirir, bu malzemelere en kolay yoldan doğada yani açık alanlarda ulaşılır. Açık alanlarda sınırlama olmaması çocukların özgürce oynamalarına fırsat tanır, çocuklar sürekli olarak hareket halinde kalabilir.

Koşmaca oyunları açık havada koşarak oynanan oyunlara denir. Bu oyunlarda çocuklar koşar, kovalar, birbirlerini yakalamaya çalışırlar. Saklambaç, mendil kapma gibi oyunlar koşmaca oyunlarına örnek verilebilir. Çocukların çevrelerindeki varlıkların hareket ve seslerini taklit ettikleri oyunlara "öykünme oyunları" denir, çocukların çeşitli hayvan seslerine öykünmeleri bu oyuna örnek gösterilebilir. Öykünme oyunları ile karıştırılmaması gereken "Öykünme Yürüyüş ve Koşuları" çocukların çevrelerindeki varlıkların hareketlerini taklit ederek yaptıkları yürüme ve koşma içeren oyunlardır. Çocukların ördek yürüyüşü yapmaları öykünme yürüyüşüne, lokomotif koşusu öykünme koşusuna örnek gösterilebilir. Çocukların ayakta durarak ya da oturarak halka oluşturup oynadıkları yağ satarım bal satarım gibi oyunlar halka oyunlarıdır. Tekerlemeli ya da çeşitli araçlar kullanılarak oynanabilir (Seyrek & Sun, 1997, s. 65).

İçeride Oynanan Oyunlar

Salon, sınıf, ev gibi kapalı mekanlarda oynanan oyunlardır. Bu oyunlar kurallı ya da kuralsız, oyuncakla ya da oyuncaksız, tek başına ya da grup halinde serbestçe oynanabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında oyunlar; çocuğu oyun içerisinde tamamen kendi tercihleriyle hareket ettiği yapılandırılmamış oyunlar, öğretmen ya da çocuk tarafından başlatılıp çocuğun aktif katılımı ile süren yarı yapılandırılmış oyunlar ve kuralları başkaları tarafından belirlenmiş yapılandırılmış oyunlar olma üzere üç şekilde uygulanır (MEGEP, 2016, s. 24).

Kullanılan Araca Göre Oyun Çeşitleri

Araçta Yapılan Oyunlar

Jimnastik sırası, tahterevalli, salıncak, denge aleti, jimnastik minderi, atlama kasaları gibi materyallerin oynamak için kullanıldığı oyunlara araçta yapılan oyunlar denir. Sandalye kapmaca, takla yarışı, minder üzerinde yapılan hareketler gibi oyunlar bu oyunlara örnek gösterilebilir.

Araçla Yapılan Oyunlar

İp, top, çember, kurdele gibi çeşitli oyun araçlarıyla oynanan oyunlara araçla yapılan oyunlar denir. Öğrenme merkezlerinde oynanan oyunlar da araçla yapılan oyunlara örnek gösterilebilir. Çocuklar araçla yapılan oyunlarda farklı araçları tanır, atmayı, çevirmeyi, dengede tutmayı, vücut koordinasyonu sağlamayı öğrenir.

Araçsız Yapılan Oyunlar

Herhangi bir araç gerekmeden oynanan taklit oyunu, şarkılı oyunlar, halka oyunları gibi oyunlardır (Kadim, 2012; Poyraz, 2012, s. 57).

Oynama Eğilimi

Oyun ve oynama eğilimi kavramları birlikte kullanılsa da ikisinin farklı anlamları vardır, oyun daha çok bir davranışı ifade ederken oynama eğilimi oyuncunun oyun içerisindeki tutum, stil, kapasite ve psikolojik durumunu yansıtır (Barnett, 1991). Oynama eğilimi deneyim ve etkileşimin sonucu, zaman içinde gelişen ve olumlu bir duygusal durumu olan bir içyapıdır. Aynı zamanda çocukların oyuna dahil ettikleri nitelikleri de içerir (Keleş & Yurt, 2016).

Lieberman'ın Oynama Eğilimi Teorisi

Oynama eğilimi hakkında ilk olarak Lieberman, oyun esnasında çocukların göstermiş oldukları davranış ve aktivitelerin tamamı olduğunu belirtmiştir, oynama eğilimi içinde beş alt boyut belirtmiştir; fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah duygusu (Liberman'dan aktaran Barnett, 1984; Bundy, Muys, Rodger, 2006). Fiziksel kendiliğindenlik, çocuğun fiziksel hareketlerini (koşma, atlama ve atlama gibi) ifade eder. Bu fiziksel hareketler, coşku, ritmik hareket ve motor koordinasyonla ilişkilendirilir. Sosyal kendiliğindenlik, çocuğun esnek bir şekilde etkileşime girme sıklığını yansıtır, grup oyununa girip çıkabilmesi gibi faaliyetleri içerir. Bilişsel kendiliğindenlik çocuğun dramatik oyundaki yaratıcılık kapasitesini ifade eder. Zevkin dışa vurumu çocuğun oyun sırasındaki neşesini özgürce ifade etme sıklığı ve yoğunluğu olarak tanımlanır, oyun sırasında genellikle gülerek, kahkahayla ve hatta şarkı söyleyerek yansıtılır. Mizah duygusu hem kendiyle hem de

kendisiyle ilgili olaylarla alay etme yeteneği olarak tanımlanır (Lieberman'dan aktaran Cornelli Sanderson, 2010).

Barnett'in Oynama Eğilimi Teorisi

Barnett oynama eğiliminin tanımına ve ölçülmesine önemli katkıda bulunmuştur ve eğlenceli kişilik kavramını belirtmiştir. Barnett'e göre eğlenceli kişilik neşeli, komik, esprili, enerjik, iyi huylu, kolayca gülen, diğer insanlara katılmaktan hoşlanan, hayal gücü yüksek, meraklı, yeniliklere ve iletişime açık özellikler sergiler. (Barnett'ten aktaran Rentzou, 2013). Barnett (2007) oynama eğilimini bir durumu mizah ve eğlence ile çerçevelemek olarak tanımlamıştır.

Bundy'nin Oynama Eğilimi Teorisi

Bundy'ye göre, oynama eğilimi zorlukların üstesinden gelmek ve problem çözmek için yaratıcılık ve esnekliğin kullanıldığı "esnek bir stil veya yaklaşım" dır (Bundy'den aktaran Muys, Rodger, Bundy, 2006). Bundy (1997), Lieberman'ın çalışmasını temel alarak oynama eğiliminin kişiye özel bireysel olduğu üzerinde durmuş, oynama eğilimini oyun tutumu olarak tanımlamıştır. Çalışmalarında Liberman'dan etkilenen Bundy oynama eğiliminin dört boyutu olduğunu söylemiştir. İlk boyut olan iç motivasyon, çocuğun dış beklentilerden uyarıcılardan bağımsız olması; ikinci boyut olan iç kontrol, çocuğun yönlendirme yeteneği; üçüncü boyut oyunda gerçekliği askıya alma özgürlüğü, çocuğun fantastik unsurları oyuna sokma yeteneği ve dördüncü boyut olan çerçeveleme, çocuğun iletişim kurma yeteneği ve sosyal ipuçları olarak ifade edilmiştir. Oynama eğilimi, çocukların başkalarıyla ilişki kurmayı ve oyun ile iletişim kurmayı öğrenmelerine yardımcı olur (Youell, 2008).

Cooper'ın Oynama Eğilimi Teorisi

Çocuğun hayatında önemli yeri olan oyunun bir yönü olan oynama eğilimi çocukların oyun oynama yaklaşımını ifade eder, davranış ve kişilik özellikleri ile ilgilidir (Cooper, 2000). Cooper (2000), çocuğun oynama eğiliminin fiziksel, sosyal ve kültürel faktörlerden etkilenebileceğini ileri sürmüştür. Bu faktörleri oyun ortamı, çocuğun oyun becerileri, çocuğun ailevi ortamı ve çocuğun oyun tercihlerine yönelik tutumu olarak belirtmiştir. Çocuğun yakın çevresi (fiziksel ortam, mevcut oyun malzemeleri ve sosyal öğeler) oyun aktivitelerini ya teşvik eder ya da sınırlar. Oynama eğilimini çevredeki yetişkinlerin kültürel değerleri, inançları, ebeveyn tutumları çocuğun gelişimsel yetenekleri ve oyun becerilerinden daha fazla etkiler. Fiziksel ve sosyal ortam bir çocuğun oyun becerilerini geliştirir ve biçimlendirir (Cooper, 2000).

Oynama Eğiliminin Önemi

Oynama eğilimi, farklı gelişimsel alanlarla olan ilişkisi nedeniyle çocuklar için önemli bir özelliktir (Barnett ve Kleiber, 1982). Çocuğun oyuna yatkınlığı olarak tanımlanan oynama eğilimi, oyunun ayrılmaz bir parçasıdır ve çocuğun gelişimiyle yakından ilgilidir. Oynama eğilimi, çocuğun özgürce ve zevkli bir şekilde etkileşimde bulunma isteğidir (Cornelli Sanderson, 2010). Çocuk oyunculuk davranışları gösterirken iletişim kurar ve bu sayede bireysellik kazanır, çocukların kaygı ve hayal kırıklıkları ile başa çıkmalarını sağlar, oyunculuk çocukların yaratıcılık ve problem çözme yeteneklerini geliştirir, çocukların anlama ve ifade etme becerilerini geliştirir, mizah becerilerini ve özgüvenini geliştirir (Barnett, 1991). Oynama eğilimi, küçük çocuklar için önemli bir özelliktir çünkü problemlerle başa çıkma becerileri ve sosyal ortamlara uyum sağlama ile ilişkilidir (Ruckser-Scherb, 2010; Saunders, Sayer ve Goodale, 1999). Oynama eğilimi okul öncesi çocuklarda yaratıcılık ve sözel zekayı teşvik eder (Myck-Wayne, 2010). Saunders vd. (1999), okul öncesi çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada oynama eğilimi ve baş etme becerilerinin pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur.

Oynama Eğilimini Etkileyen Faktörler

Oynama eğilimi çocuğun kişisel ve ailesel özellikleri ile yakından ilişkilidir, bu özellikler arasında çocuğun cinsiyeti, yaşı, doğum sırası ve kardeş sayısı vardır (Barnett, 1991; Cooper, 2000; Cornelli Sanderson, 2010; Trevlas, Matsouka ve Zachopoulou, 2003).

Oynama eğiliminde cinsiyet faktörünün etkisini inceleyen araştırmalarda, Zachopoulou vd. (2004) erkek çocukların kız çocuklara göre daha yüksek fiziksel kendiliğindenlik ve mizah düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Barnett (1991) erkeklerin fiziksel kendiliğindenlik ve zevkin dışavurumu konusunda daha yüksek puan alırken kızların ise bilişsel kendiliğindenlik konusunda daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşmıştır. Saunders, Sayers ve Goodale (1999) kız çocukların genel oynama eğilimi puanlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yaşın oynama eğilimine etkisini inceleyen çalışmalarda sosyal kendiliğindenlik ve bilişsel kendiliğindenlik puanlarının yaşla birlikte arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Barnett, 1991b). Cornelli Sanderson (2010) yaş ve oynama eğilimi arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna ters olarak Saunders vd. (1999) yaşça küçük çocukların oynama eğiliminin daha yüksek olduğunu, bunda yaş ile birlikte artan kurallı oyunların oynama eğilimini olumsuz yönde etkilemesinin rol oynadığını söylemiştir.

Barnett (1991b) en büyük çocukların daha sonra doğmuş çocuklardan, daha iyi mizah duygusu ve hayal gücü gösterdiğini söylemiştir, en büyük çocukların sosyal kendiliğindenlik açısından daha ileri bir gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Bunun yanında kardeş sayısının oynama eğilimi üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kişisel ve aile özelliklerinin yanı sıra, sosyal ve kültürel faktörler de oynama eğilimini etkiler. Kültürel değerler ve inançlar, oyunculuk gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen ana faktörlerden biridir. Gelişmiş ülkelerde ebeveynler ve öğretmenler çocukların eğitiminde oyunu kullanmaya büyük önem verir (Cooper, 2000; Cornelli Sanderson, 2010). Youell (2008) oyun ve öğrenmenin arasındaki ilişkiye dikkat çeker. Yetişkinlerin, çocukların en iyi şekilde öğrenmeleri için onlara etkili oyun ortamları hazırlamaları

gerektiğini vurgular. Rigby ve Gaik (2007) araştırmalarının sonucuna göre çocukların oynama eğiliminin ev ortamında okul ortamına göre daha yüksek olduğunu söylemiştir. Bakım ve eğitim kalitesi oynama eğilimini etkiler (Cornelli Sanderson, 2010).

Öğrenme ve Öğrenme Kuramları

Birey yaşantısında çevre ile sürekli bir etkileşim içerisindedir, her bireyin farklı şekillerde deneyimlediği bu etkileşimler sonucu kendisinde olan değişimler öğrenme olarak tanımlanabilir. Literatüre bakıldığı zaman öğrenmenin bazı tanımları karşımıza çıkmaktadır.

Karafilik ve Kuyucu (2010)'ya göre öğrenme bireyin kendi isteğiyle zihninde oluşan kalıcı izli olan davranış değişiklikleridir (s. 26). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için motivasyon, dikkat, aktif katılım ve dönüt gibi ön şartların sağlanması lazımdır. Öğrenme "tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişmelerdir" (Bacanlı, 2005, s. 145). Erden ve Akman (2001) öğrenmenin insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri olduğunu belirtmiştir (s. 128). "Öğrenme genel olarak, bireyin davranışlarında değişiklik yaratan, yeni bilgi ve anlayış elde etme süreci veya bilgi ve becerilerin kazanılması süreci olarak tanımlanabilir" (Arı, 2011, s. 5). Öğrenmeyi tanımlayan eğitimcilerin dışında öğrenme kuramcıları da öğrenmeyi farklı şekillerde tanımlamışlardır, bu kuramlar şöyle sıralanabilir:

- Davranışçı öğrenme kuramları,
- Bilişsel öğrenme kuramları,
- Duyuşsal öğrenme kuramları,
- Nörofizyolojik (beyin temelli) öğrenme kuramları (Özden, 2005, s. 21).

Davranışçılar öğrenmeyi uyarıcıya verilen tepki çerçevesinde açıklarken, bilişsel öğrenme kuramları bilginin aktif bir şekilde özümsenerek alındığı görüşündedir. Duyuşsal öğrenme kuramcıları öğrenmeyi, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinden öte ahlak gelişimi ile ilişkisi yönünden incelemişlerdir. Beyin temelli öğrenme kuramcıları ise öğrenmeyi bilişsel

öğrenme kuramcılarının görüşlerine ek olarak nörofizyolojik boyutlarıyla ele almışlardır (Özden, 2005, s. 21). Hebb, öğrenmenin ne olduğunu anlamak için öğrenme sürecinde beyinde ne tür fizyolojik ve kimyasal değişimlerin yaşandığını bilmek gerektiğini savunmaktadır (Hebb'den aktaran Çelik, 2004).

Öğrenme Stilleri Tanımı, Kapsamı ve Niteliği

Öğrenme stilleri kavramını tanımlayabilmek için ilk olarak stil kavramı açıklanmalıdır. "Stil, bireyin birbiriyle tutarlı ve oldukça sürekli eğilimlerinden ya da tercihlerinden oluşan genel niteliğidir, bireyi başkalarından ayıran bir özellik taşır, bireyin kendine ait olan, hem kişiliğiyle ilgili olan, hem entelektüel iş görmesiyle ilgili olan genel niteliktir" (Güven, 2004, s. 21).

İnsan öğrenme yeteneğiyle diğer canlılardan ayrılır (Ataseven & Oğuz, 2015). Her bireyin öğrenme ortamı ve koşulları birbirinden farklıdır, bu sebeple öğrenme kişinin kendisine özgüdür (Can, 2011). Öğrenmeyi etkileyen birçok faktör vardır; bunlardan hazır bulunuşluk, olgunlaşma, genel uyarılmışlık, güdü, eski yaşantılar ve dikkat kişinin kendisinden kaynaklı etkenlerdir; öğrenilen konunun yapısı, öğrenmeye ayrılan zaman, geri bildirim ve öğrencinin aktif katılımı ise öğrenme yöntemi ile ilgili faktörlerdir (Engin & Seven, 2010; Otrar, 2006). Öğrenme stili kavramı, ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atıldığı yıldan beri sürekli bir araştırma konusudur (Boydak, 2017, s. 3). Dunn (1995)'a göre öğrenme stili, bireyin akademik zor bilgi üzerine yoğunlaşıp, bilgiyi alıp zihne yerleştirme sürecini izleyen bir yoldur. Kolb (1984), öğrenmeyi yatay ve dikey iki eksenin uçlarındaki dört ayrı tercih noktası ile açıklar. Bu dört nokta; somut yaşantı (hissederek), soyut yaşantı (kavramsallaştırarak), aktif yaşantı (yaparak), yansıtıcı gözlem (izleyerek) olarak belirtilebilir (Özden, 2005, s. 78).

Veznedaroğlu ve Özgür' ün yapmış olduğu çalışmada öğrenme stillerinin farklı tanımlarında yer verilmiştir (2005, s. 4).

Reinert (1976)'e göre "bir bireyin öğrenme stili, o kişinin en etkin şekilde öğrenmek için yani, yeni bir bilgiyi almak, anlamak, tutmak ve tekrar kullanabilmek için programlandığı tarzdır."

Hunt (1979)'a göre "bir öğrenenin, öğrenmesini kolaylaştırmaya en elverişli eğitimsel şartları tanımlar."

Keefe (1987)'ye göre "öğrenenin öğrenme çevresini algıladığı, bu çevreyle karşılıklı etkileşime girdiği ve bu çevreye nasıl tepki verdiği tarzın, bir dereceye kadar değişmeyen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik karakteristik faktörlerin tümüdür."

Belli Başlı Öğrenme Stili Modelleri

Öğrenme stilleri doğuştan getirdiğimiz karakteristik özelliklerimizdir. Yürürken, yazarken, konuşurken ve oynarken davranışlarımızı etkiler. Öğrenme stili kısaca öğrenme, bilebilme veya yapabilme olarak adlandırılmaktadır (Boydak, 2017, s. 4; Karafilik & Kuyucu, 2010, s. 74). Öğrenme stilleri ile ilgili tanımların tümü bu kavramı farklı bir bakış açısı ile ele almaktadır. Bu farklılık çok sayıda öğrenme stili model ve teorisi karşımıza çıkarmaktadır (Zeytinkaya, 2016). Bunlardan başlıcalarını sıralayacak olursak:

Carl Jung'un Öğrenme Tipleri Modeli

Freud'un görüşlerinden oldukça etkilenen Carl Jung analitik psikolojinin kurucusudur. Freud ile birliklte psikanaliz üzerine çalışmalar yapmıştır. Kişilik ve bilinçaltı kavramları etrafında çalışmalarını yürüten Jung psikolojik tipler kuramını geliştirmiştir. Psikolojik tipler kuramının öğrenme sürecine uyarlanmış hali öğrenme tipleri kuramıdır (Boore, 2006). Jung (1921)'a göre her insan farklı sosyal, kültürel, ekonomik altyapıya, farklı kişiliğe, istek, ilgi, beceri ve beğenilere sahiptir, tüm bu özellikler bireylerin farklı öğrenme stilleri geliştirmelerine sebep olur. Bu farklılığın temelinde psikolojik tipler yani kişilik vardır.

Jung insan davranışlarını algılama ve yargılama davranışları olmak üzere iki bölümde ele almıştır. Birey bulmak, keşfetmek gibi durumlar için algılama; değerlendirme, karar verme gibi durumlar için yargılama fonksiyonlarından birini seçer ve davranışta bulunur (Güven, 2004, s. 61). Jung insanları dışadönük ve içedönük olmak üzere iki genel tutuma ve dünyayı algılayışlarının nasıl olduğuna dair düşünme, hissetme, duyum, sezgi, olmak üzere dört temel işleve ayırmıştır. Bireysel farklılıklar bu iki tutum, iki davranış ve dört algılayış işlevinin hangilerinin hakim olduğuna göre belirlenir. Her birey algısal, yargısal, dışa dönük, içe dönük, duyusal, sezgisel, düşünen, duygusal stiller olmak üzere toplamda sekiz tane olan öğrenme stilinden birine yerleşebilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, aynı kategoride olan bireylerin tamamen aynı özellikleri göstermediğidir. Bu özellikler benzerdir fakat farklı düzeylerde kendini gösterir, örneğin bütünüyle içe dönük ya da dışa dönük bireylerden bahsetmek mümkün değildir (Saban, 2005, s. 3).

Kişilik teorisi dışa dönüklük ve içe dönüklük arasında ayrım olarak temellenir. Kişinin dünyaya karşı tutumu dışa dönük ve içe dönük tipler ve buna bağlı öğrenme stillerini dışa dönük öğrenme stili ve içe dönük öğrenme stili olarak ifade edilir. Dışa dönük öğrenme stiline sahip olan bireylerin ilgi ve enerjisi dış dünyaya yoğunlaşmıştır. Bu öğrenme stiline sahip olan kişiler diğer insanlarla açık ve aktif bir şekilde etkileşime girer, çeşitli etkinliklere yönelir. Kalabalık ve gürültülü ortamlara kolay uyum sağlar, çoğunlukla sesli düşünmeyi ve sosyal olmayı tercih ederler, kültürel yapı içerisinde daha fazla değer görürler. Yaparak yaşayarak öğrenme eğiliminin yanında birlikte öğrenmeyi tercih ederler. Uzun etkinliklerde sabırsızdırlar ve merak duyguları baskındır. Karışık işlemleri sevmezler, etrafındaki kişilerden geri bildirim almayı severler. İçe dönük bireyler kendi iç dünyasında, duygular, hayaller, fanteziler etkisinde yaşarlar, daha yoğun ilişki ya da olayları tercih eder, iletişim sorunları olduğu için fazla arkadaşa sahip değillerdir. İçe dönük öğrenme stiline sahip olan bireyler, çoğunlukla yavaş hareket ederler ve sessiz, sakin ortamları tercih ederler. Ayrıntıcıdırlar, bir konu hakkında konuşmadan önce her şeyi enine boyuna düşünüp süzgeçten geçirirler, kesin yargıda bulunmazlar. Güdülenme seviyeleri yüksektir bir proje üzerine uzun süre çalışmaktan kaçınmazlar, işin ana fikri ile

ilgilenirler. Yalnız çalışmayı severler, oldukça fazla düşünerek harekete geçerler, kimi zaman harekete geçmedikleri de olur (Myers ve Myers, 1997, s. 89).

Kişilik teorisinde kişinin bilgiyi nasıl topladığı ve algıladığına yönelik öğrenme stillerinde, duyusal ve sezgisel öğrenme stili olmak üzere iki temel ayrım yapılmıştır. Duyusallık duyularla edinilen deneyim ve tecrübelerin algılanması anlamına gelir. Bireyin çevresindeki her detaya yoğunlaşıp dikkat göstermesi duyusallık yoluyla olur. Duyusal öğrenme stiline sahip bireyler öğrenirken belirli bir sırayı takip ederek aşamalı bir biçimde öğrenirler, düzenli çalışırlar, yeni öğrenmelere karşı önlemsel bir tutum içerisindedirler. Soyut kavramlar yerine somutluğu tercih ederler ve bu konuda nadiren hata yaparlar. Sezgisellik hipotezler yoluyla hareket etmeyi gerektirir, bireyin olaylar hakkında farklı bakış açıları geliştirmesi sezgisel beceri ile olur. Sezgisel öğrenme stiline sahip bireyler aynı şeyleri tekrarlamayı sevmez ve yeni problemler çözmekten hoşlanır. Denenceler yoluyla açıklama getirmeyi buna bağlı yeni yöntemler geliştirmeyi tercih ederler. Yeni olan karmaşık durumlarda sabırlıdırlar ve heyecanla yaparlar, hızlı bir şekilde sonuca ulaşırlar ve ayrıntılara karşı sabırsızdırlar. Somut konularda hata yapma olasılıkları yüksektir, kavram haritaları ve karşılaştırma tabloları gibi organize edilmiş bilgilerle öğrenme sağlarlar (Ekici, 2003).

Kişilik teorisinde kişinin bilgiye ilişkin nasıl karar verdiği, bu süreçteki eğilimlerine yönelik öğrenme stilleri düşünen öğrenme stili ve duygusal öğrenme stili olarak ayrılır. "Düşünmek, objektif ve analitik yollarla çeşitli olayları ve durumları değerlendirmeye ve buna bağlı olarak da rasyonel kararlar almaya değer veren bir yargılama fonksiyonudur" (Bilasa, 2011, s. 212). Düşünen öğrenme stiline sahip bireyler, uyumsuzluktan çekinmezler ve farkında olmadan kalp kırabilirler. Düşünmenin gereği olan mantık, dürüstlük, adalet ve eleştirellik bu öğrenme stiline sahip bireylerin genel özelliğidir. Kuralların değişmezliği ilkesine bağlıdırlar, gerektiğinde cezalandırmaktan çekinmezler, sabit fikirlidirler. Analiz yetenekleri gelişmiştir, mantıklı sıralamalar kurmayı severler, iyi organize edilmiş çalışmalara gereksinim duyarlar. Yarışmacı yapıya sahip olan düşünen öğrenme stilindeki bireyler kendilerine açık ve dürüst davranılmasını isterler. Bireyin öznel yargılama

yapması ve empati kurması duygusallığın temelini oluşturur, bu sayede çevre ile iyi ilişkiler kurulur. Duygusal öğrenme stiline sahip bireyler başkalarını memnun etmekten hoşlanır ve sık sık takdir edilmek isterler. Hoşuna gitmeyen durumları dile getirmekte çekimserdir, başkalarının kararlarını etkilemesine izin verir. Kişiler arası ilişkilerin uyumlu olmadığı ortamlarda verimleri düşer, işbirliği içerisinde çalışmak isterler (Güven, 2004, s. 62).

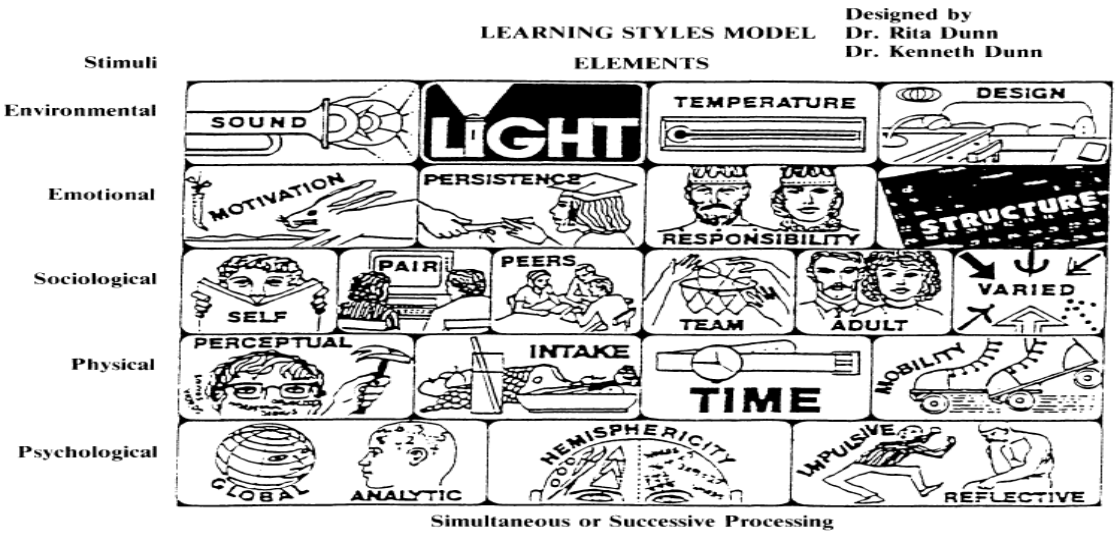
Kişilik teorisinde bireyin hayata bakış açısına yönelik öğrenme stilleri yargısal öğrenme stili ve algısal öğrenme stili olarak ayrılır. Bireyin hayatla mücadele ederken düzeni sağlamak için kararlaştırılmış amaçlar doğrultusunda davranması yargısallığı ifade eder. Yargısallık olayları anlamaktan ziyade denetlemek için temeldir. Yargısal öğrenme stiline sahip bireyler, düzenli çalışma eğilimindedirler, plan yaparak çalışmalarını vaktinde tamamlama konusunda hassastırlar, bir işi yarım bırakmaktan hoşlanmazlar. Dışa dönük öğrenme stiline sahip bireylerde olduğu gibi çalışmaları hakkında geri bildirim almak isterler. Birey öğrenmeye olan merakı ve kavrama gereksiniminden dolayı etrafına algılama çabası içerisindedir. Algısal öğrenme stiline sahip bireyler bilginin tüm yönlerini araştırıp keşfetmeye odaklıdırlar, bu sebeple hemen karar vermek istemezler. Planlı çalışmayı sevmezler ve değişken durumlara uyum sağlarlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler sonuçtan çok sürece önem verirler, etkinliklerini tamamlamaları için güdülenmeleri gerekir (Bilasa, 2011, s. 215).

Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stili Modeli

Bu model her bireyin gelişimsel ve biyolojik özelliklerinde tek olduğu teorisi üzerine kuruludur. Bu modelin kuramcıları, öğrencinin en iyi bireysel şekilde ve farklı yollarla öğrendiğini savunur (Kaf Hasırcı, 2005). Dunn vd. (1995)'e göre bireysel öğrenme tarzını benimsemek, tamamlayıcı öğretim ve danışmanlık müdahaleleri yoluyla başarıları artırır; akademik başarının artması ve öğrenmeye karşı öğrenci tutumunun artmasıyla sonuçlanır. Bu modelde öğrenmeyi sağlayan tercihler güç olarak değerlendirilir (Bozkurt & Aydoğdu,

2009). Dunn ve Dunn öğrenme stili modelinde ilk aşamada on sekiz element bulunur, bu on sekiz element dört temel uyaran çatısı altında toplanmıştır. Dört uyaran ve on sekiz element şu şekilde sıralanabilir (Dunn & Dunn, 1979).

- Çevresel koşullar (ses, ışık, ısı, dizayn)
- Duyuşsal özellikler (motivasyon, sebat, sorumluluk, yapı)
- Sosyal tercihler (akranlar, bireysellik, ikili grup, çalışma grubu, yetişkinle öğrenme, çeşitli yollarla öğrenme)
- Fiziksel özellikler (algısal, yeme-içme, zaman, hareketlilik)



Şekil 1. Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modeli. Dunn, R., Griggs, S. A., Olson, j., Beasley, M. & Gorman, B. S. (1995). *A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning-style preferences*. makalesinden alınmıştır.

İlerleyen zamanlarda Dunn ve Dunn psikolojik tercihler uyaranı çatısı altında (analitik, bütüncül, düşünceli, düşüncesiz) dört element daha eklemiştir (Dunn ve Dunn'dan aktaran Dunn vd., 1995).

Tüm bu uyaranlar her bireyin öğrenme tercihlerinin çok yönlü olduğuna işarettir. Her öğrenci bireysel farklılığına göre bir uyarıcıya yönelecektir. Eğitimci ve ailelerin öğrenme sürecinde verimliliği artırması için bu uyaranları göz önünde bulundurarak hareket etmesi, öğrencilerin de kendi tercihlerinin farkında olması gereklidir (Dunn vd., 1995).

Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Stilleri Modeli

Kolb öğrenmeyi "bilginin deneyimler yoluyla oluşması süreci" olarak tanımlar. Öğrenme stillerini sınıflarken deneyimsel öğrenme kuramını temel almıştır. Bu kuram "öğrenme, hali hazırda edinilen deneyimlerin sonucudur" ve "kişiler her zaman aynı yollarla öğrenmez" ilkelerini temel almıştır (Kolb'dan aktaran Evin Gencel, 2006). Deneyimsel öğrenme kuramının temsilcileri olan Dewey, Lewin ve Piaget'nin öğrenme modellerinin ortak noktaları; düşüncelerin ve kavramların deneyimlere bağlı olarak sürekli değiştiğini kabul etmeleri, öğrenmeyi bir süreç olarak görmeleridir (Kolb'dan aktaran Güven, 2004, s. 41).

Kolb kişinin öğrenmesini yatay ve dikey kesişen iki eksenin uçlarındaki dört ayrı tercih noktası ile açıklamaktadır. Dikey eksenin üst ucu somut yaşantı (hissederek), alt ucu soyut kavramsallaştırma (düşünerek); yatay eksenin solu aktif yaşantı (yaparak), sağı yansıtıcı gözlem (izleyerek) olmak üzere dört basamaktan oluşan döngüsel bir süreçtir. Bu aşamalar öğrenme biçimleri olarak ifade edilirken her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolları da birbirinde farklıdır ve aşağıdaki gibi sıralanmıştır. (Aşkar & Akkoyunlu, 1993; Özden, 2005, s. 78).

- Somut Yaşantı için Hissederek
- Yansıtıcı Gözlem için İzleyerek
- Soyut Kavramsallaştırma için Düşünerek
- Aktif Yaşantı için Yaparak

Somut yaşantı aşamasında kişi duyular yoluyla hissederek öğrenir, düşünmek önemli değildir. Açık fikirli, değişimlere uyum sağlayabilen ve esnek bir yapıda olmak gerekir. Bu öğrenme biçiminde yaşantılar yoluyla ve duyumsamalara dayalı öğrenme, insanlarla iletişim kurma ve insanlara karsı duyarlı olma özelikleri görülür. Öğretim etkinlikleri tartışma, canlandırma, öykü gibi yollarla yapılmalı bireysel araştırma ve inceleme fırsatı sunulmalı (Sever, 2008).

Öğrenme döngüsünde ikinci aşama olan yansıtıcı gözlem aşamasında kişiler, uygulamalar yerine özü kavramayı önemserler. Düşünce ve olayları duygularıyla anlama eğilimindedirler, buna bağlı olarak farklı bakış açıları geliştirmektedirler. Karar vermeden önce dikkatlice gözlem yaparlar ve izleyerek, dinleyerek öğrenirler. Tümevarımcı bir düşünme yapısı hakimdir, takım çalışmasını tercih ederler, görsel ve işitsel araçlarla öğrenmeyi severler (Oral, 2003).

Öğrenme döngüsünün üçüncü aşaması olan soyut kavramsallaştırma öğrenme biçiminde mantık, düşünce ve kavramlar önemlidir. Bu öğrenme biçimini tercih eden bireyler sistematik olurlar, problemleri çözmek için kuramlar geliştirirler, okuma ve dinleme yoluyla öğrenirler. Kuramsal bilgiyi uygulamaya dökmekten hoşlanırlar bu sebeple sadece teorik bilgi sunarak uygulamaya fırsat sunmayan okulları sevmezler, teorik bilgi özetleme ve anlatımlarla belli bir düzen içinde verilmelidir. Bu öğrenme biçimi için laboratuvar çalışmaları, projeler ve bilgisayar destekli öğretim önerilmektedir (Healey & Jenkins, 2000; McCharty'dan aktaran Özden, 2005, s. 76).

Öğrenme döngüsünün dördüncü ve son aşaması olan aktif yaşantı aşamasında öğrenme yolunda etkileşim ya da pratik uygulamalar tercih edilmektedir. Aktif yaşantı öğrenme biçiminde, bireyler başladıkları işi bitirmede başarılı olmaktadır. Bu öğrenme biçiminde öğrenciler uygulamayı tercih ettikleri için yapılan islerin sonucu da çok önemlidir. Öğrenme sürecinin verimini artırmak için küçük gruplarla çalışma olanağı sağlanmalı ve aktif öğrenme teknikleri kullanılmalı, uygulamalara ilişkin geri bildirim verilmeli (Kılıç, 2002).

Özetle, "somut deneyim bireylerin etkinliğe tamamen katılmasını, yansıtıcı gözlem farklı bakış açıları geliştirilmesini, soyut kavramsallaştırma teorik bilginin edinilmesini, aktif deneyim bilginin uygulanmasını gerektirmektedir" (Bahar & Bilgin, 2003, s. 51). Öğrenciler etkin olarak öğrenmek için dört öğrenme aşamasından da geçmelidir (Kolb'den, aktaran Güven, 2004). Kolb'un öğrenme stilleri, yukarıda değinilen dört temel öğrenme

biçiminin bileşenleri olarak ifade edilmektedir. Bu bileşenler ayrıştıran, özümseyen, değiştiren ve yerleştiren olarak tanımlanır (Aşkar & Akkoyunlu, 1993).

Değiştiren öğrenme stili somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin kesişimidir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler somut başarılı olurlar, somut durumu her açıdan kontrol eder ve ilişkileri anlamlı olarak organize eder. Gözlemcidirler, öğrenirken sabırlı ve dikkatli olurlar, tarafsızdırlar. Kendi duygu ve düşünceleri ön plandadır. Kültürel ilgileri fazladır bu sebeple sosyal alanlarda uzmanlaşırlar (Ergür, 1998).

Özümseyen öğrenme stili soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin kesişimidir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler soyut ve tümevarımsal düşünür, sentez yapar, anlamayı önemser. Farklı bakış açılarına sahiptirler, kararsız yapıdadırlar. Sosyallik seviyeleri düşüktür, kişilerin duyguları yerine soyut düşünceler üzerine odaklanırlar. Sayılarla araları iyi olduğu için matematik alanında uzmanlaşırlar (Riding & Rayner'den aktaran Güven, 2004, s. 53).

Ayrıştıran öğrenme stili soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerinin kesişimidir. Bu öğrenme stilini tercih edenler, karar verme, problem çözme ve analiz yapma ve sistematik planlama yapmada başarılıdırlar. Yaparak-yaşayarak öğrenme yolunu seçerler. Fen bilimlerinde uzmanlaşırlar (Oral, 2003).

Yerleştiren öğrenme stili somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerinin kesişimidir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler planlama yapar ve gerçekleştirir, yeni yaşantılar iyi uyum sağlar ve risk almaktan korkmaz. Düşünmeden hareket ederler ve düzensizdirler. Yaparak ve hissederek öğrenmeyi tercih ederler (Riding & Rayner'den aktaran Güven, 2004, s. 55).

Reinert'in Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Reinert (1976) değişen algı kavramıyla öğrenme stilini tanımlamıştır, bilişsel becerilerin gelişimini temel edinmiştir (Beydoğan, 2009). Öğrenme stillerini dört grupta toplamıştır;

işiterek, görerek, sözlü semboller ve hareket temelli, bu öğrenme stillerinin özellikleri aşağıda sıralanmıştır;

Görerek öğrenenler, görme duyusuyla öğrenme eğilimdedirler. Grafik, resim, çizelge gibi görsel materyallerle çalışırlar. Dinleme faaliyetinde yetersizdirler, ders dinlerken resim çizebilirler. Jest ve mimiklerini sıkça kullanırlar, göz teması kurarlar. Çalışırken listeler yapıp not alırlar, sözel verileri göz ardı ederler. Soru sorulduğunda gözlerini havaya dikerek zihinlerinde canlandırma yaparlar, cevabı düşünmek için zamana gereksinim duyarlar

İşiterek öğrenenler, işitme duyusuyla öğrenme eğilimindedirler. İnsanlarla konuşmayı ve dinlemeyi severler, kendileriyle de konuşurlar. Sözcükler öğrenmelerinde çok etkili olduğu için sesli çalışmayı severler, sesli şekilde okurken dikkatleri en üst düzeydedir. Görsel konularda verimsizleşirler, görseller yerine sözcük haritaları tercih ederler. Konuşma becerileri yüksektir buna karşın görsel hafızaları zayıftır.

Sözel sembollerle öğrenenler, sözel öğelerle öğrenme eğilimindedirler. Bir şeyi öğrenirken tekrar ve özetlerden yararlanırlar. Görsel ve işitsel konulara dikkat edemezler, sembollerle öğrenirler. Kelime oyunlarından hoşlanırlar, yazdıkları yazıyı tersine çevirebilirler.

Hareket temelli öğrenenler, dokunma duyusunu kullanarak öğrenme eğilimindedirler. Otururken sürekli hareket halindedirler, yerinden kalkıp dolaşırlar. Aceleci ve sabırsız yapıları vardır, hızlı konuşurlar. Yürürken duvarlara, gördükleri nesnelere dokunmaya ve keşfetmeye gereksinim duyarlar. Somut nesnelerle öğrenirler, malzemeleri parçaları birleştirme faaliyetlerinden hoşlanırlar, sporda başarılıdırlar.

Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli

Gregorc (1982)'a göre öğrenme stili, kişinin nasıl öğrendiğini ve öğrendiği bilgiyi çevresine nasıl uyarladığını gösteren ayırt etmeye yarayan davranışlardan oluşmaktadır. Algılama kavramı bu modelde belirleyici rol oynar, bireyin algılayış şekline göre

oluşturduğu öğrenme durumu, öğrenme stillerini oluşturmuş olur. Gregorc'un öğrenme stilleri teorisi "bilgini nasıl alındığı" ve "bilginin nasıl işlendiği" temelleri üzerine kuruludur (Ekici, 2002).

Bilgi somut ve soyut olmak üzere iki şekilde algılanır. Somut algılama beş duyu organ aracığıyla olurken soyut algılama düşünce, zihinde canlandırma, sezgi yoluyla olur. Bilginin işlenmesi ardışık ve rastlantısal olmak üzere iki şekilde olur. Ardışık işleme, bilgilerin mantıksal sıra içinde aşamalı şekilde organize edilmesidir. Rastlantısal işlemede işlem sırası değil bilgininin niteliği önemlidir. Gregorc bilgiyi düzenleyen bu dört boyuta bağlı olarak dört öğrenme stili öne sürmüştür (Oral & Avanoğlu, 2014, s.256).

Somut ardışık öğrenme stiline sahip kişiler, yaparak yaşayarak, aktif şekilde öğrenmeyi severler. Basitten karmaşığa doğru bilgileri sıralı bir şekilde alırlar. Parçadan çok bütüne önem verirler. Somut şekilde öğrendikleri için beş duyu organını kullanarak, dokunarak öğrenirler. Hata yapmak istemezler, işlerini zamanında bitirmek isterler, düzenlidirler. Ayrıntıcı oldukları için ne yapılacağını tam olarak söylemek gerekir (Ekici, 2002).

Soyut ardışık öğrenme stiline sahip kişiler, mantıksal, analitik ve sentezci düşünme becerilerini iyi kullanırlar. Kitaptan okuyarak öğrenmeyi severler; yeni fikirler, kavramlar üretmeyi ve gruplamayı severler. Bilgileri öğretmenden veya tecrübeli bir kişiden öğrenmeyi isterler. Yalnız çalışmayı ve sessiz ortamları severler, çalışmaları düzenlidir (Sever, 2008).

Somut rastlantısal öğrenme stiline sahip kişiler, deneme–yanılma ile etkili bir şekilde öğrenir, uyarıcı bakımından zengin çevreleri severler. Drama, sanat ve müzikten hoşlanırlar. Grupla çalışmak ve çalışırken eğlenmek isterler. Yaratıcı fikirler üretip risk alırlar (Karamustafaoğlu & Topuz, 2013).

Soyut rastlantısal öğrenme stiline sahip kişiler, bilgiyi düzensiz bir şekilde alıp elde ettikleri verileri istedikleri gibi organize etmeyi tercih ederler. Empati becerileri gelişmiştir, duygulara odaklanırlar, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade ederler. Pek çok

fikre sahiptirler ve bunlar garip karşılansa bile deneyip hata yapmaktan kaçınmazlar (Bilasa, 2011, s. 210).

Swassing ve Barbe'nin Duyusal Öğrenme Tipi Modeli

Swassing, Barbe ve Milone (1980) tarafından geliştirilen bu modelde öğrenme stilleri görsel, işitsel ve bedensel (kinestetikler) olmak üzere üç tipe ayrılır (Molden'den aktaran Bilasa, 2011, s. 220). Öğrenme stillerinden biri diğerinden daha iyi veya kötü değildir. Her birey bu öğrenme stillerine sahip olabilir ancak içlerinden biri diğerlerine göre daha baskındır (Boydak, 2017, s. 7).

Görsel öğrenme stiline sahip olan bireylerin görsel kanalları açıktır hayatı görüntülerle algılar. Renkler ve görüntülere önem verirler, görerek ve yazarak öğrenirler. Anlatıma dayalı derslerden hoşlanmazlar dersi anlamaları için mutlaka görsel malzemelerle dersin desteklenmesi gerekir. Görünüşe önem verdikleri için genellikle düzenli ve titizdirler. Şema, diyagram, kavram haritaları, tablo gibi görsel teknikler yardımıyla daha iyi öğrenirler. Metindeki önemli yerlerin renkli kalemlerle altını çizerler. Öğretmenin jest, mimik ve beden dili öğrencinin dikkatini çektiği için öğretmenler bu kanalları etkili kullanmalıdır (Oral & Avanoğlu, 2014, s. 270).

İşitsel öğrenme stiline sahip olan bireyler görünüşten çok seslere duyarlıdır. Konuşmayı çok severler, dinleyerek ve duyarak öğrenirler. Bilgi alırken dinlemeyi tercih ederler, okuma ve not tutmayı sevmezler. Sunum, konuşma, tartışma gibi becerileri gelişmiştir. Bir bilgiyi hatırlamak istediklerinde, başkası kendilerine anlatıyormuş gibi işiterek hatırlarlar, bazen kendi kendilerine konuştukları olur. Ritimli tekerlemeler ve şarkılar oluşturarak öğrenmelerini desteklerler. Öğretmenler ders anlatımı sırasında bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin etkili öğrenme sağlayabilmesi için ses tonunu ve vurgulamaları iyi kullanmalıdır (Boydak, 2017, s. 22).

Kinestetik öğrenme stiline sahip olan bireyler için dokunarak hissetmek önemli olduğundan dolayı kişilere ve nesnelere dokunabilecekleri mesafede dururlar. Dokunsal

hafızaları iyidir, dokunsal uyaranı bol, hareketli etkinlikleri tercih ederler ve bir şeyi yaparak, yaşayarak öğrenirler. Etkinlikleri yaparken alet kullanmaktan ve somut bir şeyler üretmekten hoşlanırlar. Uzun süre oturup, öğretmeni dinlemek, bu gruptaki öğrencilere zor geldiği için etkinliklerin süresi kısa tutulmalıdır. Öğretmenler beden zihin koordinasyonu gerektiren drama, rol oynama gibi etkinlikler ve somut olan deney, gösterip yaptırma gibi etkinliklerle bu öğrenme stiline sahip öğrencilere etkili öğrenme sunabilir (Searson ve Dunn, 2001).

İlgili Araştırmalar

Oynama eğilimi kavramı üzerine birçok araştırma yapılmış ve birbirinden farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Oyun araştırmaları çok uzun zamandır çalışılıyor olsa da, oynama eğilimi çalışmaları 1970'lerin ortalarında Lieberman tarafından ortaya atılmıştır. Öğrenme stilleri konusunda da ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite düzeylerinde farklı öğrenme stili teorileri ele alınarak yapılan birçok çalışma mevcuttur, fakat okul öncesi dönem seviyesinde yapılan çok az çalışma bulunmaktadır. Bu bölümde oynama eğilimi, öğrenme stili, oyun ve öğrenme stillerini bir arada inceleyen araştırmalar ele alınmıştır. Araştırmalar ayrı başlıklar altında ilk olarak konuyla olan benzerliği göz önüne alınarak sıralanmıştır, benzer olan çalışmalar ise kendi içerisinde yıllarına göre sıralanmıştır, yılları aynı olan çalışmalar ise yazarların soyismine göre alfabetik olarak sıralanmıştır.

Oynama Eğilimi ile İlgili Araştırmalar

Barnett ve Kleiber (1982), yaptıkları çalışmada önceki araştırmaların küçük çocukların oyunları ile farklı düşünme yetenekleri arasında bir ilişki olduğunu gösterdiğini, ancak zeka faktörleri ve okul öncesi dönem çocuklarında oldukça yaygın görülen cinsiyet farklılıklarını dikkate almadığını belirtmiştir; çalışmalarında zeka faktörleri olarak bilişsel yetenekler ve cinsiyet ile erken çocukluk döneminde oyun oynama arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Yaptıkları çalışmada 92 adet okul öncesi çocuk üzerinde oynama

eğiliminin beş alt boyutunu değerlendiren sözel zeka ve farklı düşünme yeteneği testleri uygulamışlardır. Çalışma sonucunda zeka faktörleri ve cinsiyet ile oynama eğilimi arasındaki ilişkide anlamlı bir ilişki olduğu saptanmış; zeka faktörleri ve oyun oynama arasındaki ilişkide erkekler ile kız çocukları arasında farklılık olduğu belirlenmiştir

Barnett ve Kleiber (1984) tarafından yapılan oynama eğilimi ve erken oyun ortamı ile ilgili araştırmada, ev ortamının ve ebeveyn özelliklerinin küçük çocuklarda oynama eğilim düzeylerine etkisini belirlemek için, 106 okul öncesi dönemdeki çocuğa ait ailenin doğum sırası ve kardeş büyüklüğü, her iki ebeveynin yaş ve mesleği ile ebeveyn yetiştirme etkileşiminin derecesi ve türü de dahil olmak üzere çeşitli değişkenler toplanmıştır. Bu değişkenler oynama eğiliminin beş boyutu ile ilişkilendirilmiş; sonuçlar çocuğun oynama eğilimi özelliği ile ev ortamı özellikleri arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca çalışma sonucunda erkek ve kız çocuklarda oynama eğilimi düzeylerinin farklı olduğu; cinsiyet değişkeninin ev ortamı ile oyunculuk özelliği arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu belirlenmiştir.

Barnett (1990) çalışmasında çocukların oynama eğilimi ölçeğini tekrar kullanmıştır. Bu çalışmasına 388 çocuk ve eğitimcileri dahil olmuştur. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre çocukların oynama eğilimi ve yaşı arasında pozitif bir ilişki, oynama eğilimi ile hem aile üyeleri hem de aile tipi arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Barnett (1991) tarafından oyun çağındaki çocuklarda oynama eğiliminin ölçülmesi için yapılan araştırmada "Children's Playfulness Scale- Çocuk Oynama Eğilimi Ölçeği"nin psikometrik özellikleri tartışılmış; oynama eğilimi yapısının altında yatan 5 alt boyut tanımlanarak (fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışa vurumu ve mizah anlayışı), bu bileşenlerin çocuğun oynama eğiliminde rolü test edilmiştir. Faktör analizleri sonucunda genel oynama eğilimi faktörünün ve 5 alt boyutun varlığı doğrulanmış ve bu boyutların oynama eğiliminde rolü olduğu belirlenmiştir. Ayrıca "Çocuk Oynama Eğilimi Ölçeği"nin diğer mevcut oynama stilleri

ölçümlerindeki etkinliği değerlendirilmiş ve küçük çocukların oynama eğilimlerinin ölçülmesi için ölçeğin uygun olduğu saptanmıştır.

Barnett (1991b), 271 okul öncesi çocuğunun kişiliği, cinsiyeti, yaşı, doğum sırası ve aile büyüklüğü konusunda oynama eğilimini ele almıştır. Öğretmenler çocukları oynama eğilimi ve kişilik özellikleri konusunda değerlendirdiği bu çalışmada sonuçlar şöyle tarif edilmiştir; erkeklerin fiziksel kendiliğindenlik ve zevkin dışavurumu konusunda daha yüksek puanlar aldığı, kızların bilişsel kendiliğindenlikte daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir. Sosyal kendiliğindenlik ve bilişsel kendiliğindenlikteki oynama eğilimi dereceleri yaşla birlikte giderek artmıştır. Barnett ayrıca doğum düzeninin üç oynama eğilimi özelliği, yani mizah duygusu, bilişsel kendiliğindenlik ve sosyal kendiliğindenlik ile ilgili olduğunu bulmuştur. İlk doğan çocuklar, orta yaştaki çocuklardan veya daha yeni doğan çocuklardan daha büyük bir mizah anlayışına ve hayal gücü duygusuna sahip oldukları görülmüştür. Daha sonra doğan çocuklar, sosyal kendiliğindenlikte diğer çocuklardan daha yüksek puan almışlardır. Kardeş sayısı, oynama eğilimi puanları üzerinde çok az etki yapmıştır veya hiç etkilememiştir.

Saunders, Sayer ve Goodale (1998) 47-57 ay arasındaki rastgele seçilmiş 19 okul öncesi dönem çocuğun oyunculuk düzeyleri ve başa çıkma becerileri arasıdaki ilişkiyi incelemişlerdir. Oyun davranışlarının ölçülmesi için "Oyunculuk Testi", başa çıkma becerilerinin ölçülmesi için "Başa Çıkma Envanteri" kullanmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre çocukların oyunculuk düzeyi ile başa çıkma becerileri arasında pozitif bir anlamlı ilişki bulunmuştur. Genel olarak, kızların erkeklerden daha eğlenceli olduğu ve başa çıkma becerileri daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca yaşça küçük çocukların oynama eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Bronson ve Bundy (2001), oyunculuk (playfullness) ve oyun için çevresel destek arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptıkları çalışmada "Çevresel Destek Testi" ve "Oyun Testi"ne ilişkin verileri incelemişlerdir. Engelli çocuk için korelasyon katsayılarını normal gelişen bir çocuk örneğinden elde edilen katsayılarla karşılaştıran araştırmacılar, 160 çocuk

ve çevresinin verilerini analiz etmişlerdir. Veriler 15 dakikalık serbest oyun gözleminin ardından "Çevresel Destek Testi" ve "Oyun Testi" kullanılarak elde edilmiş, ayrıca oyun ortamı da değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda oynama eğilimi ile çevresel destek arasında pozitif, anlamlı bir ilişki saptanmış; ilişkinin büyüklüğünün, normal gelişim gösteren çocuklarda, engelli çocuklardan daha fazla olduğu belirlenmiştir.Oynama eğilimi ile ilgili yaptıkları çalışma sonucu, çocuklarda oyun oynamayı kolaylaştırmak için destekleyici bir ortamın rolünü vurgulamışlardır.

Zachopoulou, Trevlas ve Tsikriki (2004)'in kız ve erkek çocukların eğlenceli davranış faktörleri ile ilgili farklılık olup olmadığına dair çocukların oynama eğilimi ölçeğini kullanarak bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın örneklemi, 16 Yunan anaokulundan 5-6 yaş grubu arasında olan 607 çocuğu (303 kız ve 304 erkek) içermektedir. Çocukların oynama eğilimi ölçeği, fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı faktörlerini değerlendirmek üzere çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Yapılan çok değişkenli varyans analizi sonucu cinsiyet faktörü fiziksel kendiliğindenlik, mizah anlayışı ve zevkin dışavurumu alt boyutlarında erkekler kızlardan daha yüksek puanlar almıştır.

Rentzou (2013)'nun çocukların oynama eğilim ölçeğini kullanarak yapmış olduğu çalışmada iki yönlü bir amaç vardır; okul öncesi çocuklarının oynama eğilimini değerlendirmeye ek olarak kişisel ve aile değişkenlerinin çocukların oyun oynamasını etkileyip etkilemediğinin incelenmek. Ölçeği, altı gündüz bakım merkezinde 77 erkek 81 kız olmak üzere toplamda 158 çocuk için eğitimcileri doldurmuştur. Sonuçlara göre tüm alt boyutlar arasından, bilişsel kendiliğindenlik alt boyutu en yüksek puanı almıştır. Çocukların doğum sırası ile tüm alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların aile üyelerinin sayısı ile fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik ve zevkin dışavurumu alt boyutları arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Tae-Hyung, Tae-Hyun ve Shin (2014), 128 çocukla oynama eğilim ölçeğini kullanarak yaptıkları araştırmada cinsiyetin toplam oynama eğilimi puanlarını etkilemediğini

bulmuştur. Fakat erkekler fiziksel kendiliğindenlik boyutunda kızlara göre daha yüksek puanlar almıştır. Diğer alt boyutların cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Keleş ve Yurt (2016)'un Barnett'in oynama eğilimi ölçeğini Türkçe'ye uyarlamasını yaptıkları çalışmada toplamda 25 ilden 47 anaokuluna ulaşılmıştır. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırma 600 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada cinsiyet, doğum sırası ve kardeş sayısı arasındaki etkileşimin toplam oyunculuk puanları açısından anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından sosyal kendiliğindenlik puanları kız çocukları lehine bulunmuştur Doğum sırası ile ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulanamamıştır. Kardeş sayısı oynama eğiliminin alt boyutlarından sosyal kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı boyutlarında farklılaşmıştır. Bu bulgu sosyal kendiliğindenlik için tekrar değerlendirildiğinde, bir kardeşi olan çocukların iki veya daha fazla kardeşi olan çocuklardan daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Macun ve Güvendi (2019)'nin yaptıkları araştırmada Ağrı ilinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş arası 298 çocuğun oynama eğilimleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimleri orta düzeydedir. Çocukların oynama eğilimlerinde cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba meslek durumu ve ailenin gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı fark çıkmamıştır ve çocukların oynama eğilimleri yaşa göre değişmektedir.

Ogelman ve Sarıkaya (2014)'nın Denizli ilinde 5-6 yaş gurubu 175 çocuk ile yaptıkları araştırmada "Kişisel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği ve Resimli Sosyometri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma okul öncesi yaştaki çocukların oyun davranışlarının akran ilişkilerine yordayıcı etkisini bulmaktır. Araştırmanın sonucuna göre, sessiz oyun tercih eden çocuklar korkulu,kaygılı ve daha az sosyaldir. Sosyal oyun düzeyi ile olumlu sosyal

davranış düzeyi paralel olarak artmaktadır. İtiş-kakış oyun düzeyine bağlı olarak aşırı saldırgan, hareketli, korkulu-kaygılı olma ve akran şiddetine maruz kalma düzeyi artmıştır, olumlu sosyal davranış düzeyi azalmıştır.

Koçyiğit, Yılmaz ve Sezer (2015)'in eden 60-72 aylık 228 çocukla sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkiyi inceleme amaçlı çalışma yapmışlarıdır. Araştırmada "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği" verileri toplamak üzere kullanılmıştır. Araştırmaya göre çocukların sosyal yetkinlikleri ile oyun becerileri pozitif ilişki bulunmuştur. "Kızgınlık-Saldırganlık" ve "Anksiyete-İçe dönüklük" alt boyutları arasında negatif ilişki olduğutespit edilmiştir.

Ogelman vd. (2016)'nin Türkiye ve Kıbrıs'ta okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubundaki çocuklarının oyun davranışlarını karşılaştırmak için yaptıkları araştırmada "Okul Öncesi Oyun Davranışı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek her bir çocuk için öğretmenleri tarafından doldurulmuştur ve sosyal oyun davranışı, itiş kakış oyun davranışı, sessiz oyun davranışı, yalnız pasif oyun davranışı, yalnız aktif oyun davranışı olmak üzere 5 oyun davranışını ölçmektedir. Araştırma sonucunda Kuzey Kıbrıs'ta ki çocukların sosyal oyun davranışı ve yalnız pasif oyun davranışı puanlarının Türkiye'deki çocuklara göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Ayrıca Türkiye'de ki erkek çocukların itiş kakış oyun davranışı ve yalnız pasif oyun davranışı puanları kız çocuklarına göre yüksek çıkmıştır.

Sezer, Yılmaz ve Koçyiğit'in (2016) yaptıkları araştırmada aile-çocuk iletişimi ve etkileşimi ile çocukların oyun becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Erzurum il merkezinde eğitim görmekte olan 5-6 yaş grubu 96 erkek 132 kız olmak üzere toplamda 228 çocuk ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Veriler kişisel bilgi formu, "Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı" ve "Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda anne-baba-çocuk iletişiminin konuşma alt boyutu, dinleme alt boyutu, mesaj alt boyutu, sözsüz iletişim alt boyutu ve empati kurma alt boyutunun, çocukların oyun becerilerini etkilediği bulunmuştur. Aynı zamanda Aile

iletişiminin çocukların oyun becerilerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada cinsiyetin çocukların oyun becerileri ve aile-çocuk iletişimine etkileri incelenmiş ve bu faktörleri etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özkan ve Aksoy (2016)'un 5-6 yaş grubu 109 çocukla yapmış oldukları çalışmada cinsiyete göre oyun davranışları ve sosyal davranışlar incelenmiştir. Verilerin toplanmasında "Okul Öncesi Oyun Davranışı Ölçeği" ve "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre kaba oyun davranışları, olumlu sosyal davranış ve fiziksel saldırganlık puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

Kılınç (2016)' nın 5-6 yaş grubu 250 çocukla yapmış olduğu çalışmada çocukların sosyal beceri düzeylerinin ve problem davranışlarının, oyun davranışları ne derecede yordadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Verilerin toplanması için "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği/Pre-school ve Kindergarden Behavior Scale (PKBS-2)" ve "Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği (ODÖ)" kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre cinsiyet ve yaşa göre çocukların problem ve oyun davranışları, farklılaşmaktadır. Çocukların sosyal becerileri cinsiyete göre değişirken yaşa göre değişmemiştir.

Aksoy ve Tozduman Yaralı (2017)'nın yaptıkları çalışmada 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileriyle oyun becerilerinin incelemesini hedeflenmiştir. Verilerin toplanması için "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" ve "Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği" Ankara ilindeki bir üniversiteye bağlı anaokulunda uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, olumlu duygu puanı yüksek olan çocukların oyun becerilerinin de gelişmiş olduğu bulunmuştur. Ayrıca olumlu duygu ve oyun becerileri puanları cinseyete göre de farklılaşmamaktadır.

Köycekaş (2019)'ın 61-71 aylık 285 çocukla yapmış olduğu çalışmada çocukların mizaçları ile oyun davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri öğretmenin doldurduğu "36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği", annelerin doldurduğu "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği" ve gözlemcinin doldurduğu "Oyun Gözlem Formu" ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre son çocuklar ilk çocuklara oranla daha

fazla paralel oyun ve tek başına oyun oynamaktadır. Sıcakkanllık-utangaçlık, ritmiklik özelliklerinin ve paralel, sosyal, suskun oyun davranışlarının okul öncesi eğitim alma süresi ile farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Sıcakkanllık-utangaçlık ve suskun davranış arasında negatifi, sosyal oyun ve itiş kakışlı oyun arasında pozitif ilişki bulmuştur.

Yokuş ve Yavuz Konokman (2019)'un yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Mersin ilindeki 60-72 aylık 200 çocuk ile yapılan araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi dönemi çocuklar sosyal oyun puanları en yüksek çıkmıştır, itiş-kakış oyun ve yalnız-pasif oyun puanları en düşük çıkmıştır. Ayrıca kardeşi olmayan çocukların kardeşi olan çocuklara göre daha az itiş-kakış oyun oynadıkları, özel okula giden okul öncesi dönemi çocukların devlet okuluna giden çocuklara göre daha fazla yalnız-aktif oyun oynadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenme Stilleri ile İlgili Araştırmalar

Dunn, Griggs, Olson, Beasley ve Gorman (1995) araştırmalarında 1980-1990 yılları arasında öğrenme stilleri üzerine yapılmış olan 42 deneysel çalışmayı, öğretmenlerin öğrenme stillerinin öğrencilerin öğrenme stillerini etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla ele almışlardır. Her çalışma sekiz değişken (çalışma özelikleri, enstrüman tipi, örnek özellilkleri, eğitim durumu, öğretim faktörü, metodolojik faktörler, bağımlı-bağımsız değişkenlerin türü-sayısı, tutum) açısından incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların öğrenme stillerini görsel, işitsel ve kinestetik yönlerden ele alarak yaptıkları çalışmada öğrencilerin görsel ve kinestetik öğrenme stillerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Otrar (2006) yapmış olduğu çalışmasında 1028 lise öğrencisinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma da ööğrenme stillerinin ölçülmesinde Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (MÖSÖ), yeteneklerinin ölçülmesinde Farklı Yetenekler Testi (DAT) ve Wonderlic Genel Yetenek Testi kullanılmış, akademik

başarı için ortaöğretim başarı puanları, ÖSS başarısı için de OSS sayısal, sözel ve eşit ağırlık ham puanları kullanılmıştır. Marmara öğrenme stillerini kullandığı araştırmadan elde ettiği verilere göre; erkek öğrenciler kız öğrencilere göre sosyal etkileşim stilini ve otorite figürü ile çalışma stilini daha fazla tercih etmiştir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre görsellik stilini daha fazla tercih etmiştir.

Şimşek (2007) çalışmasında ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerini ölçmek için Marmara Öğrenme Stilleri ölçeğinin geliştirilmesini yapmıştır bunun yanında öğrenme stilleri ile sosyo-kültürel düzey, cinsiyet, sınıf, , devlet ya da özel okulunda olma, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama özelliklerine göre farklılık olup olmadığı bulmayı amaçlamıştır Araştırmanın sonuçlarına göre; Marmara Öğrenme Stilleri ölçeği", geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Okul öncesi eğitim alıp almamaya göre öğrencilerin görsel, işitsel, dokunsal öğrenme stilleri farklılık göstermiştir. Öğrencilerin en çok tercih ettikleri algısal öğrenme tercihi bedensel öğrenme stili olmuştur. Öğrencilerin öğrenme stillerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık çıkmamıştır.

Çalışandemir ve Bayhan (2011)'ın yaptıkları deneysel araştırmada okul öncesi dönem çocukların çoklu zeka alanlarına deney yöntemi ile verilen eğitimin etkisi incelenmiştir. 35'i deney grubu 35'i kontrol grubu olmak üzere 70 çocuk Teele Çoklu Zeka Envanteri kullanılarak çalışmaya dahil edilmiştir. Deney grubunda erkeklerde kişilerarası-sosyal zeka alanı ön test puan ortalaması yüksek görülmüştür. Kontrol grubunda erkeklerin kinestetik-bedensel zeka alanında ön test ve son test puanları yüksek çıkmıştır. Kontrol grubunda kızların müzikal-ritmik zeka alanında son test puanı yüksek çıkmıştır. Diğer zeka alanları puan ortalamaları açısından anlamlı farklılık görülmemiştir.

Poyraz, Gülten ve Soytürk (2012) ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere 235 öğrenci ile "Öğrenme Stilleri Ölçeği" ni kullanarak araştırma yürütmüşlerdir. Matematik başarıları için I. dönem matematik dersi karne notları karşılaştırma için kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin matematik başarılarıyla görsel öğrenme stili arasında ilişki bulunmuştur,

bunun yanında öğrencilerin, öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre önemli düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş (2014) çocukların epistemolojik görüşleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi bulma amacıyla 5-6 yaş grubu (işlem öncesi dönem), 9-10 yaş grubu (somut işlem dönemi) ve 13-14 yaş grubu (soyut işlem dönemi) çocuklarla yürütmüştür. Çocukların öğrenme stillerinin tespiti için felsefi "Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri İndeksi (ÇİÖSİ)" kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; üç bilişsel dönem içinde çocukların genel olarak aktif sezgisel- görsel ve analitik, öğrenme stillerinin tercih ettikleri bulunmuştur. Ayrıca işlem öncesi ve somut işlem dönemindeki çocuklarının sezgisel ile analitik/ardışık/sıralı öğrenme tercihlerinin optimale çok yakın olmasına karşı soyut işlem dönemindeki çocuklarının her iki öğrenme stilini de yoğun olarak tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Güneş ve Erkan (2017), okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme stillerini belirlemek ve cinsiyet değişkenine göre incelemek için yaptıkları çalışmalarında 128 çocuk üzerinde Güneş (2014) tarafından geliştirilen "Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri İndeksi (ÇİÖSİ)" uygulamışlardır. Verilerin betimsel incelenmesi gerçekleştirilmiş ve cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılığa sebep olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız gruplar t-Testi uygulanmıştır. Çalışmada çocukların genel olarak sıralı, görsel/sezgisel/aktif öğrenciler olduğu saptanmıştır. Öğrenme stillerine bakıldığında çocukların görsel ve aktif alt boyunlarında yoğunlaştığı; bununla birlikte sıralı/bütünsel ve sezgisel/algısal alt boyutunda her iki öğrenme stilinin de çok yakın olduğu saptanmıştır. "Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri İndeksi" sonuçlarına göre ise çocukların görsel öğrenme %67 ve aktif öğrenme %65 olmak üzere iki öğrenme stilinde baskın olduğu; bütünsel-sıralı ve algısal-sezgisel öğrenme stillerinin daha dengeli olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni sonuçları ise kızların sıralı ve yansıtıcı öğrenme stili tercihlerinin erkeklere göre istatiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Oyun ve Öğrenme Stillerini Birlikte İnceleyen Araştırmalar

Saracho (1992), okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stilinin ve oyunun yaratıcılığa etkisini araştırdığı çalışmasında; üç ila beş yaş arasındaki 300 çocuğun alan bağımlılığı ve alan bağımsızlığını değerlendirmiş ve oyun davranışlarını kaydetmiştir. Çalışmada alan bağımlı çocuklar ile alan bağımsız çocukların farklı oyun oynadıkları belirlemiştir. Ayrıca araştırmacı çalışmada oyun sıklığı dışındaki tüm davranışlar için alan bağımlı ve bağımsız çocuklar arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptamıştır.

Saracho (1995), 2400 ile yaptığı araştırmasında okul öncesi dönem çocukların bilişsel üslupları ve sosyal oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocukların bilişsel üslupları alana bağımlı ve alandan bağımsız boyutları; oyun davranışları, , blok oyun, fiziksel oyun, yönlendirici ve dramatik oyun boyutlarında incelenmiştir. Araştırma verileri "Goodenough Haris Çizim Testi" ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre alana bağımlı bilişsel üsluba sahip çocukların oyun oynarken daha fazla sosyal davranış sergiledikleri, alandan bağımsız bilişsel sahip çocukların ise, blok oyunları ve yönlendirici daha fazla oyunları tercih ettikleri belirlenmiştir.

Saracho (1996), 3-5 yaş grubundaki 1276 çocuk ile yaptığı araştırmasında çocukların bilişsel üslupları ve sosyal oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada alana bağımlı çocukların alandan bağımsız çocuklardan daha fazla oyun davranışı sergilediği ve oyun davranışlarının inşa, kurallı, fiziksel ve dramatik oyun boyutlarında farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Saracho (1999) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların oyun stratejileri ve bilişsel stillerini araştırıldığı çalışmada bir erken çocukluk programına katılan 3, 4 ve 5 yaşındaki çocukların sosyal davranışlarını gözlenmiş, kaydedilmiş, analiz edilmiş ve bilişsel stillerini değerlendirmiştir. Ayrıca çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerine göre oyun stratejilerinin altında yatan faktörleri belirlenmiştir. Sosyal faktörler olarak cinsiyet ve yaş faktörü ele alınmıştır. Çocukların davranışları fiziksel, blok, manipülatif ve dramatik olmak üzere dört farklı oyun stratejisinde kaydedilmiş; bilişsel stillerinin

belirlenmesi için ise "Goodenough-Harris Çizim Testi" kullanılmıştır. Elde edilen veriler faktör analizine tabi tutulmuş ve oyun davranışının iki boyutu olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen faktörler alana bağımlı çocukların sosyal oyun etkinliklerine, alandan bağımsız çocukların ise tek başına oynanan oyunlara daha fazla katıldığını göstermiştir. Çalışma sonucunda genel olarak çocukların bilişsel stillerini kullanarak oyun stratejilerinin yönlendirilebileceği ve oyun ile eğitimin teşvik edilebileceği öne sürülmüştür.

Günay Karaman (2009), yaptığı çalışmada bilişsel stil ile bilişsel ve sosyal oyun sınıflamasına göre 5-6 yaş anasınıfı çocuklarında gözlemlenen davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda 5-6 yaş arası 19 kız, 11 erkekten oluşan 30 çocuk üzerinde bilişsel çocuk stili ve oyun sıklığı; iletişim yeteneği düzeyi ve liderlik karakterleri arasındaki ilişkiyi araştırmak için pearson korelasyonu kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca çocukların oyun sıklığı açısından alan bağımlı / bağımsız bilişsel stiller arasındaki ve iletişim kabiliyeti ve liderlik arasındaki farkı belirlemek için mann whitney U testi; bağımlı / bağımsız çocuklar arasındaki farkı sosyal oyun açısından görmek için kruskal wallis H testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda alan bağımlı / bağımsız çocuklar arasında oyun sıklığı, iletişim yeteneği ve liderlik karakterlerinin ölçülmesinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durumun çalışmadaki çocukların çoğunlukla gelişimsel özelliklerinden dolayı dramatik oyun stilini tercih eden 5-6 yaşlar aralığında olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir.

Holmes ve arkadaşları (2013), çocukların düşünme stilleri, oyun ve akademik performans ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında çoğunlukla Filipinli ve orta Hawaii kökenli yetmiş dört ortaokul çocuğu üzerinde "Grup Gömülü Rakamlar Testi (Group Embedded Figures Test)", "Beden Ölçeğinin Artikülasyonu (Articulation of the Body Scale)" ve araştırmacılar tarafından hazırlanan yazılı soruları uygulamışlardır. Elde edilen veriler sonucunda, yazarlar çocukların alana bağımlı veya alandan bağımsız düşünme stilleri ile oyun tercihleri, akademik performans ve oyun tercihleri; düşünme stilleri ve akademik performans ve düşünme stilleri ve kültürel ortamları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemişlerdir. Buna ek olarak çalışmada çocukların spor ilişkili oyun tercihlerinin hem

olumlu hem de olumsuz yönde, dil ve matematik için zorunlu sınavlardan aldıkları puanlarla ilişki olduğu; yapılandırılmamış oyun etkinliklerini tercih eden çocukların ise akademik başarılarının olumlu yönde artış gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacılar, çalışmalarının eğitimciler için önem arz ettiğini, çünkü çocukların oyun tercihlerini yaşam deneyimlerinin diğer yönleriyle ilişkilendirdiğini, bu durumun okul politika belirleyicilerinin ders dışı etkinlikleri ve teşvik etmeleri gereken oyun türlerini kararlaştırmasına yardımcı olabileceğini de belirtmişlerdir.

Araştırmalarda genellikle oynama eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin genel olarak yurt dışında yapıldığı görülmüştür. Oyun ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda oyun ve sosyal beceri, problem davranış, öz düzenleme, mizaç gibi unsurlar arasındaki ilişkinin belirlenmesine ilişkin bir amaç göz önüne alınmıştır. Öğrenme stillerini inceleyen araştırmaların okul öncesi dönem düzeyinde çok az sayıda olduğu ve farklı öğrenme stili teorileri üzerine araştırma yapıldığı görülmüştür. Oyun ve bilişsel stil arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların ise oyun davranışı ve bilişsel stil ele alınmıştır. Dolayısıyla bu araştırma okul öncesi dönem çocuğun oynama eğilimini ve öğrenme stilini görsel, işitsel, kinestetik boyutları ile çeşitli değişkenler açısından incelemesi ve aralarındaki ilişkiyi koyması sebebiyle önemlidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma sorularını cevaplamak için gerekli verilerin toplanmasında izlenecek yöntemi detaylı bir şekilde açıklayan araştırmanın modeline, veri toplama araçlarına, çalışma grubuna ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmekte olan 289 okul öncesi eğitimi çağındaki çocuğun oynama eğilimleri ve öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açsından incelemektir. Bu bağlamda araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan durumu mevcut şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2008, s. 77).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Ulaşılabilir evren ise Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Karaköprü, Haliliye, Eyyubiye) eğitim görmekte olan okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun/kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar

nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2010). Bu amaçla, yaş aralığı 48-72 ay olan 289 okul öncesi dönem çocuğundan veri toplanmıştır. Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli kurumlardan izinler alınmıştır. Anket formu, araştırmaya katılan çocukların ailelerinden araştırmaya katılım için izin alınarak, öğretmenler tarafından gönüllülük esası ile doldurulmuştur. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	150	51,9
	Erkek	139	48,1
Yaş	48-60 ay	140	48,4
	60-72 ay	149	51,6
Daha önce bir eğitim kurumuna devam etme durumu	Evet	86	29,8
	Hayır	203	70,2
Doğum sırası	En büyük	97	33,6
	Ortanca	108	37,4
	En küçük	84	29,0
Kardeş sayısı	1-2	133	46,0
	3-4	124	42,9
	5 ve üstü	32	11,1
Anne eğitim durumu	İlkokul	82	28,4
	Ortaokul	57	19,7
	Lise	98	33,9
	Üniversite	52	18,0
Baba eğitim durumu	İlkokul	42	14,5
	Ortaokul	43	14,9
	Lise	117	40,5
	Üniversite	87	30,1
Gelir düzeyi	Alt	48	16,6
	Orta	179	61,9
	Üst	62	21,5
	Toplam	289	100,0

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırma kapsamındaki okul öncesi dönem çocukların 150'si (%51,9) kız, 139'u (%48,1) ise erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcılardan yaşları dikkate alındığında, 140'ı (%48,4) 48-60 ay ve 149'u da (%51,6) da 60-72 ay aralığındadır. Daha önce herhangi bir eğitim kurumuna devam eden öğrenci sayısı 86 (%29,8) iken, grubun

çoğunluğu (*f:* 203 (%70,2)) daha önce bir eğitim kurumuna devam etmemiştir. Okul öncesi dönem çocukların doğum sırası dikkate alındığında, 97'si (%33,6) en büyük çocukken, 108'i (%37,4) ortanca ve 84'ü (%29,0) de en küçük çocuktur. Kardeş sayısı değişkeni göz önüne alındığında, öğrencilerin 133'ü (%46,0) 1-2 kardeş'e sahipken, 124'ü (%42,9) 3-4 kardeşe ve 32'si (%11,1) de 5 ve üstünde kardeşe sahiptir. Anne eğitim durumu ilkokul olan öğrenci sayısı 82 (%28,4) iken, ortaokul olan 57 (%19,7), lise 98 (%33,9) ve annesi üniversite mezunu olan öğrenci sayısı 52 (%18,0) dir. Baba eğitim durumu dikkate alındığında, babası ilkokul mezunu olan öğrenci sayısı 42 (%14,5) iken, ortaokul 43 (%14,9), lise 117 (%40,5) ve babası üniversite mezunu olan öğrenci sayısı 87 (%30,1) dir. Son olarak araştırma kapsamındaki öğrencilerin aile gelir düzeyleri dikkate alındığında, çoğunluğu (*f:* 179 (%61,9)) orta gelir düzeyinde iken, 48 (%16,6) öğrenci alt gelir düzeyi ve 62 (%21,5) öğrenci de üst gelir düzeyindedir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma verilerini toplamak için Kişisel Bilgi Formu, 5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÇÖSÖ) ve Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler başlıklar halinde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu"; öğrencinin yaş grubu, cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, daha önce eğitim kurumuna devam durumu, anne ve babanın eğitim durumu, gelir düzeyi gibi bilgilerin belirlenmesine yönelik soruları içermektedir.

5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÇÖSÖ)

Bu ölçeği, okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme stillerini belirlemek üzere Adak vd. (2012) geliştirerek geçerlik güvenirlik analizi çalışması yapmışlardır. Veri toplamak için

50 maddeden oluşan ölçek taslak formu kullanılmıştır. İlk olarak taslak ölçekte çocukların öğrenme stillerini görsel, işitsel, kinestetik/dokunsal alanda değerlendirmeye yönelik 65 madde yer almıştır. Öğretmenlerin çocukların öğrenme stillerini değerlendirebileceği bir soru formu hazırlanıp alanda çalışan uzmanların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşüne sunulmuştur ve soruların uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre 15 madde elenerek 50 soruluk deneme formu 5'li likert tipi ("1" Katılmıyorum, "5" Katılıyorum) dereceleme ölçeği şeklinde yazılmıştır. Daha sonra on dört farklı okulun anasınıfına devam etmekte olan 5-6 yaş grubu 270 çocuk için ölçekler doldurulmuştur. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda ölçeğin 27 maddeli, üç faktörlü bir yapıdan oluştuğu ve üç faktörün birlikte açıkladıkları varyans oranının %64 olduğu görülmüştür. "5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği"nin cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği korelasyon katsayısının .85 olduğu görülmüştür. Ölçekteki maddelerin üst %27 ile alt %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar için uygulanan t testi sonuçlarına göre, tüm farkların üst %27 grup lehine anlamlı olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulgular ışığında "5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında öğrenme stilleri ölçeği 5 yaş çocukları ile beraber 4 yaş grubu çocuklara da uygulanmıştır. Ölçek farklı bir örneklemde uygulandığı için ölçekten elde edilen ölçme sonuçlarının geçerliğinin belirlenmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu şekilde öğrenme stilleri ölçeğinin 3 faktörlü kurulan modelin ölçme değişmezliği iki farklı grup olan 4 ve 5 yaş grupları için test edilmiştir. Burada temel amaç, öğrenme stilleri ölçeğinin farklı gruplarda (4 ve 5 yaş) aynı yapıyı ölçütüğüne kanıt sunmaktır. Ölçeğin faktör yapısının eşitliği iki farklı grupta test edildiği için bu analizlerde çok gruplu DFA yöntemi kullanılmıştır. DFA'de modelin veriye uyum sağlayıp sağlamadığının belirlenebilmesi amacıyla bazı uyum indeksleri dikkate alınmaktadır. Bu araştırma kapsamında, Ki-kare uyum indeksi, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Normlaştırılmış Uyum İndeksi

(Normed Fit Index, NFI) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) gibi uyum iyiliği testleri kullanılmıştır.

Çok gruplu DFA genel olarak aşamalı şekilde devam eden 4 adımda yapılmaktadır. Ölçme değişmeziliği olarak adlandırılan bu süreçte ilk olarak, kurulan faktör modelinin gruplar arasında değişmez olduğu test edilmektedir. Bu aşama şekilsel/yapısal değişmezlik olarak adlandırılır. İkinci aşamada faktör örüntüsüyle beraber faktör yüklerinin de gruplarda değişmez olduğu test edilmektedir. Bu aşama metrik değişmezlik olarak adlandırılır. Üçüncü aşamada, faktörler arası kovaryansların her iki grupta eşit olduğu test edilmektedir. Bu aşama skalar değişmezlik olarak adlandırılmaktadır. Son aşama katı değişmezlik olarak adalandırılmaktadır. Bu aşamada faktör örüntüsü, faktör yükü ve faktörler arası kovaryanslara ek olarak maddelere ait hata varyanslarının da gruplarda eşit olduğu test edilmektedir. Burada her bir aşamada kurulan model ilk aşama ile karşılaştırılarak devam edilir (Hu ve Bentler,1995; Vanderbeng ve Lance, 2000). Model karşılaştırmalarında genel olarak Ki-kare ya da CFI değerleri kullanılmaktadır. Ki-kare testi genel olarak örneklem büyüklüğünden etkilendiği için bu araştırma kapsamında modellere ait CFI değerleri dikkate alınmıştır. Örneğin metrik değişmezlik test edilirken bu model için elde edilen CFI değeri ilk model (şekilsel değişmezlik) için elde edilen CFI değerinden çıkarılır. Elde edilen ΔCFI değerinin $-0{,}01 \leq \Delta CFI \leq 0{,}01$ arasında olması beklenir. ΔCFI değeri bu aralıkta ise metrik değişmezliğin sağlandığı anlamına gelmektedir. Eğer ilgili değişmezlik sağlanmazsa aşamalı bir şekilde gidildiği için bir üst değişmezlik türünü test etmeye gerek yoktur (Vanderbeng ve Lance, 2000).

Öğrenme stilleri ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçlarının 4 ve 5 yaş gruplarına göre ölçme değişmezliğinin test edilmesinden önce 3 faktörlü olarak kurulan model, 4 ve 5 yaş grubu çocuklar için ayrı ayrı test edilmiştir

Tablo 2

4 ve 5 Yaş Grubu Çocukların Öğrenme Stillerine Ait Kurulan 3 Faktörlü Yapıya Ait Uyum Katsayıları

Model	χ^2 (sd)	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	NFI	NNFI
4 yaş	629,80 (321)*	1,96	0,083	0,97	0,94	0,96
5 yaş	634,91 (321)*	1,98	0,081	0,97	0,95	0,97

*p<0,05

Tablo 2'de Kurulan modele ilişkin model veri uyumu değerlendirilirken referans olarak belirlenen ölçütler şu şekildedir; RMSEA değerinin 0.05 ya da daha küçük olması mükemmel uyumu, 0,05 ile 0,08 arasında olması iyi uyuma gösterirken (Jöreskog ve Sörbom, 1993), 0.10 ve daha büyük rakamlar ise düşük uyumu göstermektedir (Tabachnick ve Fidel, 2001). Ki-kare değeri genellikle örneklem büyüklüğünden etkilendiği için χ^2 / sd dikkate alınmaktadır. "χ^2 / sd" oranının 5'ten küçük çıkması, CFI, NFI ve NNFI değerlerinin ise 0,90'dan yüksek çıkması iyi düzeyde uyumu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidel, 2001). Elde edilen bulgular genel olarak her iki yaş grubu için de elde edilen model veri uyumunun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğrenme stilleri ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçlarının her iki yaş grubu içinde model veri uyumu sağlandıktan sonra ölçme değişmezliğinin test edilmesi için çok gruplu DFA yapılmıştır. 4 aşamada yapılan ölçme değişmezliği sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir

Tablo 3

Öğrenme Stilleri Ölçeğine Ait Çok Gruplu DFA Analizi Sonuçları

Model	χ^2 (sd)	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	NFI	NNFI
Şekilsel değişmezlik	1265,24 (642)*	1,97	0,082	0,97	0,94	0,97
Metrik değişmezlik	1291,16 (669)*	1,93	0,081	0,97	0,94	0,97
Skalar değişmezlik	1303,41 (672)*	1,94	0,081	0,97	0,94	0,97
Katı değişmezlik	1347,17 (699)*	1,93	0,081	0,97	0,94	0,97

*p<0,05

Tablo 3'te öğrenme stilleri ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçların 4 ve 5 yaş grupları için ölçme değişmezliğinin aşamalı olarak 4 adımda test edilmesine ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, şekilsel değişmezlik için elde edilen uyum katsayılarının kabul edilebilir seviyede olduğu görülmektedir (χ^2 / sd=1,97<5; RMSEA=0,82<0,10; CFI=0,97>0,90; NFI=0,94>0,90; NNFI=0,97>0,90). Elde edilen bulgular öğrenme stilleri için kurulan faktör örüntüsünün 4 ve 5 yaş çocukları için eşit olduğunu göstermektedir.

Metrik değişmezlik analizileri sonucunda, metrik değişmezlik için elde edilen uyum katsayılarının kabul edilebilir seviyede olduğu görülmektedir (χ^2 / sd=1,93<5; RMSEA=0,081<0,10; CFI=0,97>0,90; NFI=0,94>0,90; NNFI=0,97>0,90). Bunlara ek olarak metrik değişmezlik için elde edilen CFI değeri ile şekilsel değişmezlik için elde edilen CFI değeri arasındaki fark olan ΔCFI, $-0,01 \leq \Delta CFI=0 \leq 0,01$ aralığında olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular ölçeğin metrik değişmezliği sağladığını göstermektedir. Diğer bir ifade ile ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yüklerinin 4 ve 5 yaş grupları için eşit olduğu söylenebilir.

Skalar değişmezlik analizileri sonucunda, skalar değişmezlik için elde edilen uyum katsayılarının kabul edilebilir seviyede olduğu görülmektedir (χ^2 / sd=1,94<5; RMSEA=0,081<0,10; CFI=0,97>0,90; NFI=0,94>0,90; NNFI=0,97>0,90). Bunlara ek olarak skalar değişmezlik için elde edilen CFI değeri ile şekilsel değişmezlik için elde edilen CFI değeri arasındaki fark olan ΔCFI, $-0,01 \leq \Delta CFI=0 \leq 0,01$ aralığında olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular ölçeğin skalar değişmezliği sağladığını göstermektedir. Diğer bir ifade ile ölçekte yer alan faktörler arası korelasyonların 4 ve 5 yaş grupları için eşit olduğu söylenebilir.

Katı değişmezlik analizileri sonucunda, katı değişmezlik için elde edilen uyum katsayılarının kabul edilebilir seviyede olduğu görülmektedir (χ^2 / sd=1,93<5; RMSEA=0,081<0,10; CFI=0,97>0,90; NFI=0,94>0,90; NNFI=0,97>0,90). Bunlara ek olarak katı değişmezlik için elde edilen CFI değeri ile şekilsel değişmezlik için elde edilen CFI değeri arasındaki fark olan ΔCFI, $-0,01 \leq \Delta CFI=0 \leq 0,01$ aralığında olduğu

görülmektedir. Elde edilen bu bulgular ölçeğin katı değişmezliği sağladığını göstermektedir. Diğer bir ifade ile ölçekte yer alan maddelere ait hata varyansları 4 ve 5 yaş çocukları için eşit olduğu söylenebilir.

Ölçme değişmezliğin 4 aşamasının da sağlanması, öğrenme stilleri ölçeğinin 4 ve 5 yaş grubu için aynı yapıyı ölçtüğünü, katılımcıların yaş grubu fark etmeksizin ölçeğe benzer biçimde yanıt verdiğini ve ölçekten elde edilen puanların 4 ve 5 yaş gruplarına göre karşılaştırılmasının anlamlı olduğunu göstermektdir.

Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ)

"Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği" Barnet (1990) tarafından 29-61 aylık çocukların oyun sırasındaki oynama eğilimlerini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma, geçerlik ve güvenirlik analizi çalışması Keleş ve Yurt (2016) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın ilk adımı olan geçerlik ve güvenirlik analizi 196 çocuğun ölçeği doldurularak gerçekleştirilmiştir. Bu ölçek yapılan çalışma sonucunda geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasından sonra ölçek doldurma işlemi tekrarlanmış ve gönüllü öğretmenler bir karşılaştırma çalışması için 600 çocuğun ölçeğini doldurmuştur. Bu çalışmada "Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 23 maddeden ve 5 alt boyuttan (fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı) oluşmaktadır. Fiziksel kendiliğindenliğin alt boyutu, enerji harcaması, fiziksel zorluk ve risk içeren öğelerden oluşmaktadır. Sosyal kendiliğindenliğin alt boyutu, işbirliği ve rekabet temelinde etkileşimi içeren, lider ya da takipçi özelliklerini yansıtan ve bu etkileşimler sırasında rahatlık ya da eksiklik duygularını içeren öğelerden oluşmaktadır. Bilişsel kendiliğindenliğin alt boyutu, küçük kas hareketlerini, hayali konulardaki rolleri ve rolleri ve oyun becerisinin kullanımını içeren öğelerden oluşmaktadır. Zevkin dışavurumunun alt boyutu, birkaç tek veya çoklu oyunda duyuşsal kendiliğindenlik ve heyecanın netliğini

içeren öğelerden oluşmaktadır. Son olarak, mizah anlayışının alt boyutu, sözelleştirmenin ve yapaylığın kullanılmasını içeren maddelerine dayanmaktadır.

Araştırma kapsamında oynama eğilimi ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçlarının yapı geçerliğine kanıt sunmak amacıyla DFA yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4 ve Şekil 2'de verilmiştir.

Tablo 4

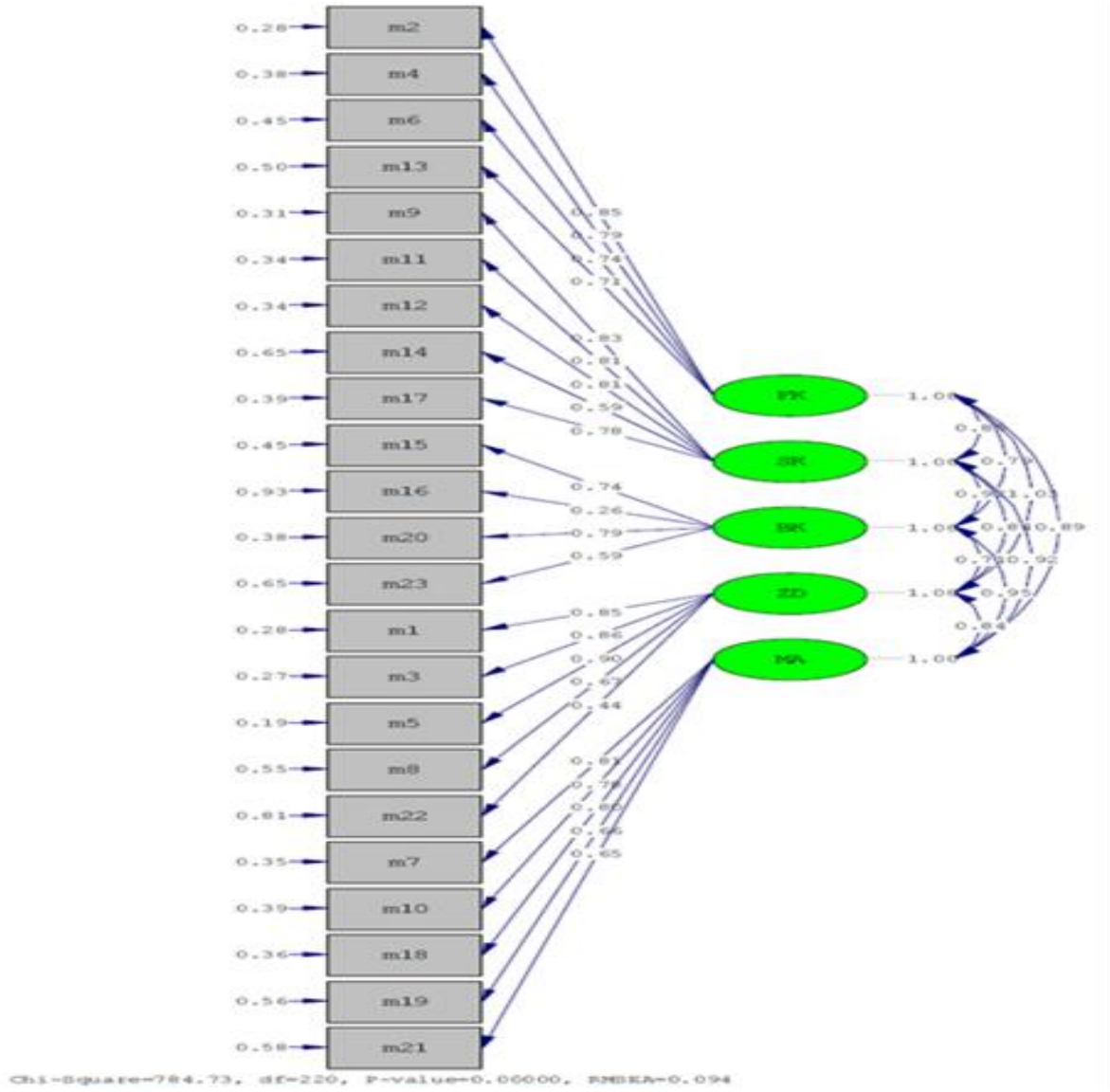
Oynama Eğilimi Ölçeğinin 5 Faktörlü Kurulan Yapısına Ait Uyum Katsayıları

Ölçek	χ^2 (sd)	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	NFI	NNFI
Oynama eğilimi	784,73 (220)*	3,57	0,094	0,97	0,96	0,97

*p<0,05

Tablo 4'te görüldüğü üzere, oynama eğilimi ölçeğinin 5 faktörlü yapısı için kurulan modele ait uyum katsayıları kabul edilebilir seviyededir (χ^2 / sd=3,57<5; RMSEA=0,094<0,10; CFI=0,97>0,90; NFI=0,96>0,90; NNFI=0,97>0,90). Elde edilen bu değerler ölçeğin orijinal geliştirilme sürecinde elde edilen uyum katsayıları ile oldukça benzerlik göstermektedir (χ^2 / sd=2,84; RMSEA=0,097; CFI=0,97; NFI=0,96; NNFI=0,97) (Keleş ve Yurt, 2016).

Oynama eğilimi ölçeğinin faktör yükleri (standart regresyon katsayıları) ve hata varyanlarına ait değerler Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Oynanama eğilimi ölçeğinin faktör yapısına ilişkin path diagramı (faktör yükleri ve hata varyansları)

Şekil 2'de görüldüğü üzere ölçekte yer alan madde 23 madde ile kurulan 5 faktörlü ölçme modeline ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayılarının (faktör yükleri) 0,26 ile 0,90 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm bu katsayılar 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Elde edilen bulgular ölçekte yer alan tüm maddelerin ilgili faktörü tarafından anlamlı şekilde yordandığını göstermektedir. DFA analizi sonucu elde edilen tüm bulgular oynama eğilimi ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçlarının yapı geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında kullanılan oynama eğilimi ölçeği ve öğrenme stilleri ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçlarının güvenirliğine ait sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha (α) Sonuçları

Ölçek	Alt Ölçekler	N*	Cronbach Alpha (α)
Oynama Eğilimi Ölçeği	Fiziksel kendiliğindenlik	4	0,85
	Sosyal kendiliğindenlik	5	0,88
	Bilişsel kendiliğindenlik	4	0,74
	Zevkin dışavurumu	5	0,90
	Mizah anlayışı	5	0,86
	Genel oyun eğilim	23	0,93
Öğrenme Stilleri Ölçeği	Görsel öğrenme	13	0,94
	İşitsel öğrenme	9	0,93
	Kinestetik Öğrenme	5	0,91

N: ölçekteki madde sayı

Tablo 5'te görüldüğü üzere, ölçek ve alt ölçeklerden elde edilen ölçme sonuçlarının Cronbach Alpha (α) güvenirlik katsayısı değerleri 0,74 ile 0,94 arasında değişmektedir. Elde edilen bu değerler ölçeklerden elde edilen ölçme sonuçlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada gerekli verileri toplamak için; "Demografik Bilgi Formu", "5-6 Yaş Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği" (ÇÖSÖ) ve "Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği" (ÇOEÖ) kullanılmıştır. Ölçeklerin uygulanması için Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Şanlıurfa merkez ilçelerinde (Karaköprü, Haliliye, Eyyubiye) bulunduğu belirlenen toplamda 50 adet bağımsız anaokulu, ilkokul ve ortaokula bağlı anasınıfından 20 tanesine ulaşılarak araştırma yürütülmüştür,. Ölçekler ailelerden izin alındıktan sonra, bu okullarda görevine devam eden ve çalışmaya katılmakta gönüllü olan 70 öğretmen tarafından öğrenci özellikleri dikkate alınarak doldurulmuştur. Her öğretmenin 5 çocuk için form doldurması sınırlı tutulmuştur, toplamda elde edilen 298 formdan 5 tanesi gelişigüzel doldurulduğu için, 4 tanesi demografik verilerin eksik olması sebebiyle araştırmaya dahil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Yapılan bu araştırma ile çocuklar için oynama eğilimi ve öğrenme stili ölçekleri uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen ölçme sonuçları SPSS-21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Her katılımcı için oynama eğiliminin geneli ve 5 alt boyutu için 6 toplam puan ve öğrenme stili ölçeğinin 3 alt boyutu için 3 toplam puan hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında veri analizi için kullanılacak tekniğin belirlenebilmesi amacıyla her bir alt faktör için elde edilen toplam puanların dağılımları incelenmiştir. Bu amaçla araştırmada kullanılan her bir bağımsız değişkenin (Örneğin cinsiyet) bağımlı değişkene ilişkin puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri ölçüt olarak alınmıştır. Bu değerlerin ±2 aralığında değişmesi genel olarak dağılımın normal olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Hair vd., 2010). Dağılımların normalliğine ilişkin sonuçlar EK7'de sunulmuştur. Normallik varsayımının karşılandığı değişkenler ile ilgili analizlerde parametrik yöntemler kullanılmışken, normallik varsayımının karşılanmadığı değişkenler için nonparametrik yöntemler kullanılmıştır. Bu amaçla kategori sayısı 2 olan bağımsız değişkenler için, parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T-Testi ve kategori sayısı 2 den fazla olan değişkenler için Tek Yönlü ANOVA yöntemleri kullanılmıştır. Benzer şekilde kategori sayısı 2 olan bağımsız değişkenler için, nonparametrik testlerden Mann Whitney-U testi ve kategori sayısı 2 den fazla olan değişkenler için Kruskall-Wallis H testi kullanılmıştır. Kategori sayısı 2'den fazla olan değişkenlerde istatistiksel anlamlılık elde edilmişse ikili karşılaştırma amacıyla ANOVA için LSD testi kullanılmışken, Kruskall-Wallis H testi için Dunn çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Araştırmada oynama eğilimi ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Bu amaçla kullanılacak tekniğin belirlenebilmesi için normallik ve doğrusallık varsayımları incelenmiştir. Normallik için çarpıklık ve basıklık değerleri ve histogram grafikleri incelenmişken, doğrusallık için saçılım grafiği (scatter plot) çizilmiştir. Bu varsayımlar ile ilgili bulgular Ek 8'de verilmiştir. Elde edilen bulgular dağılımların normal ve değişkenler arası ilişkilerin doğrusal olduğunu

göstermektedir. Normallik ve Doğrusallık varsayımları sağlandığı için değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Değişkenler arasındaki korelasyonun derecesini yorumlarken, r=0,30'un altındaki değerler düşük düzeyde ilişki olarak ele alınmışken, r=0,30-0,70 arası orta düzeyde ilişki ve r=0,70'in üzerindeki korelasyon değerleri de yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Araştırmada yapılan istatistiksel testlerden elde edilen sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt amaçları çerçevesinde yapılan istatistik analizleri sonucu elde edilen bulgular ele alınmıştır.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stilleri Düzeylerine Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde birinci alt amaç olan "Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi ile öğrenme stilleri ne düzeydedir?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimini belirlemek amacıyla 6 alt boyut (fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu, mizah anlayışı, genel oyun eğilimi) ve öğrenme stillerini belirlemek amacıyla 3 alt boyut (görsel öğrenme stili, işitsel öğrenme stili, kinestetik öğrenme stili) incelenmiştir. Araştırma kapsamında çocuklara uygulanan Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stilleri ölçeklerinden elde edilen ölçme sonuçlarına ait betimsel istatistikler Tablo 6 ve 7'de verilmiştir.

Tablo 6

Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilim Ölçeği ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Faktörler	*N*	Min.	Mak.	$\overline{X}$	S_x
Fiziksel kendiliğindenlik	289	4,00	20,00	16,28 (4,07)	3,73
Sosyal kendiliğindenlik	289	5,00	25,00	19,43 (3,88)	4,85
Bilişsel kendiliğindenlik	289	5,00	20,00	13,83 (3,46)	3,05
Zevkin dışavurumu	289	6,00	25,00	18,82 (3,76)	3,48
Mizah anlayışı	289	5,00	25,00	17,99 (3,60)	5,34
Genel oynama eğilimi	289	32,00	113,00	86,36 (3,75)	17,84

Tablo 6'da görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocukların ölçeğin genelinden aldıkları minimum puan 32 iken maksimum puan 113, ortalama puan $\bar{X}$= 86,36 (3,75) dır. Elde edilen bulgular öğrencilerin oynama eğilimlerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında, öğrenciler en yüksek ortalama puanı *fiziksel kendiliğindenlik* ($\bar{X}_{fiziksel}$=16,28 (4,07)) alt boyutunda almışken, en düşük ortalama puanın *bilişsel kendiliğindenlik* ($\bar{X}_{bilişsel}$= 13,83 (3,46)) alt boyutunda olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara ek olarak, öğrenciler ölçeğin *bilişsel kendiliğindenlik* ($\bar{X}_{bilişsel}$= 13,83 (3,46)) ve *mizah anlayışı* ($\bar{X}_{mizah}$= 17,99 (3,60)) alt boyutlarında orta düzeyde bir oynama eğilimine sahipken, diğer tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde bir oynama eğilimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi puanları yüksek ve orta düzeydedir. Macun ve Güvendi (2019)'nin yaptıkları araştırmada sonuçlar bu bulguyu destekler şekilde, okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimleri tüm alt boyutlarda orta düzeyde çıkmıştır. Çocukların genelinin aldıkları en yüksek ortalama puan fiziksel kendiliğindenlik alt boyutundadır. Okul öncesi dönem çocuklar gelişimsel olarak sürekli hareket ihtiyacı eğilimindedir (Duman, 2013). Bu hareketlilik isteğinin fiziksel kendiliğindenlik alt boyutunun diğer boyutlara göre daha yüksek olmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 7

Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Stilleri Ölçeği Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Faktörler	*N*	Min.	Mak.	$\overline{X}$	S_x
Görsel öğrenme stili	289	18,00	65,00	54,76 (4,21)	9,76
İşitsel öğrenme stili	289	9,00	45,00	36,28 (4,03)	8,48
Kinestetik öğrenme stili	289	5,00	25,00	21,46 (4,29)	4,21

Tablo 7'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklar ölçeğin *görsel öğrenme* alt boyutunda aldıkları minimum puan 18 iken, maksimum puan 65 ve ortalama puan ise $\bar{X}$= 54,76 (4,21) dır. Elde edilen bulgular öğrencilerin *görsel öğrenme* stilleri düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara benzer şekilde öğrencilerin *işitsel öğrenme* ($\bar{X}_{işitsel}$=36,28 (4,03)) ve *kinestetik öğrenme* ($\bar{X}_{kinestetik}$=21,46 (4,29)) stilleri düzeylerinin de yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca ortalama puanlar göz önüne alındığında, öğrencilerin kinestetik öğrenme stili düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi dönem çocukların kinestetik ve görsel öğrenme stillerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin baskın olarak görsel öğrenme stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Bilasa, 2012; Eskici, 2008; Zeytinkaya 2016). Okul öncesi dönemi kapsayan araştırmalarda da görselliğin yanına kinestetik öğrenme stili eklenmektedir (Güneş, 2014; Güneş & Erkan, 2017). Ayrıca Şimşek (2007)'nin 9-11 yaş grubu ile yaptığı araştırmasında da öğrenciler tarafından görsel ve dokunsal öğrenme stilini tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında okul öncesi dönem çocukların çoklu zeka alanlarını inceleyen araştırmalarda "görsel-uzamsal zeka", ve "kinestetik-bedensel zeka" alanları baskın bulunmuştur (Bkz. Çalışandemir & Bayhan, 2011; Oklan Elibol, 2000; Özdemir, 2006). Okul öncesi dönemde çocuklar görselliğe, etkinliğe ve etkileşime dayalı öğrenmeye eğilimindedirler (Dunn, vd., 1995; Hawk & Shah, 2007). Literatürde yer alan bu sonuçlar araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Bu sonuçlar doğrultusunda okul öncesi dönem çocukların görsel ve kinestetik öğrenme stillerine sahip olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ikinci alt amaç olan "Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi ile öğrenme stilleri arasında ilişki var mıdır?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla, değişkenler arası ilişkilerin doğrusallığı ve dağılımların normallikleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Ek 8'de verilmiştir. İlgili varsayımlar sağlandığı için analizlerde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, öğrencilerin *oynama eğilimi* ve *öğrenme stilleri* ölçeklerinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi Düzeyleri ile Öğrenme Stilleri Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

		Görsel Öğrenme Stili	İşitsel Öğrenme Stili	Kinestetik Öğrenme Stili
Fiziksel kendiliğindenlik	*r*	0,35*	0,58*	0,74*
	p	0,000	0,000	0,000
Sosyal kendiliğindenlik	*r*	0,59*	0,72*	0,58*
	p	0,000	0,000	0,000
Bilişsel kendiliğindenlik	*r*	0,50*	0,48*	0,39*
	p	0,000	0,000	0,000
Zevkin dışavurumu	*r*	0,32*	0,59*	0,63*
	p	0,000	0,000	0,000
Mizah anlayışı	*r*	0,48*	0,71*	0,60*
	p	0,000	0,000	0,000
Genel oynama eğilimi	*r*	0,53*	0,73*	0,68*
	p	0,000	0,000	0,000

*$p<0,05$

Tablo 8'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocukların *görsel öğrenme stili* düzeyleri ile oynama eğilimi düzeylerinin tüm alt boyutlarında arasında orta düzeyde anlamlı ilişki elde edilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin *görsel öğrenme stili* düzeylerinin en yüksek

ilişki gösterdiği alt *boyut sosyal kendiliğindenlik* (*r*=0,59; *p*=0,000) iken, en düşük ilişki *zevkin dışavurumu* (*r*=0,32; *p*=0,000) alt boyutunda elde edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların *işitsel öğrenme stili* düzeyleri dikkate alındığında, *sosyal kendiliğindenlik* (*r*=0,72; *p*=0,000), *mizah anlayışı* (*r*=0,71; *p*=0,000) ve *genel oyun eğilimi* (*r*=0,73; *p*=0,000) düzeyleri ile yüksek derecede anlamlı ilişki göstermişken, *fiziksel kendiliğindenlik* (*r*=0,58; *p*=0,000), *bilişsel kendiliğindenlik* (*r*=0,48; *p*=0,000) ve *zevkin dışa vurumu* (*r*=0,59; *p*=0,000) düzeyleri ile orta düzeyde anlamlı ilişki göstermiştir.

Araştırma kapsamındaki okul öncesi dönem çocukların *kinestetik öğrenme stili* düzeyleri dikkate alındığında, *fiziksel kendiliğindenlik* (*r*=0,74; *p*=0,000) düzeyi ile yüksek derecede anlamlı ilişki göstermişken, *sosyal kendiliğindenlik* (*r*=0,58; *p*=0,000), *bilişsel kendiliğindenlik* (*r*=0,39; *p*=0,000), *zevkin dışavurumu* (*r*=0,63; *p*=0,000), *mizah anlayışı* (*r*=0,60; *p*=0,000) ve *genel oynama eğilimi* düzeyleri (*r*=0,68; *p*=0,000) ile orta derecede anlamlı ilişki elde edilmiştir.

Elde edilen bulgular okul öncesi öğrencilerinin genel olarak öğrenme stilleri ile oynama eğilimleri arasında orta düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin öğrenme stili düzeyleri arttıkça oynama eğilimleri düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 8'e göre öğrenme stili ölçeğinin görsel öğrenme stili alt boyutu ile oynama eğilimi düzeylerinin tüm alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur, en yüksek puanlar sırasıyla sosyal kendiliğindenlik ve bilişsel kendiliğindenlik alt boyutlarında olduğu bulunmuştur. Görsel öğrenme stiline sahip çocuklar düzene fazlasıyla önem verirler ve mükemmelliyetçidirler. Sanat çalışmalarına ilgidirler ve resim çizmeyi severler, puzzleları daha çabuk tamamlarlar, gördüğü etkinliği unutmazlar ve değişiklikleri hemen fark ederler. Kinestetik öğrenme stiline sahip çocuklara göre daha az hareket ederler, işitsel öğrenme stiline sahip çocuklara göre daha az konuşurlar (Boydak, 2017, s. 31). Sosyal kendiliğindenlik alt boyutu çocukların oyunu başlatma, işbirliği ve paylaşım içerisinde sürdürme ve liderlik gibi özelliklerini kapsar, bilişsel kendiliğindenlik alt boyutu çocuğun oyun icat etmesi, oyun içerisinde alışılmadık nesneler kullanımı ve yaratıcılığı

gibi özellikleri kapsar (Barnett, 1990). Saracho (1995; 1996; 1999), yaptığı araştırmalarda alandan bağımsız ya da alana bağımlı bilişsel üslup ile çocukların oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Alandan bağımsız çocuklar görsel bakış açısına ve uzamsal düşünme becerisine sahiptir, detaylara dikkat ederler rekabetçidir, öze dönük ve iç motivasyonu yüksektir, analitiktir. Alana bağımlı çocuklar ise sosyalliği ön planda tutar, grup çalışmasına yatkındır dış motivasyonlara bağlıdır, bilgiyi olduğu gibi alır, edilgendir (Lyons - Lawrence, 1994). Alandan bağımsız çocukların görsel bakış açısı ve uzamsal düşünme becerilerine sahip olma özellikleri görsel öğrenme stili ile ilişkilendirilebilir. Saracho (1995; 1999), araştırmalarında alandan bağımsız bilişsel üsluba sahip çocukların oynadığı oyunların daha fazla görsellik ağırlıklı manipulatif oyunlar, blok oyunları ve nesnelerin farklı kullanımına yönelik oyunlar içerdiği sonucuna ulaşılmıştır, bu sonuç araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Bu sonuçlar ışığında, görsel öğrenme stiline sahip çocukların bilişsel becerilerinin gelişmiş olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 8'e göre öğrenme stili ölçeğinin işitsel öğrenme stili alt boyutu ile sosyal kendiliğindenlik, mizah anlayışı ve genel oynama eğilimi alt boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. İşitsel öğrenme stiline sahip çocuklar görsel öğrenme stiline sahip çocuklara göre daha sosyaldirler, sohbet etmeyi severler ve sözlü açıklamalar yaparlar, çalışma gruplarında daha etkin öğrenirler, dinleme ve konuşma becerileri üst düzeydir (Kapıcıoğlu, 2017). Mizah anlayışı alt boyutu çocuğun espri anlayışı ve yeteneği gibi sosyallik ve dil becerisi gerektiren özelliklerini kapsar (Barnett, 1990). Saracho (1995; 1999), alana bağımlı bilişsel üsluba sahip çocukların oynadığı oyunlarda sosyal davranışın ve toplumsallığın daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır, alana bağımlı çocukların grup çalışmalarına ve dış motivasyona olan yatkınlığı işitsel öğrenme stili ile ilişkilendirilebilir, dolasıyla bu sonuç araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Can (2007) çoklu zekâ boyutları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, "sözel/dilsel zekâ, kişilerarası/sosyal zekâ ve müziksel/ritmik zekâ" alanları ile "işitsel öğrenme stili" arasında ilişki sonucuna ulaşmıştır, bu sonuç

araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Bu sonuçlar ışığında, işitsel öğrenme stiline sahip çocukların sosyal ve dil becerileri gelişmiş olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 8'e göre öğrenme stili ölçeğinin kinestetik öğrenme stili alt boyutu ile fiziksel kendiliğindenlik alt boyutu arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki vardır. Kinestetik öğrenme stiline sahip çocuklar hareketlidirler bir yerde uzun süre oturup kalamazlar, görsel ve işitsel bilgiyi tek başına almakta zorlanırlar, etkili bir şekilde öğrenmek için mutlaka dokunmak isterler ve yaptıkları şeyi asla unutmazlar (Sinha, 2014). Fiziksel kendiliğindenlik alt boyutu çocuğun oyun sırasındaki hareketlilik durumunu yansıtır (Barnett, 1990). Can (2007) araştırmasında, "bedensel/kinestetik ve mantıksal/ matematiksel zekâ" alanları ile "bedensel öğrenme stili" arasında ilişki bulmuştur. Bu sonuç araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Bu sonuçlar ışığında, kinestetik öğrenme stiline sahip çocukların fiziksel beceri ve koordinasyonlarının gelişmiş olduğu yorumu yapılabilir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stillerine Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde "Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?" ve " Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stilleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?" sorularına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9'da öncesi dönem çocukların oynama eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Analiz yöntemine karar vermek amacıyla dağılmın normalliği ve homojenlik varsayımları test edilmiştir. Dağılımın normalliği için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Normallik ile ilgili bulgular Ek 7'de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre tüm alt boyutlar için dağılımlar normallik varsayımını sağlamaktır. Normallik varsayımı karşılandığı için analizlerde Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi kullanılmıştır. Dağılımın homojenliğinin belirlenmesinde Levene testi dikkate alınmıştır. Levene testi sonuçlarına

göre, *sosyal kendiliğindelik* ve *genel oynama eğilimi* dışında ölçeğin diğer alt boyutlarında dağılımların homojen olduğu görülmektedir (p>0,05). Homojenlik varsayımın sağlanmadığı alt boyutlarda eşit olmayan varyanslar için elde edilen *t* ve *p* değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 9

Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları

				Levene Testi		T-testi		
Faktörler	Cinsiyet	*N*	$\overline{X}$	*F*	*p*	*t*	*sd*	*p*
Fiziksel kendiliğindenlik	Kız	150	16,04	0,29	0,586	-1,08	287	0,277
	Erkek	139	16,52					
Sosyal kendiliğindenlik	Kız	150	19,96	12,44	0,000*	1,88	255,44	0,061
	Erkek	139	18,87					
Bilişsel kendiliğindenlik	Kız	150	13,89	1,89	0,169	0,36	287	0,717
	Erkek	139	13,76					
Zevkin dışavurumu	Kız	150	19,03	0,38	0,534	1,06	287	0,288
	Erkek	139	18,59					
Mizah anlayışı	Kız	150	17,99	0,53	0,464	0,01	287	0,990
	Erkek	139	17,98					
Genel oynama eğilimi	Kız	150	86,92	4,87	0,028*	0,56	274,56	0,578
	Erkek	139	85,74					

*p<0,05

Tablo 9'da görüldüğü üzere, *ölçeğin geneli* ($t_{274,56}$=0,56; p=0,578) ve alt boyutları olan *fiziksel kendiliğindenlik* (t_{287}=-1,08; *p*=0,277), *sosyal kendiliğindenlik* ($t_{255,44}$=1,88; *p*=0,061) *bilişsel kendiliğindenlik* (t_{287}=0,36; *p*=0,717), *zevkin dışa vurumu* (t_{287}=1,06; *p*=0,288) ve *mizah anlayışı* (t_{287}=0,11; *p*=0,914) faktörlerinde öğrencilerin oynama eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

Elde edilen bulgular öğrencilerin oynama eğilimlerinin cinsiyete göre değişmediğini göstermektedir. Oynama eğilimi ile ilgili yapılan çalışmalarda, kızlar ve erkeklerin sosyal kendiliğindenlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır, bu bulgular araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir (Bkz. Barnett 1991b; Macun & Güvendi, 2019; Tae-Hyung vd.,2014; Zachopoulou vd., 2004). Keleş ve Yurt (2016) sosyal

kendiliğindenlik alt boyutundan kız çocukları erkek çocuklardan daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bulgusunu destekler şekilde, okul öncesi dönem çocukların oyun davranışları ile ilgili yapıla bazı araştırmalarda sosyal oyun davranışının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Köycekaş, 2019; Ogelman vd., 2016).

Cinsiyete göre fiziksel kendiliğindenlik puanlarında kız ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Keleş ve Yurt (2016)'un yapmış olduğu çalışmada fiziksel kendiliğindenlik alt boyutunun cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır bu bulgu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Macun ve Güvendi (2019)'de çalışmalarında fiziksel kendiliğindenlik alt boyutunun cinsiyete göre farklılık bulamamışlardır. Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde fiziksel kendiliğindenlik alt boyutunda erkekler lehine sonuç çıkmıştır (Barnett 1991b;Tae-Hyung vd.,2014; Zachopoulou vd., 2004). Ogelman vd. (2016)'nin yapmış oldukları çalışmada Türkiye'de ki erkek çocuklarının itiş-kakış ve yalnız-pasif oyun davranışı puanları kız çocuklarına göre daha yüksek çıkmıştır. Özkan ve Aksoy (2016), Kılınç (2016), Köycekaş (2019), erkek çocukların kız çocuklardan daha fazla itiş kakışlı oyun puanı aldığı bulgusuna ulaşmıştır bu bulgular araştırmanın bulgusu ile uyuşmamaktadır. Ayrıca Duman (2010) ve Özdemir (2014) yaptıkları araştırmanın sonucunda her iki cinsiyetinde itiş-kakış oyunlarına çok az zaman ayırdıkları bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgular ışığında fiziksel kendiliğindenlik boyutunun yansıttığı hareketlilik durumunun kız ve erkekler açısından farklılık göstermemesinde öğretmen tutumuna bağlı olarak sınıf atmosferinin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca kız çocuklarının hareketli oyun davranışlarını kısıtlayan ebeveyn tutumları sonucu, ev ortamında biriken hareketli olma ihtiyacını sınıftaki oyunlarına yansıtmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Bilişsel kendiliğindenlik puanlarında kız ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Literatüre bakıldığında bulunan sonuçlar bu bulgu ile uyuşmaktadır (Bkz. Keleş ve Yurt, 2016; Tae-Hyung vd., 2014; Zachopoulou vd., 2004, Macun ve Güvendi, 2019). Ramazan ve Demir (2011)'in okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim düzeylerini belirlemek için yaptıkları araştırmada cinsiyet açısından farklılık

bulunamamıştır. Ancak Barnett (1991b) çalışmasında kızların bilişsel kendiliğindenlik puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürdeki bulgular genel olarak araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Zevkin dışavurumu alt boyutunda cinsiyete göre bir farklılık bulunmamıştır. Barnett (1991b) ve Zachopoulou vd. (2004), zevkin dışavurumu alt boyutunda erkeklerin kızlardan daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşırken, Tae-Hyung vd. (2014), Keleş ve Yurt (2016), Macun ve Güvendi (2019), zevkin dışavurumu alt boyutunda kız ve erkekler arasında bir farklılık bulamamıştır. Mizah anlayışı alt boyutunda cinsiyete göre bir farklılık bulunamamıştır. Zachopoulou vd. (2004) mizah anlayışı alt boyutunda erkeklerin kızlardan daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşırken, Barnett (1991b), Tae-Hyung vd. (2014), Keleş ve Yurt, (2016), Macun ve Güvendi, (2019) mizah anlayışı alt boyutunda kız ve erkekler arasında bir farklılık bulamamıştır. Literatürdeki bulgular genel olarak araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Bu bulgular ışığında cinsiyetin çocuğun oyun sırasındaki duygu durumu, komik olma ve espri becerisi üzerinde etkili olmadığı yorumu yapılabilir.

Tablo 10'da okul öncesi dönem çocukların öğrenme stili ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Analiz yöntemine karar vermek amacıyla dağılımın normalliği ve homojenlik varsayımları test edilmiştir. Dağılımın normalliği için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Normallik ile ilgili bulgular EK7'de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre tüm alt boyutlar için dağılımlar normallik varsayımını sağlamaktır. Normallik varsayımı karşılandığı için analizlerde Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi kullanılmıştır. Dağılımın homojenliğinin belirlenmesinde Levene testi dikkate alınmıştır. Levene testi sonuçlarına göre, ölçeğin *görsel öğrenme stili* ve işitsel öğrenme stillerinde dağılımlar homojen değildir ($p<0,05$). Homojenlik varsayımın sağlanmadığı alt boyutlarda eşit olmayan varyanslar için elde edilen *t* ve *p* değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 10

Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Stilleri Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-testi Sonuçları

				Levene Testi		T-testi		
Faktörler	Cinsiyet	*N*	$\overline{X}$	*F*	*p*	*t*	*sd*	*p*
Görsel öğrenme stili	Kız	150	56,26	4,88	0,028*	2,74	265,63	0,007*
	Erkek	139	53,12					
İşitsel öğrenme stili	Kız	150	37,79	5,63	0,018*	3,18	273,24	0,002*
	Erkek	139	34,65					
Kinestetik öğrenme stili	Kız	150	21,30	1,19	0,276	-0,63	287	0,530
	Erkek	139	21,61					

*p<0,05

Tablo 10'da görüldüğü üzere, kız öğrencilerin *görsel öğrenme stili* ($t_{265,63}$=2,74; p=0,007) ve *işitsel öğrenme stili* ($t_{273,24}$=3,18; p=0,002) düzeyleri erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Öğrenme stili ölçeğinin *kinestetik öğrenme stili* alt boyutunda ise kız ve erkek öğrencilerin aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (t_{287}=; p=0,530).

Elde edilen bulgular, kız öğrencilerin genel olarak öğrenme stili düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonucuna göre görsel ve işitsel öğrenme stillerinde kızlar lehine farklılık bulunmuştur. Otrar (2006), ortaöğretim düzeyinde yapmış olduğu öğretim düzeyi ve akademik başarıyı inceleyen çalışmasında görsellik alt boyutuna kızlar lehine bir sonuca ulaşmıştır. Bilasa (2012)'nın, araştırmasında kız öğrencilerin görsel ve işitsel öğrenme stiline erkek öğrencilere göre daha yatkın olduğu görülürken, erkek öğrencilerin kinestetik öğrenme stiline kız öğrencilerden daha yatkın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eskici (2008), 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stili ile akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında kız öğrencilerin görsel ve kinestetik öğrenme stilini erkek öğrencilere göre daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Güneş ve Erkan (2017) okul öncesi dönem çocukların öğrenme stillerini inceledikleri çalışmada yansıtıcı ve sıralı (analitik) öğrenme stillerinde kızlar lehine bir fark bulmuştur. Bu bulgular bu araştırmanın sonucunu destekler

niteliktedir, kızların görselliğe önem vermesi ve sosyal becerilerinin erkeklere göre gelişmiş olmasının görsel ve işitsel öğrenme stillerinde daha ileri olmalarında etkili olabileceği söylenebilir (Pekdoğan, 2016). Bazı araştırmalar ise öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır (Bkz. Poyraz, Gülten & Soytürk, 2012; Şimşek, 2007) Yine farklı öğrenme stili teorileri üzerine kurulu bazı araştırmalarda da cinsiyete göre farklılık çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Arslan & Durukan, 2015; Karamustafaoğlu & Topuz, 2013). Literatürde bulunan farklı sonuçların sebebinin, araştırmaların temel aldığı öğrenme stili teorilerindeki farklılıklar olabileceği düşünülebilir.

Yaş Değişkenine Göre Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stillerine Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde "Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi yaş'a göre farklılaşmakta mıdır?" ve " Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stilleri yaş'a göre farklılaşmakta mıdır?" sorularına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11'de okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların yaşlarına göre karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Analiz yöntemine karar vermek amacıyla dağılmın normalliği ve homojenlik varsayımları test edilmiştir. Dağılımın normalliği için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Normallik ile ilgili bulgular EK7'de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre tüm alt boyutlar için dağılımlar normallik varsayımını sağlamaktır. Normallik varsayımı karşılandığı için analizlerde Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi kullanılmıştır. Dağılımın homojenliğinin belirlenmesinde Levene testi dikkate alınmıştır. Levene testi sonuçlarına göre *genel oynama eğilimi* dışında ölçeğin diğer tüm alt boyutlarında dağılımların homojen olduğu görülmektedir ($p>0,05$). Homojenlik varsayımın sağlanmadığı alt boyutlarda eşit olmayan varyanslar için elde edilen *t* ve *p* değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 11

Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları

				Levene Testi		T-testi		
Faktörler	Yaş	*N*	$\overline{X}$	*F*	*p*	*t*	*sd*	*p*
Fiziksel kendiliğindenlik	48-60 ay	140	16,35	2,76	0,098	0,32	287	0,747
	60-72 ay	149	16,21					
Sosyal kendiliğindenlik	48-60 ay	140	19,32	0,85	0,356	-0,40	287	0,689
	60-72 ay	149	19,55					
Bilişsel kendiliğindenlik	48-60 ay	140	13,35	3,80	0,052	-2,61	287	0,009*
	60-72 ay	149	14,28					
Zevkin dışavurumu	48-60 ay	140	18,70	0,60	0,439	-0,58	287	0,560
	60-72 ay	149	18,94					
Mizah anlayışı	48-60 ay	140	17,39	1,82	0,178	-1,84	287	0,066
	60-72 ay	149	18,55					
Genel oynama eğilimi	48-60 ay	140	85,11	5,19	0,023*	-1,15	284,94	0,249
	60-72 ay	149	87,53					

*p<0,05

Tablo 11'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocukların *bilişsel kendiliğindenlik* eğilim düzeyleri yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir (t_{287}=-2,61; *p*=0,009). Elde edilen bulgulara göre, 60-72 ay yaş aralığındaki öğrencilerin bilişsel kendiliğindenlik düzeyleri ($\overline{X}$= 14,28) 48-60 ay yaş aralığındaki çocuklardan ($\overline{X}$= 13,35) daha yüksektir.

Oynama eğilimi ölçeğinin *geneli* ve diğer alt boyutları olan *fiziksel kendiliğindenlik* ($t_{284,94}$=-1,15; *p*=0,249), *sosyal kendiliğindenlik* (t_{287}=-0,40; *p*=0,689), *zevkin dışavurumu* (t_{287}=-0,58; *p*=0,560) ve *mizah anlayışı* (t_{287}=-1,84; *p*=0,066) faktörlerinde ise yaş'a herhangi bir anlamlı farklılık elde edilmemiştir.

Elde edilen bulgular okul öncesi dönem çocukların genel olarak yaşları arttıkça oynama eğilim düzeylerinin arttığını göstermektedir. Ancak bu farklılık sadece bilişsel kendiliğindenlik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlıdır. Bilişsel kendiliğindenlik yaşla doğru orantılı olarak artmaktadır ve bu alt boyut bilişsel gelişim ile ilişkilidir. Çocuğun bilişsel gelişimi okul öncesi döneminde büyük bir ilerleme kaydeder, bu ilerleme

hiyerarşik bir sıra ile olur ve yaş, ilerlemeyi etkileyen faktörlerden biridir (Erden & Akman, 2001, s. 69). Karoğlu ve Ünüvar (2017), okul öncesi dönem çocukların yaşları arttıkça toplam gelişim puanlarının ve "dilbilişsel", "ince-kaba motor", "sosyal-öz bakım" becerilerinin arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Barnett (1991b), araştırmasında sosyal kendiliğindenlik ve bilişsel kendiliğindenlik alt boyutlarındaki oynama eğilimi puanlarının yaşla birlikte giderek arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Macun ve Güvendi (2019), çocukların oynama eğilimi toplam ve alt boyut puan ortalamalarında yaşa göre anlamlı fark bulmuşlardır, yaşla birlikte puanlarda artış görülmüştür. Sapasağlam (2018), okul öncesi dönem çocukların değişen oyun tercihleri ile ilgili yaptığı araştırmada 3 yaş grubu çocukların daha çok evcilik, araba oyunu gibi geleneksel oyunlar tercih ederken, 5 yaş grubu çocukların jenga, lego-blok, dokuztaş gibi bilişsel beceri gerektiren oyunları tercihi ettiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, okul öncesi dönemde büyük yaş gruplarının bilişsel kendiliğindenlik alt boyutu puanlarının yüksek çıkmasında gelişimsel özelliklerin etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 12'de okul öncesi dönem çocukların öğrenme stili ölçeğinden aldıkları puanların yaşlarına göre karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Analiz yöntemine karar vermek amacıyla dağılmın normalliği ve homojenlik varsayımları test edilmiştir. Dağılımın normalliği için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Normallik ile ilgili bulgular EK7'de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, alt boyutlar için dağılımlar normallik varsayımını sağlamamaktadır. Normallik varsayımı karşılanmadığı için analizlerde nonparametrik yöntemlerden olan Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Normallik varsayımı sağlanmadığı için ayrıca homojenlik varsayımı test edilmemiştir.

Tablo 12

Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Stilleri Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

T Testi	Yaş	*N*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*p*
Görsel öğrenme stili	48-60 ay	140	134,16	18782,00	8912,00	0,032*
	60-72 ay	149	155,19	23123,00		
İşitsel öğrenme stili	48-60 ay	140	140,40	19656,50	9786,50	0,364
	60-72 ay	149	149,32	22248,50		
Kinestetik öğrenme stili	48-60 ay	140	142,49	19948,00	10078,00	0,614
	60-72 ay	149	147,36	21957,00		

$p<0,05$

Tablo 12'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocukların *görsel öğrenme* stilleri düzeyleri (U=8912,00; p= 0,032) yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 60-72 ay yaş aralığındaki öğrencilerin görsel öğrenme stili düzeyleri 48-60 ay yaş aralığındaki çocuklardan anlamlı şekilde daha yüksektir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin diğer alt boyutları olan *işitsel öğrenme* (U=9786,50; p= 0,364) ve *kinestetik öğrenme* (U=10078,00; p= 0,614) alt boyutlarında ise yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Elde edilen bulgulara göre 60-72 ay aralığındaki çocukların görsel öğrenme stili 48-60 ay aralığındaki çocuklardan anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır, yaş grupları arasında işitsel ve kinestetik öğrenme stillerinde anlamlı farklılık görülmese bile yaşa bağlı olarak artış gösterdiği görülmüştür. Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan çalışmalarda okul öncesi dönem yaş gruplarının kendi içerisinde karşılaştırıldığı çalışmalardan ziyade daha büyük yaş grupları ile karşılaştırıldığı çalışmalar mevcuttur. Farklı yaş grupları ile yapılan araştırmalarda küçük yaşlarda görsel ve kinestetik olan öğrenme stillerinin yaş ile birlikte yerini işitsel öğrenme stiline bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Ersoy, 2003; Koçak, 2007; Eskici, 2008). Güneş (2014), çocukların yaşları arttıkça sıralı/bütünsel öğrenme stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Piaget'e göre bilişsel gelişim, ardışık dönemler

halindedir ve yaş ilerledikçe, çocukların bilişsel yeteneklerinde ilerlemeler olur (Erden & Akman, 2001). Dunn ve Dunn (1979) yaşın öğrenme stillerini etkileyen faktörler arasında olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, öğrenme stillerinin yaş birlikte ilerleme kaydeden bilişsel gelişimle ilişkili olduğu ve yaşa bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Yine görsel öğrenme stilindeki farklılığın sebebi ise okul öncesi dönem çocuğun ilerleyen yaşı ile gelişen dikkat ve odaklanma becerisi olduğu yorumu yapılabilir.

Doğum Sırası Değişkenine Göre Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stillerine Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde "Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi doğum sıralarına göre farklılaşmakta mıdır?" ve " Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stilleri doğum sıralarına göre farklılaşmakta mıdır?" sorularına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 13'te okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların doğum sıralarına göre karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Analiz yöntemine karar vermek amacıyla dağılmın normalliği ve homojenlik varsayımları test edilmiştir. Dağılımın normalliği için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Normallik ile ilgili bulgular EK7'de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarda okul öncesi dönem çocukların doğum sırasına göre elde ettikleri puanlar normal dağılım göstermektedir. Dağılımın normalliği varsayımı sağlandığı ve bağımsız değişkenin kategori sayısı iki'den fazla olduğu için doğum sırası ile ilgli fark analizlerinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Dağılımın homojenliği Levene testi ile sınanmıştır. Levene testi sonuçları ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi Düzeylerinin Doğum Sıralarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi Sonuçları

				Levene Testi		Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)			
Faktörler	Doğum Sırası	*N*	$\overline{X}$	*İstatistik*	*p*	*sd*	*F*	*p*	Fark
Fiziksel kendiliğindenlik	En büyük	97	16,26	0,16	0,856	2-286	0,18	0,837	---
	Ortanca	108	16,13						
	En küçük	84	16,46						
Sosyal kendiliğindenlik	En büyük	97	18,93	0,79	0,457	2-286	0,82	0,441	---
	Ortanca	108	19,60						
	En küçük	84	19,80						
Bilişsel kendiliğindenlik	En büyük	97	13,50	1,89	0,152	2-286	1,00	0,369	---
	Ortanca	108	13,87						
	En küçük	84	14,14						
Zevkin dışavurumu	En büyük	97	18,56	0,45	0,639	2-286	0,71	0,494	---
	Ortanca	108	18,77						
	En küçük	84	19,17						
Mizah anlayışı	En büyük	97	17,62	1,40	0,248	2-286	0,28	0,672	---
	Ortanca	108	18,04						
	En küçük	84	18,33						
Genel oynama eğilimi	En büyük	97	84,90	0,53	0,587	2-286	0,65	0,525	---
	Ortanca	108	86,44						
	En küçük	84	87,92						

Tablo 13'te görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi ölçeğinin geneli ($F_{(2\text{-}286)}$= 0,65; p= 0,525) ve alt boyutlarının tamamından aldıkları puanlar doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir (($F_{fiziksel(2\text{-}286)}$= 0,18; p= 0,837), ($F_{sosyal(2\text{-}286)}$= 0,82; p= 0,441), ($F_{bilişsell(2\text{-}286)}$= 1,00; p= 0,369), ($F_{zevkl(2\text{-}286)}$= 0,71; p= 0,494), ($F_{mizahl(2\text{-}286)}$= 0,28; p= 0,672)).

Elde edilen bulgulara göre, doğum sırası farklı olan okul öncesi dönem çocukların oynama eğilim düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu bulguyu destekler şekilde Keleş ve Yurt (2016) oynama eğiliminin tüm alt boyutları ile doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Araştırma bulgusuyla doğrudan ilişkili olmasa da Erdoğan Aras, Erdoğan ve Şimşek Bekir (2005)'in alt sosyoekonomik bölgelerdeki okul öncesi dönem çocukların dil

gelişim düzeylerine etki eden faktörleri inceledikleri araştırmada doğum sırasının dil gelişiminde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Koçak, Ergin ve Yalçın (2014), doğum sırasının 60-72 aylık çocukların dil gelişim düzeylerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Köycekaş (2019), çocukların doğum sırasına göre mizaç özellikleri ve oyun davranışlarında farklılık bulamamıştır. Aşık Öztürk (2018), doğum sırasının çocukların oyun davranışını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Seven (2007), doğum sırasının altı yaş çocukların sosyal davranış problemlerine etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bilek (2011), doğum sırasının çocukların ev ve okul ortamındaki sosyal becerilerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürde ki bu bulgular araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak Barnett (1991b), doğum sırası ile mizah anlayışı, bilişsel kendiliğindenlik ve sosyal kendiliğindenlik boyutları arasında farlılık bulmuştur. En büyük çocukların, orta yaştaki çocuklardan veya en küçük çocuklardan daha büyük bir mizah anlayışına ve hayal gücü duygusuna sahip oldukları ve bilişsel kendiliğindenliklerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada en küçük çocuklar, sosyal kendiliğindenlikte diğer çocuklardan daha yüksek puan almışlardır. Rentzou (2013) oynama eğiliminin tüm alt boyutları ile doğum sırası arasında pozitif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Barnett, (1991) ve Rentzou, (2013)'nun araştırmalarının bulgusu ile araştırmanın bulgusu çelişmektedir, bu farklılığın sebebinin araştırmanın tek bir yaş grubu yerine 48-60, 60-72 ay yaş grupları ile yapılmış olması olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 14'te okul öncesi dönem çocukların öğrenme stili ölçeğinden aldıkları puanların doğum sıralarına göre karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Analiz yöntemine karar vermek amacıyla dağılmın normalliği varsayımı test edilmiştir. Dağılımın normalliği için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Normallik ile ilgili bulgular EK7'de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarda okul öncesi dönem çocukların doğum sırasına göre elde ettikleri puanlar normal dağılım göstermemektedir. Dağılımın normalliği varsayımı sağlanmadığı ve bağımsız değişkenin kategori sayısı iki'den fazla olduğu için doğum sırası ile ilgli fark analizlerinde Kruskall-

Wallis H Testi kullanılmıştır. Normallik varsayımı sağlanmadığı için ayrıca homojenlik varsayımı test edilmemiştir.

Tablo 14

Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Stilleri Düzeylerinin Doğum Sıralarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskall-Wallis H Test Sonuçları

Faktörler	Doğum Sırası	*N*	Sıra Ortalaması	*sd*	Ki-kare	*p*	Fark
Görsel öğrenme stili	En büyük	97	139,22	2	2,13	0,344	--
	Ortanca	108	141,57				
	En küçük	84	156,08				
İşitsel öğrenme stili	En büyük	97	133,30	2	3,93	0,141	---
	Ortanca	108	145,47				
	En küçük	84	157,90				
Kinestetik öğrenme stili	En büyük	97	135,15	2	5,11	0,078	---
	Ortanca	108	140,89				
	En küçük	84	161,66				

Tablo 14'te görüldüğü üzere, okul öncesi öğrencilerinin *görsel öğrenme stili* düzeyleri (χ^2=2,13; p= 0,344) , *işitsel öğrenme stili* düzeyleri (χ^2=3,93; p= 0,141) ve *kinestetik öğrenme* düzeyleri (χ^2=5,11; p= 0,141) doğum sıralarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, okul öncesi dönem çocukların öğrenme stili düzeylerinin doğum sıralarına göre değişmediğini göstermektedir. Literatürde doğum sırasının öğrenme stillerine etkisini inceleyen yaş grubu yönünden benzer çalışma bulanmamakla birlikte hemşirelik bölümü öğrencilerinin doğum sırasının öğrenme stillerine etki etmediği sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur, bu sonuçlar araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir (Bkz. Çelik vd., 2014; Güllerci & Oflaz, 2010). Bunun yanında doğum sırasının çeşitli gelişim alanlarına etkisini inceleyen çalışmalarda da doğum sırasının etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Dinçer, Demiriz & Ergül, 2017; Erdoğan Aras, Erdoğan & Şimşek Bekir, 2005; Koçak, Ergin & Yalçın, 2014; Taner Derman, 2017; Uyanık Balat, 2009). Adler (1927) doğum sırasının kişilik gelişimi üzerinde etkili olduğunu söylemektedir (akt. Canel Çınarbaş & Nilüfer, 2019).

Araştırmanın bulgusu genel olarak literatürdeki bulgular ile desteklenmektedir, ancak tek bir yaş grubu ile gerçekleştirilmesinin daha doğru sonuçlar vereceği söylenebilir.

Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stillerine Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde "Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi kardeş sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?" ve " Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stilleri kardeş sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?" sorularına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 15'te okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayılarına göre karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Analiz yöntemine karar vermek amacıyla dağılmın normalliği ve homojenlik varsayımları test edilmiştir. Dağılımın normalliği için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Normallik ile ilgili bulgular EK7'de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarda okul öncesi dönem çocukların kardeş sayıarına göre elde ettikleri puanlar genel olarak normal dağılım göstermektedir. Dağılımın normalliği varsayımı sağlandığı ve bağımsız değişkenin kategori sayısı iki'den fazla olduğu için kardeş sayısı ile ilgili fark analizlerinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Dağılımın homojenliği Levene testi ile sınanmıştır. Levene testi sonuçları ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi Düzeylerinin Kardeş Sayılarına Göre Karşılaştırılmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi Sonuçları

				Levene Testi		Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)			
Faktörler	Kardeş Sayısı	*N*	$\overline{X}$	*İstatistik*	*p*	*sd*	*F*	*p*	Fark
Fiziksel kendiliğindenlik	1-2	133	16,63	4,89	0,008*	2-286	2,22	0,111	---
	3-4	124	15,75						
	5 ve üstü	32	16,84						
Sosyal kendiliğindenlik	1-2	133	19,83	0,75	0,474	2-286	1,37	0,255	---
	3-4	124	18,89						
	5 ve üstü	32	19,90						
Bilişsel kendiliğindenlik	1-2	133	14,13	0,91	0,403	2-286	1,23	0,294	---
	3-4	124	13,58						
	5 ve üstü	32	13,53						
Zevkin dışavurumu	1-2	133	18,96	0,86	0,423	2-286	1,16	0,314	---
	3-4	124	18,50						
	5 ve üstü	32	19,46						
Mizah anlayışı	1-2	133	18,33	1,56	0,212	2-286	0,69	0,502	---
	3-4	124	17,56						
	5 ve üstü	32	18,21						
Genel oynama eğilimi	1-2	133	87,89	1,25	0,288	2-286	1,45	0,235	---
	3-4	124	84,29						
	5 ve üstü	32	87,96						

Tablo 15'te görüldüğü üzere, okul öncesi dönem öğrencilerin oynama eğilimi ölçeğinin geneli ($F_{(2\text{-}286)}$= 1,45; p= 0,235) ve alt boyutlarının tamamından aldıkları puanlar kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir (($F_{fiziksel(2\text{-}286)}$= 2,22; p= 0,111), ($F_{sosyal(2\text{-}286)}$= 1,37; p= 0,255), ($F_{bilişsell(2\text{-}286)}$= 1,23; p= 0,294), ($F_{zevkl(2\text{-}286)}$= 1,16; p= 0,314), ($F_{mizahl(2\text{-}286)}$= 0,69; p= 0,502)).

Elde edilen bulgulara göre, okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi düzeylerinin kardeş sayılarına göre değişmediği diğer bir ifade ile farklı sayıda kardeşe sahip olan okul öncesi öğrencilerinin oynama eğilim düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Barnett (1991b) ve Macun ve Güvendi (2019), çalışmalarında kardeş sayısının oynama eğilimini puanlarında etki etmediği bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırma bulgusu ile doğrudan ilişkili olmasa da tercih edilen oyun türleri ve oyun davranışları ile kardeş sayısı arasında ilişki

olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Bkz. Aşık Öztürk, 2018; Metin Aslan, 2013; Köycekaş, 2019). Koçak, Ergin ve Yalçın (2014), kardeş sayısının 60-72 aylık çocukların dil gelişim düzeylerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Uluyurt (2012), akran ilişkilerinin kardeş sayısından etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bulgusu genel olarak literatür ile desteklenmektedir. Rentzou (2013) kardeş sayısı ile fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik ve zevkin dışavurumu alt boyutları arasında negatif ilişki bulunmuştur. Keleş ve Yurt (2016) kardeş sayısı ile sosyal kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı boyutlarında farklılık bulmuştur, bir kardeşi olan çocukların iki veya daha fazla kardeşi olan çocuklardan daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucun çıkmasında tek çocuğu olan annenin çocuk ile daha fazla ilgilenme fırsatının olması etkili olabilir, çok sayıda çocuk sahibi olan annelerin çocuğa ayırdığı zaman ve ilgi azalmaktadır (Demirel, Üner ve Kırımi, 2001). Kardeş sayısı ile oynama eğilimi arasında negatif ilişki bulan çalışmalar ile aynı sonucun çıkmamasında araştırmanın yapılmış olduğu Şanlıurfa ilinin geleneksel aile yapısının etkili olduğu düşünülebilir, çok çocuklu annelerin çocuklarıyla ilgilenemediği durumlarda çocuk bakım görevini yaşça yakın olan kardeş üstlenmektedir bu durum çocuğu gelişim alanlarında ileriye taşımaktadır.

Tablo 16'da okul öncesi dönem çocukların öğrenme stilleri ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayılarına göre karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Analiz yöntemine karar vermek amacıyla dağılmın normalliği ve homojenlik varsayımları test edilmiştir. Dağılımın normalliği için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Normallik ile ilgili bulgular EK7'de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarda okul öncesi dönem çocukların kardeş sayılarına göre elde ettikleri puanlar normal dağılım göstermemektedir. Dağılımın normalliği varsayımı sağlanmadığı ve bağımsız değişkenin kategori sayısı iki'den fazla olduğu için kardeş sayısı ile ilgli fark analizlerinde Kruskall-Wallis H Testi kullanılmıştır. Dağılım normal olmadığı için ayrıca homojenlik testi yapılmamıştır.

Tablo 16

Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Stilleri Düzeylerinin Kardeş Sayılarına Göre Karşılaştırılmasın Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları

Faktörler	Kardeş Sayısı	*N*	Sıra Ortalaması	*sd*	Ki-kare	*p*	Fark
Görsel öğrenme stili	1-2	133	160,90	2	9,18	0,010*	1>2 1>3
	3-4	124	133,06				
	5 ve üstü	32	125,20				
İşitsel öğrenme stili	1-2	133	154,46	2	3,17	0,205	---
	3-4	124	136,77				
	5 ve üstü	32	137,58				
Kinestetik öğrenme stili	1-2	133	149,48	2	0,82	0,663	---
	3-4	124	140,17				
	5 ve üstü	32	145,08				

*p < 0,05; Kriterler: 1:1-2 kardeş; 2: 3-4 kardeş; 3: 5 ve üstü kardeş

Tablo 16'da görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocukların *görsel öğreme stili* düzeyleri kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (χ^2=9,18; *p*= 0,010). Elde edilen farklılığın kaynağının tespit edilebilmesi amacıyla Dunn'ın nonparametrik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, 1-2 kardeşe sahip olan okul öncesi dönem çocukların görsel öğrenme stili düzeyleri, kardeş sayısı 3-4 ve 5 ve üstü olan katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksektir (p<0,05). Ölçeğin diğer faktörleri olan *işitsel öğrenme* (χ^2=3,17; *p*= 0,205) ve *kinestetik* öğrenme (χ^2=0,82; *p*=0,663) stili alt boyutlarında ise okul öncesi dönem çocukların aldıkları puanlar kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Elde edilen bulgulara göre, az kardeşe sahip okul öncesi dönem çocukların görsel öğrenme stili düzeylerinin çok kardeşi sahip çocuklarıdan ileri düzeydedir. Araştırmanın bulgusunu destekler şekilde, Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre (2009) okul öncesi dönem çocukların bilişsel stillerini inceledikleri araştırmalarında; tek kardeşi olan çocukların, kardeşi bulunmayan ve birden fazla kardeşi bulunan çocuklardan daha az hata yaptığı sonucuna ulaşmışlardır. Aksoy ve Özkan (2015)'ın yaptıkları araştırmada tek çocuk olan veya bir kardeşi bulunan çocukların genel olarak hızlı ve doğru yapan ile reflektif bilişsel tempoya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır, bu bulgu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Demirel,

Üner ve Kırımi'ye (2001) göre fazla sayıda çocuk sahibi olan anneler çocuklarına daha az ilgi gösterir buna dayanarak kardeş sayısının artması ile annenin çocukları ile beraber nitelikli zaman geçirmesinin azalacağı ve bu durumun da çocuğun öğrenme stilini olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Daha Önce Bir Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumlarına Göre Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stillerine Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde "Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimleri daha önce bir eğitim kurumuna devam etme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?" ve " Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stilleri daha önce bir eğitim kurumuna devam etme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?" sorularına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 17'de okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi ölçeğinden aldıkları puanlar *daha önce bir eğitim kurumuna devam etme durumlarına* göre karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Analiz yöntemine karar vermek amacıyla dağılmın normalliği ve homojenlik varsayımları test edilmiştir. Dağılımın normalliği için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Normallik ile ilgili bulgular EK7'de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarda okul öncesi dönem çocukların daha önce bir eğitim kurumuna devam etme durumuna göre elde ettikleri puanlar genel olarak normal dağılım göstermektedir. Dağılımın normalliği varsayımı sağlandığı ve bağımsız değişkenin kategori sayısı iki olduğu için bu değişkenler ile ilgili yapılacak fark analizlerinde Bağımsız Örneklem T-testi kullanılmıştır. Dağılımın homojenliği Levene testi ile sınanmıştır. Levene testi ve T-testi sonuçları aşağıda Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi Düzeylerinin Daha Önce Bir Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları

				Levene Testi		T-testi		
Faktörler	Eğitim	*N*	$\overline{X}$	*F*	*p*	*t*	*sd*	*p*
Fiziksel kendiliğindenlik	Evet	86	16,72	0,21	0,642	1,31	287	0,189
	Hayır	203	16,08					
Sosyal kendiliğindenlik	Evet	86	20,33	2,06	0,152	2,05	287	0,040*
	Hayır	203	19,05					
Bilişsel kendiliğindenlik	Evet	86	14,40	1,29	0,256	2,09	287	0,037*
	Hayır	203	13,58					
Zevkin dışavurumu	Evet	86	19,30	2,10	0,147	1,52	287	0,129
	Hayır	203	18,62					
Mizah anlayışı	Evet	86	19,48	1,83	0,177	3,14	287	0,002*
	Hayır	203	17,35					
Genel oynama eğilimi	Evet	86	90,25	0,78	0,376	2,43	287	0,015*
	Hayır	203	84,70					

*p<0,05

Tablo 17'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır (t_{287}=2,43; p=0,015). Elde edilen bulgulara göre, daha önce bir eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin oynama eğilim düzeyleri ($\bar{X}_{Evet}$= 90,25), daha önce bir eğitim kurumuna devam etmeyen öğrencilerin oynama eğilimi düzeylerinden ($\bar{X}_{Hayır}$= 84,70) daha yüksektir. Benzer şekilde ölçeğin *sosyal kendiliğindenlik* (t_{287}=2,05; p=0,040), *bilişsel kendiliğindenlik* (t_{287}=2,09; p=0,037) ve *mizah anlayışı* (t_{287}=3,14; p=0,002) alt boyutlarında da daha önce bir eğitim kurumuna devam eden okul öncesi öğrencilerinin oynama eğilim düzeyleri daha önce bir eğitim kurumuna devam etmeyen öğrencilerin oynama eğilim düzeylerinden anlamlı şekilde daha yüksektir. Ölçeğin fiziksel kendiliğindenlik (t_{287}=1,31; p=0,189) ve zevkin dışavurumu (t_{287}=1,52; p=0,129) alt boyutlarında ise her ne kadar daha önce bir eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin

oynama eğilim düzeyleri daha yüksek ise de elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Elde edilen bulgulara göre, daha önce bir eğitim kurumuna devam etme durumunun genel olarak okul öncesi dönem çocukların oynama eğilim düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulgusunu destekler şekilde daha uzun süre okul öncesi eğitim alan çocukların oyun davranışı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Bkz. Köycekaş, 2019; Metin Aslan 2013). Araştırmanın bulgusuyla doğrudan ilgili olmasa da okul öncesi eğitim alan almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerini gelişimsel açıdan karşılaştıran birçok çalışma mevcuttur. Taner ve Başal (2005), araştırmalarında ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin, okulöncesi eğitimi alan öğrencilerde almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu, okul öncesi eğitimi almanın dil gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Yoleri ve Tanış (2014), araştırmalarında okul öncesi eğitim alan çocukların ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucun ulaşmışlardır. Kırca (2007), araştırmasında okul öncesi eğitimi alan çocukları ilköğretime hazır bulunuşluklarının almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ekinci (2001), okul öncesi eğitimin birinci sınıf öğrencilerinin başarısı üzerine etkisini araştırdığı çalışmada, okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim, beceriler ve sağlık gelişim yönlerinden daha avantajlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitim alan çocukların ders başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erbay (2008), araştırmasında okul öncesi alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin almayan öğrencileri göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Toluç (2008), araştırmasında, okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin almayanlara kıyasla; motor gelişim, sosyal gelişim, duygusal gelişim, dil gelişimi, okuma yazma, matematik ve öz bakım becerileri açısından ileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özbek (2003), araştırmasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin "ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri", "grupla iş yapabilme becerileri", "duygulara yönelik

beceriler", "stresle başa çıkma becerileri", "plan yapma ve problem çözme becerileri" ve "özdenetimini koruma becerileri" okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüm bulgular araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir, 36 ay itibarı ile alınmaya başlanan okul öncesi eğitimin ilerleyen yıllarda alınan okul öncesi eğitime ve ilkokula hazır bulunmada, gelişimsel olarak ilerlemede önemli ölçüde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 18'de okul öncesi dönem çocukların öğrenme stilleri ölçeğinden aldıkları puanların *daha önce bir eğitim kurumuna devam etme durumlarına* göre karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Analiz yöntemine karar vermek amacıyla dağılmın normalliği ve homojenlik varsayımları test edilmiştir. Dağılımın normalliği için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Normallik ile ilgili bulgular EK7'de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, genel olarak ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarda okul öncesi dönem çocukların daha önce bir eğitim kurumuna devam etme durumuna göre elde ettikleri puanlar normal dağılım göstermemektedir. Dağılımın normalliği varsayımı sağlanmadığı ve bağımsız değişkenin kategori sayısı iki olduğu için analizklerde Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. Dağılım normal olmadığı için ayrıca homojenlik testi yapılmamıştır.

Tablo 18

Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Stilleri Düzeylerinin Daha Önce Bir Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Faktörler	Eğitim	*N*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*p*
Görsel öğrenme stili	Evet	86	151,87	13061,00	8138,00	0,362
	Hayır	203	142,09	28844,00		
İşitsel öğrenme stili	Evet	86	156,34	13445,00	7754,00	0,132
	Hayır	203	140,20	28460,00		
Kinestetik öğrenme stili	Evet	86	143,55	12345,00	8604,00	0,845
	Hayır	203	145,62	29560,00		

Tablo 18'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocukların *görsel* (*U*=8138,00; *p*= 0,362), *işitsel öğrenme* (*U*=7754,00; *p*= 0,132) ve *kinestetik* öğrenme (*U*=8604,00; *p*=

0,845) düzeyleri daha önce bir eğitim kurumuna devam etme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, okul öncesi dönem çocukların öğrenme stili düzeylerinin daha önce bir eğitim kurumuna devam etme durumuna göre değişmediğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile daha önce bir eğitim kurumuna devam eden öğrenciler ile daha önce bir eğitim kurumuna devam etmeyen öğrencilerin öğrenme stili düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Şimşek (2007), araştırmasında ilköğretim öğrencilerin öğrenme stillerinin okul öncesi eğitimi alıp almama durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır fakat görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme stilleri alt boyutlarında farklılık görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin en çok görsel öğrenme stili olmakla beraber sırasıyla dokunsal ve işitsel öğrenme stillerinde farklılık göstermektedir. Yenilmez ve Çakır (2005) ilköğretim öğrencilerinin, okul öncesi eğitimi alma durumu ile öğrenme stillerinin seçimi arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Okul öncesi eğitimin çocuğun ilköğretime hazır bulunuşluğuna ve gelişimine olumlu yönde katkısı olduğunu gösteren birçok çalışma vardır (Bkz. Aral & Yaşar, 2010; Erden & Altun, 2014; Erkan & Kırca, 2010). Araştırmalarda okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi için önemli olduğu vurgulanmıştır. Araştırmanın bulgusu öğrenme stilleri ile ilgili yapılan çalışmalar ile benzerlik gösterirken diğer çalışmalar ile uyuşmamaktadır, bu duruma araştırmanın örneklemi oluşturan öğrencilerin sadece üçte birinden azının daha önce okul öncesi eğitim almış olması etkili olabilir, bu konuda yapılacak yeni araştırmalar okul öncesi eğitimin öğrenme stillerine etkisini daha iyi yansıtabilir.

Anne Eğitim Durumlarına Göre Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stillerine Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimleri anne eğitimdurumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” ve “ Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stilleri anne

eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?" sorularına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 19'da okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi ölçeğinden aldıkları puanlar *anne eğitim durumlarına* göre karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Analiz yöntemine karar vermek amacıyla dağılmın normalliği ve homojenlik varsayımları test edilmiştir. Dağılımın normalliği için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Normallik ile ilgili bulgular EK7'de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarda okul öncesi dönem çocukların anne eğitim durumuna göre elde ettikleri puanlar genel olarak normal dağılım göstermektedir. Dağılımın normalliği varsayımı sağlandığı ve bağımsız değişkenin kategori sayısı iki'den fazla olduğu için fark analizi yöntemi olarak Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Dağılımın homojenliği Levene testi ile sınanmıştır. Levene testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları aşağıda Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi Düzeylerinin Anne Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi Sonuçları

				Levene Testi		Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)			
Faktörler	Anne Eğitim	*N*	$\overline{X}$	*İstatistik*	*p*	*sd*	*F*	*p*	Fark
Fiziksel kendiliğindenlik	İlkokul	82	15,10	1,15	0,329	3-285	4,03	0,008*	2>1 3>1 4>1
	Ortaokul	57	16,49						
	Lise	98	16,73						
	Üniversite	52	17,01						
Sosyal kendiliğindenlik	İlkokul	82	17,93	1,19	0,313	3-285	3,92	0,009*	2>1 3>1 4>1
	Ortaokul	57	19,75						
	Lise	98	20,01						
	Üniversite	52	20,38						
Bilişsel kendiliğindenlik	İlkokul	82	12,84	0,24	0,868	3-285	4,69	0,003*	2>1 3>1 4>1
	Ortaokul	57	13,78						
	Lise	98	14,38						
	Üniversite	52	14,38						

Tablo 19 (devam)

Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi Düzeylerinin Anne Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi Sonuçları

				Levene Testi		Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)			
Faktörler	Anne Eğitim	*N*	$\overline{X}$	*İstatistik*	*p*	*sd*	*F*	*p*	Fark
Zevkin dışavurumu	İlkokul	82	17,97	0,82	0,483	3-285	2,33	0,074	---
	Ortaokul	57	19,26						
	Lise	98	19,17						
	Üniversite	52	19,01						
Mizah anlayışı	İlkokul	82	16,03	0,59	0,622	3-285	5,99	0,001*	2>1 3>1 4>1
	Ortaokul	57	18,03						
	Lise	98	19,23						
	Üniversite	52	18,67						
Genel oynama eğilimi	İlkokul	82	79,90	0,75	0,521	3-285	5,44	0,001*	2>1 3>1 4>1
	Ortaokul	57	87,33						
	Lise	98	89,54						
	Üniversite	52	89,48						

*p < 0,05; Kriterler: 1-ilkokul; 2-Ortaokul; 3-Lise; 4-Üniversite

Tablo 19'da görüldüğü üzere, araştırma kapsamındaki okul öncesi dönem çocukların genel oynama eğilimi düzeylerinin anne öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmıştır ($F_{(3\text{-}285)}$= 5,44; p= 0,000). Benzer şekilde ölçeğin *fiziksel kendiliğindenlik* ($F_{(3\text{-}285)}$= 4,03; p= 0,008), *sosyal kendiliğindenlik* ($F_{(3\text{-}285)}$= 3,92; p= 0,009), *bilişsel kendiliğindenlik* ($F_{(3\text{-}285)}$= 4,69; p= 0,003) ve *mizah anlayışı* ($F_{(3\text{-}285)}$= 5,99; p= 0,001) alt boyutlarında da okul öncesi öğrencilerinin oynama eğilim düzeyleri anne öğrenim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır (LSD). Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin geneli ve genel olarak tüm alt boyutlarda anne öğrenim düzeyi arttıkça okul öncesi öğrencilerinin oynama eğilim düzeylerinin arttığı görülmektedir. Buna ek olarak ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarda anne öğrenim düzeyi ilkokul olan çocukların oynama eğilim düzeyleri, anne öğrenim düzeyleri ortaokul, lise ya da üniversite olan çocukların oynama eğilim düzeylerinden anlamlı şekilde daha düşük olarak elde edilmiştir (p<0,05).

Ölçeğin *zevkin dışavurumu* alt boyutunda ise çocukların aldıkları puanlar anne öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F_{(3\text{-}285)}$= 2,33; p= 0,074).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ölçeğin geneli ve genel olarak tüm alt boyutlarda anne öğrenim düzeyi arttıkça okul öncesi dönem çocukların oynama eğilim düzeyleri artmaktadır. Craig ve Pepler (2007), araştırmasında eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının oyunlara daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte, anne eğitim düzeyi ile okul öncesi dönem çocuğun dil gelişimi düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur, bu çalışmalara göre anne eğitim düzeyi yüksek olan çocukların dil becerileri daha gelişmiştir (Bkz. Dereli & Koçak, 2005; Yıldırım & Koçak, 2016). Anne babaların çocuk ile etkileşimi sosyal ve duygusal gelişim ile yakından ilgilidir, çocukların sosyal ve duygusal gelişimi desteklemeye yönelik davranışları; çocukları bağımsız, yaratıcı, işbirliği ve dayanışma kurabilen, uyumlu bir kişiliğe sahip olmasında etkilidir (Kandır & Alpan, 2008). Anne babanın çocuğa olan yaklaşımı onların tutumlarını yansıtır bu tutumlar çocuğun her yönden gelişimini olumlu etkiler, eğitim düzeyi arttıkça olumlu anne baba tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Bkz. Alpoğuz, 2017; Aydoğdu & Dilekmen, 2016; Demiriz & Öğretir, 2007; Özyürek & Tezel Şahin, 2005). Ceylan (2017), araştırmasında baskıcı, disiplinli ve otoriter ebeveyn tutumlarının çocuğun içine kapanık olmasında, demokratik ebeveyn tutumlarının ise çocuğun sosyal gelişiminde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ogelman, Önder, Seçer ve Erten (2013)'in yaptıkları araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını anne tutumlarının etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Anneleri olumlu tutuma sahip çocuklar, sosyal becerileri, okula uyum düzeyleri annesi olumsuz tutuma sahip çocuklara göre daha ileridir. Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimlerinin anne eğitim düzeyi ile doğru orantılı olarak artmasında annenin eğitim düzeyine bağlı olarak çocuk gelişimi hakkında daha bilgili olması, çocuğa doğru yaklaşımlarda bulunması, çocuk ile kaliteli zaman geçirmesi, çocuğu eğitsel ve sosyal faaliyetlere yönlendirmesi gibi durumların etkili olabileceği söylenebilir.

Tablo 20'de okul öncesi dönem çocukların öğrenme stilleri ölçeğinden aldıkları puanlar *anne eğitim durumlarına* göre karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Analiz yöntemine karar vermek amacıyla dağılmın normalliği ve homojenlik varsayımları test edilmiştir. Dağılımın normalliği için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Normallik ile ilgili bulgular EK7'de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin tüm alt boyutlarında okul öncesi dönem çocukların anne eğitim durumuna göre elde ettikleri puanlar normal dağılım göstermemektedir. Dağılımın normalliği varsayımı sağlanmadığı ve bağımsız değişkenin kategori sayısı iki'den fazla olduğu için fark analizi yöntemi olarak Kruskall-Wallis H Testi kullanılmıştır. Dağılım normal olmadığı için ayrıca homojenlik testi yapılmamıştır.

Tablo 20

Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Stilleri Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları

Faktörler	Anne Öğrenim	*N*	Sıra Ortalaması	*sd*	Ki-kare	*p*	Fark
Görsel öğrenme	İlkokul	82	111,45	3	20,36	0,000*	2>1
	Ortaokul	57	145,68				3>1
	Lise	98	162,32				4>1
	Üniversite	52	164,52				
İşitsel öğrenme	İlkokul	82	115,23	3	17,18	0,001*	2>1
	Ortaokul	57	148,03				3>1
	Lise	98	166,61				4>1
	Üniversite	52	147,90				
Kinestetik öğrenme	İlkokul	82	121,35	3	9,79	0,020*	2>1
	Ortaokul	57	154,00				3>1
	Lise	98	157,29				4>1
	Üniversite	52	149,27				

*p<0,05; Kriterler: 1-ilkokul; 2-ortaokul; 3-lise; 4-üniversite

Tablo 20'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocukların *görsel öğrenme* (χ^2=20,36; *p*= 0,000), *işitsel öğrenme* (χ^2=17,18; *p*= 0,001) ve *kinesterik öğrenme* (χ^2=9,79; *p*= 0,020) stilleri düzeyleri *anne eğitim* durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Elde edilen farklılıkların kaynağının tespit edilebilmesi amacıyla Dunn'ın

nonparametrik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrenme stilleri ölçeğinin tüm alt boyutlarında benzer olarak *anne eğitim* düzeyi ortaokul, lise ya da üniversite olan öğrencilerin *görsel öğrenme* stili düzeyleri *anne eğitim* düzeyi ilkokul olan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksektir ($p<0,05$).

Elde edilen bulgular, anne eğitim düzeyi arttıkça okul öncesi öğrencilerinin öğrenme stili düzeylerinin arttığını göstermektedir. Otrar (2006) araştırmasında annelerin eğitim düzeyi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır, ancak işitsel öğrenme stili alt boyutunda annelerin okuryazarlık duruma göre okuryazar annelerin lehine sonuç bulmuştur. Yenilmez ve Çakır (2005), ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerinin anne eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stillerinin anne eğitim düzeyi ile paralel artış göstermesi annelerin eğitsel açıdan daha donanımlı olması ve çocuklarını yetiştirirken bu birikimden istifade etmesi ile açıklanabilir.

Baba Eğitim Durumlarına Göre Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stillerine Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde "Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimleri baba eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?" ve " Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stilleri baba eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?" sorularına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 21'de okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi ölçeğinden aldıkları puanlar *baba eğitim durumlarına* göre karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Analiz yöntemine karar vermek amacıyla dağılmın normalliği ve homojenlik varsayımları test edilmiştir. Dağılımın normalliği için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Normallik ile ilgili bulgular EK7'de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarda okul öncesi dönem çocukların baba eğitim durumuna göre elde ettikleri puanlar genel olarak normal dağılım göstermektedir. Dağılımın normalliği varsayımı sağlandığı ve

bağımsız değişkenin kategori sayısı iki'den fazla olduğu için fark analizi yöntemi olarak Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Dağılımın homojenliği Levene testi ile sınanmıştır. Levene testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları aşağıda Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi Sonuçları

				Levene Testi		Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)			
Faktörler	Baba Eğitim	*N*	$\overline{X}$	*İstatistik*	*p*	*sd*	*F*	*p*	Fark
Fiziksel kendiliğindenlik	İlkokul	42	15,50	0,57	0,630	3-285	1,69	0,169	---
	Ortaokul	43	16,00						
	Lise	117	16,15						
	Üniversite	87	16,95						
Sosyal kendiliğindenlik	İlkokul	42	17,52	3,01	0,030*	3-285	4,06	0,008*	2>1 3>1 4>1 4>2
	Ortaokul	43	18,72						
	Lise	117	19,59						
	Üniversite	87	20,50						
Bilişsel kendiliğindenlik	İlkokul	42	12,78	0,27	0,843	3-285	5,09	0,002*	2>1 4>1
	Ortaokul	43	14,06						
	Lise	117	13,44						
	Üniversite	87	14,73						
Zevkin dışavurumu	İlkokul	42	18,33	0,23	0,873	3-285	0,52	0,668	---
	Ortaokul	43	19,09						
	Lise	117	18,72						
	Üniversite	87	19,05						
Mizah anlayışı	İlkokul	42	15,71	0,63	0,595	3-285	4,21	0,006*	2>1 3>1 4>1
	Ortaokul	43	17,72						
	Lise	117	18,00						
	Üniversite	87	19,20						
Genel oynama eğilimi	İlkokul	42	79,85	0,54	0,651	3-285	3,53	0,015*	4>1
	Ortaokul	43	85,60						
	Lise	117	85,92						
	Üniversite	87	90,45						

*p < 0,05; Kriterler: 1-ilkokul; 2-Ortaokul; 3-Lise; 4-Üniversite

Tablo 21'de görüldüğü üzere, araştırma kapsamındaki okul öncesi dönem çocukların genel oynama eğilimi düzeyleri baba öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmıştır ($F_{(3\text{-}285)}$= 3,53; p= 0,015). Benzer şekilde ölçeğin *sosyal kendiliğindenlik* ($F_{(3\text{-}285)}$= 4,06; p= 0,008), *bilişsel kendiliğindenlik* ($F_{(3\text{-}285)}$= 5,09; p= 0,002) ve *mizah anlayışı* ($F_{(3\text{-}285)}$= 4,21; p= 0,006) alt boyutlarında da okul öncesi öğrencilerinin oynama eğilim düzeyleri baba öğrenim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır (LSD). Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin geneli ve genel olarak tüm alt boyutlarda baba öğrenim düzeyi arttıkça okul öncesi öğrencilerinin oynama eğilim düzeylerinin arttığı görülmektedir. Buna ek olarak ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarda baba öğrenim düzeyi ilkokul olan çocukların oynama eğilim düzeyleri, baba öğrenim düzeyleri ortaokul, lise ya da üniversite olan çocukarın oynama eğilim düzeylerinden anlamlı şekilde daha düşük olarak elde edilmiştir ($p<0,05$). Ölçeğin fiziksel kendiliğindenlik ($F_{(3\text{-}285)}$= 1,69; p= 0,169) ve *zevkin dışavurumu* ($F_{(3\text{-}285)}$= 0,52; p= 0,668) alt boyutunda ise çocukların aldıkları puanlar baba öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ölçeğin geneli ve genel olarak tüm alt boyutlarda baba öğrenim düzeyi arttıkça okul öncesi dönem çocukların oynama eğilim düzeyleri artmaktadır. Aşık Öztürk (2018) araştırmasında okul öncesi dönem çocukların grup ortamlarındaki oyunlarının değerlendirmesini yapmıştır, babaların eğitim düzeyi arttıkça çocukların oyun puanlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Kale, Çağdaş ve Tepeli (2013) yaptıkları araştırmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin babaların eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygularını ifade etme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bulgusu ile doğrudan ilişkili olmasa da Sarıer (2015), Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörleri incelediği çalışmasında, anne baba eğitim düzeylerinin çocuğun akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eskicumalı ve Eroğlu (2001), eğitim seviyesi yüksek olan ailelerin, çocuklarıyla kurduğu iletişimin eğitim seviyesi düşük olan ailelere göre daha yüksek olduğu sonucuna

ulaşmışlardır. Sezer, Yılmaz ve Koçyiğit (2016)'in okul öncesi dönem çocukların oyun becerileri ile aile-çocuk iletişimi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada anne-baba-çocuk arasında ortaya çıkan uygun iletişimin çocukların oyun becerilerini pozitif yönde desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Elmacıoğlu (1998), eğitimli anne-babaların, çocuklarındaki başarı güdüsünü harekete geçirmekte daha üstün olduğunu belirtmiştir (akt. Eskicumalı & Eroğlu, 2001). Uyanık Balat (2009) araştırmasında, okul öncesi dönem çocukların kavram bilgisi puanlarının, babalarının öğrenim düzeyi ile doğru orantılı olarak arttığı sonucuna ulaşmıştır. Nurcan ve Koçak (2016) araştırmalarında, baba eğitim düzeyinin okul öncesi dönem çocukların dil gelişiminde önemli etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular ışığında okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimlerinin baba eğitim düzeyi ile doğru orantılı olarak artmasında, eğitim düzeyi yüksek olan bir babanın, çocuğuna etkili şekilde rehberlik yapması, eğitimi ve gelişimiyle yakından ilgilenmesi, çocuğa karşı olumlu tutum içinde olması gibi durumların etkili olabileceği söylenebilir.

Tablo 22'de okul öncesi dönem çocukların öğrenme stilleri ölçeğinden aldıkları puanlar *baba eğitim durumlarına* göre karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Analiz yöntemine karar vermek amacıyla dağılmın normalliği ve homojenlik varsayımları test edilmiştir. Dağılımın normalliği için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Normallik ile ilgili bulgular EK7'de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarda okul öncesi dönem çocukların baba eğitim durumuna göre elde ettikleri puanlar genel olarak normal dağılım göstermektedir. Dağılımın normalliği varsayımı sağlandığı ve bağımsız değişkenin kategori sayısı iki'den fazla olduğu için fark analizi yöntemi olarak Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Dağılımın homojenliği Levene testi ile sınanmıştır. Levene testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları aşağıda Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Stilleri Düzeylerinin Baba Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)

				Levene Testi		Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)			
Faktörler	Baba Eğitim	*N*	$\overline{X}$	*İstatistik*	*p*	*sd*	*F*	*p*	Fark
Görsel öğrenme stili	İlkokul	42	49,92	3,72	0,012*	3-285	8,17	0,000*	4>1 4>2 4>3
	Ortaokul	43	52,81						
	Lise	117	54,64						
	Üniversite	87	58,19						
İşitsel öğrenme stili	İlkokul	42	32,42	3,72	0,012*	3-285	4,10	0,007*	4>1
	Ortaokul	43	35,76						
	Lise	117	36,73						
	Üniversite	87	37,79						
Kinestetik öğrenme stili	İlkokul	42	21,28	2,25	0,085	3-285	1,90	0,129	---
	Ortaokul	43	20,62						
	Lise	117	21,19						
	Üniversite	87	22,29						

*p<0,05; Kriterler: 1-ilkokul; 2-ortaokul; 3-lise; 4-üniversite

Tablo 22'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocukların *görsel öğrenme* stilleri düzeyleri *baba eğitim* durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($F_{(3\text{-}285)}$= 8,17; p= 0,000). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır (dağılım homojen olmadığı için Dunnett's C çoklu karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır). Elde edilen bulgulara göre, *baba eğitim* düzeyi üniversite olan öğrencilerin *görsel öğrenme* stili düzeyleri *baba eğitim* düzeyi ilkokul, ortaokul ya da lise olan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek iken (p<0,05).

Ölçeğin i*şitsel öğrenme* alt boyutu dikkate alındığında, benzer şekilde okul öncesi dönem çocukların *baba öğrenim* düzeyleri arttıkça *işitsel öğrenme* stili düzeyleri de farklılaşmaktadır. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(3\text{-}285)}$= 4,10; p= 0,007). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır (Dunnett's C). Elde edilen bulgulara göre, *baba eğitim* düzeyi üniversite olan

okul öncesi dönem çocukların *işitsel öğrenme* stili düzeyleri, *baba eğitim* düzeyi ilkokul olan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksektir ($p<0,05$).

Ölçeğin *kinestetik öğrenme* alt boyutunda ise okul öncesi dönem çocukların aldıkları puanlar baba öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak herhangi bir farklılık göstermemiştir ($F_{(3-285)}= 1,90$; $p= 0,129$).

Elde edilen bulgular, genel olarak *baba eğitim* düzeyi arttıkça okul öncesi dönem çocukların öğrenme stili düzeylerinin arttığını göstermektedir. Yapılan bazı araştırmalarda babaların eğitim düzeyi ile çocukların öğrenme stilleri arasında bir fark bulunamamıştır (Bkz. Otrar, 2006; Yenilmez ve Çakır). Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stillerinin baba eğitim düzeyi ile artış göstermesi babaların eğitsel açıdan daha donanımlı olması ve çocuklarını yetiştirirken bu birikimden istifade etmesi ile açıklanabilir.

Aile Gelir Düzeylerine Göre Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ve Öğrenme Stillerine Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde "Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimleri aile gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?" ve " Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stilleri aile gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorularına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 23'te okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi ölçeğinden aldıkları puanlar *aile gelir düzeylerine* göre karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Analiz yöntemine karar vermek amacıyla dağılmın normalliği ve homojenlik varsayımları test edilmiştir. Dağılımın normalliği için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Normallik ile ilgili bulgular EK7'de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarda okul öncesi dönem çocukların aile gelir düzeylerine göre elde ettikleri puanlar normal dağılım göstermektedir. Dağılımın normalliği varsayımı sağlandığı ve bağımsız değişkenin kategori sayısı iki'den fazla olduğu için fark analizi yöntemi olarak Tek Yönlü

Varyans Analizi kullanılmıştır. Dağılımın homojenliği Levene testi ile sınanmıştır. Levene testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları aşağıda Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi Düzeylerinin Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi Sonuçları

				Levene Testi		Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)			
Faktörler	Gelir Düzeyi	*N*	$\overline{X}$	*İstatistik*	*p*	*sd*	*F*	*p*	Fark
Fiziksel kendiliğindenlik	Alt	48	14,47	6,87	0,001*	2-286	7,84	0,000*	2>1 3>1
	Orta	179	16,45						
	Üst	62	17,16						
Sosyal kendiliğindenlik	Alt	48	17,31	4,65	0,010*	2-286	5,88	0,003*	2>1 3>1
	Orta	179	19,75						
	Üst	62	20,16						
Bilişsel kendiliğindenlik	Alt	48	12,29	0,90	0,405	2-286	8,90	0,000*	2>1 3>1
	Orta	179	13,96						
	Üst	62	14,64						
Zevkin dışavurumu	Alt	48	17,93	5,10	0,007*	2-286	2,05	0,130	
	Orta	179	19,07						
	Üst	62	18,77						
Mizah anlayışı	Alt	48	16,02	3,22	0,041*	2-286	4,21	0,016*	2>1 3>1
	Orta	179	18,24						
	Üst	62	18,77						
Genel oynama eğilimi	Alt	48	78,04	5,79	0,003*	2-286	6,81	0,001*	2>1 3>1
	Orta	179	87,49						
	Üst	62	89,51						

*p<0,05; Kriterler: 1-Alt; 2-Ortaokul; 3-Üst

Tablo 23'te görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocukların oynama ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmıştır ($F_{(2\text{-}286)}$= 6,81; p= 0,001). Benzer şekilde ölçeğin *fiziksel kendiliğindenlik* ($F_{(2\text{-}286)}$= 7,84; p= 0,000), *Sosyal kendiliğindenlik* ($F_{(2\text{-}286)}$= 5,88; p= 0,003), *Bilişsel kendiliğindenlik* ($F_{(2\text{-}286)}$= 8,90; p= 0,001) ve *Mizah anlayışı* ($F_{(2\text{-}286)}$= 4,21; p= 0,016) alt boyutlarında da öğrencilerin aldıkları puanlar gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır (dağılımı homojen olanlar için LSD testi, homojen olmayanlar için Dunnett's C). Elde

edilen bulgulara göre, ölçeğin geneli ve genel olarak tüm alt boyutlarında gelir düzeyi arttıkça okul öncesi öğrencilerinin oynama eğilim düzeylerinin arttığı görülmektedir. Buna ek olarak ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarda alt gelir düzeyinde olan çocukların oynama eğilim düzeyleri, orta ve yüksek gelir düzeyinde olan çocukların oynama eğilim düzeylerinden anlamlı şekilde daha düşük olarak elde edilmiştir (p<0,05). Ölçeğin *zevkin dışavurumu* alt boyutunda ise çocukların aldıkları puanlar gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F_{(2\text{-}286)}$=2,05; p= 0,130).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ölçeğin geneli ve genel olarak tüm alt boyutlarda gelir düzeyi arttıkça okul öncesi öğrencilerinin oynama eğilim düzeyleri artmaktadır. Camgöz (2010), araştırmasında alt gelir düzeyinde olan ailelerin çocuklarının oyun etkileşiminin daha düşük olduğu, oyun aksaması ve oyun kopukluğu davranışlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Taner ve Başal (2005) araştırmalarında farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini karşılaştırmışlardır, araştırmanın sonucuna göre üst sosyoekonomik durumu üst olan öğrencilerin dil gelişim puanlarının sosyoekonomik durumu alt ve orta olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocuğun her yönden gelişiminin ailesinin sosyoekonomik düzeyinden etkilendiğini gösteren başka çalışmalar mevcuttur (Bkz. İpek & Bilgin, 2007; Sarıer, 2015; Temel, 2000; Yıldırım & Koçak, 2016). Çocuğun gelişimde sosyal etkinliklerde bulunabilme, eğlenme, dinlenme gibi imkanların sağlanması oldukça etkilidir. Ekonomik durumu iyi aileler, çocuklarının sosyal etkinliklere katılmasına imkan sağlayarak teşvik etmektedir, bu sayede çocuklar tecrübe edinip zihnen, bedenen ve ruhen gelişirler. Ekonomik durumu iyi olan aileler çocukların eğitimi için gerekli kaynak, oyuncak ve teknoloji imkanlarını kolaylıkla sağlayabilir, tüm bunlar çocuğun araştırma, problem çözme ve sistemli düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olur (Eskicumalı & Eroğlu, 2001). Ayrıca ekonomik açıdan iyi olan ailelerin çocukları için daha zengin besin kaynakları sunabilmeleri de gelişim üzerinde etkilidir. Gelir düzeyi arttıkça oynama eğilim puanlarının artmasında, ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarının zengin uyarıcı çevre, anne babaların daha

fazla vakit ayırması ve oynadığı oyunların niteliğinin etkisi, ekonomik durumu düşük olan ailelerin çocuklarının anne babalarının ilgisizliği, çevrelerindeki uyaranların yetersizliği gibi durumların etkisinin olabileceği söylenebilir.

Tablo 24'te okul öncesi dönem çocukların öğrenme stilleri ölçeğinden aldıkları puanlar *aile gelir düzeylerine* göre karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Analiz yöntemine karar vermek amacıyla dağılmın normalliği ve homojenlik varsayımları test edilmiştir. Dağılımın normalliği için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Normallik ile ilgili bulgular EK7'de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarda okul öncesi dönem çocukların aile gelir düzeylerine göre elde ettikleri puanlar genel olarak normal dağılım göstermektedir. Dağılımın normalliği varsayımı sağlandığı ve bağımsız değişkenin kategori sayısı iki'den fazla olduğu için fark analizi yöntemi olarak Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Dağılımın homojenliği Levene testi ile sınanmıştır. Levene testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları aşağıda Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Stilleri Düzeylerinin Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçları

				Levene Testi		Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)			
Faktörler	Gelir Düzeyi	*N*	$\overline{X}$	*İstatistik*	*p*	*sd*	*F*	*p*	Fark
Görsel öğrenme stili	Alt	48	51,68	0,56	0,572	2-286	2,89	0,057	
	Orta	179	55,32						
	Üst	62	55,50						
İşitsel öğrenme stili	Alt	48	33,77	3,08	0,047*	2-286	2,68	0,070	
	Orta	179	36,94						
	Üst	62	36,32						
Kinestetik öğrenme stili	Alt	48	19,66	10,00	0,000*	2-286	5,40	0,005*	2>1
	Orta	179	21,85						
	Üst	62	21,69						

*p<0,05; Kriterler: 1-Alt; 2-Orta; 3-Üst

Tablo 24'te görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocukların *kinestetik öğrenme* stilleri düzeyleri *gelir düzeylerine* göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($F_{(2\text{-}286)}$= 5,40; p= 0,005). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır (Dunnett's C). Elde edilen bulgulara göre, *orta gelir düzeyinde* olan öğrencilerin *kinestetik öğrenme* stili düzeyleri *alt gelir* düzeyinde olan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksektir ($p<0,05$).

Ölçeğin diğer alt boyutları olan *görsel öğrenme stili* ($F_{(2\text{-}286)}$= 2,89; p= 0,057) ve *işitsel öğrenme stili* ($F_{(2\text{-}286)}$= 2,68; p= 0,070) alt boyutlarında öğrencilerin aldıkları puanları her ne kadar alt gelir düzeyinde üst ve orta gelir düzeylerine göre daha düşükse de elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre orta gelir düzeyinde olan okul öncesi dönem çocukların kinestetik öğrenme stilleri alt gelir düzeyinde olan öğrencilere göre daha yüksektir. Otrar (2006), araştırmasında ortanın altı gelir düzeyindeki öğrencilerin diğer gelir düzeyindeki öğrencilere dokunsallık stilini daha fazla tercih ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Şimşek (2007), araştırmasında sosyo-kültürel çevrenin çocuğun kişisel özelliklerini az ya da çok etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yurt dışında da sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik durumun öğrenme stillerini etkilediği sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Sanders, 1993; Tseng, 1993, akt. Şimşek, 2007). Dunn ve Dunn (1979) beslenme durumunun öğrenme stillerini etkilediğini belirtmiştir, gelir düzeyi yüksek ailelerin çocukların sağlıklı besin kaynaklarına daha kolay erişimi öğrenme stillerini de olumlu yönde etkilemektedir. Ekonomik açıdan iyi durumda olan çocukların gerekli materyale ve teknolojik imkanlara daha kolay ulaşabiliyor olmasının kinestetik öğrenme stilllerini olumlu yönde etkileyebileceği düşünelebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Bu çalışma ilişkisel araştırma modelinde betimsel bir çalışma olup Şanlıurfa il merkezinde bulunan MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 289 okul öncesi dönem çocuğun oynama eğilimi ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkininin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çocukların oynama eğilimlerinin belirlenmesi için "Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği" öğrenme stillerinin belirlenmesi için "Çocukların Öğrenme Stili Ölçeği" ve araştırmacı tarafında oluşturulan "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmanın bulgularının yorumlanması ile oluşturulan sonuçlar bulunmaktadır.

Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi puanları yüksek ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir, en yüksek puanların fiziksel kendiliğindenlik alt boyutunda alındığı tespit edilirken en düşük puanların bilişsel kendiliğindenlik alt boyutunda alındığı tespit edilmiştir (Tablo 6).

Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stilleri puanlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir, en yüksek puanların görsel ve kinestetik öğrenme stilleri alt boyutunda alındığı tespit edilmiştir (Tablo 7).

Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi ile öğrenme stilleri arasındaki korelasyonel ilişki incelendiğinde öğrenme stilleri ile oynama eğilimleri arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Görsel öğrenme stili alt boyutu ile oynama eğilimi düzeylerinin tüm alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki vardır, en yüksek ilişkinin sosyal kendiliğindenlik alt boyutunda olduğu tespit edilirken en düşük ilişkinin zevkin dışavurumu alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. İşitsel öğrenme stili alt boyutu ile sosyal kendiliğindenlik, mizah anlayışı ve genel oynama eğilimi alt boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kinestetik öğrenme stili alt boyutu ile fiziksel kendiliğindenlik alt boyutu arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tablo 8).

Okul öncesi dönem çocukların oynama eğiliminin tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 9). Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stillerinin görsel ve işitsel öğrenme stili alt boyutları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız çocukların görsel ve işitsel öğrenme stillerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir, kinestetik öğrenme stilleri alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir (Tablo 10).

Okul öncesi dönem çocukların oynama eğiliminin bilişsel kendiliğindenlik alt boyutu yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 60-72 ay yaş aralığındaki öğrencilerin bilişsel kendiliğindenlik düzeylerinin 48-60 ay yaş aralığındaki çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 11). Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stillerinin görsel öğrenme stili alt boyutlu yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, 60-72 ay yaş aralığındaki öğrencilerin görsel öğrenme stili düzeylerinin 48-60 ay yaş aralığındaki çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 12).

Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi ve öğrenme stilleri ile doğum sıraları arasında anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir (Tablo 13, Tablo 14).

Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimi ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stillerikardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmaktadır, 1-2 kardeş sahip çocukların görsel öğrenme stili düzeyleri, kardeş sayısı 3-4 ve 5 ve üstü kardeşe sahip çocuklardan daha ileri düzeydedir. (Tablo 15, Tablo 16).

Okul öncesi dönem çocukların oynama eğiliminin bilişsel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik ve mizah anlayışı alt boyutları, daha önce bir eğitim kurumuna devam etme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların bilişsel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik ve mizah anlayışının daha önce okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 17). Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stilleri ile daha önce bir eğitim kurumuna devam etme durumları arasında anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir (Tablo 18).

Okul öncesi dönem çocukların oynama eğiliminin bilişsel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, fiziksel kendiliğindenlik ve mizah anlayışı alt boyutları, anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anne eğitim düzeyi arttıkça oynama eğilimi düzeyinin arttığı tespit edilmiştir (Tablo 19). Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stilleri, annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, anne eğitim düzeyi arttıkça okul öncesi öğrencilerinin öğrenme stili düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir (Tablo 20).

Okul öncesi dönem çocukların oynama eğiliminin bilişsel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik ve mizah anlayışı alt boyutları, baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Baba eğitim düzeyi arttıkça oynama eğilimi düzeyinin arttığı tespit edilmiştir (Tablo 21). Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stillerinin görsel ve işitsel öğrenme stili alt boyutları, babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, baba eğitim düzeyi arttıkça okul öncesi öğrencilerinin görsel ve işitsel öğrenme stili düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir (Tablo 22).

Okul öncesi dönem çocukların oynama eğiliminin bilişsel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, fiziksel kendiliğindenlik ve mizah anlayışı alt boyutları, ailelerin gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Gelir düzeyi arttıkça oynama eğilimi düzeyinin arttığı tespit edilmiştir (Tablo 23). Okul öncesi dönem çocukların öğrenme stillerinin kinestetik öğrenme stili alt boyutu, ailelerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, orta gelir düzeyinde olan öğrencilerin kinestetik öğrenme stillinin alt gelir düzeyinde olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 24).

Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında öğretmenler, eğitim kurumları ve daha sonraki araştırmalar için verilecebilecek önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenlere ve Eğitim Kurumlarına Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin, çocukların oynama eğilimlerini ve öğrenme stillerini belirlemeleri çocuğu tanımaları ve kapasitesini bilmeleri açısından oldukça faydalıdır. Bu belirlemeyi yapabilmeleri için öğretmenlerin etkili şekilde gözlem yapabiliyor olmaları ve gözlemsel yöntemlere ağırlık vermeleri lazımdır. Bu sebepten öğretmenlere gözlem yöntemleri kullanabileceği gözlem eğitimleri verilebilir.
- Araştırmda diğer alt boyutlara görece çocukların bilişsel kendiliğindenliklerinin, mizah anlayışının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin bu gelişim alanlarını ileriye taşımaları adına bilişsel beceri geliştirme programı, dil gelişim programı yoluyla eğitim alması ve bu uygulamaları sınıfında aktarmaları sağlanabilir. Bu programların çocuğun gelişim alanları üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Araştırma sonucunda daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların oynama eğilimlerin daha ileri düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak eğitim-öğretim yılı

başlamadan daha önce okul öncesi eğitim almayan çocukların tespiti yapılıp okula uyumu ve seviyeyi yakalamalarına yönelik yaz programı geliştirilip, dahil edilmeleri sağlanabilir. Daha sonra bu eğitimin çocukların gelişimi üzerindeki etkisi deneysel bir çalışma olarak incelenbilir.

- Öğretmenler uygulama araçlarını, çocukların okula başlarken gösterdiği oynama eğilimi ve öğrenme stilleri düzeyleri ile dönem ortasındaki ve dönem sonundaki oynama eğilimi ve öğrenme stilleri düzeylerini karşılaştırırarak bir değerlendirme aracı olarak kullanabilirler.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimi ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ve oynama eğilimi ile öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yer verilmiştir. Başka araştırmalarda oyun davranışları ile öğrenme stili arasındaki ilişki incelenbilir.
- Öğrenme stilleri ile ilgili literatür incelendiğinde, okul öncesi dönem çocukları için geliştirilen ölçeklerin sınırlı olduğu ve az sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Farklı öğrenme stili teorilerini temel alan okul öncesi dönem öğrencilerin öğrenme stillerine belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir ve bu ölçekler ile yapılan araştırmalar yaygınlaştırılabilir.
- Yapılan araştırma Şanlıurfa ilinde okul öncesi eğitim almakta olan 48-72 ay çocuklarla sınırlıdır. Bu araştırmanın farklı illerde ve daha geniş çalışma gruplarıyla tekrarlanmasının,karşılaştırmalar yapabilme imkânı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Akandere, M. (2003). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel.

Akbulut, H. (2009). Gelenekselden dijitale, mekandan uzama oyun kültürü. M. Binark, G. Bayraktutan Sütçü, I. B. Fidaner (Ed.). *Dijital oyun rehberi: oyun tasarımı, türler ve oyuncu* içinde (s.25-83). İstanbul: Kalkedon.

Aksoy, A. B. (2014). Oyun gelişimine bağlı oyun aşamaları ve oyun türleri. A. Aksoy, H. Dere Çiftçi (Ed.). *Erken çocukluk döneminde oyun* içinde (s. 36-53). Ankara: Pegem.

Aksoy, A. B. & Özkan, H. K. (2015). Çocukların bilişsel tempoları ile sosyal problem çözme becerilerinin bazı demografik özellikler açısından incelenmesi (kırklareli il merkezi örneklemi). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 2-17.

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

Akyel, Y. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemi yeterliklerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Akyol, K. A. (2002). Çocuklarda oyun gelişimi. *Çoluk Çocuk Dergisi,* 13, 26-28.

Akyürek, T. E. (2014). Bizans'ta çocuk olmak: çocukluk, oyun ve oyun araçları. F. Akyürek, G. Özturanlı (Ed.), *Saraydan sokağa oyun* içinde (s. 19-30). İstanbul: Kabalcı.

Adak Özdemir, A., Bilgin, H. & Uyanık Balat, G. (2012). 5-6 yaş çocukları için öğrenme stilleri ölçek geliştirme çalışması. *İlköğretim Online, 11*(2), 480-490.

Alpoğuz, D. U. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Aral, N., Gürsoy, F. & Köksal, A. (2000). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: Ya-Pa.

Arı E. (2011). Temel kavramlar. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 2-21). Ankara: Pegem.

Arslan, Y. & Bulgu, N. (2010). Oyunla toplumsallaşma. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi, 1*(1), 8-22.

Arslan, N. & Durukan, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yazma eğilimleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(3), 1251-1267.

Aslan, A.E. (2012). İlk çocuklukta sosyal-duygusal gelişim. G. Yüksel (Ed.), *Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi* içinde (s. 241-272). Ankara: Nobel.

Aşık Öztürk, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında grup ortamlarındaki oyunun değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Aşkar, P. & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim,* 87, 37-47.

Ataseven, N. & Oğuz, A. (2015). Türkiye'de öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching, 4*(3), 192-205.

Aydoğdu, F. & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 570-585.

Axline, V. M. (1989). *Play therapy.* UK: Longman Group.

Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.

Bahar, M. ve İ. Bilgin (2003). Öğrenme stillerini irdeleyen bir literatür çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(1), 41-66.

Barnett, L. A. & Kleiber, D. A. (1982). Concomitants of playfulness in early childhood: Cognitive abilities and gender. *Journal of Genetic Psychology, 141*(1), 115-127.

Barnett, L. A. & Kleiber, D. A. (1984). Playfulness and the early play environment. *Journal of Genetic Psychology*, *144*(2), 153-164.

Barnett, L. A. (1990). Playfulness: Definition, design, and measurement. *Play and Culture, 3*(4), 319-336.

Barnett, L. A. (1991). The playful child: Measurement of a disposition to play. *Play and Culture, 4*(1), 51-74.

Barnett, L. (1991b). Characterizing playfulness: Correlates with individual attributes and personality traits. *Play & Culture,* 4, 371–393.

Barnett, L.A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences, 43*(4), 949–95.

Bayhan, S. P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.

Baykoç Dönmez, N. (1992). *Oyun kitabı*. İstanbul*:* Esin.

Beydoğan, Ö. (2009). Lise öğrencilerinin öğrenme stillerine göre okuma-anlama sürecinde ayırt etme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 51-67.

Bilasa, P. (2011). Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim tasarımı. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme, öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 205-231). Ankara: Pegem.

Bilasa, P. (2012). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlenmesi (Gazi Üniversitesi örneği). *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 3*(6), 8-20.

Bilek, M. H. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Binbaşıoğlu, Cavit (1997). Çocuk eğitiminde oyun. *Çağdaş Eğitim,* 231, 19-21.

Boeree, C. G. (2006). *Personality theories, Carl Jung 1875-1961*. https://webspace.ship.edu/cgboer/perscontents.html sayfasından erişilmiştir.

Boydak, A. (2017). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz.

Bozkurt, O. & Aydoğdu, M. (2009). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde Dunn ve Dunn öğrenme stili modeline dayalı öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online, 8*(3), 741-754.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Bronson, M. R. & Bundy, A. C. (2001). A correlational study of a test of playfulness and a test of environmental supportiveness for play. *Occupational Therapy Journal of Research, 21*(4), 241-259.

Caillious, R. (1958). *Man, play and games* (M. Barash Trans.). Chicago: Illinois.

Camgöz, A. (2010). Ankara örneklemin de penn etkileşimli akran oyunu ölçeğinin 60–72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Can, A. (2007, Eylül). *Baskın çoklu zekâ boyutları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler*. XVI Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Can, Ş. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(41), 70-82.

Canel Çınarbaş, D. & Nilüfer, G. (2019). Adler ve Sulloway'ın doğum sırası kuramları ve görgül bulgular ile ilgili bir derleme. *DTCF Dergisi, 59*(1), 125-151.

Ceylan, Ö. (2017). *Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: okul öncesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cooper, R. J. (2000). The impact of child abuse on children's play: A conceptual model. *Occupational Therapy International,7*(4), 259–276.

Cornelli Sanderson, R. (2010). *Towards a new measure of playfulness: The capacity to fully and freely engage in play*. Doctoral Thesis, Loyola University, Chicago. http://ecommons.luc.edu/luc_diss/232 sayfasından erişilmiştir.

Craig, W. M., ve Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Journal of Canadian Psychology, 48*(2), 83 – 96.

Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi.

Çalışandemir, F. & Bayhan, P. (2011). Anasınıfı çocuklarının çoklu zeka alanlarının gelişimine deney yöntemi ile verilen eğitimin etkisini incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(21), 180 -207.

Çalışandemir, F. (2014). Oyunun önemi. H.G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: oyuna çok yönlü bakış* içinde (s. 17-30). Ankara: Pegem.

Çelik, L. (2004). *Teknoloji yoğun ortamların öğrencilerin öğrenme stil tercihlerine uygunluğu.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelik, S., Yıldırım, D., Batur, Ö., Çime, E., Çapraz, F. & Kubat, N. (2014). Öğrenci hemşirelerin öğrenme stratejileri ve stillerinin belirlenmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi, 13*(1), 13-28.

Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *13(*71), 24-32.

Delemen, İ. (2014).Antik çağda top oyunları. F. Akyürek, G. Özturanlı (Ed.), *Saraydan sokağa oyun* içinde (s. 9-17). İstanbul: Kabalcı.

Demirel, F., Üner, A. & Kırımi, E. (2001). Van ili kırsalındaki annelerin çocuk beslenmesindeki alışkanlıkları ve uygulamaları. *Van Tıp Dergisi, 8*(1), 18-22.

Demiriz, S. & Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 105-122.

Dereli, E. & Koçak, N. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 246-253.

Dinçer, Ç., Demiriz, S. & Ergül, A. (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36–72 ay) için özbakım becerileri ölçeği-öğretmen formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 45*(45), 59-78.

Duman, G. (2010). *Türkiye ve Amerika'da anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi 'kültürler arası bir çalışma'*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Duman, G. (2013). Okul öncesi dönemde hareket gelişimi ve önemi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, https://www.academia.edu/7612724/Hareket_Geli%C%9Fimi sayfasından erişilmiştir.

Dunn, R. S. & Dunn, K.J. (1979). Learning styles/teaching styles: should they, can they, be matched. *Educational Leadership, 36*(4), 238-44.

Dunn, R., Griggs, S. A., Olson, J., Beasley, M. & Gorman, B. S. (1995). A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning-style preferences. *The Journal of Educational Research, 88*(6), 353-362.

Durualp, E. & Aral, N. (2015). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Vize.

Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. *Eğitim ve Bilim, 27*(123), 42–47.

Ekici, G. (2003). *Öğrenme stillerine dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri.* Ankara: Gazi.

Ekinci, O. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Engin, A. & Seven, M. (2010). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(2), 189-212.

Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Erden M. & Akman Y. (2001). *Eğitim psikolojisi gelişim, öğrenme, öğretme*. Ankara: Arkadaş.

Erdoğan, Y., Bekir, A. & Aras, A. (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.

Ergür, D. O. (1998). *Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Erkan, S. & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(38), 94-106.

Ersoy, S. (2003). *İlköğretim 6.7.8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına göre öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Erşan, Ş. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yas grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erşan, Ş. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eskici, M. (2008). *Öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Eskicumalı, A. & Eroğlu, E. (2001). Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1, 160-182.

Evin Gencel, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişi düzeyi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Frost, J., Wortham, S. & Reifel, S. (2008). *Play and child development*. New Jersey: Pearson.

Gül, M. (2006). *Anasınıfına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara sembolik oyun eğitiminin genel gelişim durumlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güllerci, H. & Oflaz, F. (2010). Ambulans ve acil bakım teknikerliği eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stil ve stratejilerinin incelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi,* 52, 112-120.

Güneş, G. (2014). *Çocukların epistemolojik görüşleri ve öğrenme stillerinin öklidyen geometrisinde modellenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güneş, G. & Erkan, S.(2017). Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 13-24.

Güney Karaman, N. (2009). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5–6 yaş grubu çocukların bilişsel üslûpları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 42*(2), 163-182.

Güven, M. (2004), *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki,* Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi.

Güven, M. & Kürüm, D. (2004, Temmuz). *Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Göz, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5 ve 6 yas çocukların dikkat ve dil becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. NJ: Pearson-Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Hawk, T.F. & Shah, A.J. (2007). Using learning styles instruments to enhance student learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education, 5*(1), 1-19.

Healey, M. & Jenkıns, A. (2000). Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography, 99*(5), 185-195.

Holmes, R. M., Liden, S. & Shin, L. (2013). Children's thinking styles, play, and academic performance. *American Journal of Play, 5*(2), 219-238.

Hu, L. & Bentler, P. (1995). Evaluating model fit. R. Hoyle (Ed.). *Structural equation modeling* (pp. 76-99). Thousand Oasks: Sage.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventiaonal criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

Huizinga, J. (1938). *Homo ludens, oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (M. A. Kılıçbay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Işıtan, S. (2018). Okul öncesi eğitim ortamlarında oyun. A.B. Aksoy (Ed.), *Okul öncesi eğitimde oyun* içinde, (s. 82-107), Ankara: Hedef.

İnci, M. A. ve Deniz, Ü. (2015). Baba tutumları ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 57-69.

İnci Kuzu, Ç. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyet önyargıları ile oyuncak seçimi ve ebeveynlerin buna etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(39), 651-654.

İpek, N., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online, 6*(3), 344-365.

Jones, M. (1998). *Çocuk ve oyun.* (A. Çayır, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language.* Chicago, IL: Scientific Software International Inc.

Jung C. G. (1921). *Psyghological types or the psyghology of indıviduation* (H. Baynes, & B. C. Cantab, Trans.). New York: Harcourt, Brace and Company.

Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kaf Hasırcı, Ö. (2005). Görsel öğrenme stillerine göre düzenlenen öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(2), 299-314.

Kale, Ü., Çağdaş, A. & Tepeli, K. (2013). Anne-baba eğitim düzeyinin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerin duyguları ifade etme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 254-262.

Kandır, A. (2000). Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncaklar. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Mesleki Eğitim Dergisi, 2*(4), 77-80.

Kandır, Y. & Alpan, U. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 14*(14), 33-38.

Kandır, A. & Tezel Şahin, F. (2011). *Okul öncesi dönemde oyuncak ve oyun materyalleri*. İstanbul: Morpa.

Kapıcıoğlu, B. (2017). *Kişiden kişiye değişen öğrenme stilleri ve etkili yöntemler.* https:// www.mentalup.net/blog/ogrenme-stilleri-nelerdir sayfasından erişilmiştir.

Karabulut Demir, E. (2007). *Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ).* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karafilik, A. & Kuyucu, E. (2010), *Öğrenmenin ilkeleri 1: Öğrenci yol haritası*, Ankara: Yükseliş.

Karaman, N. G. (2009). The relationship between cognitive styles and play behaviour of 5-6 years old kindergarden children. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *42*(2), 163.

Karamustafaoğlu, O. & Topuz, F. G. (2013). Öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısında incelenmesi: fen bilgisi öğretmen adayları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2013), 30-46.

Karoğlu, H. & Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0(*43), 231-254.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel.

Keleş, S. & Yurt, Ö. (2016). An investigation of playfulness of pre-school children in Turkey. *Early Child Development and Care*, *187*(8),1372-1387.

Kılıç, E. (2002). Baskın öğrenme stilinin öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1*(1), 1-15.

Kılıçoğlu, M. (2006). *Anasınıfı, hazırlık ve ilköğretim birinci sınıflarda okuyan görme engelli öğrencilerin oyunlarının değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

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.

Kırca, A. (2007). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Koç, A. (2009). *İbni Sina'nın çocuk bakımı sağlığı eğitim ve öğretimi ile ilgili görüşleri.* http://www.turansam.org/makale.php?id=382 sayfasından erişilmiştir.

Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6.7.8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Koçak, N., Ergin, B. & Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2014*(4), 100-106.

Kolcu, Ş. (2014). *Farklı bilişsel tempodaki çocukların oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Koçyiğit, S., Yılmaz, E. & Sezer, T. (2015). 60-72 Aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education, 12*(1), 209-218.

Köksalan, B. & Kuru, O. (2012). 9 yaş çocuklarının psiko-motor gelişimlerinde oyunun etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 1*(2), 37-51.

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

Küçükkaragöz, H. (2018). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde, (s. 83-121), Ankara: Pegem.

Lenger, D.M. (2015). *Görme yetersizliğinden etkilenmiş okul öncesi dönem çocukların oyun davranışları ve normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lyons - Lawrence, C.L. (1994). Effects of learning style on performance in using computer based instruction in office systems. *Delta Pi Epsilon Journal, 36*(3), 166-175.

Macun, B. & Güvendi, Ö. F. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi, 23(*78), 79-98.

Maden Ellialtıoğlu, F. (2005). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyun örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa.

Maliyok, H. (2015). Safety and risk: benefits of outdoor play for child education. *International Journal of Educational Researchers, 6*(3), 50–62.

MEGEP, (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi çocuğun gelişimi*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

MEGEP, (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi okul öncesi eğitim programı.* Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Metin Aslan, Ö. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukları oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Moyles, J. (2010). *The excellence of play.* New York: Open University.

Muys, V, Rodger, S, Bundy, A (2006) Assessment of playfulness in children with autistic disorder: a comparison of the children's playfulness scale and the test of playfulness. *OTJR: Occupation, Participation and Health, 26*(4),159–70.

Myers I. B. & Myers P. B. (1997). *Kişilik "farklı tipler farklı yetenekler"*. (H. Ovacık, Çev.). İstanbul: Kuraldışı.

Myck Wayne, J. (2010). In defense of play: Beginning the dialog about the power of play. *Young Exceptional Children, 13*(4), 14-23.

Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: piaget (M. T. Bağlı, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 137-169.

Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z. & Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 144-152.

Ogelman, H. G. & Sarıkaya, H. E. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(3), 301-321.

Ogelman, H. G., Erdentuğ, F. G., Aytaç, P., Akdeniz, Ö., Güner, M. & Eser, V. (2016). Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ta yaşayan okul öncesi dönem çocukları oyun davranışları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(36), 259-271.

Oğuz, V. & Akyol, D. (2006). Çocuk eğitiminde montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(1), 243-256.

Oklan Elibol, F. (2000). *Anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocukların çoklu zeka teorisine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.

Onur, B. (2014). Anılardaki çocukluk: geleneksel oyunlar ve oyuncaklar. F. Akyürek, G. Özturanlı (Ed.), *Saraydan sokağa oyun* içinde (s. 79-114). İstanbul: Kabalcı.

Oral, B. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 9*(3), 418-435.

Oral, B. & Avanoğlu, Y. (2014). Öğrenme stilleri ve öğrenme stili modelleri. B. Oral (Ed.), *Öğrenme, öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 253-280). Ankara: Pegem.

Ormanlıoğlu Uluğ, M. (1997). *Niçin oyun? çocuğun gelişiminde ve çocuğu tanımada oyunun önemi.* İstanbul: Göçebe.

Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve öğrenci seçme sınavı başarısı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

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

Ömeroglu, E. (1992). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.

Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin, F. T., Kandır, A. & Turla, A. (2006). *Okul öncesi eğitimde drama, teoriden uygulamaya.* Ankara: Kök.

Özbek, A. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Özdemir, B. (2006). *4-6 yaş grubu çocukların öğrenme sürecinde çoklu zekâ teorisinin yeri.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

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

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem.

Özdenk Ç. (2007). *6 yaş grubu öğrencilerinin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Özdoğan, Y. (2009). *Çocuk ve oyun.* Ankara: Anı.

Özgünlü, M. & Veziroğlu Çelik, M. (2018). Okul öncesi eğitimde yapılandırılmamış oyuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(5), 1691-1700.

Özgür, A. O. & Veznedaroğlu, R. L. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim online, 4*(2), 1-16.

Özkan, H. K. & Aksoy, A. B. (2016). *An investigation of play behaviors and social behaviors by gender*. Proceedings of 82nd The IIER International Conference, 46-51.

Özyürek, A. & Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 19-34.

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

Pekdoğan, S. (2016). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(4), 1946-1965.

Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak*. Ankara: Anı.

Poyraz, H. & Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.

Poyraz, H. (2012). *Okul öncesinde oyun ve oyun örnekleri*. Ankara: Pegem.

Poyraz, C., Gülten Çağırgan, D. & Soytürk, İ. (2012). Öğrenme stillerinin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin matematik başarısı üzerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 1-11.

Ramazan, O. & Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36–48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 83-98.

Rentzou, K. (2013). Greek preschool children's playful behaviour: Assessment and correlation with personal and family characteristics. *Early Child Development and Care, 183*(11), 1733–1745.

Rigby, P. & Gaik, S. (2007). Stability of playfulness across environmental settings. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 27*(1), 27–43.

Rubin,K.H., Maioni, T.L. & Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle- and lower-class preschoolers: parten and piaget revisited. *Child Development, 47*(2), 414-419.

Ruckser-Scherb, R. (2010), The relationship between playfulness and coping in preschool children 4 - 6 years of age. *Ergoscience, 5*(3), 91-98.

Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.

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

Saracho, O. (1992). Preschool children's cognitive style and play and implications for creativity. *Creativity Research Journal, 5*(1), 35-47.

Saracho, O. (1995). The relationship between the cognitive styles and play behaviours of pre-school children. *Educational Psychology*, *4*(15), 405–428.

Saracho, O.N. (1996). Preschool children's cognitive styles and play behaviors. *Child Study Journal, 26*(2), 125-148.

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

Sarıer, Y. (2015). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 1-19.

Saunders, I., Sayer, M. & Goodale, A. (1999), The relationship between playfulness and coping in preschool children: A pilot study. *American Journal of Occupational Therapy*, *53*(2), 221-226.

Sayar, K. & Tüzün, O. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam, 19*(1), 24-39.

Searson, R. & Dunn, R. (2001). The learning-style teaching model. *Science and Children, 38*(5), 22–26.

Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz, N. & Üre, Ö. (2009). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21, 407-419.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.

Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 51*(51), 477-499.

Sever, E. (2008). *Öğrenme stilleri: ilköğretim 6-8. sınıf öğrencilerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa.

Seyrek, H. & Sun, M. (1997). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İzmir: Mey.

Sezer, T., Yılmaz, E. & Koçyiğit, S. (2016). 5-6 yaş grubu çocukların oyun becerileri ile aile-çocuk iletişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(2), 185-204.

Sinha, K. (2014). *Kinesthetic learning: moving toward a new model for education.* http://www.edutopia.org/blog/kinesthetic-learning-new-model-education-kirin-sinha?utm_source=facebook&utm_medium=post&utm_campaign=blog-kinesthetic-learning-new-model-link sayfasından erişilmiştir.

Sutton-Smith, B. (2008). A personel journey and new toughts. *American Journal of Play, 1*(1), 81-123.

Şen, M. (2012). Erken çocukluk eğitiminde oyun ve önemi. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 403-431), Ankara: Pegem.

Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocukların öğrenme stillerinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Tae-Hyung, Y., Tae-Hyun, C. & Jae-Shin, L. (2014). The affecting factor on the children's playfulness in South Korea. *International Journal of Bio-Science and Bio-Technology, 6*(5), 23–32.

Taner Derman, M. (2017). 4-6 yaş çocukların sözcük dağarcıklarının ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 372-383.

Taner, M. & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi elan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 395-420.

Tantekin Erden, F. & Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. İ*lköğretim Online, 13*(2), 481-502.

Temel, Z. F. (2000). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi: Sosyoekonomik düzey ve cinsiyet ilişkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 39-53.

Tok, E. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(2), 599-611.

Toluç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Trevlas, E., Matsouka, O. & Zachopoulou, E. (2003). Relationship between playfulness and motor creativity in preschool children. *Early Child Development and Care, 173*(5), 535–543.

Tuğrul, B. (2010). Oyun temelli öğrenme. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel eğitim yöntemleri* içinde (s. 187-216), Ankara: Anı.

Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, H. G. & Özen Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 19-38.

Tuğrul, B. (2018). Oyunun gücü. A.B. Aksoy (Ed.), *Okul öncesi eğitimde oyun* içinde, s.10-30. Ankara: Hedef.

Tüfekçioğlu, Ü. (2001). *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi.* Anadolu Üniversitesi Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi.

Ulutaş, A. (2011). *Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi*. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(6), 233-242.

Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Uyanık Balat, G. (2009). Anasınıfına devam eden çocukların cinsiyetlerine göre temel ilişkisel kavram bilgilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 34*(153), 118-134.

Vandenberg, R. J. and Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the MI literature: suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods, 3*, 4-69.

Veznedaroğlu, R.L. & Özgür, A.O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim online, 4*(2), 1-16.

Yavuzer, H. (2000). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.

Yaşar, M. & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3*(2), 201-209.

Yenilmez, Y & Çakır, A. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik öğrenme stilleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 44*(44), 569-585.

Yıldırım, A. & Koçak, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 133-143.

Yokuş, G. & Yavuz Konokman, G.(2019). Okul öncesi dönemde çocukların oyun davranışları düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(3), 1142-1148.

Yoleri, S. & Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 4*(2), 130-141.

Youell, B. (2008). The importance of play and playfulness. *European Journal of Psychotherapy and Counselling, 10*(2),121–129.

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

Zeytinkaya, D. (2016). Bilişsel stil kullanımına yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(46), 608-614.

Xu, Y. (2008). Children's social play sequence: Parten's classic theory revisited. *Early Child Development and Care, 180*(4), 489-498.

EKLER

Ek 1. Milli Eğitim Bakanlığınca Verilen Okullarda Çalışma İzni

T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 26292541-44-E.11111907 12.06.2019
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
Anket Çalışması(Nazmiye GÜNAL)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi :10.06.2019 tarihli ve 19160 sayılı yazınız.

Enstitümüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nazmiye GÜNAL "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oynama Eğilimi ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamından hazırlanan uygulamanın İlimizde bulunan Amine Hatun Anaokulu, Nar Çiçeği Anaokulu, Mete Has Anaokulu, Ayla Yavaşcan Anaokulu, Yunus Emre İmkb Anaokulu, Fevzi Çakmak Anaokulu, Nene Hatun Anaokulu, Bilim Anaokulu, 2002 Vakıflar İlkokulu, Profilo İlkokulu, İbrahim Tatlıses İlkokulu, Şehitlik İlkokulu, Süleymanşah İlkokulu, Koç İlkokulu, Bağlarbaşı İlkokulu, Halide Nusret Zorlutuna İlkokulu, Cengiz Topel İlkokulu, İsmet Paşa İlkokulu, Mehmet Saçlı İlkokulu, Gap İlkokulu, Ulubatlı Hasan İlkokulu, Osmangazi İlkokulu, Prof. Abdülkadir Karahan İlkokulu, Türk Telekom Ortaokulu, Hayat Anaokulu, Mustafa Vedat Mutlu Anaokulu, Ertuğrul Gazi Anaokulu, Dr. Cavit Özyeğin Anaokulu, Mehmet Akif Ersoy Anaokulu, Pervin Par Anaokulu, Direkli Anaokulu, Süleymaniye Anaokulu, Reşit Kemal Karaçizmeli Anaokulu, Toki Akabe Anaokulu, Yenice Merkez İlkokulu, Mehmet Aziz Parmaksız Anaokulu, Belediye İlkokulu, Akşemseddin İlkokulu, Mete Has İlkokulu, Kanunu Sultan Süleyman İlkokulu, Akşemsettin, Yakubiye İlkokulu, Alparslan İlkokulu, Turan İlkokulu, Eyyübiye İlkokulu, Ahmet Hamdi Akseki İlkokulu, Şair Abdi İlkokulu, Bilim İlkokulu, Dr. Cavit Özyeğin İlkokulu, Karaköprü İlkokul öğrencilerine uygulanmasına ilişkin ilgi yazı ve ekleri değerlendirilmiş olup,

Söz konusu uygulamanın sonuçlarının Müdürülüğümüzce paylaşılması ve uygulamanın eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, veli izin belgesi alınıp gönüllülük esasına dayalı olarak 15.06.2019 tarihine kadar yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Şerafettin TURAN
İl Milli Eğitim Müdürü

Adres: Ertuğrul Gazi Mah. Osmangazi Sokak No:14
Haliliye/Şanlıurfa
Elektronik Ağ: www.sanliurfa.meb.gov.tr
e-posta:

Bilgi için: Kevser DURMAZ
Tel: 0 (414) 280 63 57
Faks: 0 (414) 280 63 57

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden e8e2-2c3c-3c89-a46a-52af kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma "Okul Öncesi Dönem Çocukların Oynama Eğilimi ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adıyla yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırma anket uygulaması şeklindedir ve öğretmen tarafından çocuğunuzun gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak doldurulacaktır. Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Araştırma kapsamında verilen cevaplar tamamıyla gizli tutulacaktır ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Saygılarla,

Velisi bulunduğum ……..…… 'ın yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

……/……/2019

Veli Adı-Soyadı:

İmza:

Ek 3. Demografik Bilgi Formu

1. Çocuğun adı Soyadı: …….

2. Çocuğun yaş grubu:
( ) 48-60 ay ( ) 60-72 ay

3. Çocuğun cinsiyeti:
( ) Kız ( ) Erkek

4. Çocuğun daha önce bir okul öncesi eğitim kurumuna devam durumu:
( ) Devam etti ( ) Devam etmedi

5. Çocuğun doğduğu sıra:
( ) En büyük ( ) Ortanca ( ) En Küçük

6. Kardeş sayısı:
( ) 1-2 ( ) 3-4 ( ) 5 ve daha fazla

8. Annenin en son mezun olduğu okul düzeyi:
( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Üniversite üstü

9. Babanın en son mezun olduğu okul düzeyi:
( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Üniversite üstü

10. Ailenin aylık ortalama gelir düzeyi:
( ) Alt ( ) Orta ( ) Üst

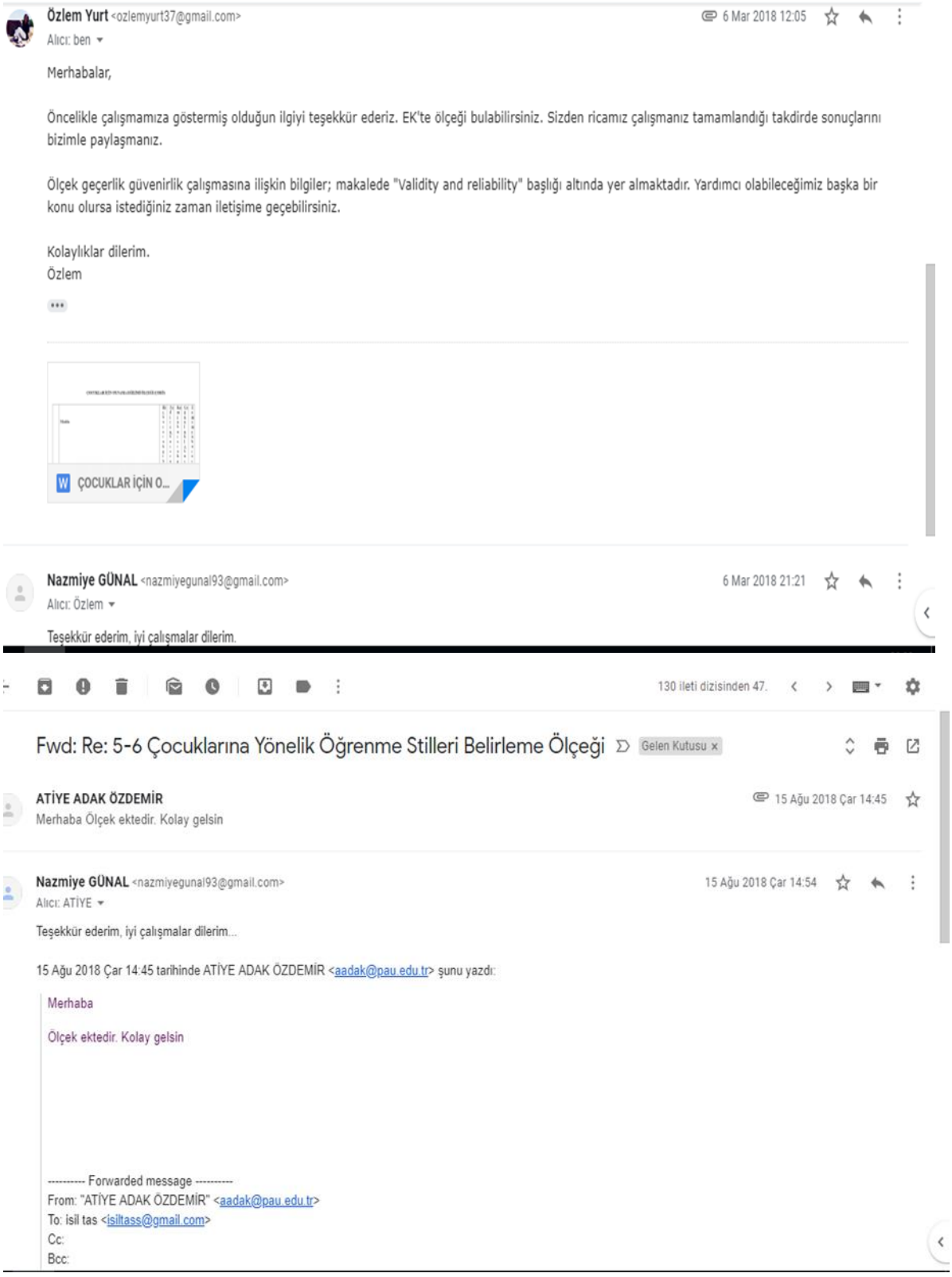
Ek 4. Oynama Eğilimi Ölçeği

	Madde	**Hiç bu çocuk gibi değil**	**Nadiren bu çocuk gibi**	**Kısmen bu çocuk gibi**	**Çoğunlukla bu çocuk gibi**	**Tamamen bu çocuk gibi**
1	Oyun sırasında keyif aldığını yansıtır.					
2	Oyun sırasında fiziksel olarak aktiftir.					
3	Oyun sırasında canlı ve neşeli olduğunu gösterir.					
4	Oyun etkinlikleri sırasında hareketleri koordinelidir.					
5	Oyun sırasında coşkulu olduğunu gösterir.					
7	Mizahi/gülünç hikayelere güler.					
8	Oyun oynarken şarkı söyler ve konuşur.					
9	Diğer çocuklarla oyun başlatır.					
10	Diğer çocuklarla şakalaşmaktan keyif alır.					

Ek 5. Öğrenme Stilleri Ölçeği

Sayın öğretmenim aşağıda yer alan maddeleri çocuk için uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtiniz. (1)HİÇ KATILMIYORUM (5)TAMAMEN KATILIYORUM seçeneğini belirtmektedir.		**Tamamen katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Hiç katılmıyorum**
1.	Boya kalemleri, diş fırçası vb. eşyalarına özenlidir.	5	4	3	2	1
2.	Yazılı malzemeleri incelemeye meraklıdır.	5	4	3	2	1
3.	Puzzle, yap boz vb. kolay tamamlar.	5	4	3	2	1
4.	Gördüğünde daha kolay uygular.	5	4	3	2	1
5.	Sınıfta yapılan değişiklikleri hemen fark eder.	5	4	3	2	1
6.	Resim ve sanat çalışmalarına ilgilidir.	5	4	3	2	1
7.	Masa başı etkinliklerde düzenli çalışır.	5	4	3	2	1
8.	Resim yaparken ayrıntılara dikkat eder.	5	4	3	2	1
9.	Jest, mimiklere dikkat eder.	5	4	3	2	1
10.	Yüzleri iyi hatırlar.	5	4	3	2	1

Ek 6. Ölçek Kullanım İzinleri



Özlem Yurt <ozlemyurt37@gmail.com> 6 Mar 2018 12:05

Alıcı: ben

Merhabalar,

Öncelikle çalışmamıza göstermiş olduğun ilgiyi teşekkür ederiz. EK'te ölçeği bulabilirsiniz. Sizden ricamız çalışmanız tamamlandığı takdirde sonuçlarını bizimle paylaşmanız.

Ölçek geçerlik güvenirlik çalışmasına ilişkin bilgiler; makalede "Validity and reliability" başlığı altında yer almaktadır. Yardımcı olabileceğimiz başka bir konu olursa istediğiniz zaman iletişime geçebilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim.
Özlem

ÇOCUKLAR İÇİN O...

Nazmiye GÜNAL <nazmiyegunal93@gmail.com> 6 Mar 2018 21:21

Alıcı: Özlem

Teşekkür ederim, iyi çalışmalar dilerim.

130 ileti dizisinden 47.

Fwd: Re: 5-6 Çocuklarına Yönelik Öğrenme Stilleri Belirleme Ölçeği Gelen Kutusu ×

ATİYE ADAK ÖZDEMİR 15 Ağu 2018 Çar 14:45

Merhaba Ölçek ektedir. Kolay gelsin

Nazmiye GÜNAL <nazmiyegunal93@gmail.com> 15 Ağu 2018 Çar 14:54

Alıcı: ATİYE

Teşekkür ederim, iyi çalışmalar dilerim...

15 Ağu 2018 Çar 14:45 tarihinde ATİYE ADAK ÖZDEMİR <aadak@pau.edu.tr> şunu yazdı:

> Merhaba
>
> Ölçek ektedir. Kolay gelsin

---------- Forwarded message ---------
From: "ATİYE ADAK ÖZDEMİR" <aadak@pau.edu.tr>
To: isil tas <isiltass@gmail.com>
Cc:
Bcc:

Ek 7. Dağılımın Normalliği İçin Ölçüt Olarak Alınan Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine Ait Bulgular

- ***Cinsiyet değişkenine ait bulgular***

Descriptive Statistics ▼

	fizikselkendiliğindelik		Sosyalkendiliğindelik		Bilişselkendiliğindelik		zevkindışavuruşu		mizahanlayışı		Toplamoyuneğilim	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Valid	150	139	150	139	150	139	150	139	150	139	150	139
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skewness	−0.943	−1.194	−0.916	−0.882	−0.260	−0.304	−0.907	−1.090	−0.663	−0.495	−0.887	−0.792
Std. Error of Skewness	0.198	0.206	0.198	0.206	0.198	0.206	0.198	0.206	0.198	0.206	0.198	0.206
Kurtosis	0.432	0.611	0.289	−0.040	−0.781	−0.499	0.492	1.175	−0.460	−0.885	0.250	−0.198
Std. Error of Kurtosis	0.394	0.408	0.394	0.408	0.394	0.408	0.394	0.408	0.394	0.408	0.394	0.408

Descriptive Statistics

	görselöğrenme		işitselöğrenme		kinestetik	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Valid	150	139	150	139	150	139
Missing	0	0	0	0	0	0
Skewness	−1.291	−1.148	−1.493	−0.956	−1.510	−1.495
Std. Error of Skewness	0.198	0.206	0.198	0.206	0.198	0.206
Kurtosis	1.797	0.948	1.752	0.095	1.680	1.778
Std. Error of Kurtosis	0.394	0.408	0.394	0.408	0.394	0.408

- ***Yaş değişkenine ait bulgular***

Descriptive Statistics

	fizikselkendiliğindelik		Sosyalkendiliğindelik		Bilişselkendiliğindelik		zevkindışavuruşu		mizahanlayışı		Toplamoyuneğilim	
	48-60 ay	60-72 ay	48-60 ay	60-72 ay	48-60 ay	60-72 ay	48-60 ay	60-72 ay	48-60 ay	60-72 ay	48-60 ay	60-72 ay
Valid	140	149	140	149	140	149	140	149	140	149	140	149
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skewness	−1.129	−0.994	−1.090	−0.928	−0.185	−0.475	−1.130	−0.958	−0.538	−0.677	−0.912	−0.859
Std. Error of Skewness	0.205	0.199	0.205	0.199	0.205	0.199	0.205	0.199	0.205	0.199	0.205	0.199
Kurtosis	1.134	−0.002	0.757	0.195	−0.219	−0.651	1.986	0.204	−0.577	−0.679	0.486	−0.208
Std. Error of Kurtosis	0.407	0.395	0.407	0.395	0.407	0.395	0.407	0.395	0.407	0.395	0.407	0.395

Descriptive Statistics

	görselöğrenme		işitselöğrenme		kinestetik	
	48-60 ay	60-72 ay	48-60 ay	60-72 ay	48-60 ay	60-72 ay
Valid	140	149	140	149	140	149
Missing	0	0	0	0	0	0
Skewness	−1.046	−1.519	−1.156	−1.257	−1.480	−1.545
Std. Error of Skewness	0.205	0.199	0.205	0.199	0.205	0.199
Kurtosis	0.831	2.540	0.712	0.791	2.077	1.574
Std. Error of Kurtosis	0.407	0.395	0.407	0.395	0.407	0.395

➢ *Doğum sırası değişkenine ait bulgular*

Descriptive Statistics ▼

	fizikselkendiliğindelik			Sosyalkendiliğindelik			Bilişselkendiliğindelik		
	en büyük	ortanca	en küçük	en büyük	ortanca	en küçük	en büyük	ortanca	en küçük
Valid	97	108	84	97	108	84	97	108	84
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skewness	−1.040	−1.042	−1.110	−0.758	−1.013	−1.257	−0.256	−0.085	−0.554
Std. Error of Skewness	0.245	0.233	0.263	0.245	0.233	0.263	0.245	0.233	0.263
Kurtosis	0.529	0.356	0.659	0.006	0.607	0.945	−0.662	0.015	−0.883
Std. Error of Kurtosis	0.485	0.461	0.520	0.485	0.461	0.520	0.485	0.461	0.520

Descriptive Statistics

	zevkindışavuruşu			mizahanlayışı			Toplamoyuneğilim		
	en büyük	ortanca	en küçük	en büyük	ortanca	en küçük	en büyük	ortanca	en küçük
Valid	97	108	84	97	108	84	97	108	84
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skewness	−0.718	−0.894	−1.524	−0.471	−0.606	−0.688	−0.511	−0.912	−1.176
Std. Error of Skewness	0.245	0.233	0.263	0.245	0.233	0.263	0.245	0.233	0.263
Kurtosis	0.224	0.769	2.313	−0.924	−0.432	−0.592	−0.710	0.290	0.827
Std. Error of Kurtosis	0.485	0.461	0.520	0.485	0.461	0.520	0.485	0.461	0.520

Descriptive Statistics

	görselöğrenme			işitselöğrenme			kinestetik		
	en büyük	ortanca	en küçük	en büyük	ortanca	en küçük	en büyük	ortanca	en küçük
Valid	97	108	84	97	108	84	97	108	84
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skewness	−1.090	−1.287	−1.475	−0.906	−1.599	−1.188	−1.496	−1.402	−1.649
Std. Error of Skewness	0.245	0.233	0.263	0.245	0.233	0.263	0.245	0.233	0.263
Kurtosis	0.721	2.386	1.919	−0.183	2.639	0.487	2.020	1.078	1.897
Std. Error of Kurtosis	0.485	0.461	0.520	0.485	0.461	0.520	0.485	0.461	0.520

➢ *Kardeş sayısı değişkenine ait bulgular*

Descriptive Statistics

	fizikselkendiliğindelik			Sosyalkendiliğindelik			Bilişselkendiliğindelik		
	1-2	3-4	5 ve üstü	1-2	3-4	5 ve üstü	1-2	3-4	5 ve üstü
Valid	133	124	32	133	124	32	133	124	32
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skewness	−1.143	−0.860	−1.439	−1.053	−0.834	−1.496	−0.456	−0.216	0.053
Std. Error of Skewness	0.210	0.217	0.414	0.210	0.217	0.414	0.210	0.217	0.414
Kurtosis	0.881	−0.174	2.729	0.647	−0.015	2.433	−0.586	−0.391	−0.757
Std. Error of Kurtosis	0.417	0.431	0.809	0.417	0.431	0.809	0.417	0.431	0.809

Descriptive Statistics

	zevkindışavuruşu			mizahanlayışı			Toplamoyuneğilim		
	1-2	3-4	5 ve üstü	1-2	3-4	5 ve üstü	1-2	3-4	5 ve üstü
Valid	133	124	32	133	124	32	133	124	32
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skewness	−1.187	−0.836	−1.017	−0.574	−0.529	−0.765	−0.876	−0.762	−1.066
Std. Error of Skewness	0.210	0.217	0.414	0.210	0.217	0.414	0.210	0.217	0.414
Kurtosis	1.558	0.340	1.449	−0.679	−0.808	−0.076	0.265	−0.320	1.008
Std. Error of Kurtosis	0.417	0.431	0.809	0.417	0.431	0.809	0.417	0.431	0.809

Descriptive Statistics

	görselöğrenme			işitselöğrenme			kinestetik		
	1-2	3-4	5 ve üstü	1-2	3-4	5 ve üstü	1-2	3-4	5 ve üstü
Valid	133	124	32	133	124	32	133	124	32
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skewness	−1.456	−1.239	−0.815	−1.224	−1.078	−1.760	−1.550	−1.360	−1.720
Std. Error of Skewness	0.210	0.217	0.414	0.210	0.217	0.414	0.210	0.217	0.414
Kurtosis	2.114	1.514	−0.159	0.681	0.344	3.488	2.385	1.009	2.168
Std. Error of Kurtosis	0.417	0.431	0.809	0.417	0.431	0.809	0.417	0.431	0.809

➢ ***Daha önce bir eğitim kurumuna devam etme durumları*** **değişkenine ait bulgular**

Descriptive Statistics

	fizikselkendiliğindelik		Sosyalkendiliğindelik		Bilişselkendiliğindelik		zevkindışavuruşu		mizahanlayışı		Toplamoyuneğilim	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Valid	86	203	86	203	86	203	86	203	86	203	86	203
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skewness	−1.234	−0.995	−1.596	−0.789	−0.229	−0.264	−0.694	−1.061	−0.914	−0.460	−1.124	−0.752
Std. Error of Skewness	0.260	0.171	0.260	0.171	0.260	0.171	0.260	0.171	0.260	0.171	0.260	0.171
Kurtosis	0.821	0.381	2.476	−0.038	−0.772	−0.603	0.284	0.893	−0.104	−0.785	0.570	−0.081
Std. Error of Kurtosis	0.514	0.340	0.514	0.340	0.514	0.340	0.514	0.340	0.514	0.340	0.514	0.340

Descriptive Statistics ▼

	görselöğrenme		işitselöğrenme		kinestetik	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Valid	86	203	86	203	86	203
Missing	0	0	0	0	0	0
Skewness	−1.456	−1.193	−1.645	−1.048	−1.538	−1.510
Std. Error of Skewness	0.260	0.171	0.260	0.171	0.260	0.171
Kurtosis	2.015	1.313	2.449	0.293	1.800	1.798
Std. Error of Kurtosis	0.514	0.340	0.514	0.340	0.514	0.340

➢ ***Anne eğitim durumu*** **değişkenine ait bulgular**

Descriptive Statistics

	fizikselkendiliğindelik				Sosyalkendiliğindelik				Bilişselkendiliğindelik			
	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite
Valid	82	57	98	52	82	57	98	52	82	57	98	52
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skewness	−0.680	−1.212	−1.310	−1.076	−0.602	−1.349	−0.899	−1.491	−0.058	−0.381	−0.408	−0.403
Std. Error of Skewness	0.266	0.316	0.244	0.330	0.266	0.316	0.244	0.330	0.266	0.316	0.244	0.330
Kurtosis	−0.288	0.804	1.259	0.784	−0.448	1.454	0.315	2.304	−0.787	−0.015	−0.624	−0.507
Std. Error of Kurtosis	0.526	0.623	0.483	0.650	0.526	0.623	0.483	0.650	0.526	0.623	0.483	0.650

Descriptive Statistics

	zevkindışavuruşu				mizahanlayışı				Toplamoyuneğilim			
	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite
Valid	82	57	98	52	82	57	98	52	82	57	98	52
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skewness	−0.843	−0.990	−1.106	−1.330	−0.227	−0.621	−0.932	−0.517	−0.560	−1.152	−0.992	−0.698
Std. Error of Skewness	0.266	0.316	0.244	0.330	0.266	0.316	0.244	0.330	0.266	0.316	0.244	0.330
Kurtosis	−0.068	1.309	1.970	1.903	−0.986	−0.514	0.070	−0.946	−0.552	0.896	0.498	−0.496
Std. Error of Kurtosis	0.526	0.623	0.483	0.650	0.526	0.623	0.483	0.650	0.526	0.623	0.483	0.650

Descriptive Statistics ▼

	görselöğrenme				işitselöğrenme				kinestetik			
	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite
Valid	82	57	98	52	82	57	98	52	82	57	98	52
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skewness	−1.033	−1.315	−1.634	−0.896	−0.820	−1.554	−1.408	−1.387	−1.121	−1.978	−1.693	−1.377
Std. Error of Skewness	0.266	0.316	0.244	0.330	0.266	0.316	0.244	0.330	0.266	0.316	0.244	0.330
Kurtosis	1.404	1.579	2.300	−0.277	−0.136	2.013	1.271	1.534	0.744	3.746	2.097	1.540
Std. Error of Kurtosis	0.526	0.623	0.483	0.650	0.526	0.623	0.483	0.650	0.526	0.623	0.483	0.650

➢ *Baba eğitim durumu* değişkenine ait bulgular

Descriptive Statistics

	fizikselkendiliğindelik				Sosyalkendiliğindelik				Bilişselkendiliğindelik			
	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite
Valid	42	43	117	87	42	43	117	87	42	43	117	87
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skewness	−0.932	−0.963	−0.978	−1.337	−0.484	−1.115	−0.748	−1.406	−0.076	−0.308	−0.189	−0.597
Std. Error of Skewness	0.365	0.361	0.224	0.258	0.365	0.361	0.224	0.258	0.365	0.361	0.224	0.258
Kurtosis	0.228	0.003	0.428	1.285	−0.721	0.513	0.311	1.428	−0.835	−0.061	−0.385	−0.499
Std. Error of Kurtosis	0.717	0.709	0.444	0.511	0.717	0.709	0.444	0.511	0.717	0.709	0.444	0.511

Descriptive Statistics

	zevkindışavuruşu				mizahanlayışı				Toplamoyuneğilim			
	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite
Valid	42	43	117	87	42	43	117	87	42	43	117	87
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skewness	−0.684	−0.911	−1.174	−1.123	0.055	−0.790	−0.654	−0.736	−0.495	−1.115	−0.852	−1.002
Std. Error of Skewness	0.365	0.361	0.224	0.258	0.365	0.361	0.224	0.258	0.365	0.361	0.224	0.258
Kurtosis	−0.205	0.941	2.035	0.528	−1.169	−0.298	−0.254	−0.728	−0.658	0.514	0.556	−0.025
Std. Error of Kurtosis	0.717	0.709	0.444	0.511	0.717	0.709	0.444	0.511	0.717	0.709	0.444	0.511

Descriptive Statistics

	görselöğrenme				işitselöğrenme				kinestetik			
	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite
Valid	42	43	117	87	42	43	117	87	42	43	117	87
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skewness	−0.967	−0.583	−1.389	−1.063	−0.671	−1.172	−1.150	−1.543	−1.687	−1.337	−1.347	−1.578
Std. Error of Skewness	0.365	0.361	0.224	0.258	0.365	0.361	0.224	0.258	0.365	0.361	0.224	0.258
Kurtosis	0.690	−0.013	1.502	0.342	−0.715	1.143	0.648	1.753	2.484	1.045	1.066	2.066
Std. Error of Kurtosis	0.717	0.709	0.444	0.511	0.717	0.709	0.444	0.511	0.717	0.709	0.444	0.511

➢ *Gelir düzeyi* değişkenine ait bulgular

Descriptive Statistics

	fizikselkendiliğindelik			Sosyalkendiliğindelik			Bilişselkendiliğindelik			zevkindişavuruşu			mizahanlayışı			Toplamoyuneğilim		
	alt	orta	üst	alt	orta	üst	alt	orta	üst	alt	orta	üst	alt	orta	üst	alt	orta	üst
Valid	48	179	62	48	179	62	48	179	62	48	179	62	48	179	62	48	179	62
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skewness	−0.327	−1.246	−1.071	−0.418	−1.099	−1.168	0.164	−0.154	−0.903	−0.591	−1.110	−1.236	−0.281	−0.501	−0.872	−0.332	−0.916	−0.901
Std. Error of Skewness	0.343	0.182	0.304	0.343	0.182	0.304	0.343	0.182	0.304	0.343	0.182	0.304	0.343	0.182	0.304	0.343	0.182	0.304
Kurtosis	−1.009	1.179	0.569	−0.976	1.079	0.889	−0.546	−0.558	0.191	−0.883	1.667	1.950	−1.295	−0.577	−0.434	−1.208	0.631	−0.120
Std. Error of Kurtosis	0.674	0.361	0.599	0.674	0.361	0.599	0.674	0.361	0.599	0.674	0.361	0.599	0.674	0.361	0.599	0.674	0.361	0.599

Descriptive Statistics

	görselöğrenme			işitselöğrenme			kinestetik		
	alt	orta	üst	alt	orta	üst	alt	orta	üst
Valid	48	179	62	48	179	62	48	179	62
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skewness	−0.666	−1.491	−1.231	−0.812	−1.244	−1.351	−0.911	−1.620	−1.492
Std. Error of Skewness	0.343	0.182	0.304	0.343	0.182	0.304	0.343	0.182	0.304
Kurtosis	0.059	2.375	1.268	−0.482	1.104	1.008	−0.208	2.208	1.834
Std. Error of Kurtosis	0.674	0.361	0.599	0.674	0.361	0.599	0.674	0.361	0.599

Ek 8. Korelasyon Analizinin Varsayımları (Normallik ve Homojenlik) ile İlgili Bulgular

➢Değişkenlerin normalliğine ait bulgular

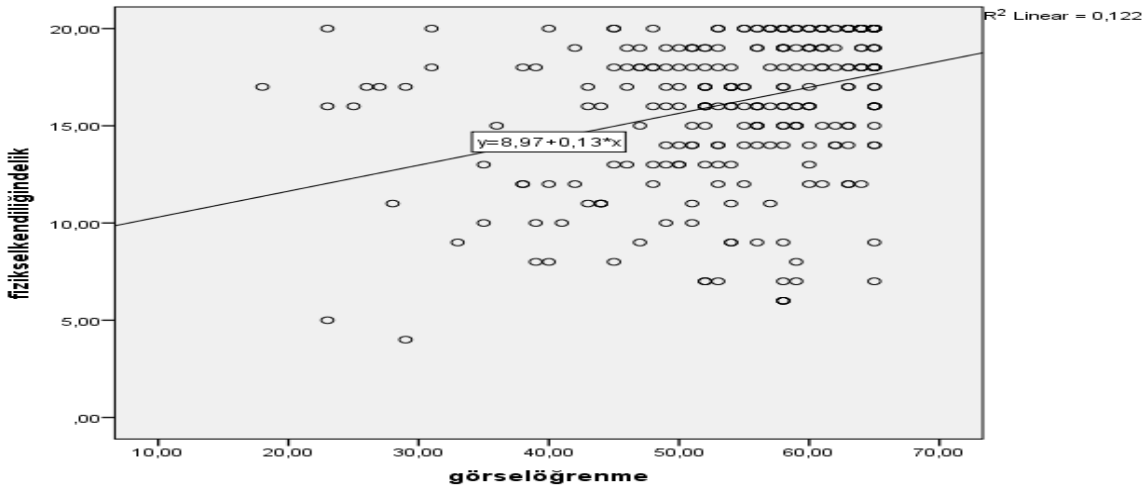
Descriptive Statistics

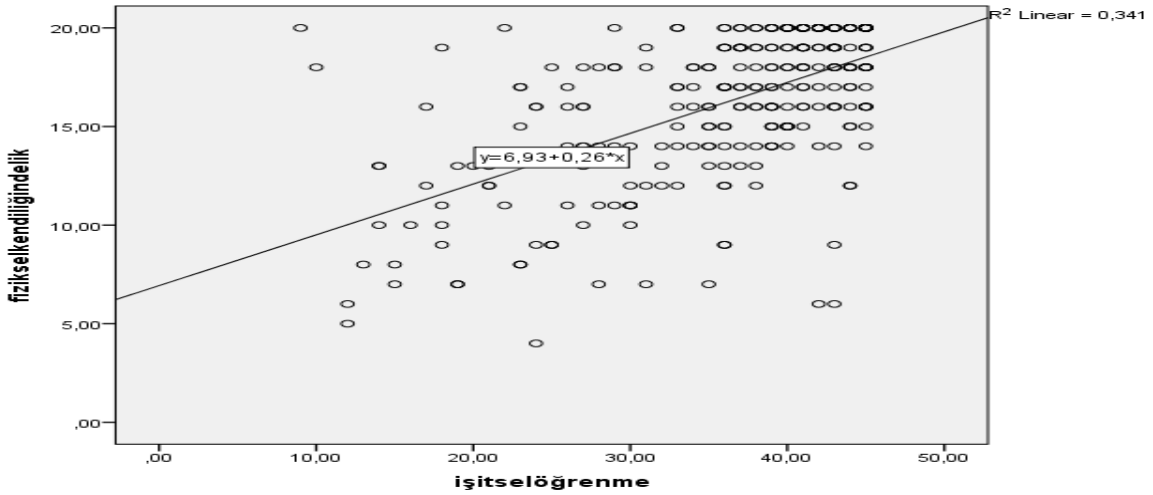
	fizikselkendiliğindelik	Sosyalkendiliğindelik	Bilişselkendiliğindelik	zevkindışavuruşu	mizahanlayışı	Toplamoyuneğilim
Valid	289	289	289	289	289	289
Missing	0	0	0	0	0	0
Skewness	-1.052	-0.991	-0.294	-1.026	-0.577	-0.846
Std. Error of Skewness	0.143	0.143	0.143	0.143	0.143	0.143
Kurtosis	0.449	0.417	-0.569	0.972	-0.680	0.026
Std. Error of Kurtosis	0.286	0.286	0.286	0.286	0.286	0.286

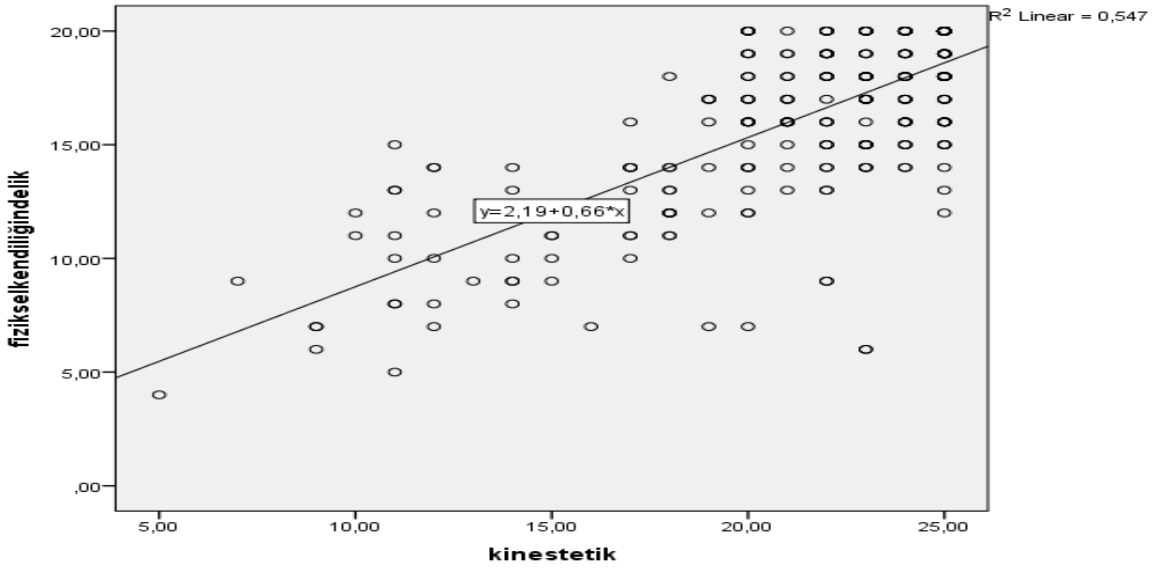
Descriptive Statistics

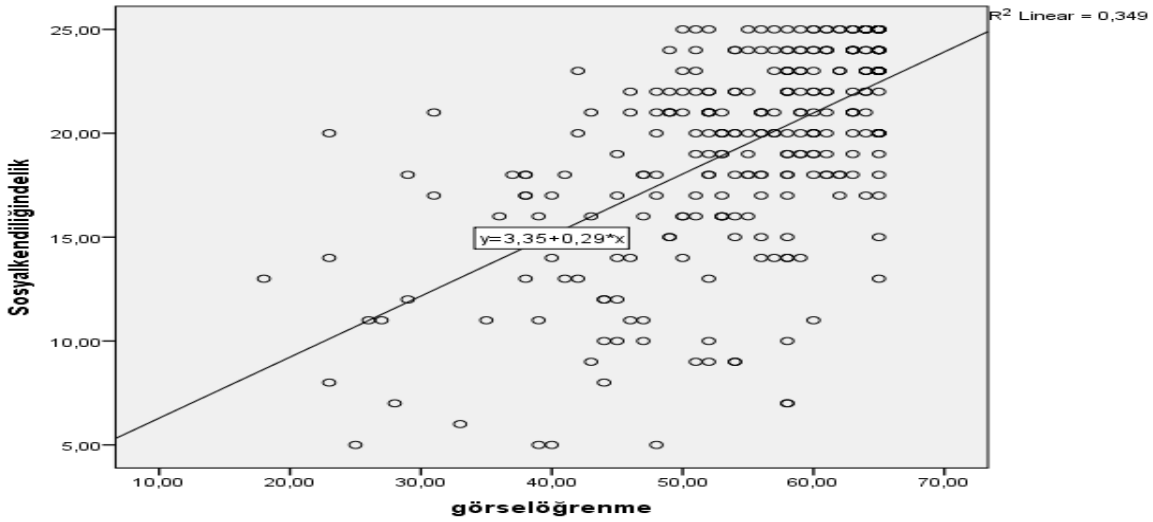
	görselöğrenme	işitselöğrenme	kinestetik
Valid	289	289	289
Missing	0	0	0
Skewness	-1.266	-1.199	-1.511
Std. Error of Skewness	0.143	0.143	0.143
Kurtosis	1.486	0.713	1.750
Std. Error of Kurtosis	0.286	0.286	0.286

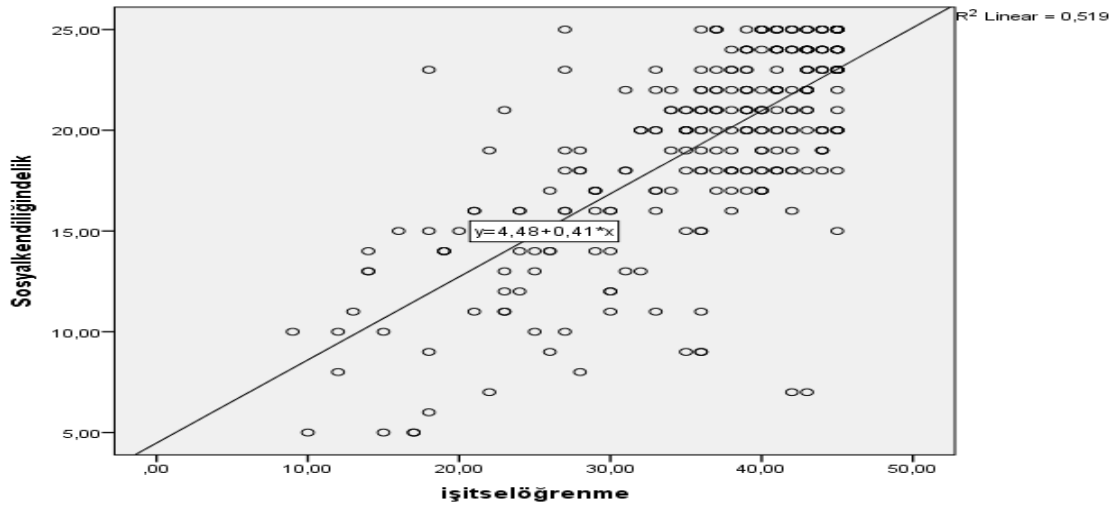
➢Değişkenlerin homojenliğine ait bulgular (Scatterplot)

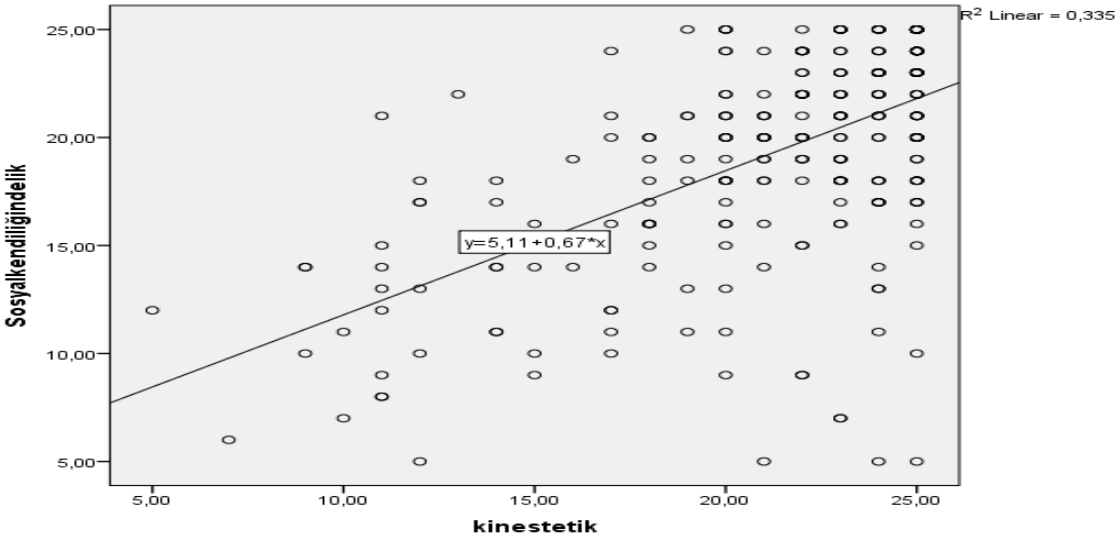


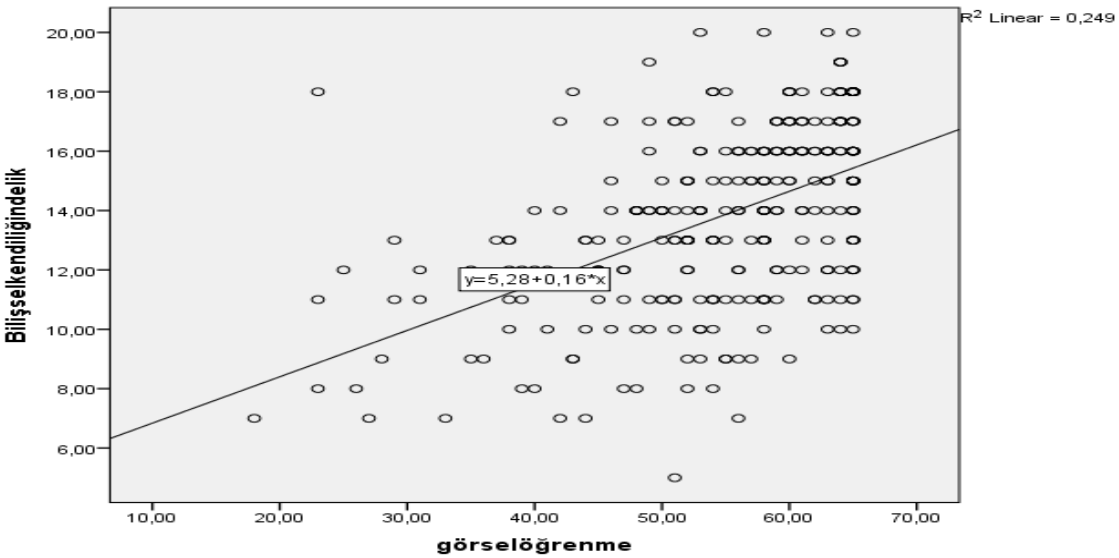

R² Linear = 0,341
y=6,93+0,26*x
fizikselkendiliğindelik
işitselöğrenme
20,00
15,00
10,00
5,00
,00
,00
10,00
20,00
30,00
40,00
50,00

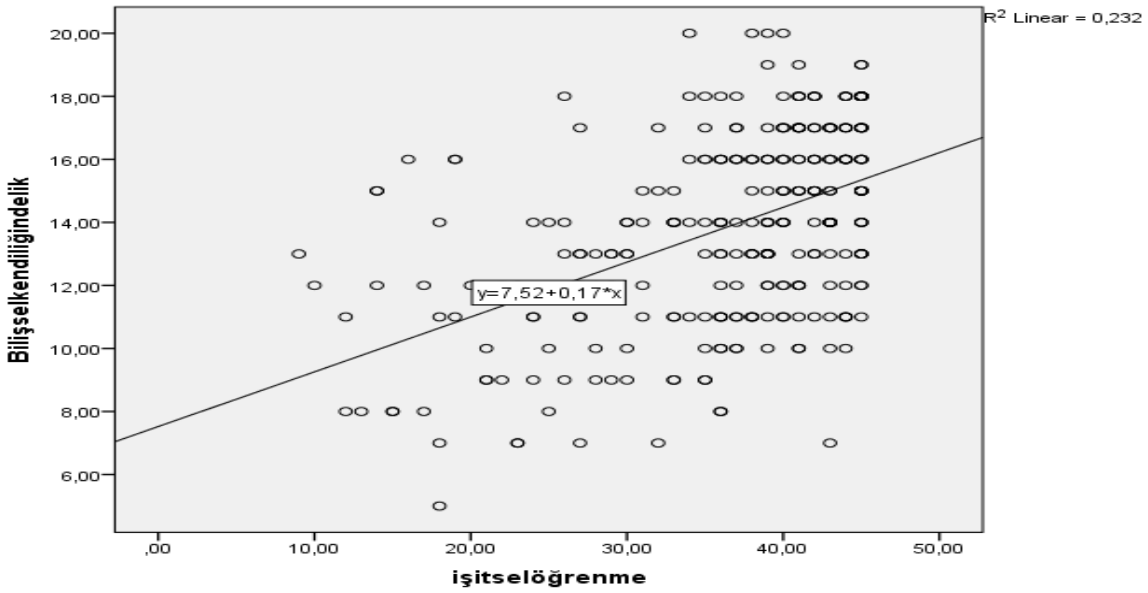

R² Linear = 0,547
y=2,19+0,66*x
fizikselkendiliğindelik
kinestetik
20,00
15,00
10,00
5,00
,00
5,00
10,00
15,00
20,00
25,00

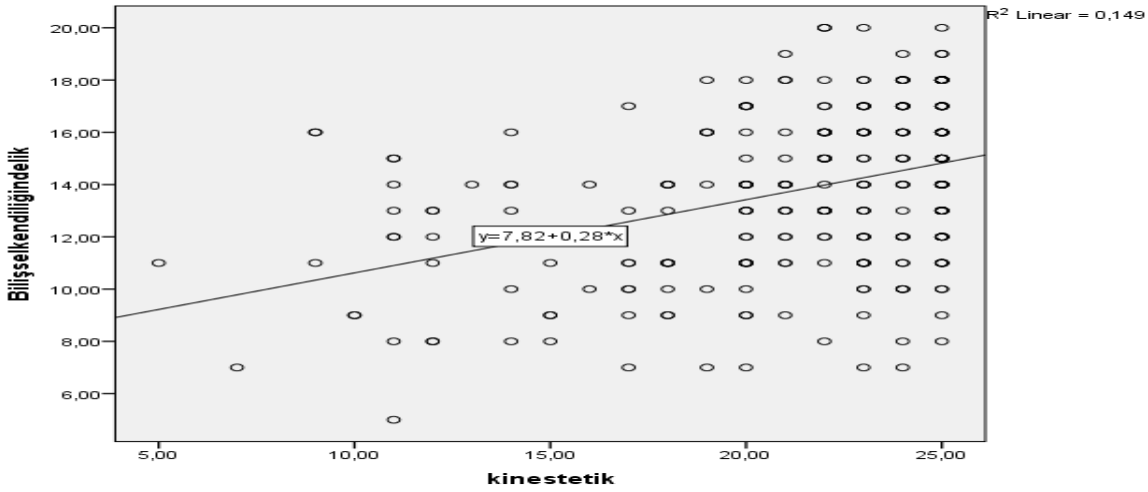

R² Linear = 0,349
y=3,35+0,29*x
Sosyalkendiliğindelik
görselöğrenme
25,00
20,00
15,00
10,00
5,00
10,00
20,00
30,00
40,00
50,00
60,00
70,00

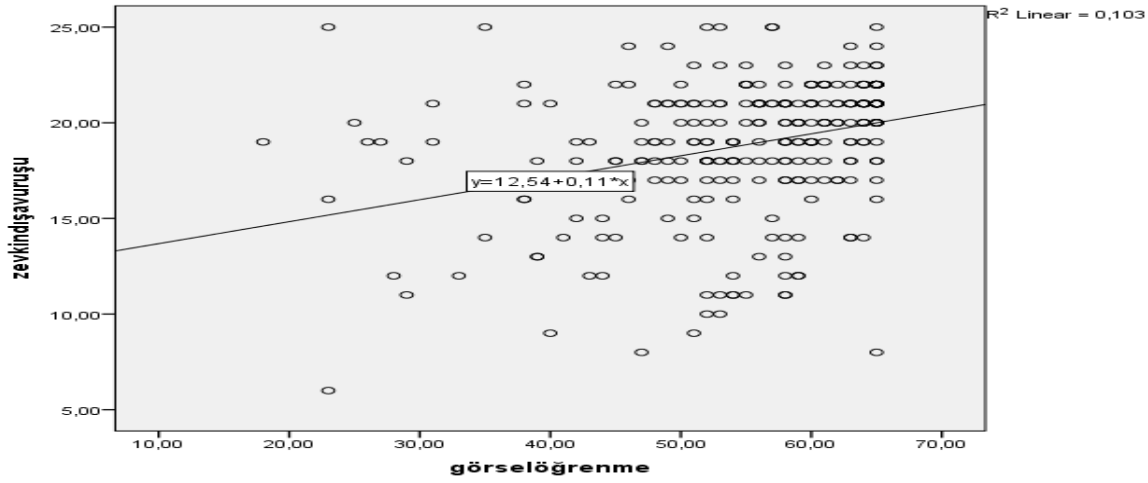

R² Linear = 0,519
y=4,48+0,41*x
Sosyalkendiliğindelik
işitselöğrenme
25,00
20,00
15,00
10,00
5,00
,00
10,00
20,00
30,00
40,00
50,00

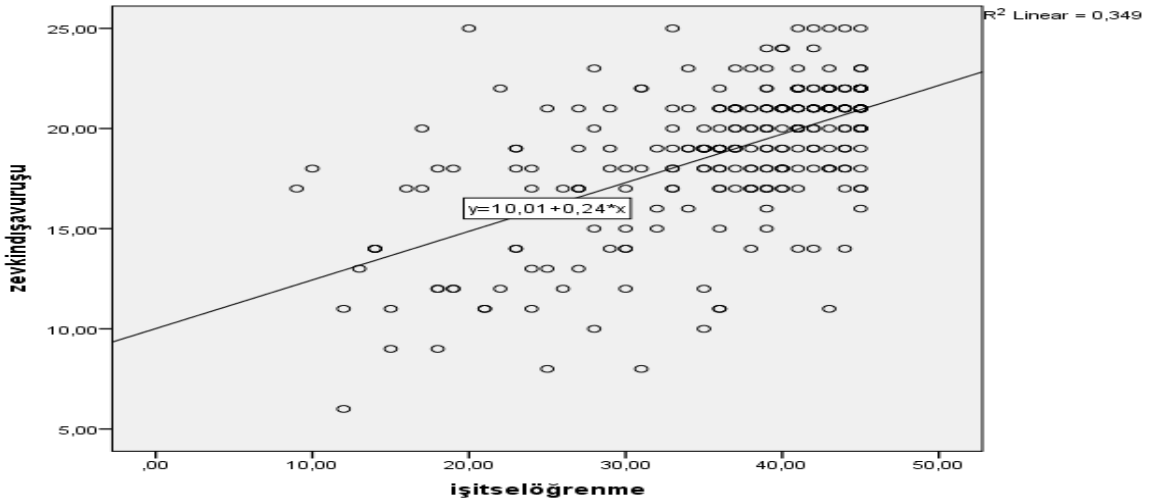

R² Linear = 0,335
y=5,11+0,67*x
Sosyalkendiliğindelik
kinestetik
25,00
20,00
15,00
10,00
5,00
5,00
10,00
15,00
20,00
25,00

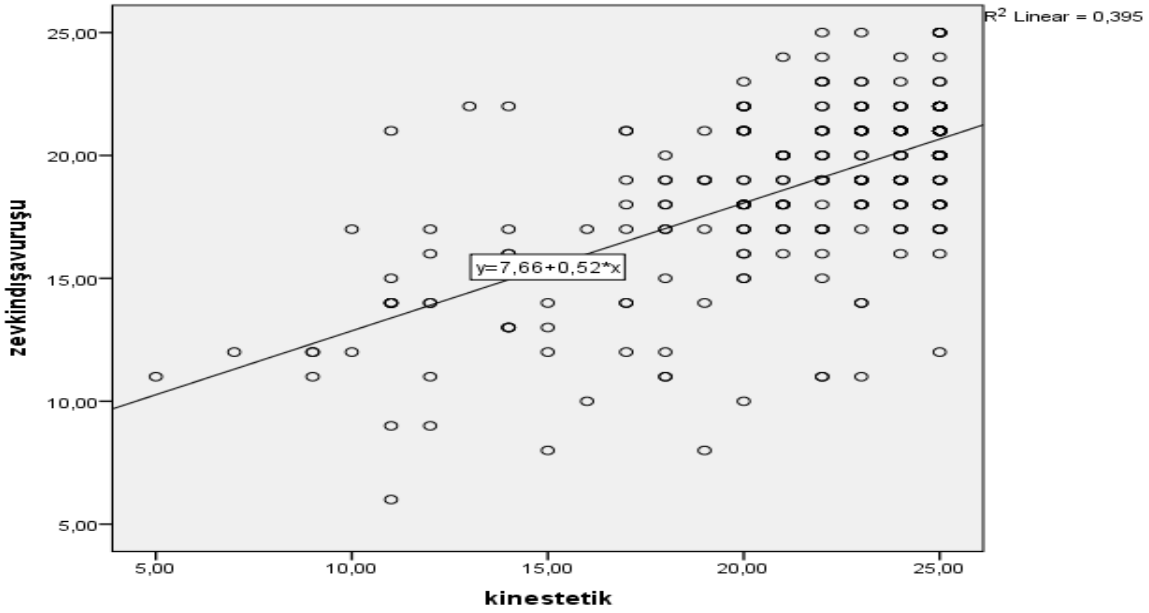

R² Linear = 0,249
y=5,28+0,16*x
Bilişselkendiliğindelik
görselöğrenme
20,00
18,00
16,00
14,00
12,00
10,00
8,00
6,00
10,00
20,00
30,00
40,00
50,00
60,00
70,00

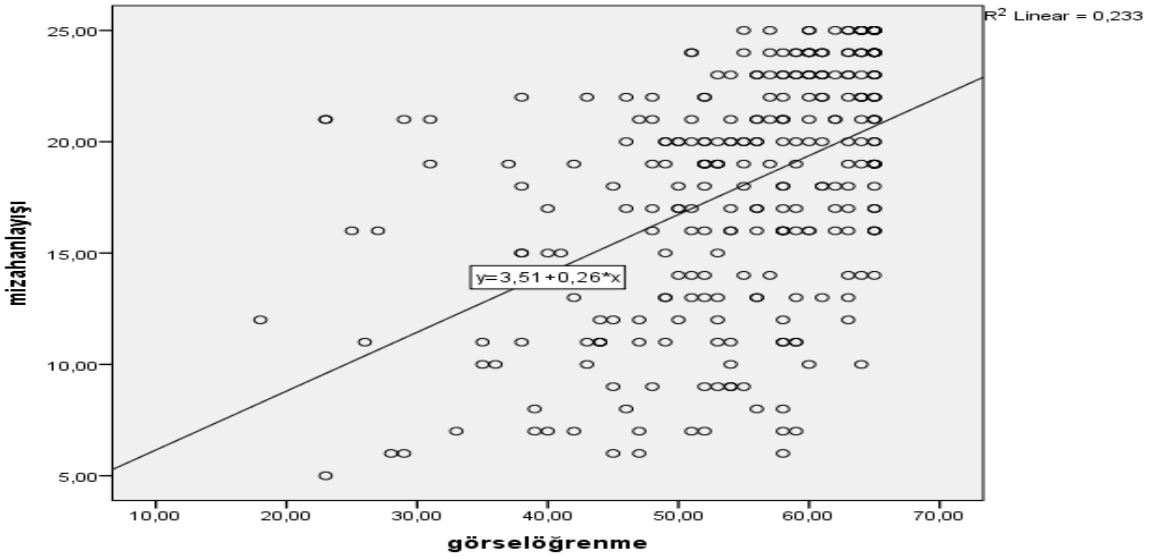

R² Linear = 0,232
y=7,52+0,17*x
Bilişselkendiliğindelik
işitselöğrenme

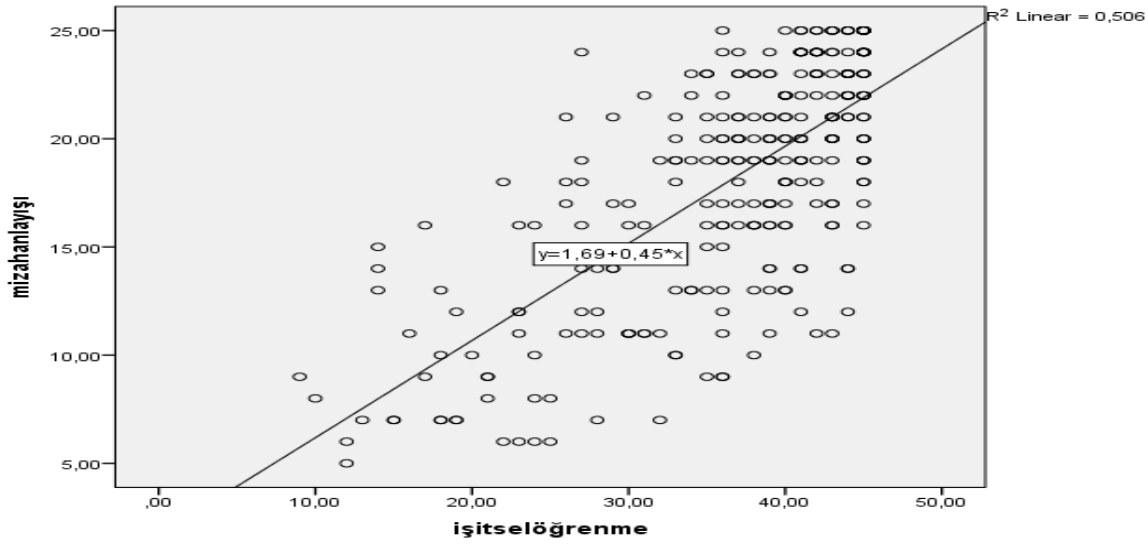

R² Linear = 0,149
y=7,82+0,28*x
Bilişselkendiliğindelik
kinestetik

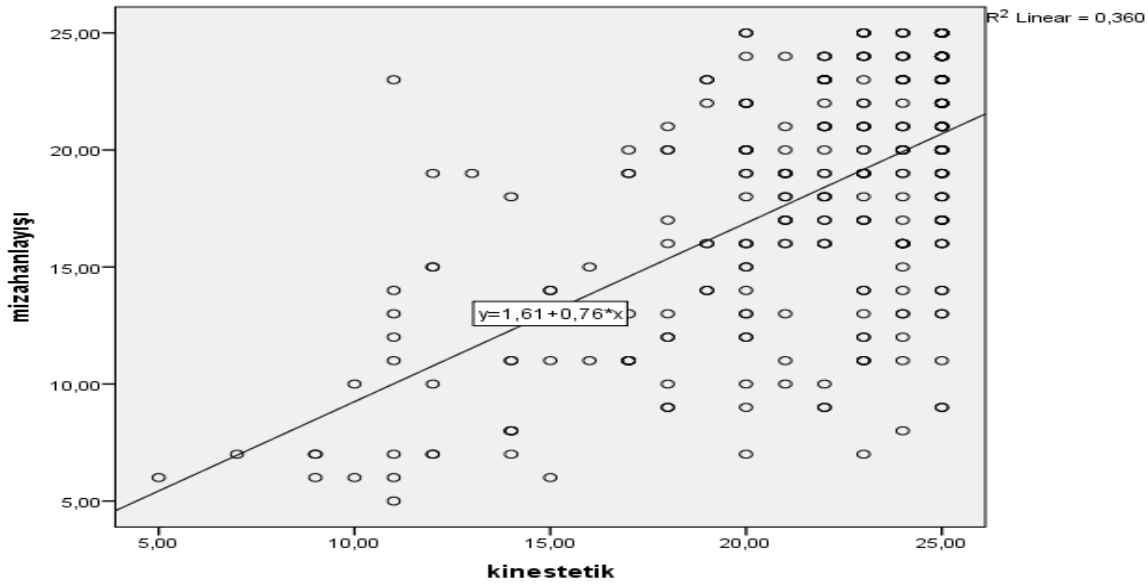

R² Linear = 0,103
y=12,54+0,11*x
zevkindişavuruşu
görselöğrenme

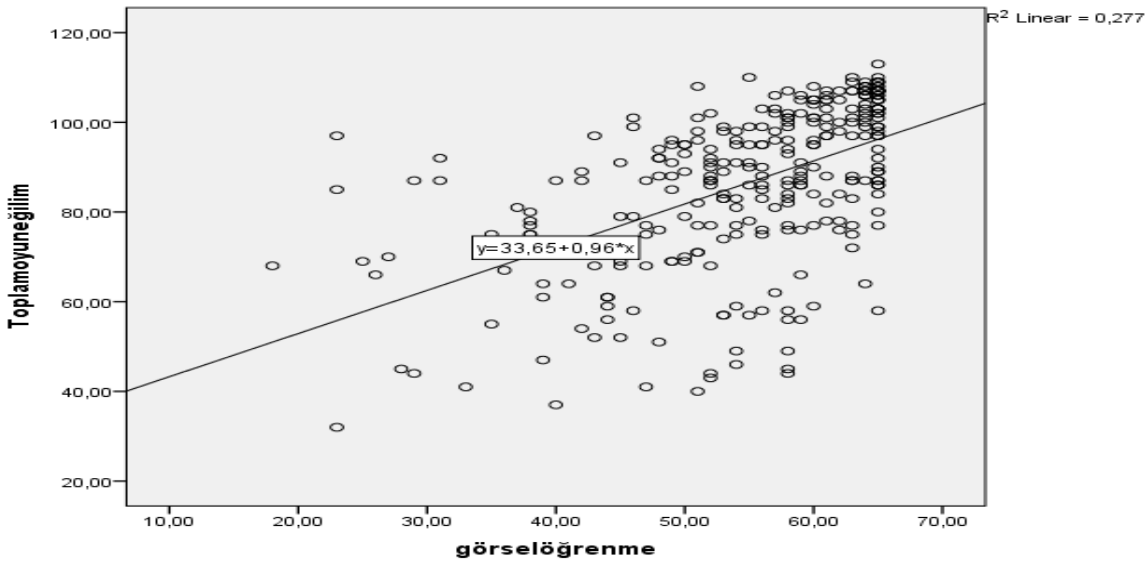

R² Linear = 0,349
y=10,01+0,24*x
zevkindışavuruşu
işitselöğrenme
25,00
20,00
15,00
10,00
5,00
,00
10,00
20,00
30,00
40,00
50,00

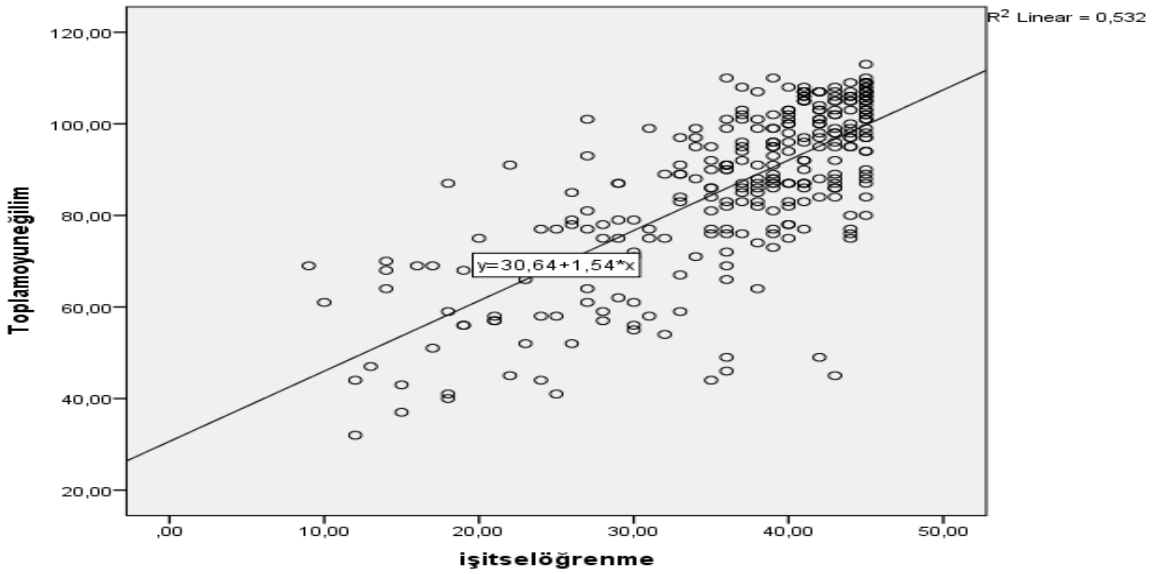

R² Linear = 0,395
y=7,66+0,52*x
zevkindışavuruşu
kinestetik
25,00
20,00
15,00
10,00
5,00
5,00
10,00
15,00
20,00
25,00

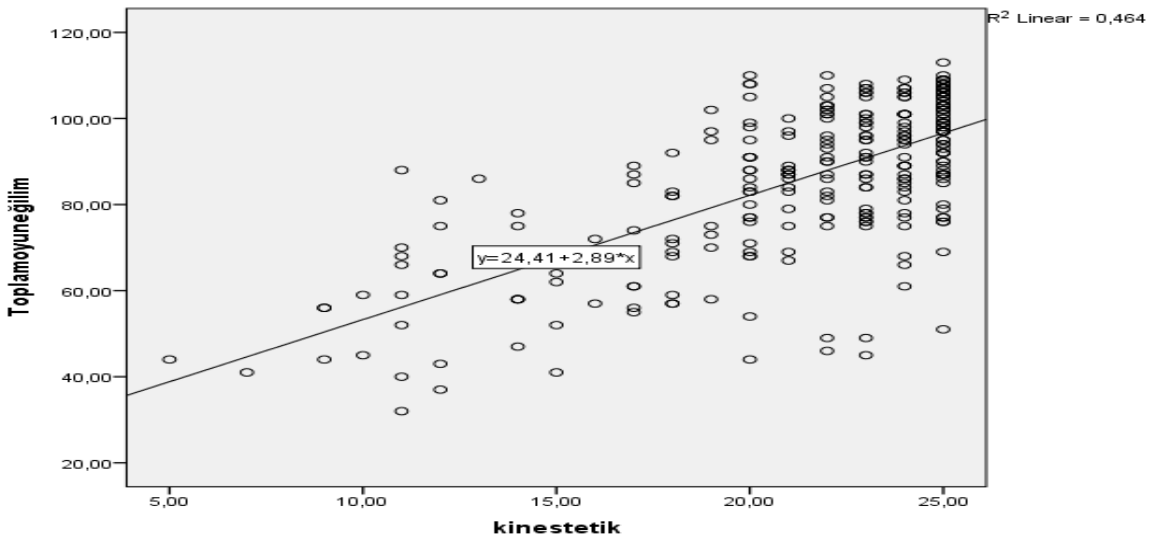

R² Linear = 0,233
y=3,51+0,26*x
mizahanlayışı
görselöğrenme
25,00
20,00
15,00
10,00
5,00
10,00
20,00
30,00
40,00
50,00
60,00
70,00


R² Linear = 0,506
y=1,69+0,45*x
mizahanlayışı
işitselöğrenme
25,00
20,00
15,00
10,00
5,00
,00
10,00
20,00
30,00
40,00
50,00


R² Linear = 0,360
y=1,61+0,76*x
mizahanlayışı
kinestetik
25,00
20,00
15,00
10,00
5,00
5,00
10,00
15,00
20,00
25,00


R² Linear = 0,277
y=33,65+0,96*x
Toplamoyunegilim
görselöğrenme
120,00
100,00
80,00
60,00
40,00
20,00
10,00
20,00
30,00
40,00
50,00
60,00
70,00


R² Linear = 0,532
Toplamoyuneğilim
120,00
100,00
80,00
60,00
40,00
20,00
y=30,64+1,54*x
,00
10,00
20,00
30,00
40,00
50,00
işitselöğrenme


R² Linear = 0,464
Toplamoyuneğilim
120,00
100,00
80,00
60,00
40,00
20,00
y=24,41+2,89*x
5,00
10,00
15,00
20,00
25,00
kinestetik



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...