**T.C.**
**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

# GELİŞİMSEL OYUN TERAPİSİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN DİL VE SOSYAL GELİŞİM DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İlknur KÜÇÜK ŞAHİN**

**Psikoloji Ana Bilim Dalı**

**Psikoloji Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Said TORTOP**

**Haziran, 2018**

**T.C.**
**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

# GELİŞİMSEL OYUN TERAPİSİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN DİL VE SOSYAL GELİŞİM DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İlknur KÜÇÜK ŞAHİN**

**(Y1512.270020)**

**Psikoloji Ana Bilim Dalı**

**Psikoloji Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Said TORTOP**

**Haziran, 2018**

**T.C.**
**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı **Y1512.270020** numaralı öğrencisi **İlknur KÜÇÜK ŞAHİN**'in "**GELİŞİMSEL OYUN TERAPİSİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN DİL VE SOSYAL GELİŞİM DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 16.04.2019 tarih ve 2019/08 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 28/05/2019 tarihinde kabul edilmiştir.

| | Unvan | Adı Soyadı | Üniversite | İmza |
|---|---|---|---|---|
| **Danışman** | Doç.Dr. | Hasan Said TORTOP | İstanbul Aydın Üniversitesi | |
| **Asıl Üye** | Dr. Öğr. Üyesi | Şahide Güliz KOLBURAN | İstanbul Aydın Üniversitesi | |
| **Asıl Üye** | Prof. Dr. | Kadriye Esin CANTEZ | İstanbul Kent Üniversitesi | |

**ONAY**

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum "Gelişimsel Oyun Terapisinin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Dil Ve Sosyal Gelişim Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya'da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (…/…/20..)

**İlknur KÜÇÜK ŞAHİN**

## ÖNSÖZ

Bu çalışma İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında Gelişimsel Oyun Terapisinin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Dil ve Sosyal Gelişim Düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Benim için oldukça önem taşıyan bu çalışmanın gerçekleşme sürecinde bana yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Kadriye Esin Cantez'e, danışmanım sayın Doç. Dr. Hasan Said TORTOP'a emeklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Araştırmamın uygulama aşamasında yardımlarını esirgemeyen Kağıthane Özel Gülcem Anaokulu yöneticisine, çalışanlarına, okulun psikoloğu İlke Eminoğlu'na ve araştırmama katılım sağlayan değerli ebeveynler ile dünya tatlısı çocuklarına çok teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında, her yeni adımımda olduğu gibi yüksek lisans eğitimimin de tüm aşamalarında yanımda olan, bana inanan, güvenen ve desteğini omuzlarımdan asla çekmeyen, varlıklarından sonsuz güç aldığım; canım annem Sevinç KÜÇÜK, canım babam Erdal KÜÇÜK, aldığım tüm kararlarda beni her daim motive eden canım kardeşim Ali KÜÇÜK ve dünyama geldiği günden beri yolumu sevgisi ve desteğiyle aydınlatan sevgili yol arkadaşım, eşim Alkan ŞAHİN'e çok teşekkür ederim.

Çalışmam Dünya çocuklarına armağanımdır …

**Haziran , 2019** **İlknur KÜÇÜK ŞAHİN**

**İÇİNDEKİLER**

**Sayfa**

**ÖNSÖZ** ..... **vii**
**İÇİNDEKİLER** ..... **ix**
**KISALTMALAR** ..... **xi**
**ŞEKİL LİSTESİ** ..... **xiii**
**ÇİZELGE LİSTESİ** ..... **xv**
**ÖZET** ..... **xvii**
**ABSTRACT** ..... **xix**
**1. GİRİŞ** ..... **1**
1.1 Problem Cümlesi ..... 3
1.1.1 Alt Problemler ..... 3
1.2 Hipotezler ..... 3
1.3 Sınırlılıklar ..... 3
1.4 Sayıltılar ..... 4
1.5 Araştırmanın Amacı ..... 4
1.6 Araştırmanın Önemi ..... 4
**2. İLGİLİ LİTERATÜR** ..... **7**
2.1 Okul Öncesi Dönem ..... 7
2.2 Oyun ve Oyun Terapisi ..... 10
2.2.1 Oyunun tanımı ..... 10
2.2.2 Oyunun yararları ..... 12
2.2.3 Oyun Terapisi ve Tarihçesi ..... 15
2.2.4 Oyunun Terapötik kullanımı ..... 18
2.2.5 Oyun terapisinde kuramsal yaklaşımlar ..... 20
2.2.5.1 Klasik kuramlar ..... 20
2.2.5.2 Modern kuramlar ..... 22
2.3 Oyun Terapisinde Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar ..... 23
2.4 Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyunun Önemi ..... 29
2.5 Oyun Terapisi Yaklaşımları ..... 31
2.5.1 Çocuk Merkezli Oyun Terapisi ..... 31
2.5.2 Deneyimsel Oyun Terapisi ..... 32
2.5.3 Gelişimsel Oyun Terapisi ..... 33
2.5.3.1 Gelişimsel Oyun Terapisinde Dokunmanın Etkileri ve Önemi ..... 34
2.5.3.2 Gelişimsel Oyun Terapisinde Etik Çerçeve ..... 37
2.6 Gelişim ..... 40
2.6.1 Dil gelişiminin tanımı ve özellikleri ..... 40
2.6.2 Dil gelişimini etkileyen faktörler ..... 42
2.6.3 Dil gelişim kuramları ..... 47
2.6.3.1 Davranışçı kuram ..... 47
2.6.3.2 Biyolojik kuram ..... 48
2.6.3.3 Sosyal öğrenme kuramı ..... 48

2.6.3.4 Bilişsel kuram ..... 48
2.6.3.5 Chomsky'nin dil gelişim kuramı ..... 49
2.6.3.6 Vygotsky'ın dil gelişim kuramı ..... 50
2.6.4 Dil gelişiminde oyunun rolü ..... 50
2.6.5 Okul öncesi dönemde dil gelişiminin önemi ..... 52
2.6.6 Sosyal gelişimin tanımı ve özellikleri ..... 54
2.6.7 Sosyal gelişimle ilgili temel kavramlar ..... 56
2.6.8 Sosyal gelişim kuramları ..... 59
2.6.8.1 Sosyal öğrenme kuramı ..... 59
2.6.8.2 Psiko-sosyal gelişim kuramı ..... 60
2.6.8.3 Sosyo kültürel gelişim kuramı ..... 62
2.6.9 Sosyal gelişimi etkileyen faktörler ..... 63
2.6.10 Okul öncesi dönemde sosyal gelişimin önemi ..... 65
2.7 Okul Öncesi Dönem Çocuğunda Problem Davranışlar ..... 66
**3. YÖNTEM ..... 69**
3.1 Araştırmanın Modeli ..... 69
3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi ..... 69
3.3 Veri Toplama Araçları ..... 71
3.3.1 Okul öncesi çocuğu tanılama formu ..... 71
3.3.2 Aileyi tanılama formu ..... 72
3.3.3 Sınıf ve öğretmen tanılama formu ..... 74
3.3.4 Ankara gelişim tarama envanteri (agte) ..... 75
3.3.5 Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 (scbe-30) ölçeği ..... 76
3.4 Verilerin İstatiksel Analizi ..... 76
**4. BULGULAR ..... 77**
**5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER ..... 95**
5.1 Sonuç ve Tartışma ..... 95
5.2 Öneriler ..... 100
5.2.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler ..... 100
5.2.2 İleride Yapılacak Olan Çalışmalara Yönelik Öneriler ..... 101
**KAYNAKLAR ..... 103**
**EKLER ..... 117**
**ÖZGEÇMİŞ ..... 131**

**KISALTMALAR**

**MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı
**ÇMOT** : Çocuk merkezli oyun terapisi
**DOT** : Deneyimsel oyun terapisi
**GOT** : Gelişimsel oyun terapisi
**AGTE** : Ankara Gelişim Tarama Envanteri
**SCBE-30** : Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30
**N** : Denek Sayısı
**P** : Anlamlılık Değeri
**Vb.** : Ve benzeri
**Akt.** : Aktaran

## ŞEKİL LİSTESİ

**Sayfa**

**Şekil 4.1:** Deney Grubundaki Çocukların AGTE Ön Test Son Test Değerlerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması ..... 85
**Şekil 4.2:** Deney Grubundaki Çocukların SCBE-30 Ölçeğinin Ön Test Son Test Değerlerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması ..... 87
**Şekil 4.3:** Deney Grubundaki Çocukların AGTE Ön Test Son Test Değerlerinin Annelerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması ..... 89
**Şekil 4.4:** Deney Grubundaki Çocukların AGTE Ön Test Son Test Değerlerinin Babalarının Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması ..... 90
**Şekil 4.5:** Deney Grubundaki Çocukların SCBE-30 Ölçeğinin Ön Test Son Test Değerlerinin Annelerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması ..... 91
**Şekil 4.6:** Deney Grubundaki Çocukların SCBE-30 Ölçeğinin Ön Test Son Test Değerlerinin Babalarının Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması ..... 92
**Şekil 4.7:** Deney Grubundaki Çocukların AGTE Ön Test Son Test Değerlerinin Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması ..... 93
**Şekil 4.8:** Deney Grubundaki Çocukların SCBE-30 Ölçeğinin Ön Test Son Test Değerlerinin Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması ..... 93

## ÇİZELGE LİSTESİ

**Sayfa**

**Çizelge 3.1:** Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı ..... 72
**Çizelge 3.2:** Örneklem Grubundaki Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı ..... 73
**Çizelge 3.3:** Örneklem Grubunun Öğretmenlerine ve Sınıflarına Ait Genel Özelliklerinin Dağılımı ..... 75
**Çizelge 4.1:** Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Dil ve Sosyal Gelişim Düzeylerinin İncelenmesinde AGTE ve SCBE-30 Testlerinin Alt Boyutlarının Genel Ortalama Değerleri ..... 78
**Çizelge 4.2:** AGTE ve SCBE-30 Testlerinin Alt Boyutlarının Genel Ortalama Değerlerindeki Verilerin Normal Dağılımının Gösterilmesi ..... 79
**Çizelge 4.3:** AGTE ve SCBE-30 Testlerinin Alfa Değerleri ..... 80
**Çizelge 4.4:** AGTE'nin Alt Gruplarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması ..... 81
**Çizelge 4.5:** SCBE-30 Ölçeğinin Alt Gruplarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması ..... 82
**Çizelge 4.6:** AGTE ve SCBE-30 Testlerinin Alt Grupları Arasındaki Korelasyonun Değerlendirilmesi ..... 83

# GELİŞİMSEL OYUN TERAPİSİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN DİL VE SOSYAL GELİŞİM DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Gelişimsel Oyun Terapisinin okul öncesi dönemde dil ve sosyal gelişim problemi olan çocuklar üzerindeki etkisini ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri de dahil edilerek incelemektir.

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Kağıthane ilçesinde bulunan Özel Gülcem Anaokulunda öğrenimine devam eden 3-6 yaş grubundan 15 dil ve sosyal gelişim problemi tanısı olan çocukların katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, deney- kontrol gruplu ön test son test ölçümlerinin yapıldığı tam bir deneysel çalışmadır. Deney grubundaki 8 çocuğa haftada bir kez, her biri 40 dakika süren, 12 seanstan oluşan gelişimsel oyun terapisi uygulanmıştır. Araştırma verileri Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SCBE-30) ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma bulguları neticesinde elde edilen sonuçlar incelendiğinde deney grubundaki dil ve sosyal gelişim düzeyleri zayıf olan okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan gelişimsel oyun terapisi sonrasında ebeveynden ve öğretmenden alınan değerlendirmeler de dahil edilerek var olan dil ve sosyal gelişim problemlerinin büyük oranda ortadan kalktığını, kontrol grubundaki öğrencilerde ise herhangi bir değişim olmadığını belirtmektedir. Sonuç olarak gelişimsel oyun terapisinin, okul öncesi dönem çocuğunun dil ve sosyal gelişiminde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Oyun Terapisi, Gelişimsel Oyun Terapisi, Dil Gelişimi, Sosyal Gelişim*

**INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF DEVELOPMENTAL PLAY THERAPY ON LANGUAGE AND SOCIAL DEVELOPMENT LEVELS OF CHILDREN IN PRESCHOOL CHILDREN**

## ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effects of Developmental Play Therapy on children with language and social development problems in early childhood period by including parent and teacher assessments.
The study was conducted with the participation of 15 children (between the ages of 3 and 6 years) who were diagnosed with language and social development problems. All participants were attending to a private preschool, located in İstanbul, Turkey.
This study is utilized as on experimental design. Pre- and post-test measurements were applied to the experimental and control groups. Developmental play therapy was applied to eight children in the experimental group, which consisted of 12 sessions, once a week and lasting 40 minutes each. The data was collected using the Ankara Development Screening Inventory (AGTE) and the Social Competence and Behavior Assessment (SCBE-30).
The results of the study show that the play therapy sessions significantly reduced the behavioral problems of the participating children who scored low in language and social development tests. Evaluations taken from the parents and teachers, after the therapy sessions, were also congruent with the results of the study. No significant chances in problematic behavior were observed for the children who were assigned to the control group. Thus, early intervention by utilizing play therapy has positively influenced young children's language and social development.

**Key Words:** *Play Therapy, Developmental Play Therapy, Language Development, Social Development*

# 1. GİRİŞ

İnsanlığın var olma serüveni boyunca bir eylem olarak sürdürdüğü oyun, onun yaşamıyla beraber başlayarak hayatın her yeni döneminde değişerek, gelişerek, farklı ihtiyaçların doyurulması gereken kaynağı olarak önemini her daim korumaktadır. Buna göre hayatın her döneminde bir etkinlik olarak var olan oyun, şekli, özellikleri, içerdiği malzemeleri ile dönemden döneme, kültürden kültüre değişen fakat çocuğun olduğu her ortamda olan ve bu değişmeyen evrensel özelliğiyle onların bıkmadan, usanmadan yapıp ettiklerini, yeteneklerini geliştiren ve pekiştiren bir araç olarak tanımlanabilmektedir. (Erşan, 2006; Pehlivan, 2005).

Çocuk doğal, zaman zaman da yapılandırılmış ve zenginleştirilmiş bir ortamda oyun ile öğrenme ve gelişim fırsatı yakalamaktadır. Bu nedenle oyun, okul öncesi dönemdeki çocukların en temel ihtiyaçlarındandır. Gelişimsel yönden sağlıklı olmasını istediğimiz çocukların bu temel ihtiyacı karşılanmadığında ya da sınırlandırıldığında çocukların sağlıksız gelişmesine neden olmaktadır Çocukta gelişimi incelerken tek bir gelişimden değil farklı alanlardaki gelişimlerin tümünden söz edilmektedir. Bu gelişim alanları zihinsel, bedensel, bilişsel, dilsel, duygusal, psiko-motor ve sosyal gelişimdir. Oyun, bu gelişim alanlarının tümünü desteklemektedir. Çocuğun çevresiyle ilişki kurmasına, duygu düşüncelerini aktarmasına, kendisini fark ederek, tanıyarak kişiliğini geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Kandır, 2003). Kısaca oyunun ve işlevlerinin çocuk için oldukça yararı bulunmaktadır.

Oyunun temel alındığı oyun terapisi, Oyun Terapisi Derneğinin tanımına göre, sistemli bir modelin eğilimli uzmanlarca danışanların problem davranışlarını çözümlemelerine yardımcı olmak amacıyla, oyunun iyileştirici gücünden de yararlanarak çocuklara uygulanan bir terapi türü olarak tanımlanmaktadır (Association for Play Therapy). Çocuklar oyun aracılığıyla huzursuzluklarını, problemlerini ortaya çıkarır, onlarla yüzleşir ve oyunun iyileştirici gücüyle de problemli davranış üzerinde sağaltıma gider. Oyun Terapisi var olduğu günden

bugüne kadar birçok biçimde kullanılmıştır. Benzer amaçlar içerisinde olmakla birlikte uygulama şekli olarak farklılıklar göstermiştir. Bu noktada birçok oyun terapisi yaklaşımı ortaya atılmış ve temel olarak iki ana başlık olarak ayrılmıştır. Bu yaklaşım biçimleri yönlendirmeli ve yönlendirmesiz oyun terapisi olarak belirtilmektedir (Öğretir 2008). Oyun Terapisinin alt kolu olarak bilinen Gelişimsel Oyun Terapisi yönlendirmeli olarak uygulanan terapi yaklaşımlarındandır.

Gelişimsel oyun terapisi, yönlendirmeli bir yaklaşım biçimi olarak Viola Brody tarafından geliştirilmiştir. Bu terapi yaklaşımında bireysel ya da grup olarak uygulama şekli bulunmaktadır. Dokunmanın iyileştirici yönünün kullanıldığı bu terapi yönteminde, çocuğun kendisini fark etmesi sağlanmaktadır. Oyuncakların yerini dokunma oyunları almaktadır. (Brody Developmental Play Therapy, 1997). Dokunma, insan yaşamının her döneminde varlığını korumuştur. Kültür ve inanışları gereği dokunmanın iyileştirici yanı olduğuna inanan ve bunu kullanan toplumların varlığı bilinmektedir. Dokunmanın iyileştirici yönünün kullanılmasıyla ilgili en eski kanıt Mısırlıların tıbbi dökümanları olan Eber Papirüslerinde görülmektedir. Bir başka kanıt ise eski Yunan ve Roma toplumlarında içinde dokunmanın bulunduğu kasları güçlendirmek, yaraları iyileştirmek için kullanılan masaj yöntemidir (Yeğen, Egemen, 2000).

Gelişimsel oyun terapisi, okul öncesi dönem çocuğunun dokunmanın iyileştirici yönünü kullanarak güvenli bağlanmasını sağlamakta, problemli davranışın azaltılmasında ya da bütünüyle ortadan kaldırmasına yardımcı olmaktadır. Çocuğun, şefkatli dokunmayla birlikte kendisini ve çevresini tanıması beklenmekte ve böylelikle çocuğun beceri ve yeteneklerini fark ederek problem çözmede başarılı olmaları ön görülmektedir. Gelişimsel Oyun Terapisi sonucunda kendini tanıyan çocuk, problemli davranışlarını çözümleyerek yaşama dair deneyimler kazanmakta ve böylelikle daha sağlıklı temele oturtulmuş bir çocukluk yaşayarak, yetişkinlik sürecini de olumlu yönde etkilemektedir.

Bu çalışmanın amacı, Gelişimsel Oyun Terapisinin okul öncesi dönemdeki 3-6 yaş grubu çocukların dil ve sosyal gelişim düzeylerine etkisinin incelenmesidir.

### 1.1 Problem Cümlesi

Gelişimsel Oyun Terapisinin okul öncesi dönemdeki dil ve sosyal gelişim problemi olan çocuklar üzerinde etkisi var mıdır? sorusuna cevap aranmaktadır.

#### 1.1.1 Alt Problemler

- Gelişimsel Oyun Terapisinin uygulandığı deney grubundaki dil gelişim problemi olan çocukların ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- Gelişimsel Oyun Terapisinin uygulandığı deney grubundaki dil gelişim problemi olan çocukların son test puan ortalamaları ile bu terapiye katılmayan kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- Gelişimsel Oyun Terapisinin uygulandığı deney grubundaki sosyal gelişim problemi olan çocukların ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- Gelişimsel Oyun Terapisinin uygulandığı deney grubundaki sosyal gelişim problemi olan çocukların son test puan ortalamaları ile bu terapiye katılmayan kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

### 1.2 Hipotezler

Araştırmada iki temel hipotez ele alınmıştır:

- Okul öncesi dönemde oyun terapisine katılan çocuklar ile katılmayan çocuklar arasında dil gelişimi noktasında anlamlı bir fark vardır.
- Okul öncesi dönemde oyun terapisine katılan çocuklar ile katılmayan çocuklar arasında sosyal yetkinliklerin gelişimi konusunda fark vardır.

### 1.3 Sınırlılıklar

Araştırmanın yürütülmesi ve uygulanması sürecinde birtakım sınırlılıklar olmuştur. Bu sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir.

- Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.

- Araştırmada çalışma grubu sadece İstanbul ili Kağıthane ilçesinde bulunan Özel Gülcem Anaokulunda öğrenimine devam eden, dil ve sosyal gelişim problemi olan 3-6 yaş çocukları kapsamaktadır. Bu yaş sınırı dışında kalan çocuklar çalışmaya alınmamıştır.
- Araştırma bulguları Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SCBE-30) ölçeği verileri ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma bulgularıyla ilgili sonuçlar yalnızca deney ve kontrol grupları ile sınırlıdır.
- Çalışmada deney ve kontrol grubunun eşleştirilmesi rastlantısal olarak yapılmıştır.
- Araştırmada oyun terapi süresi 12 hafta, 12 seans ile sınırlandırılmıştır.

### 1.4 Sayıltılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıltılar kabul edilmektedir:

- Kullanılan veri toplama araçlarının araştırmaya uygun olduğu düşünülmüştür.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları geçerli ve güvenilirdir.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, ebeveyn ve öğretmenlerin içtenlikle ve gerçekliğe uygun olarak doldurduğu kabul edilmiştir.
- Çocukların terapiye isteyerek ve severek katıldıkları varsayılmıştır.
- Araştırmada oyun terapisinin etkili bir şekilde uygulandığı varsayılmıştır.

### 1.5 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile, okul öncesi dönemde dil ve sosyal gelişim problemi yaşayan çocukların, Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SCBE-30) ölçeği uygulanarak, bu sorunların tedavisinde gelişimsel oyun terapisinin etkinliğinin ölçülmesi amaçlanmaktadır.

### 1.6 Araştırmanın Önemi

Oyun, çocuğun doğal ortamında kendisi olabildiği en kapsamlı etkinlik biçimidir. Çocukta hem fiziksel, zihinsel yeteneklerle hem de sosyal uyumu ve

duygusal olarak olgunluğu geliştirmek adına maddi bir çıkardan ayrı, kendine özgü teknik ve yasalara sahip, belirli bir mekân ve zaman içerisinde devam eden, gönüllü katılımın esas alındığı ve katılanları eğlencesiyle etkisi altına alan bir etkinliktir (Işılak, Durmuş, 2004). Çocuk bu eğlenceli süreçte iç dünyasında yaşadığı çatışmaları, endişeleri, korkuları ve benzer birçok problemini oyunun rahatlatma sahası içerisinde tedavi edebilmektedir. Oyun terapisi çeşitli problemler yaşayan çocuklara alanında eğitim almış uzmanlar tarafından uygulanan etkili bir yöntemdir (Bratton ve ark., 2010).

Araştırmada, dil ve sosyal gelişim probleminin sağaltımında çocukları en iyi anlama yolu olarak kullanılan oyundan yararlanan oyun terapisi, Türkiye'de henüz yeni kullanılan bir yöntem olarak bilinmektedir. Bu nedenledir ki oyun terapisi alanında yapılmış olan çalışmalar sınırlı sayıda olmakla birlikte, gelişimsel oyun terapisinin dil ve sosyal gelişim problemi üzerine etkisi noktasında yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma, gelişimsel oyun terapisinin çocukta dil ve sosyal gelişim düzeyine etkisinin incelenmesi bakımından da özgündür. Aynı zamanda araştırmanın dil gelişimi, sosyal gelişim ve gelişimsel oyun terapisi konusundaki diğer çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde okul öncesi dönem, oyun ve oyun terapisi, gelişimsel oyun terapisi, gelişim, dil gelişimi ve sosyal gelişim kavramları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### 2.1 Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi dönem, eğitimin ilk basamağı olarak kabul edilen ve çocuğun temel eğitime başladığı güne kadar devam eden süreci kapsamaktadır. Bu süreç boyunca çocuğun bütün olarak; bedensel, bilişsel, sosyal, dil ve psikomotor gelişiminin büyük bir kısmı tamamlanmaktadır. Çocukların beklenilen davranış özelliklerine sahip olmaları adına gelişim evrelerini ve özelliklerini iyi bilmek gerekmektedir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Çocukların istenilen sağlıklı davranışlara sahip olması için gelişimsel ihtiyaçların neler olduğunu bilmek onları yetiştirme noktasında önem taşımaktadır. Okul öncesi dönem ve eğitim, çocuğun gelişimsel özellikleri ve bu dönem içerisindeki diğer kritik evreleri de kapsaması bakımından çocuğun eğitim yaşamı için oldukça önemlidir. Bunun olmaması halinde süreç içerisinde güçlüklerle karşılaşılabilir ve farkında olunmaksızın yetiştirilme hususu şansa bırakılarak çocuğa zarar verilebilir. Bu nedenledir ki, içerisinde kritik noktaların bulunması sebebiyle okul öncesi dönem ve eğitim, çocuğun sağlıklı davranışlara sahip olması için oldukça önemlidir (Aral ve ark.,2000).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun ailesinden sonra onları toplumsal hayata hazırlayıp çocuğun kendi bedenini tanıyarak ihtiyaçlarını karşılayabilmesinde, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade ederek diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurmasında, iş birliği, dayanışma gibi sosyal becerilerini geliştirmesinde, kendi yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olup bunları karşılayabilmesinde çocuğu destekleyen kurumlar olarak sistem içinde yerini almaktadır (Aral ve ark.,2003; Oktay, 2007; Senemoğlu, 2001). Bu dönemde çocuk ilk kez çok sayıda bireyle etkileşim içerisinde olacağı ortama girerek aile dışında bir deneyim kazanıp

fiziksel çevre içinde yer almaktadır (Erbay, 2008). Çocuk, okulda ilk kez bir disiplin dahilinde kurallara uymak, öğretmenin yönergelerini yerine getirmek ve bir takım okuma-yazma, aritmetik gibi konuları öğrenmek durumunda kalmaktadır. Uyum ve bilgilendirme olarak ifade edilen bu iki işlev, çocuğun sağlıklı bir şekilde toplumsallaşmasını ve bilgiyi alarak yaşamda uygulamaya geçirmesini sağlamaktadır. Bu durum çocukların sosyal olma, özgüvenli olma, dili etkili şekilde kullanabilme, problemi anlama ve çözme becerisine sahip olma, mekânsal olayları kavrama vb. birçok noktada başarılı olmalarını sağlamaktadır (Megep, 2007; Siva,2008).

Çocuğu kendini gerçekleştirip, diğer bireylerle iletişim halinde sosyal bir birey olarak geleceğe hazırlamak amacında olan okul öncesi eğitimin en önemli görevlerinden bir diğeri de çocuğa olumlu sosyal ilişkileri öğretmektir (Uluyurt,2012). Aynı yaşta ya da benzer gelişim sürecinde olan bireylerin, karşılıklı süreklilik gösteren etkileşimlerinin bütünü şeklinde tanımlanan akran ilişkileri (Gülay,2009) çocuğun gelişim evresinde büyük ve önemli bir rol oynamaktadır. Öyle ki, çocuğun akranlarıyla kurduğu sağlıklı ilişki sayesinde; sosyal kurallar ve değerleri öğrenme, kişiler arası iletişim becerilerini destekleyerek istek ve arzularını ifade edebilme yetisini kazandırmaktadır (Bradley,2001). Akran ilişkileri aynı zamanda çocuğun karakter gelişimini de olumlu etkileyerek, ilerleyen zamanlarda yaşam deneyimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır (Betts, &Rotenberg,2007; Denham & Holt,1993). Olumlu akran ilişkileriyse çocuklarda yalnızlık, kaygı, depresyon gibi problemlerin görülme sıklığını azaltmakta ve aynı zamanda onların bilişsel gelişimlerini desteklemektedir. Yapılan pek çok araştırmada akran ilişkilerinin, çocukların okul başarısında olumlu etkiye sahip olduğu, düşünüş biçimlerini geliştirdiği, problemle başa çıkarak alternatif üretebildiği becerileri kazandırdığını ortaya koymaktadır (Walden, Lemerise &Smith, 1999; Ogelman, 2014).

Okul öncesi dönemde, çocuğun sosyal ilişkilerine yön veren, akran ilişkilerini şekillendiren gelişim ögelerinden bir diğeri konuşma becerisi, dil gelişimidir. Çocukların bilgi almasını, bir şeyi anlatmasını, karşılıklı iletişim halinde olarak tartışmasını vb. amaçları gerçekleştirmelerinde konuşma önemli bir beceridir. Konuşma, akran ilişkilerini güçlendirdiği gibi, nezaket, iş birliği gibi olumlu sosyal davranışları kazanmalarını sağlamaktadır (Hay, Payne, & Chadwick,

2004). Bu dönemde, dil gelişimiyle birlikte akranlar arası fiziksel saldırganlık yerini sözel saldırganlığa bıraktığı gibi aynı zamanda çocuğun uzlaşmacı yaklaşımlar içinde bulunmasını sağlamayabilmektedir (Ladd, Kochenderfer-Ladd, & Coleman, 1996). Okul öncesi dönemde çocuğun gelişim alanlarının tümü hızlı bir ilerleme göstermesiyle birlikte, bu süreçte bireysel özellikler göz ardı edilmemelidir. Zihinsel gelişim ve dil gelişimiyle ilgili kavram öğrenimleri çocuk için oldukça önemlidir (Bayhan Artan, 2004). Bu durum, 0-6 yaş okul öncesi dönemi çocuğun ilerideki yaşantısı için önem taşımaktadır. İyi yaşanmış erken çocukluk, sağlıklı, başarılı ve mutlu bir şekilde yaşanacak diğer dönemler için alt yapı oluşturmaktadır. Dil gelişiminin büyük ölçüde geliştiği, olumlu akran ilişkileriyle de pekiştirme olanağının bulunduğu okul öncesi dönem, çocuğun kendini tanıma ve ifade edebilme becerisinin kazanıldığı en önemli süreçtir. Kendini ifade etme yetisine sahip olan çocuk aynı zamanda kendisinin ve bir başkasının haklarına saygı duyan, yeteneklerini bilen ve onları kullanma becerisine sahip, bunların yanı sıra ruhsal yönden sağlıklı bireyler yetiştirmek yalnızca okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimine yeterli önemi vermekle sağlanabilmektedir (Aral ve ark., 2000). Burada eğitimin amacına ulaşabilmesi için bireyin tanınması, gelişim özelliklerinin ve aşamalarının doğru olarak bilinmesi gerekmektedir. Uzmanlar 0-6 yaş dönemini zihinsel, bedensel, duygusal, toplumsal vb. gelişimin en hızlı olduğu dönem olması bakımından ‘’sihirli yıllar’’ olarak adlandırmaktadırlar. Sihirli yıllar olarak adlandırılan bu dönemde çocuğun dış dünyayı keşfederek tanıma fırsatı yakalaması amaçlanmaktadır (Kefi, 1999).

Genel bir özetle, bireyin yaşamı boyunca sahip olacağı temel bilgi, beceri ve yetenekleri; sosyal uyumu, bedensel ve ruhsal durumu, karakter yapısı vb. yönlerine şekil verecek olan okul öncesi dönem hızlı ilerlemesi ve kalıcı olması bakımından oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenledir ki okul öncesi dönemle ilgili çalışma ve araştırmaların arttırılması büyük gereklilik taşımaktadır. Bu alanda yapılacak çalışmalar okul öncesi dönemin eğitim kalitesini arttırmaya, çocukların sağlıklı sosyal ilişkiler içerisinde olmasına, akranlarıyla ya da bir başka konuyla ilgili yaşanacak sorunlara zamanında destek sağlanmasına ve hatta sorunların başlamadan önlenmesine yardımcı olabilecektir. Çocukların

sosyal ve dil gelişimleri başta olmak üzere diğer gelişim alanlarında da olumlu yönde ilerlemeleri sağlanabilecektir (Gülay,2009).

## 2.2 Oyun ve Oyun Terapisi

Oyun, okul öncesi dönem çocuğunun eğitiminde olduğu kadar gelişiminde de etkisi olan temel ihtiyaçlardandır (Hepler,1990; Darwish ve ark.,2001). Çocuk, yaşamın bir parçası olan davranışları, onların bilgisini, kendi becerilerini oyun içerisinde kendiliğinden öğrenmektedir. Çocukların bu eğlenceli eylemi her daim yaptıkları düşünülürse oyun sayesinde eğitimin çok daha kolay bir şekilde verilebildiği görülmektedir (Melendez ve ark., 2000; Çoban ve Nacar, 2006). Bu noktada çocukların eğlenerek yaptıkları, aynı zamanda en iyi öğrenme araçları olan oyun yine sağaltımda kullanılan en etkili yöntemlerden biri olmuştur. Oyunun sağaltım olarak kullanıldığı oyun terapisi; iletişimi, ilişkiler kurabilmeyi, ifade etme becerisini kazandırarak problem çözmeyi destekleyici, duygusal olarak güvenli bir terapötik ortam kurarak çocukların bu doğal eğilimlerini kullanan bir çalışma alanıdır (Vanfleet, 2004). Çocukların eğlenerek öğrendiği oyun, yine onların rahatlama aracı olarak kullanıldığı bir sağaltım modeli olarak görülmektedir.

### 2.2.1 Oyunun tanımı

Oyun, çocukluk çağının temel amacı olan öğrenme, gelişme, deneyim kazanma, olgunlaşmaya hazırlanma, duyguları ifade etme, sıkıntılardan kurtulma, eğlenme, mutlu olma vb. alanlarının tümünü destekleyen etkinlikler bütünü olarak özetlenebilir (Poyraz, 2003). Oyun ve çocuk birbirini tamamlayan iki ayrı ögedirler. Oyun çocuğun vazgeçemediği bir eğlence alanıyken aynı zamanda hayata hazırlanmada kullandığı en önemli rehberdir. Çocuğun hayatı tüm aşamalarıyla oyunun kendisidir. Psikoloji ve eğitim alanında oyun, kendiliğinden gelişen, zevkli bir alan olarak betimlenmiştir (Bodrovo & Leong, 2010).

Oyun, çocuğun zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimini etkileyen ihtiyaçlarından beslenme, sevgi, ilgi kadar önemlidir. Çocukların toplumsal kurallara uymasını, çevresindeki insanlarla paylaşım içerisinde yardımlaşabilmesini hem kendi hem de bir başkasının hakkını koruyabilmesi,

arkadaşını incitmeme yollarını öğrenebilmesine yardımcı olan, boşa geçirilmeyen ve değişik eğlenceli yollarla hayatı öğrenme fırsatı sunan etkinliklerin bütünüdür (Güneş, 2011). Aynı zamanda oyun, çocuğun kendi dünyasına hâkim olma şansını vermektedir. Onun bu özelliği araştırmacılar tarafından fark edilmiş ve çocuğu anlamaya yönelik yeni yolların açıldığı bir yaşam haline gelmiştir (Schaefer, 2013; Haktanır, 2013; Cirhinlioğlu, 2015). Oyun, gerçek yaşamdan farklı olarak maddi bir çıkarı içermeyen, gönüllülük esasına dayanan ve toplumsal grup oluşturarak katılanları etkisi altına alan ve bu sayede sosyal uyum, duygusal tatmin sağlayan, zihinsel ve fiziksel yeteneklerle ortaya çıkan eğlenceli bir etkinliktir (Işılak ve Durmuş, 2004).

Piaget, oyunu bilişsel gelişim sürecinin temeli olarak değerlendirerek oyunu evrelere ayırmaktadır. Oyun evreleri sırasıyla; 0-2 yaş dönemini içeren alıştırmalı oyun, 2-11 yaş dönemini içeren sembolik oyun ve 12 yaş ve sonrasını içeren kurallı oyun olarak üç aşamada ele alınmıştır. Alıştırma oyunları 2-11 yaş döneminde farklılaşarak yerini bir başkasının rolünü üstlenmenin kullanıldığı sembolik oyunlara, ardından sembolik oyunlarda yerini kuralları olan oyunlara bırakmaya başlamaktadır. Kurallı oyun döneminde, çocuğun ben merkezci tavrının azalmasıyla iş birliğine dayalı oyunlar ortaya çıkmakta ve çocuğun zihinsel gelişiminin yanı sıra dil gelişiminin de başlamasını sağlamaktadır. Dil gelişiminin başlamasıyla da oyunlara ait sosyal bakış açısı getirerek, oyun kurallarının anlaşılmasını sağlamaktadır. Piaget'e göre oyun, çocukların yetişkinlerden, akranlarından, kendinden büyük çocuklardan ve hatta kendilerinden birçok şey öğrenmelerini sağlamaktadır (Veer, 1996). Clark ve Miller (1998), oyunu tanımlamak için dört kriter öne sürmüşlerdir; Oyun mecazidir, dışsal bir amaca yönelik olmadan kendi istekleri için oynanır, keyif vericidir, süreçle birlikte oyun nesnelerinin kullanımı da esneklik içermektedir. Bunların yanı sıra oyunun gereklilik unsurları içerisinde evrensel bir kabul bulunmamaktadır.

Sutton-Smith (1999) oyunun, çeşitli alanlardaki uzmanlar tarafından ortaya konulmuş yedi görüşünden bahseder. Bu görüşlere göre oyun; (1) uyum sağlama davranışıdır, (2) güç kuran beceri uygulamasıdır, (3) hayatın olumsuz yönüne karşı iyimserlik mekanizmasıdır, (4) rol içeren davranışlarla alışagelmişin dışına çıkma davranışıdır, (5) benliğin ifadesidir, (6) sosyal bağlanma dürtüsüdür ve

son olarak (7) iş dünyasının sıkıcılığının tersine eğlenceli bir süreç olarak görülmektedir.

Else (2009), oyunun oyuncular tarafından istenildiği gibi özgürce seçildiği, yönlendirildiği ve sonunda ödülünün yine kendi içinde bulunduğu eğlenceli bir süreç olduğunu ifade eder. Oyun, çocuklar için nefes alıp vermek kadar doğal ve hayati bir eylemdir. Çocukların evrensel dili olmakla etnik kökeni ve diğer kültürel farklılıkları aşmaktadır (Drewes,2006). Yazılı tarih boyunca her kültürde var olmuş, kültürün dans, müzik, felsefe, sosyal yapıları vb. alanları nasıl geliştirdiğiyle ilgili olarak ilişkilidir. Bununla birlikte oyunun görünümü ve ona verilen değer kültürden kültüre değişmektedir (Sutton-Smith, 1999).

Alman filozofu Karl Gross'a göre çocuklara hayatta kalma becerilerini öğreten oyun, zekaya sahip canlılarda yaşamın başlangıcında taklit yoluyla öğrendikleri ve gelecek yaşamda gerekli davranışları sergiledikleri bir süreç olarak değerlendirilmektedir. John Dewey ise oyunu bir netice beklemeksizin bilinçsizce yapılan davranışlar olarak açıklamaktadır. Sheets-Johnstone oyunun motive edici, anlamlı deneyimler yaşama fırsatı sunan ve içerisinde birçok fonksiyonu içeren keyifli bir etkinlik; Montaigne de çocuklar için gerçek bir uğraş olduğunu belirtmektedir. Genel olarak Homayer, oyunu çocuğun doğal dünyası olarak tanımlamaktadır (Gray, 2009; Ulutaş, 2011; Budak, 2016; Homayer, 2008).

### 2.2.2 Oyunun yararları

Oyun, çocukların gelişiminde oldukça hayati değer taşımaktadır. Neredeyse yemek ve uyku kadar önemlidir. İnsanın hayatına yön veren okul öncesi dönemde, çocuklara rahat edebilecekleri doğal ortam sunarak onların sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel açıdan gelişimlerine büyük ölçüde katkı sağlamaktadır. Oyun sayesinde çocuk, nesneleri tutma, kullanma, bedenini tanıma ve kontrol etme yetilerini kazanırken aynı zamanda iletişim becerilerini de geliştirmektedirler. Zihinsel ve bedensel gelişimini destekleyen oyun öte yandan çocuğun önce nesneler dünyasıyla ilişki kurmasını, sonra bireyselleşmesini ve ardından da toplumsallaşmasını sağlayan önemli bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır (Jones, 2007; Perry,1997).

Oyunun yararlarından bir diğeri ise psikomotor gelişimi olumlu yönde geliştirmesidir. Çocuğun kendini rahatça ifade ederek sosyal çevre ile etkileşim içerisinde olmasını sağlamaktadır. Çocukların kendilerine, çevrelerine, olaylara ve dünyaya bakış açısının ve algısının nasıl olduğu oyun yolu ile ortaya çıkmaktadır. Çocuk, içinde sakladığı sevinci, nefreti, öfkeyi, saldırganlığı vb. tüm duygularını oyun yoluyla dışa vurulabilmektedir. Bu sayede çocuğun duygu ve düşüncelerini yansıtmasında oyun etkili bir yardımcı olarak kullanılabilmektedir (Sevinç,2004; Aral ve ark., 2000).

Oyunla birlikte oluşan duyusal ve fiziksel uyarılma beyinde elektriksel devre oluşturmaya yardımcı olarak nöronların kaybını engellemektedir (Perry, 1997). Oyun bireyin kişiliği üzerinde en fazla fiziksel gelişim noktasında etkilidir. Çocuk oyun esnasında koşma, atlama, zıplama, tırmanma gibi fiziksel hareketleri gerektiren eylemlerde bulunur. Bu durum çocuğun solunum, dolaşım, sindirim ve boşaltım sistemlerinin düzenli çalışmasını sağlamaktadır. Vücutta kasların güçlenmesi, büyümeye ilişkin salgı bezlerinin işlevlerini en iyi şekilde yerine getirmesine yardımcı olmaktadır (Akandere, 2006). Bunun yanı sıra oyun, içerisinde bulundurduğu fiziksel aktivitelerle obezite ve kardiyovasküler hastalıklara karşı vücudun koruyuculuğunu arttırır. Kalp atışı, kan dolaşımı, solunum normalden daha iyi bir durum halini alır. Fiziksel hareketleri içeren oyunun yetersiz oynanması durumunda ise özsaygı ve psikososyal faktörler-temel hareket becerileri üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilmektedir (O'Dwyer, 2012). Oyun sayesinde çocuk, gücünü yerinde ve zamanında kullanmayı öğrenerek gelişimini olumlu yönde ilerletme yetisini kazanmaktadır. Büyük kas, küçük kas gelişimi, esneklik, koordinasyon, dikkat, durgunluk ve hız gibi psikomotor beceriler oyun sayesinde çocuğa kazandırılır. Oyunlar sayesinde dış dünyaya karşı deneyim kazanılır (Topaloğlu, 2012).

Oyun üzerinde yapılan araştırmalar, çocuğun duygu ve düşüncesini, gelişim düzeyinin nasıl gittiğini öğrenmenin en iyi yolunun oyun olduğunu ortaya koymuştur. Çocuğun oynadığı oyun, seçtiği roller, seçtiği oyuncak ve materyaller onu tanımak adına önemli ip uçlarını oluşturmaktadır (Şahin, 1993). Onları yalnızca mutlu eden konular değil, kendilerini rahatsız eden korkularıyla yüzleşmeyi ve bunlardan kurtulma yollarını tecrübeyle kazanmaları da oyunun yararlarından bir başkasıdır. Öyle ki çocuk, yaşadığı herhangi bir olumsuzluğu,

kardeş kıskançlığını, düşmanlığı, sevmeyi, sevilmeyi, acımayı, kaygıyı, arkadaşlığı vb. daha birçok duygusal tepkiyi ve bu tepkilere karşı kontrol etme becerisini oyunlar yoluyla öğrenir ve geliştirirler (Başal, 2010).

Çocuk, yaşadığı çevrede diğer bireylerle iletişim halindedir. Oynadığı oyunların birçoğunda sosyal yapı bulunmaktadır. Bu sayede, toplumsal rolleri öğrenerek başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duymayı, kendi hak ve özgürlüğünü korumayı öğrenir. Paylaşma, kaybetme, kazanma, yardımlaşma gibi birçok kavramı da yine oyunun sosyal gelişime etkisi sayesinde tecrübe ederek öğrenmektedir. Bulunduğu çevre itibariyle meslek gruplarını, rollerini yine eğlenceli şekilde kavramaktadır. Toplum kurallarını; sırasını beklemek, paylaşmak, saygı duymak, düzen ve temizlik alışkanlarını edinmek, başkasını dinlemek, kendini ifade etmek gibi davranışları en zararsız ve kalıcı şekilde oyun sayesinde öğrenmektedir (Koçyiğit ve ark., 2007). Aynı zamanda çocuk oyun sayesinde sözel olmayan, sembolik biçimlerle veya eylemlerle iletişim kurabilmektedir. Endişelerin üstesinden gelme, problemleri çözmede yeni fikirler üretebilme becerisini geliştirmesinden kaynaklanan güç, kontrol duygusu sağlayabilir. Bununla birlikte çocukta, güven-başarı ikilisinin duygusunu öğrenmesine yardımcı olabilir (Drewes,2005).

Oyun çocukta yalnızca gelişimin desteklemesinde değil, aynı zamanda terapötik olarak da kullanılmaktadır. Özellikle de oyun, sözel olarak kendini ifade etmede güçlük yaşayan, duygusal olarak sorunlarını dile getirmede yetersiz hisseden çocuklar için bir iletişim aracı olarak yardımcı olmaktadır (Haworth, 1964). Yetişkinler tarafından aşırı korumacı davranışlara maruz kalan, baskı altında yaşayan, her şeyi mükemmel yapması beklenilen çocuk oyun sayesinde baskılardan uzaklaşarak kendini gerçekleştirme fırsatı ve ifade etme becerisi kazanmaktadır (Sevinç, 2004).

Oyunun çocuğun gelişimi açısından önemli olduğunu kabul eden Birleşmiş Milletler 1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 31.1 maddesiyle desteklemiştir. Bu madde çocuğa, dinlenme ve boş zamanını değerlendirme, yaşına uygun olarak eğlenceli oyunlar oynama, kültürel yaşama serbest biçimde katılma hakkı tanımaktadır. Çocuğun yetişkinlerle iletişim kurarak kendini anlatması, neden sonuç ilişkisi kurması, stresli olayları işleyebilmesi, sosyal becerileri kazanması vb. gelişimsel durumlar için oyun en iyi yöntem, en güçlü araçtır

(Chaloner,2001). Olumlu sosyal iletişimlere teşvik eden oyun, eğlenceli ve yaratıcıdır. Çocuklar oyun sayesinde duygularını yönetmeyi, engellerle başa çıkma becerisini, gelişimsel görevlerde başarılı olma yetisini öğrenmektedirler (Schaefer, 2013).

Oyun, çocukların farklı bakış açıları kazanmalarını, yaratıcılıklarının gelişmesini, duygularının farkına varmalarını, ahlaki ve sosyal kurallara uymayı öğrenerek arkadaş grupları içinde var olmalarını sağlamakla birlikte fiziksel gelişimine de yardımcı olmaktadır (Yavuzer, 2016).

Kaytez ve Durualp (2014), oyunun çocukta bilişsel ve fiziksel gelişim alanlarına olumlu yönde etki ettiği, anne babalar için çocuğun gelişiminde oyunun gerekli ve önemli olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin de çocuğun gelişimi için etkili olduğu noktasında görüş birliği içinde oldukları ve oyunun özel eğitimde kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir.

### 2.2.3 Oyun Terapisi ve Tarihçesi

Oyun kavramının tek bir açıklaması, genel olarak kabul görmüş tek bir tanımı olmadığı gibi, oyun terapisi kavramının da tek bir tanımı bulunmamaktadır. Oyun Terapisi Derneği'nin (2018) tanımına göre oyun terapisi, çocukların kendilerini ifade etmede kullandıkları oyunun doğal bir araç olduğu gerçeğine dayanmaktadır. Çocuğa, duygularını ve sorunlarını oynayarak dışa vurma ve aynı zamanda en ideal koşullar altında büyüme deneyimi sunan bir fırsat olarak açıklanabilmektedir. Çocuk oyun oynayarak, saldırganlık, korku, hayal kırıklığı, güvensizlik vb. duygularını dışa vurma, onlarla yüzleşerek kontrol etme yahut engelleme davranışını öğrenerek duygusal olarak rahatlamayı başarmaktadır. Yine birey olarak kendi kararlarını düşünerek verme, bununla birlikte olgunlaşma gücünü fark ederek daha sağlıklı bir gelişim sürecini yaşama fırsatı yakalamaktadır.

Çocuğun gelişim sürecini gözlemlemede, onu ve bulunduğu psikolojiyi tanımada ve gerekli durumlarda müdahale etme fırsatı yakalamada kullanılan çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Oyun yoluyla tedavi etme tekniği de bu yöntemlerden bir tanesidir ve son yirmi beş yıl içerisinde oyunun sağaltıcı özelliğinin fark edilmesiyle birlikte çocuk klinisyenleri tarafından oyun terapisi olarak kullanılmaya başlanmıştır (Halmatov, 2016; Russ,2004).

Landreth (2002), oyun terapisi tanımını şu şekilde yapmıştır; oyun terapisti ve çocuk arasında geçen sağaltım sürecinde, çocuğu rahatlatan güven ilişkisi ve uygun olarak seçilmiş materyallerle çocuğun duygu ve düşüncelerini kendisinin ifade edebilmesi bunun yanında davranış ve deneyimlerini keşfetmesini sağlayarak çocukla iletişim kuran kişiler arası dinamik bir süreçtir. Çocuk tedavisinde kullanılan ve kanıtlanmış bir yöntem olan oyun terapisi, çocuğun bildikleri üzerine inşa edilerek alanında uzman kişilerce çocuğun doğrudan sağaltım sürecine dahil edilmesiyle oluşmaktadır. Uzman terapistin çocuğa verdiği destek ile çocuğun kendisini keşfederek ifade edebilme yetisinin kazanılması sağlanır. Bu durum ise oyun terapisinin temel amaçlarındandır (Homeyer ve Sweeney, 1998, akt. Watson,2007).

Oyun terapisi, uzman terapistlerce çocuğun duygusal, davranışsal ve travmatik sorunlarını çözmek için oyunun kullanıldığı ve yine oyunla çocukların problemle başa çıkma becerilerinin geliştirildiği kişiler arası bir süreçtir (Hall, Kaduson ve Schaefer, 2010). Oyun terapisini çocukların ruh sağlığı alanında ilk defa kullanan Sigmund Freud olmuştur. O, Küçük Hans (Little Hans) adlı bu çalışmasıyla birlikte çocuğun oyunla travmatik durumlarla başa çıkabilmesini, tekrar tekrar canlandırarak bastırılmış olayları bilincine getirerek olayları tekrar yaşamasına imkân sunduğu görüşünü bildirmiştir. Freun'un bu çalışmasının ardından oyun terapisini ilk olarak Hugg-Hellmuth (1921) uygulamıştır. Çocuklara kendilerini ifade edebilme becerisini kazandırmak için çeşitli oyun materyalleri sunarak terapi sürecini resmileştirmiştir ve ilk olarak çocuğun sağaltımında oyunun kullanımına değinilmiştir (akt; Yavuzer, 2016). İlerleyen dönemlerde psikanalizin öncülerinden olan Anna Freud ve Melanie Klein oyun terapisi yöntemini geliştirmişlerdir. İlk olarak Melanie Klein (1955), 1919 yılında altı yaş grubu çocuklar üzerinde yaptığı analizde oyun tekniklerini kullanmaya başlamıştır. Çocukların analizinde sözel katılımın yerine oyunu koyarak doğrudan çocukların bilinçaltına giriş sağlanmıştır. Bu sayede çocuk oyunlarında ek olarak yeni materyaller sergilenmiştir. Aynı dönem içerisinde yine oyunun gücünden yararlanan Anna Freud (1965), Klein 'in tam tersine çocuğun oyunlarının ardındaki bilinçsiz motivasyondan önce çocukla uzman terapist arasındaki güven bağının gelişmesinin önemini vurgulamıştır. Yine her

ikisinde de geçmişteki travmaları kapatmaları için oyunun önemine değinilmiştir (akt. Yıldız, 2015).

Günümüze kadar oyun terapisi yaklaşımlarıyla ilgili birçok tür ortaya çıkmıştır. Temelinde Psikanalitik, Serbest yapısal ve Birey merkezli olmak üzere üç farklı oyun terapisinin bulunduğu bilinmekle birlikte bunların yanı sıra yardımcı başka oyun terapisi kollarının da oluştuğu görülmektedir. Farklılaşan bu yöntemlerin ortak amacı çocuğun sosyal, duygusal ve davranışsal yetersizliklerine yardımcı olmak olmuştur. (Landreth ve Bratton, 1999; Öğretir, 2008). Oyun terapisinin yaklaşım yöntemi ne olursa olsun temelde iki prensip üzerine dayanmaktadır. Bunlardan ilki uzman terapistin sağaltım sürecini yapılandırarak yönlendirdiği terapi, diğeri ise seçimin çocuğa bırakıldığı, çocuğun yönlendirilmediği terapi şeklidir (Özdoğan, 2009).

Oyunun çocuğun hayatındaki etkisi oldukça önemlidir. 18.yy'dan önce Jean Jacques Rousseau çocuğun psikolojisini anlamak için oynadığı oyunları gözlemenin oldukça önemli olduğunu savunarak, çocuğun gelişiminde oyunun doğal bir eğilim olarak önemli bir yöntem olduğunu belirtmiştir (Landreth,2002). Oyunun somut yaşam-soyut düşünce arasında bir bağ olduğunu ortaya çıkaran Piaget (1972), sembolik oyunun çocukların deneyimlerinin farkında olmalarına yardımcı olduğunu vurgulamıştır (Akt. Ogawa, 2006).

Virginia Axline (1947), bu alanla ilgili bir okul kurarak çocukların kendilerini iyileştirebilmelerinin uygun terapötik süreçlerle mümkün olduğunu belirtmiş ve bunun yanında çocuğun uzman terapistle güvenli bir bağ kurabilmesi için sekiz ilke geliştirmiştir. Bu temel ilkeler şu şekildedir:

- Uzman terapistin çocukla arkadaşça bir ilişki geliştirmesi zorunludur.
- Çocuğun olduğu gibi kabul edilmesi gerekmektedir.
- Çocuğun kendisini rahat bir şekilde anlatabilmesi için terapistle arasında serbest bırakıcı bir duygu geliştirilmesi gerekmektedir.
- Terapist çocuğa doğru yansıtmayı yaparken kullandığı kelimelere dikkat etmelidir.
- Çocuğun kendi problemlerini çözebilme sorumluluğunu alabileceğine inanmalı ve saygı duyulmalıdır.

- Çocuk yönlendirilmemeli, serbest bırakılarak izlenmelidir.
- Uzman terapist sürecin adımlarını bilmelidir.
- Terapist gerçek yaşamla terapi arasındaki sınırlılıkları belirleyerek çocuğun farkındalık kazanmasını sağlamalıdır (akt., Ogelman, 2014).

### 2.2.4 Oyunun Terapötik kullanımı

Oyun terapisi, çocuk psikoterapisi çerçevesince günümüzde kullanılan yöntemler içerisinde ilk sırada gelmektedir. Özellikle iki binli yılların başından beri ülkemizde yaygın olarak kullanılmaktadır (Teber, 2015). Oyunun çocuk üzerindeki gelişimi, oyun terapisini en doğru şekilde anlayabilmek için önemlidir. Çocuğun dünyasında sembolik bir öneme sahip olan oyun, hayatı kendi kontrolünde istediği gibi deneyimlemesine olanak sağlayan bir araçtır. Özellikle sözel becerisi gelişmemiş çocukların en önemli iletişim aracıdır. Bu nedenle oyun çocuğun diliyken, oyuncaklar da kelimelerdir şeklinde ifade edilmektedir (Landreth, 2011).

Çocuk, oyun oynayarak duygularını dışa vurur, dışa vurduğu duygularıyla yüzleşir ve ardından onlarla nasıl baş edeceğini öğrenmeye başlar. Bunun sonucunda ise duygusal olarak rahatlama yoluna gider, kendini benliğini öğrenerek kendi kararlarını alabilecek noktada psikolojik anlamda olgunlaşma seviyesine ulaştığını fark eder. Çocuklar duygularını ifade etmede zorluk çektikleri için oyun onlar için terapötik bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Oyun yoluyla çocuklar engelleri kaldırarak duygularını ifade edebilir, bunun yanı sıra oyun terapisi, uzman terapist eşliğinde anne ve babalar için çocuklarını daha iyi anlayarak ilişkilerini geliştirmek için oldukça etkili ve önemli bir terapötik süreçtir (Schaefer, 2010). Terapötik oyun, uzman oyun terapistinin kontrolünde gerçekleştirilen, çocuğun kendini rahatça ifade etmesini sağlayan geliştirici bir tedavi tekniğidir (Moore, 2012).

Oyuna dair yapılan araştırmalarda, oyunun çocuk gelişiminde etkili rol aldığını ve önemli olduğunu anlayan uzmanlar, oyun temelli yaklaşımları tedavilerinde kullanmaktadırlar. Uzmanların amacı, gelişimsel olarak uygun olan en etkili tedaviyi çocukların oyun yoluyla almalarını sağlamaktır. Birçok oyun terapisti tarafından ifade edilen bir takım temel varsayımlar bulunmaktadır. Bu varsayımlar şu şekildedir:

- Oyun, çocukların dürtüsü veya güçlü bir motivasyon kaynağıdır.
- Oyunun çocukların gelişimindeki etkisi oldukça önemlidir. Bu gelişim aşamaları; motor, bilişsel, sosyal, duygusal, ahlaki ve becerilerdir.
- Çocuğun iç dünyasını, mücadelelerini, isteklerini açıklar.
- Çocuklar için bir iletişim şeklidir.
- Çocukların sosyal bağ kurmasını sağlar.
- Oyun onları özgürleştiren, sevinçlerini arttırıp sıkıntılarını azaltan etkili bir terapötik yöntemdir.
- Çocuklar oyun yoluyla problemlerle başa çıkmasını öğrenmektedirler.
- Çocuklarda güç ve kontrol deneyimi sağlamaktadır.
- Çocukların kendilerini güvende hissettikleri zaman oluşan oyun, sağaltımın en etkili olacağı ana olanak sağlamaktadır (VanFleet ve ark.,2018).

Terapötik oyun, oyun terapisi ilkelerini izleyerek yapılandırılmış, hedefleri olan, stresi gidermede yardımcı olarak kullanılan yöntemlerden bir tanesidir (Lemos ve ark.,2016). Çocukla oynanan bir oyunun terapötik oyun olabilmesi için, çocukları duygularını ifade edebilmeleri için cesaretlendirmeleri, fizyolojik açıdan fayda sağlamalı ve tecrübeye dayalı ilişkinin eğitimini sunması gerekmektedir (Paula ve ark.,2011; Atay ve ark.,2011).

Schaefer (1999), oyunun terapötik etmenlerini sıralamıştır. Ona göre bu etmenler; kendini ifade edebilme, bilinçaltına erişim, doğrudan ve dolaylı öğretim, duygusal boşalma, stres aşılama, olumsuz durumlara karşı olumlu şartlanma, katarsis, olumlu duygulanım, yüceltme, bağlanma ve ilişkiyi geliştirebilme, ahlaki yargı, empati, kontrol yeteneği, yeterlilik ve öz denedim, benlik algısı, hızlanmış gelişim, yaratıcı problem çözme yetisi, fantezinin dengelenerek gerçeğin sınanması, davranışsal prova ve ilişki inşa etmedir. Bu etmenlerin her birinin danışan için faydası olduğu belirtilmektedir (akt. Kottman, 2011).

Çocuklar yetişkinlerden daha farklı düşünür ancak bu düşünce bir nedensellik içermez. Çocuk mantık çerçevesi içerisinde değil daha mistik, sihirsel özellikler taşıyan bir şekil ile düşünmektedir. Bu nedenle sağaltımlarda çocuklara yetişkinlerden daha farklı psikoterapi teknikleri kullanılmak zorundadır

(Zulliger, 1974). Bu bağlamda, çocuğa oyunla psikoterapi yapmanın uygun olduğunu düşünen Russ (2004), oyunun birtakım süreçlerle bağlantılı olduğunu vurgulamıştır. Oyun terapisinin bağlantılı olduğu süreçler; iç görü kapasitesinin geliştirilerek problem çözümünün arttırılması ve problem çözümünde esneklik, yine buna bağlı farklı düşünebilme yetisinin gelişimi, günlük problemlerle başa çıkabilme stratejilerinin geliştirilmesi, duygu temalarını düşünebilme ve olumlu duygu deneyimi, başkalarının duygularını anlayabilme, saygı duyma ve başkalarının duygularını kabul ederek genel uyum sağlama olarak sıralanabilmektedir.

Oyun yalnızca sağlıklı gelişim gösteren çocukları desteklemek, geliştirmek için değil, diğer bir taraftan da bir takım davranış problemleri olan ve çoğunlukla 3-12 yaş grubu çocuklarda kullanılan, terapötik yönden fayda sağlayan bir araçtır (Bieck,2007). Winnicott (2010), çocukların oyun oynayabilmesiyle oyunun, psikanaliz olmasının yanı sıra bir terapi yöntemi olup evrensel geçerliliği olduğunu belirtmiştir.

### 2.2.5 Oyun terapisinde kuramsal yaklaşımlar

Çocukların yaşları itibariyle geçirdiği evreler ile oyunların geçirdiği evrelerde değişmektedir. Düşüncelerindeki somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bencillikten iş birliğine doğru gelişen, değişen evreler oyunlara da yansımaktadır. Değişen ve gelişen bir döngü içerisindeki oyunla ilgili pek çok görüş ortaya atılarak kuramlar meydana getirilmiştir. Gilmore bu kuramları klasik ve modern kuram olmak üzere iki sınıfta toplamıştır (Baykoç Dönmez, 2000). Klasik kuramcılar ilk olarak 19.yy-20.yy. başlarında ilgili kuramlarını başlatırken, modern kuramcılar ise 1920'lerden sonra sosyal bilimler alanında oyun terapisi hakkındaki teorik ve pratik açıklamalarını getirmişlerdir (Öğretir, 2008). Bu kuramlar şu şekildedir:

#### 2.2.5.1 Klasik kuramlar

Fazla Enerji Kuramı: Bu kuram Alman şairi Friedreich Schiller ve İngiliz filozofu Herbert Spencer tarafından ortaya atılmıştır. Bu kurama göre her canlının bir miktar enerjiye ihtiyacı vardır. İhtiyaçları arttıkça fazladan enerjiye ihtiyaç duyulmaktadır. Oyun, organizmada gerekli olduğundan daha fazla enerji bulunduğunda olduğunda oynanmaktadır. Kişi fazla enerjinin baskısından

kurtulmak için oyunu bir araç olarak kullanır. Bu kurumda oyun yalnızca enerji atımı ihtiyacından dolayı oynanmaktadır ve oyunun içeriği bu nedenle önemli değildir (Sevinç, 2005; Pehlivan, 2005).

Dinlenme Kuramı: Bu kuram Alman şair Lazarus tarafından ortaya atılmıştır (Öğretir, 2008). Buna göre zorlayan bazı etkinlikler zihnen ve bedenen insanı yıpratmakta ve sonucunda insan dinlenme ihtiyacı hissetmektedir. İnsan yaşamsal döngüde yapması gereken görevlerin dışında başka etkinliklerle uğraştığı zaman gerçek bir dinleme yaşamaktadır. Bu durum insanı dinlendirdiği kadar da yenilemektedir (Sevinç, 2004). Dinlenme kuramı oyunu, yeniden enerji toplamak için oynandığını kabul eder. Burada da oyunun şekli ve içeriği önemli değildir (Baykoç Dönmez, 2000).

Öncül Deneme Kuramı: Bu kuram Karl Groos tarafından ortaya atılmıştır. Çocukların neden oyun oynadıklarıyla ilgili olarak bir düşünce geliştirmiştir. Ona göre oyun, olgunluk için bir ön denemedir (Özdoğan, 2009). Çocuk, sonraki süreçlerde sahip olacağı davranışların kazanımını içgüdüsel olarak önceden oyun şeklinde elde eder. Oyun burada gelecek çalışmalar için ön hazırlık olarak kabul edilmektedir. Bu kuramda Groos, oyunun bilinci üzerinde durarak, çocuğun oyun ile nasıl bir yetişkin olacağını araştırıp yetişkin olmaya ilişkin durumları uygulama fırsatı yakaladığını belirtmiştir (Oktay, 2013).

Bağlantı Kurma Kuramı: Bu kuram Stanley Hall tarafından ortaya atılmıştır. Öncül deneme kuramına karşı olarak hazırlanmıştır. Bu kuram aynı zamanda tekrarlama kuramı olarak da kullanılmaktadır. Hall, çocukluk dönemindeki oyunların insan gelişiminde ve ilerlemesinde sürecin bir özeti olduğu fikrini savunmuştur. Oyunla gelecekteki davranışlar arasında bir ilgi kurulamaz, oyun kendisini ilkel etkinliklerden koparak çalışmaya hazırlama etkinliğidir. Burada çocuk bulunduğu ırka özgü deneyimleri tekrarlamaktadır. Oyun, çocuğun içinde yaşadığı kültürün bir yansımasıdır şeklinde yorumlanmaktadır (Öğretir, 2008).

Huizinga Kuramı: Bu kurama göre oyun çeşitli kültürlerden çıkmamış ancak kültürlerin oluşumunda önemli bir özellik olarak var olmuştur. Buradaki oyun, istekle ve gönüllü olarak yapılan belli bir işleyişe sahiptir. Oyun özgür ve devamlıdır (Poyraz,2003).

### 2.2.5.2 Modern kuramlar

Modern kuramlarda iki ortak noktada yoğunlaşma söz konusudur. Bunlardan ilki, çocuklar hayal güçleriyle yarattıkları oyunlarla kendilerini ifade etmektedirler; diğeri ise, oyun isteklerinin karşılanması için fırsat olarak gördükleri bir ortamdır (Sevinç, 2005).

Psikanalitik Kuram: Sigmund Freud'un ortaya atmış olduğu bu kurama göre oyunun, çocukların duygusal gelişimi üzerinde önemli bir role sahip olduğu fikri üzerinde durulmaktadır. Ona göre oyun, çocukların duygusal problemleriyle ilgili olarak bilgi almamızı sağlayan bir araç olarak ifade edilmektedir (Akt; Johnson ve ark., 1987). Freud tarafından ortaya atılan bu kuram, oyunun çocuklar üzerindeki etkisine yoğunlaşmakta ve oyunun insanların duygu ve isteklerini ortaya çıkaran bir araç olarak kullanıldığı fikrini benimsemektedir (Öğretir, 2008). Psikanalitik kuramda her davranışın bir sebebi vardır ve oyunlarda bu davranışların aynası olarak görülmektedir. Oyun bu kurama göre zor durumlar karşısında organizmayı rahatlatmakta, toplumun kabul etmeyeceği eğilimleri dışa vurma aracı olarak kullanılmaktadır (Erşan, 2006).

Psikososyal Gelişim Kuramı: Ericson da Freud gibi Psikanalitik kuramını oyun ile açıklamak için kullanarak bu kurumda kişilik gelişiminde oyunun rolünü incelemiştir. Oyun, çocukların gelişim sürecinin aynasıdır ve çocuklar oyunlarını kurarken gerçek yaşamdan benzerlikler almaktadırlar (Akt; Bee,1994). Ericson, oyunu terapide kullanan ilk bilim adamı olarak bilinmektedir. Davranış olgusunun iki faktöre bağlı olduğunu vurgulamaktadır; biyolojik ve sosyo-kültürel faktörler. Bunun yanı sıra oyunların kız çocuklar için farklı, erkek çocuklar için farklı olduğunu söylemiştir. Bu doğrultuda kızların oyunları pasif ve içe kapanık bir yapıda iken, erkeklerin oyunları aktif ve dışa dönük bir yapı içinde olduğunu belirtmiştir (Akt; Bruce, 1993). Bu kuramda oyun gelişim dönemlerinde farklılık göstermekte, özellikle çocukluk yıllarının ilk dört evresinde yaşanılan değişimler çocuğun oyuna olan ihtiyacını çoğaltmaktadır. Çocuk ihtiyaç duyduğu bu oyunlar sayesinde kaygılarını, istek ve arzularını canlandırarak rahatlama yoluna gitmektedir. Bu sayede evreler arası gelişim ve geçiş daha sağlıklı olmaktadır (Duman ve Temel,2011).

Zihinsel Kuram: Psikolog Piaget tarafından ortaya atılan bu kuram zihinsel gelişimde oyunun önemine dikkat çekerek, çocuğun zihinsel gelişiminde belli seviyelere göre oyunun oluştuğunu belirtmiştir (Özdoğan, 2009). Gelişimin bir parçası olarak gördüğü oyunu üç bölümde ele almıştır; alıştırma oyunları, sembolik oyun ve kurallı oyundur (Öğretir, 2008). Piaget'e göre zekanın gelişimi özümseme ve uyuma bağlıdır; özümleme, insanın öğrendiği bilgileri toplayarak belleğine yerleştirmesi işlemiyken, uyum ise bu bilgileri daha önce öğrendiği bilgilerin bulunduğu sisteme yerleştirme aşamasıdır (Baykoç ve Dönmez, 1992). Çocuğun zihinsel gelişiminin bir parçası olan oyunun süreci olan uyum, sosyalleşme, iş birliği, dil vb. psikoloji alanlarında önemli bir yere sahiptir. Piaget, zihinsel gelişimin biyolojik gelişimde yaşanılan değişimler gibi olduğunu, organizma yapısında niteliksel değişimler yaşandığını belirtmiştir (Akt; Pamir, 1996).

Sosyo-Kültürel Kuram*:* Vygotsky, oyun çalışmalarını etkileyen diğer bir isim olmuştur. Zihinsel gelişimde oyun çok daha fazla rolünün olduğunu belirterek, oyunun nesneden madden ayırt edilerek öğrenilebildiği üzerinde durmuştur. Çocuk, sosyalleşmede sosyal ve fiziki çevre içerisindeki davranışlarını öğrenmektedir. Bu bakımdan Vygotsky, oyunu toplumsal bir etkinlik olarak görmektedir. (Nicolopoulo, 2004 ve Öğretir, 2008). Aynı zamanda ona göre oyun, yalnızca haz ve eğlence için değildir. Bazı durumlarda haz alma söz konusu olmamaktadır. Bu hususta gerçek oyun bir dizi hayali durumun yaratılması, rol alınması ve ardından kuralların takip edilmesi şeklinde ilerlemektedir. Kuralların bütünü hayali unsurdan kaynaklanmaktadır ve üç yaş altındaki çocukların çevrelerinden algıladıkları gerçeklikler doğrultusunda oyunlar kurdukları, hayali unsurlar içeren oyunlar oynamadıkları belirtilmiştir. Bu yaştan sonraki çocuklar hem çevrenin gerçekliklerini hem de hayali unsurları bir arada kullanabilmektedirler (Akt; Kaçar, 2016). Vygotsky'ın önemi kendi başına var olan bir kuram olmasından değil tam tersi değişik kuram görüşlerinin bütünleşerek oluşmasından gelmektedir (Akt; Bruce, 1993).

## 2.3 Oyun Terapisinde Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

Bu bölümde oyun terapisinin etkililiğiyle ilgili yapılan araştırmalar ve aynı zamanda oyun terapisinin diğer türlerini de içeren çalışmalar yer almaktadır.

Öncelikle yurt içi çalışmaları yer almaktadır. Oyun terapisiyle ilgili yapılan araştırmalar ülkemizde sınırlı sayıda bulunmaktadır. Yine bu doğrultuda ülkemizde gelişimsel oyun terapisinin okul öncesi dönemdeki çocuğun dil ve sosyal yetkinlik gelişimine etkisinin incelenmesiyle ilgili doğrudan yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır.

Ülkemizde oyunla tedavi yönteminin etkilerini inceleyen ilk araştırma özelliğine sahip olan doktora çalışması Yasemin Akman tarafından hazırlanmıştır. Akman bu çalışmasında, anaokuluna yeni başlayan çocuklarda meydana gelen yoğun ayrılık kaygısının azaltılmasında serbest oyun, yapılanmış oyun ve model alma tekniklerinin etkilerini incelemiştir. Örneklem grubu üç deney ve bir kontrol gruplu 32 çocuktan oluşturulmuştur. Deney grubundaki ilk gruba yönlendirmesiz oyun tekniği, ikinci gruba yönlendirmeli oyun tekniği ve üçüncü gruba ise ayrılık kaygısının üstesinden gelen çocuklarla ilgili hikayeler anlatılmıştır. Çocuklara haftada bir kez, 45'er dakikalık toplamda 8 hafta süren bir çalışma uygulanmıştır. Programın sonunda üç teknik arasında bir fark bulunmamış ve çocukların ayrılık kaygısının kontrol grubuna göre anlamlı ölçüde azaldığı görülmüştür (Akman, 1988).

Görker (2001), oyunla tedavi yöntemini, İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalında 1994-1995 yılları arasında bulunan 6-8 yaş grubu çocuklar üzerinde uygulamıştır. Oyunla tedaviden önce çocuklara psikometrik tetkikler yapılarak ebeveynleri ile görüşülmüştür. Bununla birlikte çocukların aile ortamları da değerlendirilmiştir. Çocuklarla haftada bir kez olmak üzere toplam 8 ay süren bir çalışma uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda oyun tedavi grubunun etkisinin yüksek bulunduğu ve çocukların daha güvende hissederek kendilerini rahat bir şekilde ifade edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönemde anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocuklar üzerinde sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesiyle ilgili olarak Durualp ve Aral (2010) tarafından çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaya göre çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programının geliştirilerek, çocukların sosyal uyum ve becerileri üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemi anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocuklar olup, ön test son test ve kalıcılık testi uygulamalı,

deney (48) – kontrol (48) gruplu deneysel bir çalışma şeklindedir. Deney grubundaki çocukların tamamına haftada 3 kez olacak şekilde 8 hafta süren Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanmış, araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında çocukların sosyal uyum ve beceri puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Sezici (2013) tarafından Ekim 2012- Haziran 2013 tarihleri arasında Kütahya Nene Hatun Anaokulunda eğitimine devam eden 4-5 yaş arası toplam 79 çocuğun bulunduğu, Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi'yle temellendirilmiş oyun terapisinin sosyal yetkinlik ve davranış yönetimine etkisinin incelendiği bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma yarı deneysel bir çalışmadır. Veri toplama araçları olarak Okul Öncesi Çocuğu ve Aileyi Tanılama Formu ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubuna (39) oyun terapisi kapsamındaki ''Oyun Hamuru Çalışma Programı'' uygulanmış ve çalışmanın sonucunda oyun terapisinin çocuklarda sosyal, duygusal ve davranış becerilerini olumlu yönde arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Hazırladığı ''Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı'' ile 5-6 yaş çocuklarda oyunun dikkat ve dil becerilerine olan etkisini incelemek amacıyla Gözalan (2013); 2011- 2012 eğitim öğretim yılında, Karaman ilinin merkezinde yer alan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı hizmet veren anaokullarında yarım gün öğrenim gören 62 çocukla çalışmasını başlatmıştır. Deney-kontrol gruplu olan bu çalışmada, deney grubu çocuklarına haftada 2 kez olacak şekilde 10 hafta süren programını uygulamış, araştırma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna oranla dikkat ve dil beceri düzeylerinin arttığı gösterilmiştir.

Oyun Temelli Dikkat Eğitim programıyla oyunun, çocukların dil becerileri üzerindeki etkisini incelemek isteyen Gözalan ve Koçak (2014) tarafından yapılan çalışma, 5-6 yaş grubu toplam 62 çocuğun bulunduğu deneysel bir araştırmadır. Çocukların dil becerilerini belirlemek amacıyla öncelikle ön test olarak Peabody Resim Kelime Testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara toplamda 20 oturumdan oluşan, haftada 2 defa olmak üzere 10 hafta süren Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı uygulanmıştır. Programın bitiminin sonucunda her iki gruba da son test uygulanmış ve sonuç olarak bu programın 5-6 yaş çocukların dil beceri düzeylerini arttırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Çocuk merkezli oyun terapisinin çocuklar üzerindeki davranış problemlerine etkisinin incelenmesi noktasında Teber (2015), İstanbul ilinde, özel bir danışmanlık merkezine başvuran 6-10 yaş arası toplamda 30 çocuğa çocuk merkezli oyun terapisi uygulamıştır. Veri toplama aracı olarak 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuk merkezli oyun terapisi uygulanan çocukların davranış problemlerinde azalma olduğu görülmüştür.

Çocuk evlerinde kalan 3-10 yaş arasındaki çocuklar üzerinde deneyimsel oyun terapisinin, çocukların çocukluk çağı travma sonrasındaki duygusal stres düzeylerine etkisini ölçmek amacıyla Çelik (2017), Mutlu Yuva Mutlu Yaşam Derneği Çocuk Evlerinde kalan 32 korunmaya muhtaç çocukla çalışmasını yürütmüştür. Bu çalışma kapsamında 8 gün boyunca günde bir defa olmak üzere deneyimsel oyun terapisi uygulanmıştır. Ön test son test olarak çocukların bakımlarını yapan personelin doldurduğu Çocukluk Çağı Travma Sonrası Duygusal Stres Ölçeği (PEDS) uygulanmıştır. Çalışma sonucunda deneyimsel oyun terapisi uygulanan çocukların travmaya bağlı psikolojik semptomlarında azalma görülmüştür.

Yurt dışında yapılmış çalışmalar ise şunlardır:

Yönlendirici olmayan oyun terapisini kullanarak kurum bakımındaki 32 zihinsel engelli çocukla çalışan Mehlman (1953), çocuklar üzerindeki komorbid davranış sorunları olan 8 çocukla grup oyun terapisi uygulamıştır. Çalışma sonucunda oyun terapisinin çocukların kullanılmayan bir kısım zihinsel potansiyellerini harekete geçirdiği gösterilmiştir.

Zihinsel engelli çocukların problemli davranışları üzerinde çocuk merkezli oyun terapisinin etkinliğini inceleyen Swan (2011), araştırmasında Anormal Davranış Kontrol Listesi kullanarak çocuklardaki değişikleri incelemiştir. Araştırmada ön test son test aşamalarında 3 ölçüm alınmıştır. Tek denekli desenlerden A-B-A desenin kullanıldığı ve toplamda 5 hafta boyunca çocuk merkezli oyun terapisinin uygulanıldığı bu çalışmanın sonucunda çocuklar üzerinde çocuk merkezli oyun terapisinin etkili olduğu saptanmıştır (Ray, 2006).

Oyun terapisi kaynaklarının ilki olma özelliğini taşıyan Dulsky'ın 1942 yılında yaptığı çalışmada çocukların gelişim alanlarına ve duygusal sorunların çözümlenmesine oyun terapisinin olumlu etkilerinin olduğu gösterilmiştir

Jackson ve arkadaşlarının 1999 yılında yapılan araştırmalarında stres durumlarına maruz kalan, anaokuluna devam eden altı yaş grubu altındaki çocuklara 16 hafta süren grup oyun terapisi uygulanmıştır. Bu çalışmanın amacı çocukların sosyal beceri, duygu ifade yetisi ve stresle başa çıkma yeteneği kazanmalarına yardımcı olmaktır. Araştırmanın sonucunda çocukların ebeveynlerinden alınan raporlara göre çocukların sosyal ve duygusal davranışlarında düzelmeler olduğu gösterilmiştir (Jackson ve ark.,1999).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun (DEHB) olduğu ilkokul çocuklarında çocuk merkezli oyun terapisinin etkisini araştıran Schottelkorb (2007), veri toplama aracı olarak öğretmenlerin ve velilerin doldurduğu Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu derecelendirme ölçeğini kullanmıştır. Tek denekli, AB-A desenin kullanıldığı, toplamda 5 hafta süren oyun terapisinin uygulandığı çalışmanın sonucunda çocukların DEHB davranışları üzerinde önemli olumlu değişmeler olduğu bulunmuştur.

Tayvan'da 1999 yılında olan deprem sonucunda orada yaşayan Çinli çocuklar üzerinde çocuk merkezli oyun terapisi uygulayan Shen Y-J. (2002), çalışmasını ilkokul ortamında kısa süreli olarak gerçekleştirmiştir. Araştırma deney-kontrol gruplu olarak, 8-12 yaş arasındaki toplam 65 çocuğa uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda deney grubundaki çocukların kontrol grubundakilere göre anksiyete ve intihar güdülerinin anlamlı derecede düştüğü gösterilmiştir.

Saldırganlık davranışı üzerinde oyun terapisinin etkisini inceleyen Beers (1985), bir çocuk üzerinde toplamda 8 hafta süren oyun terapisi uygulamıştır. Veri toplama aracı olarak Eyberg Çocuk Davranış Envanteri ve Kişiler Arası Davranış Ölçeği kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda saldırganlık davranışı olan çocuğun bu davranışının yoğunluğunda azalma ve daha sonra da hafifleme görülmüştür.

Okul öncesi dönemde davranış problemleri olan çocuklar üzerinde çocuk merkezli oyun terapisinin etkinliği araştıran Mantemayor (2014), Çocuk Davranış Kontrol Listesi'ni kullanarak değişimleri incelemiştir. Toplamda 6

hafta süren, tek denekli desenlerden A-B-A deseninin kullanıldığı bu çalışmanın sonucunda oyun terapisinin uygulandığı çocukların olumsuz davranışları üzerinde azaltıcı etkisi olduğu gösterilmiştir.

Avustralya'da çocuk merkezli oyun terapisinin otizmli çocuklar üzerinde sosyal ve gelişimleri açısından etkisini inceleyen Salter K, Beamish W ve Davies M. (2016), 4-6 yaş arasındaki otizmli çocuklar ile çalışmışlardır. Uygulama haftada bir defa olmak üzere 10 hafta süren bireysel terapi oturumlarıyla gerçekleşen oyun terapisi seansları yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak Uyarlamalı Davranış Değerlendirme Sistemi ile Gelişim Davranışı Kontrol Listesi kullanılmıştır. Ön test ve son test olarak uygulanan testlerin sonucunda; çocuk merkezli oyun terapisinin otizmli çocuklar üzerinde etkin bir müdahale yöntemi olduğu gösterilmiştir.

Aile içi şiddet nedeniyle kadın konukevlerinde kalan toplam 22 çocuk ile çalışma yapmış olan Kot ve arkadaşları 1998 yılında, çocuk merkezli oyun terapisiyle aile içi şiddete maruz kalmış çocukların iletişim, problemle baş etme ve çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak Joseph Preschool ve Primary Self Concept (JSCS), Çocuk Davranışı Kontrol Listesi (CBCL) ve Çocuk Davranışı Değerlendirme Ölçeği (CPSBRS) kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun kullanıldığı bu çalışmada deney grubundaki çocuklara her biri 45 dakika süren toplamda 12 seans oyun terapisi uygulanmış, araştırma sonucunda deney grubu çocuklarının davranış sorunlarının azaldığı anneleri tarafından gözlemlenmiştir (Ray,2006).

Oyun terapisinin çocukların konuşma bozuklukları üzerindeki etkisini incelemek için Bouillion (1974), konuşma bozukluğu olan ve aynı zamanda dil gecikmesi yaşayan bir grup çocuk üzerinde grup oyun terapisini uygulamış ve oyun terapisinin konuşma yetisi üzerinde anlamlı derecede etkisinin olduğunu göstermiştir. Yine çocukların konuşma bozuklukları üzerinde oyun terapisinin etkisini incelemek üzere çalışma yapan Wakaba'a (1983), kekeleyen 3 erkek Japon çocuğu üzerinde haftada bir defa olmak üzere beş ay boyunca yönlendirmesiz grup oyun terapisi uygulamış ve sonucunda çocukların kekemelik semptomlarının düzeldiğini göstermiştir.

Gibbs (1945), çocukların yaşadığı eğitimsel sorunlar ve buna bağlı olarak kaygı ve davranış bozukluklar üzerinde grup oyun terapisinin etkisini incelemek amacıyla, toplamda 3 klinikten 63 çocukla çalışarak grup oyun terapisinin eğitimsel sorunlardan kaynaklı olarak gelişen kaygı ve davranış bozuklukları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Agresif çocukların davranışları üzerinde çocuk merkezli oyun terapisinin etkisini inceleyen Ray DC, Blanco PJ, Sullivan JM, Holiman R. (2009), çalışmalarını yürüttükleri araştırmada saldırgan davranışları önlemek adına erken müdahalenin önemli olduğunu vurgulamış ve agresif, saldırgan davranış sergileyen 41 çocuğun toplamda on dokuzuna 7 hafta süren oyun terapisi uygulamış ve çalışmanın sonucunda uygulamanın yapıldığı çocukların agresif ve saldırgan davranışları üzerinde azalmalar olduğunu göstermiştir.

Yönlendirici olmayan grup oyun terapisinin sosyal uyum ve kişisel değişimler üzerinde etkili olup olmadığını incelemek amacıyla çalışma yapan Fleming ve Snyder (1947), toplamda 46 çocukla birlikte 12 hafta süren oyun terapisini yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda yönlendirici olmayan grup oyun terapisinin sosyal uyumda iyileşmeye ve özellikle kız öğrencilerde daha fazla kişisel değişimler üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür.

### 2.4 Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyunun Önemi

Oyun, çocuğun doğuştan getirdiği beslenme veya uyuma gibi biyolojik yeterlilik olarak ele alınmaktadır. Çocuğun tüm gelişim aşamaları için oyun gerekli bir etkinlik alanıdır. Çocuklar süreleri, kullanım alanları ve materyalleri birbirlerinden farklı olsa da yeryüzünün her yerinde oyun ile gelişme olanağı bulmaktadırlar. Gelişimlerine etki eden oyunun oynanmasında çocukları anlamak, onları desteklemek yetişkinlerin önemli sorumlulukları arasındadır (Kilvington ve Wood, 2010). Oyun, birbirinden farklı şekillerde ya da istekler dahilinde insan yaşamının her döneminde bulunsa da genel olarak çocukluk dönemiyle bütünleştirilmiştir. Çocuk, oyun ile bütünleştirilmiş gibi düşünülse de henüz oyunun önemi ve değeri tam olarak anlaşılıp kabul görmemiştir. Bazı yetişkinler oyunu yalnızca çocuğu oyalamak, boş zamanlarında kullanabilecekleri bir etkinlik olarak görmektedirler (Elkind, 2007). Oysaki

oyunun çocuğa sağladığı birçok yarar bulunmaktadır. Oyunun sağladığı yararlardan bazıları şu şekilde sıralanabilmektedir:

- Oyun, motor gelişimi destekler.
- Deneyimler kazandırarak yaşamı öğretir.
- Kendiliğinin farkına varır, çevresini öğrenir.
- Düşünce ve dil gelişimini sağlar.
- Yaratıcılığı arttırır.
- Problemleri çözme becerisini kazandırır.
- Toplumsal kurallara uyumunu kolaylaştırır.

(Törüner ve Büyükgönenç 2012).

Okul öncesi eğitimin ilk olarak kullanıldığı ve kullanımının arttığı zamanlardan günümüze kadar oyunun etkinliği kabul edilerek, çocuğun deneyimlerinin artması için okul öncesi eğitim kurumları oyuna oldukça önem vermişlerdir (Nielsen, 2006). Çocuğun okul öncesinden sonraki eğitim dönemlerinde ihtiyaç duyacağı okuma- yazma, matematik gibi alanlarda hazırlanmasının ehemmiyetinin arttığı düşüncesi ile okul öncesi kurumlarda oyun süreleri kısalmakta ve bununla birlikte oyun da önemini, değerini kaybetmektedir. Burada çocukların kendiliklerinin farkında olarak deneme yanılma yoluyla öğrenecekleri bilgilerin terk edilerek, yetişkinlerin hazırladığı, çocuğun deneyerek öğrenme payının olmadığı oyunlar, etkinlikler almakta, bu durum da gittikçe artmaktadır (Johnson ve Dinger, 2012). Buna bağlı olarak eğitimciler de oyunun önemini bir yana bırakıp oyunları istenilen amaç için yapılandırarak çocuklara sunmaktadır. Oyun bu noktada yalnızca bir araç olarak kullanılmaktadır (Kilvington ve Wood, 2010). Buna karşılık oyunun temel olduğu okul öncesi kurumlarında çocuğa kendilerini tanımaları, deneyimleyerek yaşamı keşfetmeleri, meraklarını giderecek ortamlar sağlanarak öğrenme fırsatlarının verildiği eğitimler önem taşımaktadır (Nielsen, 2006).

Paley, oyuna dayalı programı Vygotsky'ın anlayışı üzerine yapılandırmış, okul öncesi eğitimde oyunla ilgili bir planın olmaması gerektiği görüşünü belirtmiştir. Ona göre, bu dönemde eğitim akademikleştirilmemelidir. Oyun, çocuğun hayali dünyasını geliştirmekte, yaşama dair gerçeklikleri tanıma ve deneyimleme fırsatı tanıyarak yeni bakış açısı kazandırmakta ve böylelikle

problem çözme becerilerini geliştirmekte oldukça önemlidir. Çocuğun böylesi bir eğitim için hayali yönünü kuvvetlendirecek oyun etkinlikleri kullanılmalıdır. Öğretmenler, çocuğa hayali oyunları oynamalarını sağlayacak imkanlar, ortamlar yaratmaktadır (Cooper, 2009). Okul öncesi kurumlarında çalışan eğitimcilerin bir kısmı müfredat programlarında oyunu pek fazla kullanmamaktadır. Akademik endişelerle çocuğu tanımak, onu değerlendirmek, uygun eğitim programı oluşturmak için oyun temel ve en önemli araçtır (Cohen, 1993).

Okul öncesi çocuğu kaba motor aktivelerine daha istekli yaklaşmaktadırlar. Kaba motor aktiveleri arasında olan tırmanma, zıplama, atlama vb. etkinlikler çocuğun kaslarının gelişiminde oldukça etkilidir. Diğer bir yandan resimler, hamur oyunları gibi oyunlarda ince motor gelişimini sağlamaktadır. Bu dönem çocukları sosyalleşme istediği içerisindedirler. Burada oyun, çocukların sosyal gelişimini ve sosyal gelişiminin etkili olduğu dil gelişimini zenginleştirmektedir. Çocuk, oyun ile bir yetişkinin öğretemeyeceği tüm konuları deneyimleyerek öğrenmesini doğal yollarla sağlamaktadır. Oyun sayesinde öğrendiği bilgiyi yine oyun sayesinde pekiştirme imkânı bularak öğrenimi kalıcı hale getirebilmektedir. (Çavuşoğlu 2013; Campos, Rodrigues and Pinto 2010).

## 2.5 Oyun Terapisi Yaklaşımları

Oyun terapisiyle ilgili oluşturulmuş birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşım yöntemleri genel olarak iki ana modele ayrılmaktadır; yönlendirici ya da yapılandırılmış oyun terapisi modeli ve yönlendirici olmayan ya da çocuk merkezli oyun terapisi, aile oyun terapisi modeli olarak belirtilmiştir (VanFleet ve ark., 2018).

### 2.5.1 Çocuk Merkezli Oyun Terapisi

Çocuk merkezli oyun terapisi (ÇMOT), duygusal ya da davranışsal problemler yaşayan çocuklara, yönlendirici olmaksızın yardımcı olan oyun terapisi yaklaşımlarındandır. ÇMOT'deki düşünceye göre çocukların doğuştan getirdiği sorunları çözme, öz güvene ulaşabilme ve öz yeterlilik kapasitelerini arttırmaya yönelik yetileri bulunmaktadır. Bu nedenle ÇMOT'deki anlayışta çocuk ön

planda tutularak kendi rehberliğini kendisinin yapmasını sağlayacak bir ortam hazırlanmaktadır (Cochran, Nordling & Cochran, 2010; Landreth, 2002). ÇMOT'deki amaç, çocuğun kendi benliğinin, davranışlarının farkına varmasını sağlayarak sağaltıma ulaşmasında yardımcı olmaktır. Bu yaklaşımda terapist çocukla ilgilenir, onu koşulsuz kabul ederek çocukla bir bağ kurma eyleminde bulunur. Çocuk terapi sırasında oynayacağı oyunu kendisi belirlerken terapistte çocuğun seçtiği oyunla ortaya çıkardığı duygularına karşı nazik bir şekilde geri bildirimlerde bulunur. Çocuğun bu şekilde kendisinin farkına varması sağlanmaktadır (Teber, 2015).

Virginia Axline (1947), çocuklar için faydalı olan ve çocuğu merkeze alan ÇMOT'un temellerini kullanarak işlevsel bir hale getiren kişidir. Axline, Amerika'da başlayan, terapistlerce kullanılan ve çocuk merkezli oyun terapi olarak bilinen yönlendirmesiz oyun terapisini savunmuştur. ÇMOT ile ilgili yapılan, sonuçları uzun yıllar boyunca elde edilen bilimsel çalışmalar ile bu yaklaşımın çocuklar için etkili ve uygulanabilir bir terapi yöntemi olduğunu kanıtlamıştır (Ray, 2011).

### 2.5.2 Deneyimsel Oyun Terapisi

Deneyimsel oyun terapisi (DOT), Byron E. Norton ve Carol Crowel Norton tarafından çocuk merkezli oyun terapisiyle ilişkisel oyun terapisinin karışımıyla geliştirilmiştir. DOT'a göre çocuklar dünyayı bilişsel olarak değil yaşantıları deneyimleyerek algılarlar. Yaşadıkları duyguları, sorunları deneyimsel olarak algılar ve daha sonra aktarımda bulunurlar (Schaefer, 2013). Deneyimsel oyun terapisinin iki temel ilkesi bulunmaktadır. İlk ilkeye göre, terapist çocuğun oyununa yönlendirme yapmadan dahil olmakta, çocuğa sözel aktarımlar yapmak yerine onun oyununu deneyimleyerek terapi sürecini gerçekleştirmektedir. Çocuğun deneyimini onunla oyun oynayarak derinleştirmektedir. Bir diğer ilke ise, çocuğun kullandığı oyuncaklardır. Çocuk terapide iç baskılarını dışa vurmak için oyuncakları kullanır. Bu nedenle DOT'da terapist çocuğun kullandığı oyuncaklara, onu anlamak adına önem vermektedir (Schwartzenberger, 2004).

Deneyimsel oyun terapisinin kurucuları Norton çifti uzun soluklu DOT uygulamalarının neticesinde çocukların bu oyun terapisi yaklaşımında beş

aşamadan geçtiklerini söylemişlerdir. Bu beş aşama; keyif aşaması, sınama aşaması, bağımlılık aşaması, terapötik büyüme aşaması, sonlandırma aşaması olarak sıralanabilmektedir. Keyif aşamasında çocuk oyuncakları, oyun odasını incelemekte, tanımaktadır. Sınama aşamasında terapistle olan güven ilişkisini test etmektedir. Bağımlılık aşamasında çocuk travmatik olayını oyun ile deneyimlemektedir. Terapötik büyüme aşamasında ise çocuk oyun ile yüzleştiği travmatik yaşantısını deneyimlediği için bir yas sürecindedir. Sonlandırma aşamasında çocuk tüm aşamalardan geçmiş olarak oynadığı oyunun gerçek anlamını ortaya koymaya başladığında terapiyi sonlandırma aşamasına geçmiş olacaktır. Deneyimsel oyun terapisinin aşamaları terapi süreci dahil edilerek bu şekilde ilerlemektedir. (Schaefer, 2013).

### 2.5.3 Gelişimsel Oyun Terapisi

Gelişimsel oyun terapisi (GOT), Viola Brody tarafından geliştirilmiş bir yaklaşım modelidir. Bu terapi yöntemi terapist tarafından uygulanan, oyuncak kullanılmadan yalnızca çocukla kurulan dokunsal ilişkinin olduğu bir yöntemdir. Buradaki terapist çocuk ilişkisi şefkatli dokunuş ile sağlanmaktadır. Şefkatli dokunuşun terapötik iyileştirici yönüyle ilgilenmektedir. Bu yöntemin temellerini Brody, 1953'te çalışmaya başladığı hastanede özellikle psikosomatik çocuklarla yapmış olduğu terapiler neticesinde belirlemiştir. Bu yöntemi geliştirirken Austin Des Lauriers, Martin Buber ve Janet Adler'den etkilenmiş ve dokunma eylemini yönteminin merkezi haline getirmiştir. Hastane zamanlarındaki deneyimlerinde dokunma eylemini çocuklara sarılmak, onları kucağına alarak kendisine dokunulmasına izin vererek temel formlarını belirlemiştir (Brody, 1997).

GOT, yönlendirmeli olarak bireysel ya da grup şeklinde uygulanan oyun terapisi yöntemlerinden biridir. Bu terapi yaklaşımında dokunma esastır. Terapistin çocuğa dokunmasıyla çocuk kendini, özünü fark eder. Kendini fark eden çocuk aynı zamanda terapistinde kendiliğini fark eder ve bu şekilde iletişim kurma gerçekleşmiş olur. Yaklaşımın temelindeki dokunma, çocuğa uygulanan şefkatli iyileştirme biçimidir. Oyuncaklar yoktur ve dokunmaya yönelik oyunlar vardır. Burada terapist doğrudan değil, ancak oyunların aracılığıyla çocuğa dokunmaktadır. Bu oyunlar çocuğun cinsel bölgeleri hariç vücudunun her

bölgesine dokunmayı kapsamaktadır. Çocukla terapi kararı alındığında ilk olarak bağlanma ve ilişki noktasındaki problem sorgulanmaktadır. Bakım verenler tarafından güvenli bir şekilde bağlanma kuramamış çocuklar daha sonralarda davranış problemleri gerçekleştirmektedirler. Güvenli bağ kuramadığı bu döneme karşı GOT ile dokunma eylemi gerçekleştirilerek güven bağını yeniden oluşturmasına yardımcı olunmaktadır. GOT, bunların dışında şiddet, cinsel taciz gibi yanlış dokunmaya maruz kalmış ve şefkatli dokunmaya olan ihtiyacı karşılanamamış çocuklar üzerinde de kullanılabilmektedir. Otizim, Asperger, Down Sendromu olan çocuklar üzerinde de oldukça etkilidir (Schwartzenberger, 2004; Brody, 1997).

Oyun Terapisinin merkezi olarak kabul edilen Amerika'da bu alandaki en büyük ve önemli yapılanma Oyun Terapileri Derneği (Association for Play Therapy-APT) bulunmaktadır. Bu derneğe göre, dokunma terapide kullanılabilecek yöntemlerden biridir. APT tarafından dokunmayla ilgili olarak onun terapötik etkisinin konu olduğu birçok çalışma yapılmıştır. Çalışmalarda dokunmanın çocuğun gelişimi açısından öneminden ve terapistlerin doğru dokunma eyleminin altı çizilerek anlatılmaktadır. Terapist gerekli yazılı izinleri almalı, çocuğun ihtiyaçlarını belirlemeli, güvenli bağı kurmalı, terapide doğru bölgelere doğru şekilde dokunmalı ve tüm bunlar için gerekli süpervizyon desteğini alarak terapileri sağlıklı şekilde gerçekleştirmelidir (Association for Play Therapy, 2018).

#### 2.5.3.1 Gelişimsel Oyun Terapisinde Dokunmanın Etkileri ve Önemi

Dokunma, TDK tarafından deri üzerine yapılan değme, çekme, sıkma vb. eylemlerin etkilerini alan duyunun verdiği his olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2018). GOT itibariyle bu çalışma kapsamında dokunma eylemi, şefkatli olarak her türlü tensel teması içermektedir. Dokunma eyleminin gerçekleştiği deri, vücudun en büyük organı olmakla birlikte dokunma duyusu da beyin korteksindeki en büyük alana sahiptir. Deri üzerindeki uyaranları algılayan reseptörler, beynin ilgili korteksine duyuyu iletir ve ardından his denilen duygu gerçekleşmektedir (Tanrıdağ, 2013). Dokunma hissi aktif ya da pasif olarak duyumsanmaktadır. Öyle ki bir uyarıcı olmaksızın yalnızca havanın dahi bir his uyandırdığı bilinmektedir. Sürekli olarak, ara verilmeden

deneyimlenen duyu bu nedenle dokunma olarak belirtilmiştir (Kranowitz, 2014).

İnsan yaşamı boyunca devam devam eden dokunma hissi ilk olarak embriyo döneminde görülmektedir; hamileliğin ilk üç haftasında primatif sinir sisteminin oluşmasıyla deri hücreleri ortaya çıkmakta ve ardından ilk dokunma verileri embriyo sinir sistemine kaydedilmektedir. Ashley Montagu, duyular içerisinde dokunma duyusunu olağanüstü olarak görmekte ve embriyoda oluşan ilk duyu olması itibariyle de dokunmayı diğer tüm duyuların kaynağı olarak kabul etmektedir. Deri hücrelerinden oluşan primatif sinir sistemi ile embriyo, ana rahminin duvarlarına çarpar ve ilk dokunma eylemini bu sayede deneyimlemiş olur. Duyu-motor bilgileri de ilk olarak işlenmeye başlanmış olur (Rueger, 2001).

Dokunma ve dokunulma, embriyo dönemindeyken en ilkel haliyle başlamakta doğumdan sonra da en yoğun haliyle devam etmektedir. Yeni doğan bebeğin duyusal ihtiyacı içgüdüsel olarak artar ve bu ihtiyaca karşılık çocuğa bakımın geneli dokunma içerikli olmaktadır (Erkan, 1990). Dokunma, fiziksel uyaranı almanın yanında bu uyaranla ilgili olarak emosyon üretmektedir. Bireydeki duygulanımlar, dokunmanın sonucunda ortaya çıkan bir takım biyokimyasal değişimler ile oluşmaktadır. Dokunma duyusu aynı zamanda taktil sistem olarak adlandırılmaktadır. Taktil sistem, insanın duygusal ve fiziksel davranışlarında önemli bir unsurdur. İnsanın dokunmaya, fiziksel işlevini yerine getirerek organize olabilmesi, bedenini ve zihnini senkronize olarak kullanabilmesi için ihtiyacı vardır (Kranowitz, 2014).

Dokunma Araştırmaları Enstitüsü (Touch Research Institute) araştırmalarına göre, dokunma eylemi biyokimyasal reaksiyonlara yoğun olarak neden olmaktadır. Dokunma duyusu beyinde yarattığı biyokimyasal reaksiyonlarla bir duyguda deneyimlenerek ortaya çıkar. Bu reaksiyonlar aynı zamanda üriner stres hormonlarını azaltmakta ve diğer bir yandan seretonin ve dopamin düzeylerini de arttırmaktadır. Biyokimyasal değişiklik ile depresyonun azalması sağlanmaktadır (Field, 2010). Yapılan başka bir araştırmada, dokunma ile yapılan masajın, streste, tükürük kortizon ve insülinde azalmalar sağladığı görülmüştür (Lindgren ve ark., 2010).

Dokunmanın önemi bebek bakımlarında özellikle son yıllarda daha çok vurgulanmaktadır. Dokunma işleminde anne ve bebek arasında uygulanan iki yöntem bulunmaktadır; kanguru bakımı ve masaj terapidir. Kanguru bakımında bebek çıplak bir şekilde annenin göğsüne yatırılır ve böylelikle tensel temas sağlanır. Kanguru teması, ebeveynle temas kurulmasını sağlayarak özellikle erken doğan bebeklerin vücut ısılarını koruyarak kalp atışlarını ve solunumlarını da düzenlemektedir. Araştırmalar doğrultusunda kanguru bakımının çocuklarda ağrı eşiklerine olumlu katkıda bulunduğu gösterilmiştir. Masaj terapisinde, yeni doğan bebeklere uzun süre ailenin masaj yapmasıyla uygulanmaktadır. (Santrock, 2012).

Bebek, dış dünyaya göre daha korunaklı olan ana rahminde ilk güvenli alanına sahiptir. Dünyaya geldiğinde ana rahminde olmayan sesleri duyar ve daha karmaşık bir yaşamla karşılaşmaktadır. Aynı zamanda dünyaya ilk geldiğinde kendilik algısı söz konusu değildir ve bedenini diğerlerinden ayırt edemez konumdadır. Bakım veren kişi bebeğe dokundukça kendilik algısı gelişir ve dokunma bebek tarafından öğrenilen ilk iletişim şekli olarak tanımlanmaktadır (Levine &Kline, 2014). Bebek için yaşamın ilk evresi anne karnında başlamaktadır. Anne karnındaki en önemli duyu dokunma duygusudur. Bu dönemde dokunma duyuları gelişen sinir sistemiyle algılanmaktadır. Bebeğin hissettiği bu algı, doğumdan sonra da en önemli ihtiyaç olarak yerini almaktadır. Anne bebeğin ihtiyaçlarını gidermede hem bebek için hem de kendisi için dokunma eylemini gerçekleştirerek bu tatmini oluşturmaktadır. Anne ve çocuk arasındaki dokunma duygusal ritmi oluşturur ve vücut ısısını korumaktadır. Dokunma süreci, bebeğin gelişiminde bağlanmanın gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bowlby, bağlanma kuramının öncüsüdür ve ona göre bağlanmayla bebeğin kimlik ve benlik algısı oluşmaktadır (Erkan, 1990; Orbach, 2009; Soysal, 2005). Bebeğin sağlıklı gelişiminde, bakım esnasındaki dokunmanın önemi oldukça büyüktür. Kucağa alınan, sarılınan, dokunulan bebeklerin fiziksel ve duygusal olarak daha sağlıklı oldukları gösterilmektedir (Lozoff ve ark., 1977).

Dokunma yoksunluğu ve kendini bilme algısıyla ilgili araştırmalara göre, dokunma eksikliğinin olması yetişkinlik döneminde yeme bozuklukları rahatsızlığı olarak görüldüğü belirtilmiştir. Aynı zamanda dokunmanın olmayıp

güvenli bağlanmanın gerçekleşemediği kişilerde psikolojik problemlerin yanı sıra davranışsal problemlerinde ortaya çıktığı görüşmüştür. Perry ve Szalawitz (2012), Köpek Gibi Büyütülmüş Çocuk kitabında işlediği dokunma konusuyla ilgili vakalardan birinin yeme bozukluğu gösterdiği ve bunun yetersiz bağlanma, annesinin yetersiz dokunması nedeniyle olduğu belirtilmiştir. Yaşamın devamlılığı için fiziksel açıdan insanın dokunuşu çok önemlidir. Kalabalık yetimhanede kalan bebeklerin, dokunulmama ve güvenli bağlanmanın olmaması nedeniyle öldüğü raporlarla birlikte kanıtlanmıştır (Owen & Gillentine, 2010; Perry ve Szalawitz, 2012).

#### 2.5.3.2 Gelişimsel Oyun Terapisinde Etik Çerçeve

Gelişimsel oyun terapisinin sağaltım yönü kendilik kavramıyla ilişkilidir. Yaklaşımın kurucusu Brody, GOT'un işleyiş sürecinde kendilik kavramını alarak ilerler. GOT'u anlayabilmek için bu işleyiş biçimi olan kendilik kavramanı anlayabilmek esastır. Dünyaya yeni gelmiş bir bebeğin ilk kendilik gelişimi tensel temas ile olmaktadır. Burada bebeğin kendilik gelişiminin yetişkinden farklı olarak ilerlediğini bilmek gerekmektedir. Yetişkinler kendilik gelişimlerini isteklerine göre belirlerken, bebeklerin yeteri kadar gelişmiş bilişsel becerileri olmadığı için yalnızca taktil yoluyla kendiliklerini geliştirebilmektedirler. Bebeğin kendilik algısı rahim duvarlarına çarparak ilerlediği dokunma deneyimiyle ilk kez gerçekleşmiş olur. Böylelikle doğum anında bebeğin yaşadığı yoğun dokunma deneyimi, doğumdan sonra da beden farkındalığının gelişmesiyle devam etmektedir. Bebeğin böylesi bir gelişimi için şefkatli dokunulmalara, dokunmalara ve sevgiye ihtiyacı vardır. Bebek annesi tarafından her öpüldüğünde kendiliğinin daha çok farkına varmaktadır (Brody, 1997; Rueger, 2001; Erkan, 1990).

Gelişimsel Oyun Terapisinin amacı, dokunmanın terapötik yönünden geri bırakılmış, kendilik gelişiminin yeterli olmadığı durumlarda çocuğun bu ihtiyacına yönelik kendilik algısını geliştirme, destek olma işlevi olarak açıklanmaktadır. Bu noktada Brody (1997), Got'un temelini altı ilkeye ayırmıştır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır;

- Dokunulan, dokunulmayı deneyimleyen bebekte kendilik algısı gelişmektedir. GOT seansları boyunca çocuk dokunulma deneyimi yaşayarak

hem dokunmayı uygulayan yetişkinle bağ kurma eylemini gerçekleştirir hem de kendilik algısını geliştirmektedir. Burada dokunulma deneyimini yaşayan çocuk kendisini algılarken, dokunan kişiyi de diğeri olarak algılamaktadır. Çocuğun dokunulmayı kabul etmesi ya da etmemesi sonucu değiştirmez. Çocuk dokunulmayı kabul etmese de hem kendisinin hem de dokunan kişinin varlığını algılamaktadır.

- Çocuğun dokunulma deneyimini olumlu olarak yaşaması için alanında uzman-yetkin bir kişi tarafından dokunulması gerekmektedir. Bu yaklaşımda dokunma eylemini gerçekleştiren kişinin şefkatli dokunulma deneyimini sağlıklı bir şekilde yaşamış olması gerekmektedir. Bu durum dokunma eylemini gerçekleştiren kişinin dokunmanın verdiği duyguyu anlayabilmesi ve duygunun çocukta oluşması için ne yapması gerektiğini bilmesi noktasında oldukça önemlidir.
- Dokunmayı gerçekleştirecek kişinin, doğru şekilde dokunucu olabilmesi için öncelikle istekli olmak zorundadır. Dokunulma, çocukluk anılarının anımsanmasını sağlamakta ve bu anılarla yüzleşip dokunulmaya izin verme kişiyi iyi bir dokunucu yapmak için yeterli sebep olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Kişinin dokunulma eylemini gerçekleştirip dokunmayı hissedebilmesi için öncelikle çocuğun kendisine dokunulması konusunda izin vermesi gerekmektedir. İstismara uğramış çocuklar dokunulmaya karşı oldukça olumsuzdurlar. Terapist ne kadar hassas davranırsa çocuğa ulaşması, dokunabilmesi o derece kolaylaşmaktadır. Çocuğun yavaş yavaş kendisine dokunma eylemine izin vermesiyle birlikte terapistle arasında bağ kurulmaya başlar ve ardından çocuk kendiliğinin farkına varmaktadır.
- Çocuk, varlığının bir başkası tarafından görüldüğünü ilk olarak annesinin dokunuşları ile fark etmektedir.
- Çocuğun dokunulduğunu hissedebilmesi için GOT seanslarını terapistin yönlendirmesi gerekmektedir. Terapist çocukla ilişki kurma konusunda sorumludur. Çocuğa dokunma imkânı sağlayacak fırsatlar sunmalıdır. Terapist burada tüm dikkatini çocuğa vermeli, ona doğru şekilde dokunmalı ve çocuğun verdiği tüm soruları doğru olarak değerlendirebilmelidir.

(Brody, 1997).

Dokunmanın iyileştirici olarak kullanımı tıbbi kaynaklara göre yirmi beş asır öncesine kadar dayanmaktadır. Şamanlarda ruh, beden, zihin üçlüsü tek parça olarak düşünülmekte ve bu nedenle dokunma tedavi unsuru olarak kabul edilip, kullanılmaktadır. Dokunma önceleri yalnızca fiziksel etki için kullanılırken, daha sonraları duygusal sağlık içinde önemli olduğu keşfedilip kullanılmaya başlanmıştır. Dokunma eyleminin terapide kullanılmasıyla ilgili olarak ortaya atılmış birçok yaklaşım biçimi vardır. Freud, Psikanalitik kuramın öncüsü olarak dokunmanın terapist ile danışanı arasındaki iletişimi ve aktarımı arttırmada önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Birçok farklı kuramı savunanlar dahil Freud'un dokunmayla ilgili görüşünü benimsemişlerdir. Terapistler danışanlarıyla aralarında sınır koymak ve bu sınırı korumak adına dokunmaya sınır getirmişlerdir (Zur & Nordmarken, 2015). Dokunma, cinselliğin anlamı içerisinde düşünülüp toplum içerisinde yasaklı hale getirilmiştir. Özellikle çocukları istismardan korumak için oluşturulmuş kanunlar, onların şefkatli dokunmalardan uzak kalmalarına yol açmıştır. Bu konuyla ilgili olarak Amerika'da öğretmenlerle bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmaya göre, öğretmenler çocuklara sarılmanın faydalarını bilmekte ancak taktir edilmeyen davranış olarak görülmesinden kaynaklı, suçlanmamak adına dokunma eyleminden uzak durdukları görülmüştür (Owen & Gillentine, 2010). Oyun Terapileri Derneği, dokunmanın kullanımıyla ilgili olarak çalışma yürütmüştür. Çalışmada, dokunmayla ilgili olarak bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgilere göre, terapistin dokunmanın gelişimsel, etik boyutuyla ilgili eğitilmesi en önemli koşullardan biridir. Terapist, dokunmanın kültürden kültüre değiştiğini, farklı anlamlar içerdiğini bilmeli, olabilecek sorunları önlemeye karşı terapiye başlamadan önce seanslarla ilgili olarak aileye bilgi vermeli, yazılı izin almalıdır. Çocuğun terapötik ihtiyacı belirlenip ona göre uygun bir uygulama planı hazırlanmalı, gerçekleştirilmelidir. Oyun terapisi süreci, süpervizör gözetiminde olmalıdır. Dokunma eylemini gerçekleştirecek terapist, erotik, sinirli vb. dokunuşlardan uzak durmalıdır. Özellikle istismarla ilgili olarak travmatik öyküsü olan çocuklara daha hassas davranılmalı, travmasını tetikleyici davranışlardan kaçınılmalıdır (Association For Play Therapy, 2012).

## 2.6 Gelişim

Gelişim denilen unsur, bireyin doğumu itibariyle başlayan, ölümüne değin süre gelen değişimlerin ve gelişimlerin tümünü kapsayan kavramdır. Kalıtımın ve çevrenin etkisiyle oluşmaktadır. Gelişim nitel ve nicel tüm değişim ve gelişim ögelerini kapsamaktadır. Genel itibariyle gelişimi büyüme, olgunlaşma ve hazır bulunuşluk kavramlarıyla ele almak yeterli olmaktadır (Başal, 2003). Gelişim, insan vücudunda ve davranışlarında değişiklerin meydana geldiği süreç olarak tanımlanabildiği gibi, biyofizyolojik ve psikososyal aşamaların etkileşimiyle de açıklanabilmektedir. Gelişimin kalıtım boyutu çocuğun sınırlarını belirlerken, çevresel koşullar boyutu ise bu sınırlar çerçevesince gelişime ve değişime katkı sağlamaktadır. Gelişim ve değişim kavramları içerik olarak birbirlerinden farklı unsurlardır. Gelişim bir düzeni, aşamayı kapsarken, değişimde bir sıralama olmak zorunda değildir. Gelişim değişimi içerisinde kapsamaktadır ve büyüme, olgunlaşma, hazır bulunuşluk, öğrenme, alıştırma yapma ve kritik dönem kavramları da gelişimin içerisine girmektedir (Öztürk Aynal, 2017).

### 2.6.1 Dil gelişiminin tanımı ve özellikleri

İnsanların kendine özgü ve birbirinden farklı iletişim aracı olarak kullandığı dilin birçok tanımı bulunmaktadır. Bu doğrultuda yapılmış dil tanımlarından bazıları şu şekildedir:

Dil, insanın kendisini ifade edebilmesini, çevresinde görüp algıladığı bilgileri aktarmasını, duygu ve düşüncelerini anlatabilmesini ve diğer insanlarla iletişim kurabilmesini sağlayan en güçlü araçtır (Erdoğan ve ark., 2005).

Dil, toplumlar tarafından kullanılan sözcükleri ve bu sözcükleri çeşitlendirerek birleştirecek kuralları içermektedir. Bilgi edinmede, istemli sembollerin kullanıldığı karmaşık bir sistem olan dil, duygusal ve sosyal gelişimin en önemli etkenlerinden biridir. Dil, birden fazla niteliği olan ve henüz tam olarak çözümlenmemiş bir varlık olarak, toplumdan ayrı düşünülmeyen ve tüm alanlarla ilgisi bulunan, onları oluşturan bir kurumdur (Santrock, 2012).

Humboldt dili şu şekilde tanımlamıştır; tarih boyunca gelişen, insanlık tarafından işlenen ve onların gereksinimlerden doğan bir varlıktır. İnsanın kendi doğasının bir parçası olmakla birlikte, insanın sesleri duygu ve düşüncenin

anlamına, anlatımına uygun şekle getirilmek istenmesiyle dil oluşmuştur (Akarsu, 1998).

Piaget'e göre dil, dünyayı akıl yürütmeyle birlikte oluşan eylemlerden farklı şekilde yansıtmaya yarayan bir sistemdir (Wood, 2003). Dil, anlamlı kurallar ile kullanılan semboller sistemi olarak tanımlanabilmektedir (Hallahan ve Kauffman, 1994). Bilgiyi iletmede, birtakım kurallar ile birleştirilmiş karmaşık sözel simge olarak tanımlanmaktadır (Gander ve Gardiner, 2001).

Dil, insanları birbirlerine yaklaştıran milli kültürün temel unsurlarının başında gelen en önemli araçtır. Toplumda yazılı ve sözlü anlatma, düşünme aracıdır. Toplumu gelişi güzel insan topluluğu olmaktan çıkartıp millet haline getiren en önemli ögelerdendir (Kavcar, 1998). Cüceloğlu (1997) dili, insan seslerinin bir araya gelmesiyle meydana gelmiş bir sistem olarak açıklamıştır. Dil, toplumsal bir kurum olarak kendi kural ve yasaları olan bir sistemdir. Toplumun koşullarına göre gerçekleşmektedir. Duygu ve düşüncenin gelişiminde ve bu sayede uygarlığın ilerlemesinde önemli ölçüde etkili bir unsurdur (Ateş, 1990).

Dil ve dil gelişimiyle ilgili geçmişten bugüne değin yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar dil gelişiminden çok dilin öğrenilmesi kavramları üzerinde durulmuş ve bu noktayla ilgili olarak birçok görüşün ortaya atıldığı görülmüştür (Topbaş, 2006). Karmaşık bir yapısı olan dil, aynı zamanda sınırsız bir üretkenlik içinde olarak insanların birbirleriyle düşüncelerini paylaşabildikleri, bilgilerini aktarabildikleri ve yine bu düşüncelerini düzenleyebilmelerine olanak sağlamaktadır. Bilgi ve düşünce aktarımı noktasında kültürel değerler ve bilgilerin büyük çoğunluğu sözlü ya da yazılı olarak iletilmektedir (Arslan, 2010).

Dil gelişimindeki bazı özellikler, 36-72 ay:

- Okul öncesi çağı kapsayan 3-6 yaş arası dönem, çocuğun en neşeli ve hareketli olduğu dönemdir. Bu dönemde çocuk çok sık soru sormakta, her şeyi merak etmektedir. Çocuğun söz dağarcığı artmış ve anlatımı güçlenmiştir (Yörükoğlu, 1993)
- Bu dönem çocukları ilk etapta kolaycı sonra kuralcı ve en sonunda da işlevsel bir dil yapısı kullanmaktadırlar (Ebeling ve Gelman, 1990).

- Çocuğun bu çağlarda bildiği kelime miktarı 1000'e ulaşmaktadır. (Davaslıgil, 1982).
- Çocukların cümleleri gittikçe karmaşık bir hal almaktadır. Dört yaşlarına geldiklerinde daha uzun ve karmaşık cümleler kurmaktadırlar (Bayhan ve ark., 2004).
- Dört yaşında çocuk gramer bilgisini bildiği halde kullanmayabilir, daha sonraki yaşlarında kullanmaya başlayabilmektedir (Koçak, 2000).
- Beş yaşındaki bir çocuk tek seferde okunan hikâyeyi ezberleyebilmektedir. Sosyaldir, diyalog kurmada gelişmişlerdir, sayıları doğru bilir, cümle yapıları çok daha iyi noktadır ve sıfatları kullanabilmektedir. (Oktay, 2013).
- Altı yaşına gelmiş bir çocuğun kelime bilgisi 3000'e yaklaşmıştır. Bu yaştaki çocuk grameri doğru kullanır ve daha uzun cümleler kurar (Yavuzer, 2016).

### 2.6.2 Dil gelişimini etkileyen faktörler

Dil gelişimini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler; kalıtım ve çevre, zekâ, cinsiyet, sağlık, doğuş sırası, kardeş sayısı, aile, konuşmaya teşvik, anne baba tutumu, sosyoekonomik düzey, anne baba öğrenim durumu şeklinde sıralanabilmektedir.

Okul öncesi dönem çocuğunun dil gelişimi birçok unsurdan etkilenmektedir. Dilin belirleyicileri arasında doğuştan getirdiği kapasitesinin yanı sıra çevre etkisi de oldukça önemlidir. Çevre etkeni, okul öncesi kurumlar, çocuğun aile yapısı, anne baba eğitim durumları, sosyoekonomik düzeyleri vb. birçok unsuru içermektedir. Bu etkenlerin bütünü çocuğun dil gelişiminde etkilidir (Öztürk, 1995).

Çocuğu, doğumdan öncesinde, doğum anında ve sonrasında etkileyen en önemli faktörlerden biri çevredir. Henüz anne karnında ve doğum sonrasında yeterli ve iyi beslenememe, doğum sırasında yaşanan sorunlar, çocukla ilgilenilme gibi benzeri birçok olumsuz koşulların tamamı çevre etkisidir. Çocuğun gelişim sürecinde kuvvetli bir şekilde etkin olan çevrenin olumsuzluğu gelişimi geciktirdiği gibi engelleyebilmektedir (Jersıld, 1979). Çocukta dil yapısı ilk yıllarda evrensel bir özellik taşımakta ancak daha sonraki süreçte çevresel

unsurlardan etkilenmektedir. Dillerdeki semantik ve sentaktik anlam birbirlerinden farklı olmakla birlikte çocuğun dili duyup deneyimlediği sürece kazanılan yapılardır (Rice, 2011). Diğer bir taraftan çevrenin etkinliğinden uzak bir şekilde yetişen çocukların dil becerilerinin düşük olduğu ortaya konulmuştur (Slobin, 1979).

Çocuk, kalıtımsal olarak anne ve babasından aldığı özelliklere göre belirli bir potansiyele sahip olarak doğmaktadırlar. Kalıtımsal potansiyelin yanı sıra dış uyaranlara karşı da açık bir yapıya sahiptir. Doğduğu ilk andan itibaren sahip olduğu bu potansiyeli olumlu veya olumsuz yönde etkileyerek gelişiminde şekillendirici olabilmektedir (Oktay, 2007).

Chomsky, genlerin çocukların dili kolayca öğrenmesinde önemli bir unsur olduğu görüşünü belirtmiştir. Ona göre dil, çocuğun doğuştan getirdiği bir öğrenimdir (Crain ve Lillo Martin, 1999). Dil sistemi doğuştan var olmasa bile dili öğrenmede, soyut yapısını meydana getirmede doğuştan gelen bir yapıya sahiptir (Solso, Maclin ve Maclin, 2011).

Kalıtım, dil gelişiminde tek başına belirleyici bir özellik değildir. Genetik çerçevesi ne olursa olsun olumsuz çevre koşulları çocuğun dil gelişimini de olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı şekilde çevre koşulları farklı olmayan bireylerde gelişim açısından aynı sonuç alınmamaktadır. Burada kalıtımın önemli olduğu görülmektedir. Bu noktada dil gelişimi alanında kalıtım ve çevre birbirinden bağımsız düşünülemez (Temiz, 2002).

Dilin gelişimi aynı zamanda zekanın gelişimi olarak düşünülmektedir. Algı, bellek ve imgelem gibi zihinsel becerilerin gelişmediği ve bundan dolayı kullanılamadığı durumlarda dil de gelişimini meydana getiremez. Soyut kavramları algılayarak somut kavramlarla ilişkilendirerek düşünceyi ortaya koyma ve düşünceyi aktarma noktasında zekanın etkisi söz konusudur. Bu nedenledir ki zekanın geliştiği noktada dil gelişimi de başlamış olarak düşünülebilmektedir (Binbaşıoğlu, 1990). Zekâ seviyesi yüksek olan çocuklar, dil gelişimleri çerçevesinde kelime dağarcığının zenginliği ve cümlelerinin uzunluğu bakımından dikkat çekmekte; zekâ seviyesi daha düşük olan çocuklara nazaran daha erken konuşmayı öğrenmektedirler (Çayır Çimen, 1999). Aynı zamanda zekâ seviyeleri yüksek çocukların dil gelişiminde ses kalitelerinin de

kelime hazineleri kadar iyi olduğu saptanmış, zekâ seviyesi daha düşük olan çocuklarda konuşmada gecikmeler olduğu gözlemlenmiştir (Ertuğ, 1981). Genel olarak zekâ ve dil gelişimi arasında doğru bir orantı olduğu kabul edilmiş ancak çocuk dili bildiği için mi zekâsı yüksek yoksa zekâsı yüksek olduğu için mi dili biliyor görüşlerinden doğru olan net bir şekilde belirtilmemiştir (Jersıld, 1979). Sonuç olarak her iki unsur da birbirini etkileyen iki ayrı etmen olarak düşünülmüştür.

Dil gelişiminin cinsiyet unsuruna bağlı olarak etkinliğine bakıldığında henüz kesin olarak bir değer belirtilmemekle birlikte son yıllardaki araştırmalar çocuklarda daha sonraki yaşlarda cinsiyete göre önemli bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (Erdoğan ve ark., 2005).

Çocuklarda ilk yıllarda cinsiyet farkı bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra annelerini örnek alan çocuklar heceleyebilmektedir. Bir süre sonra kız çocuklar annelerini örnek alırken, erkek çocukları babalarını örnek almaktadırlar. Bazı araştırmalara göre kız çocuklarında konuşmada kullanılan kelimelerin fazlalığının, cümlenin daha düzgün yapıda kullanılmasının erkek çocuklara oranda daha ileri de olduğu belirtilmiştir (Gürocak Ünal, 2007). Birçok araştırmaya göre kız çocukların kelime dağarcıklarının artması, erkek çocukların kelime dağarcıklarına oranla daha ileride gitmektedir. Biyolojik açıklama noktasında; dilin bulunduğu sol cerebral hemisferin olgunlaşma süresinin kızlarda erkeklere göre daha hızlı olduğu, bu duruma annelerinin kızlarıyla erkek çocuklarına oranla daha çok konuşmalarının etkisinin bulunduğu saptanmıştır (Bayhan ve ark., 2004).

Dilin geliştirici ya da engelleyici çevresel koşullarının cinsiyetten daha fazla etkin olması kızlar için olumsuz bir sonuç olduğu söylenmekle birlikte, erkeklerle aralarında çevresel unsurlar açısından bir fark olmaması kızlar için geliştirici bir etken olmadığı fikrini düşündürmektedir (Öztürk, 1995). .....

Geshwind ve Galaburda (1985), kız çocuklarının dil gelişimin erkek çocukların dil gelişimlerine kıyasla davranışsal nörofizyolojik açısından daha erken geliştiğini söylemektedir. Erkek çocuklarındaki dil gecikme durumunun beynin gelişiminde testosteronun sol hemisfer bölgesinde olan gecikme etkisiyle bir ilişkisi bulunması yönünde düşünüldüğü ortaya atılmıştır.

Dil gelişimini etkileyen faktörler arasında bir başka unsur olarak sağlık söylenebilmektedir. Sağlık, çocuğun dil gelişimindeki en önemli unsurlardan biri olmakla birlikte dil gelişimi alanında sağlıklı olan bir çocuğun psikolojik ve fizyolojik olarak da sağlıklı olarak olgunlaşmasına katkı sunmaktadır. Bu doğrultuda sağlıklı çocuklar daha neşeli ve enerjik olarak gıgıldama, mırıldanma gibi etkinliklere çok daha fazla yönelmekte ve bu sayede dil gelişimine olumlu katkı sağlayarak hızlandırmaktadır (Aydın, 2003).

Çocukların sağlıklarını etkileyen unsurlarına bakıldığında özellikle omega-3 ve D vitamini eksikliği görülmektedir. Aynı zamanda çocukların sezaryen doğumlarının bazı hallerde sağlıklarını olumsuz şekilde etkilediği bilinmektedir. Bu noktada çocukların sağlığı noktasında ailelere önemli oranda sorumluluk düşmekle birlikte çocukların dünyaya sağlıklı gelerek yine aynı şekilde yaşamlarını sağlıklı olarak sürdürebilmeleri ailelerin görevleri arasındadır (Özsoy, 1986). Çocukların sağlıklı olmaları dil gelişimlerini de olumlu etkilemektedir. Çocuğun şiddetli ve uzun soluklu olarak geçirdiği hastalıklar konuşmasını geciktirebilmektedir. Öyle ki çocuklar bu hassasiyet durumlarında konuşmaya teşvik edilmemekte, her ihtiyacı kendisi dile getirmeden yerine getirilmektedir. Bu durumda dil gelişimini olumsuz olarak etkilemektedir (Yavuzer, 2016) Çocukların bu şiddetli ve uzun soluklu hastalıkları akranlarıyla olan iletişimlerini kısıtlamakta ve böylelikle dilde bir gecikme olmaktadır. Bunun yanı sıra dilde, dudakta ve çene yapısında bulunan problemler nedeniyle de dil gelişimi olumsuz etkilenebilmektedir (Öztürk Aynal, 2017).

Dil gelişiminde yine araştırmalar doğrultusunda elde edilen bulgulara bakıldığında doğuş sırasının da önemli bir faktör olduğu kabul edilmektedir. Kesin bir yargı olmamakla birlikte, çok başarılı olan insanların ilk çocuk olma oranının daha sonra doğanlardan daha yüksek olduğu gösterilmektedir. Anne ve babalar çocuklarıyla oyun oynamak, onlarla ilgilenmek için zaman ayırmakta ancak ilk çocuklara ayrılan zaman her zaman daha fazla olmaktadır. Dil gelişiminde ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin önemine bakıldığında ilk çocukların daha fazla ilgi görmelerinden kaynaklı dil gelişimlerinin daha ileride olması beklenmektedir. Bunun yanı sıra genellikle küçük ve büyük çocuğun ailede özel bir yeri bulunurken, ortanca çocuk daha az ilgi ve dikkat sebebiyle iki kardeş arasında kalarak, bocalayabilmektedir (Şahin, 1993; Öztürk, 1995).

Çocukların dil gelişiminde iletişimin ana kaynağı olarak aile gösterilmektedir. Çocukların ilk dil becerileri aile ile kazandırılır, bulunduğu çevre etkilendiği çerçeve içerisindedir. Dil gelişiminde aile içerisindeki ilişkiler oldukça etkilidir. Bu tür aile ilişkilerinden yoksun, özellikle bakım evlerinde kalan çocuklar daha az hecelemektedirler. Genel olarak sağlıklı aile ilişkileri çocuğun dil gelişiminde önem taşımaktadır. Aile anne ve babanın dışında, abla, ağabey, amca, dayı, teyze, hala, çocuğa bakan bakıcı gibi birçok kişiyi içermektedir (Cüceloğlu, 1997; Yavuzer, 2016; Temiz, 2002).

Dil gelişiminde etkili bir diğer unsur çocuğu konuşmaya teşvik etmektir. Yetişkin bireylerde olduğu gibi çocuk da konuşurken dinleyecek birilerine ihtiyaç duymaktadır. Bu noktada gelişimin ilk adımı olan aile, çocuk için iyi birer dinleyici olmak zorundadırlar. Kendisiyle konuşulan çocuklar konuşmaya cesaretlenerek dil gelişiminde ilerlemektedir. Çocukla konuşulan dilin kalitesi, konuşma sıklığı ve uzunluğu, soru sorma ve sorularına cevap alabilmesi gibi durumlar sağlıklı bir dil gelişimi için önemli unsurlardandır. Çocuk anadili kapsamında, dili ne derece zengin ve doğru kullanım şekilleriyle duyarsa o denli düzgün bir ifadeye sahip olabilmektedir (Özsoy, 1986; Oktay, 2007).

Çocuğun sağlıklı bir gelişim süreci içerisinde büyümesi için; motor, duygusal ve entelektüel gelişimini engelleyecek problemlerin fark edilerek ortadan kaldırmaya çalışılmasında ailenin bilinçli olması önem taşımaktadır. Bu noktada ailenin eğitim düzeyiyle çocukların sağlıklı olarak yetişmesi arasında sağlam bir ilişki bulunmaktadır. Aynı zamanda ailenin sahip olduğu entelektüel düzey, çocuğun da ileride sahip olacağı entelektüel becerisini şekillendirmektedir. Ailenin eğitim düzeyinin çocuğun dil gelişiminde etkisinin öneminde; yetişkinlerin kitap okumaları, çocuğa hikâye anlatmaları, onların yönelttiği sorulara cevap vermeleri, özel durumlarda çocukla konuşmaları vb. durumların etkili olduğu belirtilmektedir (Nizamoğlu, 2006; Karacan, 2000; Cunningam, 1993).

Dil gelişimini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen bir diğer faktör ise ailenin sosyoekonomik durumudur. Araştırmalar doğrultusunda, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerde yetişen çocukların uzun ve zengin dağarcıkla cümleler kurduğu, fazla soru sorduğu gözlemlenmiştir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerde yaşayan çocukların daha elverişli ortamda yetişmeleri dil

gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu aileler, çocuklarına model ve rehber olmada daha verimlidirler. Çocuklarının düzgün konuşmaları için çaba harcamaktadırlar (Eryaşar ve Paycı, 1994; Jersıld, 1979). Başka bir görüşe göre de alt sosyoekonomik düzeye sahip ailede yaşayan çocuklar, orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde yaşayan çocuklara göre daha az sözel iletişim becerisine sahip olmaktadırlar (Seifert ve Hoffnung, 2000).

### 2.6.3 Dil gelişim kuramları

Dilin doğasını anlamak, onun fiziksel, ruhsal ve toplumsal niteliklerini açıklamaya çalışan kişiler dil bilimcilerdir. Dil bilimciler kuramlar ve modeller geliştirerek, insan dilinin ne olduğu, dilin insan hayatındaki rolünün ne olduğu vb. konularla ilgilenmektedir (Sansa, 1983). Dil gelişimi altı farklı kategori altında toplanmaktadır. Bu kuramlar sırasıyla şu şekildedir:

- Davranışçı Kuram
- Biyolojik Kuram
- Sosyal Öğrenme Kuramı
- Bilişsel Kuram
- Chomsky'nin Dil Gelişim Kuramı
- Vygotsky'ın Dil Gelişim Kuramı

#### 2.6.3.1 Davranışçı kuram

Skinner (1975) davranışçı bir psikolog olarak dilin davranış öğreniminde olduğu gibi edimsel koşullanma yoluyla öğrenildiğini belirtmiştir. Anne ve babaların çocuklarının çıkardığı seslere gülerek tepki vermeleri çocukların seslere benzeyen sözcükleri pekiştirmelerini sağlar. Yetişkinler, özgül tümceler öğretmekten çok özel biçimlerde etkileşimler kurarak çocukların dil gelişimini gerçekten etkileyebilmektedirler. (Akt; Berk, 2011). Pekiştirme olayı erken dil gelişimine katkıda bulunarak geliştiren destekleyici bir görev üstlenmektedir (Bayhan ve Artan, 2004). Aileler nesneleri gösterip adlarını söylediklerinde çocuklarda duydukları bu adları tekrar etmektedirler. Günlük ihtiyaçları karşılanırken örneğin, giysilerini değiştirirken çorap, ayakkabı vb. parçaların adlarını öğrenirler. Bu durumu gülümseme ve aferin gibi olumlu tepkilerle pekiştirmeleri sağlanmaktadır (İnanç ve ark., 2009)

### 2.6.3.2 Biyolojik kuram

Biyolojik kuram, dil gelişimini biyolojik temellere dayandırmaktadır. Chomsky ve Lenneberg bu görüşün öncü isimlerindendir. Bu iki öncü isim biyolojik temellerin yanı sıra çevreninde dil gelişiminde önemli bir faktör olduğu görüşünü belirtmişlerdir. İnsanlar dili öğrenebilmek için olması gereken mekanizmayla ve biyolojik bir donanımla dünyaya gelmektedirler. Chomsky göre cümleyi oluşturmak için kullanılan kuralların çocuğun doğrudan öğrenemeyeceği kadar karışık olduğunu ve bu yüzden insanlarda ortak dillerin sahip olduğu kuralları içeren, doğuştan itibaren biyolojik bir dil edinme aygıtına sahip olduğu belirtilmiştir. İnsanlar doğuştan getirdikleri konuşma mekanizmalarının yanında çevrelerinden duydukları sesleri de taklit ederek konuşma olgunluğuna ulaşmaktadırlar (Yeşilyaprak, 2011; Deniz,2010; Wadsworth, 1996).

### 2.6.3.3 Sosyal öğrenme kuramı

Bu kuramda dil sosyal çevre içerisinde incelenmektedir. Çocuklar dili, çevresiyle etkileşim halindeyken bir başkasının davranışlarını yönlendirmek amacıyla öğrenmektedir. Bu kuramda da anneyle olan etkileşim dilin ilk adımını oluşturmaktadır. Önemli olan çocuğun belirli amaca uygun davranışlarda bulunmasını sağlamaktır (Güleryüz, 1990). Bandura, çocukların gözlem yoluyla çevresindeki kişileri model alarak dili geliştirdiklerini savunmaktadır. Dilin gelişmesinden sonra anne, babası ya da çevresindekiler tarafından pekiştirilerek kaliteli konuşma düzeyine getirilmektedir. Bu doğrultuda, yöresel olarak farklılaşan ana dilin biçimleri sosyal öğrenme kuramı ile açıklanmaktadır (Çeçen, 2000).

### 2.6.3.4 Bilişsel kuram

Bu kuram, dilin bilişsel gelişim sonucu ortaya çıktığını, dış dünyayla ilgili olarak bilişsel izlenimler yoluyla oluştuğunu savunmaktadır. Bilişsel görüşü savunan Piaget, dilin kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucuyla kazanıldığını belirtmektedir. Çocukların önce bilişsel bir şema oluşturup ardından bu şemayı dilsel olarak şekillendirdiklerini ifade etmiştir. Eskimoların öncelikle karı ince ve kalın oluşuna göre türlerine ayırıp ardından türleri anlatabilmek için kelimeler üretmeleri bilişsel kurama örnektir. Temelde ilk olarak nesnelerle

ilgili kavramları, daha sonra kavramlarla ilgili dil bilgisi kurallarını kullanarak kelimeleri ortaya çıkarmaktadır. Buna göre çocuklar dünyaya dili öğrenme yetisiyle gelmekte, bu yetinin gereksinimleri doğrultusunda da faaliyete geçmektedirler. Çocuklar ilk iki yıl boyunca kendilerini duyusal faaliyetler yoluyla anlatmaktadırlar (Miller, 2008; İnanç ve ark.,2009; Bayhan ve ark.,2004).

#### 2.6.3.5 Chomsky'nin dil gelişim kuramı

Psikolinguistik kuramcılar içerisinde en önemli isimlerden biri Noam Chomsky ve onun kuramıdır. Bu kuramda, insanların dili öğrenebilmeleri için doğuştan getirdiği bir mekanizma, bir program olduğu görüşü vardır. Bu program ile çocuk konuşulan dili içselleştirerek anlar ve kullanmaya başlar. Bu süreçte çocuk belirli bir biyolojik olgunluğa erişmeden dili kullanamaz. Aynı zamanda çocuk hangi çevrede ya da hangi koşullar altında olursa olsun konuşmayı bir şekilde öğrenmektedir. Doğuştan getirdikleri mekanizmayla beraber, etrafında konuşan tek bir kişinin olması çocuğun konuşması için yeterlidir. Dili öğrenirken yalnızca kelimeleri değil, kelimelerin kullanması noktasında gramer bilgisini de öğrenmektedir. Çocuk deneme yanılma yoluyla kuralların tümünü öğrenmektedir (Cüceloğlu, 1999; Yeşilyaprak, 2011).

Chomsky'nin kuramına göre dil değiştirilemez yapılara sahiptir. Dilbilimsel sistemde ifadeler derin ve yüzeysel olmak üzere ikiye ayrılarak; kavramların anlamları derin yapıyı, kullanılan sözcükler ise yüzeysel yapıyı göstermektedir. Dilin temelindeki, yapısındaki unsurlar tüm dillerde ortak olarak bulunmaktadır. Bu yapılar doğuştan gelen düzenleyicilerdir ve öğrenmeyi doğrudan etkilemektedirler. Bu yapılarda çocuklar öncelikle dilde seslerin anlamlarını daha sonra yüzeysel yapılarını öğrenerek kullanmaktadırlar. Her çocuk için aşamalar aynı şekilde ilerlemektedir (Chomsky,2011; Solso ve ark., 2011). Bunu çeşitli kültürleri inceleyerek elde etmişlerdir. Çocukların içinde bulunduğu kültüre bakılmadan benzer dil aşamalarından geçtiklerini kanıtlamışlardır. Rus, Çin, Fransız çocukları konuşmayı kazanmada Amerikan bebekleriyle aynı basamaktan geçmektedirler (Gander ve Gardiner, 2001).

### 2.6.3.6 Vygotsky'ın dil gelişim kuramı

Vygotsky, Piaget'nin kuramındaki çocukların ilk olarak sosyal olmayan konuşmayı tercih etmeleri fikrini karşı çıkarak kendi kuramını savunmuştur. Ona göre çocuklar kendilerini ifade edebilmek için dili öğrenmektedirler. Çocukların kendilerini ifade etmek için kullandıkları kavramların kaynağının ise sosyal çevre olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda dil ve düşünceyi birbirinden ayrı olarak ele almış ve bunların birbirleriyle etki içerisine girerek anlamlı bir unsur olduğunu savunmuştur. Çocuğun zihninde her şey için bir isim bulunmakta, bu nesnelere tarif ederken de eylemsel cümleler kullanılmaktadır (Davaslıgil, 1985; Bayhan ve ark., 2004).

Vygotsky'e göre konuşma iki çeşide ayrılmaktadır. Bunlar sırasıyla sosyal konuşma ve kendi için konuşmadır. Sosyal konuşmadaki amaç iletişimsel amaç taşıyarak daha gündeliktir. Kendi için konuşma ise, çevrenin duyduğu ancak onlarla ilgili değil kişinin kendisiyle ilgili olan konuşmaları içermektedir. Bu doğrultuda Vygotsky iki tür konuşmanın farklı zamanlarda oluştuğunu savunmaktadır. Bebeklik zamanında konuşma önemli olarak sosyal çevre ile iletişim içerisinde olarak öğrenme ortamına uyum sağlayabilmek adına yapılmaktadır. Daha sonra çocuk konuşmaya başladıktan sonra amaç değişerek dilin yalnızca iletişim aracı olmadığı, diğer bir yandan çocuğun kendini anlamak ve yeni bilgileri keşfetmek için de kullanılmaya başlandığı bir eylem olarak meydana çıkmaktadır. Çocuk kavramların birçoğunu kendi için konuşmada öğrenmektedir. Kendi için konuşmada sözel düşünce çocuğun neden bulma formundaki kelimeleri kullanarak sebep-sonuç ilişkisini kurmasıyla oluşmaktadır. Sözel düşünce çocuğun gelişmemiş, ben merkezci, geçiş ve ilkel dil aşamalarının incelenerek aşılabileceğini savunmaktadır (Yeşilyaprak, 2011; Bjorklund, 2005; Bodrova ve Leong, 2007).

### 2.6.4 Dil gelişiminde oyunun rolü

Dil ve oyun birbirleriyle doğrudan bağlantılı, sıkı bir ilişki içerisindedir. Bunun yanında zaman sınırlılıkları bulunan, özel dille ilişkisi olmayan sembolik yetilerinde incelenip değerlendirilmesi doğru olacaktır. Aralarındaki bu ilişki farklı alanlarda ve farklı süreçlerde gerçekleşmektedir. İlk olarak karşılıklı iletişim olarak jest veya mimikler kullanılırken ve bu sayede ilk sözcükler

gözlemlenir daha sonra sözcüklerin birleştirilmesi aşamasına geçilerek, oyun ile sözcükler şemalarla birleştirilerek kullanılmaya başlanmaktadır. Taklit oyunları ile çocuğun dildeki üretimi artmaktadır. Çocuklar dili, oynadıkları oyunları geliştirmek amacıyla kullanmaktadırlar. Yawkey ve Hrncir (1982), oyunun iletişimle olan bağlantısıyla çocukların sözel dil becerilerinin geliştiğini belirtmektedir. Oyunla ilgili olarak üç yaklaşımdan söz edilmektedir; dilin oyunu geliştirmek için kullanılması, dilin amaç olarak kullanılması, oyun için kendi kendine konuşulması durumlarıdır. Çocuklar dili yalnızca oyunlarını geliştirmek amacıyla kullanmazlar. Oyunlarını geliştirmenin yanında bazen dili de bir oyun gibi kullanırlar ve oyunun kaynağı olarak görmektedirler. Oyunlara seslerini de dahil ederek, ritimler oluştururlar, konuşmalarına enstantaneler ekleyerek eğlenmektedirler. Çocuğun kendi kendine konuştuğu egosantrik (ben merkezci) konuşma biçiminde çocuk, herhangi bir uyarıcıya ihtiyacı olmadan konuştuğu, oyunu kendi düşüncelerini dile getirmede bir araç olarak kullandığı faktörlerden biridir (akt. Seçilmiş, 1996).

Oyun, çocukların özellikle enerjilerini harcadıkları bir etkinlik olmakla birlikte günümüzde öğrenme sanatı olarak ele alınmaktadır (Poyraz, 2012). Çocuk oyunlarının birçoğunda kullanılan dil, özellikle sembolik oyunlarda oldukça önemlidir. Çocuk oyun ile;

- Konuşulanları anlama
- Yeni kelimeler öğrenme
- Olaylardaki oluş sıralarını kavrayabilme
- Soru sorma ve cevap verme yetisini geliştirme
- Zihinsel olarak gelişmekte ve birtakım şeyler için değerlendirmeler yapabilme becerini kazanma
- Yönlendirme ve yönlendirilmeyi öğrenme
- Duygu ve düşüncelerini iletebilme
- İletişim kurma vb. birçok noktayı kavrayabilmektedir. (Bayrak, 2008).

Çocuğun tüm gelişim adımlarında olduğu gibi dil gelişim alanında da oyunun destekleyici yönü oldukça önemlidir. Oyunların birçoğu dilin kullanıldığı unsurları içermektedir. Bu sayede oyun oynayan çocuk dili etkin bir şekilde kullanarak yeni sözcükler öğrenebilmektedir. Doğru ve düzgün cümleler kurma,

kendini rahat bir şekilde ifade etme gibi noktalar dilin oyun ile etkin kullanımı sonucunda gelişmektedir. Oyun içerisinde kullanılan oyuncakların, nesnelerin adlarını öğrenen çocuk, onları tanıyarak kullanmayı öğrenir ve gelişen dilleri ile de onlar hususunda iletişim kurabilme becerisini geliştirmektedir (Akyel, 2011). Diğer bir taraftan çocuk, oyunla öğrendiği sözcükleri akranlarıyla iletişim kurarak aktarım yapma fırsatını yakalamaktadır. Bu çocuğun dili kullanabilme yetisini de geliştirmektedir. Çocuk oyun sırasında öğrendiği her yeni nesnede dilini geliştirme olanağı içerisindedir (Kadim, 2012).

Çocuk oyun ile yaşamda gerçekleyen olayları deneyimleyerek öğrenmektedir. Oyun içerisinde yaşamda gerçekleşen rolleri canlandırarak duygu ve düşüncelerini yansıtma yoluna gitmektedir. Bu sayede oyun ile öğrenme noktasında yaşama hazırlanma aşamasını tamamlamaktadır (Aral ve Kandır, 2001). Çocukların bu rolleri canlandırmada oyun oynarken kullandıkları dilin hangi amaçla oynandığına dair üç aşamadan söz etmiştik. Buna göre; beş yaşındaki çocuklarını oyun esnasında gözleyen Teece (1979), çocukların konuşmalarının %33,5'nin kendi kendine konuşma olan egosantrik konuşma olduğunu belirlemiştir. Ona göre oyun bu nedenle çocukların ben merkezci olarak konuşmalarını destelemekte ve aynı zamanda; dilde yenilikler yaratma, yeni kelimeleri kullanabilme alanı sunmakta, çocuğu pratik yapma noktasında motive etmede ve sözel düşünmeyi güçlendirmektedir. Genel itibariyle oyun, dilin geliştirildiği önemli bir etkinliktir. Bu hususta çocuklar için her alanda oyun oynama fırsatı yaratmak gelişimlerine yapılabilecek en önemli katkılardan biri olmaktadır (akt. Seçilmiş, 1996).

### 2.6.5 Okul öncesi dönemde dil gelişiminin önemi

Çocuklar, doğumdan itibaren olagelen durumları anlamak, bunun yanı sıra çevresindekilerle iletişim kurarak sosyal yapının içinde birey olabilmek için dili araç olarak kullanırlar. Bebeklerin çevrelerini keşfederek deneyim kazandıkları algısal ve bilişsel ilerlemeler dil gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Dil; ses, yazı, mimikler, beden hareketleri gibi çeşitli iletişim araçlarını kapsar (Bıçakçı, 2015). Çocukların akranlarıyla birlikte olabilecekleri ortamlara ihtiyaçları vardır. Bu ortam onların gelişimine sağlıklı ve doğal biçimde etki etmektedir. Bu noktada okul öncesi dönem eğitimi veren kurumlar ortam oluşturmak için

oldukça önemlidir. Okul öncesi dönem kurumlarında çocuğun dil gelişimini arttıracak konuşma fırsatları ve dinlenme etkinlikleri yapılmaktadır. Dili daha etkin bir şekilde kullanmasına fırsat sunacak bu ortamlar aynı zamanda çocuğun düşünebilmesini, başkasıyla iletişim kurabilmesini sağlamaktadır. Oluşturulan bu ortamlar zengin uyarıcılar demektir ve bu uyarıcılar çocukların dil gelişimlerini oldukça hızlandırmaktadır (Zembat.,1997; Çubukçu,1991)

Gelişim alanlarının tümüyle ilişki içerisinde olan dil gelişimi, okul öncesi dönemde kontrol altına alınarak, dil gelişiminde çocuğa yardımcı olacak etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir. Düzenlenecek etkinliklerden bir kısmı şu şekilde sıralanabilmektedir; kelime, parmak oyunları, hikâye ve resimler hakkında konuşma ortamı sunma, drama çalışmaları, müzik dinletisi vb. şekilde çoğaltıla bilinir. Çocuğun dil gelişiminin kritik evresi okul öncesi yıllardır ve bu nedenle çocuğa uygun öğrenme ortamı hazırlamak, etkinlikler sunmak gerekmektedir. Aynı zamanda biyososyal ve kültürel olarak dezavantajlı olan çocuklar için dil gelişimi konusunda fırsat eşitliği sağlamak adına yardım edilmelidir (Senemoğlu, 2006).

Çocukların çok az bir kısmı ev dışında olduğu zaman bilgilerini ve yeteneklerini aktarmada zorluk çekmektedirler. Fakat zamanla çocuklar okuldan eve geldiklerinde çeşitli rolleri öğrenmiş, bilgileri edinmiş en önemlisi iletişim kurabilmiş bir şekilde gelmektedirler. Bununla birlikte okul ortamı çocuğun becerilerini kullanabileceği ortamı içermesi bakımından önemlidir. Çocuk sözel iletişim kurmayı, paylaşmayı, yardımı, duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi vb. her durumu tecrübe etmektedir. Öğrendiği bilgileri okul ortamında deneyimleme fırsatı bulan çocuk kendi kendini geliştirmektedir (Kennedy ve ark., 1991).

Okul öncesi dönemde çocuklar özellikle eğitim kurumlarında beden, zihin ve duygusal gelişimini yönelik çalışmalar yapmaktadır. Eşit şartlar altında olmayan çocuklara yönelik ortak yetiştirme fırsatı sunan bu dönem eğitim kurumları aynı zamanda kendi ana dillerini doğru ve düzgün kullanmayı öğrenmektedirler. Gelişimleri bu dönemde güçlendirilerek doğru bir şekilde yönlendirilmelidir (Karaömerlioğlu, 2010; Yavuzer, 2016). Okul öncesi dönemde dil gelişimi çocuğun dinleyerek edindiği kazanımlar ile konuşmaya hazır hale gelmesiyle birlikte hızlanmaktadır. Okulda öğretmenlerinden ve yaşıtlarından yeni kelimeler öğrenerek karmaşık cümleleri anlayabilecek duruma gelmektedir. Dili

üretme noktasında somut işlemler döneminde olduğu için daha çok sınırlı şekilde somut kavramları kullanmakta; okul yardımıyla da daha çok kelimeyi, kelimenin anlamlarını, dil bilgisini öğrenmeye başlamaktadır (Mutlu, 2015).

Çocuklara ana dili kullanabilme büyük oranda 2-10 yaşları arasında gerçekleşmektedir. Bloom'un yapmış olduğu araştırmalar doğrultusunda gelişmiş ülkelerde özellikle dil becerisinin okul başarısını etkilediği, bu çocukların olumlu ortam içerisinde, aileleri tarafından nitelikli şekilde yetiştirilmelerinin büyük oranda etkili olduğunu belirtmiştir. Ailenin dili doğru ve düzgün bir şekilde kullanmaları çocuğun dil ve zihin gelişimini etkilemekte ve dolayısıyla okul başarısı yüksek olmaktadır. Dilin kullanımı zihin gelişimini de etkilemektedir. Öyle ki, dilin kullanımında karşılaşılan sınırlılıklar düşünme eylemini de sınırlamaktadır. Yeterli kelime donanımına sahip olamayan çocuk kendini ifade etmede sorun yaşamakta, okul başarısı da olumsuz olarak etkilenmektedir. Dili bu nedenle etkin kullanabilen çocuğun zihni gelişmekte, okul başarısı yükselmekte ve bunların yanı sıra çocuk duygusal ve sosyal olarak gelişimini ilerletmektedir. Sosyal ve duygusal gelişim yaşayan çocuk doğru iletişim becerisine sahip olabilmekte, bu sayede kendini gerçekleştirebilmekte ve aynı zamanda yaratıcılığını geliştirmektedir (Ünal Gürocak, 2007).

### 2.6.6 Sosyal gelişimin tanımı ve özellikleri

Sosyal gelişim, bireylerin doğup yaşamlarını idame ettirdikleri toplumda çevrelerindeki diğer bireylerle hayat boyu olumlu ilişkiler içerisinde olmasını sağlayan bir süreçtir (Çağdaş ve Seçer, 2005). Toplumsal beklentileri karşılayan, doğumdan sonra kazandığı davranış yetisi olarak açıklanan sosyal gelişim, bireyin doğumundan itibaren tüm günlük yaşantısını kapsamaktadır. Bireyler sosyal gelişimleri boyunca karşılaştıkları dış uyaranlara karşı tepki geliştirerek bireyin benzer şartlar altında ortama uyum sağlama aşamasında benzer davranışlar sergileyebileceği düşünülmektedir. Sosyal gelişim bireyin yaşamı boyunca devam etmekte, buna karşın sürece hazırlık amacıyla bireyin doğuştan getirdiği birtakım donanımlara sahip olarak doğmaktadırlar (Yavuzer, 2016).

Çocuk var olmaya başladığı ilk andan itibaren ailesinin bir ferdi, toplumun da üyesi konumundadır. Kendisine ve içinde yaşadığı topluma faydalı olabilmek

adına kültürünün kurallarını, ahlaki değerlerini ve ona düşen rolleri benimsemek, yerine getirmek zorundadır (Ülgen ve Figen, 1983).

İnsanlar doğdukları andan itibaren diğer insanlarla birlikte yaşama ihtiyacı içinde olmuşlardır. Bu ihtiyaçlarından dolayı topluluklar halinde yaşamışlar, böylelikle sosyal birer varlık olmuşlardır. Çocuğun ilk sosyalleşme deneyimi aile içinde gerçekleşmektedir. Çocuk büyüdükçe ailenin dışındaki çevreyle de etkileşim haline girmektedir (Çağdaş, 1997). Bireyin yaşamının ilk sosyal davranışı annelerine olan bağlılıklarıdır. Uyum sağlama noktasında bağlılık durumu önem taşımaktadır. Bebek büyümeye başladığında anneye olan bağlılığı da kopmaya başlayacak, çevresini araştırmak isteyen bebek oraya yönelecektir ve böylelikle ilk sosyal davranışı gerçekleşecektir (Unutkan,1998). Bebeğin gülümsemesi ilk sosyal tepkidir ve ilk olarak bebeğin doğumundan iki ay sonra görülmektedir. Burada bebek kendisini diğerlerinden ayırt edebilecek olgunluğa erişmiştir (Binbaşıoğlu, 1990).

Sosyalleşme yetisi gelişmiş bireyler çevrelerindeki diğer insanlarla herhangi bir problem yaşamadan birlikte yaşayabilmektedir. Sosyalleşme yetisi gelişmemiş bireyler ise birlikte yaşadığı insanlarla sağlıklı ilişkiler kuramaz, arkadaşları tarafından reddedilirler ve akademik açıdan başarısız bireyler olmaktadırlar. Bu çocuklar daha sonraki yaşlarında kaynağı sosyal ve duygusal yetersizlik olan birçok problemlerle karşılaşabilmektedirler (Binbaşıoğlu,1992; Knight ve Hugbhes,1995).

Sosyal gelişimin özellikleri:

- Yaşıtlarıyla vakit geçirmekten keyif alırlar.
- Yetişkinlerin yardımı ve gözetimi olmadan 4-5 çocuk birlikte vakit geçirebilirler.
- Oyunlarda kendi kurallarını belirleyebilirler.
- Arkadaşlarını kendileri seçer ve değerlendirme yapabilirler.
- Grup oyunları kurarak oynayabilirler.
- Kalabalık gruplarda sohbete katılabilir, fikirlerini aktarabilirler.
- Oyun kurallarını başka birine aktarabilir ve gerekirse kuralları açıklayabilirler.

- Kurallı oyunları oynar, kurallara uyarlar ve uymayanların uymasını sağlayabilirler.
- Genellikle açık havada oynamayı tercih ederler.
- Özgür ruhludurlar, bağımsızlığı severler.
- Sosyal kuralları bilir, saygı gösterir ve uyarlar.
- Kişisel haklarını koruyabilme yetisine sahiptirler.
- Sosyal sorumluluk alır ve yerine getirirler.
  ( Http://fatma-alkan.weebly.com/sosyal-gelişim.html ).

Çocuklarda 3-6 yaş arası dönemde sosyal gelişimlerinde birtakım özellikler bulunmaktadır. Üç yaşındaki bir çocuk kendi isteklerinden kolay kolay vazgeçme niyetinde değildir. Bu özelliği nedeniyle yaşıtlarıyla iletişim kurmada problemler yaşamaktadırlar. Bu dönemde çocukta benlik kavramı oluştuğu için çocuk kendi isteklerine yoğunlaşmaktadır. Ancak çocuklar diğer çocukları taklit ederek basit kuralları öğrenmektedirler. Bu sayede kendi isteklerini erteleyebilmektedirler (Kandır, 2003). Sosyal kuralları öğrenen ve uyum sağlayan çocuklar yaşlarının ilerlemesiyle sosyal gelişimle ilgili farklılıklar yaratmaya başlarlar. Burada yalnızca vermeyi değil, almayı da deneyimleyerek sonunda yalnızca almaya değil vermeye de razı olarak sosyal gelişimde yeni bir aşamaya geçmektedir. Smith (1994), bireyin yaşamında ilk beş yılın önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu dönemde olumlu ve sağlıklı gelişim gösteren bireylerin daha sonraki dönemlerinde kaliteli kişilik gelişimine sahip olabilmesi için çocuğun hayatında önemli olan kurumlarla da ilgili uyum ve iş birliği içinde olmaları faydalı olmaktadır (akt; Özgülük, 2006).

### 2.6.7 Sosyal gelişimle ilgili temel kavramlar

Sosyal gelişimi doğru olarak anlamak ve açıklama getirebilmek adına bazı kavramları bilmek gerekmektedir. Bu kavramlar benlik, sosyalleşme, sosyal olgunluk, sosyal beceri olarak belirtilmiştir.

Benlik, Türk Dil Kurumuna göre bireyi özel yapan farklılık, bireyin kendiliği yahut özü olarak tanımlanmaktadır. Bireyler, dünyaya geldikleri ilk andan itibaren etrafında bulunan çevreyi ve özelliklerini kendiyle birlikte bütün olarak düşünüp algılamaktadır. Burada çevreyi bedenleriyle bağlantılı şekilde kendilerine ait bir parça olarak düşünmektedirler. Çocuk kendi farklılıklarını

gördükçe çevreyle ilgili bu görüşü değişmektedir. Bireyselliğin, benliğin farkına varan çocuk diğer bireylerle olan sosyal etkileşimini kuvvetlendirmektedir (Atay, 2011). İnsanın kendi benliğini algılayışı olarak tanımlanan benlik, çocuğun kendisiyle ilgili olarak zihninde canlandırdığı resmidir. Çocuk zihnindeki bu resimle kendine güvenli olup olmayacağını ya da dışa dönük bir kişilik geliştirip geliştirmeyeceğini belirlemektedir (Yavuzer, 2016).

Çocuk benliğiyle önemli kişilerin görüşlerinden etkilenecek konumdadır. Jersıld'e göre anne-baba başta olmak üzere çocuğun yaşamında etkin olan çevredeki ödül ve ceza verebilen bireyler bu önemli kişileri ifade etmektedir. Çocuk bu kişilerin onu beğenip beğenmemesine, onaylayıp onaylamamasına göre benliğini şekillendirmektedir. Bu noktada çevrelerinden olumlu ilgi gören çocuklar daha iyimser bir benliğe sahip olmaktadırlar. Yapılan araştırmalara göre benlik saygısı yüksek olan çocuklar, başarma isteğine sahip, kendilerine güvenen, zorluklarla başa çıkabilme becerisi yüksek ve daha hayata daha iyimser bakan bireyler olarak yetişmektedirler. Aynı zamanda çevrelerinde önemli kişi olarak görülme, değer verilme potansiyeli de araştırmada elde edilen sonuçlar arasındadır (Güngörmüş, 1993; Aksoy ve Mağden, 1993).

Sosyalleşme, bireyin içinde yaşadığı toplumun diğer üyeleriyle etkileşim halinde olduğu ve hayatında sürekli olarak devam eden bir süreç olarak belirtilmektedir. Birey içinde yaşadığı toplumun kültür ve geleneklerini, toplumdaki rolünü bilerek yine toplumla bütünleşerek bu sosyal süreci öğrenmeyle gerçekleştirmektedir. Birey, taklit etme becerisiyle başka bireylerle kaynaşacak ve onların yaşamlarına katılarak benzer duyguları deneyimleyecektir. Bu deneyimler neticesinde ise kendi benliğini ve kişiliğini tanıma sürecine girmiş olacaktır. Yaşamın ilk yıllarında kazanılan davranışlar, karşılaştığı fırsatlar, yaşıtlarıyla olan iletişimleri sosyalleşme açısından önem taşımaktadır (Öztürk Aynal, 2017; Aral ve ark., 2000).

Çocuk yaşadığı toplumun ve yaşamak istediği toplumun değerlerini özümseme yoluyla sosyalleşmektedir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürünü, o toplumdaki rolüyle bütünleştirerek sosyalleşme sürecine girmektedir. Sosyalleşme sürecinde çocuk toplumun kültür ve normlarını kazanmakta, bu nedenle sosyalleşme sürecine girmeden toplumda tutarlı olarak varlıklarını devam ettirememektedirler. Başarılı bir sosyalleşme süreci yaşayan çocuğun iç

denetimi gelişerek davranışlarını kontrol etme yeteneği de artmaktadır. İç denetimi gelişmiş bireyler toplumun zorlamasına gerek kalmadan yasalara uygun şekilde davranışlar sergilemektedirler (Ülgen ve Fidan, 1983).

Sosyal olgunluk, bireyin yaşına, içinde yaşadığı toplumun beklentilerine uygun olarak davranışlar sergilemesidir. Çocuğun anlayış, tutum, duygu, beceri vb. özellikleri ile yetişkin bir bireyin erişmiş olduğu düzeye gelmesi sosyal olgunluk durumunun açıklamasıdır. Sosyal olgunluk sosyal gelişimin başlıca şartlarındandır. Kalıtımın ve çevresel faktörlerin etkisiyle birey sosyal olgunluğa erişmekte ve bu sayede çevreleriyle olumlu ilişkiler içine girebilmektedir (Yalçın, 2010; Başaran, 1978). Çocuk sağlıklı bir sosyalleşme fırsatı yakaladığında sağlıklı bir sosyal olgunluk süreci de yaşayabilmektedir. Sosyal olgunluk düzeyine ulaşmada anne ve babanın tutumu önem taşımaktadır. Anne ve babayla olan sağlıklı iletişim çocuğun toplumun kültürel değerlerini öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Sosyal olgunluğun gerçekleşmesinde aynı zamanda çocuğun bedensel, ruhsal, dilsel yönden gelişmesi ve olgunlaşması gerekmektedir (Çağdaş, 1997).

Sosyal beceri, bireyin öğrenme yoluyla kazandığı ve sosyalleşme noktasında ilk adım olarak görülen davranışların bütünüdür. Bireyin, yaşadığı toplum içerisinde yeterli düzeyde sosyal görünebilmesi sosyal beceri düzeyleriyle orantılıdır. Birçok değişkenle şekillenen sosyal beceri bireyin amaçlarına ulaşması noktasında yardımcı olan önemli bir faktördür (Avcıoğlu, 2003). Sosyal beceri, bireyin çevreden olumlu tepkiler alabileceği, etki bırakabileceği, gözlenebilir olan ya da gözlenemeyen tüm davranışları kapsamaktadır (Yüksel, 1997). Elliot ve Busse (1991) sosyal beceri davranışlarını beş gruba ayırmıştır:

- İş birliği yaparak bir başkasına yardım etme, kurallara uyma ve paylaşımda bulunma.
- Soru sorma eylemini gerçekleştirme, davranış oluşturma ve başkalarının davranışlarına tepki verebilme.
- Sorumluluk üstlenme, yetişkinlerle iletişim kurma ve özen gösterebilme.
- Başkalarının duygularına ilgi gösterme, empati kurabilme.
- Öz denetim yapabilme.

### 2.6.8 Sosyal gelişim kuramları

Sosyal gelişim, bireyin doğumundan itibaren başlayıp yaşamı boyunca süren, diğer insanlarla geliştirdiği ilgilerin ve duyguların bütünü şeklinde tanımlanabilmektedir (Binbaşıoğlu, 1992). Sosyal gelişim kuramları üç başlık altında toplanmaktadır. Buna göre üç kuram şu şekildedir:

- Sosyal Öğrenme Kuramı
- Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı
- Sosyo Kültürel Gelişim Kuramı

#### 2.6.8.1 Sosyal öğrenme kuramı

Sosyal öğrenme kuramını anlamadan önce çağdaş eğitime rehberlik eden eğitimcilerden Dewey'in geliştirdiği felsefesinin sosyal öğrenme kuramıyla yakından ilişkisi olduğunu bilerek incelemekte fayda vardır. Dewey yaşamın çocuğu eğittiğini ve çocukların deneyimleyerek öğrenmeyi gerçekleştirdiğini savunmaktadır. Onun eğitim felsefesinin özü deneyime dayanmaktadır (Mağden, 1986).

Bandura, sosyal öğrenme kuramında çocuğun hemen hemen bütün davranışları çevresindeki insanları gözlemleyerek öğrendiğini belirtmiştir. Gözlem yöntemiyle öğrenmenin dışında bir şey olsaydı işler karmaşıklaşır ve içinden çıkılamaz bir hal alırdı şeklinde düşünce geliştirmiştir. Birçok yetinin taklit yoluyla öğrenildiği sosyal öğrenme kuramında, kişinin sahip olduğu çevrenin etkisinin büyük ve önemli olduğunu belirtmiştir (Erdamar Koç, 2014). Sosyal çevrenin öğrenime etkisinin olduğunu söyleyen Bandura, kişinin gözlem yoluyla öğrendiği davranışları anlamlandırdığı, buna göre kendisi için faydalı olanları seçerek davranış olarak sergilediklerini savunmuştur (Ataman,2004; akt. Durualp ve Aral, 2010).

Çocuğun gün içerisinde öğrendiği davranışların büyük çoğunluğu sosyal öğrenme olarak açıklanabilmektedir. Bu öğrenme diğer insanlarla olan iletişim sonucunda gerçekleşmektedir. Konuşmayı, yemeyi, arabaya binmeyi vb. tüm davranışları gözlem yoluyla öğrenmektedir. Bandura bu öğrenme durumunun yalnızca pekiştirme yoluyla değil, çocuğun davranışsal ve çevresel tüm faktörlerin etkileşimi ile gerçekleştiğini belirtmiştir (Orçan, 2004). Bandura

gözlem yoluyla öğrenmeyi dört başlık altında ele almıştır. Bu alt başlıklar şu şekilde sıralanmaktadır:

- **Dikkat Süreci:** Modeli taklit edebilmek için modeli dikkatli bir şekilde izlemek gerekmektedir. Model, ilgi çekici olmasının yanı sıra aynı zamanda bireyin ihtiyaçlarına karşılık vererek davranışa örnek olabilme yetisine sahip olmalıdır. Kişinin ilgisine yönelik olan model dikkatini daha kolay çekmektedir (Öztürk Aynal, 2017).
- Hatırlama: Genel olarak model dikkat edilip gözlemlendikten sonra taklit edilmektedir. Model, tekrar etme ve kodlama yapma yöntemleriyle bellekte depolanır, ardından zihinde şemalar oluşturulur. Taklidin kolaylıkla yapılabilmesi için model davranışın gözlemlendiği noktada sözel açıklamalarla desteklenmesi önem taşımaktadır (Orçan, 2004).
- Davranışın Tekrarlanması: Bilginin bellekte tutularak ihtiyaç dahilinde hatırlanması ve kullanılması davranış tekrarı açısından oldukça önemlidir. Davranışın somut olarak ortaya çıkabilmesi, kişinin motor beceriye sahip olması gerekmektedir. Davranışın tekrarlanması sürecinin başarıyla gerçekleşmesi için motor becerisi sonucunda davranışın pratiğe dönüşümü önem taşımaktadır (Yurtsever Kılıçgün, 2015).
- Güdüleme ya da Pekiştirme: Birey öğrendiği davranışı sergilediğinde ya ödüllendirilmekte ya da cezalandırılmaktadır. Ödüllendirildiği zaman bireyde davranışla ilgili olarak güdülenme gerçekleşmektedir. Güdülenme ile davranışın tekrarı, devamlılığı sağlanmaktadır. Pekiştireçler güdelemeye yardımcı olarak davranışın tekrarını oluşturmaktadırlar. (Orçan, 2004).

#### 2.6.8.2 Psiko-sosyal gelişim kuramı

Çocuk gelişimini anlamayı amaçlayanlar arasında en çok araştırma gelişimin doğası üzerine olmuştur. Bu alan içerisinde en kapsamlı kuram Erik Erikson'un geliştirdiği psiko-sosyal gelişim kuramıdır (Gander ve Gardiner, 2001). Sosyal gelişimi geliştirdiği kuram ile açıklayan Erikson, bireyin doğası gereği diğer insanlarla bir arada yaşama isteği onun ana güdüsü olarak açıklanmaktadır. Erikson, değişimin her dönem devam ettiğini belirterek psiko-sosyal gelişimi sekiz evreden geçtiğini belirtmektedir. Her evre, kişinin belirli kriz durumlarını çözeceği özel sorunlardan oluşmaktadır (Santrock, 2012). Birey evrelerdeki amaçlarını gerçekleştirebilmek için o evre içerisinde karşılaştığı problemleri

çözümlemek zorundadır. Karşılaşılan bu problemlerin çözümlenmesiyle birey benliğine özellik katmaktadır. Bu dönem içerisindeki başarısızlıkları diğer evrede tolere edilmekte, uygun çevresel şartlar sayesinde de başarısızlığın getirdiği kişilik üzerindeki kötü izler de silinebilmektedir (Can, 2000).

Erikson, psiko-sosyal gelişim kuramında sekiz kritik dönem olduğunu belirtmiştir. (Megep, 2007). Ona göre bu kritik dönemler şu şekildedir:

Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-1 yaş): Burada annenin davranışları etkin rol oynamaktadır. Annenin bebeğe olan olumlu davranışları temel güveni oluştururken, olumsuz tutumları güvensizliği oluşturmaktadır. Bebeğin temel ihtiyaçları karşılandığında dönem sağlıklı olarak geçirilmiş olunur (Gürses ve Kılavuz, 2011).

Özgürlüğe Karşı Kuşku ve Utanç (2-3 yaş): Bu dönemde çocukların birçoğu yürümekte, iletişim kurabilecek kadar konuşmaktadır. Çocuklar bütünüyle birine bağlı kalmak istemez, güçlerini gösterme eğilimindedirler. Kendi kendine yemek yeme, giyinme, soyunma gibi eylemleri yapma çabaları destekleme çocukta bağımsızlık duygusunun oluşmasını sağlamaktadır. Bunların aksine desteklenmeyen çocuk yeteneklerinden şüphe duyacak ve kendi ihtiyaçları ve bedeninden utanma gibi duygular hissedecektir (Senemoğlu, 2001).

Girişimciliğe Karşı Suçluluk (3-6 yaş): Çocuk, deneyimlediği durumlar sonucunda olaylara daha meraklı, girişimci bir istekle yaklaşmaktadır. Merak duygusunun giderilip, desteklenen çocuklarda güven duygusu oluşurken, çabasının engellendiği durumda ise suçluluk duygusunu hissederek güven azalması yaşamasına yol açılmaktadır (Gürses ve Kılavuz, 2011).

Başarılı Olmaya Karşı Aşağılık Duygusu (7-11 yaş): Yapmış olduğu ürünlerle etrafındaki insanlar tarafından bilinmek, taktir edilmek istenen çocuk iletişimini kuvvetlendirerek diğerleriyle iş birliği yapmaktan memnun olma konumundadır. Bu dönemi olumsuz olarak geçiren çocuk ise kendisini yetersiz hissettiği için aşağılık duygusuna kapılmaktadır. Bunun yaşanmaması için çocuk desteklenmeli, girişimciliği taktir edilmelidir (Megep, 2007).

Kimliğe Karşı Rol Karmaşası (Ergenlik dönemi): Ergenliğe girişte sonucunda kimlik yahut rol karışıklığı yaşanacak bazı kararların alınması gerektiği ve bu kararlardan doğru olanların yetenekli olacakları, doğru kararları almayanlarınsa

kimlik ve rollerle ilgili sorunlar yaşayacakları belirtilmiştir (Gander ve Gardiner, 2001).

Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık (İlk yetişkinlik dönemi): Ergenlik sonucunda kimliğini bulmuş birey kaybetme korkusu yaşamaz ve etrafındakilerle dostluklar kurma başarısını gerçekleştirir. Karşı cinse olan ilgi, sevgi söz konusudur. Buradaki ilişkiler sağlam yapılar üzerine inşa edilmiş olur. Evlilik konuları birey için önem taşır. Bunun yanında rol karmaşası yaşamış bireyler ise bağlanma korkusu yaşamaktadır. Dostluk ilişkileri kurmakta zorluk çekerler ve gittikçe kendi içlerine dönerler. Bu dönemdeki gençler dostluklarla desteklenmelidir (Senemoğlu, 2001; Çağdaş, 2002).

Üretken Olmaya Karşı Durgunluk (Yetişkinlik dönemi): Kişi, geçirdiği diğer evreleri başarıyla tamamlamışsa bu dönemde daha verimli ve üretkendir. Yaratıcılığı yüksektir. Çocukları vasıtasıyla neslini devam ettirme arzusu içerisindedir. Ailesine yahut topluma yararlı olacak işler yapma istediğindedir. Evreleri başarıyla tamamlayamamış kişi, işe yaramama hissi içindedir. Çevresine karşı kayıtsız, köksüz, sahte ve kendi çıkarını diğerlerinden üstün olarak gören birey halini alırlar. Burada bireye işe yaradığı hissi verilerek, ödüllendirme yoluna gidilerek destek olunmalıdır (Senemoğlu, 2001).

Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk (Olgunluk): Benliğini tam olarak bulmuş kişi, güvenli, mutlu, uyum sağlayan, sevilen ve sayılan kişiler olarak bilinmektedirler. Bunun yanında benliğini bulamamış kişiler ise umutsuz, inatçı, hırçın görünümlü kimselerdir. Bu dönemde yılların verdiği üretkenliğin sağladığı haz ile yine yıllarını anlamsız geçirmenin umutsuzluğu arasında bir çatışma olarak görünmektedir. (Senemoğlu, 2001).

#### 2.6.8.3 Sosyo kültürel gelişim kuramı

Sosyo-kültürel kuram, Vygotsky'ın geliştirip bireye sosyal gelişim açısından farklı bir bakış açısı kazandırdığı görüşü olarak ifade edilebilmektedir. Buradaki sosyal gelişimi, kültür ve toplumsal faaliyetleri de kapsayarak tanımlamış, bireyin zihinsel gelişiminde toplum içerisinde kendisinden daha yetenekli olan bireylerle olan sosyal etkileşiminin payının büyük olduğunu belirtmiştir (Gauvain ve Parke, 2009; akt. Öztürk Aynal, 2017). Bu kuramda, dil ve zihinsel gelişimin toplumsal kısmına değinmektedir. Bireydeki idrakın gelişmesi

toplumsal iletişimin artmasıyla doğru orantılıdır. Kişinin yalnız başına yapmakta zorlanacağı şeyleri toplumun yardımıyla yapması yakın gelişim alanıyla ilgilidir. Kişinin alacağı fazladan sorumluluk onu üst seviyeye çıkarmakta, çocuğun gelişim potansiyeline dolaylı yollardan destek olunmaktadır (Gredler, 2008; Holzman, 2009; akt. Öztürk Aynal, 2017).

Vygotsky, çocuğun bireylerle birlikte iş yaparak ilerlemesinin zihinsel gelişimlerini arttırdığını sağladığını savunmuştur. Eğitme işlevini yapan yetişkin bireyler, çocukların bilişlerini yönlendirirken çocuğun özgür düşünce becerisini kısıtlamamalıdırlar. Çocuk kontrol altında olsa da düşünebilmelidir. Düşünce, sosyal toplum içerisinde kişinin yerini ve rolünü belirlemede önem taşımaktadır (Yurtsever Kılıçgün, 2015).

### 2.6.9 Sosyal gelişimi etkileyen faktörler

Okul öncesi dönem çocuğunda sosyal gelişimi etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden bazıları şunlardır: aile, kardeş ilişkileri, beklentiler, arkadaşlık ilişkileri, bağımlılık, saldırganlık vb. durumlar olarak belirtilebilmektedir. Ayrıntılı olarak bakıldığında;

Aile, çocukların sosyalleşmesindeki en etkili kurumlardandır. Aile ortamında çocuğa karşı olan tutumlar ve değerler onun gelişiminde oldukça önem taşımaktadır. Anne ve babanın çocuğu isteyerek dünyaya getirip getirmediği, ebeveyn olmaya hazır olup olmadığı konusu çocuğun sosyalleşme sürecini etkilemektedir. Bu nedenle aile sosyal gelişim noktasında da önemli temel basamaklardandır (Olcay, 2008; Işık, 2007). Çocuk dünyaya geldiği ilk andan itibaren çevresindeki, özellikle bir arada yaşadığı insanları örnek almaktadır. Kardeş, bu örnek alınan kişiler içerisinde ilk sıradadır. Paylaşmayı, sevgiyi, saygıyı, toplum kuralları gibi birçok davranışı bu kurum içinde öğrenmektedir. Kardeş ilişkileri duygusal anlamda içerisinde karmaşıklıklar bulundurmaktadır. Öyle ki, bazı zamanlarda çatışma yaşayan kardeşler yine de birbirlerini içten ve samimi bir şekilde severek sıcak ilişkiler gerçekleştirirler. Kardeşler, yaşamdaki önemli ve tutarlı sosyalleşmenin faktörleri arasındadır. Bu hususta anne babaların ebeveyn öz yeterliliklerinin bulunması, görevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirmeleri beklenmektedir (Çiftçi Topaloğlu, 2013; Deckard ve ark.,2002).

Arkadaşlık ilişkileri, bireyin yaşadığı çevrede toplumsal özellikler kazanarak arkadaşlıklar kurmasıyla başlamaktadır. Bu arkadaşlık ilişkileri sevgi paylaşımı ve düşünce aktarımı isteklerinden doğmaktadır. Çocuklar yalnızca tatmin duygusunu yaşamak için değil, yaşama ve ilişkilere dair deneyimler kazanmak içinde ihtiyaç duymaktadırlar (Aral ve ark.,2000). Çocuğun sosyal yönden uyumlu bir birey olabilmesi için arkadaş edinmesi gerekmektedir. Arkadaşlıklar çocuğa farklı yetiler kazandırmakta, yeni davranışlar öğrenme fırsatı sunmakta, sorumluluk almayı öğreterek bilişsel yönden destelemekte ve saygılı bir şekilde hakkını koruyabilmesini sağlamaktadır. Bu ve buna benzer davranışları gerçekleştiren çocuk toplumsal kurallara uyum gösterebilmektedir. Aynı zamanda uyumlu ve başarılı arkadaşlık ilişkileri de güvenlerini arttırarak çekingenliklerini azaltmaktadır. Kendilerine güvenleri artan, çekingenlikleri azalan çocuklar sosyalleşme noktasında daha yetkin davranışlar sergilemektedirler (Işık, 2007).

Beklenti: Çocuk, çevresindeki insanlardan gözlem yoluyla birçok davranış öğrenmektedir. Bu davranışlar arasında iş birliği, paylaşma, yararlı davranışlar sergileme gibi unsurlar bulunmaktadır. Çevre çocuktan bu tür olumlu ve yararlı davranışları yapmasını bekler, çocuk davranışları sergilendiğinde olumlu geri dönüş alırken, davranışı sergilemediğinde ise olumsuz tepki almaktadır. Tepkiler sayesinde hatasının farkına varan çocuk aynı zamanda olumsuz olarak etkilenmektedir. Çocukların kendiliğinden bir şeyler yapabilme isteklerini sürekli olarak bastırma ve sürekli olarak korkutma davranışı onları bağımlı, utangaç, kararsız, inatçı ve saldırgan bireyler olarak kişiliklerini geliştirmelerine neden olmaktadır. Çocuktan yapabileceğinden fazlasını beklemek ona olumsuz duygu ve davranışlar katmaktan başka bir işe yaramamaktadır (Olcay, 2008; Ekşi, 1990; akt, Terzi, 2009).

Saldırganlık, sosyalleşme ile öğrenilen davranışların en etkili belirleyicisi olarak görülmektedir. Bu olumsuz duygu bireyin kızgınlığının somut hali olarak düşünülebilmektedir. Çocukta bir güdünün engellenmesi saldırganlığın oluşumuna neden olmakta, davranış olarak da karşılaşılmaktadır. Anne ve baba çocuğa gösterdiği davranışlarla çocuktaki saldırganlığın artmasına neden olduğu gibi azalmasını da sağlayabilmektedir (Zembat ve Unutkan, 2001). Saldırgan çocukların ayıplanması, cezalandırılması olumsuz davranışı pekiştirmekten

başka bir işe yaramamaktadır. Ayıplanan ve ceza alan çocuk arkadaşları tarafından alay edilip küçümsenebilmekte ve bu nedenle arkadaş ilişkileri bozularak sosyalleşmede güçlük çekebilmektedir (Ulcay, 1983).

### 2.6.10 Okul öncesi dönemde sosyal gelişimin önemi

İnsanoğlu sosyal bir varlıktır. Sosyalleşmesi yaşamının ve gelişiminin en önemli faktörlerindendir. İnsanın yaşamı boyunca mutlu olmasında, sağlıklı iletişimler kurabilmesinde sosyalleşmenin oldukça büyük bir payı bulunmaktadır. Akran ilişkileri de sosyalleşmenin içerisinde önemli bir yere sahiptir. Aile ile başlayan sosyal etkileşim, çevreye doğru yayılmaktadır (Öztürk Aynal, 2017).

Okul öncesi dönem, gelişimde kalıcı etkilerin olması ve sürecin hızlı ilerlemesinden dolayı kritik öneme sahiptir. Akran ilişkileri aynı yaşta olan ya da benzer gelişim döneminde olan bireylerin belli bir sosyal bağlamı paylaştığı karşılıklı etkileşimlerin tümü şeklinde açıklanmaktadır. Akran ilişkileri çocuğun sosyal gelişiminde oldukça önem taşımaktadır (Gülay,2009). Bu dönemde çocuklar akran ilişkilerinde arkadaşları tarafından kabul edilmek, sağlıklı sosyal bağ kurma isteği içindedirler. Bu dönemdeki bağ kurma okul ortamındaki oyunlarda arkadaşları tarafından tercih edilmek, iletişim kurabilmek, oyuncak paylaşımında bulunabilmek, yeme içme gibi günlük faaliyetlerde birlikte zaman geçirebilmek, okul dışında da paylaşımlarını sürdürmek gibi etkinliklerle gerçekleşmektedir. Çocukların akranlarıyla iletişim ve etkileşim halinde olması karakter gelişimlerini de olumlu şekilde etkilemektedir. Sosyal gelişimi sağlam şekilde gelişen çocuklar ilerleyen yaşlarında hayat tecrübelerine olumlu yönde şekil vermektedirler (Betts, & Rotenberg, 2007; Denham, & Holt, 1993).

Çocuklar okul öncesi dönemde geliştirdikleri sağlıklı sosyal ilişkileriyle;

- Çevresindeki ilişkilerden de yola çıkarak, öz düzenleme, sosyal kontrol düzenlemelerini ve sosyal davranışları öğrenme imkânı kazanmaktadır.
- Kişiler arası iletişim becerileri gelişmekte, isteklerini daha rahat bir şekilde ifade etme noktasında olmaktadırlar.
- Rekabet, destek, eleştirel yaklaşım vb. duyguları deneyimlemelerini sağlayarak sosyal gelişimdeki ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlamaktadır.
- Sağlıklı kurulan sosyal ilişki ile uyum davranışı kazanılmakta ve bu sayede çocuğun yaşamında olumlu gelişimler meydana gelmektedir.

- Aileler tarafından çocuğa kazandırılması zor olan davranışlar yaşıtlarıyla kurdukları ilişkiler sayesinde daha kolay bir şekilde kazandırılmaktadır.
- Sağlıklı iletişimle kurulan akran ilişkileri ev ortamına da olumlu şekilde yansıyabilmektedir. (Bradley, 2001).

Erikson'a göre, okul öncesi dönemdeki uygun ve sağlıklı çevresel etmenler çocukta kendine güven, özerklik, girişimcilik bağımsızlık vb. kişilik gelişimlerini olumlu olarak etkilemekte, duygu kazanımlarını sağlamakta, yaşamın tüm süreçlerine yön vermektedir. Bu nedenledir ki okul öncesi dönem çocuğun gelişiminde ve psikolojisinde oldukça önem taşımaktadır. Çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinde paylaşma duygusu ön plana çıkarak egosantrik (ben merkezci) davranışlarının azalmasını sağlamaktadır. Sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerdeki olgunlaşmayla çocuklar arasındaki sosyal iletişim artmaktadır. Bu noktada oyunun etkisi oldukça büyüktür. Oyun paylaşımın gerektiği, iş birliğinin önemli olduğu bir etkinlik olarak sosyal ilişkiyi çeşitlendirerek şekillendirmektedir. Çocuklar oyun ile birbirlerine daha yakın ilişkiler gerçekleştirmektedirler (Gander ve Gandiner, 2001; Gülay,2009).

Okul öncesi dönem, çocukların yaşamında büyük oranda değişiklikler getirmektedir. Bu nedenle yeni bir uyum sürecine girdiği zorlayıcı ve kritik bir dönemdir. Okul döneminde ilk defa çok sayıda bireyle iletişim kurabileceği ortama girmektedir. Ailesinin dışında ilk olarak fiziksel bir çevre içinde yer almaktadır. Aynı zamanda yine ilk kez belirli kurallar dahilinde etkinliklerde bulunacak, öğretmen yönergeleriyle öğrenimini gerçekleştirecektir. Burada çocuk hem uyumu hem iletişimi hem de bilgi almayı öğrendiği bir süreç yaşamaktadır. Çocuğun sosyal gelişimi için bilgilendirilmekten çok uyum ve iletişim becerisini kazanması daha önemlidir. Sosyal iletişimin temelleri sağlam atıldığında çocuğun daha sonraki yaşamı çok daha başarılı olmaktadır. Bu nedenlerden yola çıkarak okul öncesi dönemde sosyal gelişimin rolünün oldukça önemli olduğu söylenebilmektedir (Erbay, 2008; Megep, 2007).

## 2.7 Okul Öncesi Dönem Çocuğunda Problem Davranışlar

Çocuğun bedensel gelişiminin yanında sosyal ilişkiler kurması, bu ilişkileri yürütmesi istenmektedir. Bu noktada çocuğun davranışsal ve duygusal problemleri kendisinin yanı sıra çevresindekiler içinde sorun yaratan durumlar

olarak bilinmektedir. Davranış problemi, çocuğun yapmaması söylendiği halde yaptığı ve tekrarladığı durumlar için geçerlidir. Davranışın problem olarak görülmesi için çocuğun gelişim dönemine, davranışın tekrar durumuna ve davranışın şiddetine bakılarak belirtilmelidir (Birkan, 2002). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık, dikkat eksikliği, korkular, tırnak yeme, alt ıslatma, sosyal beceri zayıflığı gibi duygusal ve davranışsal problemler sık görülen durumlardandır. Bu problemler büyük oranda çocukta kalıcı hale gelmektedir.

Bu tür duygusal ve davranışsal problemlere sahip olan çocuklar, etrafındaki arkadaşları tarafından dışlanmakta ve bununla birlikte sosyal çevreden öğrenebileceği her türlü davranış becerisinden de geri kalmaktadır (Erbaş, 2002; Hughes ve Ensor, 2006).

Okul öncesi dönem çocuğunda görülen saldırganlık, başkalarını inciten ve incitebilecek her türlü davranış olarak açıklanabilmektedir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1993). Çocuğun çevresindekilere zarar verdiği davranış biçimi olan saldırganlık, bireylerin yanı sıra objelere de zarar vermeyi içermektedir. Saldırganlık davranışını dışa vuran çocuk bazen çevresindeki kişi ve objelere değil kendine zarar verebilmektedir. Çevresine yaptığı saldırganlık davranışlarında ısırma, dövme, oyuncakları kırma, küfretme gibi davranışlar gözlemlenirken, kendine yönelttiği saldırganlık davranışlarında öfke nöbetleri, başını bir yerlere vurma, tırnak yeme gibi davranışlar görülmektedir (Aydoğmuş, 1995). Freud'a göre saldırganlık, çocuğun doğuştan getirdiği, canlıların ortak özelliği olarak değişmeyen ve motivasyonun temeli olan bir dürtü olarak belirtilmiştir (Ülgen ve Fidan, 1983). Bu hususta saldırganlık davranışı sergileyen çocukların, bu olumsuz davranışı neden yaptıklarına bakılmalıdır. Çocuk arkadaşları önünde ayıplanmamalı, küçük düşürülmemelidir. Saldırganlık davranışı sergileyen çocuğu kazanmak, sosyal çevre içinde uyumlu hale getirmek yapılacak önemli adımlardan biri olarak belirtilmelidir.

Bu dönemde çocuklarda görülen diğer bir problem ise kaygıdır. Kaygı, çocuğun kendini rahatsız hissettiği ortamda yetersiz görmesiyle birlikte oluşan huzursuzluk hali olarak tanımlanabilmektedir. Çevresel etkilerle beraber kaygının düzeyi belirlendiği gibi ortadan da kalkabilmektedir. Çocukluk dönemindeki kaygı bozukluğu kendisini sosyal kaygı bozukluğu, seçici

konuşmazlık olan selektif mutizm, ayrılma korkusu ya da özgül fobi olarak gösterebilmektedir (Alisinanoğlu ve Ulaş, 2000; Gültekin Akduman, 2014). Yetişkinler çocuklardan bazı davranış biçimlerini beklemektedirler. Çocukların bu davranış biçimlerini belirli kalıplar içerisinde gerçekleştirmesini, uyum sağlamasını isteyerek çocuğu özgür ortamından uzaklaştırmaktadırlar. Özgür ortamından uzaklaştırılan, isteklerini karşılamak için arayışa giren çocuğu engelleme durumu nedeniyle çocuk bu kurallara uymayabilmektedir. Kurallara uymadığı için çocukta bir kaygı oluşabilmektedir. Çocuk üzerinde baskı yapmamak onun kaygı yapmasına engel olabilecek temel tutumlardandır. Hata yapma payı verilerek, çocuğun yapamayacağı şeyler noktasında beklenti içine girilmemelidir (Çiftçi Topaloğlu, 2013).

Okul öncesi dönem çocuğu, sosyal ortam çerçevesinde üzerine düşen sorumlulukları öğrenmeye başlar. Bu sorumlulukları yerine getiren çocuklar cesaret, açık olma gibi özellikleri öğrenirken, sorumlukları yerine getiremeyen çocuklar içe kapanık, utangaç bir hale bürünmektedirler. Genetik durum, aile ilişkileri gibi birçok nedeni barındıran içe kapanıklık-anksiyete durumu çocuğun sosyal fobiye sahip olarak çekingen davranışlar sergilemesine neden olmaktadır. Anksiyete, çocuğun kaygılı ve korkulu olduğu bu tür durumlarında ortaya çıkan stres olarak tanımlanabilmektedir. Anksiyeteli olan çocuk, diğer bireylerle iletişim kurmaktan çekinir, endişe duyar. Sosyal ortamda artan anksiyetelerinin nedenleri ise, uygunsuz davranma korkusu, kendini yetersiz hissetme ve alay edileceği düşüncesi yer almaktadır. Anksiyetesi yüksek, içe kapanık çocuk kısır döngü gibi bu durumu tekrar tekrar yaşamaktadır. Bu hususta içe kapanıklık-anksiyetenin giderilmesi için öncelikle aileye daha sonra çevredeki yetişkinlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Çocuğun duygusunu anlama, ona kendisini ifade edebileceği imkanlar yaratma, özgürlüğünü kısıtlamadan duygularını anlayabilme gibi ortamlar ile çocuk desteklenmelidir (Şenol Durak, 2015).

# 3. YÖNTEM

Yöntem kısmında, araştırmanın modeli, evreni ve örneklemi, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

## 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki 3-6 yaş grubu çocuklarda oyun terapisinin dil ve sosyal gelişim düzeylerine etkisinin incelendiği deney-kontrol gruplu, ön test – son test ölçümlerinin bulunduğu bir terapi modeline dayanan deneysel bir çalışmadır. Çalışmada oyun terapisinin, okul öncesi dönemdeki 3-6 yaş grubu çocukların dil ve sosyal gelişim problemi üzerindeki etkisi ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri aracılığıyla incelenmektedir. Araştırma kapsamında, çalışmanın yapıldığı eğitim kurumunda öğrenimine devam eden 3-6 yaş grubunda bulunan çocuklardan dil gecikmesi ve sosyal gelişim yetersizliği nedeniyle terapiye yönlendirilenler çalışmaya dahil edilmiştir.

## 3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma, İstanbul ili, Kağıthane ilçesinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Gülcem Anaokulunda eğitimine devam eden dil gelişimi ve dil gelişiminin etkilediği sosyal yetkinlik yetersizliği olan okul öncesi dönem 3-6 yaş grubu çocuklarından oluşmaktadır.

Bu araştırmada 15 kişilik, 8'i deney 7'si kontrol olmak üzere 3-6 yaş grubundaki denekler kullanılmıştır. Burada deney grubundaki çocuklara 12 hafta süren boylamsal bir çalışma yapılarak, özellikle dil gelişimi ve sosyal olgunluk konularında uzman bir terapist ile birlikte 12 seanslık bir çalışma sürdürülmüştür. Buradaki amaç gözlemsel ve deneysel çalışmanın temel özelliği ''dokunsal'' oyun terapisini içermekte olup, bu 12 seanslık çalışma sonucunda özellikle dilde ifade ve sosyal yetersizlik sorunu olan çocukların bu terapiden ne kadar yararlandıklarını verilemektir.

Çalışmanın uygulanması yaklaşık 45 dakika süren toplam 12 oturumdan oluşmaktadır. Verilen ölçeklerin nasıl yanıtlanacağı bilgisi görüşme içerisinde belirtilmiştir. Araştırma ölçekleri öğretmen ve ebeveyn tarafından cevaplanması aracılığıyla değerlendirilmiştir. Çalışmanın başında ebeveyni ve öğretmeni tanımak için ‘’Onam Formu’’ verilmesinin ardından ‘’Okul öncesi çocuğu, aileyi ve öğretmeni tanılama formu’’ doldurulmuştur. Daha sonra dil gelişimini ölçecek ve sosyal yetkinlik ölçümünün sağlanmasına destek olacak ‘’Ankara Gelişim Tarama Envanteri’’ ve çocuğun sosyal yetkinliğini ölçecek ‘’Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30’’ ölçekleri sırasıyla yanıtlanmıştır. Öğrenci velileri ‘’Onam Formu’’ ile araştırma hakkında bilgilendirilip, çalışmaya katılımları için velilerden onay alınmıştır.

Denekler 3-6 yaş grubu okul öncesi eğitim alan çocukları içerdiğinden bireysel farklılıklara dayalı olarak dil ve sosyal gelişiminde de farklı olabilecekleri varsayımından hareketle kontrol grubundaki deneklerin doğal süreçler içerisinde dil ve sosyal gelişiminde yaşlarına göre yeterli olduğu kabul edilmiş ve deney grubu ile 12 seanslık çalışma sonucunda 2 grup arasındaki bulgular gözleme ve AGTE ile SCBE-30 ölçeklerine dayanarak karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, 3-6 yaş grubundaki karşılaştırmalarda Spearman Korelasyonuna göre anlamlı bulunmuş olup, bulgular ayrıca ebeveyn ve öğretmenlerin görüşleriyle de paralellik göstermektedir. Konuyla ilgili sonuçlar tablo 4.3.1, tablo 4.4.1 ve tablo 4.5.1’de görülmektedir. Deney sayılarının idealde 3,4,5,6 yaş gruplarında alt gruplar olarak ele alınması ve karşılaştırılmaların ona göre yapılması daha anlamlı olacağı halde bu düzeyde de geleceğe yönelik ön tahminde bulunmak ve bundan sonraki çalışmalara ışık tutacağı anlamını taşımaktadır.

Araştırmada kullanılmış olan denekler herhangi bir nörolojik, fiziksel rahatsızlığı bulunmayan 3-6 yaş grubu toplam 15 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma için belirlenen 15 çocuk deney (8) ve kontrol (7) olarak 2 gruba ayrılmıştır. Araştırma kapsamında terapi seansları, alanında uzman bir terapist ile birlikte uygulanmıştır. Çalışma toplamda 12 hafta sürmüştür. Deney grubundaki çocuklara haftada bir gün 45 dakikalık dokunsal terapi seansları uygulanmıştır. Uygulamanın ilk haftasından itibaren uygulayıcı ve çocuk arasındaki güven bağı ilişkisinin oluşturulmasına önem gösterilmiştir. Bu hususta Gelişimsel Oyun Terapisinin gereğince belirlenmiş olan 9 adet dokunsal

oyun oynanmıştır (Bkz.Ek-9). Uygulamada Gelişimsel Oyun Terapisinin şefkatli ve doğru dokunma ile çocukta; güven bağı oluşturma, kendilik algısı/farkındalığı yaratma, problemi görebilme-sağaltım yapabilme ve sonlandırma aşaması süreçleri toplam seans süresi dahilinde gerçekleşmiştir. Uygulanan her seans sonunda çocuğun terapi gidişatını gözlemlemek adına araştırmacı tarafından hazırlanmış olan takip çizelgesi doldurulmuştur (Bkz. Ek-10). Bunun yanı sıra yine araştırmacı tarafından oluşturulmuş, ailenin haftalık olarak çocukla ilgili gözlemlerini kaydedeceği takip çizelgesi ebeveynler tarafından doldurulmuştur (Bkz. Ek-11). Bunlara ek olarak araştırmacı sınıf öğretmenleriyle haftalık görüşmeler gerçekleştirerek çocukların sınıf ortamındaki durumları hakkında bilgi almıştır. Deneklerin demografik özellikleri Tablo 1'de ayrıntılı şekilde belirtilmiştir.

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve sosyal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Işık Savaşır, Nilhan Sezgin ve Neşe Erol'un 1993 yılında geliştirmiş olduğu ''Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ile LaFreniere ve Dumas tarafından 1996 yılında geliştirilmiş ve Feyzan Çorapçı, Nazan Aksan, Duygu Arslan Yalçın ve Bilge Yağmurlu (2010) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış ''Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SCBE-30)'' ölçeği kullanılmıştır.

#### 3.3.1 Okul öncesi çocuğu tanılama formu

Araştırmada kullanılan okul öncesi çocuğu tanılama formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda çocuğun doğum yılı, cinsiyeti, bakım yerinde kalma süresi, anaokuluna başlama zamanı, birlikte yaşadığı bireyler, geçirdiği bir hastalığın olup olmadığı ve doğum şekli ile ilgili bilgileri yer almaktadır.

Buna göre; Tablo 1'de çocukların demografik özelliklerinin dağılımı ve ki kare testi ile karşılaştırılması yapılmıştır. Ki kare testine göre deney ve kontrol gruplarının demografik özellikleri bakımından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Deney grubundaki çocukların %25'i 2012, %37,5'i 2013 ve %37,5'i 2014 yılı doğumludur. Kontrol grubunda ise %14,3'ü 2012,

%57,2'si 2013 ve %28,6'sı 2014 yılı doğumludur. Deney grubundaki çocukların %75'i erkeklerden, kontrol grubundaki çocukların ise %71,4'ü erkeklerden oluşmaktadır. Deney grubu ve kontrol grubundaki çocukların büyük çoğunluğu bakım yerlerinde haftalık 35 saat kalmaktadırlar. Deney grubundaki çocukların yarısı anaokuluna bu yıl içerisinde başlamış, kontrol grubundaki çocukların ise %57,1'i bir yıldan daha fazla süredir anaokuluna devam etmektedirler. Her iki grupta da çocukların yarısından fazlası evlerinde anne ve babaları ile yaşamaktadırlar. Son olarak çalışmaya katılan çocuklarda herhangi bir hastalık öyküsü yoktur ve aynı zamanda çocukların tamamı normal doğum ile dünyaya gelmişlerdir.

**Çizelge 3.1:** Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

| | | Deney | | Kontrol | | Test | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | n | % | n | % | | |
| Doğum Yılı | 2012 | 2 | 25,0 | 1 | 14,3 | 0,61 | 0,74 |
| | 2013 | 3 | 37,5 | 4 | 57,1 | | |
| | 2014 | 3 | 37,5 | 2 | 28,6 | | |
| Cinsiyet | Kız | 2 | 25,0 | 2 | 28,6 | 0,02 | 0,88 |
| | Erkek | 6 | 75,0 | 5 | 71,4 | | |
| Bakım Yerinde Kalma Süresi (haftalık) | 25 | 3 | 37,5 | 3 | 42,9 | 0,05 | 0,83 |
| | 35 | 5 | 62,5 | 4 | 57,1 | | |
| Ana Okuluna Başlama | 0-1 yıl | 4 | 50,0 | 2 | 28,6 | 0,75 | 0,69 |
| | 1-2 yıl | 3 | 37,5 | 4 | 57,1 | | |
| | 2+ | 1 | 12,5 | 1 | 14,3 | | |
| Evdeki bireyler | Anne ve baba | 4 | 50,0 | 4 | 57,1 | 0,13 | 0,94 |
| | Anne, baba ve kardeş | 3 | 37,5 | 2 | 28,6 | | |
| | Anne, baba ve diğer | 1 | 12,5 | 1 | 14,3 | | |
| Hastalık | Yok | 8 | 100,0 | 7 | 100,0 | * | * |
| Doğum | Normal | 8 | 100,0 | 7 | 100,0 | * | * |

### 3.3.2 Aileyi tanılama formu

Araştırmada kullanılan aileyi tanılama formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Aileyi tanılama formunda anne ve babanın yaşı, mesleği, çalışma durumu, medeni halleri, eğitim durumları ve gelir düzeyleri ile ilgili bilgileri yer almaktadır. Buna göre deney ve kontrol grubundaki çocukların ebeveynlerinin demografik özellerine göre dağılımı şu şekildedir;

Tablo 2'de çocukların ebeveynlerinin demografik özelliklerinin dağılımı ve ki kare testi ile karşılaştırılması yapılmıştır. Ki kare testine göre deney ve kontrol gruplarının demografik özellikleri bakımından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Deney grubundaki çocukların annelerinin yaşları eşit dağılmışken, kontrol grubundaki çocukların annelerinin %42,9'u 23-27 yaş arası, %42,9'u ise 33-37 yaş arasındadır. Deney grubundaki çocukların annelerinin %62,5'i ev hanımı iken kontrol grubundaki çocukların annelerinin %71,4'ü diğer meslek gruplarındandır. Yine benzer şekilde deney grubundaki çocukların annelerinin %62,5'i çalışmazken, kontrol grubundakilerin %71,4'ü çalışmaktadır.

Deney grubundaki çocukların anne ve babalarının medeni durumlarına göre %87,5'i evli iken, kontrol grubundakilerin %100'ü evlidir. Her iki gruptaki çocukların baba yaşlarının çoğunluğu 38 ve üzeri yaş grubudur. Her iki gruptaki çocukların babalarının çoğunluğu özelde çalışmakta ve aynı zamanda çalışmayan birey bulunmamaktadır. Deney grubu ve kontrol grubundaki çocukların hem annelerinin hem de babalarının çoğunluğu lise mezunudur. Bunun yanında son olarak her iki gruptaki aileler orta düzey gelirli ailelerdir.

**Çizelge 3.2:** Örneklem Grubundaki Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

| | | Deney | | Kontrol | | Test | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | n | % | n | % | | |
| Anne Yaşı | 23-27 | 2 | 25,0 | 3 | 42,9 | 2,68 | 0,44 |
| | 28-32 | 2 | 25,0 | 1 | 14,3 | | |
| | 33-37 | 2 | 25,0 | 3 | 42,9 | | |
| | >38 | 2 | 25,0 | 0 | 0,0 | | |
| Anne Mesleği | Ev hanımı | 5 | 62,5 | 2 | 28,6 | 5,91 | 0,05 |
| | Kamu | 2 | 25,0 | 0 | 0,0 | | |
| | Diğer | 1 | 12,5 | 5 | 71,4 | | |
| Anne Çalışma Durumu | Tam zamanlı | 3 | 37,5 | 5 | 71,4 | 1,73 | 0,19 |
| | Hayır | 5 | 62,5 | 2 | 28,6 | | |
| Anne Medeni Durumu | Evli | 7 | 87,5 | 7 | 100,0 | 0,94 | 0,33 |
| | Ayrılmış ya da boşanmış | 1 | 12,5 | 0 | 0,0 | | |
| Baba Yaşı | 23-27 | 0 | 0,0 | 2 | 28,6 | 2,78 | 0,43 |
| | 28-32 | 1 | 12,5 | 1 | 14,3 | | |
| | 33-37 | 2 | 25,0 | 1 | 14,3 | | |
| | >38 | 5 | 62,5 | 3 | 42,9 | | |

**Çizelge 3.2:** Örneklem Grubundaki Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

| | | | Deney | | Kontrol | Test | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Baba Mesleği | Kamu | 1 | 12,5 | 3 | 42,9 | 1,76 | 0,19 |
| | Özel | 7 | 87,5 | 4 | 57,1 | | |
| Baba Çalışma Durumu | Tam zamanlı | 8 | 100,0 | 7 | 100,0 | * | * |
| Baba Medeni Durumu | Evli | 7 | 87,5 | 7 | 100,0 | 0,94 | 0,33 |
| | Ayrılmış ya da boşanmış | 1 | 12,5 | 0 | 0,0 | | |
| Anne Eğitimi | Ortaokul | 1 | 12,5 | 1 | 14,3 | 2,03 | 0,57 |
| | Lise | 5 | 62,5 | 6 | 85,7 | | |
| | Üniversite | 1 | 12,5 | 0 | 0,0 | | |
| | Lisansüstü | 1 | 12,5 | 0 | 0,0 | | |
| Baba Eğitimi | Lise | 5 | 62,5 | 5 | 71,4 | 0,27 | 0,88 |
| | Üniversite | 2 | 25,0 | 1 | 14,3 | | |
| | Lisansüstü | 1 | 12,5 | 1 | 14,3 | | |
| Gelir Düzeyi | Düşük | 1 | 12,5 | 0 | 0,0 | 0,94 | 0,63 |
| | Orta | 6 | 75,0 | 6 | 85,7 | | |
| | Yüksek | 1 | 12,5 | 1 | 14,3 | | |

### 3.3.3 Sınıf ve öğretmen tanılama formu

Araştırmada kullanılan sınıf ve öğretmen tanılama formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda sınıfın büyüklüğü, içerisindeki araç gereçlerin yeterliliği, çocuk için rahatlatıcı bir ortam olup olmadığı ve aynı zamanda öğretmenin eğitim düzeyi, çalışma tecrübesiyle ilgili bilgileri yer almaktadır. Buna göre deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmenleri ve sınıflarına ait ortak özelliklerin dağılımı şu şekildedir;

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı üniversite mezunudur. Öğretmenlerden dördü bir yıldan fazla çalışma tecrübesine sahip iken yalnızca biri (öğretmen E) bir yıldan daha kısa süredir çalışma tecrübesine sahiptir. Öğretmenlerden üçü sınıfın yeterli büyüklüğe sahip olmadığını düşünüyorken, diğer iki öğretmen sınıfın yeterli büyüklükte olduğunu düşünmektedir. Genel olarak öğretmenlerin sınıf ortamında kendilerini bir telaş içinde bulduklarından söz edilebilmektedir. Yine aynı zamanda çalışmaya katılan tüm öğretmenler sınıfın çocuklar için çoğu zaman rahatlatıcı bir ortam olduğunu düşünmektedirler.

**Çizelge 3.3:** Örneklem Grubunun Öğretmenlerine ve Sınıflarına Ait Genel Özelliklerinin Dağılımı

| | Öğretmen A | Öğretmen B | Öğretmen C | Öğretmen D | Öğretmen E |
|---|---|---|---|---|---|
| Deney Grubu | 0 | 2 | 4 | 1 | 1 |
| Kontrol Grubu | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| Sınıftaki Öğrenci Sayısı | 17 | 22 | 19 | 21 | 13 |
| Sınıftaki Yetişkin Sayısı | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 |
| Eğitim Düzeyi | Üniversite | Üniversite | Üniversite | Üniversite | Üniversite |
| Çalışma Tecrübesi (Ay) | 72 | 24 | 18 | 48 | 7,5 |
| Sınıf | Karışık | Karışık | Karışık | Karışık | Karışık |
| Sınıf büyüklüğü yeterli mi? | Hayır | Hayır | Evet | Hayır | Evet |
| Gün içerisinde sınıfa girip çıkan yetişkin oluyor mu? | Her Zaman | Her Zaman | Sık Sık | Her Zaman | Sık Sık |
| Kendinizi sanki bir telaş, içinde buluyor musunuz? | Sık Sık | Bazen | Sık Sık | Her Zaman | Sık Sık |
| Size gereken araç-gereçleri yerlerinde rahatlıkla bulabiliyor musunuz? | Sık Sık | Sık Sık | Her Zaman | Her Zaman | Sık Sık |
| Çocuklar sınıfta yaygara yapar mı? | Sık Sık | Her Zaman | Her Zaman | Sık Sık | Sık Sık |
| Günü planladığınız gibi bitirebiliyor musunuz? | Sık Sık | Sık Sık | Sık Sık | Her Zaman | Her Zaman |
| Sınıf çocuklar için rahatlatıcı bir ortam mıdır? | Sık Sık | Sık Sık | Sık Sık | Sık Sık | Sık Sık |

### 3.3.4 Ankara gelişim tarama envanteri (agte)

Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Işık Savaşır, Nilhan Sezgin ve Neşe Erol tarafından 1993 yılında geliştirmiştir. AGTE, 0-6 yaş arası çocukların gelişimsel açıdan değerlendirilmesini sağlayan bir envanterdir. Uygulayıcı tarafından ebeveyne yöneltilen soruların yanında aynı zamanda çocuk gözlem altına alınmaktadır. Bu envanterde çocuğun dil bilişsel, ince motor, kaba motor ve sosyal beceri-öz bakım olmak üzere toplam dört gelişim evresi incelenmektedir. Envanter ‘’Evet, Hayır ve Bilmiyorum’’ şeklinde yanıtlanan toplam 154

sorudan oluşmaktadır. Çalışmamız AGTE'nin 3-6 yaş çocuğunu yönelik (36-72 ay arası toplam 34 soru) kısmını kapsamaktadır. (Dilekmen,2003)

### 3.3.5 Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 (scbe-30) ölçeği

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SCBE-30) ölçeği LaFreniere ve Dumas tarafından 1996 yılında geliştirilmiş ve Feyzan Çorapçı, Nazan Aksan, Duygu Arslan Yalçın ve Bilge Yağmurlu (2010) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. SCBE-30, üç-altı yaş okul öncesi dönem çocuklarında sorun belirtileri ve sosyal becerilerinin niceliğini değerlendiren, her biri 10 madde içeren, 30 sorudan oluşan üç alt ölçeğe sahiptir. Bu alt ölçekler; sosyal yetkinlik alt ölçeği, kızgınlık-saldırganlık alt ölçeği ve anksiyete-içe dönüklük alt ölçeğidir. SCBE-30, altı basamaklı likert ölçeği ile (1= hiçbir zaman, 2 ya da 3= bazen, 4 ya da 5= sık sık, 6= her zaman) öğretmen ya da ebeveyn tarafından doldurularak değerlendirilir. (Gür ve diğerleri, 2015)

## 3.4 Verilerin İstatiksel Analizi

Araştırma dil gelişimi ve dil gelişiminin etkilediği sosyal yetkinlik problemi olan çocuklardan oluşmaktadır. Seçilen çocuklar rastlantısal olarak iki gruba ayrılarak deney (8)- kontrol (7) grubu şeklinde incelenmiştir. Toplamda 15 katılımcıya anket uygulanmıştır. Çalışmanın verileri Kolmogrov ve Smirnov normal dağılım testi ve Skewness-Kurtosis çarpıklık basıklık testi ile incelenerek verilerin normal dağılmadığı görülmüştür ($p<0,05$). Veriler normal dağılıma uymadığı için verilerin analizinde non-parametrik testler Mann Whitney U testi (2'li gruplar), Kruskall Wallis testi (3 ve daha fazla gruplar-Bonferoni düzeltmesi uygulanmıştır) kullanılmıştır. Gruplar arasındaki korelasyonun değerlendirilmesi için Spearman Korelasyon (non-parametrik) testi kullanılmıştır. Analiz için ortalama ve standart değerleri kullanılmıştır. $P<0,05$ anlamlı olarak kabul edilmiştir.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde, incelenen değişkenler arasındaki ilişkinin sonucunda elde edilen verilerin analizleri yapılmıştır. Analizler neticesinde toplanan bulgular alt problemlere ayrılarak tablolar yardımıyla açıklanmıştır.

- ‘’Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Dil ve Sosyal Gelişim Düzeylerinin İncelenmesinde AGTE ve SCBE-30 Testlerinin Alt Boyutlarının Genel Ortalama Değerleri Normal Dağılmakta mıdır?’’ alt problemine ilişkin bulgular

Çizelge 4.1’de çocuklara uygulanan AGTE ve SCBE-30 testlerinin alt boyutlarının genel ortalama değerleri gösterilmektedir. Buna göre tabloda her iki testin alt boyutlarından alınabilecek minimum ve maximum değerler ile çalışmamıza katılan çocukların bu testlerden aldıkları ön test son test genel ortalama değerleri verilmiştir. Her iki testin de alt boyutlarına bakıldığında değerlerin en çok ve en az alınma durumlarına göre ön test ve son testte alınan ortalama değerler ve bu değerlerin normal dağıldığı sayısal veriler olarak tabloda sırasıyla gösterilmektedir.

**Çizelge 4.1:** Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Dil ve Sosyal Gelişim Düzeylerinin İncelenmesinde AGTE ve SCBE-30 Testlerinin Alt Boyutlarının Genel Ortalama Değerleri

| | | N | X | SS | Minimum | Maximum |
|---|---|---|---|---|---|---|
| AGTE | DB-Ön Test | 15 | 44,73 | 4,67 | 37,00 | 51,00 |
| | İM-Ön Test | 15 | 20,73 | 1,83 | 17,00 | 24,00 |
| | KM-Ön Test | 15 | 23,93 | 0,59 | 23,00 | 25,00 |
| | SB-ÖB-Ön Test | 15 | 32,80 | 2,14 | 28,00 | 36,00 |
| | DB-Son Test | 15 | 50,93 | 7,00 | 41,00 | 63,00 |
| | İM-Son Test | 15 | 21,07 | 1,44 | 18,00 | 23,00 |
| | KM-Son Test | 15 | 23,93 | 0,26 | 23,00 | 24,00 |
| | SB-ÖB-Son Test | 15 | 34,67 | 2,44 | 31,00 | 38,00 |
| SCBE-30 | SY-Ön Test | 15 | 3,07 | 0,73 | 1,90 | 4,20 |
| | KS-Ön Test | 15 | 4,27 | 0,58 | 3,40 | 5,50 |
| | Aİ-Ön Test | 15 | 3,45 | 0,84 | 1,40 | 4,60 |
| | SY-Son Test | 15 | 3,33 | 0,70 | 2,00 | 4,40 |
| | KS-Son Test | 15 | 3,55 | 0,64 | 2,20 | 4,70 |
| | Aİ-Son Test | 15 | 3,04 | 0,68 | 1,50 | 4,10 |

Çizelge 4.2'de AGTE ve SCBE-30 ölçeği verilerinin normal dağılımı gösterilmiştir. Kolmogorov-Smirnov'a göre $p<0,05$ olan değerler normal dağılım göstermemektedir. Yine Skewness ve Kurtosis testlerine göre +2 –2 aralığında olmayan değerler normal dağılıma uymamaktadır. Bu yüzden tabloda birden fazla grubun normal dağılıma uymadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmanın verilerinin analizi non-parametrik testler ile yapılmıştır.

Çizelge 4.2: AGTE ve SCBE-30 Testlerinin Alt Boyutlarının Genel Ortalama Değerlerindeki Verilerin Normal Dağılımının Gösterilmesi

| | | Kolmogorov-Smirnov | | | Skewness | | Kurtosis | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | İstatistik | df | *p* | İstatistik | SH | İstatistik | SH |
| AGTE | DB-Ön Test | 0,153 | 15 | 0,200* | -0,160 | 0,580 | -1,301 | 1,121 |
| | İM-Ön Test | 0,158 | 15 | 0,200* | -0,351 | 0,580 | 0,220 | 1,121 |
| | KM-Ön Test | 0,345 | 15 | 0,000 | -0,004 | 0,580 | 0,537 | 1,121 |
| | SB-ÖB-Ön Test | 0,179 | 15 | 0,200* | -0,303 | 0,580 | 0,450 | 1,121 |
| | DB-Son Test | 0,172 | 15 | 0,200* | 0,172 | 0,580 | -1,372 | 1,121 |
| | İM-Son Test | 0,209 | 15 | 0,078 | -0,632 | 0,580 | -0,108 | 1,121 |
| | KM-Son Test | 0,535 | 15 | 0,000 | -3,873 | 0,580 | 15,000 | 1,121 |
| | SB-ÖB-Son Test | 0,153 | 15 | 0,200* | 0,073 | 0,580 | -1,429 | 1,121 |
| SCBE-30 | SY-Ön Test | 0,115 | 15 | 0,200* | -0,004 | 0,580 | -1,091 | 1,121 |
| | KS-Ön Test | 0,147 | 15 | 0,200* | 0,531 | 0,580 | 0,039 | 1,121 |
| | Aİ-Ön Test | 0,172 | 15 | 0,200* | -0,977 | 0,580 | 1,273 | 1,121 |
| | SY-Son Test | 0,161 | 15 | 0,200* | -0,194 | 0,580 | -0,470 | 1,121 |
| | KS-Son Test | 0,262 | 15 | **0,007** | -0,744 | 0,580 | 0,780 | 1,121 |
| | Aİ-Son Test | 0,152 | 15 | 0,200* | -0,524 | 0,580 | 0,598 | 1,121 |

- ‘’Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Dil ve Sosyal Gelişim Düzeylerinin İncelenmesinde AGTE ve SCBE-30 Testlerinin Verileri Güvenilir Midir?’’ alt problemine ilişkin bulgular

**Çizelge 4.3:** AGTE ve SCBE-30 Testlerinin Alfa Değerleri

| | | Cronbach's Alpha |
|---|---|---|
| AGTE | DB-Ön Test | 0,636 |
| | İM-Ön Test | 0,717 |
| | KM-Ön Test | 0,720 |
| | SB-ÖB-Ön Test | 0,658 |
| | DB-Son Test | 0,721 |
| | İM-Son Test | 0,689 |
| | KM-Son Test | 0,726 |
| | SB-ÖB-Son Test | 0,654 |
| SCBE-30 | SY-Ön Test | 0,718 |
| | KS-Ön Test | 0,712 |
| | Aİ-Ön Test | 0,729 |
| | SY-Son Test | 0,713 |
| | KS-Son Test | 0,723 |
| | Aİ-Son Test | 0,734 |
| Toplam | | **0,732** |

Çalışmanın güvenirlik analizi sonucunda toplam değer 0,732’dir. Bu durumda verilerin güvenli olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmada uygulanan AGTE ve SCBE-30’un alt boyutlarının her biri için ön testin ve son testin sonucu ortalama değerler içerisindedir. Bu nedenle alt boyutlarının her biri için verilerin güvenli olduğu söylenebilmektedir.

- ‘’AGTE Sonucunda Dil-Bilişsel, İnce Motor, Kaba Motor ve Sosyal Beceri Öz Bakım Alt Gruplarının, Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılmasında Bir Farklılık Var Mıdır?’’ alt problemine ilişkin bulgular

**Çizelge 4.4:** AGTE’nin Alt Gruplarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

| | Ön Test | | Son Test | |
|---|---|---|---|---|
| | Deney Grubu (n=8) | Kontrol Grubu (n=7) | Deney Grubu (n=8) | Kontrol Grubu (n=7) |
| | X ± SS | X ± SS | X ± SS | X ± SS |
| Dil-Bilişsel | 44,5±5,55 | 45±3,82 | 56±4,86 | 45,14±3,67 |
| | t:26,500 p:0,862 | | t:2,500 p:0,003 | |
| İnce Motor | 19,87±1,72 | 21,71±1,49 | 20,87±1,72 | 21,28±1,11 |
| | t:12,500 p:0,068 | | t:25,500 p:0,766 | |
| Kaba Motor | 23,87±0,64 | 24±0,577 | 24±0,00 | 23,85±0,37 |
| | t:25,000 p:0,677 | | t:24,000 p:0,285 | |
| Sosyal Beceri Öz Bakım | 33,12±2,53 | 32,42±1,71 | 36,37±1,59 | 32,71±1,60 |
| | t:19,000 p:0,287 | | t:3,500 p:0,004 | |

Deney grubundaki çocukların oyun terapisi sonrasında AGTE testine göre gösterdikleri gelişimin kontrol grubundaki çocuklarla karşılaştırılması sonucunda; AGTE ön test sonuçları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken oyun terapisi sonrasındaki son test sonucuna göre deney grubundaki çocukların dil bilişsel ve sosyal beceri-öz bakım değerleri kontrol grubuna anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Ancak ince motor ve kaba motor değerlendirmesi sonucunda deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

- ‘’SCBE-30 Ölçeğinin Sonucunda Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçe Dönüklük Alt Gruplarının, Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılmasında Bir Farklılık Var Mıdır?’’ alt problemine ilişkin bulgular

**Çizelge 4.5:** SCBE-30 Ölçeğinin Alt Gruplarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

| | Ön Test | | Son Test | |
|---|---|---|---|---|
| | Deney Grubu (n=8) X ± SS | Kontrol Grubu (n=7) X ± SS | Deney Grubu (n=8) X ± SS | Kontrol Grubu (n=7) X ± SS |
| Sosyal Yetkinlik | 3,1±0,79 | 3,0±0,70 | 3,53±0,66 | 3,08±0,70 |
| | T:26,000 P:0,816 | | t:16,000 p:0,163 | |
| Kızgınlık Saldırganlık | 4,5±0,66 | 4±0,30 | 3,18±0,62 | 3,97±0,35 |
| | T:14,500 P:0,117 | | t:5,000 p:0,007 | |
| Anksiyete- İçe Dönüklük | 3,92±0,47 | 2,9±0,86 | 3,17±0,48 | 2,88±0,86 |
| | T:9,500 P:0,031 | | t:23,500 p:0,601 | |

Çizelge 4.5 incelendiğinde oyun terapisi öncesi ve sonrasında çocukların sosyal yetkinlik değerlerinin kontrol grubuna göre karşılaştırılması yapılmıştır. Ön test sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların anksiyete ve içe dönüklükleri kontrol grubuna göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Diğer gruplar ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Oyun terapisi sonrasında ise deney grubundaki çocukların kızgınlık ve saldırganlıkları kontrol grubuna göre anlamlı şekilde azalmıştır. Yine aynı şekilde, ön test sonucuna göre artan anksiyete oyun terapisi sonrasında kontrol grubuna göre aynı çıkmıştır. Bu durumda oyun terapisinin çocuklarda özellikle dil bilişsel ve sosyal bakımı arttırdığı, aynı zamanda kızgınlık, saldırganlık ve anksiyetenin ise azalmasını sağladığı görülmektedir.

- ‘’AGTE VE SCBE-30 Testlerinin Alt Gruplarının Ön Test Son Test Sonucunda Aralarında Bir Korelasyon Var Mıdır?’’ alt problemine ilişkin bulgular

**Çizelge 4.6:** AGTE ve SCBE-30 Testlerinin Alt Grupları Arasındaki Korelasyonun Değerlendirilmesi

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ön Test | DB | K | 1,000 | | | | | | |
| | | *p* | | | | | | | |
| | İM | K | 0,749* | 1,000 | | | | | |
| | | *p* | 0,033 | | | | | | |
| | KM | K | 0,823* | 0,521 | 1,000 | | | | |
| | | *p* | 0,012 | 0,185 | | | | | |
| | SB-ÖB | K | 0,903** | 0,482 | 0,682 | 1,000 | | | |
| | | *p* | 0,002 | 0,227 | 0,063 | | | | |
| | SY | K | 0,515 | 0,220 | 0,137 | 0,566 | 1,000 | | |
| | | *p* | 0,192 | 0,601 | 0,745 | 0,143 | | | |
| | KS | K | 0,325 | 0,270 | 0,498 | 0,297 | -0,036 | 1,000 | |
| | | *p* | 0,432 | 0,518 | 0,209 | 0,475 | 0,933 | | |
| | Aİ | K | -0,446 | -0,270 | -0,678 | -0,479 | 0,108 | -0,602 | 1,000 |
| | | *p* | 0,268 | 0,518 | 0,065 | 0,230 | 0,799 | 0,114 | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Son Test | DB | K | 1,000 | | | | | | |
| | | *p* | | | | | | | |
| | İM | K | 0,840** | 1,000 | | | | | |
| | | *p* | 0,009 | | | | | | |
| | KM | K | | | | | | | |
| | | *p* | | | | | | | |
| | SB-ÖB | K | 0,826* | 0,843** | | 1,000 | | | |
| | | *p* | 0,011 | 0,009 | | | | | |
| | SY | K | 0,624 | 0,430 | | 0,272 | 1,000 | | |
| | | *p* | 0,098 | 0,288 | | 0,515 | | | |
| | KS | K | 0,497 | 0,503 | | 0,580 | 0,295 | 1,000 | |
| | | *p* | 0,210 | 0,204 | | 0,131 | 0,478 | | |
| | Aİ | K | -0,309 | -0,331 | | -0,136 | -0,036 | -0,404 | 1,000 |
| | | *p* | 0,456 | 0,423 | | 0,748 | 0,932 | 0,321 | |

Çizelge 4.6’de ön test ve son test yapılan deney grubundaki çocukların AGTE ve SCBE-30 değerleri arasındaki korelasyon gösterilmiştir. Burada ön test için hem AGTE hem de SCBE-30 sonuçlarının birbirleri ile korelasyonunu değerlendirecek olursak ince motor, kaba motor ve sosyal beceri ön test değerlerinin dil bilişsel ön test sonuçları ile pozitif bir korelasyonu olduğu görülmektedir ($K>0$ ve $p<0,05$). Ancak diğer grupların birbirleri ile aralarında korelasyon bulunmamaktadır. Son test sonuçlarına göre korelasyonu

değerlendirecek olursak; sosyal beceri son test değerlerinin dil bilişsel ve ince motor becerileri ile aralarında pozitif bir korelasyon görülmüştür ($K>0$ ve $p<0,05$). Diğer grupların birbirleri ile aralarında herhangi bir korelasyon bulunmamıştır. ($p>0,05$)

Çalışmanın bu aşamasında deney grubundaki çocukların oyun terapisi sonrasındaki göstermiş oldukları gelişimin kendi, aileleri ve öğretmenlerinin özelliklerine göre aralarında herhangi bir farklılık olup olmadığı değerlendirilmiş

- ''AGTE Ön Test Son Test Değerlerine Göre Deney Grubundaki Çocukların Demografik Özellikleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?'' alt problemine ilişkin bulgular

Şekil 4.1. incelendiğinde deney grubundaki çocukların AGTE ön test son test değerlerinin demografik özelliklerine göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

| | | Dil Bilişsel | | | İnce Motor | | | Kaba Motor | | | SB-ÖB | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Ön Test | Son Test | | Ön Test | Son Test | | Ön Test | Son Test | | Ön Test | Son Test | |
| | n | X±SS | X±SS | | X±SS | X±SS | | X±SS | X±SS | | X±SS | X±SS | |
| **Yaş** | | | | | | | | | | | | | |
| 2012 | 2 | 50,50 ± 0,71 | 61,00 ± 2,83 | | 21,00 ± 0,00 | 22,50 ± 0,71 | | 24,50 ± 0,71 | 24,00 ± 0,00 | | 35,50 ± 0,71 | 37,50 ± 0,71 | |
| 2013 | 3 | 45,00 ± 5,29 | 55,33 ± 4,62 | | 19,67 ± 2,52 | 20,67 ± 2,31 | | 24,00 ± 0,00 | 24,00 ± 0,00 | | 33,67 ± 1,53 | 36,67 ± 2,31 | |
| 2014 | 3 | 40,00 ± 3,61 | 53,33 ± 4,62 | | 19,33 ± 1,53 | 20,00 ± 1,00 | | 23,33 ± 0,58 | 24,00 ± 0,00 | | 31,00 ± 2,65 | 35,33 ± 0,58 | |
| | | **Test** | **Test** | **p** | **Test** | **Test** | **p** | **Test** | **Test** | **p** | **Test** | **Test** | **p** |
| | | 5,06 | 4,808 | 0,079 | 1,167 | 3,383 | 0,558 | 4,185 | 0,000 | 0,123 | 4,645 | 2,127 | 0,098 |
| **Cinsiyet** | | | | | | | | | | | | | |
| Kız | 2 | 41,50 ± 3,54 | 56,00 ± 0,00 | | 19,50 ± 2,12 | 20,00 ± 1,41 | | 23,50 ± 0,71 | 24,00 ± 0,00 | | 32,50 ± 0,71 | 35,50 ± 0,71 | |
| Erkek | 6 | 45,50 ± 5,99 | 56,00 ± 5,76 | | 20,00 ± 1,79 | 21,17 ± 1,83 | | 24,00 ± 0,63 | 24,00 ± 0,00 | | 33,33 ± 2,94 | 36,67 ± 1,75 | |
| | | **Test** | **Test** | **p** | **Test** | **Test** | **p** | **Test** | **Test** | **p** | **Test** | **Test** | **p** |
| | | 3,50 | 5,000 | 0,402 | 3,500 | 3,500 | 0,336 | 3,500 | 3,000 | 0,500 | 6,000 | 3,500 | 0,390 |
| **Haftalık Bakım Süresi** | | | | | | | | | | | | | |
| 25 saat | 3 | 41,67 ± 6,43 | 52,00 ± 5,29 | | 19,33 ± 2,52 | 20,00 ± 2,00 | | 23,67 ± 0,58 | 24,00 ± 0,00 | | 31,33 ± 3,06 | 35,67 ± 2,08 | |
| 35 saat | 5 | 46,20 ± 4,87 | 58,40 ± 2,88 | | 20,20 ± 1,30 | 21,40 ± 1,52 | | 24,00 ± 0,71 | 24,00 ± 0,00 | | 34,20 ± 1,64 | 36,80 ± 1,30 | |
| | | **Test** | **Test** | **p** | **Test** | **Test** | **p** | **Test** | **Test** | **p** | **Test** | **Test** | **p** |
| | | 3,50 | 2,500 | 0,131 | 6,000 | 4,000 | 0,285 | 5,500 | 7,500 | 0,491 | 2,500 | 4,500 | 0,356 |
| **Ana Okuluna Başlama Zamanı** | | | | | | | | | | | | | |
| 0-1 yıl | 4 | 41,00 ± 5,42 | 53,00 ± 4,76 | | 19,00 ± 2,16 | 19,75 ± 1,71 | | 23,50 ± 0,58 | 24,00 ± 0,00 | | 31,75 ± 2,63 | 35,50 ± 1,73 | |
| 1-2 yıl | 3 | 47,33 ± 3,51 | 59,00 ± 3,61 | | 20,67 ± 0,58 | 21,67 ± 0,58 | | 24,33 ± 0,58 | 24,00 ± 0,00 | | 34,33 ± 2,08 | 37,33 ± 1,15 | |
| 2+ yıl | 1 | 50,00 ± 0,00 | 59,00 ± 0,00 | | 21,00 ± 0,00 | 23,00 ± 0,00 | | 24,00 ± 0,00 | 24,00 ± 0,00 | | 35,00 ± 0,00 | 37,00 ± 0,00 | |
| | | **Test** | **Test** | **p** | **Test** | **Test** | **p** | **Test** | **Test** | **p** | **Test** | **Test** | **p** |
| | | 3,26 | 3,301 | 0,196 | 1,458 | 4,083 | 0,482 | 2,944 | 0,000 | 0,229 | 2,671 | 2,348 | 0,263 |
| **Evdeki Bireyler** | | | | | | | | | | | | | |
| Anne ve baba | 4 | 42,25 ± 5,38 | 53,00 ± 4,76 | | 19,75 ± 2,22 | 20,25 ± 1,71 | | 23,75 ± 0,50 | 24,00 ± 0,00 | | 31,50 ± 2,52 | 35,75 ± 1,71 | |
| Anne, baba ve kardeş | 3 | 49,33 ± 2,08 | 60,00 ± 2,65 | | 20,67 ± 0,58 | 22,33 ± 0,58 | | 24,33 ± 0,58 | 24,00 ± 0,00 | | 35,33 ± 0,58 | 37,67 ± 0,58 | |
| Anne, baba ve diğer | 1 | 39,00 ± 0,00 | 56,00 ± 0,00 | | 18,00 ± 0,00 | 19,00 ± 0,00 | | 23,00 ± 0,00 | 24,00 ± 0,00 | | 33,00 ± 0,00 | 35,00 ± 0,00 | |
| | | **Test** | **Test** | **p** | **Test** | **Test** | **p** | **Test** | **Test** | **p** | **Test** | **Test** | **p** |
| | | 3,90 | 4,496 | 0,142 | 1,458 | 4,258 | 0,482 | 3,625 | 0,000 | 0,163 | 5,335 | 3,039 | 0,069 |

**Şekil 4.1:** Deney Grubundaki Çocukların AGTE Ön Test Son Test Değerlerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

- ‘’ SCBE-30 Ölçeğinin Ön Test Son Test Değerlerine Göre Deney Grubundaki Çocukların Demografik Özellikleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?’’ alt problemine ilişkin bulgular

Şekil 4.2’de deney grubundaki çocukların SCBE-30 ön test son test değerlerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılması gösterilmiştir. Ancak aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

| | | Sosyal Yetkinlik | | | | Kızgınlık Saldırganlık | | | | Anksiyete İçe Dönüklük | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Ön Test | | Son Test | | Ön Test | | Son Test | | Ön Test | | Son Test | |
| | n | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | |
| **Yaş** | | | | | | | | | | | | | |
| 2012 | 2 | 3,70 ± 0,71 | | 3,90 ± 0,71 | | 4,40 ± 0,00 | | 3,35 ± 0,35 | | 3,95 ± 0,92 | | 3,00 ± 0,14 | |
| 2013 | 3 | 3,03 ± 0,55 | | 3,53 ± 0,40 | | 5,13 ± 0,32 | | 3,73 ± 0,15 | | 3,63 ± 0,06 | | 3,13 ± 0,23 | |
| 2014 | 3 | 2,77 ± 1,07 | | 3,30 ± 0,95 | | 3,93 ± 0,61 | | 2,53 ± 0,42 | | 4,20 ± 0,36 | | 3,33 ± 0,83 | |
| | | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** |
| | | 2,028 | 0,363 | 5,201 | 0,074 | 2,277 | 0,320 | 2,052 | 0,358 | 5,939 | 0,051 | 0,703 | 0,704 |
| **Cinsiyet** | | | | | | | | | | | | | |
| Kız | 2 | 3,10 ± 1,27 | | 3,75 ± 0,78 | | 4,20 ± 0,57 | | 2,70 ± 0,42 | | 4,05 ± 0,35 | | 3,00 ± 0,85 | |
| Erkek | 6 | 3,10 ± 0,75 | | 3,47 ± 0,69 | | 4,60 ± 0,72 | | 3,35 ± 0,62 | | 3,88 ± 0,53 | | 3,23 ± 0,41 | |
| | | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** |
| | | 6,000 | 1,000 | 4,000 | 0,502 | 4,000 | 0,502 | 6,000 | 1,000 | 2,000 | 0,180 | 5,000 | 0,737 |
| **Haftalık Bakım Süresi** | | | | | | | | | | | | | |
| 25 saat | 3 | 2,90 ± 0,75 | | 3,23 ± 0,80 | | 4,43 ± 0,90 | | 3,17 ± 0,84 | | 3,93 ± 0,49 | | 3,47 ± 0,50 | |
| 35 saat | 5 | 3,22 ± 0,88 | | 3,72 ± 0,58 | | 4,54 ± 0,61 | | 3,20 ± 0,58 | | 3,92 ± 0,53 | | 3,00 ± 0,43 | |
| | | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** |
| | | 5,000 | 0,456 | 4,500 | 0,368 | 7,000 | 0,881 | 7,500 | 1,000 | 7,500 | 1,000 | 3,500 | 0,230 |
| **Ana Okuluna Başlama Zamanı** | | | | | | | | | | | | | |
| 0-1 yıl | 4 | 3,18 ± 0,83 | | 3,50 ± 0,84 | | 4,28 ± 0,80 | | 2,98 ± 0,78 | | 4,03 ± 0,44 | | 3,50 ± 0,42 | |
| 1-2 yıl | 3 | 2,63 ± 0,51 | | 3,30 ± 0,10 | | 4,83 ± 0,59 | | 3,33 ± 0,49 | | 3,57 ± 0,25 | | 2,83 ± 0,38 | |
| 2+ yıl | 1 | 4,20 ± 0,00 | | 4,40 ± 0,00 | | 4,40 ± 0,00 | | 3,60 ± 0,00 | | 4,60 ± 0,00 | | 2,90 ± 0,00 | |
| | | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** |
| | | 2,722 | 0,256 | 2,583 | 0,275 | 0,843 | 0,656 | 0,559 | 0,756 | 3,567 | 0,168 | 3,735 | 0,154 |
| **Evdeki Bireyler** | | | | | | | | | | | | | |
| Anne ve baba | 4 | 2,73 ± 0,71 | | 3,23 ± 0,66 | | 4,48 ± 0,74 | | 3,13 ± 0,69 | | 3,90 ± 0,41 | | 3,20 ± 0,67 | |
| Anne, baba ve kardeş | 3 | 3,30 ± 0,85 | | 3,70 ± 0,61 | | 4,77 ± 0,64 | | 3,53 ± 0,40 | | 3,83 ± 0,68 | | 3,00 ± 0,10 | |
| Anne, baba ve diğer | 1 | 4,00 ± 0,00 | | 4,30 ± 0,00 | | 3,80 ± 0,00 | | 2,40 ± 0,00 | | 4,30 ± 0,00 | | 3,60 ± 0,00 | |
| | | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** |
| | | 2,431 | 0,297 | 2,836 | 0,242 | 1,223 | 0,543 | 2,049 | 0,359 | 0,615 | 0,735 | 1,571 | 0,456 |

**Şekil 4.2:** Deney Grubundaki Çocukların SCBE-30 Ölçeğinin Ön Test Son Test Değerlerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

- ’’AGTE Ön Test Son Test Değerlerine Göre Deney Grubundaki Çocukların Annelerinin Demografik Özellikleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?’’ alt problemine ilişkin bulgular

Şekil 4.3’de deney grubundaki çocukların AGTE ön test son test değerlerinin annelerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılması sonucunda aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

| | | Dil Bilişsel | | | | İnce Motor | | | | Kaba Motor | | | | SB-ÖB | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Ön Test | | Son Test | | Ön Test | | Son Test | | Ön Test | | Son Test | | Ön Test | | Son Test | |
| | n | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | |
| **Anne Yaş** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23-27 | 2 | 38,00 | ± 1,41 | 52,00 | ± 5,66 | 18,50 | ± 0,71 | 19,50 | ± 0,71 | 23,00 | ± 0,00 | 24,00 | ± 0,00 | 30,50 | ± 3,54 | 35,00 | ± 0,00 |
| 28-32 | 2 | 45,00 | ± 8,49 | 56,50 | ± 9,19 | 19,00 | ± 2,83 | 20,00 | ± 2,83 | 24,50 | ± 0,71 | 24,00 | ± 0,00 | 34,00 | ± 2,83 | 36,00 | ± 2,83 |
| 33-37 | 2 | 48,00 | ± 1,41 | 58,00 | ± 0,00 | 21,00 | ± 1,41 | 22,00 | ± 0,00 | 24,00 | ± 0,00 | 24,00 | ± 0,00 | 34,50 | ± 0,71 | 38,00 | ± 0,00 |
| 38> | 2 | 47,00 | ± 4,24 | 57,50 | ± 2,12 | 21,00 | ± 0,00 | 22,00 | ± 1,41 | 24,00 | ± 0,00 | 24,00 | ± 0,00 | 33,50 | ± 2,12 | 36,50 | ± 0,71 |
| | | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** |
| | | 3,416 | 0,332 | 2,348 | 0,503 | 3,325 | 0,344 | 3,325 | 0,344 | 6,000 | 0,112 | 0,000 | 1,000 | 2,091 | 0,554 | 3,722 | 0,293 |
| **Anne Mesleği** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ev Hanımı | 5 | 43,60 | ± 5,73 | 55,00 | ± 6,08 | 19,60 | ± 1,67 | 20,60 | ± 1,67 | 24,00 | ± 0,71 | 24,00 | ± 0,00 | 32,60 | ± 3,13 | 36,20 | ± 1,79 |
| Kamu | 2 | 49,50 | ± 0,71 | 58,50 | ± 0,71 | 21,50 | ± 0,71 | 22,50 | ± 0,71 | 24,00 | ± 0,00 | 24,00 | ± 0,00 | 34,50 | ± 0,71 | 37,50 | ± 0,71 |
| Diğer | 1 | 39,00 | ± 0,00 | 56,00 | ± 0,00 | 18,00 | ± 0,00 | 19,00 | ± 0,00 | 23,00 | ± 0,00 | 24,00 | ± 0,00 | 33,00 | ± 0,00 | 35,00 | ± 0,00 |
| | | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** |
| | | 2,159 | 0,340 | 1,430 | 0,489 | 3,500 | 0,174 | 3,500 | 0,174 | 2,289 | 0,318 | 0,000 | 1,000 | 0,713 | 0,700 | 1,542 | 0,463 |
| **Anne Çalışma Durumu** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Evet (Tam zamanlı) | 3 | 46,00 | ± 6,08 | 57,67 | ± 1,53 | 20,33 | ± 2,08 | 21,33 | ± 2,08 | 23,67 | ± 0,58 | 24,00 | ± ,00000[a] | 34,00 | ± 1,00 | 36,67 | ± 1,53 |
| Hayır | 5 | 43,60 | ± 5,73 | 55,00 | ± 6,08 | 19,60 | ± 1,67 | 20,60 | ± 1,67 | 24,00 | ± 0,71 | 24,00 | ± ,00000[a] | 32,60 | ± 3,13 | 36,20 | ± 1,79 |
| | | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** |
| | | 5,500 | 0,549 | 5,000 | 0,451 | 5,000 | 0,445 | 5,000 | 0,445 | 5,500 | 0,491 | 7,500 | 1,000 | 5,500 | 0,546 | 6,500 | 0,759 |
| **Anne/Baba Medeni Durumu** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Evli | 7 | 45,29 | ± 5,50 | 56,00 | ± 5,26 | 20,14 | ± 1,68 | 21,14 | ± 1,68 | 24,00 | ± 0,58 | 24,00 | ± 0,00 | 33,14 | ± 2,73 | 36,57 | ± 1,62 |
| Ayrılmış ya da Boşanmış | 1 | 39,00 | ± 0,00 | 56,00 | ± 0,00 | 18,00 | ± 0,00 | 19,00 | ± 0,00 | 23,00 | ± 0,00 | 24,00 | ± 0,00 | 33,00 | ± 0,00 | 35,00 | ± 0,00 |
| | | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** |
| | | 1,500 | 0,380 | 2,500 | 0,659 | 1,000 | 0,264 | 1,000 | 0,264 | 0,500 | 0,131 | 3,500 | 1,000 | 3,000 | 0,825 | 1,500 | 0,368 |
| **Anne Eğitim Düzeyi** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ortaokul | 1 | 39,00 | ± 0,00 | 50,00 | ± 0,00 | 17,00 | ± 0,00 | 18,00 | ± 0,00 | 24,00 | ± 0,00 | 24,00 | ± 0,00 | 32,00 | ± 0,00 | 34,00 | ± 0,00 |
| Lise | 5 | 43,60 | ± 5,73 | 56,20 | ± 5,40 | 19,80 | ± 1,30 | 20,80 | ± 1,30 | 23,80 | ± 0,84 | 24,00 | ± 0,00 | 32,80 | ± 3,11 | 36,40 | ± 1,52 |
| Üniversite | 1 | 49,00 | ± 0,00 | 58,00 | ± 0,00 | 22,00 | ± 0,00 | 22,00 | ± 0,00 | 24,00 | ± 0,00 | 24,00 | ± 0,00 | 34,00 | ± 0,00 | 38,00 | ± 0,00 |
| Lisanüstü | 1 | 50,00 | ± 0,00 | 59,00 | ± 0,00 | 21,00 | ± 0,00 | 23,00 | ± 0,00 | 24,00 | ± 0,00 | 24,00 | ± 0,00 | 35,00 | ± 0,00 | 37,00 | ± 0,00 |
| | | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** |
| | | 2,243 | 0,523 | 2,339 | 0,505 | 4,760 | 0,190 | 4,760 | 0,190 | 0,267 | 0,966 | 0,000 | 1,000 | 1,417 | 0,702 | 3,332 | 0,343 |

**Şekil 4.3:** Deney Grubundaki Çocukların AGTE Ön Test Son Test Değerlerinin Annelerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

- ’’AGTE Ön Test Son Test Değerlerine Göre Deney Grubundaki Çocukların Babalarının Demografik Özellikleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?’’ alt problemine ilişkin bulgular

| | | Dil Bilişsel | | İnce Motor | | | | Kaba Motor | | | | SB-ÖB | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Ön Test | Son Test | Ön Test | Son Test | | | Ön Test | Son Test | | | Ön Test | Son Test |
| | n | X±SS | X±SS | X±SS | X±SS | | | X±SS | X±SS | | | X±SS | X±SS |
| **Baba Yaşı** | | | | | | | | | | | | | |
| 28-32 | 1 | 37,00 ± 0,00 | 48,00 ± 0,00 | 19,00 ± 0,00 | 20,00 ± 0,00 | | | 23,00 ± | 24,00 ± 0,00 | | | 28,00 ± 0,00 | 35,00 ± 0,00 |
| 33-37 | 2 | 44,00 ± 7,07 | 57,00 ± 1,41 | 20,00 ± 2,83 | 20,50 ± 2,12 | | | 23,50 ± 0,71 | 24,00 ± 0,00 | | | 33,50 ± 0,71 | 36,50 ± 2,12 |
| 38> | 5 | 46,20 ± 4,87 | 57,20 ± 4,76 | 20,00 ± 1,73 | 21,20 ± 1,92 | | | 24,20 ± 0,45 | 24,00 ± 0,00 | | | 34,00 ± 1,87 | 36,60 ± 1,67 |
| | | Test | p | Test | p | Test | p | Test | p | Test | P | Test | p | Test | p |
| | | 2,627 | 0,269 | 2,510 | 0,285 | 0,490 | 0,783 | 0,700 | 0,705 | 4,039 | 0,133 | 0,000 | 1,000 | 2,510 | 0,285 | 0,811 | 0,667 |
| **Baba Mesleği** | | | | | | | | | | | | | |
| Kamu | 1 | 49,00 ± 0,00 | 58,00 ± 0,00 | 22,00 ± 0,00 | 22,00 ± 0,00 | | | 24,00 ± 0,00 | 24,00 ± 0,00 | | | 34,00 ± 0,00 | 38,00 ± 0,00 |
| Özel | 7 | 43,86 ± 5,67 | 55,71 ± 5,19 | 19,57 ± 1,62 | 20,71 ± 1,80 | | | 23,86 ± 0,69 | 24,00 ± 0,00 | | | 33,00 ± 2,71 | 36,14 ± 1,57 |
| | | Test | p | Test | p | Test | p | Test | p | Test | P | Test | p | Test | p |
| | | 2,000 | 0,510 | 2,500 | 0,659 | 0,000 | 0,118 | 2,000 | 0,502 | 3,000 | 0,801 | 3,500 | 1,000 | 3,000 | 0,825 | 1,000 | 0,261 |
| **Baba Eğitim Düzeyi** | | | | | | | | | | | | | |
| Lise | 5 | 42,60 ± 6,07 | 55,00 ± 6,08 | 19,00 ± 1,58 | 20,20 ± 1,79 | | | 23,80 ± 0,84 | 24,00 ± 0,00 | | | 32,80 ± 3,11 | 36,00 ± 1,87 |
| Üniversite | 2 | 46,50 ± 3,54 | 57,00 ± 1,41 | 21,50 ± 0,71 | 21,50 ± 0,71 | | | 24,00 ± 0,00 | 24,00 ± 0,00 | | | 33,00 ± 1,41 | 37,00 ± 1,41 |
| Lisansüstü | 1 | 50,00 ± 0,00 | 59,00 ± 0,00 | 21,00 ± 0,00 | 23,00 ± 0,00 | | | 24,00 ± 0,00 | 24,00 ± 0,00 | | | 35,00 ± 0,00 | 37,00 ± 0,00 |
| | | Test | p | Test | p | Test | p | Test | p | Test | P | Test | p | Test | p |
| | | 1,552 | 0,460 | 1,280 | 0,527 | 4,060 | 0,131 | 2,940 | 0,230 | 0,267 | 0,875 | 0,000 | 1,000 | 0,884 | 0,643 | 0,620 | 0,733 |
| **Aile Gelir Durumu** | | | | | | | | | | | | | |
| Düşük | 1 | 39,00 ± 0,00 | 50,00 ± 0,00 | 17,00 ± 0,00 | 18,00 ± 0,00 | | | 24,00 ± 0,00 | 24,00 ± 0,00 | | | 32,00 ± 0,00 | 34,00 ± 0,00 |
| Orta | 6 | 45,00 ± 5,97 | 56,67 ± 4,97 | 20,33 ± 1,51 | 21,17 ± 1,47 | | | 23,83 ± 0,75 | 24,00 ± 0,00 | | | 33,00 ± 2,83 | 36,50 ± 1,38 |
| Yüksek | 1 | 47,00 ± 0,00 | 58,00 ± 0,00 | 20,00 ± 0,00 | 22,00 ± 0,00 | | | 24,00 ± 0,00 | 24,00 ± 0,00 | | | 35,00 ± 0,00 | 38,00 ± 0,00 |
| | | Test | p | Test | p | Test | p | Test | p | Test | P | Test | p | Test | p |
| | | 0,780 | 0,677 | 1,302 | 0,522 | 2,654 | 0,265 | 2,654 | 0,265 | 0,148 | 0,929 | 0,000 | 1,000 | 1,366 | 0,505 | 3,308 | 0,191 |

**Şekil 4.4:** Deney Grubundaki Çocukların AGTE Ön Test Son Test Değerlerinin Babalarının Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

Şekil 4.4 incelendiğinde deney grubundaki çocukların AGTE ön test son test değerlerinin babalarının demografik özelliklerine göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

- '' SCBE-30 Ölçeğinin Ön Test Son Test Değerlerine Göre Deney Grubundaki Çocukların Annelerinin Demografik Özellikleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?'' alt problemine ilişkin bulgular

| | | Sosyal Yetkinlik | | | | Kızgınlık Saldırganlık | | | | Anksiyete İçe Dönüklük | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Ön Test | | Son Test | | Ön Test | | Son Test | | Ön Test | | Son Test | |
| | n | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | |
| **Anne Yaş** | | | | | | | | | | | | | |
| 23-27 | 2 | 3,05 ± 1,34 | | 3,35 ± 1,34 | | 3,60 ± 0,28 | | 2,30 ± 0,14 | | 4,40 ± 0,14 | | 3,80 ± 0,28 | |
| 28-32 | 2 | 3,10 ± 0,14 | | 3,35 ± 0,07 | | 4,65 ± 0,35 | | 3,35 ± 0,35 | | 3,50 ± 0,28 | | 3,05 ± 0,07 | |
| 33-37 | 2 | 3,05 ± 0,78 | | 3,65 ± 0,49 | | 5,25 ± 0,35 | | 3,80 ± 0,14 | | 3,60 ± 0,00 | | 3,20 ± 0,28 | |
| 38> | 2 | 3,20 ± 1,41 | | 3,80 ± 0,85 | | 4,50 ± 0,14 | | 3,30 ± 0,42 | | 4,20 ± 0,57 | | 2,65 ± 0,35 | |
| | | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** |
| | | 0,167 | 0,983 | 0,211 | 0,976 | 6,114 | 0,106 | 6,114 | 0,106 | 5,398 | 0,145 | 6,114 | 0,106 |
| **Anne Mesleği** | | | | | | | | | | | | | |
| Ev Hanımı | 5 | 2,60 ± 0,48 | | 3,12 ± 0,41 | | 4,56 ± 0,77 | | 3,16 ± 0,65 | | 3,78 ± 0,44 | | 3,10 ± 0,57 | |
| Kamu | 2 | 3,90 ± 0,42 | | 4,20 ± 0,28 | | 4,70 ± 0,42 | | 3,65 ± 0,07 | | 4,10 ± 0,71 | | 3,15 ± 0,35 | |
| Diğer | 1 | 4,00 ± 0,00 | | 4,30 ± 0,00 | | 3,80 ± 0,00 | | 2,40 ± 0,00 | | 4,30 ± 0,00 | | 3,60 ± 0,00 | |
| | | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** |
| | | 5,000 | 0,082 | 5,060 | 0,080 | 1,278 | 0,528 | 2,121 | 0,346 | 0,873 | 0,646 | 1,214 | 0,545 |
| **Anne Çalışma Durumu** | | | | | | | | | | | | | |
| Evet (Tam zamanlı) | 3 | 3,93 ± 0,31 | | 4,23 ± 0,21 | | 4,40 ± 0,60 | | 3,23 ± 0,72 | | 4,17 ± 0,51 | | 3,30 ± 0,36 | |
| Hayır | 5 | 2,60 ± 0,48 | | 3,12 ± 0,41 | | 4,56 ± 0,77 | | 3,16 ± 0,65 | | 3,78 ± 0,44 | | 3,10 ± 0,57 | |
| | | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** |
| | | 0,000 | **0,025** | 0,000 | **0,024** | 6,500 | 0,764 | 6,500 | 0,764 | 4,500 | 0,368 | 6,000 | 0,653 |
| **Anne/Baba Medeni Durumu** | | | | | | | | | | | | | |
| Evli | 7 | 2,97 ± 0,77 | | 3,43 ± 0,63 | | 4,60 ± 0,66 | | 3,30 ± 0,58 | | 3,87 ± 0,49 | | 3,11 ± 0,49 | |
| Ayrılmış ya da Boşanmış | 1 | 4,00 ± 0,00 | | 4,30 ± 0,00 | | 3,80 ± 0,00 | | 2,40 ± 0,00 | | 4,30 ± 0,00 | | 3,60 ± 0,00 | |
| | | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** |
| | | 1,000 | 0,275 | 1,000 | 0,272 | 1,000 | 0,272 | 1,000 | 0,272 | 2,000 | 0,510 | 1,000 | 0,272 |
| **Anne Eğitim Düzeyi** | | | | | | | | | | | | | |
| Ortaokul | 1 | 3,00 ± 0,00 | | 3,30 ± 0,00 | | 4,90 ± 0,00 | | 3,60 ± 0,00 | | 3,70 ± 0,00 | | 3,00 ± 0,00 | |
| Lise | 5 | 2,80 ± 0,80 | | 3,32 ± 0,68 | | 4,34 ± 0,80 | | 2,92 ± 0,67 | | 3,90 ± 0,49 | | 3,22 ± 0,61 | |
| Üniversite | 1 | 3,60 ± 0,00 | | 4,00 ± 0,00 | | 5,00 ± 0,00 | | 3,70 ± 0,00 | | 3,60 ± 0,00 | | 3,40 ± 0,00 | |
| Lisansüstü | 1 | 4,20 ± 0,00 | | 4,40 ± 0,00 | | 4,40 ± 0,00 | | 3,60 ± 0,00 | | 4,60 ± 0,00 | | 2,90 ± 0,00 | |
| | | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** |
| | | 3,133 | 0,372 | 3,154 | 0,368 | 1,906 | 0,592 | 2,075 | 0,557 | 2,817 | 0,421 | 1,737 | 0,629 |

**Şekil 4.5:** Deney Grubundaki Çocukların SCBE-30 Ölçeğinin Ön Test Son Test Değerlerinin Annelerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

Şekil 4.5 göre deney grubundaki çocukların Sosyal yetkinlik ön test son test değerleri annelerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmış ve sosyal yetkinlik alt grubu ön test ve son test sonucu tam zamanlı çalışan annelerin çocuklarında çalışmayanlara göre istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur

(p<0,05). Diğer gruplar ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

- ‘’ SCBE-30 Ölçeğinin Ön Test Son Test Değerlerine Göre Deney Grubundaki Çocukların Babalarının Demografik Özellikleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?’’ alt problemine ilişkin bulgular

Şekil 4.6 göre deney grubundaki çocukların SCBE-30 ölçeğinin ön test son test değerlerinin babalarının demografik özelliklerine göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

| | | Sosyal Yetkinlik | | | | Kızgınlık Saldırganlık | | | | Anksiyete İçe Dönüklük | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Ön Test | | Son Test | | Ön Test | | Son Test | | Ön Test | | Son Test | |
| | n | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | |
| **Baba Yaşı** | | | | | | | | | | | | | |
| 28-32 | 1 | 2,10 ± 0,00 | | 2,40 ± 0,00 | | 3,40 ± 0,00 | | 2,20 ± 0,00 | | 4,50 ± 0,00 | | 4,00 ± 0,00 | |
| 33-37 | 2 | 3,80 ± 0,28 | | 4,15 ± 0,21 | | 4,40 ± 0,85 | | 3,05 ± 0,92 | | 3,95 ± 0,49 | | 3,50 ± 0,14 | |
| 38> | 5 | 3,02 ± 0,77 | | 3,52 ± 0,50 | | 4,76 ± 0,46 | | 3,44 ± 0,38 | | 3,80 ± 0,48 | | 2,88 ± 0,28 | |
| | | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** |
| | | 3,383 | 0,184 | 3,424 | 0,180 | 2,480 | 0,289 | 2,480 | 0,289 | 1,210 | 0,546 | 5,313 | 0,070 |
| **Baba Mesleği** | | | | | | | | | | | | | |
| Kamu | 1 | 3,60 ± 0,00 | | 4,00 ± 0,00 | | 5,00 ± 0,00 | | 3,70 ± 0,00 | | 3,60 ± 0,00 | | 3,40 ± 0,00 | |
| Özel | 7 | 3,03 ± 0,83 | | 3,47 ± 0,69 | | 4,43 ± 0,69 | | 3,11 ± 0,64 | | 3,97 ± 0,50 | | 3,14 ± 0,52 | |
| | | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** |
| | | 2,000 | 0,513 | 2,000 | 0,510 | 1,000 | 0,272 | 1,000 | 0,272 | 1,500 | 0,380 | 2,000 | 0,510 |
| **Baba Eğitim Düzeyi** | | | | | | | | | | | | | |
| Lise | 5 | 2,96 ± 0,72 | | 3,34 ± 0,67 | | 4,40 ± 0,84 | | 3,04 ± 0,74 | | 3,88 ± 0,50 | | 3,34 ± 0,44 | |
| Üniversite | 2 | 2,90 ± 0,99 | | 3,60 ± 0,57 | | 4,80 ± 0,28 | | 3,35 ± 0,49 | | 3,70 ± 0,14 | | 2,90 ± 0,71 | |
| Lisansüstü | 1 | 4,20 ± 0,00 | | 4,40 ± 0,00 | | 4,40 ± 0,00 | | 3,60 ± 0,00 | | 4,60 ± 0,00 | | 2,90 ± 0,00 | |
| | | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** |
| | | 2,333 | 0,311 | 2,361 | 0,307 | 1,063 | 0,588 | 0,388 | 0,824 | 2,391 | 0,303 | 2,075 | 0,354 |
| **Aile Gelir Durumu** | | | | | | | | | | | | | |
| Düşük | 1 | 3,00 ± 0,00 | | 3,30 ± 0,00 | | 4,90 ± 0,00 | | 3,60 ± 0,00 | | 3,70 ± 0,00 | | 3,00 ± 0,00 | |
| Orta | 6 | 3,22 ± 0,90 | | 3,62 ± 0,77 | | 4,27 ± 0,58 | | 3,00 ± 0,61 | | 4,02 ± 0,53 | | 3,23 ± 0,56 | |
| Yüksek | 1 | 2,50 ± 0,00 | | 3,30 ± 0,00 | | 5,50 ± 0,00 | | 3,90 ± 0,00 | | 3,60 ± 0,00 | | 3,00 ± 0,00 | |
| | | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** | **Test** | **p** |
| | | 0,528 | 0,768 | 0,450 | 0,799 | 3,149 | 0,207 | 2,804 | 0,246 | 0,893 | 0,640 | 0,450 | 0,799 |

**Şekil 4.6:** Deney Grubundaki Çocukların SCBE-30 Ölçeğinin Ön Test Son Test Değerlerinin Babalarının Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

- ‘’ AGTE Ön Test Son Test Değerlerine Göre Deney Grubundaki Çocukların Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?’’ alt problemine ilişkin bulgular

| | | Dil Bilişsel | | | | İnce Motor | | | | Kaba Motor | | | | SB-ÖB | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Ön Test | | Son Test | | Ön Test | | Son Test | | Ön Test | | Son Test | | Ön Test | | Son Test | |
| | n | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | |
| **Öğretmen** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **B** | 2 | 42,00 ± 7,07 | | 53,00 ± 7,07 | | 19,50 ± 0,71 | | 21,00 ± 1,41 | | 23,50 ± 0,71 | | 24,00 ± 0,00 | | 31,50 ± 4,95 | | 36,50 ± 2,12 | |
| **C** | 4 | 45,75 ± 5,38 | | 56,75 ± 5,38 | | 20,25 ± 2,22 | | 20,75 ± 1,89 | | 24,25 ± 0,50 | | 24,00 ± 0,00 | | 33,50 ± 1,91 | | 36,50 ± 1,91 | |
| **D** | 1 | 50,00 ± 0,00 | | 59,00 ± 0,00 | | 21,00 ± 0,00 | | 23,00 ± 0,00 | | 24,00 ± 0,00 | | 24,00 ± 0,00 | | 35,00 ± 0,00 | | 37,00 ± 0,00 | |
| **E** | 1 | 39,00 ± 0,00 | | 56,00 ± 0,00 | | 18,00 ± 0,00 | | 19,00 ± 0,00 | | 23,00 ± 0,00 | | 24,00 ± 0,00 | | 33,00 ± 0,00 | | 35,00 ± 0,00 | |
| | | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** |
| | | 2,752 | 0,432 | 1,814 | 0,612 | 2,231 | 0,526 | 3,281 | 0,350 | 4,139 | 0,247 | 0,000 | 1,000 | 0,918 | 0,821 | 0,820 | 0,845 |

**Şekil 4.7:** Deney Grubundaki Çocukların AGTE Ön Test Son Test Değerlerinin Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

- ‘’ SCBE-30 Ölçeğinin Ön Test Son Test Değerlerine Göre Deney Grubundaki Çocukların Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?’’ alt problemine ilişkin bulgular

| | | Sosyal Yetkinlik | | | | Kızgınlık Saldırganlık | | | | Anksiyete İçe Dönüklük | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Ön Test | | Son Test | | Ön Test | | Son Test | | Ön Test | | Son Test | |
| | n | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | | X±SS | |
| Öğretmen | | | | | | | | | | | | | |
| B | 2 | 2,30 ± 0,28 | | 2,85 ± 0,64 | | 4,45 ± 1,48 | | 3,05 ± 1,20 | | 4,05 ± 0,64 | | 3,50 ± 0,71 | |
| C | 4 | 3,00 ± 0,59 | | 3,48 ± 0,36 | | 4,73 ± 0,28 | | 3,35 ± 0,35 | | 3,60 ± 0,22 | | 2,98 ± 0,42 | |
| D | 1 | 4,20 ± 0,00 | | 4,40 ± 0,00 | | 4,40 ± 0,00 | | 3,60 ± 0,00 | | 4,60 ± 0,00 | | 2,90 ± 0,00 | |
| E | 1 | 4,00 ± 0,00 | | 4,30 ± 0,00 | | 3,80 ± 0,00 | | 2,40 ± 0,00 | | 4,30 ± 0,00 | | 3,60 ± 0,00 | |
| | | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** | **Test** | ***p*** |
| | | 5,208 | 0,157 | 4,923 | 0,178 | 1,739 | 0,628 | 1,318 | 0,725 | 3,742 | 0,291 | 2,899 | 0,407 |

**Şekil 4.8:** Deney Grubundaki Çocukların SCBE-30 Ölçeğinin Ön Test Son Test Değerlerinin Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

Şekil 4.7 ve 4.8’de deney grubundaki çocukların AGTE ve SCBE-30 testlerinin ön test son test değerleri öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmıştır. Ancak aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$

# 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

## 5.1 Sonuç ve Tartışma

Oyun Terapisi, çocuğun ruh sağlığında olumlu olarak etkin olduğu kabul edilmiş ve bununla birlikte son dönemlerde kullanımı hızla yaygınlaşmış olan bir terapi türüdür. Oyunun bir araç olarak kullanıldığı bu terapi, çocuğun sağaltım sürecini olumlu yönde etkileyerek desteklemektedir. Ülkemizde kullanımına 2000'li yıllar itibariyle başlanılmış ve bu nedenle alanında kısıtlı sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. Oyunla terapinin bir başka yaklaşım biçimi olan Gelişimsel Oyun Terapisi ise henüz yeni kullanılan bir terapi yöntemi olmakla birlikte alanında çok az çalışma yapılmıştır (Çelik, 2017).

Gelişimsel Oyun Terapisinin okul öncesi dönemdeki 3-6 yaş grubu dil ve sosyal gelişim yetersizliği yaşayan çocuklar üzerinde etkisinin incelendiği bu çalışmada, 8'i deney, 7'si kontrol olmak üzere toplamda 15 denek kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara her biri 4 dakika süren, haftada bir kez olmak üzere toplamda 12 seans, alanında bir uzman terapist ile birlikte Gelişimsel Oyun Terapisi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan tüm çocukların ebeveynlerine ve öğretmenlerine terapi öncesinde ve sonrasında Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SCBE-30) ölçekleri cevaplandırılmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen puanlar neticesinde de gelişimsel oyun terapisinin istatiksel olarak etkinliği ölçülmüştür.

Araştırma hipotezlerinde, Gelişimsel Oyun Terapisinin okul öncesi dönemdeki 3-6 yaş grubu dil ve sosyal gelişim yetersizliği yaşayan çocuklar üzerinde olumlu yönde etkili olacağı öngörülmüştür. Araştırma sonunda hipotezler doğrulanmıştır.

Araştırma sonuçları AGTE ve SCBE-30 ölçekleri kullanılarak saptanmıştır. Her iki ölçeğin alt testlerinde, dil ve sosyal gelişim düzeyleri bağlamında deney grubu çocuklarının kontrol grubundaki çocuklara oranla olumlu yönde ilerlediği gözlemlenmiştir.

Araştırma verileri Kolmogrov Smirnov normal dağılım testi ve Skewness-Kurtosis çarpıklık testi ile incelenmiş olup, verilerin denek sayısının azlığından kaynaklı olarak normal dağılmadığı görülmüştür ($p<0,05$). Denek sayısının yetersizliğinden dolayı verilerin normal dağılıma uymaması nedeniyle de verilerin analizinde non-parametrik testler Mann Whitney U testi ile Kruskall Wallis testleri kullanılmıştır. Her iki grup arasındaki korelasyonun değerlendirilmesinde ise Spearman Korelasyon (non-parametrik) testi kullanılarak, analiz için ortalama ve standart değerler kullanılmış ve $p<0,05$ anlamlı olarak kabul edilmiştir.

AGTE alt testlerinde, deney grubunun ön test son test karşılaştırmalarında olumlu değişimin yaşandığı alt testler; *dil bilişsel ve sosyal beceri- öz bakım* olduğu; SCBE-30 ölçeğinin alt testlerinde de *sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük* olduğu görülmektedir. Araştırmalar, oyun terapisinin iletişim, duygusal düzenleme, ilişki geliştirme, stresle başa çıkma, hayata hazırlık, kendilik farkındalığı konularında etkili olduğunu göstermektedir (Landerth,2002). Oyun terapisinin dikkat ve dil becerileri üzerindeki etkisine bakıldığında, çocuklar üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. (Gözalan, 2013). Araştırma sonuçları, bu çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Ülkemizde, Gelişimsel Oyun Terapisi yönteminin kullanılarak yapıldığı iki çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan ilki Kırış (2016) tarafından yapılan, çocuk evlerinde kalmakta olan 6-12 yaş grubu çocukların davranış problemlerine Gelişimsel Oyun Terapisinin etkisinin incelendiği çalışmadır. Bu çalışma neticesinde Gelişimsel Oyun Terapisinin çocuklarda davranış problemleri üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Diğer bir çalışma ise Altun (2017) tarafından yapılan Gelişimsel Oyun Terapisinin çocuk evlerinde kalmakta olan 4-8 yaş grubu çocukların yaşadıkları travma sonrasında meydana gelen duygusal streslerine etkisinin incelendiği çalışmadır. Bu çalışmanın sonucunda çocukların psikolojik sorunları ile davranışsal problemlerinin çözümünde Gelişimsel Oyun Terapisinde dokunmanın etkili bir yöntem olduğu saptanmıştır. Her iki çalışmada da pozitif bir neticeden söz edilmiştir. Araştırmalar bu çalışma sonucu ile örtüşmekte olup yine bu araştırma her iki çalışmayı da destekleyici niteliktedir.

Dokunma Araştırmaları Enstitüsü tarafından dokunmayla ilgili olarak yapılmış olan çalışmalar sonucunda, tensel temasın üriner stres hormonunun seviyesini azaltarak seretonin ve dopamin seviyesinin artmasını sağladığı belirtilmektedir. Dokunmanın diğer canlılar üzerinde de etkisinin olduğu bilinmektedir. Notre Dame Üniversitesinin Bakteriyoloji Laboratuvarı başkanı Profesör James A. Reynister, hayvanlar üzerinde yapmış olduğu çalışmada yeni doğmuş yavruların annesi tarafından yalanmaması durumunda yavruların ölme oranının çok yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Araştırmanın devamında Reynister, anneleri tarafından yalanmayan yavrular üzerinde durarak onların ölme durumları üzerinde inceleme yapmıştır. Buna göre, yeni doğan yavrularda yalanma ile 52 duyusal sinir uyarılır, uyarılan sinirler iletiyi merkezi sinir sistemine ardından da diğer organlara aktarmaktadır. Yavru bu sayede mesane ve bağırsaklarını boşaltarak yaşam fonksiyonlarını devam ettirmektedir. Dokunulmayan ve böylelikle uyarılmayan deri, organların gelişimini sağlamada rol alamaz ve büyük olasılıkla da yavru hayatına son vermektedir (Field, 2010).

Araştırma kapsamında ele alınan dil gelişimi ve sosyal gelişim yetersizliği birbirini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen iki ayrı problem olarak ifade edilebilinir. Bu noktada dil ve konuşma problemi yaşayan çocuklar kendilerini ifade etme sıkıntısı çekmekte, ifade zorluğu sonucunda ise istek ve arzularını dile getirememeden kaynaklı içe kapanıklık davranışı göstermektedir. Dil problemi yaşayan bu çocuklar akranları tarafından alay edilme ya da alay edilme korkusu nedeniyle daha da sessizleşmekte ve böylelikle sosyal alanlarda, topluluklarda ya da gruplarda olmaktan kaçınmaktadır. Bir başka açıdan ise, çocukta anlaşılmamaktan kaynaklı olarak bıkkınlık, öfke durumu söz konusu olabilmekte ve çocuk saldırganlık davranışı sergileyebilmektedir. Yine çocuk, bu öfke ve saldırganlık davranışları nedeniyle sosyal gruplara alınmayarak istenmeyen çocuk haline dönüşebilmektedir. Bu noktada sosyal çevreden kopma durumu çocuğun dil ve iletişim alanı başta olmak üzere birçok gelişim fırsatından mahrum kalması anlamını da taşımaktadır. Bu hususta Gelişimsel Oyun Terapisi dokunma yöntemiyle çocuğun kendini fark etmesini sağlayarak, problemle başa çıkabilme ve çözümleyebilme yetisini kazandırmayı sağlamaktadır. Anasınıfına devam eden okul öncesi dönemdeki altı yaşındaki çocuklar üzerinde sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi üzerine çalışma

yapmış olan Durualp ve Aral (2010), oyun temelli sosyal beceri eğitim programını uygulayarak çocukların uyum ve beceri puanlarının arttığını belirtmişlerdir. Yine Jackson ve arkadaşları da strese maruz kalan, anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların duygu ifade yetisi, sosyal beceri ve stresle başa çıkma yeteneğini kazanmaları hususunda oyun terapisini uygulamış; çocukların sosyal ve duygusal davranışlarında düzelmeler olduğunu göstermiştir.

Sezici (2013) tarafından 4-5 yaş grubu çocukların sosyal yetkinlik ve davranış yönetimine oyun terapisinin etkisinin incelendiği çalışmada, oyun terapisinin çocuklarda sosyal, duygusal ve davranış becerilerini olumlu yönde arttırdığı sonucuna varmıştır. Tural (2012), çocukların ameliyat öncesinde yaşadığı kaygı ve korku düzeylerine oyun terapisinin etkisinin incelendiği çalışmasında, yine oyun terapisinin çocukların kaygı ve korku düzeylerinin azaltılmasında etkin bir yöntem olduğunu saptamıştır. Bu araştırma sonucunda anksiyete-sosyal içe dönüklük alt testlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda Gelişimsel Oyun Terapisinin çocuklarda anksiyete-içe dönüklük, sosyal yetkinlik sorunları üzerinde etkili olduğu söylenebilmektedir.

Hazırladığı Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı ile oyunun, 5-6 yaş grubu çocukların dil becerileri üzerine etkisini incelemek isteyen Gözalan ve Koçak (2014), çalışmanın sonucunda elde ettiği veriler neticesinde çocukların dil beceri düzeylerinin arttığını gözlemlemiştir. Bouillion (1974) da konuşma bozukluğu ve aynı zamanda dil gecikmesi yaşayan bir grup çocuk üzerinde oyun terapisini uygulamış ve çalışmanın sonunda çocukların konuşma yetisi üzerinde oyun terapisinin anlamlı derecede etkisinin olduğunu göstermiştir. Gelişimsel Oyun Terapisinin dil gelişiminin desteklenmesi noktasında etkili olduğu söylenebilmektedir. Araştırma sonuçları yine bu çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Saldırganlık davranışı üzerinde oyun terapisinin etkisini inceleyen Beers (1985), tek denekli bu çalışmasının sonucunda saldırganlık davranışı sergileyen çocuğun bu olumsuz davranışının yoğunluğunda azalma olduğunu göstermiştir. Ray DC, Blanco PJ, Sullivan JM, Holiman R. (2009), agresif çocuklar üzerinde uyguladığı oyun terapisi çalışmasının sonucunda uygulamanın yapıldığı çocukların agresif ve saldırgan davranışları üzerinde azalmaların meydana

geldiğini göstermiştir. Bu doğrultuda Gelişimsel Oyun Terapisinin saldırganlık davranışı üzerinde etkili olduğu söylenebilmektedir. Araştırma sonuçları bu çalışma ile örtüşmektedir.

Bu çalışmalar doğrultusunda Gelişimsel Oyun Terapisi dokunma yöntemiyle çocuğun varlığını kabul ederek, onu önemseyerek, değerli olduğunu göstererek, çocukta kendilik algısı, farkındalığı yaratmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre Gelişimsel Oyun Terapisi doğru dokunma yöntemi ile güvenli bağlanmayı gerçekleştirerek, çocuğun kendisini fark etmesini sağlamakta ve böylelikle kendini fark eden çocuk problemlerle başa çıkabilme becerisine, yaratıcılık potansiyelini kullanabilme yetisine sahip olmaktadır. Gelişimsel Oyun Terapisiyle kendilik algısı gelişmiş olan çocuk yetişkinlik döneminde daha olumlu bir yaşantı sürebilmektedir. Sosyal anlamda uyumlu, iş birlikçi tavırlar sergileyebilmekte ve aynı zamanda kendisini rahat ve doğru ifade edebilme kazanımıyla istek ve ihtiyaçlarını karşılama yönünden daha başarılı olabilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre Gelişimsel Oyun Terapisinin, çalışmada uygulanan testlerin alt boyutlarında pozitif yönde bir değişim sağladığı gözlemlenmiştir. Ülkemizde, Gelişimsel Oyun Terapisi yönteminin kullanıldığı çok az çalışma olmasından dolayı, bu araştırma farklı Gelişimsel Oyun Terapisi çalışmaları üzerinde değerlendirilememektedir. Bu nedenle Oyun Terapisinin tüm yöntemleri ele alınarak bakıldığında, temel olarak sağlıklı ve doğru bir güven ilişkisinin öneminden ve oyunun iyileştirici gücünün olduğundan söz edilmektedir. Terapistin çocuk ile kuracağı güvenli bağlanma oyun terapisinin tüm yöntemleri için ilk ve en önemli basamak olarak kabul edilmektedir. Tüm yöntemlerin ana, ortak özellikleri göz önünde bulundurularak, araştırma sonuçları diğer oyun terapisi türleriyle yapılan çalışmalarla gözden geçirilmiş, irdelenmiştir.

Gelişimsel Oyun Terapisi, bağlanma sürecinde eksiklik yaşayan çocuğun güvenli ilişkiyi olumlu olarak yeniden deneyimlemesini ve bununla birlikte güvenli ilişkiyi oluşturarak kendilik farkındalığının kazandırılması sürecini kapsamaktadır. Kendilik farkındalığı kazandırılan çocuğun problem tutum veya davranışıyla ilgili olarak başa çıkma ya da sağaltım becerisi sergilemesi beklenmektedir. Buradan hareketle çocuğun ihtiyaç duyduğu oyuncağın

kendisiyle ilgilenen, tüm dikkatini ona veren, onunla duygusal aktiviteler sayesinde nitelikli zaman geçiren bir anne- baba, terapist ya da herhangi bir yetişkin olduğu belirtilmektedir (Brody, 1997). Bu hususta dokunma yöntemiyle çocuğun hem kendisini hem de kendisine dokunanın farkındalığını kazandığı Gelişimsel Oyun Terapisi, çocuğun bu yöndeki ihtiyacını karşılayarak ona beklediği rahatlığı ve kendisini gerçekleştirme imkanını sunmaktadır. Bu çalışma kapsamında dokunma temeline dayanan Gelişimsel Oyun Terapisi ‘’dokunma’’ tekniğiyle diğer oyun terapisi yöntemlerinden farklı olarak dil ve sosyal gelişimi kısa sürede normale döndürme eğilimi içerisinde olmalıdır.

Sonuç olarak; Oyun Terapisi, çocuk üzerinde etkisi kabul edilmiş ve kullanımı son zamanlarda giderek artmış bir terapi türü olmakla birlikte, ülkemizde kullanımı henüz yeni olan tedavi yöntemidir. Kullanımına 2000’li yılların sonrasında başlanması nedeniyle, oyun terapisinin türleri de yaygın olarak bilinmemektedir. Gelişimsel Oyun Terapisi, Oyun Terapisinin bir türü olarak yalnızca ülkemizde değil, diğer ülkelerde de henüz yaygın olmayan bir türdür. Bu nedenle çalışmamızda Gelişimsel Oyun Terapisinin etkinliği ölçülerek incelenmiştir. Gelişimsel Oyun Terapisi dokunmaya dayalı oyunların yer aldığı terapi yöntemi olarak çalışmamızda kullanılmış, 3-6 yaş arası okul öncesi dönem çocuklarının dil ve sosyal gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucuna göre, Gelişimsel Oyun Terapisinin okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve sosyal gelişiminde etkili bir tedavi yöntemi olduğu saptanmıştır.

## 5.2 Öneriler

### 5.2.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Gelişimsel Oyun Terapisi bireysel uygulanabilirliğinin yanı sıra grup olarak da uygulanabilmektedir. Bu hususta iki uygulama biçiminin karşılaştırmalı olarak etkinlik derecelerinin ölçüldüğü çalışmalar yapılabilir.
- Gelişimsel Oyun Terapisi çalışması farklı klinik tanılar konulmuş örneklem grubuyla gerçekleştirilebilir.
- Araştırma farklı ölçekler kullanılarak yapılabilir.
- Araştırmada seans sayısı 12 olarak belirlenmiştir. Bu noktada farklı uzmanların da katılımıyla daha uzun terapi seansları uygulanabilir.

### 5.2.2 İleride Yapılacak Olan Çalışmalara Yönelik Öneriler

- Gelişimsel Oyun Terapisiyle ilgili yeteri kadar çalışma bulunmamasından dolayı, daha fazla çalışma, araştırma yapılabilir.
- Gelişimsel Oyun Terapisinin etkililiği değişik faktörlerle incelenebilir.
- Yapılacak yeni araştırmalarda daha geniş bir evren ile örneklem uygulanabilir.
- Gelişimsel Oyun Terapisiyle ilgili olarak makaleler, kitaplar yazılabilir.
- Gelişimsel Oyun Terapisi bu çalışmada 3-6 yaş arası okul öncesi dönem çocuğuna uygulanmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda diğer eğitim kurumlarına devam eden ve diğer yaş (2-14) gruplarında olan çocuklara uygulanabilir.

## KAYNAKLAR


**Akandere M. (2006)** Eğitici Okul Oyunları. Geliştirilmiş 2.Baskı. Nobel Yayıncılık, Ankara. S. 1-36

**Akarsu, B. (1998)** Dil Kültür Bağlantısı. İnkılap Yayınları, İstanbul.

**Akman Y. (1988).** Serbest Oyun, Yapılanmış Oyun ve Model Alma Tekniklerinin Anaokuluna Yeni Başlayan Çocuklarda Görülen Ayrılık Kaygısının Azaltılmasındaki Etkileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3: 99-104.

**Aksoy, A. & Mağden, D. (1993).** Denetim odağı ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 9.Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ya-Pa Yayınları. Ankara.

**Akyel, Y. (2011).** Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

**Alisinanoğlu F. Ulutaş İ. (2000).** Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler, Milli Eğitim Dergisi, s. 145.

**Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, O.S. (2010).** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun İli Örneği), Kuramsal Eğitimbilim, 3 /1, s.: 93-110

**Altun, K. (2017).** Gelişimsel Oyun Terapisinin Çocuk Evlerinde Kalmakta Olan 4-8 Yaş Grubu Çocukların Travma Sonrası Duygusal Streslerine Olan Etkileri, Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

**Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2000).** Okul öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları, Yapa Yayınları, İstanbul.

**Aral, N., Kandır, A. Ve Can Yaşar, M. (2000).** Okulöncesi Eğitim 1. Ya-Pa Yayınları, Birinci Basım.

**Aral, N., Kandır, A., Can Yaşar, M. (2001).** Okul Öncesi Eğitin II. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

**Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2003).** Okul Öncesi Eğitim 1 (2.baskı). Yapa yayınları, İstanbul.

**Arslan, E. (2010).** Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. Dil Gelişimi. İkinci Basım. Maya Akademi, Ankara

**Association For Play Therapy. (2012).** Paper on Touch Clinical, Professional & Ethical Issues.

**Association For Play Therapy. (2018).** 2018 tarihinde adresinden alındı; http://www.a4pt.org/ps.playtherapy.cfm?ID=1158

**Atay, G., Eras, Z., & Ertem, İ. (2011).** Çocuk hastaların hastane yatışları sırasında gelişimlerinin desteklenmesi. *Çocuk Dergisi, 11*(1), 1–4. https://doi.org/10.5222/j.child.2011.001

**Atay, M. (2011).** Erken Çocukluk Döneminde Gelişim 2, Sosyal Gelişim, Kök Yayıncılık. Ankara.

**Ateş, K. (1990).** Türk Dili. Şahin Matbaası.

**Avcıoğlu, H. (2003),** Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Sunulan Öğretim Programının Etkiliğinin İncelenmesi. Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. Cilt: 1, Ya-Pa Yayınları. Ankara

**Aydın, O. (2003).** Okulöncesi Dönemde Çocuğun Gelişim Özellikleri, Edit. Müzeyyen, Sevinç) Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

**Aydoğmuş, K. (1995).** Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları. Ana-Baba Okulu, Remzi Kitabevi, İstanbul.

**Başal, H. A. (2003).** Nasıl Mutlu Bir Çocuk Yetiştirebilirim, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul. **Başal, H. A. (2010).** Geçmişten Günümüze Türkiye'de Geleneksel Çocuk Oyunları. 1.Baskı. Morpa Kültür Yayınları, Ankara, S.1-7

**Başaran, İ. E. (1978).** Eğitim Psikolojisi. Geliştirilmiş Beşinci Baskı. Pars Matbaası. Ankara.

**Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004).** Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Morpa Yayınları. İstanbul. ss.123-139

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

**Bayrak, C. (Editör). (2008).** Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi. (1. Baskı). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1794. Eskişehir.

**Bee, H., (1994).** Lifespan Devolopment. Harper Colling College Publishers, NY: New York. S.29

**Beers, P. (1985).** Focused videotape feedback psychotherapy as compared with traditional play therapy in treatment of the oppositional disorder of childhood. Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana–Champaign, Dissertation Abstracts International, 46, 1330.

**Bekmezci, H., & Özkan, H. (2015).** The effect of games and toys on child health. Journal of Dr. Behcet Uz Children's Hospital, 5(2), 81–87. https://doi.org/10.5222/buchd.2015.081

**Berk, E. L. (2011).** Çocuk Gelişimi, Pegem Yayıncılık, Ankara

**Betts, L.R., & Rotenberg, K.J. (2007).** Trustworthiness, friendships and self-control: Factors that contribute to young children's school adjustment. Infant and Child Development, 16, pp. 491-508

**Bıçakçı, M. Y. (2015).** Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde Gelişim. Duyguların Gelişimi ve Desteklenmesi. Dil Gelişimi. Eğiten Kitap. Ankara.

**Bieck J. (2007).** Case Study in Play Therapy: Analyzing Play Behavior According to Marijane Fall, A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree III Guidance & Counseling, The Graduate School University of Wisconsin-Stout,

**Binbaşıoğlu, C. (1990).** Gelişim Psikolojisi. Beşinci Basım. Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

**Binbaşıoğlu, C. (1992).** Eğitim Psikolojisi. Sekizinci Baskı. Ankara.

**Birkan, B. (2002).** Çocuklarda davranış sorunları ve başa çıkma yolları. Çoluk Çocuk Aylık Anne-Baba-Eğitimci Dergisi, 17, 17-18.

**Bjorklund, D. (2005).** *Children's Thinking*: *Cognitive Development and Individual Difference*. Belmont: Thomson Wadsworth.

**Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2007).** *Tools of the Mind: The Vygotskian Aprroach to Early Childhood Education*. New Jersey: Pearson.

**Bouillion, K. (1974).** The comparative efficacy of nondirective group play therapy with preschool, speech or language delayed children. Doctoral dissertation, Texas Tech University, Dissertation Abstracts International, 35, 495.

**Bratton, S. C., Baggerly, J. N. & Ray, D. C. (Eds.). (2010).** Child-centered play therapy research. DC: American Psychological Association.

**Bradley, K. D. (2001).** Group entry strategies as socially excluded children as a function of sex, ethnicity, and sociometric status. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Texas, USA.

**Brody, V. (1997).** The Dialogue Of Touch: Developmental Play Therapy. London: Jason Aronson Inc.

**Bruce, T., (1993).** Time to Play In Early Childhood Education: Third Impression Hodder& Stoughton, London. pp.64-100

**Budak O. (2016).** ‘’4-5 Yaş Çocuklarının Oyuncak Tercihleri ile Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

**Can, G. (2000).** Çocuk Gelişim Kuramları, Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi 1. AÖF Yayınları. Eskişehir.

**Campos MC, Rodrigues KCS, Pinto MCM. (2010).** Evaluation of the behavior of the preschool one just admitted in the unit of pediatrics and the use of the therapeutic toy. Einstein, 8 (1): 10-17

**Chaloner, W. B. (2001).** Counselors coaching teachers to use play therapy in classrooms: The Play and Language to Succeed (PALS) early, school-based intervention for behaviorally at-risk children. In A. A. Drewes, L. Carey, & C. Schaefer (Eds.), *School-based play therapy* (pp. 368-390). New York, NY: Wiley.

**Chomsky, N. (2011).** Dil ve Zihin. 3.Baskı. Çev.: Ahmet Kocaman. Bilgesu Yayıncılık, Ankara.

**Cirhinlioğlu FG. (2015).** Çocuk Gelişimi ve Ruh Sağlığı, 3. Basım, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti. ss.197-214, Ankara.

**Clark, C. D., & Miller, P. J. (1998).** Play. In H. Friedman (Ed.), Encyclopedia of mental health (Vol. 3, pp. 189-197). San Diego, CA: Academic Press.

**Cochran, N., Nordling, W., & Cochran, J. (2010).** Child centered play therapy: A practical guide to developing therapeutic relationships with children . Hoboken, NJ: Wiley.

**Cohen, D. (1993).** The Development Of Play. New York: Routledge.

**Cooper, P.M. (2009).** The Classrooms All Young Children Need. Chicago: The University of Chicago Press.

**Crain, S., &Lillo Martin, D. (1999).** An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition. USA: Blackwell Publishers.

**Cunningam, B. (1993).** Child Development. Harper Collins Publishers. New York. p.167

**Cüceloğlu, D. (1997).** İçimizdeki Çocuk, Remzi Kitapevi, İstanbul.

**Cüceloğlu, D. (1999).** İnsan ve Davranışı. Remzi Kitabevi. S.212. İstanbul.

**Çağdaş, A. (2002).** Ana-Baba-Çocuk İletişimi. Eğitim Kitabevi Yayınları. Konya.

**Çağdaş, A., Seçer, Z. (2005).** Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlaki Gelişim. (Ed.: Ramazan ARI) Yayın No:1 Konya: S. Ü M.E.F. Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları.

**Çağdaş, A. (1997).** İletişim Dilinin 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişime Etkileri Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**Çavuşoğlu H. (2013).** Çocuk Sağlığı Hemşireliği Cilt 1. Sistem Ofset Basımevi, Ankara.

**Çayır Çimen, F. A. (1999).** Çocuk Yuvalarında Kalan ve Ailesiyle Birlikte Yasayan Altı-Yedi Yaş Çocukların Dil Gelişimlerinin İncelenmesi (Ankara ve Isparta Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

**Çeçen, A.R. (2000).** Vygotsky'ın sosyo-kültürel perspektifi ışığında bilimsel gelişime katkıları, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(19) 21-26.

**Çelik, M. (2017).** Deneyimsel Oyun Terapisinin Çocuk Evlerinde Kalmakta Olan 3-10 Yaş Grubu Çocukların Çocukluk Çağı Travma Sonrası Duygusal Stres Düzeyine Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

**Çiftçi Topaloğlu, Z. (2013).** 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yetkinlik, Saldırganlık, Kaygı Düzeyleri ile Anne Babalarının Ebeveyn Öz Yeterliği Algısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli

**Çoban, B. ve Nacar, E. (2006).** Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

**Çubukçu, Z. (1991).** Okulöncesi Eğitimde Öğretmen Davranışlarının Çocuk Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

**Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C. & Alfonso, V. C. (2001).** Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. Child Abuse and Neglect, 25, 13-31

**Davaslıgil, Ümit. (1982).** Sağlıklı Bir Dil Gelişimi İçin Öneriler. Aile Ve Çocuk Yıllık Dergisi. Ak Yayınları, İstanbul.

**Davaslıgil, Ümit. (1985).** Farklı Sosyo- Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişiminde Okulun Etkisi. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi. S.35

**Deckard, K., Dunn, J. ve Lussier, G. (2002).** Sibling Relationships and Social-emotional Adjustment in Different Family Contexts. *Social Development*. 11(4): 571-588.

**Deniz, M.E. (2010).** Eğitim Psikolojisi. Maya Akademi Yayınları. Baskı, 4(2):99-107. Ankara.

**Denham, S.A., & Holt, R. W. (1993).** Preschoolers'likability as caurse or consequence of their social behavior. Developmental Psychology, 29, pp. 271-275

**Dilekmen M. (2003).** Psikomotor Gelişimi Takip Etme. Çocuk Gelişimi-1 (Ünite 6). Atatürk Üniversitesi.

**Drewes, A. A. (2005).** Play in selected cultures. In E. Gil & A. A. Drewes (Eds.), Cultural issues in play therapy (pp. 26-71). New York, NY: Guilford Press.

**Drewes, A. A. (2006).** Play-based interventions. Journal of Early Childhood and Infant Psychology, 2, 139-156

**Duman, G. ve Temel, Z. F. (2011).** Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1)

**Durualp, E. ve Aral, N. (2010).** Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 160-172.

**Ebeling, K. S.; S.D. Gelman. (1990).** Flexibility in Semantik Representations; Children's Ability to Switch Among Different İnterpretations of "big" and "little". Jul. ED 338645

**Elkind, D. (2007).** The Power of Play: How Spontaneous İmaginative Activities Lead to Happier, Healtheir Children. Cambridge, MA: Da Capo Press.

**Elliot, S.N and R.T. Buse (1991).** Social Skills Assesment And _ntervention With Children And Adelescens: Guidelines For Assesment And Training Procedures" School Psychology International. 12, (pp.63-83).

**Else, P. (2009).** The value of play. New York: Continuum.

**Erbaş, D. (2002).** Problem Davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama", A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3(2), 41-50.

**Erbay, E. (2008).** Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Denizli.

**Erdamar Koç, G. (2014).** Eğitim Psikolojisi. A. Ulusoy (Ed.), Sosyal Öğrenme Kuramı. Anı Yayıncılık. Ankara

**Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H., Erdoğan Aras, S. (2005).** Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 14, Sayı:1. Adana. ss.232-238

**Erkan, F. (1990).** Kriminolojide Çocuğun Psiko-sosyal Gelişimi Açısından Dokunmanın Önemi. İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, 145-151.

**Erşan, Ş. (2006).** *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

**Ertuğ, A. (1981).** Çocuk Bakım Yurtlarında Yasayan Çocuklar İle Ailelerinin Yanında Yasayan Çocukların Dil Gelişimlerinin Karşılaştırılması Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

**Eryaşar, Paycı Duygu. (1994).** Çocukların Dil Gelişimi. Türk Kütüphaneciler Derneği. Edirne. S.30

**Field, T. (2010).** Touch for socioemotional and physical well-being: A review. Developmental Review, 367-383.

**Fleming L, Snyder W. (1947).** Social and personal changes following nondirective group play therapy. American Journal of Orthopsychiatry, 17: 101-116

**Freedman, J.L.D.O. Sears, J.M. Carlsmith (1993).** Sosyal Psikoloji, Çev.: Ali Dönmez. İmge Kitabevi Yayınları. Ankara

**Gander, M.J, Gardiner, H.W. (2001).** Çocuk ve Ergen Gelişimi. Çev. Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur. İmge Kitabevi. Dördüncü Baskı Ankara.

**Geshwind, N., & Galburda, A. M. (1985).** Cerebral Latterazation, 42, 459-552.

**Gibbs, J. (1945).** Group play therapy. British Journal of Medical Psychology, 20, 244-254. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

**Görker I. (2001).** Çocuklarda Oyun Tedavi Grubu: Bir Grup Çocuk İle Yapılan Oyun Tedavi Grubunun Değerlendirilmesi, Yeni Symposium, 39 (1): 39-44.

**Gözalan, E. (2013).** Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının 5-6 yaş Çocuklarının Dikkat ve Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, Konya, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi

**Gözalan, E. ve Koçak, N. (2014).** Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 16, 115-121.

**Gray P. (2009).** The Value of Play IV: Play is Nature's Way of Teaching Us New Skills(Oyunun Değeri IV:Oyun Yeteneklerimizi Geliştirmenin En Doğal Yolu), Erişim Tarihi: 12 Haziran 2017, http://www.psychologytoday.com /blog/freedom-learn/200901/the-value-play-iv-play-is-nature-s-way-teachingus.

**Gülay, H. (2009).** Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 12, Sayı 22, 82-93

**Güleryüz, F. (1990).** 48-60 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.s.8

**Gültekin Akduman G. (2014).** Çocuklarda Görülen Uyum ve Davranış Sorunları. İçinde: Güngör Aytar A (editör). *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 9*, 1. Baskı. Ankara, Hedef Basın Yayın, ss.88-114.

**Güneş, H. (2011).** Şimdi oyun zamanı (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

**Güngörmüş, O. (1993).** Okulöncesi Dönemde Baba Çocuk İlişkisinin Çocuğun Gelişimine Etkisi. 6.Y-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri. Ya-Pa Yayınları Ankara.

**Gür Ç, Koçak N, Demircan A, Uslu Baç B, Şirin N, Şafak M. (2015).** Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-60 Ay Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Durumlarının İncelenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi: Cilt.40, 180: 13-23.

**Gürocak Ünal, S. (2007).** Anasınıfına Devam Eden 60-72 Ay Çocukların Dil Gelişimi ve İnce Motor Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

**Gürses, İ. ve Kılavuz, M.A(2011).** Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi. T.C. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Cilt:20, Sayı:2, S.153-166

**Haktanır G. (2013).** Taktikler: Dilin Kullanımı. İçinde: Zihnin Araçları, Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı, Güler G, Şahin F, Yılmaz A, Kalkan E, (Çeviri editörleri). Tools of the Mind, The Vygotskian Approach to Early Childhood Education, Bodrova E, J.Leong D. 2. Baskı, Anı Yayıncılık, s.112, Ankara.

**Hall, T. M., Kaduson, H. G. and Schaefer, C. E. (2010).** Fifteen Effective Play Therapy Techniqu-es. Professional Psychology: Research and Practice. 33(6): 515–522

**Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1994).** Exceptional Children: Introduction to Special Education. Boston: Allynand Bacon.

**Halmatov S. (2016).** Oyun Terapisinde Pratik Teknikler-Çocuklar İçin Psikoegzersiz Programları, 1. Baskı, Pegem Akademi, 1-10. Ankara.

**Hay, D. F., Payne A., & Chadwick, A. (2004).** Peer relations in childhood. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45, (1), 84-108

**Haworth, M. R. (1964).** Child psychotherapy: Practice and theory. Northvale, NJ: Aronson.

**Hepler, J. B. (1990).** Observig the social interactions of fifth grade children. School Social Work Journal, 15 (1), 1-13.

**Homayer LE, Morrison, (2008).** Play theapy: Practice, ıssues, an trends. American Journal of Play, 1(2): 20-228.

**Hughes, C. & Ensor, R. (2006).** Behavioural problems in 2 years old: Links with individual differences in theory of mind, executive function and harsh parenting, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47 (5), 488–497

**Işık, M. (2007).** Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması ve Uygulanması. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Işılak, H. ve Durmuş, A. (2004).** Eğitici oyun yöntemi, Kara tahtayı aşmak, Öğrenci merkezli öğretmenlik. Kaknüs Yayınları. İstanbul.

**İnanç. B., Bilgin. M., Atıcı, M. (2009).** Gelişim Psikolojisi, Pegem Yayıncılık, Ankara.

**Jackson Y, Rump BD, Ferguson K, Brown A. (1999).** Group Play Therapy for Young Children Exposed to Major Stressors: Comparison of Quantitative and Qualitative Evaluation Methods, Journal of Child and Adolescent Group Therapy, , 9(1):3-16.

**Jersıld, A. (1979).** Çocuk Psikolojisi. Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara.

**Johnson, LL, Yawkey, D.T. and Christie, FJ., (1987).** Play and Early Chilhood Devolopment, Harper Collins Publishers, NY: New York. S.9

**Johnson, J. A, ve Dinger, D. (2012).** Let Them Play: An Early Learning (un)curriculum. St. Paul: Redleaf Press.

**JONES, M. (2007).** Oyun ve Çocuk. Çev., Ayda Çayır. Kaknüs Yayıncılık. İstanbul.

**Kaçar, S. (2016).** Okul Öncesi Normal Gelişim Gösteren 5-6 Yaş Grubu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Türlerinin Dil Gelişimi Ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Gelişim Psikolojisi Programı, İstanbul.

**Kadim, M. (2012).** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine Yönelik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

**Kandır, A. (2003).** Çocuğum Büyüyor. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.

**Karacan, E. (2000).** Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler. Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 9(7).

**Karaömerlioğlu, L. (2010).** Okul Öncesi Eğitimde Doğaçlama. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.

**Kavcar, C. (1998).** Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt.20, Ankara. s.261

**Kaytez N, Durualp E. (2014).** Türkiye'de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi; 2: 110-22

**Kefi, S. (1999).** Okul öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 36-72 Ay Arası Çocukların High/Scope Programı İle Eğitim Almalarıyla, Geleneksel

Program İle Eğitim Almanlarının Dil Gelişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

**Kennedy, M.D., Sherıdan, M.K., Radlınskı, S.H., (1991).** Play Language relationship in Young Children With Developmental Delays: Implications for Assessment. Journal of Speech and Hearing Research, Vol:34, pp: 112-122

**Kırış, B.F. (2016).** Gelişimsel Oyun Terapisinin Çocuk Evlerinde Kalmakta Olan 6-12 Yaş Grubu Çocukların Davranış Problemlerine Etkileri, Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

**Kilvington, J., ve Wood, A. (2010).** Reflective Playwork. New York: Continuum İnternational Publishing Group.

**Knıght, B. A., HUGHIES, D. (1995).** Preschool Children In The Social Development, Australian- Journal- Of- Early- Childhood. 20,2

**Koçak, N. (2000).** Selçuk Üniversitesi Anaokulu Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. Ya-Pa Yayınevi.

**Koçyiğit S, Tuğluk MN, Kök M. (2007).** Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi:16: 325-42

**Kottman, T. (2011).** Play therapy basics and beyond. Alexandria: American Counseling Association

**Kranowitz, C. S. (2014).** Senkronize Olamayan Çocuk. İstanbul: Pepino Yayıncılık.

**Ladd, G. W., Kochenderfer- Ladd, B., & Coleman, C.C. (1996).** Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.

**Landreth, G. L. (2002).** Play therapy: The art of the relationship (2nd ed.). NewYork: Brunner-Routledge. s.5

**Landreth, G., & Bratton, S. (1999).** Play therapy. Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services.

**Landreth, G. (2011).** Oyun Terapisi İlişki Sanatı. Tibyan Yayıncılık. İstanbul.

**Lemos, I. C. S., Silva, L. G. da Delmondes, G. de A., Brasil, A. X., Santos, P. L. F., Gomes, E., … Kerntop, M. R. (2016).** Therapeutic play use in children under the venipucture: A strategy for pain reduction. *American Journal of Nursing Research, 4*(1), 1–5. https://doi.org/10.12691/ajnr-4-1-1

**Levine, P. A., & Kline, M. (2014).** Ey Travma Bizden Uzak Dur. İstanbul: Doğan Kitap.

**Lindgren, L., Rundgren, S., Winsö, O., Lehtipalo, S., Wiklund, U., Karlsson, M., et al. (2010).** Physiological responses to touch massage in healthy volunteers. Autonomic Neuroscience: Basic and Clinical, 105-110.

**Lozoff, B., Brittenham, G., Trause, M. A., Kennel, J., & Klaus, M. (1977).** The mother-newborn relationship: Limitsof adaptability. The Journal Of Pediatrics, 91(1), 1-12.

**Mantemayor, L. (2014).** Exploring the effectiveness of child-centered play therapyin young children: A quantitative single case research design. Texas: A & M University- Corpus Christi, Doctor of Philosophy in Counselor Education.

**Mağden, D. (1986).** Sosyal Öğrenmeye Dayalı Okulöncesi Eğitimi. Ya-Pa 4.Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları. Ankara.

**Mehlman, B. (1953).** Group play therapy with mentally retarded children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 48, 53–60

**Melendez, W. R., Beck, V. & Fletcher, M. (2000).** Teaching social studies in early education. USA: Delmar Thomson Learning.

**Megep (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). (2007).** Bilişsel Gelişim. Ankara.

**Miller, H. P. (2008).** Gelişim Psikolojisi Kuramları. 1.Baskı. İmge Kitapevi. Ankara.

**Moore, J. (2012).** Theater of attachment: Using drama to facilitate attachment in adoption. Adoption and Fostering, 30(2), 64-73

**Mutlu, M. (2015).** 2-8 Yaş Grubu Dil Gelişimi Normal Olan Çocuklarda Artikülasyon Tarama Ölçeğinin Nötralizasyonu Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Kulak Burun Boğaz Anabilim Dalı, Ankara.

**Nicolopoulo, A. (2004).** Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. (Çev.: M.T. Bağlı.) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37 (2), 137 – 169

**Nielsen, D.M. (2006).** Teaching Young Children. Thousand Oaks: Corwin Press.

**Nizamoğlu, M. (2006).** Sağlam Çocukların Düzenli Takiplerini Etkileyen Faktörler. Uzmanlık Tezi. Sağlık Bakanlığı Bakırköy Dr. Sadi Konuk Eğitim ve Araştırma Hastanesi Uz. Dr. Sami Hatipoğlu Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Kliniği Şefi ve Aile Hekimliği Koordinatörü: İstanbul.

**O'Dwyer MV. Fairclough SJ, Knowles Z, Stratton G. (2012).** Effect of a family focused active play intervention on sedentary time and physical activity in preschool children. Int J Behav Nutr Phys Act,9:117-30.

**Oktay, A. (2007).** Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem (6.Baskı). İstanbul, Epsilon Yayınları

**Oktay, A. (2013).** Oyuna Kurumsal Yaklaşım, Ü. Tüfekçioğlu (Edit.), Çocukta Oyun Gelişimi, Açık öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

**Olcay, O. (2008).** Bazı Kişisel ve Ailesel Değişkenlere Göre Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Yetenekleri ve Problem Davranışlarının Analizi. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

**Ogawa, Y. (2006).** Effectiveness of child-centered play therapy with Japanese children in the United States. Unpublished Doctoral Dissertation. University of North Texas, USA

**Ogelman, H. G. (2014).** Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış. Pegem Akademi, ss. 396-398, Ankara.

**Orbach, R. (2009).** Bodies. Macmillan.

**Orçan, M. (2004).** Anaokuluna Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Gelişimlerinin Algılanan Anne Baba Tutumları ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**Oyun Terapileri Derneği. (2018).** Oyun Terapileri Derneği Web Sitesi: http://www.oyunterapileridernegi.org/oyun-terapisi.html adresinden alınmıştır.

**Owen, P. M., & Gillentine, J. (2010**). Please Touch The Children: Appropriate Touch in The Primary Classroom. Early Child Development and Care, 181(6), 857-868.

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

**Özdoğan, B. (2009).** Çocuk ve oyun (5.Baskı). Anı Yayıncılık. S.117, Ankara.

**Özgülük, G. (2006).** Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Tam ve Yarım Günlük Eğitim Programlarına Göre 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişiminin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

**Özsoy, Y. (1986).** Çocukta Dil Gelişimi ve Ailenin Rolü", Okul Öncesi Eğitimi Dergisi Ankara, s:11

**Öztürk, H. (1995).** Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. s.15

**Öztürk Aynal, Ş. (2017).** Çocuk Gelişimi-1. Eğiten Kitap, Ankara. s.s.99-101 Http://fatma-alkan.weebly.com/sosyal-gelişim.html, Erişim Yılı 2018

**Pamir, İ., (1996).** Jean Piaget, Türk Psikoloji Bülteni, 2(4): 65-67.

**Paula, A., Artilheiro, S., De Amorim Almeida, F., Maria, J., & Chacon, F. (2011).** Use of therapeutic play in preparing preschool children for outpatient chemotherapy. Acta Paul Enferm Hospital, 24(5), 611–6. Retrieved from http://www.scielo.br/pdf/ape/v24n5/en_03v24n5.pdf

**Pehlivan, H. (2005).** Oyun ve Öğrenme. Anı Yayıncılık, Ankara.

**Perry, B. D. (1997).** Incubated in terror: Neurodevelopmental factors in the ''cycle of violence.'' In J. Osofsky (Ed.), *Children in a violent society* (pp. 124-149). New York, NY: Guilford Press.

**Perry, B., & Szalavitz, M. (2012).** Köpek Gibi Büyütülmüş Çocuk. İstanbul: Okyanus Yayınları.

**POYRAZ, H. (2003).** Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak. Anı Yayıncılık. S.136, Ankara.

**Poyraz, H. (2012).** Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri. (4. Basım). Pegem A Yayıncılık. Ankara.

**Ray DC. (2006).** Evidence based play therapy. In Schaefer, C.E., Kaduson H.G. (Eds.), Contemporary play therapy: theory, research and practise. New York: The Guilford Press: 136-137.

**Ray DC, Blanco PJ, Sullivan JM, Holliman R. (2009).** An Exploratory Study of Child-Centered Play Therapy With Aggressive Children, International Journal of Play Therapy, , 18 (3): 162- 175.

**rice, D. (2011).** Advanced play therapy: Essential conditions, knowledge, and skills for child practice. New York: Routledge.

**Rueger, R. (2001).** Dokunmanın Mutluluğu. İstanbul: Okyanus Yayıncılık.

**Russ S. (2004).** Play in Child Development and Psychotherapy: Toward Empirically Supported Practice, Mahwah, New Jersey. Erlbaum:1-179.

**Salter K, (2016).** Beamish W ve Davies M. The Effects of Child-Centered Play Therapy (CCPT) on the Social and Emotional Growth of Young Australian 109 Children With Autism, International Journal of Play Therapy, 25(2): 78–90.

**Sansa, T. (1983).** Sabahat. "Dil Biliminin Dil Öğretimindeki Yeri" Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı, TDK Yayınları, sayı: 379-380

**Santrock, J.W. (2012).** Yaşam Boyu Gelişim Psikolojisi. (On üçüncü basım) Çev.: Galip Yüksel. Nobel Yayıncılık.

**Seçilmiş, S. (1996).** Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi ile İlgili Becerilerinin İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi, Haccettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

**Seifert, K.L., Hoffnung. R. S. (2000).** Child And Adolescent Development. Houghton Mifflen Company. New York City.

**Senemoğlu, N. (2001).** Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Gazi Kitapevi.

**Senemoğlu, N. (2006).** Okul Öncesi Eğitimde Dilin Önemi http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/nuray_hoca/makaleler/di_onem.htm

**Sevinç, M. (2004).** Erken çocukluk gelişimi ve eğiminde oyun. Morpa Kültür Yayınları. S.90, İstanbul.

**Sevinç, M. (2005).** Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. 1.Basım. 2.Cilt. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.

**Sezici E. (2013).** Okul Öncesi Çocuklarda Oyun Terapisinin Sosyal Yetkinlik ve Davranış Yönetimine Etkisi, İstanbul, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi**.**

**Schaefer, C. E. (Ed.). (2010).** Play therapy for preschool children. Washington, DC: American Psychological Association.

**Schaefer CE. (2013).** Foundatıons Of Play Therapy. Çeviri. Tortamış Özkaya B. Oyun Terapisinşn Temelleri, 2. Baskı. Nobel Akademik Yayıncılık, 10-53. Ankara.

**Schottelkolb, A. A. (2007).** Effectiveness of child-centered play therapy and person-centered teacher consultation on ADHD behavioral problems of elementary 68 68 school children: A single case design. Texas: University of North Texas, Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Philosophy

**Schwartzenberger, K. (2004)**. Developmental Play Therapy. Aralık, 2018 tarihinde http://www.playtherapyseminars.com/Articles/Details/10000 adresinden alındı

**Shen Y-J. (2002).** Short-term group play therapy with Chinese earthquake victims: Effects on anxiety, depression and adjustment, International Journal of Play Therapy, 11(1): 43-63.

**Silva, R. D. M. da, Austregésilo, S. C., Ithamar, L., & Lima, L. S. de. (2017).** Therapeutic play to prepare children for invasive procedures: A systematic review. *Jornal de Pediatria (Versão Em Português), 93*(1), 6–16. https://doi.org/10.1016/j.jpedp.2016.08.004

**Siva, L. (2008).** Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Başarısına Etkisi ve Bir Uygulama, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

**Slobin, Berkeley Scoot D. I. (1979).** Psycholinguistics. California: Foresmanand Company.

**Solso, R.L., Maclin, M. K., & Maclin, H.O. (2011).** Bilişsel Psikoloji. Kitapevi Yayıncılık. İstanbul.

**Soysal, A. Ş. (2005)**. Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. Klinik Psikiyatri, 88-99.

**Sutton-Smith, B. (1999).** Evolving a consilience of play definitions: Playfully. In S. Reifel (Ed.), *Play and culture studies* (Vol. 2, pp. 239-256). Stamford, CT: Ablex.

**Şahin, F. T. (1993).** Üç Altı Yas Grubu Çocuklarının Anne Babalarının Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

**Şenol Durak E. (2015).** Çocuk Ruh Sağlığı, İçinde: Aydoğan Y, Gültekin Akduman G (editörler). *Çocuk Ruh Sağlığı,* 1. Basım. Ankara, Eğiten Kitap Yayıncılık Ltd.Şti., 3-22-180.

**Tanrıdağ, O. (2013).** Temel Beyin Bilgisine ve Nöro-Davranışsal Sendromlara Giriş. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

**Teber M. (2015).** Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin Çocuklarda Görülen Davranış Sorunlarının Çözümüne etkisi, İstanbul, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

**Temiz, G. (2002).** Okulöncesi Eğitimin Çocuğun Dil Gelişimine Olan Etkisi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

**Terzi, E. (2009).** Anasınıfına Devam Eden Çocuklarda Görülen Davranış Sorunlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Topaloğlu G, Aslan Gördesli M. (2012).** Oyun ve Oyuncak seçimi (0-3 yaş). İçinde: Cürebal F, Çetin Özben G(editörler). Anne-Baba, Veli, Aile Eğitimi ve Rehberliği: 0-18 Yaş Grubu Gelişimi Rehberi, İstanbul, Adel Kalemcilik; S.22-31

**Topbaş, S. (2006).** Dil ve Kavram Gelişimi. 2.Baskı. Kök Yayıncılık. Ankara.

**Törüner EK, Büyükgönenç L. (2012).** Çocuk Sağlığı Temel Hemşirelik Yaklaşımları. Göktuğ
Yayıncılık, Ankara, s.34-56.

**Tural, E. (2012).** Ameliyat Öncesi Dönemde Çocuklara Verilen Eğitim ve Terapötik Oyun Yöntemlerinin Çocuğun Kaygı, Korku ve Ağrı Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir.

**Türk Dil Kurumu, (2018).** 2018 tarihinde Güncel Türkçe Sözlüğü: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56c87ba39fd097.30612749 adresinden alınmıştır.

**Ulcay, S. (1983).** Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kurumlarında Yıllık Program. Milli Eğitim Yayınları. İstanbul.

**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 Kurumlara Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Akran İlişkileri, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

**Unutkan, Ö. P. (1998).** 5-6 Yaş Grubu Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

**Ülgen, G., Fidan, E. (1983).** Çocuk Gelişimi. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

**Ünal Gürocak, S. (2007).** Ana Sınıfına Devam Eden 60-72 Ay Çocukların Dil Gelişimi ve İnce Motor Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Bolu.

**VanFleet, R. (2004).** It's only natural: Exploring the play in play therapy workshop manual. Boiling Spring, PA: Play Therapy Press. s.5

**VanFleet, R., Sywulak, A.E, Sniscak, C. C., (2018).** Çocuk-Merkezli Oyun Terapisi (Çev. Kural,H.A.), Apamer Psikoloji Yayınları, ss. 37-40, İstanbul.

**Veer R. (1996).** Vygotsky and Piaget: A collective monologue. Human Development, 39: 237-242.

**Wadsworth, B.J. (1996).** Piaget's theory of cognitive an affective development:White Plains, NY:Longman.

**Wakaba, Y. (1983).** Group play therapy for Japanese children who stutter. Journal of Fluency Disorders, 8, 93-118.

**Walden, T., Lemerise, E. &Smith, M.C. (1999).** Friendship and Popularity in Preschool Classrooms, Early Education and Development, 10:3, pp. 351-371

**Watson, D. L. (2007).** An early intervention approach for students displaying negative externali-zing behaviors associated wıth childhood depression: a study of the efficacy of play therapy in the school. Doctoral dissertation. Capella University, USA. s.45

**Winnicott DW. (2010).** Playing and Reality, Çeviri:Tuncay Birkan, Oyun ve Gerçeklik, 3. Basım. İstanbul, Metis Yayıncılık Ltd.: 70,71.

**Wood, D. (2003).** Çocuklarda Düşünme ve Öğrenme. Doruk Yayımcılık. Ankara.

**Yalçın, H. (2010).** Çocuk Gelişimi, Nobel Yayınevi. Ankara.

**Yavuzer H. (2016).** Çocuk Psikolojisi, 39. Baskı. Remzi Kitabevi A.Ş.: 227. İstanbul.

**Yeğen, B., & Egemen, A. (2000).** Türk Tabipler Birliği.
http://www.ttb.org.tr/sted/sted0200/02001.html adresinden alındı

**Yeşilyaprak, B. (2011).** Eğitim Psikolojisi, Pegem Yayıncılık, Ankara.

**Yıldız C. (2015).** Oyun Terapisiyle Bütünleştirilmiş Grup Terapisinin Çocukların Utangaçlık Düzeylerine Etkisi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Bilim Dalı, Beykent Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

**Yörükoğlu, A. (1993).** Çocuk Ruh Sağlığı. Özgür Yayın Dağıtım Ltd. Şti, İstanbul.

**Yurtsever Kılıçgün, M. (2015).** Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. (Ed.: Arslan, E.), Eğiten Kitap, Ankara.

**Yüksel, G. (1997).** Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

**Zembat, R. (1997).** İstanbul'daki Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tespiti Araştırması. 10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırması Semineri. Ya-Pa Yayınları. İstanbul.

**Zembat, R., Unutkan, Ö.P. (2001).** Okulöncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri. Ya-Pa Yayınları. İstanbul.

**Zulliger, H. (1974).** Çocukta Oyunla Tedavi (Çev. K. Şipal), İstanbul Bozak matbaası.

**Zur, O., & Nordmarken, N. (2015, Aralık 15).** To Touch Or Not To Touch: Exploring the Myth of Prohibition On Touch In Psychotherapy And Counseling. Zur İnstitute: http://www.zurinstitute.com/touchintherapy.html adresinden alındı**.**

**EKLER**

**Ek-1 :** Meb İzni
**Ek-2 :** Etik Kurul İzni
**Ek-3 :** Okul Öncesi Çocuğu Tanılama Formu
**Ek-4 :** Aileyi Tanılama Formu
**Ek-5 :** Sınıf Ve Öğretmen Tanılama Formu
**Ek-6 :** Ankara Gelişim Tarama Envanteri (Agte)
**Ek-7 :** Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme-30 (Sydd-30) Ölçeği
**Ek-8 :**Veli İzin Formu
**Ek-9 :** Gelişimsel Oyun Terapisinde Kullanılan Dokunma Oyunları Ve Etkinlikleri
**Ek-10 :**Terapi Takip Çizelgesi
**Ek-11:** Ebeveyn Gözlem Çizelgesi

**Ek-1:** Meb İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.13606183 23.07.2018
Konu: Anket Araştırma İzni

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 04.06.2018 tarih ve 3083 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 20.07.2018 tarih ve 13576737 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi İlknur KÜÇÜK'ün **"Gelişimsel Oyun Terapisinin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Dil ve Sosyal Gelişim Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi"** konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması,** katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden abb4-26d2-3bc8-bc24-6a56 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

**Sayı :** 59090411-20-E.13576737 20/07/2018
**Konu:** Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) İstanbul Aydın Üniversitesinin 04.06.2018 tarih ve 3083 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 19.07.2018 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi İlknur KÜÇÜK'ün **"Gelişimsel Oyun Terapisinin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Dil ve Sosyal Gelişim Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi"** konulu tezi kapsamında, ilimiz Kağıthane ve Avcılar bulunan özel/resmi eğitim kurumlarında öğrenim gören okul öncesi öğrencilerine; kişisel bilgi formu, gelişim tarama envanteri ile sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla** Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
20/07/2018

Nihat NALBANT
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden daf5-3640-3a18-8f36-130d kodu ile teyit edilebilir.

**Ek-2:** Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 09/03/2018-1640

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-044-1640 09/03/2018
Konu : İlknur KÜÇÜK'ün Etik Onay Hk.

Sayın İlknur KÜÇÜK

Enstitümüz Y1512.270020 numaralı Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden İlknur KÜÇÜK'ün "GELİŞİMSEL OYUN TERAPİSİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN DİL VE SOSYAL GELİŞİM DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması gereği "Ankara Gelişim Tarama Envanteri" ve "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme" ile ilgili anketleri 26.02.2018 tarihli ve 2018/08 sayılı İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyon Kararı ile etik olarak uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Özer KANBUROĞLU
Müdür V.

**Evrakı Doğrulamak İçin :** https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BE6P1BJY

Adres:Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon:444 1 428
Elektronik Ağ:http://www.aydin.edu.tr/

Bilgi için: NESLİHAN KUBAL
Unvanı: Enstitü Sekreteri

**Ek-3:** Okul Öncesi Çocuğu Tanılama Formu

**Çalışmaya Katılan Çocuk ile İlgili Sorular:**

1. Anketi doldurduğunuz tarih (Gün/Ay/Yıl):
2. Çocuğun doğum tarihi (Gün/Ay/Yıl):
3. Çocuğun cinsiyeti (lütfen işaretleyiniz): Erkek____ Kız____
4.

a. Çocuk Bakımının Cinsi ve Her Hafta Orada Geçirdiği Saat Sayısı: (lütfen her seçeneği "evet" veya "hayır" şeklinde cevaplayınız ve "evet" diye yanıtladıklarınız için saat sayısını yazınız):

**Çocuk Bakımının Cinsi**

Anaokulu – kreş **Evet / Hayır:**

Akraba/ arkadaş/ bakıcı **Evet / Hayır:**

b. Çocuğunuz ne zaman anaokuluna/ kreşe başladı? Ay_____ Yıl_____

5. Çocuğun evde sürekli beraber yaşadığı tüm bireyleri lütfen sıralayınız:

Çocukla olan yakınlığı / Yaş

6. Geçirilmiş önemli bir hastalığı var mı? Nedir?
7. Çocuğun doğumu normal mi, erken doğum mu

**Ek-4** Aileyi Tanılama Formu

**Çocuğun Annesi ve Babası ile İlgili Sorular:**

1. Annenin doğum tarihi (Gün/Ay/Yıl):
2. Annenin mesleği (işsiz ise, lütfen her zamanki mesleğini yazınız.):
3. Anne şu anda çalışıyor mu? (Uygun olan seçeneğin altındaki rakamı daire içine alınız)
   a) Evet (Yarı-zamanlı, haftada 45 saatten az)
   b) Evet (Tam zamanlı, haftada 45 saat)
   c) Hayır
4. Annenin şu anki medeni hali (uygun olan seçeneğin altındaki rakamı daire içine alınız)
   a) Evli
   b) Bekar,
   c) Ayrılmış veya boşanmış
   d) Yeniden evlenmiş
   e) Dul
5. Babasının doğum tarihi (Gün/Ay/Yıl):
6. Babanın mesleği (işsiz ise, lütfen her zamanki mesleğini yazınız):
7. Baba şu anda çalışıyor mu? (Uygun olan seçeneğin altındaki rakamı daire içine alınız)
   a) Evet (Yarı-zamanlı, haftada 45 saatten az)
   b) Evet (Tam zamanlı, haftada 45 saat)
   c) Hayır
8. Babanın şu anki medeni hali (uygun olan seçeneğin altındaki rakamı daire içine alınız)
   a) Evli
   b) Bekar,
   c) Ayrılmış veya boşanmış
   d) Yeniden evlenmiş
   e) Dul
9. Anne ve babanın eğitimi (geldiği en yüksek düzey; lütfen hem anne hem de baba için işaretleyiniz.)

   **Anne / Baba**

   a) İlkokuldan terk 1 / 1
   b) İlkokul mezunu 2 / 2
   c) Ortaokuldan terk 3 / 3
   d) Ortaokul mezunu 4 / 4
   e) Liseden terk 5 / 5
   f) Lise mezunu 6 / 6
   g) Yüksek okul mezunu (2 yıllık) 7 / 7
   h) Üniversiteden terk 8 / 8
   i) Üniversite mezunu (4 yıllık) 9 / 9
   j) Uzmanlık derecesi var (Master, doktora gibi) 10 / 10
10. Hane halkının toplam geliri (lütfen birini işaretleyiniz)
    a) Düşük
    b) Orta
    c) Yüksek

**Ek-5:** Sınıf Ve Öğretmen Tanılama Formu

1- Sınıfınızda toplam kaç çocuk var?
2- Sınıfınızda siz dahil olmak üzere gün içerisindeki etkinlikler esnasında kaç yetişkin vardır? (Toplam öğretmen ve yardımcı öğretmen sayısı)
3- Eğitim Dereceniz:

- Lise mezunu
- Usta öğretici
- Üniversite mezunu
- Diğer:

4- Kaç yıldır öğretmen olarak çalışıyorsunuz?
5- Sınıfınız:

- Tam gün
- Yarım gün

6- Sınıftaki çocuk sayısı göz önüne alındığında sınıfınızın büyüklüğü yeterli geliyor mu?

Evet ____ Hayır ____

7- Gün içerisinde sınıfa girip çıkan pek çok yetişkin (hizmetliler, diğer öğretmenler, veliler) oluyor mu?

(1) HAYIR (2) BAZEN (3) SIK SIK (4) HER ZAMAN

8- Gün içerisindeki faaliyetleri uygularken kendinizi sanki bir telaş, koşuşturma içinde buluyor musunuz?

(1) HAYIR (2) BAZEN (3) SIK SIK (4) HER ZAMAN

9- İhtiyacınız olduğunda size gereken araç gereçleri (oyuncak, kitap, legolar) sınıftaki yerlerinde rahatlıkla bulabiliyor musunuz?

(1) HAYIR (2) BAZEN (3) SIK SIK (4) HER ZAMAN

10- Çocuklar sınıfta yaygara yapar mı?

(1) HAYIR (2) BAZEN (3) SIK SIK (4) HER ZAMAN

11- Gün içerisinde ders planı ve günlük programınızı rahatlıkla takip edip, planladığınız gibi bitirebiliyor musunuz?

(1) HAYIR (2) BAZEN (3) SIK SIK (4) HER ZAMAN

12- Sınıf çocuklar için rahatlatıcı bir ortam mıdır?

(1) HAYIR (2) BAZEN (3) SIK SIK (4) HER ZAMAN

**Ek-6:** Ankara Gelişim Tarama Envanteri (Agte)

Aşağıdaki sorulara **Evet / Hayır / Bilinmiyor** şeklinde cevap veriniz.

**Çocukta:**

**36 AYDAN 47 AY SONUNA KADAR**

1. Düz bir çizgi çizer mi?
2. Bir İki düğmeyi ilikler mi?
3. "Hangisi uzun" diye sorulunca, uzun olanı gösterir mi? (Göstererek sorun)
4. Tuvalete yardımsız gider mi? Külotunu yardımsız indirip çeker mi?
5. Ayakkabılarını yardımsız giyer mi?
6. Ezbere televizyon reklamı, şiir, tekerleme söyler mi?
7. "Nasıl" kelimesini kullanarak soru sorar mı? (Örnek isteyiniz)
8. Başka çocuklarla körebe, sek sek, saklambaç gibi oyunlar oynar mı?
9. Sek sek oynar mı? Tek ayağı üzerinde zıplar mı? (Göstererek sorun)
10. Mahallede (köyde) veya evinizin bahçesinde tek başına dolaşır mı?
11. Yaşını bilir mi?
12. Yardımsız pantolonunu (eteğini), kazağını giyer mi?
13. Tek başına komşuya gidip istenileni alır mı?
14. Parmaklarını şaklatır mı (gösteriniz)
15. "Eğer uslu durursam bana şeker verir misin?" gibi eğerle başlayan cümleler kurar mı?

**48 AYDAN 72 AY SONUNA KADAR**

16. Birden ona kadar sayar mı?
17. Terliklerini doğru giyer mi? Sağ terliğini sağa, sol terliğini sol ayağına giyer mi?
18. Rüyalarını anlatır mı?
19. Renkleri bilir mi? Renk adı verilerek sorulabilir.
20. Paraları tanır mı? Hangilerini? (Yuvarlak içine alınız) 5 Ykr, 10 Ykr, 25 Ykr, 50 Ykr, 1 YTL, 5 YTL
21. Bir elde kaç parmak olduğunu bilir mi?
22. Yardımsız kendi kendine elbisesinin hepsini giyip çıkarır mı?
23. TV'de sevdiği programın zamanını bilir mi?
24. "Bugün", "Yarın", "Dün" gibi kelimeleri doğru ve yerinde kullanır mı?
25. Makasla gazeteden, dergiden resim keser mi?
26. Bakarak birkaç kelime yazar mı?
27. 7'den sonra hangi sayının geldiğini bilir mi?
28. 1'den 9'a kadar sayıları yazar mı?
29. Ekmek, simit gibi yiyeceklerin kaç para olduğunu bilir mi?
30. Birer birer 100'e kadar sayar mı?
31. Haftanın günlerini sırasıyla bilir mi?
32. Basit toplama işlemleri yapar mı? (2, 2 daha kaç eder gibi)
33. Adını yazar mı?
34. Adresini bilir mi? Köydeyse: Köyün, kasabanın adını bilir mi? Şehirdeyse: Mahallenin, sokağın adını bilir mi?

**Ek-7:** Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme-30 (Sydd-30) Ölçeği

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ve davranışları ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Verilen numaralandırma sistemini göz önünde bulundurarak ifadelerdeki davranışları anketi doldurduğunuz çocukta ne kadar sıklıkla gözlemlediğinizi işaretleyiniz:

Bu davranışı:

- **HİÇBİR ZAMAN (1)**
- **BAZEN (2 veya 3)**
- **SIK SIK (4 veya 5)**
- **HER ZAMAN (6) gözlemliyorum.**

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Yüz ifadesi duygularını belli etmez. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. | Zorda olan bir çocuğu teselli eder ya da ona yardımcı olur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. | Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. | Faaliyeti kesintiye uğradığında kızar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. | Huysuzdur, çabuk kızıp öfkelenir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. | Gündelik işlerde yardım eder (örneğin sınıf toplanırken ya da beslenme dağıtılırken yardımcı olur). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. | Çekingen, ürkektir; yeni ortamlardan ve durumlardan kaçınır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. | Üzgün, mutsuz ya da depresiftir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. | Grup içinde içe dönük ya da grupta olmaktan huzursuz görünür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. | En ufak bir şeyde bağırır ya da çığlık atar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. | Grup içinde kolaylıkla çalışır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. | Hareketsizdir, oynayan çocukları uzaktan seyreder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. | Anlaşmazlıklara çözüm yolları arar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. | Gruptan ayrı, kendi başına kalır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. | Diğer çocukların görüşlerini dikkate alır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. | Diğer çocuklara vurur, onları ısırır ya da tekmeler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. | Grup faaliyetlerinde diğer çocuklarla birlikte çalışır, onlarla iş birliği yapar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. | Diğer çocuklarla anlaşmazlığa düşer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. | Yorgundur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. | Oyuncaklara iyi bakar, oyuncakların kıymetini bilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. | Grup faaliyetleri sırasında konuşmaz ya da faaliyetlere katılmaz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22. | Kendinden küçük çocuklara karşı dikkatlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23. | Grup içinde fark edilmez. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24. | Diğer çocukları istemedikleri şeyleri yapmaya zorlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 25. | Öğretmene kızdığı zaman ona vurur ya da çevresindeki eşyalara zarar verir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 26. | Endişeye kapılır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 27. | Akla yatan açıklamalar yapıldığında uzlaşmaya varır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 28. | Öğretmenin önerilerine karşı çıkar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 29. | Cezalandırıldığında (örneğin herhangi bir şeyden yoksun bırakıldığında) başkaldırır, karşı koyar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 30. | Kendi başarılarından memnuniyet duyar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

**Ek-8 :**Veli İzin Formu

Çocuğumun dilsel ve sosyal gelişimiyle ilgili olan bu yüksek lisans tez çalışmasına katılmasını;

Istiyorum ☐ İstemiyorum ☐

Araştırma sona erdiğinde çocuğuma ait rapor kaydının e-posta adresime gönderilmesini;

İstiyorum ☐ İstemiyorum ☐

E-posta adresim……

(Birden çok çocuğunuz varsa, bu bölümü lütfen yuvanın 3-6 yaş gruplarına devam etmekte olan çocuğunuzu düşünerek doldurunuz. Bu gruplarda birden çok çocuğunuz varsa lütfen ikisi için ayrı ayrı bilgi yazınız):

Çocuğumun İsmi:_____

Cinsiyeti: _____

Doğum Tarihi: _____

Velinin İsmi: _____

Telefon Numarası: _____

İmzası: _____

Tarih: _____

Bu kağıdı doldurarak en kısa zamanda lütfen çoçuğunuzun kreşine/anaokuluna geri gönderiniz.

Teşekkür ederiz!

**Ek-9:** Gelişimsel Oyun Terapisinde Kullanılan Dokunma Oyunları Ve Etkinlikleri

**DOKUNMA OYUNLARI:**

**Merhaba Oyunu:** Bu oyunda, terapist çocuğun yüzündeki organlara ardından ellerine ve parmaklarına sırasıyla dokunarak ''Merhaba.'' der. Örneğin ''Merhaba burun, merhaba gözler, merhaba yanaklar, kulaklar sizlere de merhaba''.

**Fış Fış Kayıkçı Oyunu:** Terapist ve çocuk yüz yüze bakacak şekilde birbirlerine yakın otururlar. Birbirlerinin ellerini tutarak ileri geri hareketler yaparak ''Fış fış kayıkçı, kayıkçının küreği, hop hop eder yüreği… '' şarkısını söylerler.

**Kaygan Eller ve Ayaklar Oyunu:** Terapist kendi ellerine ve çocuğun ellerine krem sürer ve ardından el ele tutuşurlar. Burada çocuk kendi ellerini terapistin ellerinden çekerek çıkarmaya çalışır.

**Kapı Tıklatma Oyunu:** Terapist çocuğun alnına parmaklarıyla hafifçe dokunarak ''Evde kimse var mı?'' diye sorar. Ardından gözlerinin altına dokunarak camdan içeri bakıyormuş gibi yapar. Burnuna alt taraftan hafifçe dokunarak kilit yukarı kaldırır gibi yapar ve eğer çocuk evde kimse yok derse kapı yeniden tıklatılır ve oyun devam eder.

**Pışpışlama Oyunu:** Terapist, çocuğu kucağına alır ve ninni söyleyerek pışpışlar.

**Kurabiye Adam Oyunu:** Terapist çocuğun bedenini kullanarak kurabiye adam yapar.

**Tepeler ve Dereler Oyunu:** Terapist, çocuğun ellerini dik tutar ve parmaklarının üzerinden elleri gezdirir. Parmağın ucundayken ''Tepe'' ve eller parmakların arasındayken ''Dere'' denilir.

**Portre Oyunu:** Terapist, elinde bir palet ve fırça varmış gibi davranarak çocuğun yüzünü, burnunu, kulağını onun istediği renge boyayarak oyunu tamamlar.

**Sihirli Düğme Oyunu:** Çocuk vücudunun herhangi bir yerinde sihirli düğme varmış gibi davranır ve o düğmeye dokunduğunda yapacağı bir hareketi belirler. Terapist çocuğa dokunarak sihirli düğmenin olduğu yeri bulmaya çalışır.

**ÇEMBER ETKİNLİKLERİ**

**Liderin Merhaba Şarkısını Takip Et:** Seçilen lider, gruptaki diğer çocuklardan birine bakarak, onun bir özelliğini ya da yaptığı bir hareketi tanımlar. ''Merhaba Ali'' dedikten sonra gruptaki diğer çocuklarda o kişiye ''Merhaba Ali'' der. Ardından lider ''Siyah gözlerini görüyorum'', ''Ellerini kaldırdığını görüyorum'' der ve diğerleri de tekrar eder. Ardından lider gruptan seçtiği bir çocuğa liderliği verir ve herkes lider olana kadar devam edilir.

**Liderin El Hareketlerini Müzikle Takip Et:** Lider bir el hareketi yaparak ses veya ritim oluşturur. Diğer çocuklar lideri tekrar ederler. Ardından lider bir çocuk seçer, el hareketi ve ses çıkarmasını ister. Diğer çocuklar tekrar eder. Her çocuk ve terapist lider olana kadar oyun devam eder.

**Ayaklarla Merhaba Demek:** Çember şeklinde oturulur, ayaklar uzatılır, lider farklı ayak boylarının olduğunu gösterir. Ardından bir çocuğun ayağıyla parmağını katlamasına ya da başka bir hareketine dikkatleri çeker ve onu tekrar etmelerini söyler. Bu oyunda herkes birbirinin ayağına merhaba der. İstenirse ayaklarla köprü kurulabilir.

**Ellerle Merhaba Demek:** Terapist elini bir çocuğun üzerine koyar ve merhaba der. Sırayla herkes birbirinin eline dokunarak merhaba der ve en sonunda hep birlikte merhaba diyerek eller ortada buluşturulur.

**Bunu Geç:** Terapist yanındaki çocuğun eline dokunarak ''Bu davranışı geç.'' der ve çocuk da aynı şekilde yanındakine dokunarak davranışı sürdürür. Sıra yeniden terapiste geldiğinde terapist liderliği bir çocuğa verir ve onun seçtiği hareket grupça geçilir.

**Ek-10 :**Terapi Takip Çizelgesi

**Tarih:**

## Terapi Seansı ve Haftalık Durum Özeti

**GENEL OLARAK, ÇOCUĞUN DAVRANISI/DUYGUSU :**

| **Uyumsuz/Bulunduğu duruma uyum sağlayamıyor** | | | | | | | | | | **Uyumlu/Bulunduğu duruma uyum sağlıyor** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Üzgün/depresyonlu/sinirli/korkulu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 10 | Memnun/hoşnut |
| Gergin/endişeli | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 10 | Güvenli/güvencede |
| Bağımlı/yapışkan/muhtaç | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 10 | Bağımsız |
| Dışsal kontrol odağı | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 10 | İçsel kontrol odağı (öz denetimli) |
| Düşünmeden hareket eden/dikkati kolay dağılan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 10 | Ehemniyetli/odaklı |
| Utangaç/İçine kapanık/Sessiz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 10 | Yaratıcı/açıklayıcı/hazır cevap/serbest |
| Yalnız/ Akranlarından ayrı | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 10 | Diğerleriyle bağlantılı/Ait olma hissi |

**SEANSIN DİNAMİĞİ :** Çocuğun Genel Oyun Davranışı

| Çocuğun Aktivite Seviyesi (düşük) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 10 | Çocuğun Aktivite Seviyesi (yüksek) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Oyuna Katılım Yoğunluğu (düşük) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 10 | Oyuna Katılım Yoğunluğu (yüksek) |
| Yıkıcı | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 10 | Yapıcı |
| Karmaşık/Düzensiz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 10 | Düzenli/Düzgün |

**Oyun Davranışına Ek Not:**

**EK-11:** Ebeveyn Gözlem Çizelgesi

## Haftalık Ebeveyn Raporu

Tarih: _____

**1- Geçen seanstan bu yana çocuğun hayatındaki önemli ve/veya olayları belirtiniz (olumlu veya olumsuz). Gerek duyulduğunda ek bilgi için arkadaki boşluğu kullanabilirsiniz.**

**Okulda:** Davranış sorunları, arkadaşlarla kavga, taşınan bir arkadaş vb.

**Evde:** Uzun süre mesai yapan anne ve baba, aile içi problemler, doğum günü, bir evcil hayvanın ölümü vb.

**Çevresel Değişiklikler:** Uyku düzeni, iştah, yeni bir eve taşınma, büyük anne-baba ziyareti vb.

**Fiziksel Değişiklikler:** Kilo kaybı/artışı, baş veya mide ağrısı vb.

**2- Çocuktaki Değişiklik Değerlendirmesi:**

Çocuğun genel davranışı, geçen haftaya kıyasla: _____

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *İyi değil* | | | | *Aynı* | | | | | *Daha iyi* |

Endişe konusu olan davranış (_____), geçen haftaya kıyasla:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *İyi değil* | | | | *Aynı* | | | | | *Daha iyi* |

Ebeveynlerin tutumu (stresli veya. eğlenceli, kontrol sahibi, vb.) geçen haftaya kıyasla: _____

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *İyi değil* | | | | *Aynı* | | | | | *Daha iyi* |

## ÖZGEÇMİŞ

**Kişisel Bilgiler:**

Adı- Soyadı: İlknur KÜÇÜK ŞAHİN

Doğum Yeri: İstanbul / Kartal

Doğum Tarihi: 02.11.1991

E-mail: İlknurkucuk.7@gmail.com

**Eğitim Durumu:**

2009- 2014: Felsefe / Sakarya Üniversitesi

2015- 2016: Psikoloji Bilimsel Hazırlık /İstanbul Aydın Üniversitesi

2016- …: Psikoloji Yüksek Lisans / İstanbul Aydın Üniversitesi

**Sertifikalar:**

Oyun Terapisi, İstanbul Aydın Üniversitesi
Çocuk Merkezli Oyun Terapisi, Uludağ Üniversitesi
Çocuk Gelişimi, Uludağ Üniversitesi
Çocuk Resim Analizi, İstanbul Aydın Üniversitesi
**Objektif Testler** Uygulayıcı Eğitimi, İstanbul Psikoloji Enstitüsü
**Projektif Testler** Uygulayıcı Eğitimi, İstanbul Psikoloji Enstitüsü