Turkish Studies
Educational Sciences

Volume 13/27, Fall 2018, p. 19-32
DOI: 10.7827/TurkishStudies.14473
ISSN: 1308-2140
Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY

INTERNATIONAL BALKAN UNIVERSITY
EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: *Kasım 2018* ***Accepted/Kabul:*** *Aralık 2018*

Referees/Hakemler: *Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR - Doç. Dr. İbrahim COŞKUN - Dr. Öğr. Üyesi Şükran UÇUŞ GÜLDALI*

This article was checked by iThenticate.

GRUP ORTAMLARINDAKİ OYUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ (GOOD) GÖZLEM FORMUNUN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

*Emine AHMETOĞLU** - Manolya AŞIK ÖZTÜRK*** - İbrahim Hakkı ACAR*****

ÖZET

Amaç: Bu araştırmanın amacı Lautamo (2012) tarafından geliştirilen "PAGS; Play Assessment for Group Settings (GOOD-Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi)" Gözlem Formunun Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılmasıdır. **Gereç-Yöntem**: İki-sekiz yaş arasındaki çocukların doğal grup ortamlarındaki oyun performanslarını ölçmek amacı ile tasarlanan GOOD Gözlem Formu dörtlü Likert tipinde puanlanan 38 maddeden oluşmaktadır. Araştırma verileri Edirne İl Merkezinde bulunan 13 okul öncesi kurumda görev yapan 46 öğretmen ve yaşları 36 ile 73 ay arasında değişen (M=54,6 ay, SS=0.99) toplam 149 çocuktan toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu, GOOD Gözlem Formu ve öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların duygusal durumu ve davranışları konusundaki fikirlerinin alınması amacıyla LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen, Çorapçı ve arkadaşları (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)" kullanılmıştır. İlk adım olarak, Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi Gözlem Formu dil ve kültürel açıdan Türkçe'ye uyarlanmıştır. **Bulgular**: Ölçeğin

* Bu çalışma 18-21 Ekim 2017 tarihleri arasında Gazi Üniversitesinde düzenlenen 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, E-posta: emineahmetoglu@trakya.edu.tr

*** Öğr. Gör., Trakya Üniversitesi Uzunköprü Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, E-posta: manolyaasik@trakya.edu.tr

**** Dr. Öğr. Üyesi, Özyeğin Üniversitesi Psikoloji Bölümü, E-posta: ibrahim.acar@ozyegin.edu.tr

geçerliliği Faktör Analizi ve alt-üst %27 lik grup puan farklarıyla ölçülmüştür. Ölçeğin iç güvenirliği Cronbach's alpha yöntemi ile hesaplanmıştır. Buna ek olarak ölçeğin diğer ölçekler ile yordayıcı geçerliliğine bakılmıştır. Faktör Analizleri sonucu ölçeğin orijinal ölçekteki gibi tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir: (x2(665) = 1975.93) ve faktör yüklerinin. 61 ile. 83 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Üst %27 (M= 3.53 SS= .10) ile alt %27'lik (M= 2.10, SS= .44) gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (t(80)= -19.86, p < .001). İç güvenirlik katsayısı α=.98 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin öğretmen tarafından değerlendirilen sosyal beceriler ile (r= .69) olumlu bir korelasyon göstermesi ölçeğin geçerlilik ve genellenebilirliğini göstermiştir. **Sonuç:** Bu analizler doğrultusunda, Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Gözlem Formunun, Türk çocukları ile uygulanabilir olduğu kabul edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: GOOD Gözlem Formu, Okul Öncesi Dönemde Oyun, Sosyal Yetkinlik, Oyun Davranışları

VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF THE PLAY ASSESSMENT FOR GROUP SETTINGS (PAGS)*

ABSTRACT

Aim: The aim of the current study is to adapt the "PAGS; Play Assessment in Group Settings" Observation Form (Lautamo, 2012) to Turkish and test its vaidity and reliability. **Instrument-Method:** 38-item PAGS Observation Form, which was designed to assess the play performances of 2-8 year-olds in natural group settings, is rated on 4-point Likert scale. The data was collected from 46 preschool teachers and 149 preschoolers aged 36-73 months (M=54,6 months, SD=0.99) in Edirne city center. General Information Form, PAGS form with 38 items, and Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE-30) developed by LaFreniere and Dumas (1996) and adapted to Turkish by Çorapçı et al. (2010) was used for data collection. SCBE-30 evaluates children's problematic symptoms and the quality of social skills and consists of three subscales with 10 items in each, which are Social Competence (SC), Anger-Aggression (AA), and Anxiety-Withdrawal (AW), respectively. First, PAGS was adapted to Turkish language and culture. After the legal permissions were taken, the researchers observed the children one by one. **Findings:** The validity was assessed with Factor Analysis and the Upper and Lower 27% of Group Rule. Cronbach's Alpha was used to assess the internal reliability of the scale. In addition, predictive validity of the scale was investigated compared to the other scales. The Factor Analysis revealed that the scale has a one-factor structure as in the original version: (x2(665) = 1975.93) and factor loads ranged between .61 and .83. There was a significant difference between the Upper 27% (M= 3.53 SD= .10) and Lower 27% (M= 2.10, SD= .44) of the group (t(80)= -19.86, p < .001). Internal reliability coefficient was found α=.98. Besides, the positive correlation between the scale and the social skills rated by the teachers (r= .69) supports the validity and generalizability of the scale.

*The current study was presented at the 5th Early Childhood Education Congress held in 18th-21st October 2017.

Conclusion: Based on the analysis results, Play Assessment for Group Settings (PAGS) Observation Form can be considered as suitable assessment tool for Turkish children.

STRUCTURED ABSTRACT

Play is more than just behaviors as it is a joyful activity for the mind and the soul. Although there has not been a precise definition of play, Rubin et al. (1983) define play with respect to following qualities: (1) play requires internal motivation; (2) play is independent of external sanctions; (3) during play children ask the question, "What *can I do* with this object or person?", while they ask the question, "What *do I do* with this object or person?" when they explore something; (4) play does not have to be a realistic representation of an activity; (5) play is not subject to the external rules; and (6) play requires active participation of the players.

Given these characteristics of play, play does not seem to have any goals or provide any immediate benefits to children except for the fun although it is of great importance to children's overall development (Pellegrini & Smith, 1998). During play, children use many cognitive and linguistic skills, such as mental representations, expressive language, mind-reading and perspective taking (Bodrova & Leong, 2015; Shim, 2007; Furumi & Koyasu, 2012). Play is also crucial for the social development as it provides a context where children can learn the social meanings and social patterns (Brown, 1998).

Peer-play is one of the basic occupations of children in preschool years. The play behaviors in this period where children begin to develop perspectives of group awareness, positive or negative social behaviors can provide professionals with valuable information of children's level of social competence because play is a medium to meet children's individual needs, control others' behaviors, interact socially, use their imagination and learn something new (Zigler, Singer & Bishop-Josef, 2004). Thus, the assessment of play with the use of a structured tool is a reliable and valid method, especially in the early years (Casby, 2003; Frost, Wortham ve Reifel, 2008; Carlton ve Winsler, 1999; Fantuzzo ve Hampton, 2000). The assessment of children's play skills should be a fundamental part of pediatric rehabilitation and professional practices in education, which makes the use of appropriate tools necessary. The utilization of valid tools supports the planning of therapies and other intervention methods and help us to evaluate to what extent the results have been helpful. Thus, it is necessary to have tools that are easy to use and interpret covering the multidimensional nature of play and that are valid and reliable at the same time (Bundy, 1993; Sturgess, 1997). So, it is important to create new assessment tools for children's play in group settings or to adapt the tools that have been proved valid and reliable to Turkish language and culture.

Aim: The aim of the current study is to adapt the "PAGS; Play Assessment in Group Settings" Observation Form (Lautamo, 2012) to Turkish and test its validity and reliability.

Method: 38-item PAGS Observation Form, which was designed to assess the play performances of 2-8 year-olds in natural group settings,

is rated on 4-point Likert scale. The data was collected from 46 preschool teachers and 149 preschoolers aged 36-73 months (M=54,6 months, SD=0.99) in Edirne city center. General Information Form, PAGS form with 38 items, and Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE-30) developed by LaFreniere and Dumas (1996) and adapted to Turkish by Çorapçı et al. (2010) was used for data collection. SCBE-30 evaluates children's problematic symptoms and the quality of social skills and consists of three subscales with 10 items in each, which are Social Competence (SC), Anger-Aggression (AA), and Anxiety-Withdrawal (AW), respectively. First, PAGS was adapted to Turkish language and culture. After the legal permissions were taken, the researchers observed the children one by one.

Findings: The validity was assessed with Factor Analysis and the Upper and Lower 27% of Group Rule. Cronbach's Alpha was used to assess the internal reliability of the scale. In addition, predictive validity of the scale was investigated compared to the other scales. The Factor Analysis revealed that the scale has a one-factor structure as in the original version: (x2(665) = 1975.93) and factor loads ranged between .61 and .83. There was a significant difference between the Upper 27% (M= 3.53 SD= .10) and Lower 27% (M= 2.10, SD= .44) of the group (t(80)= -19.86, p < .001). Internal reliability coefficient was found α=.98. Besides, the positive correlation between the scale and the social skills rated by the teachers (r= .69) supports the validity and generalizability of the scale.

Results

Reliability: Coefficient alpha measures the internal consistency of a measure (Thorndike & Thorndike-Christ, 2009). Internal consistency focuses on correlations between different items on the same measure and it is assumed that items on the test measure the same construct to produce similar scores across participants. The current study showed that the PAGS has an acceptable internal consistency value (α=.72).

Validity: Construct validity of a measure refers to the degree to which the measure assesses the construct that it was intended to assess (Thorndike & Thorndike-Christ, 2009). The Explanatory Factor Analysis revealed that the scale has a one-factor structure as in the original version: (x2(665) = 1975.93) and factor loads ranged between .61 and .83. There was a significant difference between the Upper 27% (M= 3.53 SD= .10) and Lower 27% (M= 2.10, SD= .44) of the group (t(80)= -19.86, p < .001).

Content validity is the feature of an assessment tool to estimate and explain the results with respect to other variables in a valid way (Thorndike & Thorndike-Christ, 2009). The social and problem behaviors of children were evaluated by the teachers with SCBE-30 to test the criterion validity of the PAGS for the Turkish sample (LaFreniere & Dumas, 1996 ; Çorapçı et al., 2010). According to the Two-Variable Correlation findings, while there was a positive correlation between the PAGS scores rated by the researchers and Social Competence (r=.696, p<.01) which was rated by teachers, there was a negative relation between Anger-Aggression (r=-.442, p<.01), Anxiety-Withdrawal (r=-.457, p<.01), which are considered problematic attitudes. The correlations between the PIPPS and SCBE-30 shows that the PAGS has divergent and convergent validity with the assessment of play behaviors in group settings.

Discussion and Conclusion

The analyses confirmed that the PAGS Observation Form has a one-factor structure as in the Finnish version and showed that the Turkish version has an acceptable reliability as the internal consistency coefficient proved that the items represented the structure of the PAGS. The factor loadings also showed that the PAGS has construct validity. The associations between SCBE-30 (Çorapçı et al., 2010) and the PAGS indicated that the play behaviors of children are closely related to their social competence, anxiety-withdrawal and anger-aggression levels, which were also supported by previous studies (Coplan, Schneider, Matheson ve Graham, 2010; Rubin, Coplan ve Bowker, 2009; Coplan, Rubin ve Findlay, 2006; Sroufe, Duggal, Weinfield ve Carlson, Miller, 2000).

Play development in children is important to monitor the development of sensorimotor, cognitive, linguistic skills as well as social and emotional competence and informs us about children's growth in different areas and their interaction with the environment (Casby, 2003; Gagnon & Nagle; 2004). The observation and assessment of play is necessary to meet individual needs of children and to monitor their development (Carlton & Winsler, 1999; Hampton & Fantuzzo, 2003). For that reason, the assessment of children's play skills should be a fundamental part of pediatric rehabilitation and professional practices in education, which makes the use of appropriate tools necessary. The utilization of valid tools supports the planning of therapies and other intervention methods and help us to evaluate to what extent the results have been helpful. Thus, it is necessary to have tools that are easy to use and interpret covering the multidimensional nature of play and that are valid and reliable at the same time (Bundy, 1993; Sturgess, 1997). Based on the analysis results, Play Assessment for Group Settings (PAGS) Observation Form can be considered a valid, reliable and suitable assessment tool for Turkish children.

Keywords: PAGS Observation Form, Play in Preschool, Social Competence, Play Behaviors

GİRİŞ

Oyun bir davranış olmaktan çok zihnin ve ruhun zevk alarak yaptığı bir aktivitedir. Oyun medeniyetin ve medeniyetin parçaları olarak kabul edilen sanat, spor, moda ya da eğlence faaliyetlerinin temelini oluşturmaktadır (Brown ve Vaughan, 2009). Karmaşık yapısına ve kesin bir tanımı olmamasına rağmen oyun yine de pek çok araştırmacının üzerinde fikir yürütüp sınırlarını çizmeye çalıştığı bir konu olmayı sürdürmektedir. Örneğin, Rubin ve arkadaşları (1983) oyunu şu nitelikler açısından tanımlamıştır; (1) oyun içgüdüsel bir motivasyon gerektirir; (2) oyun kendiliğinden ortaya çıkar ve dış yaptırımlardan bağımsızdır; (3) keşiflerde "Bu nesne ya da kişi nedir ve onunla *ne yaparım*?" sorusu sorulurken oyunda "Bu nesne ya da kişi ile *ne yapabilirim*?" sorusu sorulur; (4) oyun benzediği davranışın ya da etkinliğin ciddi bir temsili olmak zorunda değildir; (5) oyun dışarıdan dayatılan kurallara tabi değildir ve (6) oyun, oyun oynayan kişinin aktif katılımını gerektirir. Elkind (2007) ise oyun anlamlı, gönüllü olarak yapılan, içsel motivasyona dayanan zevkli bir aktivite olarak tanımlamaktadır.

Oyun olarak betimlenen davranışlar, çocuk açısından eğlence dışında belli bir amaç gütmemesi ve çocuğa o anda gözle görülür bir yarar sağlamamasına rağmen, ironik bir şekilde, çocuğun gelişimi

için son derece önemlidir (Pellegrini ve Smith, 1998). Vygotsky'ye göre bir çocuğun bir sopayı oyunda at olarak kullanması nesnelerin anlamları ve özelliklerini ayırt edebildiği ve sembolleri kullanabildiğini göstermektedir (Bodrova ve Leong, 2015). Dolayısıyla, oyunun niteliği ile çocuğun bilişsel gelişimi arasında paralel bir ilişki söz konusudur. Örneğin, 1-2 yaş civarında zihinsel temsiller ortaya çıkarken ifade edici dil de daha etkin kullanılmaya başlanır ya da 4-5 yaşında bir olayı başka birinin gözünden görmeye başlayan çocukların (Zihin Kuramı-*Theory of Mind*) oyunlarında da rol yapmaya (*pretense*) başladıkları gözlemlenir. Çocukların diğerleriyle karşılıklı roller üstlendiği ve hayali nesne kullanımları ile temalar içeren rol oyunlarında zihin okuma gibi daha karmaşık bilişsel süreçler devreye girmektedir (Shim, 2007; Furumi ve Koyasu, 2012).

Çocukların oyun davranışları zihinsel gelişim ile doğrudan bağlantılı olan dil gelişiminin de önemli bir bileşenidir ve çocukların ilk sözcükleri, dildeki sözcüklerle bir varlığın ya da eylemin sembolik olarak temsil edilebildiğini kavramış olduklarını gösterir (Levey, 2011). Sembolik beceriler geliştikçe, bebekler birden fazla zihinsel temsili birbiri ile ilişkilendirip hiyerarşik bir sıralama ile anlamlandırabilir (Orr ve Geva, 2015). Örneğin, çocuğun önce tencereyi karıştırıyor gibi yapıp sonra oyuncak bebeği beslemeye başlaması gibi, oyun içindeki hiyerarşik sıralamalardaki (zihinsel bir plan çerçevesindeki ilerleyen oyundaki) başarısı "Kağıt ve kaleme ihtiyacım var" gibi sözdizimsel kombinasyonları kullanmadaki başarısı ile paralellik göstermektedir (McCune, 1995). Çocukların oyunlarındaki karmaşıklık düzeyi ile dil gelişimlerinin bir işareti olan cümle içinde kullandıkları sözcük sayıları arasında da önemli bir ilişki olduğu söylenebilir (Linder, Holm, Walsh ve Kalesnik; 1999; Tamis-LeMonda ve Bornstein, 1994, Ogura, 1991). İlk yıllarda anne-baba ile daha sonra da akranların dahil olduğu oyunların çocukların bilişsel ve dil gelişimine büyük bir katkı sağlamaktadır (Vygotsky, 1967; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera ve Lamb, 2004; Black, Dubowitz ve Starr, 1999).

Sosyal bir düzenin içinde yaşayan, sürü ya da grupları içinde belli bir konum sahibi olan hayvanların oynadıkları oyunlar üzerine yapılan araştırmalar, oyunun iletişim, işbirliği ve ortak amaçları öğretebilen adaptif bir davranış olduğunu göstermektedir (Bekoff ve Allen, 1998). Ayrıca pek çok hayvan türü için sosyal anlamların ya da sosyalleşme örüntülerinin öğrenilmesi, hareketli fiziksel oyunlar gibi (*rough-and-tumble play*), belli oyun türleri ile mümkün olmaktadır (Brown, 1998). Harlow ve Harlow (1962) yaptıkları sosyal oyun çalışmalarında Hint maymunlarının oynadıkları oyun miktarı ile maymunların sosyal ve cinsel yaşamları arasındaki ilişkiliyi incelemiş ve akranları ile oyun oynama şansına sahip olmayan maymunların sosyal ve cinsel ilişkiler kurmada gecikmeli davranışlar sergilediklerini görmüştür. Ayrıca belli bir dönemden sonra akranlarıyla ilişki kurmasına izin verilen bu maymunların akranları tarafından dışlandığı gözlemlenmiştir. Benzer biçimde, oyun gibi belli deneyimlere maruz kalmanın, beyin korteksinde sosyal becerileri geliştiren değişimler meydana getirdiği ve kritik bir periyod sayılan çocukluk döneminde oyun oynayan farelerin ileride daha yetkin yetişkinler olduğu bilinmektedir (Pellis ve ark., 2010). Başta primatlar olmak üzere, pek çok hayvan türü için oyun, yetişkinlik döneminde akranlarla sağlıklı ve yakın ilişkilerin kurulmasını sağlayan bir sosyalleşme sürecidir (Fagen, 1995; Pellegrini, 2009; Hughes, 2010) ve gelişimsel olarak uygun sosyal becerilerin öğretilmesinde önemli bir rol oynar (Athey, 1984; Mann, 1996; Barbakoff ve Yo, 2002). Nitekim, sosyal oyun için çocuğun (a) diğerleri ile oynamak için motive olması; (b) duygularını düzenleyebilmesi; (c) diğer çocukla etkileşim başlatabilecek becerilere sahip olması; ve (d) bu sosyal girişiminin karşı tarafça kabul edilmesi gerekir (Coplan, Rubin ve Findlay; 2006). Bu şartların sağlanamadığı durumlarda da oyun bir müdahale aracı olarak kullanılabilmektedir. Örneğin, erken çocukluk döneminde aşırı utangaçlık sebebiyle akranları tarafından reddedilen ve içine kapanan çocuklar oyun becerilerinin gelişiminin desteklenmesi ile ergenlik ve yetişkinlik dönemindeki yalnızlık ve depresyon gibi utangaçlığın uzun vadeli olası negatif etkilerinden korunması mümkündür (Coplan, Schneider, Matheson ve Graham, 2010).

Okul öncesi dönemdeki çocukların en temel uğraşlarından biri akranlarla oynanan oyunlardır. Grup farkındalığının ve olumlu ya da olumsuz sosyal davranış algısının gelişmeye başladığı bu

dönemdeki oyun davranışları sosyal yetkinlik düzeyi hakkında önemli bilgiler vermektedir; çünkü grup ortamındaki oyun çocuğa ihtiyaçlarını giderme, diğerlerinin davranışlarını kontrol etme, sosyal etkileşimde bulunma, hayal kurma, duygularını ifade etme ve bilgi edinme fırsatını verir (Zigler, Singer ve Bishop-Josef, 2004). Oyunun erken çocukluk dönemindeki gelişim süreci üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, yapılandırılmış bir araç kullanılarak oyunun değerlendirilmesi, özellikle okul öncesi dönemde çok daha sağlıklı ve güvenilir bir ölçme yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Casby, 2003; Frost, Wortham ve Reifel, 2008; Carlton ve Winsler, 1999; Fantuzzo ve Hampton, 2000). Diğer yandan, ulusal alan yazına bakıldığında çocuğun doğal ortamındaki oyun davranışlarının gözlem yoluyla değerlendirildiği geçerli ve güvenilir araç sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015; Durualp ve Aral, 2010; Akgün ve Yeşilyaprak, 2011; Ahmetoğlu, Acar ve Aral, 2016/2017; Metin-Aslan, 2017; Veziroğlu-Çelik ve Acar, 2018). Çocuğun sosyal yetkinlik kazanmasına olanak sağlayan oyun ortamındaki davranışlarının gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılama, gelişimini izleme ve destekleme konusunda çocuklarla çalışan profesyoneller için son derece değerli bir bilgi kaynağıdır. Dolayısıyla, çocukların güçlü yanlarını ve gereksinimlerini belirleyen, alanda çalışan tüm profesyoneller tarafından herhangi bir eğitim almadan kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılmakta olan Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Gözlem Formunun Türk diline ve kültürüne uyarlanması önem arz etmektedir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Gözlem Formunun Türk diline ve kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırma Edirne İl Merkezinde bulunan 13 okul öncesi kurumunda görev yapan 46 öğretmen ve yaşları 36 ile 73 ay arasında değişen (M=54,6 ay, SS=0.99) 149 (%50,3 kız, %49,7 erkek) çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çocukların %8,8'nin (N=13) gelişimsel bir probleme sahip olduğu, %47'sinin (N=70) daha önce okul öncesi eğitim aldığı belirlenmiştir. Çocukların %43'nün iyi, %54'ünün orta, %3,3'ünün kötü sosyoekonomik düzeydeki ailelere mensup olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Genel Bilgi Formu. Genel bilgi formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmeni tanımaya yönelik demografik bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmenlerin oyunun önemi konusundaki düşüncelerini öğrenmeye yönelik ifadeler yer almaktadır.

Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Gözlem Formu. Lautamo (2012) tarafından geliştirilen "PAGS; Play Assessment for Group Settings (GOOD; "Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi" Gözlem Formu)" 2 ile 8 yaş arasındaki çocukların doğal grup ortamlarındaki oyun performanslarını ölçmek amacı ile tasarlanmıştır. Oyun performansının değerlendirilmesinde, gözlemci doğal bir grup ortamında ve serbest oyun durumundaki çocuğun oyun davranışının belli bir oyun maddesini yansıtıp yansıtmadığını zamanla bağlantılı olarak puanlamaktadır. Ölçekte yer alan toplam 38 madde, çocuğun oyun davranışının söz konusu maddeyi yansıtma sıklığı gösteren 4'lü Likert tipi ölçekle puanlanır (1, neredeyse hiç, gözlemlenen zamanın %5'inden daha azı; 2, nadiren, gözlemlenen zamanın %5-35'inde; 3, genellikle, gözlemlenen zamanın %35-75'inde; 4, neredeyse her zaman, gözlemlenen zamanın %75'inden fazlasında). Zamanla bağlantılı puanlar çocuğun farklı oyun durumlarındaki oyun performansının kestirimidir. Formda yer alan maddeler kolaydan zora doğru sıralanmaktadır. Gözlem Formunda tersine puanlanan maddeler bulunmamaktadır. GOOD Gözlem Formundan yüksek puan alınması gözlenen davranışın daha sık gözlemlendiğini ifade etmektedir.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (SYDD-30). Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30, LaFreniere ve Dumas, 1996) okul öncesi dönemdeki çocukların sorun belirtileri ile sosyal becerilerinin niteliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir.

Her biri 10 madde içeren üç alt ölçeğe sahiptir. Sosyal Yetkinlik (SY) alt ölçeği, çocukların akranlarıyla bir aradayken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özellikleri ölçmektedir. Kızgınlık-Saldırganlık (KS) alt ölçeği, yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranmak gibi dışsallaştırma sorun belirtilerini, Anksiyete-İçe dönüklük (Aİ) alt ölçeği ise çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve grup içinde çekingenlik göstermek gibi içselleştirme sorun belirtilerini değerlendirmektedir. Çocukların duygusal ve davranış sorun belirtileri ile sosyal becerileri 6 basamaklı Likert ölçeği ile (1= hiçbir zaman, 2 ya da 3= bazen, 4 ya da 5= sık sık, 6= her zaman) puanlanmaktadır. Ölçekte tersine puanlanan herhangi bir madde bulunmamaktadır. SYDD-30, öğretmen ya da ebeveyn tarafından doldurulabilmektedir. Türkçe'ye uyarlama çalışması Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından yapılan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeğinin SY, KS ve Aİ alt ölçekleri için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alfa) sırasıyla.88, .87, and. 84 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

GOOD Gözlem Formunun araştırmacılar, Genel Bilgi Formu ve SYDD-30 Ölçeğinin ise öğretmenler tarafından doldurulmasından sonra elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Testin geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliği ve kapsam geçerliği kullanılmıştır. İlk olarak, GOOD Gözlem Formu Türk diline ve kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerliliği faktör analizi, alt ölçekler arasındaki korelasyonlar ve üst %27'lik ve alt %27'lik gruplar arasındaki farklılıklar t- testi ile ölçülmüştür. GOOD Gözlem Formunun iç güvenirliliği Cronbach's alpha yöntemi ile hesaplanmıştır. Bunun yanında, ölçeğin diğer ölçeklere kıyasla sahip olduğu yordama geçerliliğini incelemek için SYDD-30 Ölçeği (Merrell, 1994; Seçer ve ark., 2010) ile çocukların sosyal ve problem davranışları öğretmenler tarafından değerlendirilmiş ve GOOD Gözlem Formu ile arasındaki ilişki İki Değişkenli Korelasyon ile incelenmiştir.

BULGULAR

GOOD Gözlem Formunun Türk çocuklarına uyarlanması amacıyla yapılan geçerlik güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Geçerlik Sonuçları

GOOD Gözlem Formunun orijinaline sadık kalmak için tek faktörlü yapının oluşturulması istenmiştir. Bunun için tek faktörlü yapı test edilmiştir. Bir ölçeğin yapı geçerliliği ile ölçeğin ölçmek istediği yapıyı ne derece ölçebildiği ifade edilir (Thorndike & Thorndike-Christ, 2014). Bunun sonucunda oluşan yük değerleri ve teklik (uniquness) değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir. Bu değerlere bakıldığında, 0,61 ile 0,87 arasında değişmektedir. Bu değerlerde bir ölçek için gerekli olan uygun yük değerleri olduğunu göstermektedir (Hair ve ark., 2010; Kline, 2005).

Tablo 1. Madde Yükleri

Maddeler	Faktör Yükü	Teklik (Uniqueness)
P1	0.614	0.623
P10	0.736	0.459
P11	0.726	0.472
P12	0.722	0.478
P13	0.734	0.461
P14	0.628	0.605
P15	0.610	0.628
P16	0.581	0.662
P17	0.832	0.309
P18	0.794	0.369
P19	0.774	0.400
P2	0.666	0.556
P20	0.731	0.466
P21	0.739	0.454
P22	0.743	0.448
P23	0.719	0.483
P24	0.850	0.277
P25	0.722	0.478
P26	0.783	0.387
P27	0.759	0.424
P28	0.763	0.418
P29	0.727	0.471
P3	0.644	0.585
P30	0.716	0.488
P31	0.801	0.359
P32	0.622	0.613
P33	0.789	0.377
P34	0.828	0.315
P35	0.798	0.364
P36	0.782	0.389
P37	0.826	0.318
P38	0.808	0.347
P4	0.733	0.462
P5	0.777	0.397
P6	0.750	0.437
P7	0.703	0.505
P8	0.675	0.545
P9	0.877	0.232

Kapsam geçerliliği bir ölçme aracının diğer ilgili değişkenler üzerindeki sonuçlarını güvenilir bir biçimde tahmin etme ve açıklama becerisidir (Thorndike & Thorndike-Christ, 2009). GOOD Gözlem formunun Türkiye'deki örneklem için kriter geçerliliğini incelemek amacıyla öğretmenlerin çocukların sosyal ve problem davranışlarını değerlendirdiği SYDD-30 Ölçeği (Çorapçı ve ark., 2010) kullanılmıştır. İki Değişkenli Korelasyon bulgularına göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların GOOD Gözlem Formundan aldıkları toplam puanları ile sosyal yetkinlik puanları ($r=.696$; $p<0,01$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde, GOOD Gözlem Formu toplam puanları ile Kızgınlık-Saldırganlık puanları ($r=-.442$; $p<0,01$) ve Anksiyete-İçedönüklük puanları ($r=-.457$; $p<0,01$) arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların öfkeli/saldırgan ya da kaygılı/içedönük davranışları grup

ortamlarındaki oyun becerilerini olumsuz yönde etkilerken, olumlu sosyal davranışları grup ortamlarındaki oyun becerilerini olumlu yönde değiştirmektedir. Sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların GOOD Gözlem Formu Puanları İle SYDD-30 SY, KS ve Aİ Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişki (n=149)

Değişkenler		GOOD	Sosyal Yetkinlik (SY)	Kızgınlık-Saldırganlık (KS)	Anksiyete-İçedönüklük (Aİ)
Sosyal Yetkinlik (SY)	r	.696**	-		
	p	,000	-		
Kızgınlık- Saldırganlık (KS)	r	-.442**	-.545**	-	
	p	,000	,000	-	
Anksiyete-İçedönüklük (Aİ)	r	-.457**	-.455**	.226**	-
	p	,000	,000	,005	-

* p<0.05 ** p<0.01

Güvenirlik Sonuçları

GOOD'un gözlem yapılan çocukları ayırt ediciliğini test etmek için, GOOD puanlarının üst %27'si ile alt %27'si arasındaki farklar da incelenmiştir. Bağımsız t-test örnekleri, GOOD için iki grup arasında önemli derecede fark olduğunu göstermektedir. Sonuçlar alt ve üst gruplardaki çocuklar için ölçeğin ayırt edici bir özelliğe sahip olduğunu, dolayısıyla ölçeğin ayırt edici geçerliliği olduğunu göstermektedir. Bağımsız t-test sonuçları alt grup (M= 2.10, SD= 0,44) ile üst grup (M= 3.53, SD= 0,10) arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir (t (80)= - 19,86, p < .001).

İç Güvenirlik: Alfa katsayısı bir ölçüm aracının iç tutarlılığını ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (Thorndike & Thorndike-Christ, 2009). İç güvenirlik, aynı ölçek üzerindeki farklı maddeler arasındaki korelasyonlara odaklanır ve testteki maddelerin, katılımcılar arasında benzer sonuçlar ortaya koymak için aynı yapıyı ölçtüğü varsayılır. Mevcut çalışmada GOOD için bulunan iç tutarlılık değeri α= .98 olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak, iki bağımsız gözlemci arasındaki tutarlılığa bakılmıştır (n=20 çocuk). Sınıf içi korelasyon (ICC) sonuçları 0,98 olarak bulunmultur. Son olarak da cinsiyet farkına bakıldığında, kızların erkeklere göre daha sosyal oyun sergiledikleri gözlemlenmiştir. Sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Cinsiyetlerine Göre GOOD Gözlem Puanları t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\overline{X}$	ss	t	sd	p
Kız	75	3,101	,513	3,762	147	,000*
Erkek	74	2,742	,646			

*p<0,01

TARTIŞMA

Mevcut araştırmada GOOD Gözlem Formunun (Lautamo, 2012) Türk çocuklardan oluşan örneklem için geçerliği ve güvenirliliği test edilmiştir. GOOD Gözlem Formunun Türk çocuklarında da aynı kültürel ve yapısal denkliği sergileyip sergilemediği üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen temel bulgu ve sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

İlk olarak, mevcut ölçme aracının Türk kültürüne uyarlanması ile elde edilen bilgiler konu ile ilgili mevcut diğer araştırmalara katkıda bulunmuştur. Mevcut çalışmada sadece çeviriye dayalı basit bir uyarlama yöntemi yerine, ölçme aracının hedef dile kültürel ve psikometrik unsurlar göz önünde bulundurularak tercüme edilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması amaçlanmış (He & Van de Vijver, 2012) GOOD ve Gözlem Formunun Türkçeye çevirisi ve Türk kültürüne uyarlanması için gereken çalışmalar özenle yapılmıştır. Uyarlama süreci sırasında, çevirinin ardından alınan uzman görüşleri ışığında GOOD Gözlem Formundaki maddelerin Türk kültürüne uygun olduğu tespit edilmiştir.

İkincisi, geçerlilik konusunda yapılan analizler GOOD Gözlem Formunun tek boyuttan oluştuğunu doğrulamıştır. Ölçeğin uyarlaması sürecinde her bir maddenin Türk kültürüne uygunluğu istatistiksel olarak analiz edilmiş ve ölçeğe son hali verilmiştir. Mevcut çalışmada GOOD Gözlem Formunun Türkçe versiyonunun kabul edilebilir güvenirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının yüksek olması ölçekteki maddelerin ölçeğin yapısını önemli derecede temsil ettiğini göstermiştir. Madde yük değerlerinin uygun olduğunun tespit edilmesi ölçme aracının yapı geçerliliğine sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca GOOD Gözlem Formunun Türk örneklem için kriter geçerliliğini incelemek amacıyla öğretmenlerin çocukların sosyal ve problem davranışlarını değerlendirdiği SYDD-30 Ölçeği (Çorapçı ve ark., 2010) kullanılmış ve oyun davranışları ile sosyal yetkinlik arasında olumlu, oyun davranışları ile anksiyete-içedönüklük ve kızgınlık-saldırganlık değerlendirmeleri arasında ise olumsuz yönde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, sosyal beceriler ile oyun becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer araştırma sonuçları ile de paralellik göstermektedir (Coplan, Schneider, Matheson ve Graham, 2010; Rubin, Coplan ve Bowker, 2009; Coplan, Rubin ve Findlay, 2006; Sroufe, Duggal, Weinfield ve Carlson, Miller, 2000).

Oyunun kendisi başlı başına bir gelişimsel değerlendirme ve müdahale stratejisi olarak kullanılmaktadır (Casby, 2003). Küçük çocukların oynadıkları oyunların içeriğinin ve gelişim sürecinin gözlemlenmesi ile elde edilen bilgi, erken müdahale programlarında yer alan profesyoneller için son derece değerlidir. Okul öncesi dönemdeki çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışlarının değerlendirilmesi, oyunla ilişkili değişkenlerin belirlenmesi ve oyun davranışları ile sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çocukların bireysel ihtiyaçlarının ve güçlü yönlerinin belirlenmesinin yanında, değerlendirilmeyi izleyen erken müdahale ile pek çok çocuğun gelişimsel olarak desteklenmesini sağlayabilir. Ayrıca ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yürütüldüğü araştırma grubu Edirne İl merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi dönemdeki çocuklardan oluşmaktadır. Dolayısıyla, ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için farklı örneklemler üzerinde yapılacak çalışmalar son derece önemlidir. Ayrıca bu ölçeğin kullanılacağı araştırmaların yapılması ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Ahmetoğlu, E., Acar, I. H., & Aral, N. (2016). Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formunun (PIPPS-P) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Turkish Studies, 11*(Volume 11 Issue 9), 31-31. doi:10.7827/turkishstudies.9634

Ahmetoğlu, E., Acar, I. H., & Aral, N. (2017). Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formunun (PEAOÖ-Ö)Uyarlama Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 104-119.

Akgün, E., & Yeşilyaprak, B. (2011). The Qualitative Dimension Of Mother-Child Play Interaction: An Evaluation Of Mothers' Verbal Expressions. *Hacettepe University Journal of Education, 40,* 11-20.

Athey, I. (1984). Contributions of play to development. In T. D. Yawkey & A. D. Pellegrini (Eds.), *Child's play: Developmental and applied* (pp. 9-28). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Barbakoff, S., & Yo, Y. P. (2002). *Levels of social play: Observing and recording preschoolers* (ED472748). Retrieved from ERIC-Educational Resources Information Center website: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472748.pdf

Bekoff, M., & Allen, C. (1998). Intentional communication and social play: how and why animals negotiate and agree to play. *Animal Play*, 97-114.

Black, M. M., Dubowitz, H., & Starr, R. H. (1999). African American Fathers in Low Income, Urban Families: Development, Behavior, and Home Environment of Their Three-Year-Old Children. *Child Development*, *70*(4), 967-978. doi:10.1111/1467-8624.00070

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play*, *7*(3), 371-388.

Brown, S. (1998). Play as an organizing principle: Clinical evidence and personal observations. In M. Bekoff & J. A. Byers (Eds.), *Animal play: Evolutionary, comparative, and ecological perspectives* (pp. 243-259). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Brown, S. L., & Vaughan, C. C. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York, NY: Avery.

Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School Readiness: The Need for a Paradigm Shift. *School Psychology Review*, *28*(3), 338-352.

Casby, M. W. (2003). The Development of Play in Infants, Toddlers, and Young Children. *Communication Disorders Quarterly*, *24*(4), 163-174. doi:10.1177/15257401030240040201

Casby, M. W. (2003). The Development of Play in Infants, Toddlers, and Young Children. *Communication Disorders Quarterly*, *24*(4), 163-174. doi:10.1177/15257401030240040201

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

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

Coplan, R. J., Schneider, B. H., Matheson, A., & Graham, A. (2010). 'Play skills' for shy children: development of aSocial Skills Facilitated Playearly intervention program for extremely inhibited preschoolers. *Infant and Child Development*, *19*, 223-237. doi:10.1002/icd.668

Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D., & Yağmurlu, B. (2010). Okul Öncesi Dönemde Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *17*(2), 63-74.

Durualp, E., & Aral, N. (2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*, 160-172.

Elkind, D. (2007). *The power of play: How spontaneous, imaginative activities lead to happier, healthier children*. Cambridge, MA: Da Capo Lifelong.

Fagen, R. M. (1995). Animal play, games of angels, biology, and Brian. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The future of play theory* (pp. 23-44). Albany, NY: State University of New York Press.

Fantuzzo, J., & Hampton, V. R. (2000). Penn Interactive Peer Scale: A parent and teacher rating system for young children. In C. E. Schaefer, K. Gitlin-Weiner, & A. Sandgrund (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (2nd ed., pp. 599-620). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, R. S. (2008). *Play and child development* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Furumi, F., & Koyasu, M. (2012). Effects of Role-play Experience on Primary School Children's Mindreading of People with Restricted Color Vision. *Japanese Journal of Psychology*, *83*, 18-26. Retrieved from http://doi.org/10.4992/jjpsy.83.18

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. R. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Harlow, H. F., & Harlow, M. K. (1962). Social deprivation in monkeys. *Scientific American*, *207*, 137-146.

He, J., & Van de Vijver, F. (2013). Response Styles Among Ethnic Groups in the Netherlands. *Personality and Individual Differences*, *55*(7), 794-800. doi:10.1016/j.paid.2013.06.017

Hughes, F. P. (2010). *Children, Play, and Development* (4th ed.). Sage.

Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.

Kline, T. (2005). *Psychological Testing: A Practical Approach to Design and Evaluation*. California: Sage Publications Ltd.

Koçyiğit, S., Sezer, T., & Yılmaz, E. (2015). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri ile Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12-1*(23), 209-218.

LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, *8*(4), 369-377. doi:10.1037//1040-3590.8.4.369

Lautamo, T. (2012). *Play Assessment for Group Settings: Validating a Measurement Tool for Assessment of Children's Play Performance in the Day-Care Context* (Doctoral dissertation, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland). Retrieved from https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40444/978-951-39-4890-0.pdf?sequence=1

Levey, S. (2011). Language Development From Ages 3 to 5. In S. Levey & S. Polirstok (Eds.), *Language development: Understanding language diversity in the classroom* (pp. 115-138). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Linder, T. W., Holm, C. B., Walsh, K. A., & Kalesnik, J. (1999). Transdisciplinary play-based assessment. In E. V. Nuttall & I. Romero (Eds.), *Assessing and screening preschoolers* (pp. 161-185). Needham Heights, MA: Allyn&Bacon.

Mann, D. (1996). Serious Play. *Teachers College Record*, *97*(3), 46-469.

McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, *31*(2), 198-206.

Merrell, K. W. (1994). *Assessment of behavioral, social & emotional problems: Direct and objective methods for use with children and adolescents*. New York, NY: Longman.

Metin-Aslan, Ö. (2017). 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış ÖlçeğininGeliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(3), 897-910.

Ogura, T. (1991). A longitudinal study of the relationship between early language development and play development. *Journal of Child Language*, *18*(02), 273. doi:10.1017/s0305000900011065

Orr, E., & Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant Behavior and Development*, *38*, 147-161. doi:10.1016/j.infbeh.2015.01.002

Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York, NY: Oxford University Press.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The Development of Play During Childhood: Forms and Possible Functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, *3*(2), 51-57. doi:10.1017/s1360641798001476

Pellis, S. M., Pellis, V. C., & Bell, H. C. (2010). The Function of Play in the Development of the Social Brain. *American Journal of Play*, *2*(3), 278-296.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, *60*(1), 141-171. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163642

Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vanderberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 693-774). New York: Wiley.

Shim, J. (2007). *Low-Income Children's Pretend Play: The Contributory Influences of Individual and Contextual Factors* (Unpublished master's thesis). University of North Carolina, Greensboro, NC.

Sroufe, L. A., Duggal, S., Weinfield, N., Carlson, E., & Miller, S. M. (2000). Relationships, Development, and Psychopathology. In A. J. Sameroff & M. Lewis (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (2nd ed., pp. 1-17). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1994). Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Developmental Psychology*, *30*(2), 283-292. doi:10.1037//0012-1649.30.2.283

Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and Mothers at Play With Their 2- and 3-Year-Olds: Contributions to Language and Cognitive Development. *Child Development*, *75*(6), 1806-1820. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00818.x

Thorndike, R. M., & Thorndike-Christ, T. (2014). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education* (8th ed.). Pearson Education Limited.

Veziroğlu-Çelik, M., & Acar, I. H. (2018). Children's Learning Behaviors: Psychometric Properties of the Preschool Learning Behavior Scale in Turkey. *Turkish Studies*, *13*(19), 1897-1910. doi:10.7827/TurkishStudies.14013

Vygotsky, L. S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Journal of Russian and East European Psychology*, *5*(3), 6-18. doi:10.2753/rpo1061-040505036

Zigler, E., Singer, D. G., & Bishop-Josef, S. J. (2004). *Children's play: The roots of reading*. Washington, DC: Zero To Three Press.