



## Batı Trakya'da Yaşayan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Grup Ortamlarındaki Oyun Davranışlarının Değerlendirilmesi<sup>1</sup>

Nourat MOUSTAFA<sup>2</sup>   
Prof. Dr. Emine  
AHMETOĞLU<sup>3\*</sup>

<sup>1</sup> Bu makale “Batı Trakya’da Öğrenim Gören Okul Öncesi Öğrencilerinin Grup Ortamlarındaki Oyun Davranışlarının Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir (Tez No: 772478, 2021).

<sup>2</sup>Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Doktora Programı Öğrencisi, Edirne, Türkiye  
nouratmoustafa91@trakya.edu.tr

<sup>3</sup>Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Edirne, Türkiye  
emineahmetoglu@trakya.edu.tr

Geliş tarihi:10.09.2025  
Kabul tarihi:23.10.2025  
Yayın tarihi:30.06.2026

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, Batı Trakya bölgesinde yaşayan azınlık grubuna mensup okul öncesi dönemdeki çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışlarını değerlendirmek, bu davranışlarla sosyal yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve oyun davranışlarını etkileyen değişkenleri belirlemektir. Çalışmada, genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Yunanistan’ın Batı Trakya bölgesinde yer alan Gümülcine ve İskeçe illerindeki beş okul öncesi kurumuna devam eden 3–4 yaş aralığındaki 80 azınlık çocuğu (45 kız, 35 erkek) ile 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, “Demografik Bilgi Formu”, “Grup Ortamlarında Oyun Değerlendirme Aracı (PAGS)” ve “Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme–30 Ölçeği (SCBE-30)” kullanılarak toplanmıştır. Veriler SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Bulgular, oyun performansı puanları ile sosyal yeterlik arasında güçlü pozitif; oyun performansı puanları ile kaygı–içe çekilme arasında ise orta düzeyde negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Oyun performansı ile öfke–saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, çocukların oyun davranışlarının annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği; ancak diğer demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelime:** Batı Trakya, Okul Öncesi Eğitim, Oyun, Oyun Değerlendirme, Sosyal Yeterlik

## GİRİŞ

Oyun, yalnızca bir boş zaman etkinliği olmanın ötesine geçen; bilişsel, sosyal, duygusal ve kültürel boyutları kapsayan çok yönlü bir olgu olarak yaygın biçimde kabul edilmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2023), oyunu belirli kurallara bağlı olarak gerçekleştirilen, beceri ve zekâyı geliştiren ve anlamlı etkileşim fırsatları sunan yapılandırılmış bir eğlence biçimi olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, oyunun yalnızca gözlemlenebilir davranışlardan ibaret olmadığını, aynı zamanda içsel haz içeren bir etkinlik biçimi olduğunu vurgulamaktadır (Hirsh-Pasek, Golinkoff ve Eyer, 2003). Foulquie (1994) ise oyunu, çoğunlukla kurallarla yönlendirilen ve faydacı bir amacı olmayan; haz elde etmenin temel amaç olduğu, bilinçli olarak seçilen fiziksel ya da zihinsel bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Elkind (2007), oyunun içsel motivasyonla ortaya çıkan, gönüllü, anlamlı ve doğası gereği keyifli bir etkinlik olduğunu belirtirken; Miller (2017) çocukluk döneminde oyunu zorunlu olmayan, içgüdüsel, amaçlı, duygusal olarak olumlu, tekrarlayıcı ve spontan davranışlar bütünü olarak tanımlamakta; bunun sosyal yaşamı sürdürdüğünü, zihinsel temsil gerektirdiğini ve sonuçtan ziyade sürece odaklı olduğunu vurgulamaktadır.

Gelişim psikolojisi ve erken çocukluk eğitimi alanlarında oyun, çeşitli kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmıştır. Klasik kuramlar oyunu çoğunlukla fazla enerjinin boşaltılması ya da yetişkin rollerine hazırlık olarak açıklarken, çağdaş yaklaşımlar oyunun anlam oluşturma, sembolik düşünmeyi geliştirme ve öz düzenlemeyi destekleme rolüne dikkat çekmektedir (Pellegrini ve Smith, 1998). Sosyokültürel bakış açısına göre, özellikle Vygotsky temelli yaklaşımlar oyunu, çocukların kültürel araçları ve sosyal normları içselleştirdiği temel bir bağlam olarak görmektedir. Çocuklar hayali senaryolar aracılığıyla problem çözme ve farklı bakış açılarını anlama becerilerini geliştirmektedir. Bu kuramsal çeşitlilik, oyunun hem doğal bir eğilim hem de gelişimsel bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır.

Oyun çoğu zaman açık bir dış hedefe sahip olmasa da bilişsel açıdan oldukça güçlü etkiler barındırmaktadır. Erken çocukluk döneminde oyun; hayal gücü, yaratıcılık ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyerek duygusal, bilişsel, dilsel, sosyal, sembolik ve fiziksel gelişimi teşvik etmektedir (Ahmetoğlu ve

Ercan, 2014; Casby, 2003; Ginsburg, 2007). Nörogelişimsel araştırmalar da bu durumu desteklemektedir. Smilansky, Hagan ve Lewis (1988) ile Rentzou (2014), oyunun sinirsel bağlantıları güçlendirerek ve sinaptik gelişimi artırarak beyin gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur. Akranları dinleme, bloklarla yapı kurma veya resim çizme gibi etkinlikler yeni nöral bağlantıların oluşmasını teşvik ederken (Wilson ve Conyers, 2013), Pellegrini (2009) okul çağındaki çocuklarda teneffüs sırasında oynanan oyunların sınıf içi dikkat düzeyini artırdığını göstermiştir. Bu durum, oyun ile öğrenmeye hazırbulunuşluk arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Bilişsel katkılarının yanı sıra oyun, empati, bakış açısı alma ve iş birliğine dayalı problem çözme becerilerini geliştirerek sosyo-duygusal gelişimi de desteklemektedir (Gestwicki, 2011; Zembat, 2013). Özellikle grup oyunları, sosyal yeterliğin gelişimi için oldukça elverişli bir ortam sunmaktadır. Hazar (2000), oyunun toplumsal yaşamın bir mikro modeli olduğunu ve çocukların uyum sağlayabilmesi için gerekli normları, değerleri ve iletişim stratejilerini içselleştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Oyun sırasında çocuklar, diğerlerinin duygularına, hedeflerine, grup rollerine ve ortak kurallara göre davranışlarını düzenlemektedir (Rubin, Bukowski ve Parker, 2006). Ayrıca Hirsh-Pasek ve arkadaşları (2003), bu tür etkileşimlerin merak, yaratıcılık ve genel iyi oluş hâlini artırdığını vurgulamaktadır.

Çocukların oyun sırasında kurdukları etkileşimler yalnızca davranışlarını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda kültürel aktarımın da bir aracı olur. İş birliğine dayalı oyunlar, hayali rol canlandırmaları ve ortak problem çözme süreçleri aracılığıyla çocuklar anlamları müzakere eder, grup normlarını benimser ve çatışma çözme becerileri geliştirir. Kültürel açıdan çeşitli ortamlarda bu süreçler daha da önem kazanır; çünkü çocuklar farklı geçmişlere, değerlere ve iletişim biçimlerine sahip akranlarıyla etkileşime girer. Bu etkileşimler kapsayıcılığı artırabilir, önyargıları azaltabilir ve kültürlerarası yeterliği geliştirebilir. Bu yönüyle oyun, hem bireysel gelişim hem de toplumsal uyum açısından güçlü bir araçtır.

## YÖNTEM

Bu araştırmanın yöntemi, Batı Trakya'daki azınlık okul öncesi çocuklarının oyun davranışlarını ve sosyal yeterliklerini inceleme amaçlarıyla uyumlu olacak şekilde yapılandırılmıştır. Araştırma süreci; uygun ölçme araçlarının seçilmesi, hedef kitlenin belirlenmesi, gerekli izinlerin alınması ve sistematik gözlem ve değerlendirmelerin gerçekleştirilmesini içermektedir. Verilerin ekolojik geçerliliğini sağlamak amacıyla gözlemler çocukların doğal grup ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki alt bölümlerde araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama araçları ve izlenen süreç ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada, genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve gücünü, doğal ortamlarında herhangi bir müdahale olmaksızın incelemek için uygun bir araştırma desendir (Creswell ve Creswell, 2018; Karasar, 2016). Araştırma sorularına yanıt verebilmek amacıyla bu desen tercih edilmiş; özellikle oyun davranışları ile sosyal yeterlik arasındaki ilişkilerin analiz edilmesi ve demografik özelliklere göre grup karşılaştırmalarının yapılması hedeflenmiştir. İlişkiyel tarama yöntemleri, güçlü istatistiksel analizlerle birlikte kullanıldığında, doğal olarak ortaya çıkan örüntüler hakkında sağlam kanıtlar sunmakta ve erken çocukluk eğitimi alanında hem kuramsal modellerin geliştirilmesine hem de uygulamaya yönelik müdahalelerin planlanmasına katkı sağlamaktadır (Bryman, 2016; Cohen, Manion ve Morrison, 2018).

### Çalışma Grubu / Evren – Örneklem

Araştırmanın katılımcılarını, 2019–2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Batı Trakya bölgesinde yer alan Gümölcine ve İskeçe illerindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3–4 yaş aralığındaki azınlık çocukları oluşturmaktadır. Örneklem, bölgede bulunan beş okul öncesi eğitim kurumuna devam eden toplam 80 çocuk (45 kız, 35 erkek) ve 10 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen çocukların demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

### Tablo 1

*Batı Trakya'daki okul öncesi çocukların demografik özellikleri*

Demografik Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	45	56,3
	Erkek	35	43,8
Yaş	3 yaş	24	30,0
	4 yaş	56	70,0
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	37	46,3
	1 kardeş	43	53,7
Anne Eğitimi	İlkokul	34	42,5
	Lise	17	21,3
	Üniversite	29	36,3
Baba Eğitimi	İlkokul	34	42,5
	Lise	23	28,8
	Üniversite	23	28,8
Anne Yaşı	≤ 30	33	41,3
	31–35	27	33,8
	≥ 36	20	25,0
Baba Yaşı	≤ 30	13	16,3
	31–35	34	42,5
	≥ 36	33	41,3
SED	Orta	45	56,3
	Yüksek	35	43,8
Daha Önce Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu	Evet	17	21,3
	Hayır	63	78,8

### Veri Toplama Araçları

Veriler; Demografik Bilgi Formu, Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Gözlem Formu ve Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme–30 Ölçeği (SCBE-30) kullanılarak toplanmıştır.

#### Demografik Bilgi Formu

Bu form, araştırmaya katılan çocukların cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim düzeyi, ebeveyn yaşı, sosyoekonomik düzey ve daha önce okul öncesi eğitime devam etme durumu gibi demografik bilgilerini toplamak amacıyla geliştirilmiştir.

#### Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Gözlem Formu

GOOD gözlem formu ilk olarak Lautamo (2012) tarafından geliştirilmiş ve Ahmetoğlu, Aşık-Öztürk ve Acar (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Araç, iki ile sekiz yaş arasındaki çocukların grup ortamlarındaki oyun performanslarını ölçmektedir. Ölçek, serbest oyun sırasında müdahale edilmeden gözlemci tarafından doldurulmaktadır. Toplam 38 maddeden (örneğin, “Diğer çocuğun oyun davranışlarını ortak oyunun bir parçası olarak kabul eder.”) oluşan ölçek, dört dereceli Likert olarak değerlendirilmektedir (1 = neredeyse hiç, zamanın %5’inden az gözlenir; 2 = nadiren, %5–35 arası; 3 = sıklıkla, %35–75 arası; 4 = neredeyse her zaman, %75’ten fazla). Toplam puanın yüksek olması, oyun performansının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal formunda iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .98 olarak bulunmuş, bu çalışmada ise .96 olarak hesaplanmıştır.

## **Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (SYDD-30)**

SYDD-30, LaFreniere ve Dumas (1995) tarafından geliştirilmiş ve Çorapçı, Aksan, Arslan Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerini ve davranış problemlerini değerlendirmektedir. Sosyal Yetkinlik (SY), Kızgınlık-Saldırganlık (KS) ve Anksiyete-İçe dönüklük (Aİ) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyut 10 maddeden oluşmakta olup, maddeler altı dereceli Likert tipi bir ölçekle değerlendirilmektedir (1 = hiçbir zaman, 6 = her zaman). Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğe örnek bir madde: “Sıkıntı yaşayan bir çocuğu rahatlatır veya ona yardım eder.” Türkçe uyarlamada iç tutarlılık katsayıları .88 (Aİ), .87 (KS) ve .84 (SY) olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise bu değerler sırasıyla .87 (Aİ), .91 (KS) ve .91 (SY) olarak yeniden hesaplanmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırma için etik onay, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan alınmıştır (Karar No: 29563864-050.04.04-E.458420, 18 Eylül 2020). Ölçme araçlarının kullanımı için geliştiricilerden gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama süreci için Batı Trakya Azınlık Kültür ve Eğitim Şirketi aracılığı ile araştırmaya katılan okul öncesi kurumlarından gerekli izinler temin edilmiştir. Velilerden yazılı onam alınmıştır. SCBE-30 ve Demografik Bilgi Formu öğretmenler tarafından doldurulmuş, GOOD Gözlem Formu ise araştırmacı tarafından sınıf ortamında çocukların farkında olmayacağı şekilde serbest oyun sırasında doğrudan gözlem yoluyla doldurulmuştur. Veri toplama süreci 15 Şubat-15 Mart 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş ve her çocuk yaklaşık 45-60 dakika gözlemlenmiştir.

### **Veri Analizi**

Veriler SPSS 22.0 programına aktarılmıştır. Analiz öncesinde verilerin istatistiksel varsayımlara uygunluğu kontrol edilmiştir. Çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla betimsel analizler yapılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve tüm değerlerin -1.96 ile +1.96 arasında olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak parametrik testler kullanılmıştır.

İki grup arasındaki karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t-testi uygulanmış, ikiden fazla grup karşılaştırmaları için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı fark bulunması durumunda LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve korelasyonlar şu şekilde yorumlanmıştır: .20’den küçük = çok düşük, .20-.39 = düşük, .40-.59 = orta, .60-.79 = yüksek, .80-1.00 = çok yüksek (Al-Fahham, 2018; Kılıç, 2014).

## **BULGULAR**

Bu bölümde, okul öncesi çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışları, sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ile korelasyon ve grup karşılaştırma analizlerinin sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 2, Batı Trakya’daki okul öncesi çocukların Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Gözlem Formu, Sosyal Yetkinlik (SY), Kızgınlık-Saldırganlık (KS) ve Anksiyete-İçe dönüklük (Aİ) puan ortalamalarını göstermektedir.

### **Tablo 2**

*GOOD, SY, KS ve Aİ puanlarına ilişkin betimsel istatistikler*

Değişken	N	Ortalama	SD
GOOD	80	2.709	0.528
SY	80	3.905	1.093
KS	80	2.151	0.982
Aİ	80	2.387	0.915

GOOD ortalama puanı ( $M = 2.70$ ,  $SS = 0.53$ ), çocukların doğal grup ortamlarındaki oyun davranışlarının ortalamasının üzerinde ve yüksek performans düzeyine yakın olduğunu göstermektedir (maksimum puan = 4). Bu bulgu, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yapılan ve okul öncesi çocukların oyun davranışlarının ortalamasının üzerinde olduğunu gösteren önceki araştırmalarla paralellik göstermektedir. Sosyal yetkinlik ortalama puanı ( $M = 3.91$ ) orta düzeyde bulunurken, kızgınlık-saldırganlık ( $M = 2.15$ ) ve anksiyete-içe dönüklük ( $M = 2.39$ ) puanlarının düşük olduğu görülmüştür. Bu durum, örneklemdaki çocukların daha yüksek sosyal yeterlik ve daha düşük problem davranış düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir.

Oyun davranışları ile sosyal-duygusal değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Tablo 3).

**Tablo 3**

*GOOD, Sosyal Yeterlik, Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçe Dönüklük puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları*

Değişken	GOOD	SY	KS	Aİ
GOOD	—			
SY	.75**	—		
KS	-.12	-.46**	—	
Aİ	-.58**	-.55**	.24*	—
Çarpıklık	-0.984	-0.332	1.232	1.032
Basıklık	0.875	-0.231	1.129	1.289

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

Sonuçlar, GOOD ile sosyal yetkinlik arasında güçlü ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir ( $r = .75$ ,  $p < .01$ ). Ayrıca GOOD ile anksiyete-içe dönüklük arasında orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur ( $r = -.58$ ,  $p < .01$ ). GOOD ile kızgınlık-saldırganlık arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ( $r = -.12$ ,  $p > .05$ ). Bu bulgular, oyun performansının artmasının sosyal yeterliğin yükselmesi ve kaygı-içe çekilme davranışlarının azalması ile ilişkili olduğunu ortaya koyan önceki çalışmalarla uyumludur.

Sosyal yetkinlik ile kızgınlık-saldırganlık arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur ( $r = -.46$ ,  $p < .01$ ). Benzer şekilde sosyal yeterlik ile anksiyete-içe dönüklük arasında da negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır ( $r = -.55$ ,  $p < .01$ ). Öte yandan, kızgınlık-saldırganlık ile anksiyete-içe dönüklük arasında zayıf ancak pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir ( $r = .24$ ,  $p < .05$ ).

Bağımsız örneklem t-testi sonuçları (Tablo 4), oyun performansı puanlarının cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, sosyoekonomik düzey ve daha önce okul öncesi eğitime devam etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (tüm p değerleri  $> .05$ ). Anlamlı fark bulunmamasıyla birlikte, ortalama puanların kız çocuklarında erkek çocuklara göre ve daha büyük yaş grubundaki çocuklarda daha küçük yaşta çocuklara göre biraz daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 4**

*Demografik değişkenler için bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

Değişken	Grup	n	Ortalama	SS	SH	t	sd	p
<b>Cinsiyet</b>	Kız	45	2.791	0.519	0.077	1.590	78	.116
	Erkek	35	2.603	0.527	0.089			
<b>Yaş</b>	3 yaş	24	2.673	0.462	0.094	-0.397	78	.693
	4 yaş	56	2.724	0.556	0.074			
<b>Kardeş Sayısı</b>	Tek Çocuk	37	2.675	0.590	0.097	-0.524	78	.601
	1 kardeş	43	2.738	0.472	0.072			
<b>SED</b>	Orta	45	2.653	0.603	0.090	-1.065	78	.290
	Yüksek	35	2.780	0.408	0.069			
<b>Okul Öncesi Eğitim</b>	Evet	17	2.845	0.212	0.051	1.200	78	.234
	Hayır	63	2.672	0.580	0.073			

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

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları (Tablo 5), oyun performansı puanlarının yalnızca annenin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur ( $F(2,77) = 5.84$ ,  $p = .004$ ). LSD post-hoc testi sonuçlarına göre, annesi lise veya üniversite mezunu olan çocukların oyun performansı puanları, annesi sadece ilköğretim mezunu olan çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 5**

*Ebeveyn eğitim düzeyi ve yaşa göre GOOD puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar, tek yönlü ANOVA sonuçları ve etki büyüklükleri ( $\eta^2$ )*

Değişken	Grup	n	Ortalama	SD	F	p	$\eta^2$	Post-hoc (LSD)
<b>Anne Eğitimi***</b>	İlkokul	34	2.489	0.545	5.841	.004**	0.13	2 > 1; 3 > 1
	Lise	17	2.918	0.474				
	Üniversite	29	2.843	0.451				
<b>Baba Eğitimi</b>	İlkokul	34	2.565	0.578	2.797	.067	0.07	—
	Lise	23	2.891	0.342				
	Üniversite	23	2.740	0.561				
<b>Anne Yaşı</b>	≤ 30	33	2.672	0.613	0.409	.665	0.01	—
	31–35	27	2.784	0.322				
	≥ 36	20	2.668	0.609				
<b>Baba Yaşı</b>	≤ 30	13	2.433	0.628	2.934	.059	0.07	—
	31–35	34	2.836	0.467				
	≥ 36	33	2.686	0.515				

\*p < .05, \*\*p < .01; \*\*\*1 = İlkokul, 2 = Lise, 3 = Üniversite

Buna karşılık, babanın eğitim düzeyi, annenin yaşı ve babanın yaşı değişkenlerine göre oyun performansı puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu bulgular, annenin eğitim düzeyinin çocukların oyun davranışları üzerinde önemli bir yordayıcı olduğunu göstermekte ve bunun daha bilinçli ebeveynlik uygulamaları ile çocukların gelişimsel etkinliklere daha fazla katılımıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, Batı Trakya'daki azınlık okul öncesi çocuklarının doğal grup ortamlarındaki oyun davranışlarını incelemiştir; bu davranışların sosyal yetkinlik ile ilişkisini ve seçilmiş demografik değişkenlerin etkisini analiz etmiştir. Değerlendirmelerin gerçek sınıf ortamlarında gerçekleştirilmesi sayesinde, çocukların sosyal oyun etkileşimlerine ilişkin ekolojik geçerliliği yüksek gözlemler elde edilmiş ve bu durum çocukların gelişimsel profillerine dair daha derinlemesine bir anlayış sunmuştur. Bulgular, çocukların ortalamasının üzerinde oyun performansı sergilediklerini, nispeten yüksek sosyal yetkinlik düzeyine sahip olduklarını ve kızgınlık–saldırganlık ile anksiyete–içe dönüklük düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Bu profil, azınlık statüsüne bağlı olası sosyokültürel ve dilsel zorluklara rağmen, çocukların olumlu akran ilişkileri ve sosyoduyusal iyi oluşu destekleyen oyun örüntülerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, okul öncesi dönemdeki çocukların iş birliğine dayalı ve sosyal açıdan yapılandırılmış oyun davranışları sergilediklerini ve bunun ileri dönem sosyal uyumun temelini oluşturduğunu belirten önceki çalışmalarla uyumludur (Aşık-Öztürk, 2018; Uygun ve Kozikoğlu, 2019).

Korelasyon analizleri, oyun performansı ile sosyal yetkinlik arasında güçlü bir pozitif ilişki ve anksiyete–içe dönüklük ile orta düzeyde negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu ilişkiler, hayali ve

etkileşimli oyunların bakış açısı alma, duygusal düzenleme ve iş birliğine dayalı problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve bunun da sosyal yeterliği artırdığını gösteren meta-analitik bulgularla örtüşmektedir (Smits-van der Nat ve ark., 2024). Önceki araştırmalar, nitelikli oyun etkileşimlerinin çocuklara grup rollerini müzakere etme, çatışmaları çözme ve akranlarına empati geliştirme fırsatı sunduğunu; bunun da sosyal içe çekilme eğilimlerini azalttığını vurgulamaktadır (Coolahan ve ark., 2000; Taştepe, 2021). Bu çalışmanın bulguları da bu mekanizmaları desteklemekte ve özellikle azınlık çocuklarının okul öncesi ortamlarda sosyal uyumlarını güçlendirmek için oyun temelli müdahalelerin etkili olabileceğini göstermektedir.

Buna karşılık, oyun performansı ile kızgınlık-saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum, erken çocukluk döneminde oyunun büyük ölçüde sosyal yönden olumlu bir bağlam sunduğunu ve saldırgan davranışları teşvik etmekten ziyade olumlu duygusal etkileşimleri ortaya çıkardığını düşündürmektedir. Bu bulgular, okul öncesi dönemdeki oyun etkileşimlerinin genellikle iş birliğine dayalı, ortak kurallarla yönetilen ve karşılıklı haz üzerine kurulu olduğu; dolayısıyla sürekli saldırgan davranışların ortaya çıkması için sınırlı fırsatlar sunduğunu belirten literatürle uyumludur (Uygun ve Kozikoğlu, 2019; Tutkun ve Eskidemir Meral, 2025). Bununla birlikte, gözlemlenen oyun ortamlarının yapılandırılmış ve denetimli olması da saldırgan davranışların düşük düzeyde kalmasına katkı sağlamış olabilir. Bu durum, eğitim ortamının oyun dinamikleri üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır.

Demografik analizler, oyun performansındaki tek anlamlı farkın annenin eğitim düzeyi ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Annesi lise veya üniversite mezunu olan çocukların oyun performanslarının, annesi yalnızca ilköğretim mezunu olan çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, yüksek anne eğitim düzeyinin daha zengin öğrenme ortamları, daha sık bilişsel uyarıcı oyun etkinlikleri ve çocukların sosyal etkileşimlerinin daha fazla desteklenmesi ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalarla tutarlıdır (Craig ve Pepler, 2007; Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Buna karşılık, babanın eğitim düzeyi, ebeveyn yaşı, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, sosyoekonomik düzey ve okul öncesi eğitim deneyimi açısından anlamlı bir fark bulunmaması, Batı Trakya azınlık topluluğunun sosyokültürel bağlamında annenin eğitim düzeyinin daha belirleyici bir rol oynadığını düşündürmektedir.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, oyunun erken çocukluk döneminde sosyal yeterliği artıran ve içe çekilme davranışlarını azaltan önemli bir gelişimsel mekanizma olduğu görülmektedir. Özellikle azınlık gruplarında, dilsel ve kültürel farklılıkların oluşturabileceği zorluklar göz önüne alındığında, oyun ortak ve sözel olmayan bir iletişim aracı olarak sosyal etkileşimi destekleyebilir. Ayrıca, annenin eğitim düzeyinin belirleyici rolü, ailelere yönelik eğitim programlarının ve ev ortamında nitelikli oyun etkileşimlerinin teşvik edilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Gelecek araştırmalarda, erken dönem oyun davranışlarının akademik başarı, akran ilişkileri ve duygusal iyi oluş üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelemek amacıyla boylamsal ve karma yöntemli araştırma tasarımlarının kullanılması önerilmektedir. Farklı sosyoekonomik düzeylerden, kırsal bölgelerden ve okul öncesi eğitime devam etmeyen çocukların da araştırmalara dahil edilmesi bulguların genellenebilirliğini artıracaktır. Ayrıca, erken çocukluk eğitimi alanındaki öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarında kapsayıcı ve etkileşimli oyun ortamları oluşturma stratejilerine yer verilmesi; eğitim politikalarında ise özellikle dilsel ve kültürel açıdan farklı gruplar için oyun temelli öğrenmenin temel bir bileşen olarak ele alınması son derece önemlidir.

## **Teşekkür**

Bu makale “Batı Trakya’da Öğrenim Gören Okul Öncesi Öğrencilerinin Grup Ortamlarındaki Oyun Davranışlarının Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir (Tez No: 772478, 2021).

## **KAYNAKÇA**

Ahmetoğlu, E., Aşık-Öztürk, M., & Acar, İ. H. (2017). Validity and reliability study of the play assessment in group settings [Grup ortamlarındaki oyunun değerlendirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması]. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 19–32.

- Ahmetoğlu, E., Aşık-Öztürk, M., & Acar, İ. H. (2018). Validity and reliability study of the play assessment in group settings [Grup ortamlarındaki oyunun değerlendirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması]. *Turkish Studies Educational Sciences, 13*(27), 19–32.
- Ahmetoğlu, E., & Ercan, Z. G. (2014). Preschool teachers' perceptions on problem solving skills. In M. Yasar, O. Ozgun, & J. Galbraith (Eds.), *Contemporary perspectives and research on early childhood education* (pp. 24–32). Cambridge Scholars Publishing.
- Al-Fahham, A. A. (2018). Development of new LSD formula when numbers of observations are unequal. *Open Journal of Statistics, 8*(2), 258–263.
- Aşık-Öztürk, M. (2018). Assessment of play in group settings in preschool institutions [Okul öncesi eğitim kurumlarında grup ortamlarındaki oyunun değerlendirilmesi] (Unpublished master's thesis). Trakya University, Institute of Social Sciences, Edirne, Turkey.
- Aşık-Öztürk, M., & Ahmetoğlu, E. (2018, May 11–13). Assessment of play in group settings in preschool institutions [Okul öncesi eğitim kurumlarında grup ortamlarındaki oyunun değerlendirilmesi]. In *Proceedings of the 8th International Conference of Strategic Research on Scientific Studies and Education* (pp. 240–264). Vienna, Austria.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press. (Metin içinde atıf yok, atıf formatı genel bilgiye dayalı)
- 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.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. (Metin içinde atıf yok, atıf formatı genel bilgiye dayalı)
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 458–465.
- 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). Routledge.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology, 48*(2), 86–93.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage. (Metin içinde atıf yok, atıf formatı genel bilgiye dayalı)
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan Yalçın, D., & Yağmurlu, B. (2010). Emotional, behavioral, and social adjustment screening in preschool period: Social competence and behavior evaluation–30 scale [Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme–30 ölçeği]. *Journal of Child and Youth Mental Health, 17*(2), 63–74.
- Elkind, D. (2007). *The power of play: How spontaneous, imaginative activities lead to happier, healthier children*. Da Capo Lifelong Books.

- 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). Wiley & Sons.
- Foulquie, P. (1994). *Pedagogy dictionary* [Pedagoji sözlüğü] (C. Karakaya, Trans.). Sosyal Yayınları.
- Gestwicki, C. (2011). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education* (4th ed.). Wadsworth Publishing. (Metin içinde atıf yok, atıf formatı genel bilgiye dayalı)
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, *119*(1), 182–191.
- Hazar, M. (2000). *Education through play in physical education and sports* [Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim]. Tutibay Publishing.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Eyer, D. E. (2003). *Einstein never used flash cards: How our children really learn and why they need to play more and memorize less*. Rodale.
- Jamison, K. R., Forston, L. D., & Stanton-Chapman, T. L. (2012). Encouraging social skill development through play in childhood special education classrooms. *Young Exceptional Children*, *15*(2), 3–19.
- Karasar, N. (2016). *Scientific research method: Concepts, principles, techniques* [Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler]. Nobel Publishing.
- Kılıç, S. (2014). Effect size [Etki büyüklüğü]. *Journal of Mood Disorders*, *4*(1), 44–60.
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1995). *Social competence and behavior evaluation: Preschool edition (SCBE)*. Western Psychological Services.
- Lautamo, T. (2012). *Play assessment for group settings: Validating a measurement tool for assessment of children's play performance in the day-care context* (Unpublished doctoral dissertation). University of Jyväskylä, Finland. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/40444>
- Linder, T. W. (2008). *Transdisciplinary play-based assessment: A functional approach to working with young children*. Brookes Publishing.
- Miller, L. J. (2017). Creating a common terminology for play behavior to increase cross-disciplinary research. *Learning & Behavior*, *45*(4), 330–334.
- Milteer, R. G., & Ginsburg, K. R. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds: Focus on children in poverty. *Pediatrics*, *129*(1), 204–213.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. 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.
- Rentzou, K. (2014). The quality of the physical environment in private and public infant/toddler and preschool Greek day-care programmes. *Early Child Development and Care*, *184*(12), 1861–1883.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571–645). Wiley.

- Smilansky, S., Hagan, J., & Lewis, H. (1988). *Clay in the classroom: Helping children develop cognitive and affective skills for learning*. Teachers College Press.
- Smits-van der Nat, M., van der Wilt, F., Meeter, M., et al. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36, 46. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Taştepe, E. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışları ile sosyal yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). [Examination of the relationship between play behaviors and social competence of preschool children (Unpublished master's thesis)]. (Metin içinde atıf yok, atıf formatı genel bilgiye dayalı)
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe Sözlük* [Contemporary Turkish dictionary]. Retrieved May 27, 2025, from <http://www.tdk.gov.tr>
- Tutkun, C., & Eskidemir Meral, S. (2025). Preschool children's social skills, problem behaviors, academic self-esteem, and teacher-child relationship: A serial mediation model. *Frontiers in Psychology*, 16, 1453193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1453193>
- Uygun, N., & Kozikoğlu, İ. (2019). Examination of play behaviors of children attending preschool institutions [Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi]. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 787–817. <https://doi.org/10.18039/ajesi.582075>
- Wilson, D., & Conyers, M. (2013). *Five big ideas for effective teaching: Connecting mind, brain, and education research in classroom*. Teachers College Press.
- Wood, E. (2013). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning. In P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years* (p. 18). Sage.
- Zembat, R. (2013). *Okul öncesi eğitimde oyun* [Play in preschool education]. Anı Publishing.



## Evaluation of Preschool Children's Play Behaviors in Group Settings in Western Thrace<sup>1</sup>

Nourat MOUSTAFA<sup>2</sup>

Prof. Dr. Emine

AHMETOĞLU<sup>3\*</sup>

<sup>1</sup> This article is based on the master's thesis titled "Evaluating Preschoolers' Play Behaviours in Group Settings in Western Thrace" (Thesis No. 772478, 2021).

<sup>2</sup>Trakya University, Institute of Social Sciences, Preschool Education PhD. Student Edirne, Türkiye  
nouratmoustafa91@trakya.edu.tr

<sup>3</sup>Trakya University, Faculty of Education, Department of Preschool Education, Edirne, Türkiye  
emineahmetoglu@trakya.edu.tr

\*Correspondent Author

Received: 10.09.2025  
Accepted: 23.10.2025  
Available Online: 30.04.2026

**Abstract:** This study aims to evaluate the play behaviors of minority preschool children in the Western Thrace region in group settings, examine the relationship between their play behaviors and social competence, and identify the variables associated with these behaviors. A correlational survey model, a subtype of the general survey method, was employed. The study sample consisted of 10 preschool teachers and 80 minority children (45 girls, 35 boys) aged three to four, attending five preschool institutions in Komotini and Xanthi, Western Thrace, Greece. Data were collected using a "Demographic Information Form," the *Play Assessment in Group Settings (PAGS)*, and the *Social Competence and Behavior Evaluation-30 Scale (SCBE-30)*. The data were analyzed using SPSS 22.0. The findings indicated a strong positive correlation between play performance scores and social competence, and a moderate negative correlation between play performance scores and anxiety-withdrawal. No significant correlation was found between play performance and anger-aggression. Play behaviors significantly differed according to the mother's educational level, whereas no significant differences were observed for other demographic variables.

**Keywords:** Western Thrace, Preschool Education, Play, Play Assessment, Social Competence

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, Batı Trakya bölgesinde yaşayan azınlık grubuna mensup okul öncesi dönemdeki çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışlarını değerlendirmek, bu davranışlarla sosyal yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve oyun davranışlarını etkileyen değişkenleri belirlemektir. Çalışmada, genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Yunanistan'ın Batı Trakya bölgesinde yer alan Gümülcine ve İskeçe illerindeki beş okul öncesi kurumuna devam eden 3-4 yaş aralığındaki 80 azınlık çocuğu (45 kız, 35 erkek) ile 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, "Demografik Bilgi Formu", "Grup Ortamlarında Oyun Değerlendirme Aracı (PAGS)" ve "Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SCBE-30)" kullanılarak toplanmıştır. Veriler SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Bulgular, oyun performansı puanları ile sosyal yeterlik arasında güçlü pozitif; oyun performansı puanları ile kaygı-içe çekilme arasında ise orta düzeyde negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Oyun performansı ile öfke-saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, çocukların oyun davranışlarının annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği; ancak diğer demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Batı Trakya, Okul Öncesi Eğitim, Oyun, Oyun Değerlendirme, Sosyal Yeterlik

## INTRODUCTION

Play is widely recognized as a multifaceted phenomenon that transcends mere leisure activity, encompassing cognitive, social, emotional, and cultural dimensions. The Turkish Language Association (*Türk Dil Kurumu* [TDK], 2023) defines play as a structured form of entertainment governed by specific rules, which cultivates skills and intelligence while offering opportunities for meaningful engagement. This definition underscores that play is not merely a set of observable behaviors but a mode of activity imbued with intrinsic enjoyment (Hirsh-Pasek, Golinkoff, & Eyer, 2003). Foulquie (1994) describes play as a consciously chosen physical or mental endeavor—often guided by rules and devoid of utilitarian function—where pleasure is the sole aim. Similarly, Elkind (2007) emphasizes that play is intrinsically motivated, voluntary, meaningful, and inherently enjoyable, while Miller (2017) further defines it in youth as non-compulsory, instinctive, intentional, emotionally positive, repetitive, and spontaneous behavior that sustains social life, requires mental representation, and is process-oriented rather than outcome-driven.

Across developmental psychology and early childhood education, play has been conceptualized through various theoretical lenses. Classical theories often framed play as a release of surplus energy or a rehearsal for adult roles, while contemporary perspectives highlight its role in constructing meaning, facilitating symbolic thinking, and promoting self-regulation (Pellegrini & Smith, 1998). From a sociocultural perspective, Vygotskian frameworks position play as a primary context in which children internalize cultural tools and social norms, using imaginative scenarios to practice problem-solving and perspective-taking. Such theoretical diversity reflects the complexity of play as both a natural inclination and a developmental necessity.

**Cite as (APA 7):** Moustafa.Nourat, ve Ahtemoğlu, Emine. (2026). Evaluation of Preschool Children's Play Behaviors in Group Settings in Western Thrace. *Trakya Journal of Education* 16(2), 1012-1022. <https://doi.org/10.24315/tred.1781488>

Although play often lacks explicit external goals beyond enjoyment, its cognitive implications are profound. In early childhood, play acts as a driver of imagination, creativity, and higher-order thinking, fostering emotional, cognitive, linguistic, social, symbolic, and physical development (Ahmetoğlu & Ercan, 2014; Casby, 2003; Ginsburg, 2007). Neurodevelopmental research supports this view: Smilansky, Hagan, and Lewis (1988) and Rentzou (2014) demonstrate that play stimulates brain development by strengthening neural pathways and promoting synaptic growth. Activities such as listening to peers, building with blocks, or drawing encourage the formation of new neural connections (Wilson & Conyers, 2013), while Pellegrini (2009) found that recess play in school-aged children enhances classroom concentration—suggesting a direct link between play and learning readiness.

In addition to its cognitive contributions, play fosters socio-emotional growth by promoting empathy, perspective-taking, and cooperative problem-solving (Gestwicki, 2011; Zembat, 2013). Group play contexts, in particular, offer fertile ground for developing social competence. Hazar (2000) notes that play provides a microcosm of society, enabling children to internalize norms, values, and communication strategies essential for adaptation. During play, children adjust behaviors in response to others' emotions, goals, group roles, and shared rules (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006), while Hirsh-Pasek et al. (2003) highlight that such engagement enhances curiosity, creativity, and overall well-being.

Children's interactions during play not only influence their behavior but also serve as a vehicle for cultural transmission. Through cooperative games, imaginative role-play, and shared problem-solving, children negotiate meanings, adopt group norms, and practice conflict resolution. In culturally diverse settings, these processes are particularly significant, as children encounter peers with varying backgrounds, values, and communication styles. Such interactions can foster inclusivity, reduce prejudice, and build intercultural competence, making play a potent tool for both individual development and community cohesion.

Within preschool education, structured observation and assessment of play behaviors are essential for guiding developmental support (Ahmetoğlu, Aşık-Öztürk, & Acar, 2018; Aşık-Öztürk, 2018). Play provides an authentic context in which educators can assess social competence, problem-solving skills, and peer interactions (Linder, 2008; Wood, 2013). Using structured tools, educators can identify individual differences and developmental needs with greater precision (Fantuzzo & Hampton, 2000; Carlton & Winsler, 1999). Moreover, evaluating play in group contexts reveals social strengths and challenges, informing targeted interventions that promote both individual growth and group harmony (Aşık-Öztürk & Ahmetoğlu, 2018; Casby, 2003).

While extensive research documents the developmental benefits of play across cultural settings (Coplan, Rubin, & Findlay, 2006; Milteer & Ginsburg, 2012; Jamison, Forston, & Stanton-Chapman, 2012), there is comparatively limited empirical focus on the play behaviors of minority children—particularly those in linguistically and culturally distinct communities. Minority children often navigate unique social and cultural dynamics that may influence their play styles, peer interactions, and expressions of social competence. Understanding these patterns is critical for designing inclusive educational strategies that respect cultural diversity while supporting optimal development.

Building on this context, the present research analyzes the play behaviors of minority preschool children in Western Thrace. Specifically, it investigates the relationship between play behaviors and social competence while considering the influence of demographic variables. By focusing on a culturally distinctive population, this research aims to expand current understanding of how sociocultural factors intersect with early childhood play, contributing to the broader literature on developmental equity, inclusive education, and culturally responsive pedagogy.

## **METHOD**

The methodology of this study was structured to align with its objectives of examining the play behaviors and social competence of minority preschool children in Western Thrace. The research process involved selecting appropriate measurement tools, identifying the target population, obtaining the necessary permissions, and carrying out systematic observations and assessments. Emphasis was placed on ensuring the ecological validity of the data by conducting observations in the children's natural group settings. The subsequent subsections detail the research design, participants, instruments, and procedures employed.

## Research Design

The current study used a correlational survey design, a subtype of the general survey model, which is well suited for examining the strength and direction of relationships among multiple variables in their natural context without manipulation (Creswell & Creswell, 2018; Karasar, 2016). This design was selected to address the research questions by enabling both the analysis of associations—specifically between play behaviors and social competence—and group comparisons based on demographic characteristics. Correlational survey methods, when applied with rigorous statistical procedures, can yield robust evidence on naturally occurring patterns, thereby informing theoretical models and guiding practical interventions in early childhood education (Bryman, 2016; Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

## Participants and Sampling

The participants were minority preschool children aged three to four who attended preschools in the cities of Komotini and Xanthi, located in the Western Thrace region, during the spring semester of the 2019–2020. The sample included 10 preschool teachers and 80 children (45 girls, 35 boys) attending five preschool institutions in the region. Table 1 presents the demographic characteristics of the preschoolers included in the study.

**Table 1**

*Demographic characteristics of preschool children in Western Thrace*

Demographic variable	Category	n	%
Gender	Girls	45	56,3
	Boys	35	43,8
Age	3 years	24	30,0
	4 years	56	70,0
Number of siblings	Only child	37	46,3
	One sibling	43	53,7
Mother's education	Primary school	34	42,5
	High school	17	21,3
	University	29	36,3
Father's education	Primary school	34	42,5
	High school	23	28,8
	University	23	28,8
Mother's age	≤ 30 years	33	41,3
	31–35 years	27	33,8
	≥ 36 years	20	25,0
Father's age	≤ 30 years	13	16,3
	31–35 years	34	42,5
	≥ 36 years	33	41,3
Socio-economic status	Middle	45	56,3
	High	35	43,8
Previous preschool attendance	Yes	17	21,3
	No	63	78,8

## **Data Collection Instruments**

Data collection was carried out using the Demographic Information Form, the Play Assessment in Group Settings (PAGS), and the Social Competence and Behavior Evaluation–30 (SCBE-30).

### ***Demographic Information Form***

Developed to gather demographic information about the participating children, including gender, age, number of siblings, parental education level, parental age, socioeconomic status, and previous preschool attendance.

### ***Play Assessment in Group Settings (PAGS)***

This observation tool, first introduced by Lautamo (2012) and adapted for Turkish use by Ahmetoğlu, Aşık-Öztürk, and Acar (2017), measures the play performance of children between the ages of two and eight in group settings. The instrument is scored by an observer during free play situations without interfering with the process. It consists of 38 items rated on a four-point Likert scale (1 = almost never, observed less than 5% of the time; 2 = rarely, observed 5–35% of the time; 3 = often, observed 35–75% of the time; 4 = almost always, observed more than 75% of the time). An example item is “Accepts other child’s play acts as part of shared play.” Higher total scores indicate higher play performance. The original form demonstrated high internal consistency (Cronbach’s  $\alpha = .98$ ), and in this study, the coefficient was .96.

### ***Social Competence and Behavior Evaluation–30 (SCBE-30)***

Developed by LaFreniere and Dumas (1995) and later adapted into Turkish by Çorapçı, Aksan, Arslan Yalçın, and Yağmurlu (2010), the instrument assesses preschool children’s social skills alongside behavioral problems. It comprises three subscales: Social Competence (SC), Anger–Aggression (AA), and Anxiety–Withdrawal (AW), each containing 10 items rated on a six-point Likert scale (1 = never, 6 = always). No items are reverse-scored. An example item is “Comforts or helps a child in distress.” Internal consistency coefficients in the Turkish adaptation were .88 (AW), .87 (AA), and .84 (SC). In the present study, the coefficients were recalculated as .91 (SC), .91 (AA), and .87 (AW).

## **Data Collection Procedure**

The study received ethical approval from the Trakya University Ethics Committee for Social and Human Sciences Research (Approval No. 29563864-050.04.04-E.458420, dated September 18, 2020). Permission to use the measurement tools was granted by the original developers. Authorization for data collection was obtained from the Western Thrace Minority Cultural and Educational Company and the participating preschools. Parental consent was obtained through written consent forms. The SCBE-30 and Demographic Information Form were completed by teachers, while the PAGS was filled out by the researcher through direct observation during free play sessions in classroom settings without the children’s awareness. Data collection took place between February 15 and March 15, 2020, with each child observed for approximately 45–60 minutes.

## **Data Analysis**

Data were entered into SPSS 22.0. Prior to analysis, data screening was conducted to check for compliance with statistical assumptions. Descriptive analyses were performed to identify the demographic characteristics of the children. Skewness and kurtosis values were examined, and as all values ranged between  $-1.96$  and  $+1.96$  (Tabachnick & Fidell, 2013), the data were deemed normally distributed. Accordingly, parametric tests were applied.

Independent samples t-tests were conducted for two-group comparisons, whereas one-way ANOVA was applied for comparisons across more than two groups. In cases where ANOVA revealed significant differences, LSD post-hoc tests were conducted. The significance level was set at  $p < .05$ . Pearson correlation coefficients were calculated to assess relationships among variables, with correlations interpreted as follows:

< .20 = very low, .20–.39 = low, .40–.59 = moderate, .60–.79 = high, and .80–1.00 = very high (Al-Fahham, 2018; Kılıç, 2014).

## RESULTS

This section presents the descriptive statistics of preschool children's play behaviors, social competence, anger–aggression, and anxiety–withdrawal scores, as well as the results of correlation and group comparison analyses.

Table 2 shows the mean scores for the *Play Assessment in Group Settings* (PAGS), *Social Competence* (SC), *Anger–Aggression* (AA), and *Anxiety–Withdrawal* (AW) among preschool children in Western Thrace.

**Table 2**

*Descriptive statistics of PAGS, SC, AA, and AW scores*

Variable	N	Mean	SD
Play performance in natural group settings (PAGS)	80	2.709	0.528
Social Competence (SC)	80	3.905	1.093
Anger–Aggression (AA)	80	2.151	0.982
Anxiety–Withdrawal (AW)	80	2.387	0.915

The mean PAGS score ( $M = 2.70$ ,  $SD = 0.53$ ) indicates that children's play behaviors in natural group settings were above average and closer to the high-performance range (maximum possible score = 4). This finding is consistent with prior research conducted in different regions of Turkey, which similarly reported above-average levels of play behaviors in preschool-aged children. The mean SC score ( $M = 3.91$ ) was moderate, while the AA ( $M = 2.15$ ) and AW ( $M = 2.39$ ) scores were low, suggesting that children in this sample exhibited higher social competence and lower levels of problem behaviors.

Pearson correlation coefficients were calculated to examine relationships between play behaviors and social–emotional variables (Table 3).

**Table 3**

*Pearson Correlation Coefficients Between PAGS, Social Competence, Anger–Aggression, and Anxiety–Withdrawal Scores*

Variable	PAGS	SC	AA	AW
PAGS	—			
SC	.75**	—		
AA	-.12	-.46**	—	
AW	-.58**	-.55**	.24*	—
Skewness	-0.984	-0.332	1.232	1.032

Variable	PAGS	SC	AA	AW
Kurtosis	0.875	-0.231	1.129	1.289

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

Results revealed a strong positive correlation between PAGS and SC ( $r = .75$ ,  $p < .01$ ) and a moderate negative correlation between PAGS and AW ( $r = -.58$ ,  $p < .01$ ). No significant association was found between PAGS and AA ( $r = -.12$ ,  $p > .05$ ). These findings align with prior studies indicating that enhanced play performance is associated with improved social competence and reduced anxiety-withdrawal tendencies. SC was negatively correlated with both AA ( $r = -.46$ ,  $p < .01$ ) and AW ( $r = -.55$ ,  $p < .01$ ), while AA and AW were weakly but positively correlated ( $r = .24$ ,  $p < .05$ ).

Independent samples t-tests (Table 4) indicated no statistically significant differences in play performance scores by gender, age, number of siblings, socioeconomic status, or prior preschool attendance (all  $p > .05$ ). Although non-significant, mean scores were slightly higher for girls compared to boys, and for older children compared to younger ones.

**Table 4**

*Independent samples t-test results for demographic variables*

Variable	Group	n	Mean	SD	SE	t	df	p
Gender	Female	45	2.791	0.519	0.077	1.590	78	.116
	Male	35	2.603	0.527	0.089			
Age	3 years	24	2.673	0.462	0.094	-0.397	78	.693
	4 years	56	2.724	0.556	0.074			
Number of siblings	Only child	37	2.675	0.590	0.097	-0.524	78	.601
	One sibling	43	2.738	0.472	0.072			
Socioeconomic status	Middle	45	2.653	0.603	0.090	-1.065	78	.290
	High	35	2.780	0.408	0.069			
Previous preschool attendance	Yes	17	2.845	0.212	0.051	1.200	78	.234
	No	63	2.672	0.580	0.073			

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

One-way ANOVA results (Table 6) showed a significant difference in play performance scores based on the mother's education level ( $F(2,77) = 5.84$ ,  $p = .004$ ). Post-hoc LSD tests revealed that children whose mothers had completed high school or university scored significantly higher than those whose mothers had only primary education. No significant differences were observed for father's education level, mother's age, or father's age.

**Table 5**

*Means, Standard Deviations, One-Way ANOVA Results, and Effect Sizes ( $\eta^2$ ) for PAGS Scores by Parental Education and Age*

Variable	Group	n	Mean	SD	F	p	$\eta^2$	Post-hoc (LSD)
<b>Mother's education*</b>	Primary school	34	2.489	0.545	5.841	.004**	0.13	2 > 1; 3 > 1
	High school	17	2.918	0.474				
	University	29	2.843	0.451				
<b>Father's education</b>	Primary school	34	2.565	0.578	2.797	.067	0.07	—
	High school	23	2.891	0.342				
	University	23	2.740	0.561				
<b>Mother's age</b>	≤ 30 years	33	2.672	0.613	0.409	.665	0.01	—
	31–35 years	27	2.784	0.322				
	≥ 36 years	20	2.668	0.609				
<b>Father's age</b>	≤ 30 years	13	2.433	0.628	2.934	.059	0.07	—
	31–35 years	34	2.836	0.467				
	≥ 36 years	33	2.686	0.515				

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ; \*\*1 = Primary school, 2 = High school, 3 = University

These findings indicate that maternal education serves as a significant predictor of children's play behaviors, possibly reflecting more informed parenting practices and greater engagement in developmental activities.

## DISCUSSION AND CONCLUSION

This study investigated the play behaviors of minority preschool children in Western Thrace within natural group settings, examining their associations with social competence and the influence of selected demographic factors. By situating the assessment in authentic classroom contexts, the research captured ecologically valid observations of children's social-play interactions, thereby providing a nuanced understanding of their developmental profiles. The findings revealed that the children demonstrated above-average play performance, relatively high levels of social competence, and low levels of anger-aggression and anxiety-withdrawal. Such a profile suggests that, despite potential sociocultural and linguistic challenges associated with minority status, these children engage in play patterns that are conducive to positive peer relationships and socio-emotional well-being. This pattern is consistent with prior studies indicating that preschool-aged children often display cooperative, socially constructive play behaviors that serve as a foundation for later social adjustment (Aşık-Öztürk, 2018; Uygun & Kozikoğlu, 2019).

Correlation analyses revealed a robust positive association between play performance and social competence, alongside a moderate negative association with anxiety-withdrawal. These associations align with meta-analytic findings showing that pretend and interactive play foster the development of perspective-taking, emotional regulation, and cooperative problem-solving, all of which contribute to higher social competence (Smits-van der Nat et al., 2024). Previous research has emphasized that high-quality play interactions offer opportunities for children to negotiate group roles, resolve conflicts, and empathize with peers, thereby

reducing tendencies toward social withdrawal (Coolahan et al., 2000; Taştepe, 2021). The present study's results reinforce these mechanisms, suggesting that targeted play-based interventions may be particularly effective for minority children by strengthening their social integration in preschool environments.

By contrast, play performance showed no significant association with anger–aggression. This finding implies that, in early childhood, play largely serves as a prosocial context, eliciting positive emotional exchanges rather than fostering aggressive tendencies. Such results are consistent with literature highlighting that preschool play interactions tend to be collaborative, governed by shared rules, and moderated by mutual enjoyment, thereby limiting opportunities for sustained aggression (Uygun & Kozikoğlu, 2019; Tutkun & Eskidemir Meral, 2025). Nonetheless, it is possible that the structured and supervised nature of the observed play contexts also contributed to minimizing aggressive behaviors, underscoring the importance of the educational setting in shaping play dynamics.

Demographic analyses indicated that the only significant difference in play performance was associated with the mother's educational level. Children whose mothers had attained a high school or university education demonstrated significantly better play performance compared to those whose mothers had completed only primary school. This finding is consistent with evidence that higher maternal education is associated with enriched home learning environments, more frequent engagement in cognitively stimulating play, and greater scaffolding of children's social interactions (Craig & Pepler, 2007; Uygun & Kozikoğlu, 2019). The absence of significant differences for fathers' education, parental age, gender, age, number of siblings, socioeconomic status, or preschool attendance suggests that maternal educational influences may have a uniquely salient role within the sociocultural context of the Western Thrace minority community.

Taken together, these findings underscore the developmental importance of play as a mechanism for enhancing social competence and reducing withdrawal behaviors in early childhood. For minority populations, where linguistic and cultural factors may pose additional challenges, play may serve as a powerful equalizer by providing a shared, nonverbal medium for social connection. Furthermore, the prominent role of maternal education points to the potential benefits of parent-focused educational initiatives aimed at promoting high-quality play interactions at home.

Future research should employ longitudinal and mixed-method designs to explore how early play behaviors influence academic trajectories, peer relationships, and emotional well-being over time. Including children from diverse socioeconomic backgrounds, rural areas, and non-preschool settings would broaden the applicability of the findings. Additionally, professional development programs for early childhood educators could prioritize strategies to foster inclusive and interactive play, while policy frameworks might incorporate play-based learning as a central component of early education, particularly for linguistically and culturally diverse populations.

### **Acknowledgements**

This article is based on the master's thesis titled "Evaluating Preschoolers' Play Behaviours in Group Settings in Western Thrace" (Thesis No. 772478, 2021).

## **REFERENCES**

- Ahmetoğlu, E., Aşık-Öztürk, M., & Acar, İ. H. (2017). Validity and reliability study of the play assessment in group settings [Grup ortamlarındaki oyunun değeriendirilmesi geçerlik ve gúvenirlik alışması]. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 19–32.
- Ahmetoğlu, E., Aşık-Öztürk, M., & Acar, İ. H. (2018). Validity and reliability study of the play assessment in group settings [Grup ortamlarındaki oyunun değeriendirilmesi geçerlik ve gúvenirlik alışması]. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 19–32.
- Ahmetoğlu, E., & Ercan, Z. G. (2014). Preschool teachers' perceptions on problem solving skills. In M. Yasar, O. Ozgun, & J. Galbraith (Eds.), *Contemporary perspectives and research on early childhood education* (pp. 24–32). Cambridge Scholars Publishing.
- Al-Fahham, A. A. (2018). Development of new LSD formula when numbers of observations are unequal. *Open Journal of Statistics*, 8(2), 258–263.
- Aşık-Öztürk, M. (2018). Assessment of play in group settings in preschool institutions [Okul öncesi eğitim kurumlarında grup ortamlarındaki oyunun değeriendirilmesi] (Unpublished master's thesis). Trakya University, Institute of Social Sciences, Edirne, Turkey.
- Aşık-Öztürk, M., & Ahmetoğlu, E. (2018, May 11–13). Assessment of play in group settings in preschool institutions [Okul öncesi eğitim kurumlarında grup ortamlarındaki oyunun değeriendirilmesi]. In *Proceedings of the 8th International Conference of Strategic Research on Scientific Studies and Education* (pp. 240–264). Vienna, Austria.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press. (Metin içinde atıf yok, atıf formatı genel bilgiye dayalı)
- 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.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. (Metin içinde atıf yok, atıf formatı genel bilgiye dayalı)
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458–465.
- 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). Routledge.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology*, 48(2), 86–93.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage. (Metin içinde atıf yok, atıf formatı genel bilgiye dayalı)
- orapı, F., Aksan, N., Arslan Yalçın, D., & Yağmurlu, B. (2010). Emotional, behavioral, and social adjustment screening in preschool period: Social competence and behavior evaluation–30 scale [Okul öncesi dnemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değeriendirme–30 leđi]. *Journal of Child and Youth Mental Health*, 17(2), 63–74.

- Elkind, D. (2007). *The power of play: How spontaneous, imaginative activities lead to happier, healthier children*. Da Capo Lifelong Books.
- 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). Wiley & Sons.
- Foulquie, P. (1994). *Pedagogy dictionary* [Pedagoji sözlüğü] (C. Karakaya, Trans.). Sosyal Yayınları.
- Gestwicki, C. (2011). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education* (4th ed.). Wadsworth Publishing. (Metin içinde atıf yok, atıf formatı genel bilgiye dayalı)
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, *119*(1), 182–191.
- Hazar, M. (2000). *Education through play in physical education and sports* [Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim]. Tutubay Publishing.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Eyer, D. E. (2003). *Einstein never used flash cards: How our children really learn and why they need to play more and memorize less*. Rodale.
- Jamison, K. R., Forston, L. D., & Stanton-Chapman, T. L. (2012). Encouraging social skill development through play in childhood special education classrooms. *Young Exceptional Children*, *15*(2), 3–19.
- Karasar, N. (2016). *Scientific research method: Concepts, principles, techniques* [Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler]. Nobel Publishing.
- Kılıç, S. (2014). Effect size [Etki büyüklüğü]. *Journal of Mood Disorders*, *4*(1), 44–60.
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1995). *Social competence and behavior evaluation: Preschool edition (SCBE)*. Western Psychological Services.
- Lautamo, T. (2012). *Play assessment for group settings: Validating a measurement tool for assessment of children's play performance in the day-care context* (Unpublished doctoral dissertation). University of Jyväskylä, Finland. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/40444>
- Linder, T. W. (2008). *Transdisciplinary play-based assessment: A functional approach to working with young children*. Brookes Publishing.
- Miller, L. J. (2017). Creating a common terminology for play behavior to increase cross-disciplinary research. *Learning & Behavior*, *45*(4), 330–334.
- Milteer, R. G., & Ginsburg, K. R. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds: Focus on children in poverty. *Pediatrics*, *129*(1), 204–213.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. 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.
- Rentzou, K. (2014). The quality of the physical environment in private and public infant/toddler and preschool Greek day-care programmes. *Early Child Development and Care*, *184*(12), 1861–1883.

- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571–645). Wiley.
- Smilansky, S., Hagan, J., & Lewis, H. (1988). *Clay in the classroom: Helping children develop cognitive and affective skills for learning*. Teachers College Press.
- Smits-van der Nat, M., van der Wilt, F., Meeter, M., et al. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36, 46. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Taştepe, E. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışları ile sosyal yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Examination of the relationship between play behaviors and social competence of preschool children (Unpublished master's thesis)]. (Metin içinde atıf yok, atıf formatı genel bilgiye dayalı)
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe Sözlük* [Contemporary Turkish dictionary]. Retrieved May 27, 2025, from <http://www.tdk.gov.tr>
- Tutkun, C., & Eskidemir Meral, S. (2025). Preschool children's social skills, problem behaviors, academic self-esteem, and teacher–child relationship: A serial mediation model. *Frontiers in Psychology*, 16, 1453193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1453193>
- Uygun, N., & Kozikoğlu, İ. (2019). Examination of play behaviors of children attending preschool institutions [Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi]. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 787–817. <https://doi.org/10.18039/ajesi.582075>
- Wilson, D., & Conyers, M. (2013). *Five big ideas for effective teaching: Connecting mind, brain, and education research in classroom*. Teachers College Press.
- Wood, E. (2013). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning. In P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years* (p. 18). Sage.
- Zembat, R. (2013). *Okul öncesi eğitimde oyun* [Play in preschool education]. Anı Publishing.