



## Mizaç ve Öz-Düzenlemenin Çocukların Oyun Davranışını Yordamadaki Rolü The Role of Temperament and Self-Regulation on Predicting Children's Play Behavior

Atiye Adak ÖZDEMİR<sup>1</sup> Kadriye Selin BUDAK<sup>2</sup>

• Geliş Tarihi: 18.06.2018 • Kabul Tarihi: 08.10.2018 • Yayın Tarihi: 01.01.2019

### Öz

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ve öz-düzenleme becerilerinin oyun davranışlarını yordama gücünün incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama metoduna uygun olarak tasarlanan araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 212 çocuk ve anneleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Kısa Mizaç Ölçeği Anne Formu (Yağmurlu ve Sanson, 2009), 4-6 yaş Çocuklarına Yönelik Öz-düzenleme Becerileri Anne Formu (İvrendi ve Erol, 2018), Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu (Ahmetoğlu, Acar ve Aral, 2016) ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları çocukların mizaç özellikleri, öz-düzenleme becerileri ve oyun davranışları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Standart regresyon analizi sonuçlarına göre mizaç tepkisellik alt boyutu oyunun bozulması davranışının en güçlü yordayıcısıdır.

**Anahtar sözcükler:** öz-düzenleme, mizaç, oyun davranışı, okul öncesi, çocuk

### Abstract

This study aimed to investigate the predictive role of temperament traits and self-regulation skills of preschool children on their play behaviors. The research which was designed in accordance with the correlational survey method was conducted with 212 children who attended the preschool education institutions in the province of Denizli in the academic year of 2017-2018 and their mothers. Data of the study were collected with the Short Temperament Scale for Children-Parent Form (Yağmurlu and Sanson, 2009), Self-regulation Scale Parent Form (İvrendi and Erol, 2018) and Penn Interactive Peer Play Scale-Parent Form (Ahmetoğlu, Acar and Aral, 2016). The results of the research show that there are significant relationship between children's temperament traits, self-regulation skills and play behaviors. According to the results of standard multiple regression analysis, the reactivity subscale of the temperament is the strongest predictor of play disruption.

**Keywords:** temperament, self regulation, play behavior, preschool, child

### Önerilen Atıf Bilgisi:

Özdemir, A.A. ve Budak, K.S. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 78-98.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli. ORCID: 0000-0002-9481-8051, aadak@pau.edu.tr

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, ORCID: 0000-0002-8062-1944

## Giriş

Oyun tek bir şekilde tanımlanamayacak kadar çok sayıda tür ve özelliğe sahiptir. Oyunla ilgili görüş ve tanımlar incelendiğinde “gönüllü etkinlik, gelişimsel fırsat, duyguları ifade etme yolu, doğal ve ruhsal doyum sağlayan bir fırsat” gibi kavramlarla karşılaşılmaktadır (Kostelnik, Soderman ve Whiren, 2004; Landreth, Homeyer ve Morrison, 2006; Spodek ve Saracho, 2003). Rubin, Fein ve Vandenberg (1983) ise oyunu dış yaptırımdan bağımsız, içten gelen motivasyonla ortaya çıkan, deneyimlerin yaşandığı, sembolik, kurallardan bağımsız ve aktif katılım gerektiren bir etkinlik olarak tanımlamıştır (Akt. Metin Aslan, 2017).

Oyun, deneyimlerini (özellikle duygusal) anlatmak için yeterli dil becerisine sahip olmayan okul öncesi dönem çocuklarının kendilerini ifade etmede kullandıkları doğal bir dildir (Landreth, Homeyer ve Morrison, 2006). Akranlarla oyun oynamak, çocuklara problem çözme, paylaşma, fikirlerini ifade etme, rol alma gibi zengin deneyimler sunar (Stanton-Chapman, 2015). Ayrıca oyun çocukları ince motor beceriler, dil ve bilişsel beceriler, sosyal beceriler, mekânsal beceriler açısından destekler. Onların cinsiyet rollerini, kavramları, neden-sonuç ilişkilerini öğrenmesine katkı sağlarken eğlendirir, olumlu duygular hissettirir ve duygularını ifade etmelerine zemin hazırlar (Honig, 2006).

Oyun gelişim psikologları tarafından zihinsel gelişim, duygusal gelişim, düşünce tarzı gibi özellikler bağlamında tanı amacı ile de kullanılmaktadır (Özdoğan, 2014). Oyun çocukları bilişsel gelişim, motor gelişim, dil gelişimi, sosyal gelişim, duygusal gelişim (öz-düzenleme becerileri vb) akademik becerileri açısından destekleyen bir ortamdır (Bergen, 2006). Araştırmalar oyunun gelişim ve öğrenmeyi değerlendirme ve desteklemede önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Güçhan -Özgül, 2017; Mermer, 2017). Alan yazında Vygotsky'nin kuramı temelinde oyun öz-düzenleme ilişkisini konu alan araştırmalar incelendiğinde oyunun (sosyo dramatik oyun) özellikle dürtüsel ve akranlarından öz-düzenleme becerileri açısından geride olan çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Elias ve Berk, 2002). Oyun bu açıdan çok boyutluluk göstermektedir. Şöyle ki hem öğrenmenin gerçekleştiği bir eylemdir hem de öğrenilen bilgiler kullanılarak sürdürülen bir eylemdir (İnan-Kaya, 2018). Çocuklar arasında gerek oyunu başlatma gerekse akranları ile oyuna katılma konusunda belirgin bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar çocukların sosyal ve sosyal olmayan oyunlardaki bireysel farklılıkların sosyal yeterlilik, sosyal motivasyon gibi özelliklerin yanı sıra doğuştan sahip olunan bazı özelliklerden de (mizaç, cinsiyet) etkilendiğini, göstermektedir (Coplan, Rubin ve Findlay, 2006).

Aileler ve çocuklarla ilgilenen uzmanlar erken yaşlarda çocukların tutum ve davranışlarındaki önemli farklılıkları tespit ederler. Bazı çocuklar sessiz, planlı, güvenli bazıları ise coşkulu, yaratıcı ve yardım sever davranışlar sergileyebilmektedir. Bazı çocuklar dikkati yoğunlaştırarak ve titiz çalışma ile başarıya ulaşırken bazıları başarıya ulaşmak için doğaçlama yolları kullanabilmektedir. Bu farklılıklar aynı zamanda çocukların mizaç farklılıklarını yansıtmaktadır (Callueng ve Oakland, 2014). Yüzyıllardır ne olduğu tartışıla gelen mizaç kavramını Robert McCall (1987) doğuştan gelen, nispeten tutarlı olan ve bireyin aktivite, tepkisellik, duygusallık ve sosyallik özelliklerini ifade ediş biçimini etkileyen eğilimler olarak tanımlanmıştır. Robert McCall biyolojik faktörler tarafından güçlü bir şekilde etkilenmesi muhtemel olan mizaç özelliklerinin, artan gelişimle birlikte deneyim ve bağlamdan daha fazla etkilendiğini belirtmektedir (Shiner et all., 2012). Bebeklerde ve çocuklarda mizacı konu alan araştırmaların kökeni 1950li yıllara dayanmakla birlikte 1980'li yıllarda bugünkü gelişimsel

psikoloji ve çocuk psikiyatrisinin çalışma konularından biri olmaya başlamıştır (Zentner ve Bates, 2008). Çocuklarda mizaç ile ilgili araştırmalar yapan ve farklı yaklaşımları temelinde ilgili literatüre önemli katkı sağlayan Alexander Thomas ve Stella Chess, Arnold Buss ve Robert Plomin, Hill Goldsmith, Mary Klevjord Rothbart bir araya gelerek mizacı tartıştıkları toplantıda mizaca ilişkin farklı tanımlar yaptıkları göze çarpmaktadır (Goldsmith, ve ark. 1987). Buss ve Plomin'e göre mizaç erken çocukluktan itibaren görülen kalıtsal kişilik özellikleridir. Thomas ve Chess ise mizacı davranışın üslupla ilgili öğeleri olarak tanımlamış ve çocukların mizaç özelliklerini tanımlayıcı dokuz özellik belirtmişlerdir. Bu özellikler duysal eşik, aktivite seviyesi, ritmik olma, uyum sağlayabilirlik, duygu durumu, yaklaşma-uzak durma, sebat etme çelinebilirliktir. Rothbart ve Bates mizacı erken dönemde ortaya çıkan tepkisellik ve öz-düzenlemedeki nispeten kalıcı biyolojik kökenli bireysel farklılıklar olarak değerlendirmektedir. Burada bahsedilen tepkisellik duygusal uyarılma, dikkat ve motor aktivitelerdeki hız ve yoğunluğu; öz-düzenleme tepkiselliği azaltan stratejileri ifade etmektedir, Goldsmith bebeklikte mizacı birincil duyguların ifadesindeki farklılıklar olarak tanımlamış (sevinç, öfke, korku, ilgi/merak) ve mizacın boyutlarını duygusallık, aktivite ve sosyallik olarak belirtmiştir (Goldsmith, ve ark. 1987). Alan yazın incelendiğinde çocukların mizaç özelliklerine ilişkin sınıflamaların ve mizacı ölçmede kullanılan yöntemlerinde çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bebekler ve okul öncesi dönem çocuklarında mizacı ölçme ve değerlendirme araçlarının, laboratuvar ortamındaki çalışmalarla veya aile-öğretmen görüşleri temelinde yapılandırıldığı anlaşılmaktadır. Aşağıda 0-7 yaş arası çocuklarda mizacı ölçmek üzere geliştirilmiş ve alan yazında sıklıkla kullanılan bazı ölçme araçları yer almaktadır (Zentner ve Bates, 2008):

**Tablo 1. 0-7 yaş arası çocuklarda mizacı ölçmek üzere geliştirilmiş ölçme araçları**

Erken Bebeklik Mizaç Anketi – 76 madde (Medoff-Cooper, Carey, & McDevitt, 1993)
Revised Infant Temperament Questionnaire – 95 madde (Carey & McDevitt, 1978)
Bebek Davranış Ölçeği – 94 madde (Rothbart, 1981)
Bebek Gözden Geçirilmiş Davranış Ölçeği – 184 madde (Gartstein & Rothbart, 2003)
Bebek Özellikleri Ölçeği – 24 madde (Bates, Freeland, & Lounsbury, 1979)
<b>Yürüme çağındaki çocuklar 13-36 ay</b>
Bebek Özellikleri Ölçeği – 32 madde (Bates, Freeland, & Lounsbury, 1979)
Yürüme Çağındaki Çocuklar için Mizaç Ölçeği – 97 madde (Fullard, McDevitt, & Carey, 1984)
Colorado Çocukluk Mizaç Envanteri – 30 madde (Rowe & Plomin, 1977)
Çocuklar için Mizaç Anketi – 20 madde (Buss & Plomin, 1984)
Yürüme Çağı Çocukları İçin Davranış Değerlendirme Anketi – 108 madde (Goldsmith, 1996; 2000)
Erken Çocukluk Davranış Anketi – 267 madde (Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2006)
<b>Okul öncesi 3-7 yaş</b>
Davranışsal stil anketi – 100 madde (McDevitt & Carey, 1978)
Gözden Geçirilmiş Mizaç Boyutları Anketi – 54 madde (Windle & Lerner, 1986)
Colorado Çocukluk Mizaç Envanteri – 30 madde (Rowe & Plomin, 1977)
Çocuklar için Mizaç Anketi – 20 madde (Buss & Plomin, 1984)
Çocuk Davranış Ölçeği – 195 madde (Rothbart, Ahadi, & Hershey, 2001)
Davranışsal gizleme/engelleme Ölçeği – 30 madde (Bishop, Spence, & McDonald, 2003)
Davranış Değerlendirme Bataryası – 35 madde (Martin, 1999)
Çocuk Mizaç ve Karakter Envanteri – 86 madde (Constantino et al., 2002)

Ülkemizde 0-6 yaş çocukların mizaçlarını konu alan araştırmalarda mizacı değerlendirmek için Türkçeye uyarlanmış olan Çocuk Davranış Listesi Kısa Formu (Akın-Sarı, 2009), Çocuklar için Gözden Geçirilmiş Mizaç Bataryası Ebeveyn Formu (Yoleri, 2014), Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinin (Yağmurlu ve Sanson, 2009) kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Mizaç alanında referans olarak en fazla kullanılan yaklaşım Thomas ve arkadaşlarının yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda çocukların mizaç özelliklerini tanımlayıcı dokuz özellik belirtmiştir. Bu özellikler duysal eşik, aktivite seviyesi, ritmik olma, uyum sağlayabilirlik, duygu durumu, yakınlaşma-uzak durma, sebat etme ve çelinebilirliktir (Chess ve Thomas, 1959; Thomas, Chess, Birch, 1963; Akt. Akın-Sarı, 2018). Ayrıca bu özellikler bir araya toplanarak üç çocuk tipi tanımlanmıştır. Bunlar neşeli, yeni deneyimlere uyum sağlayan ve düzenli rutinleri olan *kolay çocuklar*, yeni deneyimleri kabul etmekte yavaş, düzensiz rutinlere sahip, olumsuz ve yoğun tepki sergileyen *zor çocuklar* ve durgun, uyarılara hafif tepki gösteren, olumsuz duygu durumu sergileyen, yeni deneyimlere yavaş uyum sağlayan *yavaş ısınan çocuklar* şeklindedir. Thomas ve Chess bu dokuz mizaç özelliğini çocukluktan ergenliğe kadar boylamsal olarak inceledikleri araştırmada bu özelliklerin tamamen değişmez olmamasına rağmen zamana karşı bu özelliklerin devam etme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Beslenme, duygusal yoksunluk gibi çevresel faktörler genetik faktörlerle birlikte mizaç özelliklerindeki değişimin açıklanmasını kolaylaştırabilmektedir. Benzer biçimde kültürel etkiler, ebeveynlerin bebekle olan etkileşimini veya bebeğin ihtiyaçlarını karşılamadaki yaklaşımları etkilemekte, böylece mizaçtaki gelişim ve değişime etki etmektedir (Berk, 2013; Callueng ve Oakland, 2014; Hornstein, 2007). Erken çocukluk eğitimcilerinin ya da ailelerin mizacı anlamaları onlara çocukların öğrenme stillerini belirleme, çocukların kendi beklentilerini yansıtmalarına destek olma ve ailelerle etkili iletişim kurma konusunda yardımcı olacaktır (Bates, 1986; Hornstein, 2007; Isa, Mat Teh, Pisal ve Bakar, 2017).

Çevre ve mizacın etkileşimi çocuğun davranış ve gelişimini etkilemektedir. Bu etkileşimden en iyi sonucun ortaya çıkması için önerilen modellerden biri *uyum iyiliği-iyi uyum* olarak isimlendirilen çocuğun mizacının ve çevrenin talepleri ile eşleşmesi temeline dayanan uygulamalardır (Hipson ve Seguin, 2017). Thomas ve Chess (1977) mizaç ve çevre etkileşiminin olumlu sonuçları üzerinde çalışarak *uyum iyiliği modelini* geliştirmiştir. Bu model, yetişkinlere (aile, öğretmen, bakıcı) bebek ve çocuklarının sahip olduğu bazı özelliklerden ne kendilerinin nede çocuğun sorumlu olmadığını, uygun ortam ve etkileşimle olumsuzlukların azaltılabileceği mesajını iletmektedir (Akt. Berk, 2013). Cadima, Enrico, Ferreira, Verschueren, Leal ve Matos (2016)'un yaptığı araştırma uyum iyiliği modelini destekler nitelikte olup, düşük kaliteli sınıf ortamlarının olumsuz mizaca sahip olan çocukların öz-düzenlemelerini olumsuz etkilediğini, yüksek kaliteli sınıflarda ise davranışsal öz düzenlemelerinin arttığını ortaya koymaktadır. Çocuğun yaşı arttıkça ve ev dışındaki ortamlarda daha çok zaman geçirmeye başladığında ailenin çocuk üzerindeki uyum iyiliği yada günümüzdeki adı ile *mizaç temelli müdahalenin* başarı şansı azalmaktadır. Bu durum çocuğun mizacı ile uyumlu okul öncesi eğitim kurumların önemini arttırmaktadır. Örneğin çekingen mizaçlı bir çocuk için, sıcak bir öğretmeni olan sınıf seçmek çocuğun bu özelliğinden dolayı yaşayacağı sosyal dezavantajları azaltacaktır. Araştırmalar mizaçla ilgili deneysel çalışmaların ebeveyn ve öğretmenlerin mizaçla ilgili bilgilerine katkı sağladığını, bakış açılarını değiştirdiğini ancak bunun çocuklarla olan ilişkilere yansımadağını göstermektedir. Mizacın düzenlenmesinde ve yönetilmesinde önemli katkısı olan ve tepkiselliği ayarlamaya ve

hafifletmeye hizmet eden önemli faktörlerden biri de öz-düzenlemedir (Derryberry ve Rothbart, 1997; Akt. Vohs ve Baumeister, 2011).

Bireylerin niyet, davranış ve bilişsel düzenlemelerini tanımlamada kullanılan öz-düzenleme kavramına (Veijalainen, Reunamo, ve Alijoki, 2017) ilişkin olarak alan yazında bireylerin doğuştan sahip oldukları ve çevresel uyaranlara verdikleri tepkilerin kontrol edilmesi (Rudasill ve Rimm-Kaufman 2009) dürtü, duygu ve davranışları düzenleme becerisi (Koop, 1982), bireyin kendi davranışlarını değiştirmek için sahip olduğu kapasitedir (Baumeister ve Vohs, 2007) şeklinde tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Yaşamın ilk iki yılı boyunca daha çok dıştan düzenlenen (aile, bakım yapan diğer kişiler) çocuklar iki yaşından itibaren gelişen özerklikle birlikte, öz-düzenleme konusundaki kontrolü üstlenmektedirler (Koop, 1982). Öz-düzenleme, çocukların yanı sıra yetişkinlerin de bilinçli, kasıtlı ve düşünceli davranışlarda bulunmalarını sağlayan derin, içsel bir mekanizmadır. Öz düzenlemenin iki yönü vardır. Birincisi, kişinin dürtülerini kontrol etme ve gerektiğinde bir şey yapmayı bırakma/erteleme becerisini içerir. İkincisi ise istemese de bir şeyi yapması gerektiği için yapma kapasitesidir (cevabı söylemeden önce elini kaldırmak gibi). Öz-düzenlemeye sahip çocuklar hazlarını erteleyebilirler ve eylemlerinin olası sonuçlarını düşünerek ve ani dürtülerini alternatif çözümleri göz önüne alacak kadar bastırabilirler. Örneğin çocukların çoğu sözlerin kavgadan daha etkili olduğunu bilir. Ancak sadece öz-düzenleme sahibi çocuklar çatışma çözümünde sözleri kullanır (Bodrova ve Leong, 2008). Öz-düzenleme okula hazırlık açısından da önem taşımaktadır (Blair, 2002). Çocuklar farklı öz-düzenleme becerileri ile okul öncesi eğitim kurumlarına gelmektedirler. Bazı araştırmalar öz-düzenleme becerisinin okul öncesi eğitim ortamlarında öğrenme, sosyal beceri, iletişim becerisi ve motor becerilerle güçlü bir ilişki gösterdiğini (Veijalainen, Reunamo ve Alijoki, 2017) düşük öz-düzenleme becerisinin ise kurallara ve yönergelere uymama, grup dinamiğini bozma, sebat etmeme (Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar, 2017) gibi davranışlara yol açtığını göstermektedir. Öz düzenleme genetik ve çevre faktörlerinin etkileşimi ile şekillenmektedir (Kıss, Fehete, Pop ve Susa, 2014). Gochanska, Philibert, Barry (2009) tarafından yapılan araştırmadan elde edilmiş olan sonuçlar güvenli bağlanmanın (çevre), çocukların öz-düzenleme açısından doğuştan sahip oldukları risk faktörleri açısından koruyucu bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bazı araştırmalar öz-düzenleme becerilerinin yaşla birlikte artış gösterdiğini, okul öncesi eğitim deneyiminin çocukların öz-düzenleme becerilerini arttırdığını ve çocukların okulda öğretmenle olan etkileşimleri ile öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönde yüksek ilişki olduğunu göstermektedir (Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012; İkinci Vural, 2012; Ertürk-Kara, 2013). Çocukların sahip oldukları olumsuz özelliğini aşmasını kolaylaştırıcı bir yetişkin desteğinin çocukların öz-düzenleme becerisini arttırması muhtemeldir (McClowry, Rodriguez, Koslowitz, 2008). Bodrova ve Leong (2008) çocukların öz-düzenleme becerilerini arttırmak için okul öncesi öğretmenlerine dört strateji önermektedir:

1. Sadece öz-düzenleme konusunda sorun yaşadığı düşünülenlere değil tüm sınıfa öz-düzenlemeyi öğretmek,
2. Çocukların belirli bir davranış kurallarını uygulamaya koymaları ve bu kuralları yeni durumlarda uygulayabilmeleri için fırsatlar yaratmak,
3. Çocuklara öz-düzenleme becerilerini hatırlatıcı görsel ve somut materyaller sunmak,
4. Oyun ve oyunları programın önemli bir parçası haline getirmektir.

Araştırmalar öz düzenlemenin geliştirilebilir bir özellik olduğunu göstermektedir. Çocuklarda öz düzenlemeyi geliştirmek için uygulanmış olan eğitim programlarının çocuklarda

öz-düzenleme becerilerini bazı boyutlarda geliştirdiğini (eğitici drama temelli, kültürel tarihsel kuram temelli, ) ortaya koymaktadır ( Fuhs, Farran, Nesbitt, 2013; Keleş, 2014; Kıyaker, 2017).

***Mizaç, öz-düzenleme ve oyun araştırmalarının söyledikleri***

Alan yazında okul öncesi dönemde mizaçla ilgi çalışmalarda mizacın cinsiyet, benlik algısı, sosyal beceriler, dil becerileri, duygu düzenleme becerileri, ebeveynlik stilleri, oyun davranışı, ego sağlamlığı, okula uyum, öğretmenle olan etkileşimle olan ilişkisini inceleyen araştırmaların yanı sıra mizaçla ilgili müdahale programlarının etkililiğini konu alan araştırmalar da mevcuttur. Araştırma sonuçları mizacın genel olarak çocukların sahip olduğu diğer becerileri ile ilişkili olduğunu (Veijalainen, Reunamo ve Alijoki, 2017) ortaya koymaktadır. Yoleri ve Küçükyeşil'in (2014) yürüttüğü araştırmada mizacın (ritmiklik, sıcakkanlılık-utangaçlık) dil becerilerinin yordayıcısı olduğu, bir diğer araştırmada ise mizacın (tepkisellik) açık saldırganlığı düşük düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır. Önder, Balaban-Dağal ve Bayındır'a göre (2018) otoriter ve izin verici ebeveynlik stilleri ile mizaç özelliklerinden sebatkârlık ve tepkisellik birlikte ego sağlamlığını orta düzeyde açıklamaktadır. Bazı araştırma bulguları mizacın çocuğun okula uyumu ile ilişkili olduğunu (Sleep, 1986), ve çocukların olumlu mizaç özellikleri (yeni durumlara kolay uyum sağlama vb) ile oyun davranışı (oyundan kopma) arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Struby, 2012; Yoleri, 2014). Coplan, Wichman ve Lagace-Seguın (2001) okul öncesi eğitim ortamında *yalnız aktif oyun* oynayan çocukların diğer akranları ile kıyaslandığında, daha olumsuz mizaç özellikleri sergiledikleri (dikkati az, daha zor yatıştırılan, utangaç, dışsal probleme sergileyen) aynı zamanda düşük erken akademik beceriye sahip oldukları ve okula karşı daha az olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Mizaçla ilgili müdahale çalışmalarının bulguları, ebeveynlerin mizaç bilgisini desteklediğini, çocukların davranış problemlerini azalttığını, matematik ve okuma başarısını iyileştirdiğini, daha olumlu öğretmen-çocuk ilişkilerini desteklediğini ortaya koymaktadır (Iverston ve Garnstein, 2017). Araştırmalar okul öncesi dönem çocuklarının sahip oldukları mizaç özelliklerinin çocukların arkadaş seçimlerini (Gleason, Gower, Gleason ve Hohmann, 2005), öğretmenleri ve akranları ile olan ilişkilerini etkilediğini göstermektedir (Acar, 2013; Acar, Torquati, Encinger ve Colgrove, 2018; Rudasill ve Rimm-Kaufman 2009).

Oyun, çocukların doğal motivasyonla katıldıkları bir etkinliktir. Bu nedenle çocuklar oyunda kendilerini oldukları gibi gösterirler, davranışlarının nedenleri hakkında ipuçları sunarlar (Metin-Aslan, 2014) ve bireysel özelliklerini, duygu ve düşüncelerini oyuna yansıtırlar (Durualp ve Aral, 2014). Araştırmalar mizaç ve öz-düzenlemenin oyunla ilişkili bireysel özellikler arasında yer aldığını göstermektedir (Coplan, Rubin ve Findlay, 2006; Elias ve Berk, 2002; İvrendi, 2016). Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarındaki oyun davranışları (oynadıkları oyun türü) kişilik özellikleri ile ilişkili olabilmektedir. Olumlu kişilik özellikleri fazla olan çocuklar (aktif, uyumlu, deneyime açık, planlı, olumlu duygularını yansıtan) birlikte oyunu tercih ederken, sosyal yönleri zayıf olan çocuklar daha çok yalnız oyunu tercih etmektedirler (Cugmas, 2012). Benzer şekilde aktif ve hareketli oyun oynayan çocuklar akranlarından olumlu dönüt alırken, pasif çocuklar akranlarından daha az olumlu dönüt alırlar ve yalnız oynama eğilimi gösterirler (Fagot, 1984). Çocukların akranları ile oyunu sürdürebilmeleri ve diğer çocukların oyun arkadaşı olabilmeleri için öz-düzenleme becerisine sahip olmaları beklenir. Örneğin çocuk akranları ile oyun esnasında kendisine verilen rolü beğenirse bile duygularını düzenleyerek bu rolü üstlenmesi oyun etkileşiminin devam etmesi açısından önem taşımaktadır (Denham, 1998; akt. Ashiabi, 2007). Yukarıda yer alan bilgiler

mizaç, öz-düzenleme ve oyun davranışı arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Ancak alan yazında çocuklarda mizaç, öz-düzenleme, oyun davranışını konu alan araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu araştırmada mizaç ve öz-düzenleme becerilerinin oyun davranışını yordamadaki rolünün araştırılması amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

#### **Araştırma modeli**

Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının, mizaç, öz-düzenleme tarafından yordanma durumunu konu alan bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Örneklem seçiminde basit rastgele yöntem temel alınmıştır.

#### **Çalışma grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Denizli il merkezinde anaokulu ve anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocuklar arasından basit rastgele yöntemle seçilen 212 çocuk (109 kız, 103 erkek) ve anneleri oluşmaktadır. Veriler eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplandığından çalışma grubundaki çocuklar en az 4 aydır okula devam etmektedir.

#### **Veri toplama araçları**

Bu araştırmada; çocukların mizaç özellikleri ‘Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği’, öz düzenleme becerileri ‘4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)’, oyun davranışları ‘ Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E) kullanılmıştır. Ayrıca demografik bilgileri ulaştırmak için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

#### **Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği.**

Ölçek Prior, Sanson ve Oberklaid tarafından 1989 yılında geliştirilmiş, Türkçe’ye uyarlaması Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından yapılmıştır. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği; anne ve baba tarafından doldurulan, 30 maddeli, 6’lı likert tipindedir (hemen hiç, sık değil, değişken-genelde olmaz, değişken- genelde olur, sık sık hemen her zaman). Ölçeğin tepkisellik (reactivity), sebatkarlık (persistence), sıcakkanlılık-utangaçlık (approach) ve ritmiklik (rhythmicity) olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Boyutlardan tepkisellik; belirli bir yönergeye veya duruma tepki vermeye hazır olma, sebatkarlık; dikkati bir etkinlik üzerinde odaklayabilme, sıcakkanlılık-utangaçlık; yeni insan ve ortamlara adapte olabilme ve ritmiklik; çocuğun günlük yaşantısındaki yemek yeme ve uyuma düzeni gibi rutin davranışlarının düzenliliği şeklinde açıklanmaktadır. Her bir alt boyutun puanını hesaplamak için ilk olarak ters kodlanan maddelerin düzenlenmesi ve alt boyutlara ait maddelerin puanlarının ortalamasının alınması gerekmektedir. Sıcakkanlılık-utangaçlık boyutu 1, 4, 13, 15, 18, 21 ve 28, sebatkarlık boyutu 2, 5, 10, 12, 23, 27 ve 30; ritmiklik boyutu 3, 6, 9, 14, 17, 22 ve 26.; tepkisellik boyutu 7, 8, 11, 16, 19, 20, 24, 25 ve 29. Maddelerden oluşmaktadır. Bu maddelerden 1, 4, 8, 14, 17, 22, 23 ve 28. maddeler ters kodlanmaktadır. Boyutlardan alınan yüksek puan sırasıyla, çocuğun yüksek tepkisellik, yüksek sebatkârlık, düşük sıcakkanlılık-utangaçlık ve düşük ritmiklik özelliklerine işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe versiyonunun iç tutarlılık puanları sıcakkanlılık-utangaçlık için .80, tepkisellik için .77, sebatkarlık için .76, ritmiklik için .48 olarak hesaplanmıştır (Yağmurlu ve Sanson, 2009).

#### **Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu(PEAOÖ-E)**

Fantuzzo, Mendez ve Tighe tarafından 1998 yılında geliştirilen ölçek Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu, anne ve baba tarafından yanıtlanan 28 maddelik, 4’lü likert tipindedir (hiçbir zaman,

nadiren, sık sık, her zaman). Ölçek oyun etkileşimi, oyun bozma ve oyundan kopma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Oyun etkileşimi alt boyutu; diğer çocuklara yardım etmek, onları oyunlara katılmaları için cesaretlendirmek, incinen veya üzgün arkadaşlarını rahatlatmalarını sağlamak gibi göstergeler içermektedir. Oyunun bozulması alt boyutu; oyun sürecinde iletişim halinde olan çocukların etkileşimini engelleyen; 'Diğer çocukların oyununu bozar.' gibi olumsuz davranışları tanımlamaktadır. Oyundan kopma boyutu ise oyunda aktif olmamayı, etkileşime girmemeyi, örneğin 'Oyuna çağrıldığında katılmayı reddeder.' tavrını temsil etmektedir. Ölçeğin Türkçe versiyonun iç tutarlılık puanları oyun etkileşimi için .72, oyunu bozma için .73 ve oyundan kopma için .68 olarak bulunmuştur (Ahmetoğlu, Acar ve Aral, 2016).

#### **4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)**

Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen ölçek 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerini ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenebilmesi için geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeli, 5'li likert tipinde (hiçbir zaman, nadiren, bazen, çoğunlukla, her zaman) bir ölçektir. Ölçek dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol- davranış olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Dikkat boyutu; dikkatin düzenlenmesi, dikkatin dağılmasını sağlayan uyaranların göz ardı edilmesi gibi becerileri içermektedir. Ölçme aracında yer alan 20. madde ters puanlanmaktadır. Dikkat boyutunda 1,2,3,4,5,6 ve 7; çalışma belleği boyutunda 8,9,10 ve 11; engelleyici kontrol-duygu boyutunda 12,13,14,15 ve 16; engelleyici kontrol-davranış boyutunda 17,18,19 ve 20. maddeler yer almaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı bütün ölçek için .90 iken, alt boyutlarına ilişkin tutarlılık katsayıları .75 ile .89 arasında değiştiği görülmektedir (Erol ve İvrendi, 2018).

#### **Verilerin Toplanması**

Çocukların, kişisel bilgileri, mizaç özellikleri, öz düzenleme becerileri ve oyun davranışları, çalışma grubunda yer alan çocukların anneleri ve babaları tarafından doldurulan ölçeklerle değerlendirilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alındıktan sonra okul müdürleri ile görüşülüp ölçekler okul öncesi öğretmenleri aracılığı ile ailelere ulaştırılmıştır.

#### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın amaçlarına yönelik olarak öncelikle Normallik varsayımı için Kolmogrov-Smirnov (K-S) testi yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği ( $p > .05$ ) belirlenmiştir. Çocukların mizaç özelliklerinin, öz-düzenleme becerilerinin ve oyun davranışlarının cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için t testi; mizaç özellikleri ve öz-düzenleme becerilerinin oyun davranışını yordamadaki rolünün incelenmesi için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizinde Forward metodu temel alınmıştır. Bu metod bağımsız değişkenleri bağımlı değişkenle olan korelasyon güçlerine göre modele sırayla sokar. Modele giren her değişkenin etkisi ölçüldükten sonra, modeli önemli derecede etkilemeyen değişkenler modelden çıkarılır (Kalaycı, 2010). Ayrıca mizaç, oyun ve öz düzenleme becerilerinin arasındaki ilişkinin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak alınmıştır.

#### **Bulgular**

Bu araştırma kapsamında mizaç, öz-düzenleme ve oyun davranışı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon sonuçlarının yorumlanmasında (orta, düşük, yüksek) Büyüköztürk (2005) referans alınmıştır. Mizaç ve öz-



düzenlemenin oyun davranışını yordayıcı rolünü belirlemek için çoklu regresyon analizi (forward metodu) yapılmıştır. Ayrıca mizaç, öz-düzenleme ve oyun davranışın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t Testi yapılmıştır. Analizlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur:

**Tablo 2. Çocukların mizaç, oyun davranışı ve öz düzenleme puanlarına ilişkin pearson korelasyon analizi sonuçları**

Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<i>Mizaç</i>											
1.sıcakkanlılık-utangaçlık	1										
2.sebatkarlık	,082	1									
3.ritmiklik	,024	,254**	1								
4.tepkisellik	-,204**	-,313**	-,173*	1							
<i>Oyun davranışı</i>											
5.oyunetkileşimi	,319**	,317**	,166*	-,212**	1						
6.oyunun bozulması	,061	-,244**	-,166*	,457**	-,263**	1					
7.oyunkopma	-,322**	-,067	-,123	,317**	-,269**	,368**	1				
<i>Öz-düzenleme</i>											
8.dikkat	,149*	,493**	,262**	-,321**	,431**	-,196**	-,093	1			
9.çalışmabelleği	,080	,345**	,146*	-,251**	,286**	-,196**	-,303**	,415**	1		
10.engelleyicikontrol davranış	,399**	,265**	,174*	-,121	,534**	-,019	-,244**	,573**	,395**	1	
11.engelleyicikontrolduygu	,222**	,219**	,044	-,338**	,348**	-,248**	-,184**	,437**	,258**	,413**	1

\*\* p<.0.01 \* p<. 0.05

Tablo 2 incelendiğinde mizaç sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutu ile oyun etkileşimi alt boyutu arasında pozitif; oyunun bozulması alt boyutu ile negatif orta düzeyde ve öz-düzenleme engelleyici kontrol davranış alt boyutu ile pozitif orta düzeyde .05 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır. Mizaç sebatkarlık alt boyutu ile oyun etkileşimi alt boyutu arasında pozitif orta düzeyde; oyun bozma alt boyutu ile negatif düşük düzeyde .05 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır. Mizaç ritmiklik alt boyutu ile oyun etkileşimi alt boyutunun pozitif, oyun bozma alt boyutunun negatif yönde orta düzeyde ve öz-düzenleme dikkat alt boyutunun ise pozitif yönde düşük düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Mizaç tepkisellik alt boyutu ile oyunun bozulması ve oyundan kopma alt boyutları pozitif yönlü orta düzeyde ilişki göstermektedir.

Tablo 3'te yer alan regresyon analizi sonuçlarına göre mizaç-sıcakkanlılık-utangaçlık ve tepkisellik alt boyutları ve öz-düzenleme-engelleyici kontrol duygu alt boyutu birlikte oyun davranışı puanları ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R = .50$ ,  $R^2 = .23$ ,  $p = .05$ ). Bu üç değişken birlikte oyun davranışına ilişkin toplam varyansın % 23'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, mizaç-sıcakkanlılık-utangaçlık ve tepkisellik alt boyutları ve öz-düzenleme-engelleyici kontrol duygu alt boyutunun oyun bozma davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Beta katsayıları incelendiğinde oyunun bozulması davranışının en önemli yordayıcısının mizaç-tepkisellik alt boyutu olduğu söylenebilir.

**Tablo 3. Mizaç ve öz-düzenlemenin oyun davranışı-oyunun bozulması alt boyutunu yordayıcı rolüne ilişkin regresyon analizi sonuçları**

Yordayıcı değişkenler	B	SH	$\beta$	t	p
Sabit	9,29	1,60		5,80	,000
Sıcakkanlılık-utangaçlık	,61	,21	,18	2,94	,004
Tepkisellik	1,68	,24	,44	6,95	,000
Engelleyici Kontrol Duygu	-,18	,08	-,13	-2,12	,035

R= .50 F= 23.126 , R<sup>2</sup>= ,23 p<.05,

Tablo 4'te yer alan regresyon analizi sonuçlarına göre mizaç-sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkarlık alt boyutları ile öz-düzenleme-engelleyici kontrol davranış alt boyutu birlikte oyun davranışı puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir (R= .57, R<sup>2</sup>= .32, p= ,05). Bu üç değişken birlikte oyun davranışına ilişkin toplam varyansın % 32'sini açıklamaktadır.

**Tablo 4. Mizaç ve öz-düzenlemenin oyun davranışı-oyun etkileşimi alt boyutunu yordayıcı rolüne ilişkin regresyon analizi sonuçları**

Yordayıcı değişkenler	B	SH	$\beta$	t	p
Sabit	9,96	1,67		5,95	,000
Engelleyici Kontrol Davranış	,53	,08	,43	6,73	,000
Sebatkarlık	,93	,28	,19	3,28	,001
Sıcakkanlılık-utangaçlık	,60	,28	,13	2,12	,035

R= .57 F= 34.56 , R<sup>2</sup>= .32 p<.05,

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, mizaç-sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkarlık alt boyutları ve öz-düzenleme-engelleyici kontrol davranış alt boyutunun oyun etkileşimi anlamlı bir yordayıcısı olduğunu görülmektedir. Beta katsayıları incelendiğinde oyun etkileşimi davranışının en önemli yordayıcısının öz-düzenleme-engelleyici kontrol davranış alt boyutu olduğu söylenebilir.

**Tablo 5. Mizaç ve öz-düzenlemenin oyun davranışı-oyundan kopma alt boyutunu yordayıcı rolüne ilişkin regresyon analizi sonuçları**

Yordayıcı değişkenler	B	SH	$\beta$	t	P
Sabit	21,123	2,349		8,992	,000
Sıcakkanlılık-utangaçlık	-,967	,222	-,272	-4,359	,000
Tepkisellik	,935	,261	,236	3,583	,000
Çalışma belleği	-,430	,104	-,280	-4,143	,000
Dikkat	,099	,049	,139	2,004	,046

R= .48 F= 15.80, R<sup>2</sup>= .21 p<.05,

Tablo 5'te yer alan regresyon analizi sonuçlarına göre mizaç-sıcakkanlılık-utangaçlık ve tepkisellik alt boyutları ile öz-düzenleme-çalışma belleği ve dikkat alt boyutları birlikte oyun davranışı oyundan kopma alt boyut puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R = .48$ ,  $R^2 = .21$ ,  $p = .05$ ). Bu dört değişken birlikte oyundan kopma davranışına ilişkin toplam varyansın % 21'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, mizaç-sıcakkanlılık-utangaçlık ve tepkisellik alt boyutları ile öz-düzenleme-çalışma belleği ve dikkat alt boyutlarının oyundan kopma alt boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğunu görülmektedir. Beta katsayıları incelendiğinde oyundan kopma alt boyutunun en önemli yordayıcısının öz-düzenleme-çalışma belleği alt boyutu olduğu söylenebilir.

**Tablo 6. Mizaç, öz-düzenleme ve oyun davranışı puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları**

	Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p																																																																																																																				
Sıcakkanlılık-utangaçlık	Kız	109	3,63	1,06	210	-1,88	,06																																																																																																																				
	Erkek	103	3,89	,93				Sebatkarlık	Kız	109	4,17	,93	210	2,62	,009*	Erkek	103	3,83	,96	Ritmiklik	Kız	109	4,15	,80	210	,002	,99	Erkek	103	4,15	,79	Tepkisellik	Kız	109	2,78	,87	210	,07	,93	Erkek	103	2,77	,93	Oyun Etkileşimi	Kız	109	27,33	4,42	210	2,73	,007*	Erkek	103	25,61	4,72	Oyun Bozma	Kız	109	13,88	3,13	210	,69	,49	Erkek	103	14,20	3,66	Oyundan Kopma	Kız	109	15,22	3,51	210	,15	,880	Erkek	103	15,14	3,68	Dikkat	Kız	109	28,62	4,45	210	2,97	,003*	Erkek	103	26,60	5,42	Çalışma Belleği	Kız	109	18,20	1,87	210	3,05	,003*	Erkek	103	17,24	2,65	Engelleyici Kontrol- Davranış	Kız	109	20,12	3,23	210	2,33	,021*	Erkek	103	18,95	4,09	Engelleyici Kontrol- Duygu	Kız	109	12,63	2,14	210	1,28	,20
Sebatkarlık	Kız	109	4,17	,93	210	2,62	,009*																																																																																																																				
	Erkek	103	3,83	,96				Ritmiklik	Kız	109	4,15	,80	210	,002	,99	Erkek	103	4,15	,79	Tepkisellik	Kız	109	2,78	,87	210	,07	,93	Erkek	103	2,77	,93	Oyun Etkileşimi	Kız	109	27,33	4,42	210	2,73	,007*	Erkek	103	25,61	4,72	Oyun Bozma	Kız	109	13,88	3,13	210	,69	,49	Erkek	103	14,20	3,66	Oyundan Kopma	Kız	109	15,22	3,51	210	,15	,880	Erkek	103	15,14	3,68	Dikkat	Kız	109	28,62	4,45	210	2,97	,003*	Erkek	103	26,60	5,42	Çalışma Belleği	Kız	109	18,20	1,87	210	3,05	,003*	Erkek	103	17,24	2,65	Engelleyici Kontrol- Davranış	Kız	109	20,12	3,23	210	2,33	,021*	Erkek	103	18,95	4,09	Engelleyici Kontrol- Duygu	Kız	109	12,63	2,14	210	1,28	,20	Erkek	103	12,18	2,92								
Ritmiklik	Kız	109	4,15	,80	210	,002	,99																																																																																																																				
	Erkek	103	4,15	,79				Tepkisellik	Kız	109	2,78	,87	210	,07	,93	Erkek	103	2,77	,93	Oyun Etkileşimi	Kız	109	27,33	4,42	210	2,73	,007*	Erkek	103	25,61	4,72	Oyun Bozma	Kız	109	13,88	3,13	210	,69	,49	Erkek	103	14,20	3,66	Oyundan Kopma	Kız	109	15,22	3,51	210	,15	,880	Erkek	103	15,14	3,68	Dikkat	Kız	109	28,62	4,45	210	2,97	,003*	Erkek	103	26,60	5,42	Çalışma Belleği	Kız	109	18,20	1,87	210	3,05	,003*	Erkek	103	17,24	2,65	Engelleyici Kontrol- Davranış	Kız	109	20,12	3,23	210	2,33	,021*	Erkek	103	18,95	4,09	Engelleyici Kontrol- Duygu	Kız	109	12,63	2,14	210	1,28	,20	Erkek	103	12,18	2,92																				
Tepkisellik	Kız	109	2,78	,87	210	,07	,93																																																																																																																				
	Erkek	103	2,77	,93				Oyun Etkileşimi	Kız	109	27,33	4,42	210	2,73	,007*	Erkek	103	25,61	4,72	Oyun Bozma	Kız	109	13,88	3,13	210	,69	,49	Erkek	103	14,20	3,66	Oyundan Kopma	Kız	109	15,22	3,51	210	,15	,880	Erkek	103	15,14	3,68	Dikkat	Kız	109	28,62	4,45	210	2,97	,003*	Erkek	103	26,60	5,42	Çalışma Belleği	Kız	109	18,20	1,87	210	3,05	,003*	Erkek	103	17,24	2,65	Engelleyici Kontrol- Davranış	Kız	109	20,12	3,23	210	2,33	,021*	Erkek	103	18,95	4,09	Engelleyici Kontrol- Duygu	Kız	109	12,63	2,14	210	1,28	,20	Erkek	103	12,18	2,92																																
Oyun Etkileşimi	Kız	109	27,33	4,42	210	2,73	,007*																																																																																																																				
	Erkek	103	25,61	4,72				Oyun Bozma	Kız	109	13,88	3,13	210	,69	,49	Erkek	103	14,20	3,66	Oyundan Kopma	Kız	109	15,22	3,51	210	,15	,880	Erkek	103	15,14	3,68	Dikkat	Kız	109	28,62	4,45	210	2,97	,003*	Erkek	103	26,60	5,42	Çalışma Belleği	Kız	109	18,20	1,87	210	3,05	,003*	Erkek	103	17,24	2,65	Engelleyici Kontrol- Davranış	Kız	109	20,12	3,23	210	2,33	,021*	Erkek	103	18,95	4,09	Engelleyici Kontrol- Duygu	Kız	109	12,63	2,14	210	1,28	,20	Erkek	103	12,18	2,92																																												
Oyun Bozma	Kız	109	13,88	3,13	210	,69	,49																																																																																																																				
	Erkek	103	14,20	3,66				Oyundan Kopma	Kız	109	15,22	3,51	210	,15	,880	Erkek	103	15,14	3,68	Dikkat	Kız	109	28,62	4,45	210	2,97	,003*	Erkek	103	26,60	5,42	Çalışma Belleği	Kız	109	18,20	1,87	210	3,05	,003*	Erkek	103	17,24	2,65	Engelleyici Kontrol- Davranış	Kız	109	20,12	3,23	210	2,33	,021*	Erkek	103	18,95	4,09	Engelleyici Kontrol- Duygu	Kız	109	12,63	2,14	210	1,28	,20	Erkek	103	12,18	2,92																																																								
Oyundan Kopma	Kız	109	15,22	3,51	210	,15	,880																																																																																																																				
	Erkek	103	15,14	3,68				Dikkat	Kız	109	28,62	4,45	210	2,97	,003*	Erkek	103	26,60	5,42	Çalışma Belleği	Kız	109	18,20	1,87	210	3,05	,003*	Erkek	103	17,24	2,65	Engelleyici Kontrol- Davranış	Kız	109	20,12	3,23	210	2,33	,021*	Erkek	103	18,95	4,09	Engelleyici Kontrol- Duygu	Kız	109	12,63	2,14	210	1,28	,20	Erkek	103	12,18	2,92																																																																				
Dikkat	Kız	109	28,62	4,45	210	2,97	,003*																																																																																																																				
	Erkek	103	26,60	5,42				Çalışma Belleği	Kız	109	18,20	1,87	210	3,05	,003*	Erkek	103	17,24	2,65	Engelleyici Kontrol- Davranış	Kız	109	20,12	3,23	210	2,33	,021*	Erkek	103	18,95	4,09	Engelleyici Kontrol- Duygu	Kız	109	12,63	2,14	210	1,28	,20	Erkek	103	12,18	2,92																																																																																
Çalışma Belleği	Kız	109	18,20	1,87	210	3,05	,003*																																																																																																																				
	Erkek	103	17,24	2,65				Engelleyici Kontrol- Davranış	Kız	109	20,12	3,23	210	2,33	,021*	Erkek	103	18,95	4,09	Engelleyici Kontrol- Duygu	Kız	109	12,63	2,14	210	1,28	,20	Erkek	103	12,18	2,92																																																																																												
Engelleyici Kontrol- Davranış	Kız	109	20,12	3,23	210	2,33	,021*																																																																																																																				
	Erkek	103	18,95	4,09				Engelleyici Kontrol- Duygu	Kız	109	12,63	2,14	210	1,28	,20	Erkek	103	12,18	2,92																																																																																																								
Engelleyici Kontrol- Duygu	Kız	109	12,63	2,14	210	1,28	,20																																																																																																																				
	Erkek	103	12,18	2,92																																																																																																																							

Not: \* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde mizaç sebatkarlık alt boyutu ( $t=1.06$ ,  $p < .05$ ), oyun davranışları oyun etkileşimi alt boyutu ( $t=2.73$ ,  $p < .05$ ), öz-düzenleme becerilerinin dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol davranış alt boyutlarında ( $t=2.97$ ;  $3.05$ ;  $2.33$ ,  $p < .05$ ), cinsiyete göre anlamlı bir farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Puan ortalamaları incelendiğinde tüm değişkenlerde kız çocukların puan ortalamalarının erkek çocuklardan yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

### Tartışma

Bu çalışmada çocukların sahip olduğu mizaç özellikleri ve öz-düzenleme becerilerinin oyun davranışlarını yordamadaki rolü incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri, öz düzenleme becerileri ve oyun davranışları arasında orta ve düşük düzeylerde anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Korelasyon analizi sonuçları

sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkarlık mizaç özellikleri arttıkça oyun etkileşiminde artış olduğunu oyun bozma davranışında azalma olduğunu göstermektedir. Ayrıca olumsuz mizaç özelliği (tepkisellik) arttıkça oyundan kopma ve oyun bozma davranışı artmakta buna karşın oyun etkileşimi azalmaktadır. Analiz sonuçlarına göre öz-düzenleme becerisi arttıkça (engelleyici kontrol duygu ve engelleyici kontrol davranış) oyun etkileşiminin arttığı, oyun bozma ve oyundan kopma davranışının azaldığı görülmektedir. Araştırmada öz-düzenleme dikkat becerisi alt boyutu ile mizaç sebatkarlık alt boyutu ve oyun etkileşimi arasında pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Alan yazında yapılmış bazı araştırmalardan elde edilen bulgular bu araştırmadaki bulgularla tutarlılık göstermektedir. Araştırma bulguları olumlu mizaç özelliklerinin oyun bozma davranışını azalttığını (Struby, 2012), olumsuz mizaç özellikleri (dikkati az, daha zor yatıştırılan, utangaç, dışsal probleme sergileyen) ile oynanan oyun türünün (*yalnız aktif oyun*) ilişkili olduğunu (Coplan, Wichman ve Lagace-Seguin, 2001) göstermektedir. Tepkisel mizaç özelliği (korku, öfke, olumsuz duygusallık) yüksek olan çocukların düşük düzeyde yürütücü işlev (çalışma belleği) sergiledikleri (Acar, 2017) bu araştırma sonucu ile örtüşen bir diğer bulgudur. Çocukların öz-düzenleme olumlu duygu alt boyutu ve oyun arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu (Aksoy ve Tozduman –Yaralı, 2017), çocukların duygu düzenlemedeki sorunları arttıkça oyun becerilerinin azaldığı (Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015) bu araştırmadaki öz-düzenleme oyun becerisi bağlamındaki bulgularla tutarlıdır. Bu bulgular olumlu mizaç özellikleri ile öz-düzenleme becerilerindeki paralelliğin yanı sıra olumlu mizaç özellikleri, öz-düzenleme becerileri ve oyun davranışı arasındaki pozitif yönlü ilişkileri ortaya koymaktadır.

Mizaç ve öz-düzenlemenin oyun davranışını yordama durumunun belirlenmesi için yapılan regresyon analizi sonuçları mizaç-sıcakkanlılık-utangaçlık ve tepkisellik ve öz-düzenleme-engelleyici kontrol duygu boyutunun birlikte oyun bozma davranışındaki değişimin %23'ünü açıkladıkları ve açıklanan bu değişimin en güçlü yordayıcısının mizaç tepkisellik boyutu olduğu anlaşılmıştır. Mizaç-sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkarlık ile öz-düzenleme-engelleyici kontrol davranışı birlikte oyun etkileşimindeki değişimin %32'sini açıkladığı ve en önemli yordayıcının ise öz-düzenleme-engelleyici kontrol davranış boyutu olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca mizaç-sıcakkanlılık-utangaçlık ve tepkisellik ile öz-düzenleme-çalışma belleği ve dikkat değişkenlerinin birlikte oyun davranışındaki değişimin (oyundan kopma) %21'ini açıkladıkları ve oyundan kopma davranışının en güçlü yordayıcısının öz-düzenleme çalışma belleği boyutu olduğu anlaşılmaktadır. Mizacın çocukların oyun davranışını etkileyebilecek özelliklerinden biri olan sosyal davranışı yordadığını ortaya çıkaran araştırma sonuçları mevcuttur (Yağmurlu, Sanson, Köymen, 2005). Glover Gagnon, vd., (2014) yaptıkları araştırmada oyun davranışı (etkileşimli, bozucu), ebeveyn tutumları ve mizaç arasında ilişki olduğu, öz-düzenlemenin ise oyun davranışı üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bizim araştırmamızda örtüşmeyen bir bulgudur.

Bu araştırmada çocukların oyun davranışı, mizaç özellikleri ve öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş ve mizaç (sebatkarlık), oyun davranışı (oyun etkileşimi) ve öz-düzenleme becerilerinin (dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol davranış) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ortalamalar incelendiğinde bu farklılıkların mizaç özellikleri, öz-düzenleme becerileri ve oyun davranışı açısından kızların lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç kız çocukların erkek çocuklara göre daha sebatkar oldukları, oyunda daha fazla etkileşim davranışı gösterdikleri ve daha fazla öz-düzenleme becerisine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında yer alan bazı

araştırma bulguları bu çalışmada elde edilmiş olan bulgularına paralel olarak öz-düzenleme dikkat/dürtü boyutunda ve genel öz-düzenleme puanlarında kızların lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır (Veijalainen, Reunamo ve Alijoki, 2017; Öztabak, 2017; Tutkun, Tezel-Şahin ve Işık Tekiner, 2016; Acar, vd., 2018). Ancak Zembat, Koçyiğit, Yavuz ve Tunçeli'nin (2018) araştırmasında mizaç özelliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular mizacın biyolojik özelliklerin yanı sıra çevresel faktörlerden de (çocuk yetiştirme tutumları, kültür vb) etkilendiği şeklinde değerlendirilebilir.

Alan yazında çocukların mizaç özellikleri ile ilgili araştırma sonuçları mizaç özelliklerinin çocuğun diğer alanlardaki duygu, davranış, beceri, uyum ve öğrenmelerini etkilediğine (Coplan, Wichman ve Lagace-Seguin, 2001; Yoleri ve Küçükyeşil, 2014; Zembat, Koçyiğit, Yavuz ve Tunçeli, 2018) işaret etmektedir. Bu çalışmada öz-düzenleme becerisinin oyun etkileşiminin, olumsuz mizaç özelliklerinin (tepkisellik) ise oyun bozma davranışının yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Duygu, dikkat ve davranışın kontrolü olarak tanımlanan öz-düzenleme (Rudasill ve Rimm-Kaufman 2009) becerilerini destekleyen öğrenme olanaklarının oyuna giriş ve oyunu sürdürme davranışlarına olumlu etki yapacağı söylenebilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar çocukların sahip olduğu mizaç özellikleri ve öz-düzenleme becerilerinin onların akranlarıyla oyun davranışlarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Alan yazında da mizacın akran ilişkilerini etkilediğine ilişkin araştırma sonuçları mevcuttur (Acar, 2013; Acar, Torquati, Encinger ve Colgrove, 2018; Gleason, Gower, Gleason ve Hohmann, 2005; Rudasill ve Rimm-Kaufman 2009). Gleason, Gower, Gleason ve Hohmann (2005)'a göre tepkisellik mizaç özellikleri az, öz-düzenleme becerileri yüksek çocuklar daha olumlu akran ilişkileri sergilemektedirler. Bu çalışmada da benzer olarak öz-düzenleme becerileri arttıkça çocukların akranlarıyla oyun etkileşimlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan birlikte değerlendirildiğinde öz-düzenleme becerilerinin çocukların akranları ile etkileşiminde (oyun etkileşimi) aracı rolü olduğu söylenebilir. Araştırmalar öz-düzenleme becerileri düşük (duygu düzenleme alt boyutu) olan çocukların okul öncesi eğitim sınıflarında öz-düzenleme konusunda problem yaşadıklarını, akademik açıdan (dinleme, matematik, okuma-yazma) düşük performans sergilediklerini göstermektedir (Howse, Calkins, Anastapoulos, Keane ve Shelton, 2003). Alan yazında okul öncesi eğitim sınıflarındaki öğretmen çocuk etkileşimi ile çocukların öz-düzenleme becerilerinin ilişkili olduğu (Ertürk-Kara, 2013) ve kaliteli sınıf ortamlarında (özellikle öğretmen-çocuk etkileşimindeki kalite) olumsuz mizaç özelliğine sahip çocukların öz- düzenleme becerilerinde artış gerçekleştiğini (Cadima, Enrico, Ferreira, Verschueren, Leal ve Matos, 2016) ortaya koyan araştırma bulguları mevcuttur. Tüm bu bulgular Whitebread ve Basilio (2012) tarafından belirtildiği gibi öz-düzenleme becerilerinin öğrenilebilir ve öğretilebilir olma özelliğini ortaya koymaktadır. Çocukların mizacını anlamak onların evde, okulda yada diğer ortamlarda sergiledikleri davranışların anlaşılmasını kolaylaştıracaktır (Oakland, et al., 1996; akt. Callueng ve Oakland, 2014). Mizaç temelinde sergilenen ve akran ilişkilerini olumsuz etkileyen davranışların yaratacağı risklerin azaltılması noktasında ise çocukların öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada veriler anne görüşü temelinde değerlendirilmiştir. Yapılacak çalışmalarda çocukların mizaç, öz-düzenleme ve oyun davranışları anne ve öğretmen görüşü temelinde değerlendirilerek sonuçların tutarlılığı incelenebilir. Ayrıca öz-düzenleme becerilerini geliştirici bir eğitim programı uygulandıktan sonra mizaç, öz-düzenleme ve oyun davranışı arasındaki ilişkiler incelenebilir. Çocuklarda mizaç, öz-düzenleme ve oyun davranışı arasındaki

ilişkiler boylamsal bir araştırma ile değerlendirilerek bu araştırmadan elde edilmiş olan veriler zenginleştirilebilir.

#### Kaynakça

- Acar, İ. H. (2013). Predictors of preschool children's peer interactions: temperament and prosocial behavior. Unpublished Master Thesis, University of Nebraska, United States.
- Acar, İ. H. (2017). Examining the regulatory and reactive temperamental characteristics as predictors of low income preschool children's executive function. *36(4)*, 1-12
- Acar, İ. H., Torquati, J. C., Encinger, A. ve Colgrove, A. (2018). The role of child temperament on low-income preschool children's relationship with their parents and teachers. *Infant and Child Development*, *27*, 1-17.
- Acar, I. H., Veziroğlu-Çelik, M., Garcia, A., Colgrove, A., Raikes, H., Gönen, M. ve Encinger, A. (2018). The qualities of teacher-child relationships and self-regulation of children at risk in the United States and Turkey: The moderating role of gender. *Early Childhood Education Journal. advance Online Publication*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0893-y>.
- Ahmetoğlu, A. Acar, İ.H. ve Aral, N. (2016). Reliability and validity study of penn interactive peer play scale-parent form (PIPPS-P), *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. *11(9)*. 31-52.
- Akın-Sarı, B. (2009). Çocuk davranış listesi kısa formunun Türkçe geçerlilik-güvenilirlik çalışması ve 3-6 yaş çocuklarında mizacın etyolojisinin araştırılması.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.
- Akın-Sarı, B. (2018). Mizaç özellikleri ve gelişime etkileri. *Türkiye Klinikleri Çocuk Psikiyatrisi Özel Dergisi*. *4(1)*, 5-9.
- Aksoy, A.B., ve Tozduman-Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *7(2)*, 442-455.
- Alejandro, J.P., Leslie, A.M., Manley, B.C., Rivas, A.F., Wiltermood, D. M. ve Bainum, C.K. (2016). Preschool attendance as a predictor of self-regulation in kindergartners. *Journal of psychological Research*, *21(4)*. 222-229.
- Arı, M.,ve Yaban, H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31(1)*, 125-141.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, *35(2)*, DOI: 10.1007/s10643-007-0165-8
- Bates, J.E.(1986). *The measurement of temperament*. R. Plomin ve J. Dunn (Eds.). *The study of temperament: Changes, continuities and challenges*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baumeister, R. F., ve Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, *1*, 1-14.
- Bergen, D. (2006). Reconciling play and assessment standarts. D.P. Fromberg ve D. Bergen (Eds.). *Play from Birth to twelve and beyond: contexts, perspectives, and meanings* (2nd ed.). (pp. 233-240). New York: Routledge.
- Berk, L. E. (2013a). Bebekler ve çocuklar (Çev. Edt. N. Işıkoğlu Erdoğan) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, *57(2)*, 1111-1127
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2008) Developing self-regulation in young children: Can we keep all the crickets in the basket? *Young Children*, *63* (2), pp. 56-58.
- Cadima, J., Enrico, M., Ferreira, T., Verschuere, K., Leal, T., Matos, P.M. (2016). Self-regulation in early childhood: the interplay between family risk, temperament and teacher-child interactions. *European Journal of Developmental Psychology*, *13(3)*, 341-366.
- Callueng, C. ve Oakland, T. (2014). If you do not know the child's temperaments you do not know the child. *Estudes de Psicologia Campinas*, *31(1)*, 3-13.
- Coplan, R. J., Wichmann, J. ve Lagacé-Séguin, D. G. (2001) Solitary-active play behavior: a marker variable for maladjustment in the preschool?, *Journal of Research in Childhood Education*, *15* (2), 164-172.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H. ve Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. D.P. Fromberg ve D. Bergen (Eds.). *Play from Birth to twelve and beyond: contexts, perspectives, and meanings* (2nd ed.). (pp. 75-87). New York: Routledge.

- Cugmas, Z. (2011): Relation between children's attachment to kindergarten teachers, personality characteristics and play activities, *Early Child Development and Care*, 181(9), 1271-1289.
- Durualp, E. Ve Aral, N. (2014). Oyunun gelişimi ve türleri. Aysel Köksal Akyol, Ayşe Belgin Aksoy (Edt.). *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim* içinde, (s.232-253), Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Ekinci- Vural, D. (2012). Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Elias, C.L. ve Berk, L.E.(2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238.
- Erol, A. ve İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 178-195
- Ertürk, H. G. (2013). Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fagot, B. I. (1984), Teacher and peer reactions to boys and girls play styles. *Sex Roles*, 11(7/8), 691-702.
- Fındık- Tanrıbuurdu, E. (2012). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. ve Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51.
- Fuhs, M. W., Farran, D. C. ve Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*. 28(4), 347-359.
- Gleason, T.R., Gower, A.L., Gleason, T.C. ve Hohmann, L.M. (2005). Temperament and friendship in preschool- aged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 336-344.
- Glover Gagnon, S., Huelsman, T. J., Reichard, A. E., Kidder-Ashley, P., Swaim Griggs, M., Struby, J. ve Bollinger, J. (2014). Help me play! Parental behaviors, child temperament, and preschool peer play. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 872-884.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M.K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R.A. ve McCall, R.B. (1987). Roundtable: What is temperament? four approaches. *Child Development*, 58, 505-529.
- Güçhan Özgül, S. (2017). Sorgulama temelli oyunların çocukların dünya'nın şekli ve gece-gündüz kavramlarını algılamalarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Hipson, W. E., ve Seguin, D. G. (2017). Goodness of Fit Model. In book: Encyclopedia of Personality and Individual Differences, Chapter: Goodness of fit model. DOI: 10.1007/978-3-319-28099-8\_757-1. 3.06.2018 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication>. Adresinden erişim sağlanmıştır.
- Honig, A. (2006). What Infants, Toddlers, and Preschoolers Learn from Play: 12 Ideas. *Montessori Life: A Publication Of The American Montessori Society*, 18(1), 16-21.
- Hornstein, J. (2007). Early childhood education in Sweden. New, R.S. ve Cochran, M. *An International Early Childhood Education: Encyclopedia* (pp. 805-807). London: Praeger.
- Howse, R. ve Calkins, S.D., Anastopoulos, A., Keane, S. & Shelton, T. (2003) Regulatory Contributors to Children's Kindergarten Achievement. *Early Education and Development*, 14, 101-119.
- İsa, Z. M., Mat Teh, K.S., Pisal, N.A. ve Bakar, A. A. (2017). Children temperament and implications for preschool teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(8), 175-182.
- Iverston, S. L., ve Garnstein, M. A. (2017). Applications of temperament: a review of caregiver-focused temperament-driven Interventions. *Early Education and Development*. DOI: 10.1080/10409289.2017.1341805
- İvrendi, A. (2016). Cohice-driven peer play , self - regulation and number sense. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 895-906.
- İnan Kaya, G. (2018). Oyun, gelişim ve tarihsel olarak oyunun eğitimdeki yeri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi* (UEAD), 2(1), 66-78.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Keleş, S. (2014). Kültürel-tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz-düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıss, M., Fehete, G., Pop, M. ve Susa, G. (2014). Early childhood self-regulation in context: parental and familial environmental influences. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, XVIII(1), 55-85.
- Kıyaker, S. (2017). 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kochanska, G., Philibert, R. A. ve Barry, R. A. (2009). Interplay of genes and early mother-child relationship in the development of self-regulation from toddler to preschool age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(11), 1331-1338.
- Koçyiğit, S., Yılmaz, E. ve Sezer, T. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 209-218.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Kostelnik, M., Soderman, A. Ve Whiren A. (2004). *Developmentally appropriate curriculum: best practices in early childhood education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Landreth, G., Homeyer, L. ve Morrison, M. (2006). Play as the language of childrens feelings. In D.P. Fromberg & D. Bergen (Eds.) *Play From Birth To Twelve and Beyond: Contexts, Perspectives, and Meanings*. (2nd ed). (pp. 47-62). New York: Routledge
- McClowry, S. G., Rodriguez, E. ve Koslowitz, R. (2008). Temperament-based intervention: Re-examining goodness-of-fit. *European Journal of Developmental Science*, 2, 120-135.
- Mermer, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirmede 'Sorunlarımızı çözebiliriz oyunu'nun ve serbest oyunun etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Metin-Aslan, Ö. (2014). Çocukları oyunları sırasında gözlemlmek. Aysel Köksal Akyol, Ayşe Belgin Aksoy (Edt.). *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim* içinde, (s. 309-332), Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Metin-Aslan, Ö. (2017). 36-71 aylık çocuklar için oyun davranış ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 897-910.
- Montroy, J.J., Bowles, R.P. ve Skibbe, L.E. (2016). The effect of peers' self-regulation on preschooler's self-regulation and literacy growth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 73-83.
- Önder, A., Balaban-Dağal, A. ve Bayındır, D. (2018). Okul öncesi dönem çocukların mizaç özellikleri ve annelerinin ebeveynlik stillerinin çocukların ego sağlamlık düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 79-90.
- Özdoğan, B. (2014). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. ve Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972.
- Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107-120.
- Spodek, B. ve Saracho, O. N. (2003). Early childhood educational play. O. N. Saracho, ve Spodek, B. (Eds.). *Contemporary Perspectives on Play in Early Childhood Education* (pp. 171-179). United States of America: Age Publishing Inc.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K. J. ve Zentner, M. (2012). What is temperament now? Assessing progress in temperament research on the twenty-fifth anniversary of Goldsmith et al. (1987). *Child Development Perspectives*, 6(4), 436-444.
- Slee, P. (1986). The relation of temperament and other factors to children's kindergarten adjustment. *Child Psychiatry and Human Development*, 17(2), 104-112.
- Spodek, B. ve Saracho, O. N. (2003). Early childhood educational play. O. N. Saracho, ve Spodek, B. (Eds.). *Contemporary Perspectives on Play in Early Childhood Education* (pp. 171-179). United States of America: Age Publishing Inc.



- Stanton-Chapman, T. L. (2015). Promoting positive peer interactions in the preschool classroom: The role and the responsibility of the teacher in supporting children's sociodramatic play. *Early Childhood Education Journal*, 43, 99-107.
- Struby, J. D. (2012). Preschoolers, parents, and peers: child temperament and parenting styles as predictors of peer play. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Psikoloji Anabilim Dalı, Appalachian State University: North Carolina/United States..
- Thomas, A. ve Chess, S. (1986). The New York Longitudinal Study: From infancy to early adulthood. In R. Plomin & J. Dunn (Eds.), *The study of temperament: Changes, continuities and challenges*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.  
<https://www.gwern.net/docs/genetics/heritable/1986-plomin-the-study-of-temperament.pdf>  
 adresinden 3 Haziran 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Tozduman-Yaralı, K. ve Güngör-Aytar, A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz-düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870.
- Tutkun, C., Tezel Şahin, F. ve Işık Tekiner, S. (2016). Dört- beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Pegem Atıf İndeksi, North America. İnternette 1 Haziran 2018 tarihinde <http://pegemindex.net/index.php/Pati/article/view/> adresinden edinilmiştir.
- Veijalainen, J. Reunamo, J. ve Alijoki, A. (2017). Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 89-107.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York, London: Guilford Press.
- Whitebread, D. ve Basilio, M. (2012) The emergence and early development of self-regulation in young children. *Profesorado: Journal of Curriculum and Teacher Education, Monograph issue: Learn to learn. Teaching and evaluation of self-regulated learning*, 16(1), 15-34.
- Yağmurlu, B. Sanson, A. Köymen, S.B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*. 20(55), 1-20.
- Yağmurlu, B. Ve Sanson, A. (2009). Parenting and temperament as predictors of prosocial behavior in Australian and Turkish Australian children. *Australian Journal of Psychology*, 61(2), 77-88.
- Yoleri, S. (2014). The effects of age, gender, and temperament traits on school adjustment for preschool children. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 54-66.
- Yoleri, S. (2014). Çocuklar için kısa mizaç bataryası gözden geçirilmiş ebeveyn formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 221-237.
- Yoleri, S. ve Küçükyeşil, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 20-38.
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Akşin-Yavuz, E. ve Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 548-567.
- Zentner, M. ve Bates, J. E. (2008). Child temperament: An integrative review of concepts, research programs, and measures. *European Journal of Developmental Science*, 2, 7-37.

## Extended Abstract

### Introduction

Play is a process in which children reflect current developments and characteristics, such as temperament and self-regulation skills. Temperament is defined as individual differences in reactivity and self-regulation characteristics (Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas, Chess, Hinde ve McCall, 1987). Even during early infancy, babies show different responses to their environment. Even if they are exposed to similar stimuli, one of the two baby cries and the other can show excitement and enthusiasm. These reactions and mechanisms that regulate them, constitute the child's temperament. (Rothbart, 2007). The temperament traits of babies influence the behavior of parents towards them. The responses given by the parents increase the existing temperament traits of babies (Rothbart, 2007). This situation points at the interaction of environmental and genetic factors in the development of temperament (Davidow and Grusec, 2006; Lengua, 2006). Self-regulation, defined as a major contributor to the organization of temperament (Derryberry ve Rothbart, 1997; akt. Vohs ve Baumeister, 2011). Play, temperament and self-regulation are factors that affect each other. However temperament and self-regulation are the main items in entering and maintaining the play. For this reason, in this research, it is aimed to examine the role of temperament and self-regulation in the play.

### Methodology

The present study was conducted with randomly chosen 212 children (109 female, 103 male) who attended the preschool education institutions and their mothers. The participants' ages ranged from 60 to 72 months. In this study Short Temperament Scale for Children-Parent Form, Self-regulation Scale for 4-6 years old children's parent form and Penn Interactive Peer Play Scale-Parent Form were used to collect data.

### Findings

According to research results, there was a significant relationship between temperament, self-regulation and play behavior. When the findings examined, a moderate, positive correlation (.31,  $p < 0.01$ ) can be seen between the sub-dimensions of temperament scale (approach) and play interaction. In addition, a moderate, negative correlation (.45,  $p < 0.01$ ) has been obtained between the sub-dimensions of temperament scale (reactivity) and play interaction. Statistically meaningful differences were found between temperament, self-regulation and play behavior according to gender and in favor of girls. Multiple regression analysis was employed in this study to reveal the predictive power of the temperament traits and self-regulation skills on the play behavior. According to the findings, temperament and self-regulation together explained 23% of the total variance in play disruption behavior and the reactivity subscale of the temperament is the strongest predictor of play disruption. According to the results of the analysis of temperament and self-regulation about the role of play behavior-play interaction sub-dimension, temperament-approach and persistence and self-regulation-inhibitory control behavior variables give a moderate significant relationship with the play behavior scores ( $R = .57$ ,  $R^2 = .32$ ,  $p = .05$ ). These three variables, together, account for 32% of the total variance in play behavior. When the t-test results for the significance of the regression coefficients are examined, it is seen that temperament-approach and persistence and self-regulation-inhibitory control behavior dimension is a significant predictor of play interaction. When the beta

coefficients are examined, it is understood that the most important predictor of play interaction behavior is the self-regulation- inhibitory control behavior dimension.

According to the regression analysis of the role of temperament and self-regulation in predicting play behavior-play disconnection sub-dimension, temperament-approach and reactivity and self-regulation-working memory and attention variables together play a moderate relationship with play behavior detachment from play scores ( $R = .48$ ,  $R^2 = .21$ ,  $p = .05$ ). These four variables together account for 21% of the total variance associated with play disconnection behavior. When the t-test results for the significance of the regression coefficients are examined, it is seen that temperament-approach and reactivity and self-regulation-working memory and attention dimensions are a significant predictor of play disconnection behavior. When the beta coefficient is examined, it is seen that the most important predictor of play disconnection is self-regulation-working memory dimension. According to the gender variable of temperament, self-regulation and play behavior scores, T test results show that there are significant differences in temperament persistence subscale ( $t = 1.06$ ,  $p < .05$ ), play interaction sub-dimension of play behavior ( $t = 2.73$ ,  $p < .05$ ), working memory, inhibitory control behaviors sub-dimensions of self-regulation skills ( $t = 2.97$ ;  $3.05$ ;  $2.33$ ,  $p < .05$ ). When the averages are examined, it is understood that the differences are in favor of girls.

### **Discussion**

According to the results obtained from this research, while the negative temperament traits and the lack of self-regulation skills are predictors of play disruption and play disconnection, positive temperament traits and competence in self-regulation skills are predictors of play interaction. In this study, the temperament characteristics of children and the role of self-regulation skills in predicting play behaviors were investigated. Correlation analysis shows that there are significant relationships between pre-school children's temperament characteristics, self-regulation skills and play behaviors at moderate and low levels. Correlation analysis results show that the play interaction increases as the approach and persistence temperament characteristics increase. In addition, as the negative temperament feature increases (reactivity), play disconnection and play disruption behavior increases, but the play interaction decreases.

According to the results of the analysis, as the self-regulation skill increases (the inhibitory control emotion and the inhibitory control behavior), play interaction increases, play disruption and play disconnection decreases. In the study, there was a positive correlation between self-regulation attention skills sub-dimension and temperament persistence subscale and play interaction. Findings from some studies in the literature show consistency with the findings of the present study. The research findings show that the positive temperament characteristics decrease play disrupting behavior (Struby, 2012), which is related to the type of play (active play only) played with negative temperament characteristics (less attention, more difficulty in calming, shyness, extrinsic problem) (Coplan, Wichman and Lagace- Seguin, 2001). Another finding that coincides with this study is that children with high reactive temperament characteristics (fear, anger, negative emotion) exhibit low levels of executive function (working memory) (Acar, 2017). There is a positive relationship between the self-regulation positive emotion sub-dimension of children and the play (Aksoy and Tozduman-Yaralı, 2017), which is consistent with the findings in the context. These findings reveal the positive relationship between positive temperament and self-regulation skills, as well as positive temperament characteristics, self-regulation skills and play behavior.

The results of the regression analysis to determine the predictive behavior of temperament and self-regulation revealed that temperament-approach and reflexivity, and self-regulation-inhibitory control emotion dimension explained 23% of the change in play disruption behavior, and the most powerful predictor of this change is seen to be the temperament reactivity. It was revealed that temperament-approach and persistence and self-regulation-inhibitory control behavior together accounted for 32% of the change in play interaction and the most important predictor was the self-regulation-inhibitory control behavior dimension. In addition, it is understood that temperament-approach and responsiveness and self-regulation-working memory and attention variables together account for 21% of the change in play behavior (play disconnection) and the most powerful predictor of play disconnection behavior is self-regulation working memory dimension. There are research results revealing that temperament predicts social behavior, which is one of the characteristics that can affect children's play behavior (Yağmurlu, Sanson, Köymen, 2005; Glover Gagnon, et al., 2014). In this research, it was investigated whether the children's play behavior, temperament characteristics and self-regulation skills differ according to gender and found that there was a significant difference between temperament (persistence), play behavior (play interaction) and self-regulation skills (attention, working memory, inhibitory control behavior). When the averages are examined, it is understood that these differences are in favor of girls in terms of temperament characteristics, self-regulating skills and play behavior. This result can be interpreted that girls are more persistent than boys, have more interaction behavior in the play and have more self-regulation skills. Some research findings in the literature reveal that there is a significant difference in self-regulation attention / impulse dimension and general self-regulation scores in favor of girls (Veijalainen, Reunamo and Alijoki, 2017; Öztapak, 2017; Tutkun, 2017; Tezel-Şahin and Işık Tekiner, 2016; Acar, et al., 2018). However, there are research findings that show that temperament characteristics do not differ according to gender in the literature (Zembar, Koçyiğit, Yavuz and Tunçeli, 2018). This may be interpreted as the fact that temperament is influenced by environmental factors (child rearing attitudes, culture, etc.) as well as biological characteristics.

The results of the research on the temperament characteristics of children in the literature indicate that the temperament characteristics affect the emotions, behavior, skills, adaptation and learning of the child in other areas (Coplan, Wichman and Lagace-Seguin, 2001; Yoleri and Küçükyeşil, 2014; Zembar, Koçyiğit, Yavuz and Tunçeli, 2018). In this study, it was revealed that self-regulation skill was the predictor of play interaction and negative temperament traits (regression) were predictive of play disruption behavior. It can be said that learning opportunities that support self-regulation skills, defined as control of emotion, attention and behavior, will have a positive effect on play behavior (Rudasill and Rimm-Kaufman 2009). The results obtained from this study reveal that the temperament characteristics and self-regulating skills of children affect their play behavior with their peers. In the literature, there are research results that affect temperament of peer relationships (Acar, 2013; Acar, Torquati, Encinger and Colgrove, 2018; Gleason, Gower, Gleason and Hohmann, 2005; Rudasill and Rimm-Kaufman 2009). According to Gleason, Gower, Gleason and Hohmann (2005), children with low temperamental characteristics and high self-regulation skills exhibit more favorable peer relationships. Similarly, in this study, it was concluded that children's interaction with their peers increased as self-regulation skills increased. When these findings are evaluated together, it can be said that self-regulation skills play an intermediary role in the interaction of children with

their peers (play interaction). Studies show that children with low self-regulation skills (emotion regulation sub-dimension) experience problems in self-regulation in preschool education classes, and perform poorly in academic terms (listening, mathematics, literacy) (Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane and Shelton, 2003). In the literature, it was found out that teacher-child interaction in preschool education classes was associated with children's self-regulation skills (Ertürk-Kara, 2013), and that children with self-regulation skills had negative temperament in quality classroom settings (especially in the quality of teacher-child interaction) (Cadima, Enrico, Ferreira, Verschueren, Leal and Matos, 2016). All these findings, as indicated by Whitebread and Basilio (2012), reveal that self-regulation skills can be learned and taught. Understanding the temperament of children will facilitate understanding of their behavior at home, at school or in other settings (Oakland, et al., 1996; cited in Callueng and Oakland, 2014). It is thought that it is important to support children's self-regulation skills on the basis of temperament and to reduce the risks of behaviors that negatively affect peer relations.

In this study, data were evaluated on the basis of mother's opinion. In future research, the consistency of the results can be examined by evaluating the temperament, self-regulation and play behaviors of the children on the basis of mother and teacher opinion. In addition, after applying a self-regulated training program, the relationship between temperament, self-regulation and play behavior can be examined. The relationship between temperament, self-regulation and play behavior in children can be evaluated with a longitudinal study and the data obtained from the present research can be enriched.