

## Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 11/9 Spring 2016, p. 31-52

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9634>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

---

### Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 11.05.2016

✓ Accepted/Kabul: 24.06.2016

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Zarife SEÇER – Doç. Dr. İbrahim COŞKUN

---

This article was checked by iThenticate.

## PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN ÖLÇEĞİ EBEVEYN FORMUNUN (PIPPS-P) GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI\*

Emine AHMETOĞLU\*\* - İbrahim Hakkı ACAR\*\*\* - Neriman ARAL\*\*\*\*

### ÖZET

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilen Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formunu Türkçeye uyarlamak, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmaktır. **Gereç-Yöntem:** Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği erken çocukluk ortamlarındaki akran oyun davranışlarını ebeveynlerin ve öğretmenlerinin anlamaları için 32 maddelik üç boyutlu bir ölçektir. Araştırma verileri İstanbul İl Merkezinde bulunan çoğunlukla orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde, yaş ortalaması 60.38 (SS= 9.98) olan, okul öncesi eğitim alan, 442 çocuğun ebeveynlerinden toplanmıştır. İlk adım olarak, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu dil ve kültürel açıdan Türkçeye uyarlandı. Ölçeğin geçerliliği Doğrulamalı Faktör Analizi, alt ölçekler arası korelasyonlar ve alt-üst %27 lik grup puan farklarıyla ölçülmüştür. Geçerliliği ölçeğin iç güvenirliği de Cronbach's alpha yöntemi ile hesaplanmıştır. Buna ek olarak ölçeğin diğer ölçekler ile yordayıcı geçerliliğine bakıldı. **Bulgular:** Yapılan Doğrulamalı Faktör Analizleri sonucu ölçeğin orijinal ölçekteki gibi üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir: Oyun Etkileşimi ( $\chi^2(26)= 90.719$ , CFI=0.901, RMSEA=0.075, SRMR=0.05), Oyunun Bozulması ( $\chi^2(35)= 88.319$ , CFI=0.916, RMSEA=0.059, SRMR=0.043) ve Oyundan Kopma ( $\chi^2(34)= 81.715$ , CFI=0.892, RMSEA=0.056, SRMR=0.045) olarak bulunmuştur. İç güvenirlik katsayıları Oyun Etkileşimi ( $\alpha=.72$ ), Oyunun Bozulması ( $\alpha=.75$ ) ve Oyundan Kopma ( $\alpha=.68$ ) olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin öğretmen tarafından değerlendirilen sosyal gelişim ve biliş temelli problem davranış ölçekleriyle korelasyon göstermesi ölçeğin geçerlilik ve genellebilirliğini göstermiştir. **Sonuç:** Bu analizler doğrultusunda Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formunun, geçerli, güvenilir ve Türk çocuklarına uygun olduğu kabul edilmiştir.

---

\* Bu çalışma 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doç. Dr. Trakya Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, El-mek: suat100@hotmail.com, emineahmetoglu@trakya.edu.tr

\*\*\* Dr. Department of Child, Youth, and Family Studies, University of Nebraska, El-mek: iacar2@unl.edu

\*\*\*\* Prof. Dr. Ankara Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, El-mek: aralneriman@gmail.com

**Anahtar Kelimeler:** Türk çocukları, oyun davranışı, anaokulu, ebeveyn raporu

## **RELIABILITY AND VALIDITY STUDY OF PENN INTERACTIVE PEER PLAY SCALE-PARENT FORM (PIPPS-P)**

### **ABSTRACT**

**Aim:** The aim of this study is to adapt Penn Interactive Peer Play Scale-Parent Form, which was developed by Fantuzzo, Mendez and Tighe (1998) to Turkish and conduct the reliability and validity analyses. **Instrument-Method:** Penn Interactive Peer Play Scale is a scale with 32 items and 3 subdimensions which is designed to help parents and teachers understand the peer play behaviors in early childhood settings. The data were collected from the parents of 442 children with an average of 60.38 (SS=9.98) who are of upper and middle SES. Firstly, Penn Interactive Peer Play Scale-Parent Form was adapted to Turkish language and culture. The validity of the scale was measured with Confirmatory Factor Analysis, the correlations between subscales and the difference between the Upper %27/Lower %27. The internal reliability of the scale was calculated by Cronbach's alpha method. Besides this, the predictive validity of the scale compared to the other scales was also probed. **Findings:** The results of the Confirmatory Factor Analyses showed that the scale has a three-factor structure as in the original version, which are Play Interaction ( $\chi^2(26)= 90.719$ , CFI=0.901, RMSEA=0.075, SRMR=0.05), Play Disruption ( $\chi^2(35)= 88.319$ , CFI=0.916, RMSEA=0.059, SRMR=0.043), and Play Disconnection ( $\chi^2(34)= 81.715$ , CFI=0.892, RMSEA=0.056, SRMR=0.045). The internal reliability coefficients were found  $\alpha=.72$ ,  $\alpha=.75$  and  $\alpha=.68$  for Play Interaction, Play Disruption and Play Disconnection, respectively. Moreover, the correlation found between this version and the social development and cognition based problem behavior scales which are rated by the teachers showed that the scale is valid and generalizable. **Conclusion:** The analyses showed that Penn Interactive Peer Play Scale-Parent Form is a valid, reliable and appropriate tool for Turkish children.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

Play development in children not only shows parallelism with sensory-motor and cognitive development but also has a vital importance to understand whether a child has gained linguistic skills, social and emotional competence, all of which inform us about the developmental stage of the children in different areas (Casby, 2003; Gagnon ve Nagle; 2004). Observation and assessment of play can be used to monitor the development of children, to identify and meet their individual needs and address their strengths (Carlton & Winsler, 1999; Fantuzzo & Hampton, 2000; Shepard, Kagan & Wurtz, 1998'den akt. Hampton & Fantuzzo, 2003). When parents share their observations of their children's play behaviors at home, they will both help the comprehensive assessment and evaluation of their children's social competence and have an

### **Turkish Studies**

opportunity to collaborate with teachers to improve children's success (Hampton, Fantuzzo & Manz, 1999). For that reason, the assessment of children's play skills can provide us with valuable information about children's performance skills and their interaction with the environment. There are many play assessment scales available (Bundy, 1993; Knox, 1997; Rubin, 2001; Kelly-Vance & Ryalls, 2005; Linder, 2008; Lautamo, 2012) to be used in early childhood education around the world. On the other hand, there is no reliable and valid play assessment tool available in Turkey's national education system although play is defined as one of the fundamental activities and the basic elements in early childhood education. Besides, the number of the studies focusing on play assessment and the number of reliable and valid play assessment tools is quite limited in Turkey (Durualp & Aral, 2010; Akgün & Yeşilyaprak, 2011; Fazlıoğlu, Ilgaz & Papatğa, 2013; Koçyiğit, Sezer & Yılmaz, 2015). For that reason, the design of new scales for the child play in early childhood and the adaptation of valid and reliable scales to Turkish and Turkish culture is considered to be important.

**Aim:** The aim of this study is to adapt Penn Interactive Peer Play Scale-Parent Form, which was developed by Fantuzzo, Mendez & Tighe (1998) to Turkish and conduct the reliability and validity analyses.

**Instrument-Method:** Penn Interactive Peer Play Scale is a scale with 32 items and 3 sub dimensions which is designed to help parents and teachers understand the peer play behaviors in early childhood settings. The data were collected from the parents of 442 children with an average of 60.38 (SS=9.98) who are of upper and middle SES.

**Collection Tools:** PIPPS-Children's Peer Play Behavior, Preschool and Kindergarten Behavior Scales, Conners Teacher Rating Scale - Revised Short Form were used for data collection.

**Data Analysis:** The current study aimed to see whether the 3-factor model created in the original study (Fantuzzo et al., 1995; 2007) for PIPPS is valid for Turkish parents by carrying out Confirmatory Factor Analysis (CFA). CFA is used for testing the relationship between the variables in a proposed theory or model and is an essential method used for the construct validity (Kline, 2005; Tabachnick & Fidell, 2001). Firstly, Penn Interactive Peer Play Scale-Parent Form was adapted to Turkish language and culture. The validity of the scale was measured with Confirmatory Factor Analysis, the correlations between subscales and the difference between the Upper %27/Lower %27. The internal reliability of the scale was calculated by Cronbach's alpha method. Besides this, the predictive validity of the scale compared to the other scales was also probed.

## Results and Discussions

### Forming Turkish Version of the PIPPS

We run 3-factor CFA model measurement using *Mplus* (Muthen & Muthen, 2012) with the 3-factor original model by Fantuzzo et al. (1998). We used Comparative Fit Index (CFI) to test the model fit with the current data (Bentler, 1990). Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA; Browne & Cudeck, 1992) and Standardized Root Mean Square Residual (SRMR; Bentler, 1995) model fit indices were used. RMSEA values being lower than 0,5 are considered to be good fit while

---

## Turkish Studies

the values between 0,5 and 0,8 are thought to be acceptable (Browne & Cudeck, 1992; MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996). CFI values above 0,9 form an acceptable model fit index (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010; Kline, 2005; Marsh, Balla & McDonald, 1988). Additionally, construct and criterion validity of the scale were also examined in this study to show evidence of its validity. Considering those model fit indices, separate CFA models were formed for each of the 3 factors. The values are as follows; Play Interaction  $\chi^2(26)= 90.719$ , CFI=0.901, RMSEA=0.075, SRMR=0.054; Play Disruption  $\chi^2(35)= 88.319$ , CFI=0.916, RMSEA=0.059, SRMR=0.043; and Play Disconnection  $\chi^2(34)= 81.715$ , CFI=0.892, RMSEA=0.056, SRMR=0.045, respectively. Based on these, a meaningful model fit is rendered in all three factors. In addition the CFA, the participants were divided into Upper %27/Lower %27 groups based on their scores with another item analysis methods and t-test was performed for these two groups.

**Internal Reliability.** Coefficient alpha measures the internal consistency of a measure (Thorndike & Thorndike-Christ, 2009). Internal consistency focuses on correlations between different items on the same measure and it is assumed that items on the test measure the same construct to produce similar scores across participants. The current study showed acceptable internal consistency values ( $\alpha=.72$  for Play Interaction,  $\alpha= .73$  for Play Disruption,  $\alpha= .68$  for Play Disconnection).

**Construct Validity.** Construct validity of a measure refers to the degree to which the measure assesses the construct that it was intended to assess (Thorndike & Thorndike-Christ, 2009). The construct of the current study is based on the design by Fantuzzo et al. (1998). In addition, construct validity is examined using CFA model as measurement model (Hair et al., 2013; Kline, 2005). CFA model showed that PIPPS has three construct for children's play behavior.

**Criterion Validity.** Content validity is the feature of an assessment tool to estimate and explain the results with respect to other variables in a valid way (Thorndike & Thorndike-Christ, 2009). The social and problem behaviors of children were evaluated by the teachers with Preschool and Kindergarten Behavior Scales to test the criterion validity of the PIPPS for the Turkish sample (Merrell, 1994; Seçer et al., 2010). According to the Two-Variable Correlation findings, while there was a positive correlation between the Play Interaction (PIPPS-PI) rated by parents and Independence ( $r=.18$ ,  $p<.01$ ) and Interaction ( $r=.23$ ,  $p<.01$ ) which was rated by teachers, there was a negative relation between Withdrawn ( $r=-.16$ ,  $p<.01$ ), Anti-social ( $r=-.14$ ,  $p<.01$ ) and Egocentric ( $r=-.10$ ,  $p<.05$ ) behaviors, which are considered to be problematic attitudes. On the other hand, Play Disruption (PIPPS-PDS) rated by parents showed a negative and positive relation with Social Behaviors and Problematic Behaviors which were rated by the teachers, respectively. Finally, Play Disconnection (PIPPS-PDC) rated by parents showed a negative and positive relation with Social Behaviors and Problematic Behaviors which were rated by the Fteachers, respectively as in Play Disruption. The correlations between the PIPPS and PKBS shows that PIPPS has divergent and convergent validity with the assessment of peer play behaviors from different points. Besides, play disruption and

---

### Turkish Studies

play disconnection behaviors showed a positive correlation with the cognition based problem behaviors reported by the teachers.

### **Discussion**

In the current study, we examined the validity and reliability of the PIPPS with Turkish sample. Specifically, we were focused on whether parent-version of the PIPPS produces same construct and cultural equivalence with Turkish parents as it did in the U.S. Three main findings emerged, we discussed each of the in turn.

First, the current study contributed to existing research by providing information about adaptation process of a measure from one cultural context to another cultural context. The current adaptation process was aimed to distinct adoption from adaptation of a measure (He & van de Vijver, 2012). Adoption refers to a close translation of a measure into a target language with simple and cheap language-wise translation; whereas adaptation of a measure refers to integration of a close translation and change in translation when it is not culturally and psychometrically not relevant to target culture and language (He & van de Vijver, 2012). From this point of view, the current study spent a large amount of time to adequately translate and bring the PIPPS to Turkish cultural relevance. During the adaptation process, the current study showed that some parts of the measures constructed in Western World may not properly work in a Turkish culture, given it has distinct values from Western Cultures (Kagitcibasi, 2007). By this reason, we closely examined each item of the scale and adapt them properly to Turkish cultural context by receiving experts and parents' views on the items. We think that the future researchers may benefit from this adaptation process to adapt new measures into Turkish language and culture.

Second, we used more rigorous analysis strategy to examine validity of the PIPPS in Turkish. Our EFA with first random split of the data showed that three factor-model is acceptable. Following EFA with the PIPPS, our CFA analysis with second split of the data confirmed three-factor model that includes play interactions, play destruction, and play disconnection. The results from the current study are consistent with previous research showed that these three factors can be replicable in another cultural and educational context (Gunduz, Yagmurlu, & Harma, 2014; Leung, 2014; Ozturk, 2011). The most problematic subscale was play disconnection, given it has some components overlapping with play disruption and play interaction indirectly. This was also an issue with Korean sample as out-of-the U.S. sample (Leung, 2013). Taken all psychometric considerations into account, we excluded some items according to criteria defined by original study for the PIPPS (Fantuzzo et al., 1998; 2007) and statistical recommendations (Hair et al., 2013; Hu & Bentler, 1999; Muthen & Muthen, 2012). The items we excluded may not reflect the parents' perception of children's peer interactions during play for Turkish parents. This is in line with the previous research done with Korean sample that the researcher took several items out of the scale due to their irrelevance to Korean culture (Leung, 2014). Despite the fact that we took some items out of the scale, we kept the subscales relevant to the original PIPPS to persevere theoretical understanding of children's

---

### **Turkish Studies**

play and their interactions with peers during the play (Fantuzzo et al., 1998; Hampton & Fantuzzo, 2003).

Third, the current study revealed acceptable reliability and predictive validity for the Turkish version of the PIPPS. This is consistent with the previous research showed that adequate internal consistency for each subscale (Fantuzzo et al., 1998). This finding suggests that items in each subscale significantly represented the construct and internally correlated with one another. In addition, the current study also found that parent-reported peer interaction subscale significantly associated with teacher-ratings of social skills and reversely associated with teacher-rated problem behaviors. This finding is in line with previous research showed that subscales of the PIPPS are associated with social skills (Fantuzzo et al., 1998; 2008; Gunduz et al., 2014). Further, the negative components of the PIPPS (play disconnection and play disruption) were positively associated with teacher-rated problem behaviors. This is also consistent with previous research revealed that children's conflictual peer interactions undermine their concurrent and future interactions with peers (Hartup, 1996; Ladd, 2005; Ladd, Coleman, & Kochenderfer, 1997). Over these findings suggest that parent-reported children's peer interactions during play can predict their social outcomes.

The psychometric analysis of this parent-rated PIPPS is consistent with assessments of children's peer interactions during play which may provide researchers and program evaluators' accurate reports of the children's behavior and interaction during play (Diamond & Squires, 1993; Fantuzzo et al., 1998; 2007). Although discussion of using parent-report in assessment of children's development, given parents may be biased on their reports (Fagot, 1995; Renk & Phares, 2004), parent-reports of children's behaviors in early childhood are useful to assess their developmental trajectory (Rothbart & Bates, 2006). From this point of view, parent-rated of children's play interactions on the PIPPS can be useful for researchers, teachers, and program evaluators to assess children's contextual play behaviors with peers.

**Conclusion:** The analyses showed that Penn Interactive Peer Play Scale-Parent Form is a valid, reliable and appropriate tool for Turkish children.

**Keywords:** Turkish children, play behavior, kindergarten, parent reports

## GİRİŞ

Oyun çocuğun doğuştan gelen hakkı (UNICEF, madde 31) ve en önemli öğrenme aracıdır. Özellikle okul öncesi dönemdeki oyun, sosyal, bilişsel, duygusal, motor ve dilsel becerilerin kazanıldığı başlıca ortamdır (Hampton, Fantuzzo & Manz, 1999; Gagnon & Nagle, 2004).

Oyun çocukların sevdiği ve zevkle yürüttüğü etkinliklerin başında gelmektedir (Güneş, 2015). Oyun ile çocuk; gelecekteki rollerini öğrenmeye başlar, oyun arkadaşlarına uyum sağlar, onları daha iyi tanıır ve ilişkileri güçlenir (Brown & Vaughan, 2009; Poyraz, 2011). Oyun çocukların olumlu akran etkileşimlerini güçlendiren en önemli bağlamdır (Bredekamp & Copple, 1997; Elkind, 2007). Olumlu ve işbirliğini gerektiren akran etkileşimleri çocukların gerekli sosyal bilgi ve becerilerini edinme sürecini hızlandırırken, erken okuma-yazma ve matematik becerilerinin

---

### Turkish Studies

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 11/9 Spring 2016

gelişimini destekleyen deneyimler edinmelerini de sağlar (Fantuzzo & Hampton, 2000). Oyun içerisinde oluşturulan olumlu akran etkileşiminin, öz-düzenleme, bilişsel esneklik, dil, duygudaşlık becerisi, problem çözme stratejileri, yaratıcılık gibi sınıf ortamında öğrenmeyi destekleyen diğer gelişimsel becerileri güçlendirdiğini gösteren pek çok kanıt mevcuttur (Coolahan, Fantuzzo, Mendez, & McDermott, 2000; Zigler & Bishop-Josef, 2006; Thompson & Raikes, 2007; Coplan & Arbeau, 2009; Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer, & Berk, 2011; Bodrova & Leong, 2012; Güneş, 2015).

Etkileşimli akran oyunu deneyimleri evrenseldir: Farklı kültür ve yaşam tarzlarından gelen okul öncesi dönemdeki tüm çocuklar doğal bir şekilde birbirleriyle oynar (Zigler, Finn-Stevenson & Hall, 2002). Ancak, gelişimsel ekolojik teoriye göre çocuklar özellikle aile içinde ve okulda sosyalleştiği için, kültür çocukların sosyalleşme deneyimlerinin merkezinde yer almaktadır (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Ogbu, 1999; Rogoff, 2003). Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşlarının getirmiş olduğu şekilde kültür öğeleriye oyun aracılığıyla tanışması önem taşımaktadır (Özdemir, 2015). Ev içindeki sosyal etkileşim erken öğrenmenin bir parçası ve okuldaki oyun davranışlarının yordayıcısıdır (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Fantuzzo ve McWayne (2002) çocukların evdeki etkileşimli akran oyun yeterlilikleri konusunda ebeveynlerin verdiği raporları incelemiş ve bu raporların okul öncesi dönemde öğretmenler tarafından ya da bağımsız olarak gözlemlenen bir dizi davranışla alakalı olduğu sonucuna varmıştır. Öğretmenler, evde sık sık etkileşimli oyun oynayan çocukların daha az rahatsız edici davranışlar sergilemelerini ve oyundan daha az kopmalarının olduğunu, yüksek motivasyona sahip olduklarını, bağımsız hareket edebildiklerini, dikkatlerini toplayıp öğrenmeye karşı olumlu bir tutum sergilediklerini bildirmiştir. Buna karşın, evde olumsuz oyunlara katılan çocukların okul öncesinde duygularını düzenleme konusunda zorlanma eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Başka bir çalışmada, Mendez ve Fogle (2002) evdeki etkileşimli akran oyunu için ebeveynlerin verdiği raporlarda yıl sonundaki alıcı dil ile ilgili kelime haznesi puanları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu, oyundan kopma ve rahatsız edici oyun davranışları puanları ile hem ifade edici hem de alıcı dil ile ilgili kelime haznesinin doğrudan ölçülen puanları arasında orta derecede ve olumsuz yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Etkileşimli akran oyununun erken okul ve çocukların sosyal uyumu, öğrenmeye olan yaklaşımları ve öğrenmeye katılımları üzerindeki etkisi pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Bu çalışmada akranlarıyla etkili bir biçimde ve işbirliği içinde oynayan çocukların tutarlı bir biçimde güçlüklerle başa çıkabildikleri, akranları içinde liderlik edebildikleri ve sınıf içindeki öğrenme aktivitelerine etkin bir biçimde katıldıkları tespit edilmiştir (Coolahan, Fantuzzo, Mendez, & McDermott, 2000; Mendez, Fantuzzo, & Cicchetti, 2002; Fantuzzo, Manz, Atkins, & Meyers, 2005). Olumlu akran etkileşimlerinin, girişimci olma, başarı için motive olma, dikkati toplama, kolay pes etmeme, yeni durumlara yaklaşma becerisini kullanma ve duyguları düzenleme gibi öğrenmeyi destekleyen pek çok sosyal ve düzenleyici becerilerin gelişimi ile alakalı olduğu bilinmektedir. Ayrıca, saldırganlık, ilgisizlik, utangaçlık ve çekingenlik gibi öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen problem davranışları azalttığı söylenebilir (Coolahan ve ark., 2000; Fantuzzo, Sekino, & Cohen, 2004; Zigler & BishopJosef, 2006). Bunun dışında, pek çok araştırma, sınıf içinde etkileşimli akran oyun deneyimleri ile Afro-Amerikan Head Start çocuklarının akademik başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu desteklemektedir. Fantuzzo, Sekino & Cohen (2004) sınıf içindeki etkileşimli oyun becerileri ile doğrudan alıcı dil ile ilgili kelime haznesinin değerlendirilmesinden alınan puanlar, öğretmen tarafından bildirilen okuma-yazma ve matematik becerileri ve gözlenen dil etkileşimleri arasında olumlu yönde bir ilişki bulmuştur. Pek çok şehir merkezinden alınan bağımsız örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalar ise sınıf içindeki akran oyunlarına katılmakta zorlanan çocukların dil becerileri konusunda daha zayıf olduğunu göstermiştir (; Mendez & Fogle, 2002; Fantuzzo, Perry & McDermott, 2004; Cohen & Mendez, 2009). Mendez ve ark. (2002) 141 Head Start çocuğunun yeterlilik profilini tespit etmiştir. Dil becerileri yeterli seviyede olan çocukların

### **Turkish Studies**

yüksek seviyede akran oyunu etkileşim becerileri sergilediği görülürken, akranlarını rahatsız eden ya da kopukluk yaşayan çocukların üçte ikisinin düzensizlik, kayıtsızlık gösterdiği ve/veya sınıf içinde iletişim kurma konusunda isteksiz olduğu ortaya çıkmıştır (Mendez et al., 2002).

Oyun, çocuğun sahip olduğu becerilerin bir göstergesi ya da başka bir deyişle çocuğun gelişimsel düzeyidir (Knox, 1997; Kelly-Vance ve ark., 2002). Pek çok çalışma, engelli çocuklardaki oyun becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla önemli derecede daha zayıf olduğunu göstermiştir (Leipold & Bundy, 2000; Lautamo ve ark., 2011). Çocuktaki oyun gelişimi, duyu-sal-motor ve bilişsel gelişim ile paralellik gösterdiği gibi dil becerileri, sosyal ve duygusal yeterliliğin kazanılıp kazanılmadığının anlaşılmasında kritik önem taşır ve çocuğun farklı alanlardaki olgunlaşma süreci hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlar (Casby, 2003; Gagnon & Nagle; 2004). Oyun sırasında çocuklar tarafından yaratılan hikâye ve anlatımlar, çocuğun toplum içinde kendisini ve diğerleri ile olan ilişkisini nasıl algıladığını anlamak açısından son derece yararlıdır (Ahn & Filipenko, 2007). Dolayısıyla oyunun yapılandırılmış bir biçimde değerlendirilmesi, özellikle okul öncesi dönemde çok daha sağlıklı ve güvenilir bir ölçme yöntemi olarak kullanılmaktadır (Casby, 2003). Oyunun gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılama ve çocukların gelişimini izleme konusunda yardımcı olmak ve çocukların güçlü yanlarını ve ihtiyaçlarını belirlemek için kullanılabilir (Carlton & Winsler, 1999; Fantuzzo & Hampton, 2000; Shepard, Kagan & Wurtz, 1998'den akt. Hampton & Fantuzzo, 2003). Aynı zamanda ebeveynler çocuklarının evdeki oyun davranışları ile ilgili gözlemlerini paylaştıklarında çocukların sosyal yeterliliğinin kapsamlı olarak değerlendirilmesine katkı sağlayacakları gibi çocuğun başarısının artırılması konusunda öğretmenlerle işbirliği de geliştirme şansını bulacaklardır (Hampton, Fantuzzo & Manz, 1999). Bu nedenle, çocukların oyun becerilerinin değerlendirilmesi bize çocuğun performans becerileri ile çevresiyle arasındaki etkileşimi hakkında önemli bilgiler sağlar. Çocukların oyun becerilerinin değerlendirilmesi çocuğun rehabilitasyonundaki ve eğitimdeki profesyonel çalışmaların temel bir bileşeni olmalıdır. Oyunun değerlendirilmesi için uygun araçların kullanılması gerekmektedir. Yapılandırılmış bir araç olmaksızın sadece gözlem yaparak çocuğun oyun becerileri hakkında yeterince nesnel ve kesin bilgi edinilmesi mümkün değildir (Sturgess, 1997). Geçerliliğe sahip araçların kullanılması terapi ya da diğer eğitimsel müdahalelerin planlanmasını destekler ve sonuçların ne derece verimli olduğunu anlamaya katkı sağlar. Dolayısıyla, oyun becerilerinin değerlendirilmesine yönelik sadece geçerli ve güvenilir olmakla kalmayıp aynı zamanda kullanması ve yorumlaması kolay ve oyunu çok yönlü bir olay olarak gören araçların (Bundy, 1993; Sturgess, 1997) oluşturulmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Dünya literatürü incelendiğinde okul öncesi dönemde kullanılan çok sayıda oyun değerlendirme aracı (Bundy, 1993; Knox, 1997; Rubin, 2001; Kelly-Vance & Ryalls, 2005; Linder, 2008; Lautamo, 2012) olduğu görülmektedir. Ancak ulusal okul öncesi eğitimin temel değerlerden biri olan oyunun çocukların en temel aktivitesi olduğu belirtilmesine rağmen, Türk milli eğitim sisteminde kullanılan ve geçerliliği sağlanmış hiçbir oyun değerlendirme aracı bulunmamaktadır. Bunun dışında, Türkiye' de oyun değerlendirme ile ilgili çalışmaların ve geçerliliği sağlanmış oyun değerlendirme araçlarının sayısı son derece sınırlıdır (Durualp ve Aral, 2010; Akgün ve Yeşilyaprak, 2011; Fazlıoğlu, Ilgaz ve Papatğa, 2013; Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015). Bu sebeple okul öncesi dönemdeki çocukların oyunları ile ilgili yeni ölçeklerin üretilmesi veya dünya literatüründe geçerliliği kanıtlanmış mevcut ölçeklerin Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması önemli görünmektedir. Bu düşünceden hareketle çalışmada, Fantuzzo, Manz & McDermott (1998) tarafından, erken çocukluk ortamlarındaki akran oyun davranışlarını ebeveynlerin ve öğretmenlerinin anlamaları için geliştirilen, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formunu Türkçeye uyarlamak, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik yapmak amaçlanmıştır.

### **Turkish Studies**

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 11/9 Spring 2016



## YÖNTEM

### Araştırma Grubu

Araştırma, İstanbul il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülmüştür. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile İstanbul’da bulunan 3 farklı okul öncesi kurumu belirlenmiş, bu kurumlardaki 25 sınıf araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma 442 (%52,8 kız) çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Sosyoekonomik düzey açısından, çocukların çoğunluğunun (89,2%) orta sınıf ailelere, %6,6’sının sosyoekonomik düzeyi düşük, %5,2’si ise üst düzey ailelerden geldiği belirlenmiştir. Çocukların yaşları 40 ay ile 86 ay arasında değişmektedir (M = 60.27 ay, SD = 9.71 ay). Araştırmaya dahil edilen çocukların annelerin %58,7’si ile babaların %56,6’sı lisans ya da lisansüstü eğitim aldığı, %82.1 çoğunluğunun çekirdek aile yapısında olduğu belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla PIPPS-Çocukların Akran Oyun Davranışları, Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği, Conners Öğretmen Dereceleme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa ve Genel Bilgi Formu kullanılmıştır.

**Çocukların Akran Oyun Davranışları.** PIPPS-Çocukların Akran Oyun Davranışları (ÇAOD; Fantuzzo ve ark., 1998), okul öncesi ve anaokulu çağındaki çocukların akran oyun davranışlarının niteliğinin ölçülmesi için tasarlanmıştır. Ebeveynler, çocuklarının serbest oyun ve diğer çocuk-akran aktiviteleri sırasında akranlarıyla belli davranışları ne sıklıkla gösterdiklerini bildirir. ÇAOD üç alt ölçeği olan 32 maddelik bir araçtır: Oyun Etkileşimi, Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma. ÇAOD, 1=asla ile 4=her zaman arasında değişen 4 puanlı bir ölçektir. Oyun Etkileşimi, diğer çocukları rahatlatmak, onlara yardımcı olmak, oyunda yaratıcı davranışlar sergilemek ve diğerlerini oyuna katılmaları konusunda cesaretlendirmek gibi, çocukların oyundaki güçlü yanlarının göstergesidir (8 madde: örneğin, diğerleriyle oyuncaklarını paylaşır). Oyunun Bozulması, oyunda devam etmekte olan akran etkileşimine engel teşkil eden agresif ve anti sosyal davranışları tanımlar (14 madde, örn., “Başkalarının oyununu bozar.”) Oyundan Kopma ise akran oyunlarına katılmamayı ve içine kapanık davranışı temsil eder (10 madde: örneğin, davet edildiğinde oyuna katılmayı reddeder). Mevcut örneklem için, iç tutarlılık değerleri Oyun Etkileşimi için  $\alpha = .72$ , Oyunun Bozulması için  $\alpha = .75$  ve Oyundan Kopma için  $\alpha = .63$  olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, Oyundan Kopma haricinde, ÇAOD’ın kullanımına yönelik yapılan daha önceki araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Fantuzzo ve ark., 1998; 2007; Leung, 2014).

Sosyal Davranışlar. Çocukların sosyal ve problem davranışları Merrell (1994; 2003) tarafından geliştirilen, Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales), OÖADÖ, kullanılarak ölçülmüştür. Mevcut çalışmada, öğretmenler OÖADÖ’nin 76 maddesine 4’lü Likert Ölçeği kullanarak yanıt vermiştir (1=hiç doğru değil ile 4= genellikle doğru arasında). Sosyal alt ölçekler sosyal işbirliğini ( $\alpha = .94$ ), sosyal etkileşimi ( $\alpha = .93$ ) ve sosyal bağımsızlığı ( $\alpha = .89$ ) içermektedir. Problem davranış alt ölçekleri aşırı faal ( $\alpha = .94$ ), sosyal açıdan içine kapanık ( $\alpha = .85$ ), anti sosyal ( $\alpha = .43$ ) ve benmerkezci ( $\alpha = .76$ ) davranışları içermektedir. Anti sosyal davranış dışında, tüm iç tutarlılık değerleri aynı ölçeği kullanan önceki çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir (Merrell, 2003; Seçer ve ark., 2010). Anti sosyal alt ölçeğin iç tutarlılığı düşük görüldüğü için sonraki analizlerde kullanılmamıştır. Merrell’in (1994) çalışmasında önerildiği gibi, bu çalışmada da Sosyal Davranışlar ( $\alpha = .94$ ) ve Problem Davranışlar ( $\alpha = .93$ ) alt ölçekleri oluşturulmuştur.

Buna ek olarak öğretmenler **Conners Öğretmen Dereceleme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa** (ÖDÖ-YU; Kaner, Büyüköztürk ve İşeri, 2013) formunu doldurarak çocukların bilişsel problem

davranışları hakkında bilgi sağladı. CÖDÖ-YU 3 alt ölçekten oluşuyor; Dikkatsizlik ( $\alpha = .90$ ), Hiperaktivite ( $\alpha = .85$ ) ve Karşı Gelme ( $\alpha = .91$ ).

**Genel Bilgi Formu**, ebeveynler (hem anne hem de babalar) çocuğun yaşını, cinsiyetini, evdeki çocuk sayısını, çocuğun doğum sırasını, ebeveynlerin eğitim durumunu, sosyoekonomik düzeyini ve aile türünü belirttikleri bir Genel Bilgi Formu doldurmuştur. Ayrıca, çocuk gelişimi ile ilgili eğitim alıp almadıklarını ya da çocuk gelişimi ile ilgili kitap okuyup okumadıklarını da belirtmişlerdir.

### **Verilerin Toplanması ve Ölçme Aracının Uyarlanma Süreci**

Çocuklara ve ebeveynlere okul öncesi eğitim veren 3 kurum üzerinden ulaşılmıştır. Okul müdürleri ile iletişime geçilmiş ve okul müdürleri ile öğretmenlere araştırma hakkında bilgi veren bir yazı gönderilmiştir. Ardından, okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla bilgilendirme mektupları ile izin belgeleri ebeveynlere iletilmiştir. İzin alınmasını takiben, öğretmenler PIPPS ve Genel Bilgi Formlarını ebeveynlere vermiştir. Ebeveynler tarafından doldurulan formlar tekrar öğretmenlere iletilmiş ve araştırmacılar tarafından öğretmenlerden teslim alınmıştır.

*Uyarlama İşlemleri.* PIPPS'in Türkçeye uyarlanması sürecinde, tüm İngilizce maddeler, İngilizceye hâkim olan iki araştırmacı ve bir İngilizce okutmanı tarafından Türkçeye tercüme edilmiştir. Her bir maddenin üç akademisyen tarafından ayrı ayrı tercümesi yapılmıştır. Ardından, bu çeviriler baş araştırmacı tarafından karşılaştırılmış ve fikir birliği oluşturmak adına tercüme arasındaki farklılıklar konusunda diğer dil ve alan uzmanlarından görüş alınarak çözüme ulaşılmıştır. Çocuk gelişimi ve çocukların oyunları konusunda uzman olan dört profesyonel, ölçeğin Türkçe versiyonunu incelemiş ve ölçeğin kültürel cevap verebilirliğinin uyarlanması için bazı maddeler üzerinde yorumda bulunmuştur. Ölçeğin Türkçeye çevrilen son hali, ölçeğin orijinal halini bilmeyen bir İngilizce uzmanı tarafından tekrar İngilizceye tercüme edilmiştir. Ölçeğin tekrar İngilizceye çevrilen bu hali ile orijinal hali karşılaştırılmış ve çok küçük farklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların uyarlanmasının ardından, ölçeğe nihai şeklini vermek için, tercümenin son hali 5 İngilizce ve Türkçe uzmanına gönderilmiştir (örneğin, üniversitede görev yapan İngilizce okutmanı). Uzman görüşü alındıktan sonra, ölçek kullanıma hazır hale gelmiştir. Sonrasında, ölçeğin kapsamlılığın incelenmesi ve doldurulması için gereken sürenin belirlenmesi amacıyla, ölçek 10 ebeveyn tarafından doldurulmuştur. Ebeveynlerin yorumları alındıktan sonra, ölçeğin son hali, çalışmanın örnekleminde yer alan ebeveynlere gönderilmiştir.

## **SONUÇLAR**

### **Verilerin Analizi**

Mevcut çalışmada, Fantuzzo ve arkadaşlarının (1995; 2007) ÇAOD için ortaya koyduğu üç faktörün Türk ebeveynler için geçerli olup olmadığı Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA (Confirmatory Factor Analysis) ile incelenmiştir. DFA daha önceden ortaya konulan bir teori ya da modelin ele alınarak değişkenler arasındaki belirtilen ilişkinin test edilmesi söz konusudur ve bir ölçeğin yapı geçerliği için kullanılan başlıca yöntemdir (Kline, 2005; Tabachnick & Fidell, 2001).

### **ÇAOD'in Geçerliliği ve Güvenirliği**

#### **ÇAOD'in Türkçe Versiyonunun Oluşturulması**

Fantuzzo ve ark. tarafından (1998) oluşturulan 3 faktörlü orijinal modelin Mplus (Muthen & Muthen, 2012) kullanılarak 3 faktörlü DFA ölçümü uygulanmıştır. Modelin mevcut verilere uygun olup olmadığını sınamak için Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI; Bentler, 1990), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA; Browne & Cudeck, 1992), ve Normlaştırılmış Hataların Ortalama Karekökü (SRMR;

Bentler, 1995) model uyum indeksleri kullanılır. RMSEA değerlerinin ,05'den az olması tam uyum, yine ,05 ve ,08 arası olan değerlerin de kabul edilebilir değerler olduğu savunulmuştur (Browne & Cudeck, 1992; MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996). CFI değerlerinin ,90 üzerinde olması kabul edilir model uyum indeksidir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010; Kline, 2005; Marsh, Balla & McDonald, 1988). Buna ek olarak bu çalışmada ölçeğin geçerliğine kanıt oluşturmak için yapı ve kriter geçerliliği incelenmiştir.

Bu model uyum indeksleri göz önüne alınarak 3 faktör için ayrı ayrı DFA modelleri oluşturuldu. Sırasıyla, Oyun etkileşimi  $\chi^2(26)= 90.719$ , CFI=0.901, RMSEA=0.075, SRMR=0.054, Oyunu Bozma  $\chi^2(35)= 88.319$ , CFI=0.916, RMSEA=0.059, SRMR=0.043 ve Oyundan Kopma  $\chi^2(34)= 81.715$ , CFI=0.892, RMSEA=0.056, SRMR=0.045 değerleri bulunmuştur. Bu değer ışığında, üç faktöründe de anlamlı olarak model uyumu sağladığı bulunmuştur (CFA modelleri için bkz. Şekil 1). Her bir faktörün altına düşen faktör ve maddelerin son hali Tablo 2'de gösterilmiştir. DFA'ye ek olarak, diğer bir madde analiz yöntemi olan katılımcılar aldıkları puanlara göre Alt %27lik ve üst %27lik gruplara ayrılmış ve bu gruplara t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 5 te gösterilmiştir.

**İç Güvenirlik.** Alfa katsayısı bir ölçüm aracının iç tutarlılığını ölçer (Thorndike & Thorndike-Christ, 2009). İç güvenirlik, aynı ölçek üzerindeki farklı maddeler arasındaki korelasyonlara odaklanır ve testteki maddelerin, katılımcılar arasında benzer sonuçlar ortaya koymak için aynı yapıyı ölçtüğü varsayılır. Mevcut çalışmada bulunan iç tutarlılık değerlerinin (Oyun Etkileşimleri için  $\alpha=.72$ , Oyunu Bozma için  $\alpha=.73$  ve Oyundan Kopma için  $\alpha=.68$ ) kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Yapı Geçerliliği.** Bir ölçeğin yapı geçerliliği ile ölçeğin ölçmek istediği yapıyı ne derece ölçebildiği ifade edilir (Thorndike & Thorndike-Christ, 2009). Mevcut araştırmanın yapısı Fantuzzo ve ark. (1998) tarafından yapılan tasarıma dayanmaktadır. Ayrıca, ölçüm modeli olarak DFA modelinin kullanımı ile yapı geçerliliği incelenmiştir (Hair ve ark., 2013; Kline, 2005). DFA modeli ÇAOD'in çocukların oyun davranışlarına yönelik üç yapısının olduğunu göstermiştir.

**Kriter Geçerliliği.** Kapsam geçerliliği bir ölçme aracının diğer ilgili değişkenler üzerindeki sonuçlarını güvenilir bir biçimde tahmin etme ve açıklama becerisidir (Thorndike & Thorndike-Christ, 2009). ÇAOD'in Türkiye'deki örneklem için kriter geçerliliğini incelemek açısından OÖADÖ (Merrell, 1994; Seçer ve ark., 2010) ile çocukların sosyal ve problem davranışları öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. İki Değişkenli Korelasyon bulgularına göre ebeveyn tarafından değerlendirilen Oyun Etkileşimi (ÇAOD-OE) ile öğretmen tarafından değerlendirilen bağımsızlık ( $r=.18$ ,  $p<.01$ ) ve etkileşim ( $r=.23$ ,  $p<.01$ ) arasında olumlu bir bağ varken, problem davranışlar olarak, çekingen ( $r=-.16$ ,  $p<.01$ ), anti sosyal ( $r=-.14$ ,  $p<.01$ ) ve benmerkezci davranışlar ( $r=-.10$ ,  $p<.05$ ) arasında olumsuz bir ilişki vardır. Çocukların ebeveynleri tarafından değerlendirilen Oyunu Bozma (ÇAOD-OB) öğretmen tarafından değerlendirilen sosyal davranışlar ile olumsuz bir ilişki içindeyken problem davranışlar ile olumlu yönde ilişkilidir. Son olarak, çocukların ebeveynleri tarafından değerlendirilen Oyundan Kopma (ÇAOD-OK) ile öğretmen tarafından değerlendirilen sosyal davranışlar arasında olumsuz bir ilişki söz konusuysa problem davranışlarla olumlu yönde bir ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynler tarafından doldurulan ÇAOD ile öğretmen tarafından değerlendirilen sosyal/problem davranışlar arasındaki tüm ilişkiler Tablo 3'te yer almaktadır. ÇAOD ile OÖADÖ arasında bu ilişkiler ÇAOD'in çocukların akran oyun davranışlarının farklı yönlerinin ölçülmesiyle uzaksak ve yakınsak geçerliliğinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, oyunu bozma ve oyundan kopma davranışları öğretmenler tarafından rapor edilen biliş temelli problem davranışlar ile olumlu yönde korelasyon göstermiştir. Sonuçlar Tablo 4 te gösterilmiştir.

## Turkish Studies

## TARTIŞMA

Mevcut çalışmada, ÇAOD'in Türk örneklem için geçerliliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Özellikle, ÇAOD'in ebeveyn versiyonunun yapısal ve kültürel denklik açısından Birleşik Devletler'deki sonuçlarla aynı olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Aşağıdaki belirtildiği gibi üç temel bulgu ortaya çıkmıştır.

İlk olarak, mevcut çalışma, bir ölçeğin kültürel bir bağlamdan başka bir kültürel bağlama adaptasyon süreci ile ilgili bilgi sağlayarak var olan araştırmalara katkıda bulunmuştur. Mevcut uyarlama sürecindeki amaç ölçeğin benimsenmesi ile adaptasyonu arasındaki farkı netleştirmektir (He & van de Vijver, 2012). Bir ölçeğin benimsenmesi ile o ölçeğin hedef dile dilin yapısına daha çok önem veren basit ve ucuz bir çevirisi kastedilirken, bir ölçeğin adaptasyonu ise ölçeğin yakın bir çevirisinin yanında kültürel ve psikometrik olarak hedef kültür ve dile alakalı olmayan noktaların çevirisinde yapılan değişiklikleri de ifade eder (He & van de Vijver, 2012). Bu nedenle, mevcut çalışmada, PIPPS'in Türkçeye tercüme edilmesi ve Türk kültürüyle bağdaştırılması için oldukça fazla zaman harcanmıştır. Adaptasyon sürecinde, Batı Dünyasında oluşturulan ölçüm araçlarının bazı bölümlerinin, Batı kültüründen farklı değerleri barındıran Türk kültürü için aynı işleve sahip olmayacağı görülmüştür (Kağıtçıbaşı, 2007). Bu nedenle, ölçeğin her bir maddesi derinlemesine incelenmiş ve maddelerle ilgili uzman ve ebeveyn görüşleri alındıktan sonra Türk kültürüne uyarlanmıştır. Gelecekte yeni ölçüm araçlarını Türk diline ve kültürüne uyarlayacak olan araştırmaların, bu adaptasyon sürecinden faydalanabileceği kanısındayız.

İkincisi, ÇAOD'm Türkçedeki geçerliliğini incelemek için çok daha sağlam bir analiz stratejisi kullandık. Çalışmada ölçeğin orijinalinde bulunan üç faktörlü yapının modeli DFA yöntemiyle Türk ebeveynlerinin aynı yapıyı gösterdiği ortaya konulmuştur. Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar, bu üç faktörün başka bir kültürel ve eğitimsel bağlamda yinelenebilir olduğunu gösteren diğer araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Gündüz, Yağmurlu, & Harma, 2014; Leung, 2014; Öztürk, 2011). Dolaylı olarak oyunun bozulması ve oyun etkileşimi ile örtüşen bazı bileşenleri olduğu için en problemlili alt ölçeğin oyundan kopma olduğu görülmüştür. Birleşik Devletlerdeki örneklem gibi, Kore örnekleminde de aynı sorunla karşılaşmıştır (Leung, 2014). Tüm psikometrik hususlar dikkate alınıp ve ÇAOD'm özgün çalışmasında (Fantuzzo ve ark., 1998; 2007) belirlenen kriterler ve istatistiksel öneriler (Hair ve ark., 2013; Hu & Bentler, 1999; Muthen & Muthen, 2012) doğrultusunda ölçeklerin faktör yapılarına son halleri verilmiştir. Oyundan kopma faktörü ABD dışı diğer ülkelerde olduğu gibi bizim çalışmamızda da biraz model uyumu sorunu yaşandı. Bu durum Kore kültüründe de aynı eğilimi göstermiştir ve ölçekten birkaç maddenin çıkarıldığı Kore örnekleminde yapılan araştırmada da aynı sonuçlar doğurmuştur (Leung, 2014).

Üçüncü olarak, mevcut çalışma ÇAOD'm Türkçe versiyonunun kabul edilebilir güvenilirliğe ve öngörücü geçerliliğe sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, her bir alt ölçeğin yeterli iç tutarlılığa sahip olduğunu gösteren araştırma sonuçlarını (Fantuzzo ve ark., 1998) desteklemektedir. Bu bulgu, her bir alt ölçekteki maddelerin yapıyı önemli derecede temsil ettiğini ve birbirleri ile içten ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, mevcut araştırma da ebeveyn tarafından doldurulan akran etkileşimi alt ölçeği ile öğretmen tarafından bildirilen sosyal beceriler arasında olumlu, yine öğretmen tarafından bildirilen problem davranışlar arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, ÇAOD'm alt ölçeklerinin sosyal beceriler ile ilgili olduğunu gösteren önceki araştırmalarla paralellik göstermektedir (Fantuzzo ve ark., 1998; 2008; Gündüz ve ark., 2015). ÇAOD'm olumsuz bileşenleri (oyundan kopma ve oyunun bozulması) ile öğretmen tarafından değerlendirilen problem davranışlar arasında olumlu yönde bir ilişki söz konusudur. Bu durum,

---

### Turkish Studies

çocukların çelişkili akran etkileşimlerinin, mevcut ve gelecekteki akran ilişkilerine zarar verdiğini gösteren araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Ladd, 2005; Ladd, Coleman, & Kochenderfer, 1997). Sonuç olarak, bu bulgular ebeveynler tarafından değerlendirilen çocukların oyun sırasındaki akran iletişimlerinin, çocukların sosyal akıbetlerini tahmin edebileceğini göstermektedir.

Ebeveyn tarafından değerlendirilen ÇAOD'ın psikometrik analizi, çocukların oyun sırasındaki akran etkileşimlerinin ölçümü ile tutarlıdır ve bu da araştırmacılara ve program değerlendiricilerine çocukların davranışları ve oyun sırasındaki etkileşimleri ile ilgili doğru raporlar verilmesini sağlayabilir (Diamond & Squires, 1993; Fantuzzo ve ark., 1998; 2007). Ebeveynlerin verdikleri raporlarda önyargılı olabileceği gerekçesiyle çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesinde ebeveyn raporlarının kullanımı tartışmalı olsa da (Fagot, 1995; Renk & Phares, 2004), erken çocukluk döneminde ebeveynlerin çocukların davranışları ile ilgili sağladığı raporlar çocukların gelişimsel gidişatlarının ölçülmesi için oldukça yararlıdır (Rothbart & Bates, 2006). Buradan hareketle, ÇAOD'ta yer alan çocukların oyun etkileşimleri için ebeveynlerin yaptığı değerlendirmeler çocukların akranları ile sergiledikleri bağlamsal davranışların ölçülmesi açısından araştırmacılar, öğretmenler ve program değerlendiricileri için son derece yararlı olabilir.

#### KAYNAKÇA

- Ahn, J., & Fılpenko, M. (2007). "Narrative, Imaginary Play, Art, and Self: Intersecting Worlds." *Day Care & Early Education*, 34(4), 279-289.
- Akgün, E., & Yeşilyaprak, B. (2011). "The Qualitative Dimension of Mother-Child Play Interaction: An Evaluation of Mothers' Verbal Expressions." *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 11-20.
- Bentler, P. M. (1990). "Comparative Fit Indices in Structural Models." *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M. (1995). "EQS Structural Equations Program Manual." Encino, CA: Multivariate Software.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2012). "Assessing and Scaffolding: Make-believe Play." *Young Children*, 67(1), 28-34.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). "Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Education." Washington, DC: NAEYC
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). "Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development (5th ed.)." W. Damon & R. M. Lerner (Eds.). New York, NY: John Wiley and Sons Inc.
- Brown, S. L., & Vaughan, C. C. (2009). "Play: How It Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul." New York, NY: Avery.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). "Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods and Research*." 21, 230-258. doi:10.1177/0049124192021002005
- Bundy, A. C. (1993). "Assessment of Play and Leisure: Delineation of the Problem." *American Journal of Occupational Therapy*, 47(3), 217-222.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School Readiness: The Need for a Paradigm Shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338-352.

---

#### Turkish Studies

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 11/9 Spring 2016

- Casby, M. W. (2003). "The Development of Play in Infants, Toddlers, and Young Children." *Communication Disorders Quarterly*, 24, 163-174.
- Cohen, J. S., & Mendez, J. L. (2009). "Emotion Regulation, Language Ability, and the Stability of Preschool Children's Peer Play Behavior." *Early Education & Development*, 20(6), 1016-1037. doi:10.1080/10409280903305716
- 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." *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 411-431.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). "Peer Interactions and Play in Early Childhood." K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. P. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer interactions, Relationships, and Groups* (s. 143-161). New York, NY: The Guilford.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., Büyüköztürk, Ş. (2012). "Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları, 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi."
- Diamond, K., & Squires, J. (1993). "The role of parental report in the screening and assessment of young children." *Journal of Early Intervention*, 17(2), 107-115.
- Durualp, E., & Aral, N. (2010). "Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Elkind, D. (2007). *The Power of Play: How Spontaneous, Imaginative Activities Lead to Happier, Healthier Children.* Cambridge, MA: Da Capo Lifelong.
- Fagot, B. I. (1995), "Development of a Pleasure in Parenting Scale." *Early Development Parenting*, 4, 75-82. doi: 10.1002/edp.2430040204
- Fantuzzo, J., & Hampton, V. R. (2000). "Penn Interactive Peer Scale: A Parent and Teacher Rating System for Young Children." C. E. Schaefer, K. Gitlin-Weiner, & A. Sandgrund (Eds.), *Play Diagnosis and Assessment* (2. Baskı., s. 599-620). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Fantuzzo, J., & Mcwayne, C. (2002). "The Relationship between Peer-play Interactions in the Family Context and Dimensions of School Readiness for low-income preschool children." *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 79-87. doi:10.1037/0022-0663.94.1.79
- Fantuzzo, J., Perry, M. A., & Mcdermott, P. (2004). "Preschool Approaches to Learning and Their Relationship to Other Relevant Classroom Competencies for Low-income Children." *School Psychology Quarterly*, 19, 212-230.
- Fantuzzo, J., Manz, P., & Mcdermott, P. (1998). "Preschool Version of the Social Skills Rating System: An Empirical Analysis of Its Use with Low-income Preschool Children." *Journal of School Psychology*, 36, 199-214.
- Fantuzzo, J., Manz, P., Atkins, M., & Meyers, R. (2005). "Peer-Mediated Treatment of Socially Withdrawn Maltreated Preschool Children: Cultivating Natural Community Resources." *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(2), 320-325. doi:10.1207/s15374424jccp3402\_11
- Fantuzzo, J., Sekino, Y., & Cohen, H. L. (2004). "An Examination of the Contributions of Interactive Peer Play to Salient Classroom Competencies for Urban Head Start children." *Psychol. Schs*, 41(3), 323-336. doi:10.1002/pits.10162

---

#### Turkish Studies

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 11/9 Spring 2016

- Fazlıoğlu, Y., Ilgaz, G., & Papatğa, E. (2013). "Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması." *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 239-250.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2011). "Playing Around in School." A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (s. 341-360). New York, NY: Oxford University Press.
- Gagnon, S. G., & Nagle, R. J. (2004). "Relationships between Peer Interactive Play and Social Competence in at-risk Preschool Children." *Psychology in the Schools*, 41(2), 173-189. doi:10.1002/pits.10120
- Gündüz, G., Yağmurlu, B., & Harma, M. (2015). "Self-Regulation Mediates the Link between Family Context and Socio-Emotional Competence in Turkish Preschoolers." *Early Education and Development*. doi:10.1080/10409289.2015.985148
- Güneş, F., (2015). "Oyunla Öğrenme Yaklaşımı/Game-Based Learning Approach", TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10/11 Summer 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8499, p. 773-786.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). "Multivariate Data Analysis (7th ed.)." Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hampton, V. R., & Fantuzzo, J. W. (2003). "The Validity of the Penn Interactive Peer Play Scale with Urban, Low-Income Kindergarten Children." *School Psychology Review*, 32(1), 77-91.
- Hampton, V. R., Fantuzzo, J. W., & Manz, P. H. (1999). "Assessing Interactive Play in Early Childhood: Penn Interactive Peer Play Scale." *Nhsa Dialog: A Research-to-practice Journal for The Early Intervention Field*, 3(1), 70-72.
- He, J., & Van De Vijver, F. (2012). "Bias and Equivalence in Cross-cultural Research." *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2). doi: 10.9707/2307-0919.11111.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). "Fit Indices in Covariance Structure Modeling: Sensitivity to under Parameterized Model Misspecification." *Psychological Methods*, 3, 424-453.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives." *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). "Family, Self, and Human Development across Cultures: Theory and Applications." Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kaner, S., Büyüköztürk, Ş., & İŞERİ, E. (2013). "Connors Anababa Dereceleme Ölçeği Yenilenmiş Kısa: Türkiye Satandardizasyon Çalışması" *Nöropsikiyatri Arşivi*, 50, 100-109.
- Kelly-Vance, L., Ryalls, B. O., & Glover, K. G. (2002). "The Use of Play Assessment to Evaluate the Cognitive Skills of Two-and Three-Year-Old Children." *School Psychology International*, 23(1), 69-85.
- Kline, R. B., (2005). "Principles and Practice of Structural Equation Modeling." The Guilford Press, New York, London.
- Knox, S. H. (1997). "Development and Current Use of the Knox Preschool Play Scale." L. D. Parham & L. S. Fazio (Ed.), *Play in Occupational Therapy for Children* (s. 35-51). St. Louis, MO: Mosby.

---

### Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 11/9 Spring 2016

- Koçyiğit, S., Sezer, T., & Yılmaz, E. (2015). "60-72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri ile Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 209-218.
- Ladd, G. W. (2005). "Children's Peer Relations and Social Competence: A Century of Progress." New Haven: CT: Yale University Press.
- Ladd, G. W., Coleman, C. C., & Kochenderfer, B. J. (1997). "Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relational Systems that Contribute Uniquely to Children's School Adjustment." *Child Development*, 68(6), 1181-1197. doi:10.1111/1467-8624.ep9712191527.
- Lautamo, T., Laakso, M. L., Aro, T., Ahonen, T., & Törmäkangas, K. (2011). "Validity of the Play Assessment for Group Settings: An Evaluation of Differential Item Functioning between Children with Specific Language Impairment and Typically Developing Peers." *Australian Occupational Therapy Journal*, 58(4), 222-230.
- Leipold, E. E., & Bundy, A. C. (2000). "Playfulness in Children with and without Disability: Measurement and Intervention." *Occup Ther J Res*, 20, 61-82.
- Leung, C-H. (2014). "Validation of the Penn Interactive Peer Play Scale with Preschool Children in Low-income Families in Hong Kong." *Early Child Development and Care*, 184(1), 118-137, DOI: 10.1080/03004430.2013.773990
- Linder, T. W. (2008). "Transdisciplinary Play-based Intervention (2. Baskı)." Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Maccallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). "Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling." *Psychological Methods*, 1, 130-149.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). "Goodness-of-fit in Confirmatory Factor Analysis: The Effect of Sample Size." *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Mendez, J. L., & Fogle, L. M. (2002). "Parental Reports of Preschool Children's Social Behavior: Relations among Peer Play, Language and Competence, and Problem Solving." *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 374-389.
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). "Profiles of Social Competence among Low-Income African American Preschool Children." *Child Development*, 73(4), 1085-1100. doi:10.1111/1467-8624.00459
- Merrell, K. W. (1994). "Assessment of Behavioral, Social and Emotional Problems: Direct and Objective Methods for Use with Children and Adolescents." *Psychology in Schools*, 32(2), 144-145. doi: 10.1002/1520-6807(199504)
- Merrell, K. W. (2003). "Preschool and Kindergarten Behavior Scales." Austin, TX: PRO-ED.
- Muthen, L. K., & Muthen, B. O. (2012). "Mplus: Statistical Analysis with Latent Variables. User's Guide." Los Angeles, CA: Muthen & Muthen.
- Ogbu, J. U. (1999). "Beyond Language: Ebonics, Proper English, and Identity in a Black-American Speech Community." *American Educational Research Journal*, 36(2), 147-184. doi:10.3102/00028312036002147
- Özdemir, S., (2015). "Kıbrıs'taki Geleneksel Çocuk Oyunlarının Kübik Öğretim Programı Temelinde Okul Öncesi Eğitim ve Bilişsel Gelişim Kazanımlarıyla İlişkilendirilmesi / Integrating Cyprus Cultural Games Into Preschool Curriculum Based On The Cubic

---

### Turkish Studies



- Curriculum Focusing On The Cognitive Development”, *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10/11 Summer 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8565>, p. 1217-1230.
- Öztürk, A. (2011). “*Social Competence and Parent Child System in Preschool*” (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe University, Ankara.
- Poyraz, H. (2011). “*Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri (3.Baskı.)*.” Ankara: Anı Yayınları.
- Renk, K. & Phares, V. (2004). “Cross-informant Ratings of Social Competence in Children and Adolescents.” *Clinical Psychology Review*, 24, 239-254.
- Rogoff, B. (2003). “*The Cultural Nature of Human Development.*” New York, NY: Oxford University Press.
- Rothbart, M.K., & Bates, J.E. (2006). “Temperament.” W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (6. Baskı, s. 99–166). New York: Wiley.
- Rubin, K. H. (2001). “University of Maryland: Center for Children, Relationships, and Culture.” <http://www.rubinlab.umd.edu/CodingSchemes/POS%20Coding%20Scheme%202001.pdf>
- Seçer, Z., Çelikhöz, N., Koçyığıt, S., Seçer, F. & Kayılı, G. (2010). “Social Skills and Problem Behaviours of Children with Different Cognitive Styles Who Attend Preschool Education.” *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(1), 91-98.
- Sturgess, J. L. (1997). “Current Trends in Assessing Children's Play. *British Journal of Occupational Therapy*,” 60(9), 410-414. doi:10.1177/030802269706000908
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). “*Using Multivariate Statistics.*” Boston: Allyn and Bacon.
- Thompson, R. A., & Raikes, H. A. (2007). “The Social and Emotional Foundations of School Readiness.” D. F. Perry, R. K. Kaufmann, & J. Knitzer (Ed.), *Social & Emotional Health in Early Childhood: Building bridges between services & systems* (s. 13-36). Baltimore, MD: Brookes.
- Thorndike, R. M. & Thorndike-Christ, T. (2009). “*Measurement and Evaluation in Psychology and Education.*” Prentice Hall Publications.
- Zıgler, E., Finn-Stevenson, M., & Hall, N. W. (2002). “*The First Three Years & Beyond: Brain Development and Social Policy.*” New Haven: Yale University Press.
- Zıgler, E. F., & Bishop-Josef, S. J. (2006). “Part I- Challenges to Play/The Cognitive Child Versus the Whole Child: Lessons From 40 Years of Head Start.” In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. Oxford: Oxford University Press.

Çocuk Karakterleri	n (%)	M	SD	Aralık
Yaş	442	60.27	9.71	40-86
Cinsiyet				
Erkek	209 (47,3)			
Kız	233 (52,7)			
Ebeveyn Karakterleri				
Aile Tipi				
Çekirdek	363 (82,1)			
Geniş	64 (14,5)			
Tek Ebeveyn	15 (3,4)			
SED				
Düşük	25 (5,7)			
Orta	394 (89,1)			
Yüksek	23 (5,2)			
Anne Öğrenim Durumu				
Lisans ve Üstü	259 (58,6)			
Lise ve Altı	183 (41,4)			
Baba Öğrenim Durumu				
Lisans ve Üstü	250 (56,6)			
Lise ve Altı	192 (43,4)			

Tablo 2. Doğrulayıcı Faktör Analiz Sonuçları

Faktör Maddesi	DFA Yükleri** (N=442)
<b>Faktör 1: Oyun Etkileşimi (<math>\alpha=.72</math>)</b>	
1. Diğer çocuklara yardım eder	.50(.04)
6. Diğer çocuklarla oyuncaklarını paylaşır	.38(.04)
13. Akran çatışmalarını yatıştırılmaya yardımcı olur	.55(.04)
19. Diğer çocukların eylemlerini kibarca yönlendirir.	.38(.04)
21. Diğer çocukları oyuna katılmaları için cesaretlendirir	.65(.04)
23. İncinen veya üzgün olan arkadaşlarını rahatlatır	.77(.03)
25. Oyun esnasında hikâyeleri sözlü olarak dile getirir	.42(.04)
29. Oyun esnasında olumlu duygular gösterir (örn., gülümser, kahkaha atar)	.20(.05)
31. Oyun hikâye ve aktiviteleri düzenlerken yaratıcılık gösterir	.23(.05)
<b>Faktör 2: Oyun Bozma (<math>\alpha=.73</math>)</b>	
2. Kavga etmeye ve tartışmaya başlar	.48(.04)
10. Diğer çocukların oyun hakkındaki önerilerini reddeder	.26(.05)
12. Gevezelik yapar	.28(.05)
14. Diğerlerinin eşyalarına zarar verir	.52(.04)
18. Sözlü olarak başkalarıyla alay eder	.53(.04)
20. Ağlar, mızızlanır, kızgınlık gösterir	.41(.05)
22. Diğer çocukların eşyalarını zorla alır	.64(.04)
27. Diğer çocukların oyununu bozar	.59(.04)

### Turkish Studies

30. Fiziksel olarak saldırgandır	.60(.04)
32. Geçişlerde ortamı bozar (Bir aktiviteden diğerine geçerken)	.36(.05)
<b>Faktör 3: Oyundan Kopma (<math>\alpha=.68</math>)</b>	
3. Diğer çocuklar tarafından dışlanır	.33(.05)
5. Oyun grubunun dışında gezinir	.48(.05)
7. Kendini geri çeker	.54(.04)
9. Amaçsızca etrafta dolaşır	.45(.05)
10. Diğer çocukların oyun hakkındaki önerilerini reddeder	.31(.05)
11. Diğer çocuklar tarafından görmezden gelinir	.57(.04)
16. Oyuna çağrıldığında katılmayı reddeder	.47(.05)
17. Oyuna başlamak için yardıma ihtiyaç duyar	.33(.05)
24. Oyun esnasında kafası karışır	.33(.05)
28. Mutsuz görünür	.37(.05)

**Tablo 3. ÇAOÖ ve Sosyal İlişkiler Arasındaki Korelasyonlar (N=442)**

ÇAOÖ Değişken	Sosyal İlişkiler (Öğretmen Ölçeği)			Problem Davranışlar (Öğretmen Ölçeği)			
	İşbirliği	Bağımsızlık	Etkileşim	Dışa Yönelim	İçe Yönelim	Anti sosyal	Benmerkezci
Oyun Etkileşimi	.06	.18**	.23**	-.06	-.16**	-.14**	-.10*
Oyunu Bozma	-.20**	-.20**	-.17**	.29**	.11*	.19**	.12*
Oyundan Kopma	-.13**	-.23**	-.18**	.14**	.27**	.19**	.17**

\*p&lt;.05. \*\* p&lt;.01. ÇAOÖ: Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu

**Tablo 4. ÇAOÖ ve Problem Davranışlar Arasındaki Korelasyonlar (N=442)**

ÇAOÖ Değişken	Conners Öğretmen Dereceleme Ölçeği-YenilenmişKısa		
	Dikkatsizlik	Hiperaktivite	Karşı Gelme
Oyun Etkileşimi	-.08	-.08	-.04
Oyunu Bozma	.29*	.24*	.28*
Oyundan Kopma	.16*	.13*	.13*

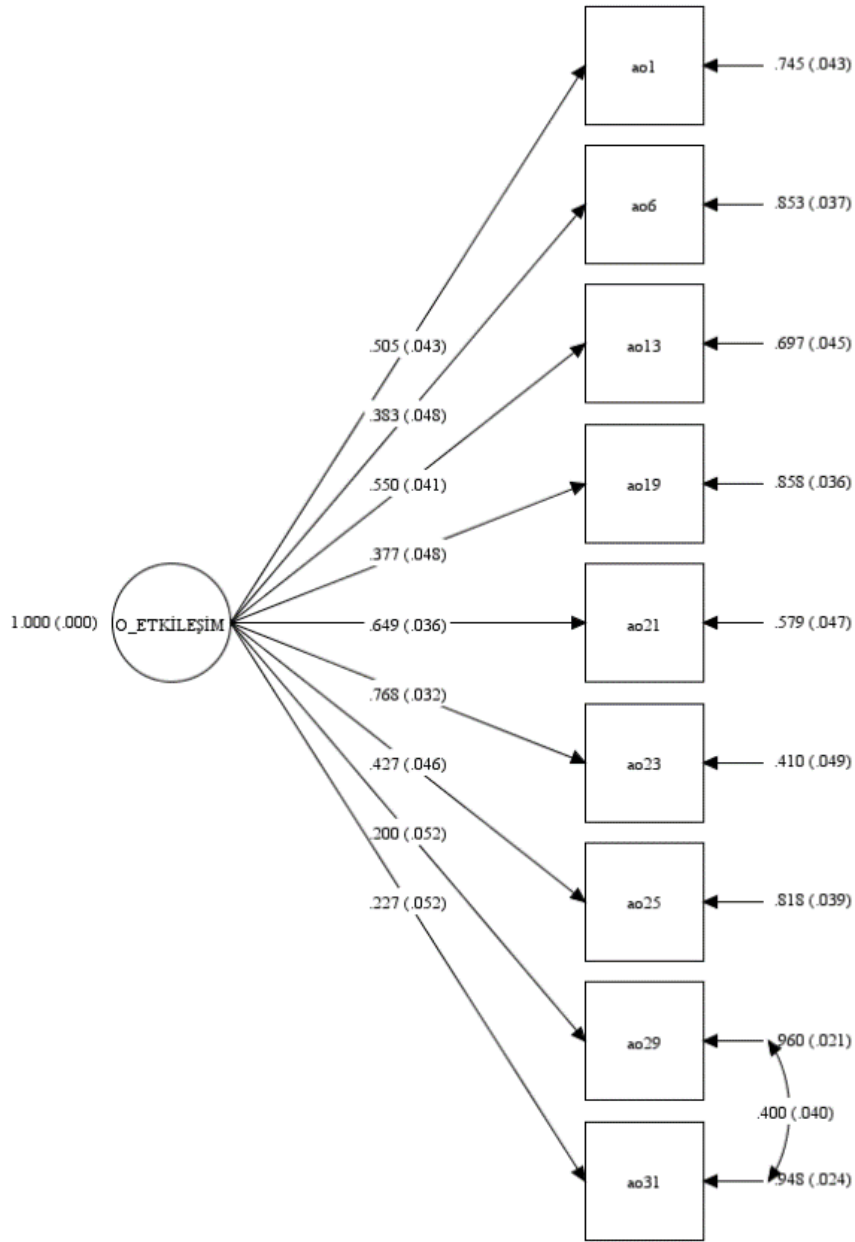
Not. \* p&lt;.01. ÇAOÖ: Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu

**Tablo 5. T-test Sonuçları**

ÇAOÖ	n	Alt % 27			Üst % 27			t
		x	ss	n	x	ss		
OE	127	37,71	5,87	130	61,21	4,62	-35,65*	
OB	135	39,47	2,68	122	62,90	6,95	-36,26*	
OK	159	39,78	3,43	148	61,14	6,65	-35,68*	

\*p&lt;.000. OE:Oyun Etkileşimi. OB: Oyunu Bozma. OK: Oyundan Kopma

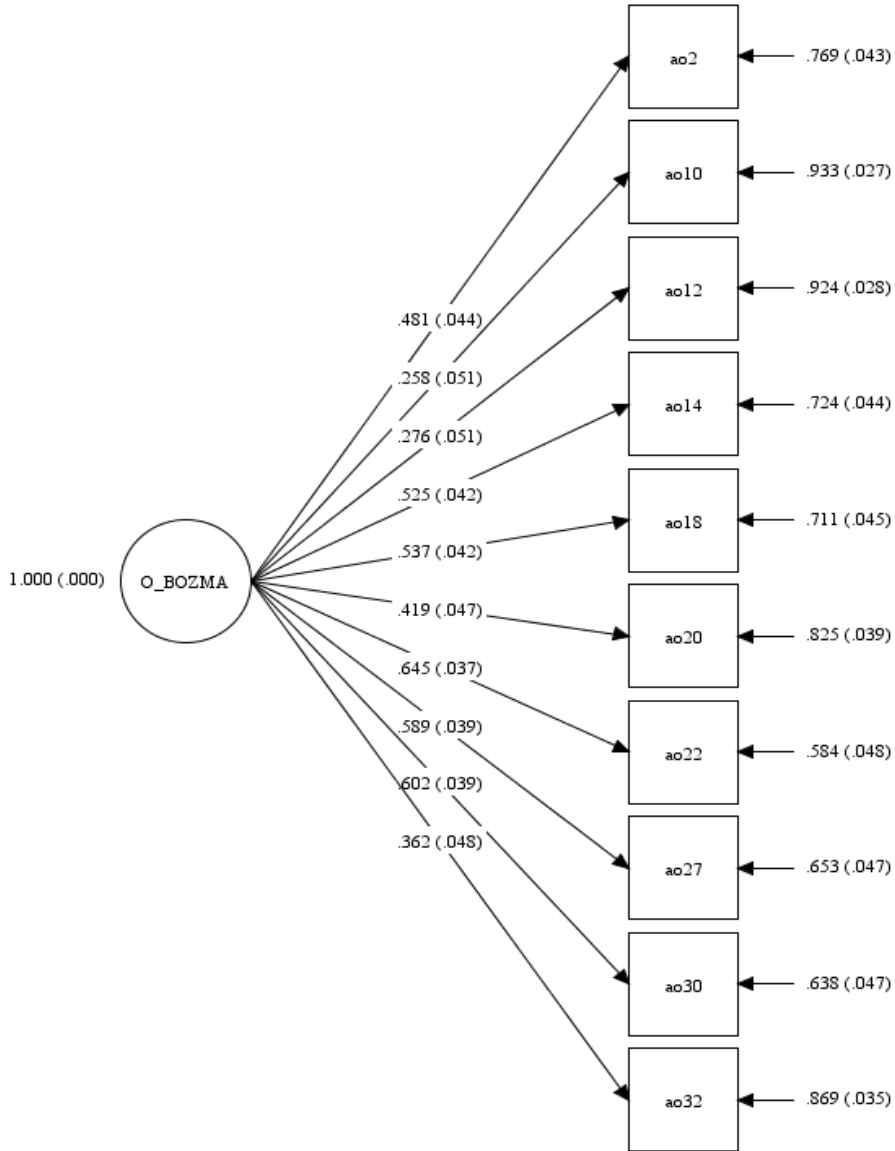
**Turkish Studies**International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 11/9 Spring 2016



Oyun Etkileşimi=  $\chi^2(26) = 90.719$ ,  
 CFI=0.901, RMSEA=0.075, SRMR=0.054

### Turkish Studies

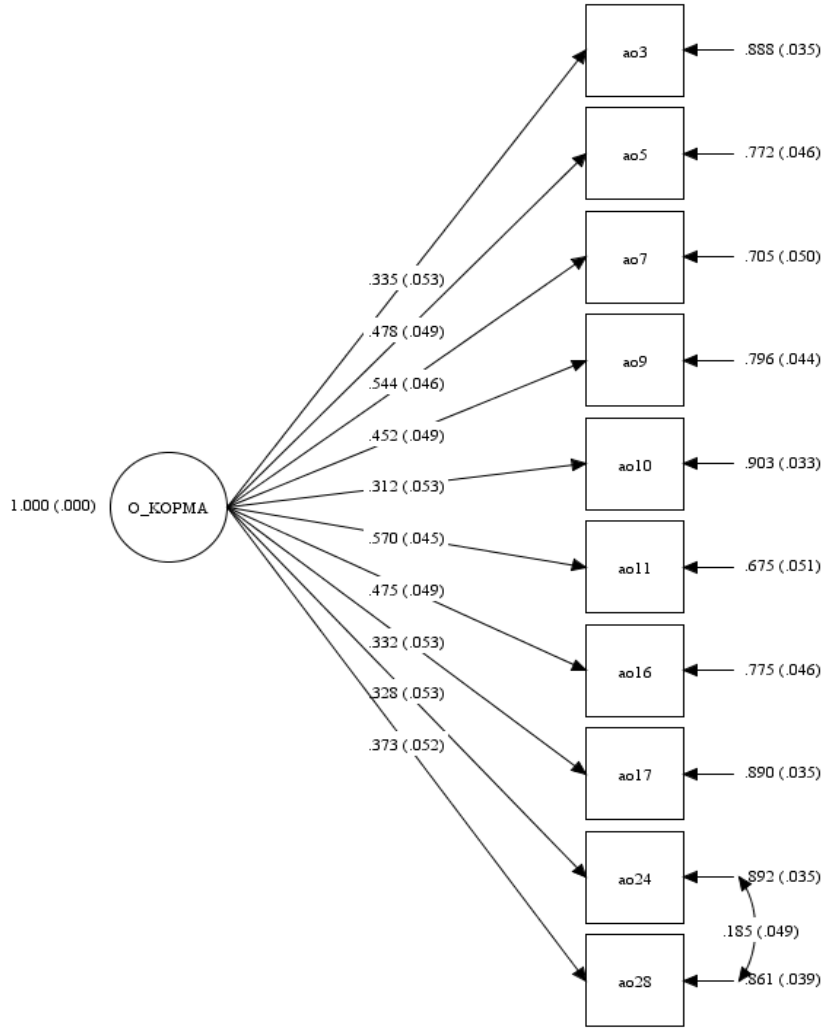
International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
 Volume 11/9 Spring 2016



Oyun Bozulması=  $\chi^2(35) = 88.319$ ,  
CFI=0.916, RMSEA=0.059, SRMR=0.043

### Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 11/9 Spring 2016



Oyundan Kopma=  $\chi^2(34) = 81,715$   
 CFI=0.892 RMSEA=0.056, SRMR=0.045

Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analiz Model Sonuçları

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Ahmetoğlu, E., Acar, İ.H. & Aral, N. (2016). "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formunun (PIPPS-P) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / The Validity and Reliability Study of Penn Interactive Peer Play Scale-Parent Version", *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 11/9 Spring 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9634>, p. 31-52.