

**T.C.
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 60-72 AYLIK
ÇOCUKLARIN PROSOSYAL VE OYUN DAVRANIŞLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Rabia GENCER
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Murat BARTAN

Kütahya, 2022

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Prososyal ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../2022

Rabia GENCER

Kabul ve Onay

Rabia GENCER'in hazırlamış olduğu “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Prososyal ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

....../....../2022

Dr. Öğr. Üyesi Murat BARTAN (Danışman)

Doç. Dr. Tuğçe AKYOL

Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZKAN

Prof. Dr. Şahmurat ARIK

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

Teşekkür

Okul öncesi dönem çocukların gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde çocuğun kişilik yapısı gelişmeye başlamakta, çocuğa temel alışkanlıklar kazandırılmaktadır. Okul öncesi eğitim çocukta sosyalleşme süreci ile ilgili önemli adımların atıldığı ve desteklendiği fırsatlar sunan ortamı sağlamaktadır. Bu dönemde edinilen tecrübeler çocuğun ileriki dönemlerinde sosyal ilişkilerine temel oluşturması açısından önemlidir. Okul öncesi dönem çocuğunun en önemli ihtiyaçlarından biri akranlarıyla birlikte olabilmektir. Bu birlikteliği en çok sağlayan oyun etkinlikleridir. Oyun aracılığıyla çocuk içinde yaşadıkları çevreyi tanır, anlar, duygularını rahatlıkla ifade eder, yeni deneyimler edinir. Aynı zamanda oyun oynarken çocuk paylaşmak, işbirliği yapmak, arkadaşlarıyla yardımlaşmak gibi prososyal davranışları da öğrenir. Böylece çevresiyle etkileşime giren çocuk oyun yoluyla toplumsallaşır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan etkinliklerin temeli oyuna dayanmaktadır. Çocuk en iyi oyun ortamını bu sayede okulda bulmaktadır. Okulda özgürce oynayan çocuk farklı sosyal rolleri öğrenme, toplumsal hayatla ilgili alıştırma yapma olanağına sahip olabilir. Bu açıdan okul öncesi dönemin çocuğun prososyal ve oyun davranışları üzerinde en etkili dönem olduğu söylenebilir. Yapılan bu araştırma ile çocukların prososyal ve oyun davranışları arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmamın bütün aşamalarında akademik bilgi ve tecrübelerinden yararlanma fırsatı bulduğum, güveni ve desteğiyle yanımda olan ve yolumu aydınlatan değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Murat BARTAN'a;

Tez jürisinde yer alarak beni onurlandıran, akademik bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan değerli hocalarım Doç. Dr. Tuğçe AKYOL'a ve Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZKAN'a; uygulama yapmış olduğum anaokullarındaki tüm idarecilere, öğretmenlere ve sevgili çocuklara;

Kütahya'ya geldiğim zamandan beri bana her zaman destek olan, hayatıma anlam katan tüm dostlarıma;

Beni yetiştiren, tüm öğrenim yaşantımda olduğu gibi araştırmam boyunca da maddi ve manevi desteklerini hissettiren biricik annem Nuran GENCER'e ve babam Ahmet GENCER'e, varlığı bana en büyük armağan olan sevgili ablam Nurcan TUNA'ya, eniştem Veli TUNA'ya, yeğenlerim Tuana ve Emir Kaan TUNA'ya teşekkürlerimi sunarım.



İçindekiler

Yemin Metni	i
Kabul ve Onay.....	ii
Önsöz / Teşekkür.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
İçindekiler	v
Tablolar Dizini	vii
Şekiller Dizini	ix
Simgeler ve Kısaltmalar	x
Özet	xi
Abstract	xii
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kuramsal Çerçeve	1
Sosyal gelişim	1
Okul öncesi dönemde sosyal gelişim	2
0-1 yaşta sosyal gelişim.....	2
2-3 yaşta sosyal gelişim.....	3
4-6 yaşta sosyal gelişim.....	4
Sosyal davranışlar	5
Paylaşma	7
Yardımlaşma	7
İşbirliği	8
Sosyal davranış öğeleri	9
Özgeciliği / Diğergamlık.....	9
Empati	10
Sempatik.....	10
Rol üstlenme	11
Kendine değer verme	11
Perspektif alma.....	11
Sosyal davranış gelişimini etkileyen faktörler	12
Mizaç.....	12
Yaş	13
Cinsiyet	14
Kültür	15
Eğitim ortamı	15
Aile.....	16
Okul öncesi eğitimde oyun	18
Oyunun tanımı ve önemi.....	18
Çocuklarda oyun davranış gelişimi.....	21
0-3 yaş çocuklardaki oyun gelişimi.....	21
3-6 yaş çocuklardaki oyun gelişimi.....	22
Sosyal gelişim ve oyun	23
İlgili Araştırmalar	24
Yurt içinde yapılan araştırmalar	24
Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	31
Problem Durumu	35

Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	36
Problem Cümlesi	37
Sayıtlar	38
Sınırlılıklar.....	38
Tanımlar	39
İkinci Bölüm	40
Yöntem.....	40
Araştırma Modeli	40
Evren ve Örneklem.....	40
Veri Toplama Araçları.....	42
Kişisel bilgi formu	42
Okul öncesi prososyal davranış ölçeği.....	42
Penn etkileşimli akran oyun ölçeği öğretmen formu (PEAOÖ-Ö).....	43
Verilerin Toplanması.....	43
Verilerin Analizi.....	44
Üçüncü Bölüm	51
Bulgular.....	51
Dördüncü Bölüm.....	67
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	67
1. Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	67
2. Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	78
3. Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	85
Öneriler.....	86
Araştırmacılara yönelik öneriler	87
Öğretmenlere yönelik öneriler	87
Ailelere yönelik öneriler	88
Kaynakça.....	89
Ekler	111
Ek-1 Kişisel Bilgi Formu	111
Ek-2: Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği 60+	113
Ek-3: PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği.....	116
Ek-4: Etik Kurul	117
Ek- 5: MEM Anket İzni.....	118
Ek-6: Ölçek İzni Akademisyen	119
Özgeçmiş.....	121

Tablolar Dizini

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	41
Tablo 2. Akran Oyun Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	44
Tablo 3. Bağımsız Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	47
Tablo 4. Prososyal Davranışları Ölçeği Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	48
Tablo 5. Bağımsız Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	49
Tablo 6. Cinsiyete Göre Oyun Etkileşimi Puanlarına Ait T Testi Sonuçları	51
Tablo 7. Cinsiyete Göre Oyun Bozulması Puanları Arasındaki “Mann-Whitney U Testi” Sonuçları.....	52
Tablo 8. Cinsiyete Göre Oyundan Kopma Puanları Arasındaki “Mann-Whitney U Testi” Sonuçları.....	52
Tablo 9. Çocuğun Yaşına Göre Oyun Etkileşimi Puanlarına Ait T Testi Sonuçları	52
Tablo 10. Çocuğun Yaşına Göre Oyun Bozulması Puanları Arasındaki “Mann-Whitney U Testi” Sonuçları.....	53
Tablo 11. Çocuğun Yaşına Göre Oyundan Kopma Puanları Arasındaki “Mann-Whitney U Testi” Sonuçları.....	53
Tablo 12. Oyun Etkileşimi Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	53
Tablo 13. Oyun Bozulması Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	54
Tablo 14. Oyundan Kopma Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	54
Tablo 15. Oyun Etkileşimi Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	55
Tablo 16. Oyun Bozulması Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	55
Tablo 17. Oyundan Kopma Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	56
Tablo 18. Anne Mesleğine Göre Betimsel İstatistikler.....	56
Tablo 19. Oyun Etkileşimi Puanlarının Anne Mesleğine Göre Karşılaştırılması Anova Sonuçları.....	57
Tablo 20. Oyun Bozulması Puanlarının Anne Mesleğine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	57
Tablo 21. Oyundan Kopma Puanlarının Anne Mesleğine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	57
Tablo 22. Baba Mesleğine Göre Betimsel İstatistikler	58
Tablo 23. Oyun Etkileşimi Puanlarının Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması Anova Sonuçları.....	58
Tablo 24. Oyun Bozulması Puanlarının Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	58
Tablo 25. Oyundan Kopma Puanlarının Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	58
Tablo 26. Kardeş Sayısına Göre Betimsel İstatistikler	59

Tablo 27. Oyun Etkileşimi Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması Anova Sonuçları.....	59
Tablo 28. Oyun Bozulması Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	59
Tablo 29. Oyundan Kopma Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	60
Tablo 30. Oyun Etkileşimi Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	60
Tablo 31. Oyunun Bozulması Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	61
Tablo 32. Oyundan Kopma Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	61
Tablo 33. OÖ Eğitim Alma Durumuna Göre Oyun Etkileşimi Puanlarına Ait T Testi Sonuçları	61
Tablo 34. OÖ Eğitim Alma Durumuna Göre Oyun Bozulması Puanları Arasındaki “Mann- Whitney U Testi” Sonuçları	62
Tablo 35. OÖ Eğitim Alma Durumuna Göre Oyundan Kopma Puanları Arasındaki “Mann- Whitney U Testi” Sonuçları.....	62
Tablo 36. Cinsiyete Göre Prososyal Davranış Puanlarına Ait T Testi Sonuçları .	63
Tablo 37. Yaşa Göre Prososyal Davranış Puanlarına Ait T Testi Sonuçları	63
Tablo 38. Prososyal Davranış Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	64
Tablo 39. Prososyal Davranış Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	64
Tablo 40. Prososyal Davranış Puanlarının Anne Mesleğine Göre Karşılaştırılması Anova Sonuçları.....	64
Tablo 41. Prososyal Davranış Puanlarının Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması Anova Sonuçları.....	65
Tablo 42. Prososyal Davranış Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması Anova Sonuçları.....	65
Tablo 43. Prososyal Davranış Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	65
Tablo 44. OÖ Eğitim Alma Durumuna Göre Prososyal Davranış Puanlarına Ait T Testi Sonuçları	66

Şekiller Dizini

Şekil 1. Oyun etkileşimi alt boyutuna ait histogram.	45
Şekil 2. Oyunun bozulması alt boyutuna ait histogram.	46
Şekil 3. Oyundan kopma alt boyutuna ait histogram.	46
Şekil 4. Prososyal davranış puanlarına ait histogram	48



Simgeler ve Kısaltmalar

PEAOÖ-Ö	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
Vb	ve benzeri



Özet

Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Prososyal ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu araştırma 60-72 aylık okul öncesi eğitimlerine devam eden çocukların; prososyal davranışları ve oyun davranışları ile bu davranışların aralarındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla araştırma ilişkisel tarama modeli benimsenerek desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kütahya il merkezinde bulunan ve MEB'e bağlı resmi anaokullarına devam eden, 60-72 ay arasındaki 300 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu ve "Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; akran oyun davranışlarının cinsiyet, yaş, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği, kardeş sayısı, aile gelir durumu ve daha önce okul öncesi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmaya katılan çocukların prososyal becerileri incelendiğinde; prososyal becerilerin cinsiyet ve daha önce okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken yaş, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği, kardeş sayısı, aile gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu ise çocukların prososyal davranışları ile oyun etkileşimi davranışları arasında pozitif yönde, oyunun bozulması davranışları arasında negatif yönde ve prososyal davranışları ile oyundan kopma davranışları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, prososyal davranış, oyun davranışı

Abstract

Investigation of the Relationship Between Prosocial and Play Behaviors of 60-72 Months-Old Children Attending Preschool Education

This research was carried out to examine the prosocial behaviors and play behaviors of 60-70 months-old children attending pre-school education and the relationship between these behaviors. For this purpose, the research was designed by adopting the relational screening model. The sample of the study consists of 300 children aged 60-72 months, who attend official kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Kütahya in the 2021-2022 academic year. In the study, “Penn Interactive Peer Play Scale-Teacher Form” and “Preschool Prosocial Behavior Scale” were applied. According to the results of the research; It has been determined that peer play behaviors differ according to the variables of gender, age, education level of parents, profession of parents, number of siblings, family income status and previous pre-school education status. When the prosocial skills of the children participating in the study were examined, it was determined that while prosocial skills showed a statistically significant difference according to the variable of gender and previous pre-school education; it did not show a significant difference according to the variable of age, parental education level, parental profession, number of siblings, and family income status. Another result of the study is that there is a positive relationship between children's prosocial behaviors and play interaction behaviors, a negative relationship between play disruption behaviors, and a negative relationship between prosocial behaviors and game withdrawal behaviors.

Keywords: Preschool education, prosocial behavior, play behavior

Birinci Bölüm

Giriş

Bu bölümünde araştırmanın kuramsal çerçevesi, problem durumu, amacı ve önemi, varsayımları, sınırlılıkları ile konu hakkında yapılmış yurt dışı ve yurt içi araştırmalar yer almaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Sosyal gelişim

Geniş bir boyutu ele alan bir kavram olan sosyal gelişim ile ilgili pek çok tanıma denk gelmek mümkündür. Sosyal gelişim, kişide hayat boyunca, sadece birlikte yaşadığı kişilerle değil; toplumsal örgütlerle, kurum ve kuruluşlarla geçirdiği etkileşimler sonucunda meydana gelen değişimlerdir. Pasif olmayan bir süreç olan sosyal gelişim doğum ile birlikte başlamaktadır. Çocukların sosyal gelişiminin sağlıklı ilerlemesi için elzem olan becerilerin çocuklara erken yaşlarda kazandırılması gerekmektedir. Çünkü erken çocukluk yılları, gelişimin en hızlı ve en kritik olduğu dönemdir. Erken çocukluk yıllarında kazanılan davranışlar, fertlerin kişiliğini biçimlendirir (Yaşar Ekici, 2013: 169).

İnsan yaşamının diğer dönemlerine temel oluşturan okul öncesi dönemde (Oktay, 2002) çocuk, ferdi olduğu toplumun ahlak değerlerini ve uyulması gereken kurallarını öğrenir. Hem kendi istekleri hem de toplumun istekleri arasında denge kurup toplumun beklediği şekilde davranışlarını göstermeye çalışır (Gander ve Gandiner 1996; Yağmurlu ve Candan Kodalak, 2009).

Çocuğun içinde yaşadığı sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi ve sosyalleşebilmesi, diğer kişilerle sağlıklı etkileşime girme, duygularını açıklayabilme, başkalarının duygularını anlama, olumlu benlik kavramına sahip olma, paylaşma ve işbirliği yapma gibi sosyal-duygusal becerilere sahip olmasına bağlıdır. Bu nedenle çocuklarda sosyal gelişim, sosyal uyum ve becerilerin kazanımı ile alakalıdır. Kişinin diğer insanlarla iletişimini kolaylaştırması sebebiyle sosyal beceriler, hayatta önemli bir yer tutar.

Sosyal becerilerin kısa ve uzun vadede elde edilen sonuçları, özellikle hayatın erken döneminde çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasının önemini göstermektedir.

Çocukların göstermiş oldukları ilk sosyal davranış, ona bakım veren annelerine olan bağılılıklarıdır. Bu bağılılığın sağlıklı olması çocuğun ihtiyaçlarının zamanında karşılanmasına bağılıdır. Konuşmaya ve yürümeye başlayan çocuk, oyun aracılığıyla etrafındaki kişilerle etkileşime girer. Böylece sosyal çevresi de genişlemeye başlar. Bu süreçte olumlu ve olumsuz durumlarla karşılaşan çocuk için bazı kavramlar önemli olur. Bu kavramlardan olan yardımseverlik, iş birliği ve saldırganlık davranışlarından hangisini kazanacağı içinde bulunduğu çevredeki örneklerle göre değişir. Bu bölümde sosyal gelişim; 0-1 yaşta, 2-3 yaşta ve 4-6 yaşta olmak üzere 3 dönemde incelenecektir.

Okul öncesi dönemde sosyal gelişim

0-1 yaşta sosyal gelişim

Kendisinin ayrı bir kişi ve sosyal bir varlık olduğunu fark eden çocuktan birey olarak söz edebilmek mümkündür (Yavuzer, 2003). Bebeğin annesi ile arasında yaşanan etkileşimler ile başlayan sosyal gelişimin temeli, gereksinimlerinin zamanında, ilgili ve dikkatli şekilde karşılanmasına bağılıdır (Gülay ve Akman, 2009).

İhtiyaçlarının yeterli derecede giderilmesi sonucu çocukta dünyaya karşı güven duygusu gelişir. Bu duygunun gelişimi çok önemli bir süreçtir. Zaten güvenli bağılılığın şartı, bakımın dikkatli, ilgili ve aynı zamanda duyarlı olmasıdır. 12. aya kadar çocuğun içinde olmak istediği ortam güvenli bir ortamdır (Yavuzer, 2003). Bebeklerin ayırım gözetmeden bağılılık geliştirdiği evre 2-7. aylar arasındır. Bu evrede bebek kendisine ilgi gösteren kişilerle birlikte olmaktan ayırım gözetmeksizin zevk alır (Fazlıoğlu, 2012). İkinci aydan başlayarak bebekler anneleriyle aralarındaki karşılıklı iletişim sonucu diğer kişilere de dikkat ederler (Gülay ve Akman, 2009). Değişik sesler çıkarma, uzunca süre bakma, sevme, gülümseme gibi yakın temas gerektiren davranışlar bağılılık belirtileri gösterir (Yavuzer, 2003). Bebeğe sarıldığınızda ya da onunla konuştuğunuzda yüzünde oluşan gülümseme sosyal yanıt göstergesidir (Fazlıoğlu, 2012).

8. aydan başlayarak bebek, oynamak, uyumak ya da yemek yemek istedikleri vakitlerde ebeveynleriyle bu ihtiyaçlarının karşılanması için iletişime geçmeye çalışacaktır (Durualp ve Aral, 2011).

9-13. aylarda bebekte başkalarının ses ve davranışlarını taklit etme, oyuncaklarla oynama davranışları görülebilir. Paylaşmayı sevmeyen ve her şeyin kendisinin olmasını isteyen bebeğin başkaları oyuncağını aldığı anda sinirlenme, ağlama gibi davranışları sosyal tepkiler arasında sayılabilir (Gülay ve Akman, 2009; Oktay, 2007; Yavuzer, 2003)

Benmerkezcilik, 1 yaş dönemi çocuğunun en tipik özelliğidir. Bu sebeple bu dönem çocukları hep almak isterler ancak hiç vermezler. Başına buyruk hareket etmekte ısrar eder. Grup içerisinde birlikte oynarken bile tek başınadır (Yavuzer, 2003).

Hayatın ilk yıllarında bebekle anne arasında sevgiye ve ilgiye dayalı duyarlı bir etkileşimin oluşması ve bebeğin değişik uyaranlarla bir araya getirilmesi kendisi dışındaki dünyaya dair ilk tecrübelerini oluşturması açısından önemlidir (Gülay ve Akman, 2009).

2-3 yaşta sosyal gelişim

Hayatın ikinci yılında gelişim hızlıdır. Yürüyen, konuşan ve kendisini çevresinden ayrı görmeye başlayan iki yaş çocuğu yavaş yavaş bağımsız hareket etmeye başlar. Çocuğun bağımsız hareketlerinde motor yetenekleriyle birlikte dil becerisinin de kazanılmış olması etkindir (Yavuzer, 2007). Ancak iki yaştan sonra çocuk kriz olarak adlandırılan döneme girer. Bu dönem "negativizm" olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde tutarsız olan ve her şeyin tersini yapan çocuk her zaman kendi isteğinin yapılamayacağını, verdiği kararların ve yaptığı seçimlerin sonuçlarına katlanması gerektiğini öğrenme gereksinimi duyar (Ryder, 1995; Yavuzer, 2004). Öncesinde yaptıkları davranışlarda destek gören çocuklar bu dönemde ebeveynlerinin isteklerini de reddeder ve kendi yapabileceklerini sergilemek için bağımsız hareket etmekte ısrarcı olurlar (Yavuzer, 2003). Ancak şu bilinmelidir ki; olumsuzluk (negativizm) dönemi doğal olduğu kadar geçicidir. Ebeveynlerin bu dönemin geçici olduğunu bilerek soğukkanlı davranmaları ile atlatılacaktır (Gülay ve Akman, 2009).

Bencillikten biraz daha uzaklaşan 3 yaş çocuğu annesine de önceki dönemler kadar bağımlı değildir. Başkalarının duygularına hassasiyet göstermekte ve onların içinde bulunduğu durumu kavrayabilmektedir (Yavuzer, 2003). 3 yaşın başlamasıyla birlikte motor becerileri gelişen çocuk içinde bulunduğu çevreye duyduğu güven ve bağımsızlık duygularıyla hareket ederek etrafında olup biten her şeyi keşfetmek ister. Bu yaş itibariye oyun becerisinin gelişmeye başlaması çocuğun sosyal gelişimini de destekler. Çevre ile olan iletişimde kendini sözel olarak ifade etmesi, takdir ya da beğenilmek istemesi çok yönlü toplumsal yaşama katıldığını gösterir (Gülay ve Akman, 2009; Yavuzer, 2007). Bu yaş grubunda en çok karşılaşılan davranış, birbirleriyle konuşma ve izlemedir. 3 - 4 yaş grubu çocuklar birlikte oynamaya ve oynayacakları arkadaşlarını seçmeye başlarlar (Yavuzer, 2007). Gündelik yaşantılarında gözlemledikleri olayları ya da insanları evcilik, doktorculuk gibi oyunlar oynayarak canlandırırlar. İnsan ilişkilerini bu oyunlarla pekiştiren çocuklar sosyalleşir (Yavuzer, 2009)

4-6 yaşta sosyal gelişim

4 yaş çocuğunun akranlarıyla beraber oynama beceri gelişmiştir. Başka çocuklarla birlikte oynamaktan daha fazla keyif almaya başlar. Oyunlar uzun sürelidir. Oyuncaklarını arkadaşlarıyla paylaşan çocukta bu davranış devamlılık göstermeye başlamıştır. Nezaket içeren "teşekkür ederim", "lütfen" gibi cümleleri etraftan duyuyorsa kullanmaya başlar. Oyunun kuralları olduğunu anlamaya başlar ve bu kurallara uyar. Her zaman anında istediği şeylerin yerine getirilmemesine anlayışla yaklaşmayı öğrenir. Kendi dışında başkalarının da istekleri olduğunu, onlarla bir arada olmak istiyorsa kendi isteklerinin birazından vazgeçmesini ya da sonraya bırakması gerektiğini öğrendiği tecrübeler sosyalleşmesine önemli katkı sağlar (Gülay ve Akman, 2009; Yavuzer, 2007). Aynı zamanda "çete çağı" olarak isimlendirilen 4 yaş döneminde çocuk özellikle aile bireylerinden hemcins olduklarıyla sorun yaşar. Bu evrede arkadaş ilişkilerine gereksinim duyulur (Yavuzer, 2003).

Aile ve çocuk için "altın yaş" olarak nitelendirilen dönem beş yaştır. Bu yaş erken çocukluk döneminin düğüm noktasıdır. Bu dönemde çocuk huysuzluk ve uyumsuzluğu arkada bırakarak daha olgun aynı zamanda bilgili kişi görünümündedir. Beş yaş çocuğunun en göze çarpan özellikleri yeterli ve dengeli olmasıdır. Kendi işini kendi gören, dikkatli ve kararlı olan beş yaş çocuğu içinde

yetiştiği kültüre ve çevreye uyum gösterebilen üst düzeyde toplumsallaşmış kişi görünümündedir. Bu yaş  yaşın gelişmiş halidir (Yavuzer, 2004). Sosyal gelişimi çok yönlülük kazandığı ve buna bağlı olarak sosyal yeterliliğinin ilerlediği yaşıtlarıyla oyunlarının gelişiminden, sorumluluk almaya artan istekten ve küçüklere zen göstermesinden anlaşılmaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

Okul ncesi döneminin sonu, aynı zamanda son çocukluk dönemi başlangıcı olan altı yaşta ocuk aynı 2,5 yaş döneminde karşılaşmış olduğu zorlukları tekrar yaşar. Kararlı olmayan, tembel görünümünde olan ocuk herhangi bir şeyin olumlu ve olumsuz tarafları arasında sıklıkla gelip gider (Yavuzer, 2007).

Gesell davranışları çift kutupluluk içerdiği için örnek olarak annesini seven çocuğun bir süre sonra ondan nefret duyabileceğinden bahseder. Davranışları ani değişmektedir. Arkadaş ilişkileri gelişmiştir. Kendi cinsiyetinden olanlarla daha samimi arkadaşlıklar kurup onlarla oyunlarında daha çok zaman geçirebilirler (Gülay ve Akman, 2009). Okul ağı ile birlikte arkadaş sayısının arttığı, arkadaşlarla ilişkinin aile bireyleriyle ilişkiden daha ön planda olduğu ve grup oyunu tercih edildiği görülmektedir (Yavuzer, 2004).

Kişinin yaşamı sağlıklı sürdürebilmesi yaşadığı fiziksel ve sosyal çevreye gösterdiği uyuma bağlıdır. Çocuklar uyumlu oldukları evrelerde daha çok sosyal beceri kazanmaktadır. Bu da erken çocukluk döneminde sosyal gelişimle sosyal becerilerin gelişiminin tutarlı olduğunu göstermektedir (Gülay ve Akman, 2009; Zembat ve Unutkan, 2001).

Prososyal davranışlar

Toplumu meydana getiren bireyleri bir arada tutan birçok unsur vardır. Toplumu ve dolayısıyla toplumu oluşturan bireylerin güçlü ve sağlam olmalarını sağlayan bu değerler bireylerin olumlu ilişkiler içinde yaşamlarını sürdürmeleri için önemlidir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde çok önemli bir yere sahip olan prososyal davranışlar olumlu sosyal davranışlar olarak da adlandırılmaktadır. Psikoloji alanında yapılan çalışmalarda anti-sosyal davranışların zıt anlamlısı olarak kullanılmaya başlanılan olumlu sosyal davranış terimi ile son günlerde sıklıkla karşılaşılmaktadır (San-Bayhan ve Artan, 2007).

Karlowski'ye göre (1982) olumlu sosyal davranışlar iki farklı amaç için yapılmaktadır. Bunlardan biri benmerkezci (kendi yararı için) diğeri de özgeci

(diğerlerinin yararı için) yardım davranışlarıdır. Benmerkezci yardım davranışını kişi kendi üzüntülü durumundan sıyrılmak ya da başka kişiler tarafından eleştirilmemek için yapmaktadır. Özgeci yardım davranışları ise kişinin kendisinden çok başkalarına yarar sağlamakta, olumlu duygu ve değerlere odaklanmaktadır (Çalık vd., 2009). Diğer kişilerin onayını almak için yapılan yardım davranışları, olumlu sosyal davranışlar içerisinde değerlendirilmemektedir. Çünkü bu davranışlar ödül beklemeden yapılan eylemlerdir ve asıl amaç yardım etmektir (Becker ve Vance 1993; Einsenberg 2003).

Prososyal davranışların nasıl geliştiği ve hangi yaş dönemlerinde görüldüğü geçmişten günümüze önemi koruyan başlıklar arasındadır. Bu davranışların 2 yaş dolaylarında görülmesi beklenir. Sıklık ve çeşitliliklerle bu yaştan sonra artış göstermektedir (Zahn Waxler, Radke Yarrow, Wagner ve Chapman, 1992). Bu yaş dönemi, çocukların akranlarıyla oyun oynamaya istekli oldukları zamandır. Çocuklar oyuncaklarını paylaşmakta, neden üzgün göründüklerini anlayamaya ve arkadaşlarını rahatlatmaya çalışmaktadır (Bee ve Denise, 2003; akt. Dereli, 2008).

Bu alanda yapılan çalışmalar prososyal davranışların özellikle okul öncesi dönemde olmak üzere hayatın ilk yirmi yılında gelişme gösterdiğini, erken yetişkinlik döneminde ise azalarak arttığını göstermektedir (Eisenberg ve Fabes, 1998; Pratt, Skoe ve Arnold, 2004). Toplumsal ilişkileri devam ettirmeyi sağlayan yardım etme, işbirliği yapma, nezaketli olma gibi prososyal davranışlar erken çocukluk döneminde başlamakta ve yaş ilerledikçe gelişmektedir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Özellikle gelişimin hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocuk sosyal bir varlık olduğu bilincindedir. Bu dönemde çocuk ebeveynlerini model alarak onların yaşayış şekillerini taklit ederek öğrenmektedir (Güngör, 2002; Özgüven, 2001; Yavuzer, 2007). Buradan da anlaşılacağı üzere prososyal davranışların temelleri aileye ve bebeklik dönemine dayanmaktadır. İlk olarak 18 - 24. aylar arasında bebekler iş birliğini, kendisi dışındaki kişilerin duygularını tanımayı ve paylaşmayı öğrenmeye başlamaktadırlar. Bu dönemden sonra prososyal gelişim sosyal çevresiyle etkileşimin artması sebebiyle gelişerek ilerleme gösterecektir (San Bayhan ve Artan, 2007; Hastings vd., 2007). Sosyalleşme sürecinde öneme sahip prososyal davranışlar bu sürecin hem önemli bir unsuru hem de ileri bir becerisi olarak görülmektedir (MEB, 2013). Paylaşma,

iş birliği ve yardım etme becerileri prososyal davranışların temelini oluşturan eylemlerdir.

Paylaşma

Paylaşma davranışı kişinin kendisi dışındakilere faydalı olmak için kendisinin sahip olduğu kaynaklardan vazgeçmesi, kendisinde bulunan herhangi bir eşya veya bilgiyi başkalarına vermesi veya ortaklaşa kullanmasıdır (Eisenberg vd., 2006). Çocukların en kolay öğrendiği olumlu sosyal davranışlardan olan paylaşma eylemi, diğerlerine kendisine ait olsun olmasın sahip olduğu herhangi bir nesneyi vermesi ve verirken de mutlu olmasıdır (Beaty, 1998).

Okul öncesi dönemi çocukları maliyetli olmasına rağmen diğerleriyle paylaşmada isteklidir (Paulus ve Moore, 2012). Prososyal davranışlar yaşla birlikte artış göstermektedir. Bu durum paylaşma davranışı içinde aynı şekilde olup bu artış özellikle 4 yaş sonrasında belirgin olarak gözlenmektedir (Somer, 2015).

Çocuğun yaşı küçüldükçe kendisine ait olsun olmasın oynadığı oyuncakları kendisine ait gibi görmesi doğal bir davranıştır. Benmerkezcilik olan çocuklar başkasından oyuncak almaya çalışacak ancak izin verilmediğinde üzülecektir (Beaty, 1998). Aynı zamanda küçük çocuklar sıklıkla diğer kişilere nesne verme eğiliminde bulunurlar. Ebeveynlerine, kardeşlerine ve yaşıtlarına, diğer yetişkin insanlara nesneyi istediklerini sözel olarak ifade etmeleri veya ellerini uzatmaları durumunda çocuklar ellerindeki nesneyi verirler (Çelik Kahraman, 2019, s.17; Hay ve Cook, 2007, s.105).

Sınıfta paylaşma davranışı çocuk sayısının çok olmadığı ve çocukla yetişkin arasındaki etkileşimin fazla olduğu zamanlarda sıkça gerçekleşmektedir. Etkileşim yoğun olduğunda çocuklarla daha çok ilgilenilecek olup çocuklar kendilerini değerli hissedeceklerdir. Küçük gruplarda çocuklar daha kolay paylaşma davranışı göstermekte ve değişik etkinliklere katılmak için daha çok fırsat yakalamaktadır (Olweus ve Block, 1986).

Yardımlaşma

Yardım etme eylemi, sahip olduğu olanakları başkalarının iyiliği için seferber etmek veya başkasının bitiremediği işlerde o kişinin hedefine yönelik yükünü almak için gerçekleştirilir. Yardımlaşma araştırmalarda araçsal, empatik

ve son olarak özgeci olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır (Aydın ve Karakelle, 2016). Araçsal yardım etme, davranışlardan hedefe ulaşmayanların gözlemlenip ulaşamama nedenlerinin belirlenerek sorunun nasıl giderileceğine dair çıkarımlarda bulunulması ve harekete geçilmesidir. Elllerinde eşya varken evin kapısını açamayacak durumda olan kişi için kapıyı açma davranışı buna örnek verilebilir (Aydın ve Karakelle, 2016). Empatik yardım etme, acı yaşayan ya da stresli olan kişinin teselli edilmesi, ilgilenilmesi ve rahatlatılmasıdır (Aydın, 2015, s.21). Özgeci yardım etme, içtenlik ve samimiyet koşulu gözetilmeksizin karşıdaki kişinin iyiliği için yapılan davranışlardır. Annesinden azar işitmek için ona bir bardak su getirme davranışı örnek olarak gösterilebilir (Aydın, 2015, s.22).

Psikolog Staub'a göre (2003), yardım etmede, bu davranışı gerçekleştirebilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olunması ve yardıma ihtiyacı olan kişiye karşı empati duyulması rol oynamaktadır. Buna göre çocuklara gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak veya empati yeteneklerini geliştirmelerine destek olmak yardım etme davranışının artışı sağlayabilir (Dworetzky, 1990). Ayrıca erken çocukluk yıllarında çocukların yardımlaşma davranışları yetişkin bireylerin destekleyici hareketlerine ve sözlü isteklerine bağlı olduğu belirtilmiştir (Aydın ve Karakelle, 2016).

İşbirliği

İşbirliği, bireylerin herhangi bir konuda ortaklaşa sorumluluk alıp görev ve bilgi paylaşımı yaparak birlikte hareket etmeleri, zamanı ve enerjiyi birlikte harcamalarıdır (Gürüz ve Temel Eğinli, 2008, s. 50, Somer, 2015). Ortak bir hedef varsa bu hedefe ulaşmak için tüm insanlar birlikte çalışmalıdır. Bu birliktelik sağlanamazsa sadece birkaç kişi fayda görür ancak sonuç birçok kişi için olumsuzdur (Hendarwati, 2017). Bu nedenle çocuklar işbirliği kavramını tam olarak anlamalıdır. Çocukların öğrenme ortamları yardım etme, paylaşma ve iş birliğinde bulunma davranışlarını öne çıkaracak şekilde hazırlanmalıdır (Senemoğlu, 1994).

Çocuklarda işbirliğinin başka kişilere veya hedefe yönelik sergilenmesinin 4 yaş civarında başladığı ileri sürülmüştür (Çetin, Bilbay, Kaymak, 2002) İşbirliğinde bulunan kişiler sonuca daha hızlı ve kolay şekilde ulaşırlar. Bu şekilde

alışan bireylerin hem paylaşımları hem de bu paylaşımları sayesinde sosyal hoşlanma seviyeleri artar (Atabey, 2018).

Prososyal davranış öğeleri

Özgecilik / Diğergamlık

19. yüzyılda ortaya atılan özgecilik kavramı ilk defa Fransız sosyolog olan Auguste Comte tarafından kullanılmıştır (Tekin, 2019 s.17) Bu kavramın tanımı biyologlar, sosyologlar, psikologlar gibi farklı disiplin ve çalışma grupları tarafından yapılmaya çalışılmıştır. rnek verilecek olursa; Karl Marx zgeciliğ i insanın sahip olduğu yeteneklerden kendi gereksinimlerine kadar uzanan süreç olarak tanımlarken, Leeds (1963) kişinin içinden gelerek bir kişiye bile olsa faydası olması için, karşılık beklemeden yapılan eylemler olarak tanımlar. Mateer ve Willover (1994) ise zgeciliğ i, eylemi gerçekleştirecek bireyin hiç bir karşılık beklemeden o eylemi gerçekleştirmesi olarak tanımlamışlardır.

Batson (2014) zgeciliğ i iki başlık altında incelemiştir. Bu başlıklardan birincisi benmerkezci özgecilik, kişinin bir taraftan yardım ederken bir taraftan da kendi faydasını dşndğ u davranış biçimidir. Diğ er başlık olan başkasına yönelik özgecilik, kendisi dışındaki kişilerin faydasını dşndğ u davranış biçimidir.

Özgecilik, kişisel çıkar gözetmeden ve sonucunda karşılık beklemeden yapılan eylemler olarak yardımlaşma davranışına temel oluşturur. Bireylerin karşılıklı değerli hissettikleri ve yardım eden bireyin içsel motivasyonunun önemli olduğu davranış biçimidir (Ağır, 2017; Karadağ ve Mutağ cılar, 2009).

Özgecilik ve olumlu sosyal davranış arasında pozitif yönlü bir ilişki olmasına karşın bu iki davranışı birbirinden ayıran özellikler de bulunmaktadır. Prososyal davranışların gösterilme eğiliminin sebebi her zaman başkalarının yararını ne çıkarma veya fedakarlık olmayabilir (Batson vd., 2008; Foster, Wenseleers, ve Ratnieks, 2006; Grusec, Davidov ve Lundell, 2002; Kitcher, 1998). Bu sebeple özgeci davranışlar prososyal davranışın, prososyal davranış ise yardımlaşmanın alt dalı olarak açıklanabilir (Einsenber ve Mussen, 1989). Kendini gerçekleştirme kapasiteleri başkalarına göre yüksek olan kişilerin özgecilik özellikleri gösterdikleri söylenebilir (Ersanlı ve Doğru abuker, 2015).

Empati

Empati, iletişimin önemli unsurlarındandır (Geçtan, 1984). Empati, kişinin kendi hissettiklerinin haricinde etkileşim halinde olduğu kişilerin hissettiklerinin dikkate alınarak doğru tepki verilmesidir (Özer, 2016). Ünal (2007) empatiyi kişinin kendisini başkası yerine koyması ve bu şekilde başkasının acı, üzüntü, korku gibi duygularını anlaması olarak tanımlamıştır. Hoffman (2000) empati kavramını kişinin hissettiklerinin bir süreliğine kenara bırakılıp diğer kişinin yaşadıkları ve hissettikleriyle daha çok ilgilenilmesi şeklinde açıklamıştır. Bu tanımlardan da yola çıkılarak empati, kişinin başka canlı ya da cansız varlıkla etkileşim halindeyken kendisini onun yerine koyup onun için telaşlanması, duyarlılık göstermesi ve hissettiklerini anlamaya çalışması ve bu süreçte gösterdiği tepkilerle bilgi ve duygu akışının oluşmasıdır (Dökmen, 2004).

Empatinin çocuklarda ne zaman görülmeye başladığı kesinleşmemiş olsa da bebeklerin, doğumdan sonra başkalarının duygularına hassas yaklaştıkları bilinmektedir (Kahraman ve Akgün, 2008; Thompson ve Gullone, 2003). Empatik işaretlerin görülmeye başlandığı bebeklik döneminden perspektif alma becerisi olarak kendini belli edip artış gösteren biçime okul öncesi dönemde geçmektedir. Empati becerisinin gösterilmesi bu dönemde hem kabul görölme hem de takdir edilme içindir (Yavaşlar, 2016). Ayrıca bu dönemde empati sözel ifadeyle gösterilmektedir. Örneğin; sınıf ortamında zarar gören bir nesne olduğunu düşünürsek, çocuk bu nesnenin zarar görmesinden dolayı öğretmenin üzülp üzülmeyeceğini merak eder ve ona yenisini alabileceklerini söyleyerek avutabilir (San-Bayhan ve Artan, 2004).

Sempati

Sempati, duyguların koşulsuz kabul edilmesi, paylaşım ve kurulan iletişim sırasında bu duygulara başvurulması olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda sempati kişiler arasında oluşan çekimi, karşılık beklemeden hissedilen samimi duyguları içermektedir (Bingöl, 2013). Ayrıca sempatide karşısındaki bireyin yaşadıklarının aynı şekilde yaşanması durumu vardır. Bireyin kendisiyle ilgili farkındalığı azalma gösterirken başkaları ile ilgili farkındalığı artma eğilimi gösterir. Başkalarına yardım etme arzusunu artırması nedeniyle de prososyal

davranışların gelişimini olumlu etkiler (Dökmen, 2013; Eisenberg, 2000; Wispe, 1986).

Empati becerisiyle sıkça karıştırılan ve birbiri yerine kullanılan sempati prososyal tepkinin temelidir (Eisenberg ve Mussen, 1989). Empati becerisinde kişinin ilk önce kendinden yola çıkıp başkasına ulaşması, sempatide ise tam tersi başkasından yola çıkıp kendisine ulaşması durumu iki terim arasındaki farkı ortaya koymaktadır. Duyguların yoğun olması sebebiyle sempatide duygusal bağdan söz etmek mümkündür (Oğuz, 2006).

Rol üstlenme

Rol üstlenme, kişinin ihtiyaçlarının karşısındaki diğer kişiler tarafından anlaşılmasına izin verme ve karşılığında yardım içeren davranışları güdüleyebilme becerisidir (Karadağ ve Mutaflılar, 2009). Rol üstlenme dünyayı başkalarının perspektifiyle görme becerisidir (Erwin, 2000).

Kendine değer verme

Staub (1981)'a göre, bireyin kendisiyle ve diğerleriyle olan ilişkisini nasıl yorumladığı, tek başına başkalarıyla olan yönelimlerine bağlı değildir. Bu olumlu yönelme kendisiyle olan ilişkisine de bağlıdır. Yapılan bir başka araştırmaya göre ise bireyin kendi kendine değerini artırma isteğiyle yardım sever davranış sergilediği ancak bu nedenle ortaya koyulan davranışın egoistlik olduğu belirtilmiştir (Batson ve Coke, 1981).

Perspektif alma

Kişinin toplumsal hayatta başarılı olması, kendisi dışındakilerin duygu, düşünce yapısı ve algılarını anlamasının temelinde perspektif alma/bakış açısı alma becerisi yer almaktadır (Yüksel, 2015). Buradan hareketle perspektif alma, kişinin kendi fikirlerini diğer kişilerin fikirlerinden ayırması ve halihazırda sahip olduğu bilgiye dayanarak diğerlerinin fikirleri hakkında doğru kanaatte bulunması için ihtiyaç olan becerilerdir.

Bakış açısı alma becerisi gelişmiş çocukların başkalarının düşüncelerini anlayıp elde ettiği bilgileri kullanması daha çok olumlu sosyal davranış gerçekleştirmesini sağlamıştır (Stewart ve Marvin, 1984). Bu konuda yapılan araştırmalar da prososyal davranış ile bakış açısı alma becerisi arasındaki ilişkinin

pozitif olduğunu doğrular niteliktedir (Bengtsson, 2003; Carlo vd., 2003; Eisenberg ve Fabes, 1998; Kumru ve Edwards, 2003). Kişinin prososyal davranışları sergileyerek sosyal hayatta kendisine yer bulduğuna inanılmaktadır.

Perspektif alma, empati becerisi ile ilişkili olmasına rağmen ondan farklı bir beceridir. Perspektif almada karşıdaki kişinin duygusunu, düşünce yapısını ve algısını anlama becerisi varken; kişinin bunu ifade etme zorunluluğu yoktur. Ancak duygusal tepkiyi barındıran empatide bu kavrayış ifade edilmelidir (Oswald, 1996).

Çocuğun yaşlılarıyla ve yetişkinlerle sağlıklı ilişkiler yürütebilmesi ve onların bakış açılarını anlayabilmesi sahip olduğu bakış açısı alma becerisine bağlıdır. Çocuğun bu beceriyi yeterince kazanamaması başkalarını anlamasını güçleştirmesinin yanı sıra sağlıklı toplumsal ilişkilerin kurulmasını da engelleyecektir (Guavin ve Munroe, 2014).

Prososyal davranış gelişimini etkileyen faktörler

Mizaç

Çocukların mizacını ve mizacın gelişimdeki etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmalar bizi Thomas, Chess ve Birch'in (1968) araştırmalarına kadar götürmektedir. Bir kişiyi incelerken ilk dikkat çeken özelliklerinden biri kişinin mizacıdır. Bu durumun nedeni, kişilerin bebekliğinden beri mizaçla ilgili özelliklerinde bireysel farklılıkların görülmesidir. Bu ifadede yola çıkılarak mizacın tanımı bireyin duygu, davranış ve dikkatle ilgili süreçlerinde kökeni biyolojiye dayanan, nispeten sabit bireysel farklılıklar olarak yapılabilir (Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005, s.4). Aynı zamanda mizaç, kişinin karşılaşılan durumda ne yapacağından çok o durumda nasıl tepki vereceğini ele alır. Yani burada önemli olan davranışın içeriği değil, tarzıdır. (Prior, Sanson, Smart ve Oberklaid, 2000).

Mizacın çocuğun çevresini nasıl algıladığını ve çevresine yaklaşımını yapılandığı görülmektedir. Hemen sinirlenmek, sıkılmak, neşeli olmak, içedönük ya da dışadönük davranmak gibi kalıtsal özelliklerin mizacın etkisiyle olduğu kabul edilir (Şahinoğlu, 2010). Ayrıca mizacın değişime dirençli olduğu bilinse de, özellikle çocukluğun ilk yıllarında çevreyle etkileşime girilerek şekillenebileceği belirtilmektedir (Berk, 2013).

3 ile 8 yaş arasında sabit dört mizaç özelliği olduğunu ortaya koyan çalışmalara göre bu mizaç türlerinin tepkisellik (belirli uyarana ya da olaya tepki için hazır olma), sebatkarlık (dikkati bir etkinlik üzerinde yoğunlaştırma), sıcakkanlılık (yeni insan ve ortamlara yaklaşma eğilimi) ve ritmiklik (çocuğun beslenmesi ve uyku düzeni gibi günlük davranışların düzenli olması) olduğu ortaya koyulmuştur (Prior, Sanson, Smart ve Oberklaid, 2000).

Çocukların bir durum karşısında olumlu ya da olumsuz tepki vermesinde ve kendisini kontrol mekanizmasının güçlü ya da zayıf olmasında da bireysel farklılıklar söz konusudur. Bu özellik çocukların bireyler arası ilişkilerinde uygun davranışlar gösterip gösterilemeyeceğini (öfkenin uygun yolla ifade edilmesi gibi) ve ilişkilerinde devamlılık olup olmayacağını belirlemektedir. Buradan yola çıkılarak mizacın hem sosyal gelişim hem de sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Kılıç ve Aytar, 2017).

Prososyal davranışlarla mizacın ilişkisini araştıran çalışmalar yok denecek kadar az olsa da bulgular mizacın bazı özelliklerinin prososyal davranışlarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Bağcı, 2015). Örneğin; yeni girilen ortama ayak uydurabilen yeni tanıştığı kişilere yakınlık gösterebilen çocukların çekingen ve tepkisel özelliklere sahip çocuklarla karşılaştırıldığında yardımda ve paylaşımda bulunma, başkalarının sıkıntılarına duyarlı olma davranışlarını daha sık göstermeleri beklenebilir (Çelik Kahraman, 2019)

Yaş

Doğumla birlikte başlayan süreçten itibaren bireylerin sosyal davranışları ve becerileri gelişim göstermektedir. Bebekler, önceleri sadece yüzlere bakarak tanıdığı kişilere gülümser ve değişik sesler çıkartır. Hareketlerinde bağımsızlık kazandıkça çevreyi keşfeder. Dil becerilerindeki gelişimle birlikte çevreyle etkileşimi artar. Bu durum da sosyal gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır (Keenan ve Evans, 2009). Artan yaşla birlikte bir taraftan çocukların gelişim alanlarında ilerleme kaydedilirken bir taraftan da sosyal etkileşimleri gelişmektedir. Zamanla belirli gruplara dahil olan çocukların diğer grup üyelerinin inançlarından, değer yargılarından ve davranış biçimlerinden etkilendikleri görülmektedir. Diğer bireylerle iletişim kurma ve etkileşim halinde olma durumu sosyal gelişimin kaçınılmaz kuralıdır (Avcıoğlu, 2007; Morgan, 2007).

Çocukların olumlu sosyal davranışlarındaki artışın en yoğun olduğu dönem erken çocukluk dönemidir. Bu artışa erken çocukluk döneminin sonuna doğru çocuğun okula başlamasının neden olduğu söylenebilir. Ancak bu davranışların artış hızı yetişkinlik döneminde azalmaktadır (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006).

Prososyal davranışın yaşla ilişkisini araştıran çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin; McGinley ve Carlo'nun (2007) araştırmasında bu iki değişken arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bu konuda yapılan diğer bir araştırma ise diğergamlık ve gizli prososyal davranış gösterme eğiliminin yaş ilerledikçe artış gösterdiğini ortaya koyarken, duygusal ve kamusal prososyal davranışların ise yaşla herhangi bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur (Carlo ve arkadaşları, 2003).

Cinsiyet

Gelişim alanları veya bir gelişimin alt basamakları incelenirken cinsiyet değişkeni tarafından etkilenip etkilenmediği sıkça merak edilen konudur. Bu konuda yapılan çalışmalar bu değişkenin sosyal gelişim alanında ve sosyal becerilerde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Aslan, 2020). Bununla birlikte bu çalışmalarda erkek çocuklarının fiziksel aktivite gerektiren etkinlikleri, kız çocuklarının ise sözel yolla ifade gerektiren etkinlikleri daha sık sergiledikleri belirtilmiştir. Ayrıca kız çocuklarının bireyler arası ilişkileri ve özdenetim becerileri erkek çocuklarla kıyaslandığında daha yüksekken, saldırganlık gibi olumsuz davranışların daha düşük olduğu görülmektedir (Tüy, 1999).

Çocuklar 6 - 7 yaş dolaylarında cinsel kimlikle alakalı net bir düşünceye sahip olurlar. Bu yaşa gelince çocukların çoğunluğu kendi cinsiyet rolünün farkında olup kız veya erkek özelliklerini tanımlayabilecek durumdadırlar (Önder, 2005). Erken çocukluk döneminde cinsiyete göre oyun, oyuncak hatta renk seçimleri yapılmaktadır. Kız çocukları daha duygusal, eve bağlı yetiştirilirken erkek çocukları daha bağımsız ve sert yapıda yetiştirilmekte, hareketlerinde daha özgür bırakılmaktadır. Bu durum ilerleyen yaşlarda çocukların davranışlarına yön vermektedir (Trawick-Swith, 2013).

Kız çocukları evcilik oyunlarına erkek çocuklarına göre daha çok tercih etmekte ve bu tercih prososyal davranışların gelişimine olumlu katkı

sağlamaktadır. Dolayısıyla kız çocuklarının girdikleri sosyal etkileşimlerinde daha hassas, yapıcı oldukları görülmektedir (Laibe ve ark.).

Bununla birlikte sosyal becerilerin kız ve erkek çocuklara göre değişmesinin biyolojik faktörlerden mi yoksa toplumun çocuk yetiştirme tarzının cinsiyet rolleri üzerindeki etkisinden mi kaynaklandığı tartışılan bir konu olmayı sürdürmektedir (Avcıoğlu, 2007).

Kültür

Kültür, bireylerin yaşadığı toplumun gelenek ve görenekleri, örfleri, adetleri ve normların tümüdür. Çocuklar kültürle iç içe büyür ve yetişkin birer birey olurlar. Bireyler sosyal yaşamın gereği birbirleriyle iletişim ve etkileşim kurarak topluma uyum gösterirler (Durualp ve Aral, 2011).

Sosyalleşmenin, kültürün nesilden nesile aktarılmasında rolü büyüktür. Bir toplum kültürünü çocuk yetiştirme davranışları ve tutumlarıyla yeni gelen nesle öğretir. Toplumun eğitim sistemi de kültürden ayrı düşünülemez. Çocuklar kültürel değerler dikkate alınarak uygun davranışlar geliştirecek şekilde yetiştirilir ve böylelikle içinde bulundukları topluma uyum sağlarlar (Ahmetoğlu, 2009). Sosyal gelişim ve beceri kazandırma aşamasında sürecin kültürden bağımsız düşünülmesinden günümüzde uzaklaşılmıştır (Trawick - Smith, 2013). Çocuklar içinde yaşanan toplumun kültürel değerlerine uygun prososyal davranışlarla ilk olarak ailede karşılaşmakta sonra okulda, yaşadığı mahallede, yaşlılarıyla birlikte olduğu ortamlarda dahil olmak olmaktadır (Kumru vd., 2004).

Çocuk yetiştirme tutumları kültürden kültüre değişiklik göstermektedir. Kazanılan becerilerin derecesi bir kültürde diğerinden daha farklı olabilmektedir. Empati davranışı buna örnek olarak verilebilir. Yapılan çalışmalarda Amerikan kültürüyle yetişen çocukların empati davranışının batılı olmayan toplulukların kültürüyle yetişen çocuklara göre daha düşük olduğu ortaya konmuştur (Aslan, 2020).

Eğitim ortamı

Görevi kültürlerini yaşatmak ve geliştirmek olan toplumlar, bunu ancak yeni nesillerinin eğitim öğrenimiyle yapabilirler. Ailede başlayan eğitim süreci okul içinde ve dışında da devam ederek hayat boyu sürer. (Yavuzer, 2004).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların yanlarında ailesi olmadan vakit geçirdikleri ve sosyalleşme fırsatı buldukları ev dışı ortamlardan biridir. İlk sosyal deneyimlerini ve beceri edinme yaşantılarını ailede geçiren çocukların yaşın ilerlemesiyle etkileşime girdiği çevre genişlemekte ve bu kurumlar toplumsal yaşama uyum sürecinde aileye destek veren kurumlardan biri haline gelmektedir (Kandır, 2001).

Okul sadece akademik becerilerin kazanıldığı bir yer olmamakla birlikte, çocukların toplumsal kuralları öğrenme, sorumluluk üstlenme, aldığı görevi yerine getirme gibi becerileri de edinmesini sağlayan yerdir. Çocukların tümü bu kurumlara farklı düzeylerde sahip oldukları becerilerle gelecektir (Gülay ve Akman, 2009).

Yaşlılarıyla ve yetişkinliklerle sosyal etkileşime giren çocuklar kurdukları iletişim sayesinde diğer bireylerin ilgi, istek, gereksinim, sahip oldukları değerler ve sergiledikleri tutum hakkında fikir sahibi olurlar. Bu sayede diğer bireylerle olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurmaları prososyal davranış gelişimine de katkı sağlayacaktır (Önal, 2018). Okul öncesi dönemde çocuklara başarılı ve olumlu sosyal deneyimler edinmeleri için sıkça fırsat yaratmak önemlidir. Dışlanan çocuklara bu fırsatlar yaratılıp grup içine dahil edilebilir, örnek olunarak paylaşımda bulunma ve işbirliği yapma gibi davranışlar öğretilir (Senemoğlu, 2005 ve Aytar-Güngör, 2008).

Okul öncesi dönemde öğretmenle çocuk arasında olumlu, duyarlı, sıcak, sevgi içeren yakın etkileşimlerin kurulması, prososyal davranışların gelişim göstermesiyle ilişkilidir (Önal, 2018). Çocuklarla bu şekilde etkileşimde bulunarak olumlu bir eğitim ortamı sağlayan öğretmenlerin sınıfları kaliteli ve etkili öğrenmenin gerçekleştiği ortamlar olmaktadır (Beahm, 2009 ve Işık, 2007).

Aile

Toplumu oluşturan yapı taşlarından biri ailedir. Anne ve babasından geçen kalıtsal özelliklerle doğan çocuk, sosyal yaşama uyum sağlamasına yardımcı davranış örneklerini ilk ailede kazanır. Bu nedenle aile, çocuğun yaşamının ilk yıllarında bakımla ilgili ihtiyaçlarının giderilmesinden ve eğitiminden sorumlu kurumdur (Oktay, 2002).

İyi bir gözlemci olan okul öncesi dönem çocukları sosyal davranışları ve becerileri model alarak öğrenirler. Model olarak alınan kişi çocuğun gözüyle sevilen ya da güçlü biriye davranışlarının çocuk tarafından taklit edilme ihtimali de o derece yüksektir (Çağdaş ve Seçer-Şahin, 2002). Bu konuda yürütülen çalışmalar başkalarının taklit edilme eğiliminin üst düzeyde olduğu okul öncesi dönemde çocukların, kendileriyle ilgilenen ebeveynlerinin empati becerilerinden etkilendiklerini göstermiştir (Gülay ve Akman, 2009; Yavuzer, 2004). Ebeveynlerinin davranışlarını taklit yoluyla edinen çocuk, istedik ve istenmedik davranışları da onlardan öğrenerek bu doğrultuda ilerleyecektir (Yavuzer, 1999). Çocuklar ailesinden öğrendiği sosyal becerileri hayata geçirerek sosyal çevrelerinde sağlıklı ilişkiler kurabilirler. Bu duruma örnek verilecek olursa, ailesinin zor durumda olanlara nasıl yaklaşım sergilediğini gözlemleyen çocuklar bu davranışları taklit ederek başka bireylere karşı da bu yaklaşım içinde olabilirler (Ersay, 2019).

Literatür incelendiğinde anne babanın çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğun sosyal gelişimi ile ilişkili olduğu görülmektedir (Mussen ve Einsenberg, 2001). Bu konuda yapılan çalışmalar demokratik tutumu benimseyen ailelerin yetiştirdiği çocukların akranlarıyla iletişimlerinde yaratıcı fikirler üreten, girişken, rahatlıkla fikirlerini açıklayan özdenetim becerisine sahip çocuklar olduklarını göstermektedir. Buna karşılık katı disiplini benimseyen ailelerin çocukları ise duygularını saldırganlıkla göstermekte ve iç dünyalarını rahatlıkla açamamaktadırlar (Yavuzer, 2004).

Ebeveyn davranışlarının en önemlilerinden biri, olumlu sosyal davranış gelişimine yarar sağlayan açıklayıcı akıl yürütmedir. Bu davranış biçiminde olumsuz davranışların sebep olduğu sonuçlar çocuklara anlatılarak olumlu davranışa dönüştürme amaçlanmaktadır (Eisenberg ve Fabes, 1998). Amaç istenmeyen davranışta geçici sönme meydana getirmek değil, davranışın yapılmama nedeninin çocuk tarafından içselleştirilmesini sağlamaktır.

Bütün bunlardan hareketle çocuğu yetiştiren ailenin yapısı, genişliği, toplumsal değerleri ve ekonomik düzeyi, çocuğun duygusal ve sosyal açıdan gelişmesini ve edindiği deneyimleri etkileyecektir (Yavuzer, 2004).

Okul öncesi eğitimde oyun

Oyun, dışarıdan zorlama olmadan kendiliğinden özgürce yapılan, zevk ve mutluluk veren, çocuğun gelişim alanlarını destekleyen aynı zamanda yorgunluğunu alan, sıkıntılardan uzaklaştıran etkinlikler şeklinde tanımlanabilir (Maden Ellialtıoğlu, 2011). Çocuğun en önemli haklarından biri olan oyun, okul öncesi dönemde öğretim için kullanılan yöntemdir ve çocukların sağlıklı gelişim gösterebilmelerinin temelidir (Önder ve Çiftçi, 2020).

Son zamanlarda akademik odaklı yaklaşılan okul öncesi eğitim, çocukları pasif hale getirirken öğretmeni aktif hale getirmekte bu durumun sonucu olarak da çocukların bu dönemde oynamaya harcadıkları vakit azalmaktadır (Russell, 2011; Miller ve Almon, 2009). Oysa Elkind (2007), çocuğun kendi isteğiyle ve hür iradesiyle gelişen oyunların çocukların bütünsel gelişimindeki öneminin anlaşıldığını vurgulayarak en temel hakkının eğlenerek vakit geçirdiği bir çocukluk yaşamak olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumları erken çocukluk dönemi çocuklarının oyun ihtiyaçlarını karşılayan ortamların başında gelmektedir. Şehirlerde oyun oynama alanlarının gittikçe azalması ve bu alanların yerini yüksek binaların alması, trafik sorununun artması, her evde bilgisayarın olması sebebiyle çocuklar evlere kapanmışlardır. Çocukların evlerin içinde ya da çevrelerinde yoksun oldukları oyunla oynama imkanını ancak okul öncesi kurumları sağlamaktadır (Maden Ellialtıoğlu, 2011). Çünkü çocuklar bu kurumlarda en uygun oyun ortamına sahip olur. Çocukların işbirliği davranışı gelişirken haklarını koruyarak paylaşmayı ve başkalarının haklarına saygı göstermeyi öğrenir (Yavuzer, 1999). Bu dönem çocuğu oyunla bütünsel gelişim alanlarının gelişmesi için gerekli tecrübeleri yaşar. Hayatın ilk yıllarında kazanılan bu tecrübeler çocuğun sağlıklı bir insan olmasında son derece önemlidir (Oktay, 2002).

Oyunun tanımı ve önemi

Çocuklar için yaşamın vazgeçilmez bir unsuru olan oyun hakkında çeşitli tanımlar yapılmıştır. Uzun zaman boyunca oyunun, gereksiz görülmesi ve sadece eğlence aracı olarak değerlendirilmesi sebebiyle çocuklar için ne kadar önemli olduğu göz ardı edilmiştir (Aral vd., 2001). Oysaki oyun eğlenceden çok daha

fazlası, çocukluğun en temel parçası, çocuğun keşfetme, öğrenme ve gelişme aracıdır (Önder ve Çiftçi, 2020).

Oyunu; Montaigne "çocukların yaptıkları gerçek uğraşı", İtalyan eğitimcisi Maria Montessori "çocukların yaptıkları en önemli iş" şeklinde tanımlamışlardır. Yunan filozofu Eflatun oyunun fiziksel eğitime sağladığı eğitsel değerine "çocuk oyun oynayarak büyümeli" diyerek değinmiştir. Eğitim-öğretimde oyunu etkili gören İngiliz filozofu John Locke'a göre ise derslerin ilgi çekici hale getirilmesi çocukların hayatın ilk yıllarındaki içgüdüsel oyun davranışlarından yararlanılmasına bağlıdır. Emily isimli eserinde Jean J. Rousseau, çocuğun doğayla iç içe yetiştirilmesini ve her zaman çocuğun bedeninin çalıştırılmasının gerekliliğini savunmuştur. Ona göre çocuğun daha akıllı olması ve zihinsel gelişimi beden hem güçlü hem de sağlıklı olmasına bağlıdır (Maden Ellialtıoğlu, 2011).

Çocuk için oyun tanışık olmadığı, çok fazla bilinmeyen olan dünyayı anlamaya, onun imkanlarını keşfetmeye çalıştığı önemli davranış biçimidir. Hiç kimsenin öğretemeyeceği şeyleri çocuğa oyun öğretir. Bu yolla çocuk hem dünyanın gerçeklerini anlamaya çalışır hem de ileri yaşlarında sürdüreceği etkinliklere ve üstleneceği rollere alışır (Önder ve Çiftçi, 2020).

Çocuğun sağlıklı gelişimi için oyun yaşamsal önem taşımaktadır. Çocuğun bedensel, ruhsal ve fiziki yönlerden hem sağlıklı gelişimi hem eğitimi için oyun beslenmesi ve uykusu kadar önemli bir gereksinimdir ve sevgiden sonra gelen ruhsal açıdan en önemli besindir.

Çocuk oyun aracılığıyla eğlenir, öğrenir, rahatlar, büyür ve gelişir, geleceğe hazırlanır (Çelebi Öncü ve Özbay, 2008). Oyunla çocuk duygularını ve gereksinimlerini ifade edebilir, duygusal açıdan yaşadığı sorunlarına kendi kendine çözüm bulabilir. Örneğin; kardeş kıskançlığı yaşayan çocuk oynadığı oyunlarda kardeşi rolüne soktuğu bebeğini cezalandırabilir veya onu seyahate göndererek hiç dönmemesini isteyebilir. Örnekten de anlaşılacağı üzere çocuk bu şekilde dramatik oyunlar oynarken evin içindeki kişilere karşı hissettiği duygularını açığa vurmaktadır. Dolayısı ile oyun ortamında çocuk yaşadığı iç çatışmasıyla ve kaygısıyla başa çıkma becerisi kazanır. Bu yolla oyun çocuğu tedavi edici değere sahiptir. (Yavuzer, 1999).

Doğal öğrenme ortamı sunan oyunda, çocuğun çevresiyle etkileşime girmesi daha karmaşık ve çelişkili bilgiler edinmesini sağlar. Çocuk birçok deneyim yaşayarak yeni kavramlar kazanır. Oyunda sürekli tekrarlanan davranışlarla çocuk kendi bilişsel süreçlerinin özümseyebildiği bilgilerden yola çıkar ve kendi gerçek yapılarını oluşturur (Sevinç, 2004).

Yapılan herhangi bir etkinliği oyun olarak tanımlama yapabilmek için oyun ait özellikler bilinmelidir. Bu özellikler:

- Oyun içgüdüsel bir davranıştır. Belli bir amacı yoktur ve asıl önemli olan etkinliğin kendisidir.
- Çocuk özgür iradesiyle oyuna katılır. Oyun diğer kişiler tarafından yönlendirilmez. Çocuk kendi seçim yaparak katılır.
- Çocuk oyun esnasında eğlenmeli, güzel vakit geçirmelidir.
- Oyun gerçek yaşamın taklidi değildir. Çocuk oyunu kendi yaşamına göre uyarlar. Oyunda roller üstlenir, hayali ilişkiler yaratır.
- Oyun sürecinde çocuk aktif rol alır (Sevinç, 2004).

Günümüzde eğitimcilerin görüşü; insan potansiyelinin gelişmesinin temel koşulunun etkin öğrenme olduğu, etkin öğrenmenin ancak gelişime uygun öğrenme durumları yaratan ortamlarda verimli olarak gerçekleşeceğidir. Bu açıdan bakıldığında oyun; etkin öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak en etkili ortamdır. Çocuğun yaşadığı dünya hakkındaki bilgilerini artırabilmesi için insanlarla ve çevresindeki nesnelerle etkileşime girecek fırsatlar yakalaması gerekmektedir (Sevinç, 2004; Mistrett ve Bickart, 2009). Oyun yoluyla yapılan eğitimde çocuk dokunma, duyma, görme, hissetme gibi bütün duyularını kullanır. Bu şekilde bilgilerin kolayca öğrenildiği ve daha kalıcı olduğu öğrenme ortamı sağlanmış olur. Zaten çocuklar üzerinde yaşadıkları dünyaya ilişkin bilgilerini oyun sayesinde öğrenir (Durualp ve Aral, 2011; Maden-Ellialtıoğlu, 2011). Oyun çocukların öğrenmelerini zenginleştiren bir araçtır. Çocuğun dünyasında bunun temellerini atarak öğrenme fırsatları ile ilgili kapıları açar.

Özetle; oyunun kesin tanımı yapılamamakla birlikte karışık bir kavram olduğu görülmektedir. Oyun çok değerlidir, eğlenmeyi sağlar ve motivasyonu

artırır. Son olarak da oyun çocukların gelişim alanlarına ciddi düzeyde katkısı bulunmaktadır (Önder ve Çiftçi, 2020).

Çocuklarda oyun davranış gelişimi

0-3 yaş çocuklardaki oyun gelişimi

Keşfetme, tekrar içeren davranışları gösterme, başardıklarından mutlu olma hayatın ilk yılında gözlemlenen oyun türüdür.

Birinci döngüsel tepkiler 1. ay ile 4. ay arasında gözlemlenen oyunsu hareketlerdir. Bebeğin doğuştan getirdiği reflekslerin alıştırmaları şeklindedir. Sadece bakma ve dinleme gibi davranışlar gösterilir (Sevinç, 2004). Bebek kendi uzuvlarını keşfetmekte, onlarla oynamakta ve bu şekilde onları kullanmayı öğrenmektedir. Nesneleri kullanabilme becerisi, uzuvlarıyla oynamayı sürdürdükçe yaptığı alıştırmalar sayesinde gelişir ve nesnelerin ne işe yaradıklarını bu yolla öğrenir (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004).

İkincil döngüsel tepkiler 4. ay ile 8. ay arasında görülen tekrarlanan davranışlardır. Nesneleri avuçlayan bebeğin ilk oynadığı oyuncak çingiraklı nesnedir. Bakmakla yetinen bebek bu evrede artık nesneyi eline alabilmekte, hareket ettirebilmekte, ağzına götürebilmektedir. Zaman geçtikçe elindeki nesneyi sağa sola vurarak çıkaracağı sesleri keşfeder. Çıkan sesi keşfeden bebeğin eline geçenleri yüzeylere vurarak çıkardıkları sesleri dinlemek, eğlencesi olacaktır (Sevinç, 2004).

Üçüncü döngüsel tepkiler 8. ay ile 12. ay arasında görülür. Bu dönemde bebek yeni beceriler geliştirir. Örnek olarak bebeğin eline geçirdiği plastik nesneleri ağzına götürüp dişlemesi ve elleri arasında yer değiştirmesi gösterilebilir. Eline aldığı oyuncakları değişik açılardan inceler, evirip çevirir. Bu dönemde bebeğin dikkatini küçük ayrıntılar çeker. 6. ayla 12. ay arasında bebekler motor gelişimdeki ilerlemeyle sürünme, emekleme davranışı gösterirler. Bu şekilde etrafı keşfe çıkarak deneyimlerini ve ilgilerini genişletirler.

Dördüncü döngüsel tepkiler 12. aydan sonra başlar. 12-14. aylar arasında bebek yürümeye başlar. Bu dönem çok hareketli, enerjik bir dönemdir. Telefon, tarak gibi oyuncakları amaçlarına uygun kullanma davranışı gösterir. Blokları ya da küpleri artık bir kutudan diğerine geçirmek yerine başka nesnelerin yerine geçecek şekilde masa, sandalye yerine kullanmaya başlar ve bu durum "

nesnelerin temsili kullanımı" adını alır. Bu davranışlar sembolik oyun davranışının başlangıcını göstermektedir (Sevinç, 2004). Sembolik oyun sembolik düşüncenin ortaya çıkmasıyla başlamakta ve 8-24 aylık süreci kapsamaktadır. Farklı şekillerde kendini göstermektedir. Bu dönemde bir nesne başka bir nesne ile temsil edilir. Bebeğin herhangi bir giysiyi uyuma eylemini canlandırmak için çarşaf yerine kullanması buna örnek verilebilir. Ya da tarağı bebeğin yerine geçirip atkısını tarağın etrafına dolayıp kolunda taşıyabilir. Bu süreçte nesne amacına uygun önemini kaybetmekte ve çocuğun zihninde canlandırdığı duruma sembolik olarak eşlik etmektedir (Çiftçi, 2004; Sevinç, 2004).

Çocuk 2,5 yaşına geldiğinde dil becerileri ve hayal gücü oldukça gelişme göstermiştir. Hayalinde yarattığı arkadaşlarıyla oyunlarını karmaşık hale getirebilir (Güven, 2003). 2-3 yaşlarından sonra çocuğun hayal gücüne yönelik oyunları oynamak çok hoşuna gider. Oyuncaklarıyla sohbet eder, bebeğine yemek yedirir, sıkılınca kenara atar. Bu yaşlarda cinsiyetlerine göre oyun türleri de farklılaşmaya başlar. Gerçekler yerine artık hayal gücü ve yaratıcılık ön plana çıkar (Sel, 1993).

İki ve üç yaşında olan çocuklarda kuralına göre oyun oynama ve adaletli davranma görülür. Bu etki iki yaş grubu kıyaslandığında üç yaşındakilerde daha belirgindir (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004).

3-6 yaş çocuklardaki oyun gelişimi

Çocuğun hayali oyunları 3-6 yaş arasında farklı boyutlara taşınmıştır. Çocukta önce kendi saçını, sonra annesinin daha sonra bebeğinin saçını tarama aşamasına gelmiştir. Bu durum gittikçe karmaşık olmakta, bebeğinin saçını tararken onun yerine de seslendirme yapmaya, yaşayabileceği duyguları o esnada ifade etmeye başlamaktadır. Çocuk evcilik, doktorculuk, öğretmencilik gibi yabancı olmadığı çevrelerdeki olayları, ilişkileri dramatize eder ve bunu yaparken sesini, tavrını girdiği role uygun olarak değiştirir (Sevinç, 2004).

3 yaşla birlikte çocuk dünyaya açılır. Aklına gelen şeyler oldukça kendiliğinden tek başına oynamak ister ve yaş büyükçe zamanın bu şekilde geçirilme süresi artar. Bu yaş grubu için boyama yapmak ve kitaplara bakmak keyifli oyun haline gelmektedir (Güven, 2003).

4 yaşı çocuğu üç dört çocukla birlikte uzunca süre devam eden oyunlar oynayabilir. Gelişmiş hayal gücüne sahiptirler. Anne babası gibi büyüklerinin kıyafetlerini giymekten çok hoşlanırlar (Önder ve Çiftçi, 2020).

5 yaşı çocuğunun bedensel aktiviteleri yoğunlaşır. Özellikle açık hava oyunlarında kaslarını kıvraklıkla kullanabilir. Arkadaşlarıyla vakit geçirmek, oyuncaklarını ya da oynadıkları oyunlarda rolleri dağıtmak sevdiği etkinliklerdendir (Oktay, 2002; Önder ve Çiftçi, 2020).

6 yaşı çocuğu ise arkadaşlarıyla işbirliği yapmayı, yalnız oynamaya ya da anne babasıyla birlikte olmaya bile tercih edebilir. Oyunların süresi uzamış, üzerinde iyi düşünülmüş ve planlanmış durumdadır. Oyuna ve rol dağıtımına hep birlikte karar verirler. Ancak oyundaki kurallar evrensel niteliğe henüz ulaşmış değildir (Oktay, 2002).

Prososyal gelişim ve oyun

Bireyler başka bireyler ile etkileşime girerek yaşamlarını devam ettirmektedirler. Bireyin yaşadığı topluma uyum sağlamasını kolaylaştıran etmen o toplumda kabul görülen davranışları sergilemesidir (Akbaş, 2019). Bireyin ailesindeki, toplumdaki, gittiği okuldaki ya da çalıştığı işyerindeki diğer bireylerle ilişkilerinin iyi olmasında, toplumsal kuralları yerine getirmesinde, topluma uyum sağlamasında sosyal gelişim önemli role sahiptir. Çocuklar arkadaş edinme, paylaşma, yardım etme, saygılı olma, kendi haklarının farkında olup koruma gibi sosyal gelişim ile alakalı pek çok yeteneği oyunla kazanırlar (Durualp ve Aral, 2011). Oyun çocuklar hakkında bilgi sahibi olmanın, onların dünyasını anlamının yollarından en çok kullanılanıdır (Kadim, 2012).

Yaşamın ilk 6 yılını kapsayan okul öncesi dönemden çocuğun bütünsel gelişiminin hızlı olduğu, kişiliğin şekillendiği ve çocuğa temel alışkanlıkların edindirildiği çok önemli bir dönem olarak söz edilmektedir. Bu dönem oyunla başlayıp gelişmektedir. Çocuğun vazgeçilmezi olan oyun hayatında önemli yer kaplar (Akbaş, 2019).

Yaşamak için gereken davranışları, bilgileri ve becerileri oyunla kendiliğinden öğrenen çocuk aynı zamanda çevresindekilerle uzlaşmayı, sosyal hayata uyum göstermeyi, hakkını sonuna kadar savunmayı, başkalarının haklarına saygılı olmayı, işbirliğini ve paylaşmayı da öğrenir. Oyun aracılığıyla çocuk

sosyal rollere bürünür ve bu rolleri dener. Kaygılarını dışarı vurur. Duygularını açığa çıkartır. Örneğin bir oyunda başka insanlara yardım eden kişi rolüne girmesi "yardımlaşma" için alıştırma fırsatı elde etmesini sağlamaktadır. Bu sebeple oyun prososyal davranışların öğrenilmesinde önemli bir etkidir. Değişik rollerin ve bu rollerin işlevlerinin farkına varan çocuk toplumsallaşır. Tüm bunlardan yola çıkılarak oyunun toplumsallaşma sürecinde önemli rol oynadığı söylenebilir (Durualp ve Aral, 2011; Yavuzer, 2007).

Oyunda çocuklar yaşlılarını izleyip onları örnek alır. Bu durum çocuklara sosyal davranışları öğrenmek için fırsatlar sağlar. Bu görüş prososyal davranışların uygun örnekler sağlanarak öğrenebileceğini savunur. Bu kuramların tümüne göre oyun, çocuğa empati yapma, paylaşma, sıra bekleme gibi becerilerin kazanılması için doğal fırsatlar sunar ve böylelikle çocuğun sosyal gelişimine büyük katkısı olur. Oyun sosyal yönden olumlu etkileşimlerin desteklendiği bir etkinliktir (Çetin, Bilbay, Kaymak, 2002; Akbaş, 2019).

İlgili Araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar

Bahadır (2020) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların akran oyun davranışlarını ve sosyal becerilerini bazı değişkenlere göre incelemiş ve aralarında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. 300 öğrencinin çalışma grubunu oluşturduğu, ilişkisel tarama modelinde olan araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği"nin "Sosyal Beceri Ölçeği" ve "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların oyun etkileşimlerinin genel olarak yüksek düzeyde, oyun aksamaması ve oyun kopukluğu davranışlarının ise düşük düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Çalışma grubundaki çocukların sosyal becerilerinin ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu da tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal becerilerle akran oyun davranışları oyun etkileşimi boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, oyun kopması ve oyun aksamaması boyutları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Yoleri ve Tetik'in (2020) okul öncesi dönemde çocukların mizaç özellikleriyle oyun davranışları arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve oyun

davranışına etki eden faktörlerin belirlenmesi için yaptıkları çalışmaya 251 çocuk katılmıştır. Veriler, çocukların anneleri tarafından doldurulan “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” ve öğretmenleri tarafından doldurulan “36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal oyun davranışlarını sıklıkla, paralel oyun davranışını ara sıra, sessiz davranış ya da tek başına oyun davranışlarını nadiren sergiledikleri, itiş kakışlı oyunları ise nerdeyse hiç sergilemedikleri görülmüştür. Mizaç alt boyutu tepkisellik ve sıcakkanlılık/utangaçlık ile sosyal oyun, tek başına ve itiş kakışlı oyun arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mizacın sebat boyutuyla ise sessiz davranış ve itiş kakışlı oyun arasında da negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. İtiş kakış oyununu erkek çocukların kız çocuklarına göre daha çok sergiledikleri sonucuna ulaşılırken çocukların oyun davranışının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı da tespit edilmiştir.

Teke (2019) tarafından yapılan okul öncesi eğitime devam eden çocukların akran ve öğretmen değerlendirmesine göre sosyal davranışlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirildiği ve bu davranışlarının oyun davranışlarıyla ilişkinin araştırıldığı çalışmaya 48-71 aylık nicel bölümü için 326, nitel bölümü için 18 çocuk katılmıştır. Araştırmada "Demografik Bilgi Formu", "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen ve Akran Formu" ve "Gözlem Formu" kullanılmıştır. Çalışmanın nicel bölümünde OÖSDÖ-AF'daki 12 soru araştırmacı tarafından yöneltilmiştir. Bu formun uygulama süreciyle eş zamanlı ilgili sınıf öğretmenleri tarafından da OÖSDÖ-ÖF ile sınıflarındaki her bir çocuk düşünülerek çocukların sosyal davranışlarının değerlendirilmesi istenmiştir. Her iki ölçek için de fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve olumlu sosyal davranış alt boyut puanları cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası ve okul öncesi eğitim alma süresi ve günlük eğitim alma süresine göre incelenerek alt boyutlardan alınan puanlar arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel bölümü için, nicel bölümündeki akran ve öğretmen değerlendirmelerine göre sosyal davranış puanları %27'lik üst dilimde olan 18 çocuk belirlenmiş ve belirlenen çocuklar yapılandırılmamış oyun saatinde 1 saatten olmak üzere farklı tarihlerde üç defa gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda akran ve öğretmen değerlendirmelerine göre kız çocuklarının erkek çocuklardan daha fazla olumlu

sosyal davranış gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan içerik analizi sonucunda fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranış puanları yüksek çocukların oyunlarda gücü temsil eden rolleri aldıklarında saldırgan davranışlarda bulunurken olumlu sosyal davranış puanları yüksek çocukların bu rolleri aldıklarında yardımlaşma davranışında bulundukları belirlenmiştir.

Küçük Şahin (2018) yaptığı çalışmada dil ve sosyal gelişim sorunu olan çocuklar üzerinde gelişimsel oyun terapisi etkisini hem ebeveynleri hem de öğretmen değerlendirmelerini de dikkate alarak incelemiştir. 3-6 yaş grubu dil ve sosyal gelişim problemi tanılı 15 çocuğun katılımıyla yapılan çalışma deney-kontrol gruplu ön ve son test ölçümlerinin yapıldığı deneysel bir çalışmadır. Deney grubundakilere haftada bir olmak üzere her biri 40 dk lık 12 seans gelişimsel oyun terapisi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre uygulamadan sonra deney grubundaki çocuklarda öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri de göz önünde bulundurularak bu problemlerin büyük ölçüde ortadan kalktığı dolayısıyla oyun terapisinin okul öncesi dönemde çocukların dil ve sosyal gelişimlerinde anlamlı fark yarattığı saptanmıştır.

Kocabaş (2018) tarafından okul öncesi kurumuna giden 48-72 aylık çocukların oyun davranışlarıyla problem davranışları ve akademik benlik saygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yaptığı çalışmada veriler Ankara Kahramankazan ilçesi anasınıfındaki ve bağımsız anaokullarındaki 220 çocuktan toplanmıştır. Çalışmada veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin Problem Davranış Ölçeği", "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği", "Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği", Hamachek (1995) tarafından geliştirilen Değerlendirme Envanteri" ve "Akademik Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda çocukların akademik benlik düzeyleri ile oyun etkileşimi arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyli ilişki saptanmıştır. Akademik benlik düzeylerinin oyun aksamaları ile arasında negatif yönlü düşük düzeyli ilişki bulunurken oyun kopması ile negatif yönlü ancak orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Çocukların oyun etkileşimleriyle hem dışa ve içe yönelim problem davranışları hem de problem davranışı arasında düşük düzeyli negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Oyun aksamalarıyla dışa yönelim problem davranışları arasında pozitif yönde ilişki görülürken oyun kopukluğu davranışlarıyla

dışa ve içe yönelim problem davranışları arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki görülmüştür.

Sevim'in (2017), okul öncesi kurumlarda öğrenim gören çocukların oyun severliğinin, sosyal becerileri ve çevrenin oyun severliğe desteği arasındaki ilişkisini incelediği çalışmanın katılımcılarını 5 yaş grubundan 212 çocuk oluşturmuştur. Veriler toplamda 16 okul öncesi kurumdan toplanmıştır. Çevrenin Desteği Testi kullanılarak kurumlar yüksek, orta ve düşük düzeyli çevreye sahip kurumlar olarak sınıflandırılmış ardından Oyun Severlik Testi ile çocukların oyun severlik değerleri ölçülmüştür. Sosyal Beceri Değerlendirme ölçeği okul öncesi çocukları için öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Türkiye'deki okul öncesi çocukların oyun severlik düzeyleri göreceli olarak yüksek bulunmuştur. Çevrenin desteği düzeyleri ile çocukların oyun severlikleri arasında anlamlı farklılığın çıktığı araştırmada oyun severlikleri ile sosyal becerileri arasında da anlamlı ilişki olduğu ortaya koyulmuştur.

Gündüz, Aktepe, Uzunoglu ve Gündüz (2017) tarafından eğitsel oyunlar oynatılarak okul öncesi dönem çocuklarının hangi değerleri kazandığını ortaya çıkarmak için eylem araştırması deseni kullanılarak yapılan araştırmada, 23 öğrenciye toplam 10 oyun her gün bir tane olacak şekilde oynatılmıştır. Oyunlar oynatıldıktan sonra araştırmacılar tarafından her çocuk ile tek tek görüşmeler ve gözlemler yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre eğitsel oyunlar çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişimlerine katkı sağlamakla beraber sosyal ilişkiler kurmasına yardımcı olarak yardımlaşma, duyarlılık, sabır, sorumluluk, adaletli olma gibi değerleri kazanmasına da yardım ettiği görülmüştür.

Kılınç (2016) ilişkisel araştırma biçiminde tasarlanan araştırmada 5-6 yaş grubu çocukların 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Karabük ilinde 16 okul öncesi kurumunda eğitim alan 250 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların cinsiyetleri ve yaşları, onların oyun ve problem davranışlarına yönelik anlamlı fark oluşturmuştur. Ancak sosyal beceri düzeyleri cinsiyete göre farklılık gösterirken yaşa göre farklılık göstermemektedir. Aynı zamanda 5-6 yaş grubu çocuklarının oyun davranışları, problem davranışları ve sosyal becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Ogelman, Sarıkaya, Gündoğan, Önder (2016) tarafından yapılan anaokuluna devam eden çocukların hareketli ve serbest oyunlardaki düzenlemelerin akran ilişkisine etkisini araştırdıkları çalışmalarında ön test, son test, deney ve kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Veriler Denizli ili Tavas ilçesindeki bir bağımsız anaokulunun üç sınıfındaki 5 yaş grubu toplam 33 öğrenciden toplanmıştır. İlk deney grubunda 11, ikinci deney grubunda 12 ve kontrol grubunda da 10 çocuk yer almıştır. "Okul Öncesi sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu", ve "Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" kullanılarak toplanan veriler sonucunda deney gruplarının lehine olarak olumlu sosyal davranış düzeylerinde artış, fiziksel saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinde azalma görülmüştür.

Özcan (2016), 2000-2016 yılları arasında Türkiye'de okul öncesi dönem prososyal davranışlar konusunda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemiştir. Araştırma kapsamı Türkiye'de gerçekleştirilenler olmasına karşın Avustralya'nın Melbourn şehrinde gerçekleştirilen çalışmalarda örneklem grubunda okul öncesi dönem Türk çocuklarının da yer alması sebebiyle yapılan 2 çalışma da bu araştırmaya dahil edilmiştir. 7 yüksek lisans tezi, 2 doktora tezi ve 6 makale incelenen çalışmada tezler ve makaleler yapıldığı yıla, araştırma türüne, veriler için kullanılan toplama araçlarına, yöntem ve örneklem gruplarına ve gerçekleştirildiği illere göre değerlendirilme yapılmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden tezlere, Google Scholar, Ulakbilim-Dergi Park, Taylor&Francis Online, Science Direct, Web of Science, Academic Search Complete ve ERIC indeksleri taranarak makalelere ulaşılmıştır. Çalışmanın verileri epistemolojik doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre Türkiye'de okul öncesi dönem prososyal davranışlar konusunda yapılan çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Alana katkı için prososyal davranışlar konusuna daha çok yer verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Kaçır (2015) eğitsel oyunların okul öncesi dönemde olan 60-72 ay çocukların sosyal duygusal uyumuna etkisini incelemek için yaptığı çalışmada İzmir ilinde bulunan anaokulu ve anasınıfındaki 60-72 ay grubu çocuklar yer almıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin 2014-2015 eğitim-öğretim yılının Ocak-Nisan tarihleri arasında 12 hafta süresince programlarında farklı aralıklarla ele aldıkları eğitsel oyun uygulamaları esas alınmıştır. Sosyal ve duygusal uyuma etki

edeceği düşünölen eğitsel oyunlar çalışma grubundaki çocuklara oynatılarak ölçömler kaydedilmiştir. Veri toplama aracı olarak sınıflar hakkında ön bilgi formu (Güner, 2008), çocukların sosyal duygusal uyumlarını ölçmek için Önder ve ark. (2004) tarafından geliştirilen MASDU ölçeği ve Işık (2006) tarafından 60-72 aylık çocuklar için uyarlanan form kullanılmıştır. Ölçme araçları hem öğretmenlere hem de çocuklara uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin cinsiyet değişkeni ve eğitsel oyunlara katılma sıklıklarına göre anlamlı fark bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının haftada 1-2 saat oynayanların da 3-4 saat oyun oynayanların da sosyal duygusal düzeyleri anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Kontrol grubundaki çocukların ise okullarında 1-2 saat ya da 3-4 saat oyun oynayanlar arasındaki sosyal duygusal uyum düzeyleri ise anlamlı farklılık göstermemiştir.

Beştaş (2015) tarafından 7,8 ve 9 yaş grubu öğrencileri ile yapılan araştırmada sosyal davranış üzerinde hareketli oyun etkinliklerinin etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan toplam 262 öğrencinin 143 deney, 119'u kontrol grubunda yer almıştır. Çalışmanın başlangıcında alan uzmanları tarafından onayları alınmış olan "Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi"ni destekleyici etkinlikler 10 hafta süresince deney grubuna uygulanmıştır. Araştırmada "Sosyal Davranış Ölçeği"nin her iki formu ve "Sosyal Beceri Derecelendirme ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin akran ilişkileri, kendini kontrol etme ve öfke kontrolü becerilerinde gelişme gösterirken, saldırganlık ve bozgunculuk davranışlarında azalma göstermiştir. Ayrıca hareketli oyun etkinliklerinde de çocukların sosyal becerilerinde artış görölmüştür.

Ogelman ve Sarıkaya (2014) tarafından, okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan araştırmada oyun davranışlarının çocukların akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir. 5-6 yaş grubu 175 çocuğun dahil edildiği araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veriler, "Kişisel Bilgi Formu", "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği", "Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği", "Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği" ve "Resimli Sosyometri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre çocuklarda sessiz oyun seviyesinin artması korkulu kaygılı olma ve sosyal olmayan davranış seviyesini artırırken olumlu sosyal davranış seviyesini azaltmaktadır. Sosyal oyun

seviyesinin artması olumlu sosyal davranış seviyesini artırırken sosyal olmayan davranışların düzeyini azaltmaktadır. Çocuklarda olumlu sosyal davranışları yalnız pasif ve yalnız aktif davranış düzeyi arttıkça artmaktadır.

Kaytez ve Durualp (2014) Türkiye'de yapılan okul öncesinde oyun ile ilgili lisansüstü tezlerinin tematik dağılımlarını incelemişlerdir. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yök Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından arşivlenmiş, konusu oyun olarak sınırlandırılmış 1392 lisansüstü eğitim tezi araştırmanın evrenini oluşturmuş ve örnekleme okul öncesi dönem oyun alanında yapılmış 38 lisansüstü tez de dahil edilmiştir. Bu tezlerden 32'si yüksek lisans, 6'sı doktora tezidir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde dil, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim, öz bakım, iletişim, bakış açısı alma becerileri ve özel eğitimde oyun temalarına yer verildiği, öğretmen, idareci ve ebeveyn görüşlerinin incelendiği, ölçek uyarlama çalışmalarının yapıldığı belirlenmiştir.

Aksoy (2014) çalışmasında hikaye anlatma ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada çocuklar anasınıfına devam eden, anne babasıyla birlikte yaşayan ve herhangi bir engeli olmayanlardan basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Deney-1, Deney-2 ve kontrol grubu olarak 3 farklı grup üzerinde yürütülen çalışmaya toplam 120 çocuk dahil edilmiş ve grupların her biri 40 çocuktan oluşmuştur. Her ikisinin de Türkçe'ye uyarlaması araştırmacı tarafından yapılan Deney-1 grubuna adı "Ready to Learn"olan "Hikaye Anlatma Temelli sosyal Beceri Eğitimi", Deney-2 grubuna ise adı "Fun Friends" olan "Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi" on iki hafta süresince ve haftada ikişer saat süren oturumlar halinde uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise hiçbir müdahale yapılmamıştır. Veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu", araştırmacının geliştirdiği " Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu" ve araştırmacının uyarlamasını yaptığı " Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu" kullanılmıştır. Hem ebeveyn hem de öğretmen görüşleri birlikte incelendiğinde hikaye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocuklarda "iletişim", "uyum", "kendini kontrol", "prososyal davranışlar" boyutlarında ve toplam sosyal becerilerde; oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocuklarda da "iletişim", "uyum", "kendini

kontrol", "sosyal davranışlar", "atılganlık" ve toplam sosyal becerilerde kontrol grubuna göre anlamlı şekilde yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Akman vd (2011) tarafından çocukların arkadaş seçimleri üzerinde sosyal becerilerin etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya 6 yaş grubu 311 çocuk katılmıştır. Sosyometri tekniği uygulanıp sosyal beceri formu kullanılan araştırmada; sosyal beceri puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmazken oyun arkadaşı olarak tercih edilip edilmeme durumu ile arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Durualp ve Aral (2010) tarafından anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerinde oyun temelli sosyal beceri eğitimi programının etkisini inceledikleri araştırmada öntest-sontest-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Anasınıflarına devam eden 60-72 aylık 96 çocuğa 8 hafta boyunca haftada üç defa olmak üzere Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanmıştır. Program uygulanmayan diğer günlerde deney ve kontrol grubundaki öğrenciler okul öncesi eğitimlerine devam etmişlerdir. Veri toplama aracı olarak "Aile Bilgi Formu" ve "Sosyal Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bir ay sonrasında uygulanan kalıcılık testi sonucunda uygulanan programın etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Yurt dışında yapılan araştırmalar

Bauer, Gilpin, Thibodeau-Nielsen (2021) tarafından yapılan ve uzun zamandır çocukları başarı için nasıl eğiteceklerini düşünen eğitimcilere yön gösteren bu araştırmada, hayali oyunun, akademik başarı için gerekli olan yürütücü işlevlerin ve sosyal davranışların gelişimine olumlu etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Belirgin olarak yürütücü işlevlerin yaratıcı oyun ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkiyi açıkladığı öne sürülmüştür. Okul öncesi öğrencileri ve öğretmenleri tarafından yaratıcı oyun ve sosyal davranışların ölçümü tamamlanmıştır. Yapısal eşitlik modellemesine göre bu boyutlara arasındaki aracılık etkisine bakılmıştır. Araştırma sonucuna göre yaratıcı oyun, yaş ve kelime dağarcığı kontrol edildikten sonra bile sosyal davranışlar kadar hem sıcak hem de serin yürütücü işlevleri de öngörmüştür. Ayrıca yaratıcı oyun ve sosyal davranış arasındaki ilişki tamamen sıcak yürütücü işleve aracılık

etmiştir. Yaratıcı oyunun yürütücü işlevin ve prososyal davranışların gelişmesi üzerinde olumlu etkisi vardır. Öğretmenlerin ve müfredatın çocukların prososyal ve yürütücü işlevlerinin gelişimini kolaylaştırmak için yaratıcı oyunu teşvik etmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Kirkland, Jetten, Wilks, Nielsen (2021) ekonomik olarak eşit olmayan ortamları yetişkinlerde daha düşük prososyal davranışlarla ilişkilendiren araştırmada 4-9 yaşındaki çocuklar puanların verildiği birkaç kukla ile birkaç oyun oynamışlardır. Puanların dağılımı ya yüksek eşitsizlik ya da düşük eşitsizlik ile karakterize edilmiştir. Çocukların bağış davranışı (yani, zayıf bir çocuğa kaynak paylaşımı davranışına bağışladıkları çıkartma sayısı puanları) ve adalet algıları (yani oyunu ne kadar adil algıladıkları) yanıt olarak ölçülmüştür. Araştırma yaşları ilerledikçe daha yoksul bireyler için artan endişenin ve eşitsizliğe ilişkin çocukların geliştirdiği olumsuz yargıların kaynakların daha yoksul bireylere dağıtılmasıyla bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur.

Eriksson, Kenward, Poom ve Stenberg (2021) tarafından yapılan bu araştırmada 4-6 yaşındaki çocuklarla işbirlikçi ve rekabetçi masa oyunlarının davranışsal etkilerinin incelenmesi amaçlamıştır. Geleneksel masa oyunları birçok çocuk için ortak bir sosyal aktivitedir ancak bu tür oyunların davranışsal etkileri hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu araştırmaya 65 çocuk katılmıştır. Bu çocuklar toplam yedi sınıfı olan bir İsveç anaokulundan seçilmişlerdir. Katılımcılar tüm ön testler ve deneysel görevler öncesinde prosedür hakkında sözlü olarak bilgilendirilmişlerdir. Masa oyunları seanslarından önce, katılımcılar masa oyunu oynayıp oynamamayı özgürce seçmişlerdir. Araştırmacılar tarafından, bir çocuğun sözlü ya da sözsüz katılmak veya soruları yanıtlamak istemediği algılandığında çocukları katılma teşvik için herhangi bir girişimde bulunulmamıştır. Çalışma 6 hafta boyunca tekrar tekrar dörder kişilik gruplar halinde çocukların konular arası tasarımı ya işbirlikçi ya da rekabetçi masa oyunları oynamasıyla gerçekleşmiştir ve her oyundan kısa bir süre sonra çocuklar işbirlikçi, prososyal, rekabetçi ve antisosyal davranışlarının gözlemlendiği bir görev yürütmüşlerdir. Masa oyunlarının türü ne olursa olsun okul öncesi çocukların sosyal davranışları üzerinde olumlu etkileri olabileceğini ortaya çıkarmıştır. Araştırma, çocukların masa oyunu oynadıktan sonra daha fazla rekabet edebileceklerini göstermiştir ancak bu ölçünün pek güvenilir olmadığı

bulunmuştur. Okul öncesi çocukların işbirlikli tahta oyunlarını rekabetçi masa oyunlarından daha çok sevmeleri, onların kullanımını tercih etme sebeplerinden biri olduğunu düşündürmektedir.

Vazquez (2020) tarafından yapılan bu araştırma oyun ve prososyal davranış arasındaki ilişkiyi inceleyen bir literatür taramasıdır. Daha spesifik olarak erken çocukluk döneminde oyun eksikliğinin yaşamın sonraki yıllarındaki antisosyal davranışların gelişimi ile ilişkili olup olmadığını sorgulamaktadır. Çok sayıda psikolog, kriminolog ve sosyolog yapılan araştırmaları karşılaştıran bu makale oyun ve prososyal davranışla ilgili sorulara yanıt vermektedir. Çocuklukta oyun engellenirse ne olur?, Oyunun engellenmesi için farklı nedenler farklı sonuçlara yol açar mı? Çocuklukta oyun eksikliği gelecekteki antisosyal davranışların habercisi midir? vb. Oyunun çocukların empati geliştirmesine yardımcı olan belirli becerileri öğrettiği, bir kişi herhangi bir şekilde oynamayacak durumdaysa empatik gelişimin potansiyel olarak engellenebildiğini öğrettiği sonucuna da varılmıştır. Bu nedenle oyun eksikliği çocuklukta doğrudan antisosyal davranışa neden olmazken antisosyal davranışın temel bir özelliği olan empati geliştirmeme riskini artırır.

Toppe, Hardecker, Haun (2019) oyun bağlamının küçük çocukların olumlu sosyal davranışları üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmaya 4-5 yaşlarında 96 çocuk katılmıştır. Çocuklar aynı oyunu işbirliği içinde, rekabet içinde ve tek başına olmak üzere 3 farklı şekilde oynamışlardır. Toplam on dakika oyun oynandıktan sonra, oyuna dahil olmamış üçüncü şahıslarla paylaşım, sosyal içerme ve önceki ortak oyuncularla serbest oyun gözlemlenmiştir. Çocukların oyunu, işbirlikli oyuna göre rekabetçi şekilde oynadıktan sonra 3. şahıslarla daha az paylaşımında bulundukları ortaya konulmuştur. İşbirlikli oyunun rekabetçi ve tek başına oyun oynamaya kıyasla, okul öncesi çocukların oyun sonrası 3. kişilerle paylaşımını ve sosyal olarak dahil edilmesini teşvik ettiği görülmüştür. Tek başına oyun oynamak ise orta düzeyde paylaşım ile sonuçlanmıştır.

Y Hei Li ve Ivy Wong (2016) tarafından yapılan çalışmada çocukların kız çocuklarına yönelik oyuncaklarla oynamasının kızların tipik olarak üstün ve bu durumun sosyal becerilerle ilişkili olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma Çin'deki 6 yaşlarında 80 çocukla yürütülmüştür. Tahmin edildiği üzere erkeklerin ve kızların cinsiyete dayalı oyun tercihlerinde farklılık gösterdiği ancak

cinsiyetten bağımsız oyuncaklar için farklılık göstermedikleri sonucuna ulaşıldı. Daha da önemlisi oyuncak oynamanın rahatlatıcı beceriler ile ilgili olduğu öne sürülmüştür. Rahatlatıcı görevlerde daha yüksek puan alan kızların, cinsiyete bağlı oyuncaklarla daha çok oynayan kızların ve cinsiyetsiz oyuncaklarla daha çok oynayan erkeklerin rahatlatıcı stratejileri daha rahat oluşturdukları gözlemlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda cinsiyete göre belirlenen oyunların rahatlatma üzerinde diğer oyun türlerinden daha güçlü role sahip olduğu bulunmuştur. Hipotezlerin tersine empatide cinsiyet farkının ve empatiyle oyun oynama arasında ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların oyun ve gelişim arasındaki önceki anlayışları genişlettiği ve önceki cinsiyet odaklı deneyimlerin bazı sosyal becerilerin gelişimi üzerinde uzun süreli sonuçlarının olabileceği öne sürülmüştür.

Tunçgenç ve Cohen (2016) prososyal davranışların ve sosyal etkileşim becerilerinin oraya çıkması, çocukların gelişimi üzerine yapılan araştırmaların ana noktasıdır. Bu çalışmada sosyal etkileşimlerinin kişilerarası hareket eşzamanlılığının önemli bir özelliği ele alınmış ve bunun prososyal davranışlar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Koordineli hareketlerin önemli sosyal etkileri çocukluk çağına kadar uzanan anne bebek etkileşimlerinin önemli bir parçasıdır. Müzikal etkileşimlerin bebekler ve bakıcılar arasındaki bağları ve akranlar arasında sosyalliği de kolaylaştırdığı bilinmektedir. Bu araştırma 4-6 yaş grubu çocuklarla yürütülmüştür ve bu yaş grubu çocuklar arasında natüralist bir akran oyunu bağlamında kişilerarası hareket eşzamanlılığın prososyal etkileri araştırılmıştır. Ayrıca Eş zamanlı ya da eş zamanlı olmadan gerçekleştirdikleri aktiviteleri izleyen öğrenci eşleri arasındaki yardımseverlik davranışlarının miktarı değerlendirilmiştir. Eş zamanlı oyunla uğraşan çocukların eş zamanlı olmayan oyunla karşılaştırıldığında kendiliğinden daha çok yardım etme davranışı gösterdikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca senkronize durumda daha fazla karşılıklı gülümseme ve göz teması gözlemlenmiştir. Bu hareket görevi sırasında karşılıklı gülümsemenin ve göz temasının yardım etme davranışının miktarıyla ilişkili olduğu da görülmüştür. Bu sonuçlar, mevcut literatür olan katkıları ve erken çocukluk döneminde prososyal davranışların ve koordineli hareketlerin gelişimi için daha geniş etkileri olması açısından tartışılmaktadır.

Newton ve Jenvey (2010) tarafından yapılan bu çalışma sosyal yeterliliğin zihin kuramı gelişimi ve küçük çocuklarla akran oyunu ile ilişkili olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 3-5 yaş arası çocuklar ve ebeveynleriyle yürütülen çalışmaya 3 anaokulunda toplam 85 çocuk katılmıştır. Çocuklara küçük sessiz bir alanda bireysel olarak iki aşamalı test yapılmıştır. Zihin kuramı performansı, gözlemlenen sosyal ve tek başına serbest oyun ayrıca ebeveynler tarafından derecelendirilen sosyal yetkinlik arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Sözel yetenekleri kontrol edilen çocukların birleşik zihin kuramı görevlerindeki genel performanslarının yaşla birlikte arttığı ortaya konulmuştur. Ancak bu sonuç ebeveyn tarafından derecelendirilen sosyal yeterlilik düzeyleri ile ilişkili değildir. Sosyal etkileşimli oyunun sıklığı sosyal yeterlilik ile ilişkilendirilmiştir. Dayanışmacı oyunun yüksek sıklığı, sosyal yeterlilik ile ters orantılı ve genel problemli davranışla pozitif olarak ilişkilidir. Bu çalışma küçük çocukların sosyal yetkinliklerinin gelişimi için oyun sırasında sosyal etkileşiminin önemini ortaya koymuştur. Zihin kuramının küçük çocukların sosyal gelişiminde nasıl bir role sahip olduğunu belirlemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Problem Durumu

Kişinin sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi için içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlaması gereklidir. Bu gereklilikten ötürü sosyal gelişim ve sosyal gelişimin temel kavramlarından olan sosyalleşme büyük önem taşımaktadır.

Toplumsal beklentilerle örtüşen, kazanılmış davranış yeteneği olarak tanımlanan sosyal gelişim, geniş anlamıyla kişinin doğmasıyla başlayan dönemi, dar anlamıyla ise günlük yaşamda davranış gelişimini kapsamaktadır (Yavuzer, 2004).

Kişilerin aile içerisindeki, toplumdaki, okuldaki ve işyerindeki diğer kişilerle iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uyumunda ve toplumun kişiyi kabul etmesinde sosyal gelişimin büyük rolü vardır (Durualp ve Aral, 2011). Sosyal gelişim bebekliğin ilk günleriyle başlamaktadır. İhtiyaçları karşılanan bebeğin annesine bağımlılığı bu ihtiyaçların zamanında karşılanmasıyla birlikte bağılığa dönüşmektedir. Sosyal çevresi yürümesi ve konuşmasıyla genişleyen çocuk özellikle oyun aracılığıyla yakınındaki yetişkinler

ya da çocuklarla yoğun etkileşim içerisinde (Zembat ve Unutkan, 2011). Çocuk için en doğal öğrenme ortamı olan oyun sosyalleşme süreci ile iç içedir.

Çocukların bazen kendi kendileri ile, bazen akranlarıyla, bazen diğer çocuklarla veya yetişkinlerle oynadıkları zaman gösterdikleri davranışları onların sosyal açıdan hangi gelişim evresinde oldukları konusunda ipuçları verir. Çocuklar arkadaş edinme, paylaşma, yardım etme, hakkını koruma, diğerlerinin haklarına saygı gösterme, gruba dahil olma, büyüklere saygılı davranma, küçüklere sevgiyle yaklaşma gibi sosyal gelişimle ilgili birçok beceriyi oyun yoluyla kazanırlar (Durualp ve Aral, 2011). Oyun oynayan çocuk bu sayede de toplumsallaşmaktadır.

Aile içinde gerçekleşen öğrenme ve aile fertleri tarafından sağlanan örnek modellerle olumlu sosyal davranışlar kazanılmaktadır. Çok sayıda yapılan deney sonuçları da prososyal davranışların gelişmesinde sosyal öğrenmenin üzerinde durmuş, modelin örnek alınmasının önemini vurgulamışlardır. Ayrıca oyunlarında olumlu sosyal davranış rolünü üstlenen çocuklar için bu durum onlara pekiştirme fırsatı sunmakta ve davranışların öğrenilmesinde önemli etkenlerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Zembat ve Unutkan, 2011).

Bu araştırmada 60-72 aylık çocukların; prososyal davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi dönemde oyun davranışı ve prososyal davranışların ayrı ayrı veya başka değişkenler ile ilişkisini inceleyen çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmüş ancak prososyal davranışlar ile oyun davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda yapılan bu araştırmanın alan yazınına katkı getireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Erken çocukluk dönemi diğer gelişim dönemlerinin temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde kazanılan beceriler ve edinilen tecrübeler çocuğun sonraki dönemlerinin sağlıklı şekilde atlatılmasında önemli rol oynamaktadır. Çocuk, yaşamın ileriki yıllarını etkileyebilecek becerileri ve tecrübeleri oyun yoluyla kazanmaktadır.

Çocukların oyunlarının büyük çoğunluğu sosyal bir yapı içermektedir. Bu nedenle oynanan her oyunun çocuğun sosyal gelişimi üzerinde az veya çok etkisi

bulunmaktadır (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001). Oyun aracılığıyla çocuk duygu ve düşüncelerini ifade edebilir. Diğer arkadaşlarıyla oynadıkça çocuk nasıl biri olduğu, neyi sevdiği ya da sevmediği ile ilgili kısaca kendisi hakkında da bilgi sahibi olur.

Oyun, çocuklar için kendileri haricindeki her şeyle iletişim kurmalarını sağlayan yoldur. Çocuğun çevresiyle kurduğu iletişimde kullandığı dili ve anlatım biçimidir. Oyun sayesinde çocuklar çevresiyle iletişime geçmeyi öğrenirken bir taraftan da sosyalleşme ve toplumsallaşma yolunda ilk adımlarını atarlar (Aytekin, 2001; Durualp, 2009).

Bu araştırma ile okul öncesi dönemde eğitimlerine devam eden 60-72 aylık çocukların; prososyal ve oyun davranışları ile aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde; prososyal davranışları inceleyen (Gözün Kahraman, 2012; İnanlı, 2015; Bağcı, 2015; Rençber, 2017; Salıktutluk, 2017; Özcan, 2016; Özcan, 2017; Türkmen, 2018; Önal, 2018; Çubukçu, 2019; Çelik Kahraman, 2019; Ergin, 2020; Bağcı Çetin, 2021; Genç, 2021; Erten Sarıkaya, 2021), oyun davranışlarını inceleyen (Ulutaş, 2011; Metin Aslan, 2013; Ogelman ve Sarıkaya, 2014; Kaytez ve Durualp, 2014; Kaçır, 2015; Kılınç, 2016; Sezer, Yılmaz ve Koçyiğit, 2016; Kök, 2017; Aşık Öztürk, 2018; Öztürk, 2019; Teke, 2019; Karaca, Kaya ve Can Yaşar, 2019; Bahadır, 2020; Döker, 2020; Mucuk, 2020; Budak, 2020) araştırmalara ulaşılmıştır. Alan araştırmaları incelendiğinde, 60-72 aylık çocukların, prososyal ve oyun davranışlarını ve aralarındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırma ile erken çocukluk dönemi alan yazınına katkı sağlanacağı, prososyal davranış ve oyun ile ilgili yeni araştırmalara farklı bakış açıları sunacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; “Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal ve oyun davranışları arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklindedir.

Problem cümlesi doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanlar;

- a. Çocuğun cinsiyeti
 - b. Çocuğun yaşı
 - c. Annenin ve babanın öğrenim düzeyi
 - d. Annenin ve babanın mesleği
 - e. Kardeş sayısı
 - f. Aile gelir durumu
 - g. Daha önce okul öncesi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu'ndan aldıkları puanlar;
- a. Çocuğun cinsiyeti
 - b. Çocuğun yaşı
 - c. Annenin ve babanın öğrenim düzeyi
 - d. Annenin ve babanın mesleği
 - e. Kardeş sayısı
 - f. Aile gelir durumu
 - g. Daha önce okul öncesi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu puanları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Sayıtlar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği"ndeki maddeleri içtenlikle ve yansız yanıtladıkları varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan çocukların "Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği"ndeki maddeleri içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kütahya il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında eğitimlerine devam eden 60-72 aylık 300 çocuk ile sınırlıdır.

2. Araştırma, "Kişisel Bilgi Formu"ndan, " Penn Etkileşimli Akran Oyun leği"nden ve "Okul ncesi Prososyal Davranış leği"nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Prososyal davranış: Bir başkasına yarar sağlamak için gönüllü olarak yapılan davranıştır (Eisenberg & Fabes, 1998).

Oyun davranışı: Hampton (1999) ve Sekino (2006) oyun davranışını; oyun sırasında çocuğun çevresindekilere, yaşıtlarına veya oyun içi hazırlanan ortama kendiliğinden, doğal sergilediği tepkiler olarak tanımlamaktadır (Akt. Bahadır, 2020, s.5)



İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması sürecine ve analizlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Resmi anaokullarında eğitimlerine devam eden 60-72 aylık çocukların; prososyal ve oyun davranışlarını ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli iki ve daha fazla sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kütahya il merkezinde bulunan ve MEB'e bağlı resmi anaokullarına devam eden, 60-72 ay arasındaki çocuklar ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu MEB'e bağlı 8 resmi anaokulu arasından seçilen 3 resmi anaokuluna devam eden 60-72 ay aralığındaki 300 çocuk ve 15 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem basit tesadüfi yöntemle seçilmiştir. Basit tesadüfi örneklemede, evrendeki öğelerin her olası birleşiminin, örneklem içinde yer alması için eşit bir olasılığı vardır (Kerlinger ve Lee, 1999). Uygulamada bütün birimler listelenir ve listeden rastgele birimler seçilir (Kılıç, 2013). Seçilen anaokullarında araştırmaya gönüllülük esasına dayanarak katılan 300 çocukla "Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği" uygulaması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerine de çocukların oyun davranışlarını belirlemek için "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği" uygulanmıştır.

Örnekleme ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de aşağıda verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Özellik	f	%	Özellik	f	%
Cinsiyet			Baba Meslek		
Kız	151	50,33	Çalışmıyor	1	0,33
Erkek	149	49,67	Esnaf	72	24,00
Anne Öğrenim Durumu			Özel Sektör	137	45,67
İlkokul	22	7,33	Kamu Sektörü	90	30,00
Ortaokul	9	3,00	Kardeş Sayısı		
Lise	87	29,00	Tek Çocuk	95	31,67
Önlisans	21	7,00	1 kardeş	162	54,00
Lisans	138	46,00	2 kardeş	36	12,00
Yüksek Lisans	19	6,33	3 kardeş	6	2,00
Doktora	4	1,33	4 kardeş	1	0,33
Anne Meslek			Gelir		
Çalışmıyor	148	49,33	3000 ve altı	12	4,00
Esnaf	19	6,33	3001-7000	114	38,00
Özel Sektör	50	16,67	7001-11000	92	30,60
Kamu Sektörü	83	27,67	11001 ve üstü	82	27,40
Baba Öğrenim Durumu			OÖ Eğitim Alma Durumu		
İlkokul	12	4,00	Evet	213	71,00
Ortaokul	4	1,33	Hayır	87	29,00
Lise	92	30,67			
Önlisans	18	6,00			
Lisans	142	47,33			
Yüksek Lisans	22	7,33			
Doktora	10	3,33			

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların cinsiyet değişkenine göre 151’i kız (%50,33), 149’u (%49,67) erkektir. Araştırmaya katılan çocukların anne öğrenim durumu değişkenine göre 22’si (%7,33) ilkokul, 9’u (%3) ortaokul, 87’si (%29) lise, 21’i (%7) önlisans, 138’i (%46) lisans, 19’u (%6,33) yüksek lisans ve 4’ü (%1,33) doktora mezunudur. Araştırmaya katılan çocukların anne meslek durumu değişkenine göre annelerinin 148’i (%49,33) çalışmazken, 19’u (%6,33) esnaflık yapmakta, 50’si (%16,67) özel sektörde ve 83’u (%27,67) kamu sektöründe çalışmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların baba öğrenim durumu değişkenine göre 12’si (%4) ilkokul, 4’ü (%1,33) ortaokul, 92’si (%30,67) lise, 18’i (%6) önlisans, 142’si (%47,33) lisans, 22’si (%7,33) yüksek lisans ve 10’u (%3,33) doktora mezunudur. Araştırmaya katılan çocukların baba meslek durumu değişkenine göre babalarının 1’i (%0,33) çalışmazken, 72’si (%24) esnaflık yapmakta, 137’si (%45,67) özel sektörde ve 90’ı (%30) kamu sektöründe çalışmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların kardeş sayısı değişkenine göre 95’i (31,67) tek çocukken, 162’sinin (%54) bir kardeşi, 36’sının (%12) iki kardeşi,

6'sının (%2) üç kardeşi ve 1'inin (%0,33) dört kardeşi bulunmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin aylık gelir değişkenine göre 12'si (%4) 3000 ve altı, 114'ü (%38) 3001-7000 arası, 92'si (%30,60) 7001-11000 arası ve 82'si (27,40) 11001 ve üstü olarak dağılmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre 213'ü (%71) eğitim aldı ve 87'si (%29) eğitim almadı şeklinde dağılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcılar ile ilgili kişisel bilgileri elde etmek için "Kişisel Bilgi Formu" (EK-1), 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarını ölçmek amacıyla "Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği" (EK-2), çocukların oyun davranışlarını ölçmek için ise "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu" (EK-3) kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ile araştırmada çalışma grubuna alınan çocukların ve ailelerinin kişisel bilgileri toplanmıştır. Formda çocuklara ilişkin cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, daha önce okul öncesi eğitim alma durumu; ailelere ilişkin anne-baba öğrenim düzeyi, anne-baba mesleği, aile gelir durumuna ilişkin toplam 9 soruya yer verilmiştir (Ek-1).

Okul öncesi prososyal davranış ölçeği

Çelik Kahraman (2019) tarafından geliştirilen ölçekte, 14 maddelik varsayımsal problem durumundan oluşan senaryolar yer almaktadır. Bu senaryolar çocukların daha iyi anlaması amacıyla resmedilmiştir. Ölçek 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar empati (2 madde), yardım etme (4 madde), paylaşma (4 madde), iletişim becerileri (2 madde) ve işbirliği (2 madde) boyutlarıdır. Testte yer alan senaryoların resimleri çocuklara gösterilerek problem durumu açıklanmakta ve çocuklara "Sence daha sonra ne olmuştur?", "Resimdeki çocuk ne hissetmiştir?" soruları sorulmaktadır. Çocukların verdikleri cevaplar prososyal bir cevapsa 1 puan, prososyal olmayan bir cevapsa 0 puan verilerek ölçek kontrol liste formu doldurulmaktadır. Ölçeğin çarpıklık basıklık değeri -1 ile +1 arasında dağılım göstermekte ve normal dağılıma yakın dağılımda olduğu görülmektedir. Ölçekte yer verilen senaryolar değerlendirildikten sonra hesaplanan güvenirlik değerinin 48-60 aylık çocuklar için (KR-20) 0,82 ve 61-72

aylık çocuklar içinse (KR-20) 0,80 olması, iki yaş grubu için de kabul edilebilir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin 5 boyutu için yapı geçerliliğinin doğrulanması doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmış ve DFA modeline ilişkin uyum indeks değerlerine göre 48-60 aylık çocuklar için kabul edilebilir, 60-72 aylık çocuklar için ise mükemmel uyum gösterdiği görülmüştür.

Penn etkileşimli akran oyun ölçeği öğretmen formu (PEAOÖ-Ö)

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği, orijinali Penn Interactive Peer Play Scale-Teacher Form adıyla Fantuzza, Mendez & Tighe (1998) tarafından geliştirilmiş ve Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2017) tarafından Türk diline ve kültürüne uyarlanmıştır. Erken çocukluk dönemindeki akran oyun davranışlarını öğretmenlerin anlaması için geliştirilen ölçek 32 maddelik 3 alt boyutludur. Maddeleri öğretmenler tarafından doldurulan bir ölçektir.

Ölçek maddeleri 1 ile 4 puan arasında puanlanmaktadır. Değerlendirilmesi "hiçbir zaman = 1", "nadiren = 2", "sık sık = 3", ve "her zaman = 4" şeklindedir.

Oyun Etkileşimi 8 maddeden oluşan, diğer çocuklara yardım etmek, oyunda yaratıcılığı kullanmak, diğer çocukların rahatlamasını sağlamak ve oyuna katılmalarına teşvik etmek gibi güçlü yönlerin ortaya koyulduğu boyuttur. Oyun Bozulması 11 maddeden oluşan, oyun sırasında devam eden akran etkileşimini engelleyen, saldırganlık ve sosyal olmayan davranışları içeren boyuttur. Oyundan kopma ise 11 maddeden oluşan, akranlarının oyunlarına katılmayı istememe ve içine kapanık davranma davranışlarını içeren boyuttur. Cronbach's alpha yöntemi ile hesaplanan ölçeğin iç tutarlılık değerleri Oyun Etkileşimleri için $\alpha = .85$, Oyunun Bozulması için $\alpha = .89$ ve Oyundan Kopma için $\alpha = .81$ olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Uygulama yapılması için MEM'den gerekli izinler alınmıştır. Kişisel bilgi formu kullanılarak 60-72 aylık çocuklar ve çocukların ebeveynleri ile ilgili bilgi edinilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından çocuklara uygulanan ve öğretmenler tarafından doldurulan ölçeklerle elde edilmiştir. Çocuklara uygulanan ölçeklerde herhangi bir karışıklık yaşanmaması için ölçekler sırayla Ç1, Ç2,... şeklinde numaralandırılmış ve öğretmenler tarafından doldurulan ölçeklerle eşleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

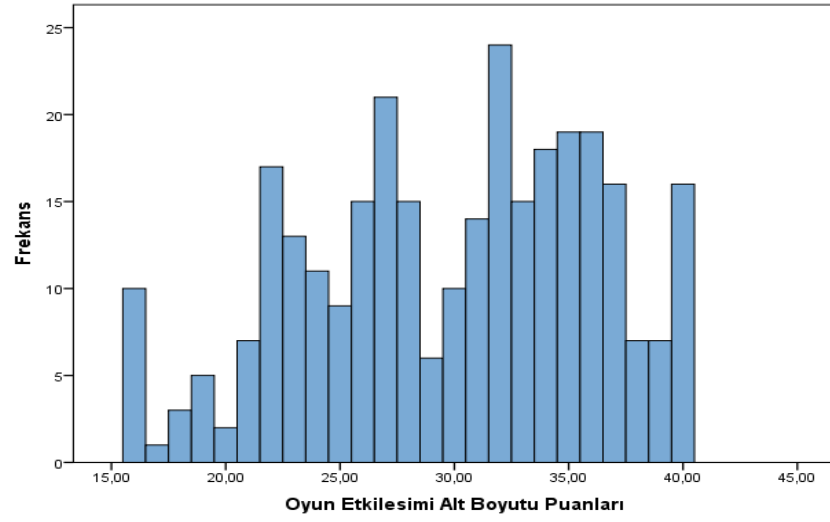
Veriler analiz edilmeden önce parametrik testler için gerekli varsayımları sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Verilerin normalliği için her alt boyutta çarpıklık katsayıları ve histogram grafikleri incelenmiştir. Karşılaştırmalar yapılırken iki kategorisi olan bağımsız değişkenlerde ortalama puanların farklılaşmasını incelemek için Bağımsız Örneklemeler için T Testi veya Mann Whitney U Testi; ikiden fazla kategorisi olan değişkenlerde ortalama puanların farklılaşmasını incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi veya Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Prososyal davranışlar-oyun etkileşimi arasındaki korelasyon için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu, prososyal davranışlar-oyun bozulması/oyundan kopma alt boyutları arasındaki korelasyon için Spearman Sıra Farkları Korelasyonundan faydalanılmıştır. Verilere ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki tablo ve şekillerde sunulmuştur.

Tablo 2

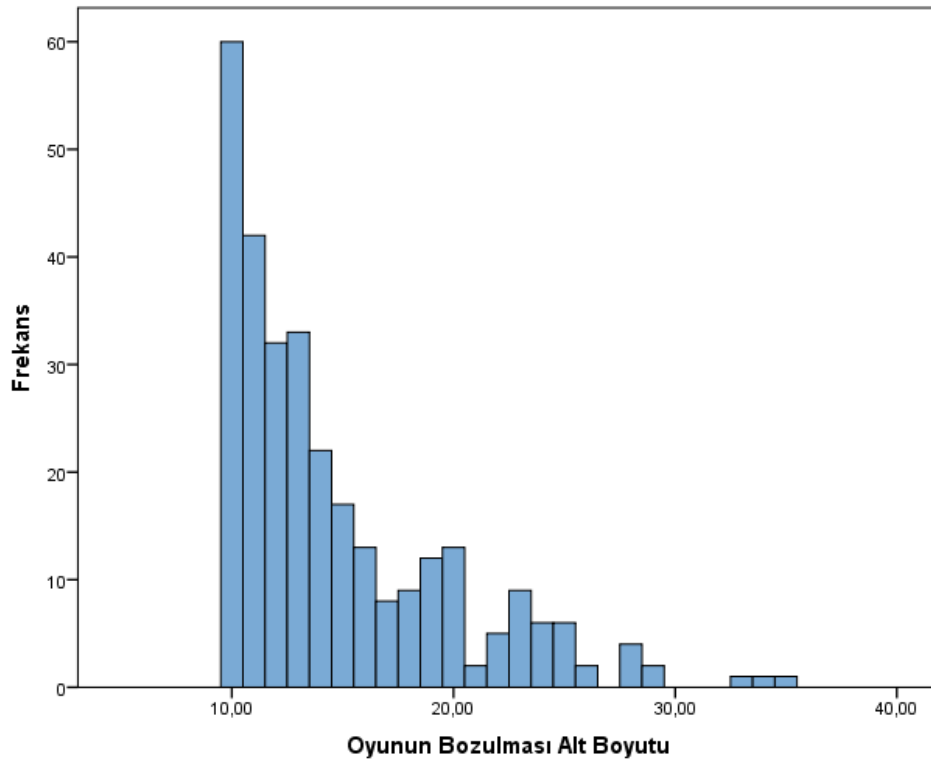
Akran Oyun Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Test İstatistiği	Oyun Etkileşimi Alt Boyutu	Oyunun Bozulması Alt Boyutu	Oyundan Kopma Alt Boyutu
N	300	300	300
En Düşük Puan	16.00	10.00	9.00
En Yüksek Puan	40.00	35.00	36.00
Aritmetik Ortalama	29.85	14.70	14.67
Ortanca	31.00	13.00	14.00
Mod	32.00	10.00	10.00*
Standart Sapma	6.30	5.04	4.57
Varyans	39.66	25.43	20.90
Çarpıklık Katsayısı	-0.312	1.393	1.062
Çarpıklık Katsayısına Ait Hata	0.141	0.141	0.141
Basıklık Katsayısı	-0.772	1.667	1.323
Basıklık Katsayısına Ait Hata	0.281	0.281	0.281

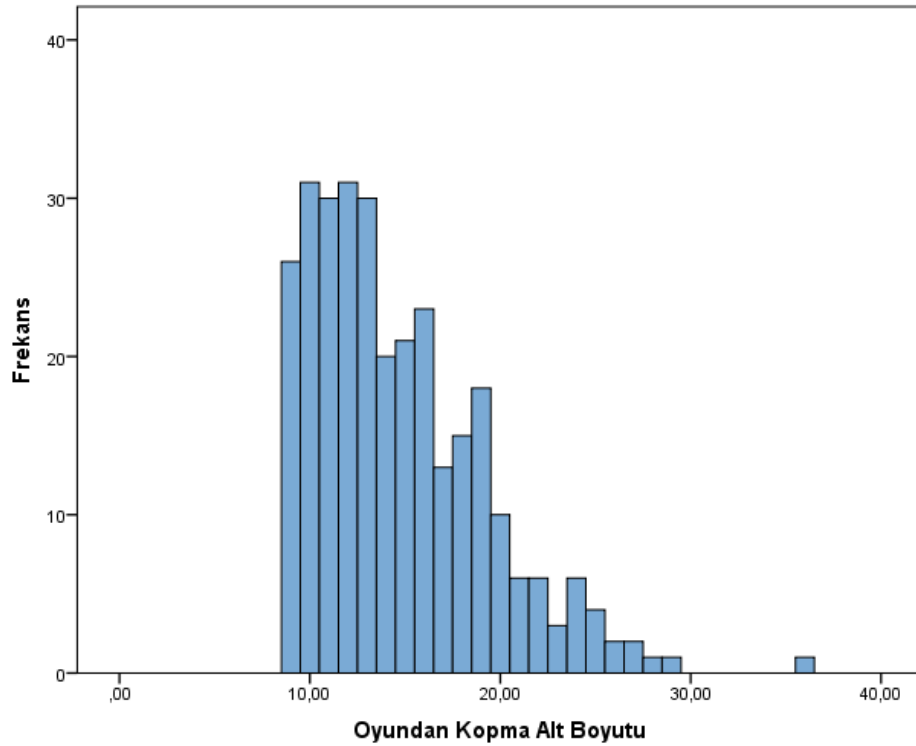
*En düşük mod



Şekil 1. Oyun etkileşimi alt boyutuna ait histogram.



Şekil 2. Oyunun bozulması alt boyutuna ait histogram.



Şekil 3. Oyundan kopma alt boyutuna ait histogram.

Verilerin normalliği için her alt boyutta çarpıklık katsayıları ve histogram grafikleri incelenmiştir. Oyun Etkileşimi Alt Boyutuna ait çarpıklık katsayısı -0.312 ve çarpıklık katsayısının hatasına oranı 2.21; Oyunun Bozulması Alt Boyutuna ilişkin çarpıklık katsayısı 1.393 ve çarpıklık katsayısının hatasına oranı 9.87 ve son olarak Oyundan Kopma Alt Boyutuna ilişkin çarpıklık katsayısı 1.062 ve çarpıklık katsayısının hatasına oranı 7.53 olarak saptanmıştır. Çarpıklık katsayısının (-1,+1) aralığında olması ve çarpıklık katsayısının hatasına oranının 2.58'den küçük olması dağılımın normal dağılımdan çok fazla uzaklaşmadığının bir göstergesi olarak yorumlandığından (Büyüköztürk, 2015) Oyun Etkileşimi Alt Boyutunun normal dağıldığı diğer iki boyutun ise normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3'deki histogramlar incelendiğinde de Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma Alt Boyutlarının pozitif kayışlı bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Alt amaçlar kapsamında yapılan fark karşılaştırmaları için de bağımsız değişkenin her kategorisinde normallik incelenerek analizler yapılmıştır. Herhangi bir kategorisinde veri sayısının az olduğu anne öğrenim

durumu, baba öğrenim durumu ve aile geliri değişkenleri haricinde kalan değişkenler için çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Bağımsız Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

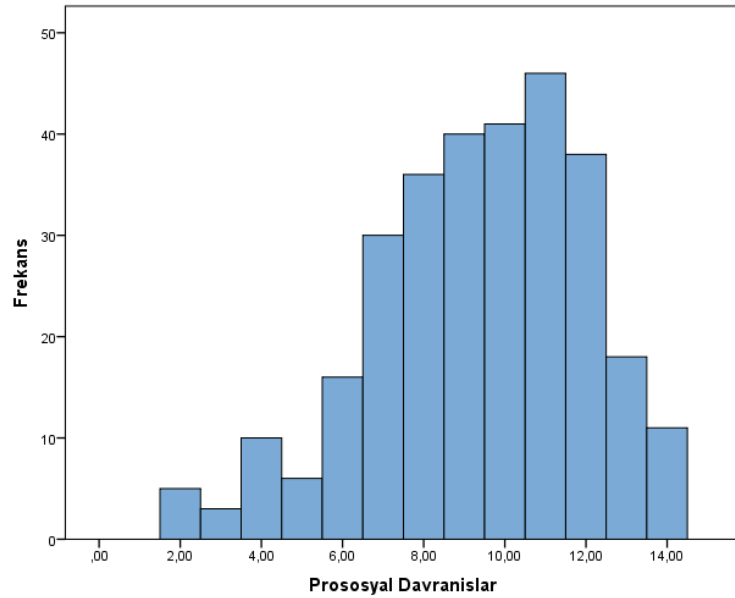
Bağımsız Değişken	N	Oyun Etkileşimi Alt Boyutu		Oyunun Bozulması Alt Boyutu		Oyundan Kopma Alt Boyutu		
		Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	
Cinsiyet	Erkek	149	-0.021	-0.956	1.184	1.013	1.122	1.812
	Kadın	151	-0.644	-0.139	1.636	2.581	0.923	0.190
Çocuğun Yaşı	5	187	-0.266	-0.796	1.336	1.550	1.073	1.627
	6	113	-0.392	-0.694	1.438	1.472	1.076	0.850
Anne Meslek	Çalışmıyor	148	-0.401	-0.799	1.582	2.359	1.383	3.007
	Esnaf	19	0.478	-0.544	0.037	-1.113	-0.141	-1.608
	Özel	50	-0.352	-1.152	1.100	0.496	0.934	0.014
	Sektör							
	Kamu Sektörü	83	-0.252	-0.827	1.503	1.867	0.823	-0.284
Baba Meslek	Esnaf	72	-0.063	-1.097	1.156	0.952	1.124	1.953
	Özel	137	-0.224	-0.582	1.319	1.082	0.951	0.772
	Sektör							
	Kamu Sektörü	90	-0.600	-0.714	1.616	2.793	0.834	-0.157
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	95	-0.073	-0.945	1.145	0.173	0.874	0.215
	1 Kardeş	162	-0.464	-0.582	1.740	3.210	0.879	0.185
	2 Kardeş	36	-0.449	-0.509	0.535	-0.359	2.318	8.552
OÖ Eğitim Alma Durumu	Evet	213	0.518	-0.593	1.604	2.457	1.005	0.555
	Hayır	87	0.161	-0.574	1.006	0.664	0.963	1.564

Tablo 3'te görüldüğü üzere sadece Oyun Etkileşimi Alt Boyutuna ait puanların bağımsız değişken kategorilerinde normal dağıldığı görülmektedir (çarpıklık katsayısının (-1,+1) olmasından dolayı). Karşılaştırmalar yapılırken iki kategorisi olan bağımsız değişkenlerde ortalama puanların farklılaşmasını incelemek için Bağımsız Örneklemeler için T Testi veya Mann Whitney U Testi; ikiden fazla kategorisi olan değişkenlerde ortalama puanların farklılaşmasını incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi veya Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Tablo 4

Prososyal Davranışları Ölçeği Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Test İstatistiği	Değer
N	300
En Düşük Puan	2.00
En Yüksek Puan	14.00
Aritmetik Ortalama	9.34
Ortanca	10.00
Mod	11.00
Standart Sapma	2.65
Varyans	7.00
Çarpıklık Katsayısı	0.529
Çarpıklık Katsayısına Ait Hata	0.141
Basıklık Katsayısı	-0.014
Basıklık Katsayısına Ait Hata	0.281



Şekil 4. Prososyal davranış puanlarına ait histogram

Tablo 4’te görüldüğü gibi çocukların prososyal davranış puanları en düşük 2.00 en yüksek 14.00’tür. Aritmetik ortalamaları 9.34 olarak bulunmuştur. Çarpıklık katsayısı (0.529) ve basıklık katsayısı (-0.014) incelendiğinde verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Alt amaçlar kapsamında yapılan fark karşılaştırmaları için de bağımsız değişkenin her kategorisinde normallik incelenerek analizler yapılmıştır. Yine herhangi bir kategorisinde veri sayısının az olduğu anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve aile geliri değişkenleri haricinde kalan değişkenler için çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Bağımsız Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Bağımsız Değişken	N	Prososyal Davranışlar	
		Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Cinsiyet			
Erkek	149	-0.561	-0.070
Kız	151	-0.442	-0.110
Çocuğun Yaşı			
5	187	-0.715	-0.504
6	113	-0.250	-0.611
Anne Meslek			
Çalışmıyor	148	-0.577	0.401
Esnaf	19	0.598	-0.699
Özel Sektör	50	-0.342	-0.325
Kamu Sektörü	83	-0.547	-0.374
Baba Meslek			
Esnaf	72	-0.293	-0.676
Özel Sektör	137	-0.689	0.460
Kamu Sektörü	90	-0.367	-0.145
Kardeş Sayısı			
Tek Çocuk	95	-0.644	-0.139
1 Kardeş	162	-0.592	0.308
2 Kardeş	36	0.070	-1.030
OÖ Eğitim Alma Durumu			
Evet	213	-0.497	-0.169
Hayır	87	-0.712	0.300

Çocuklara ait Prososyal Davranış puanlarının her bir bağımsız alt kategorilerinde normallik incelemesi sonucunda verilerin normal dağıldığı gözlenmiştir. Tablo 5'te görüldüğü gibi cinsiyet, yaş, anne meslek, baba meslek, kardeş sayısı, OÖ eğitim alma durumu değişkenlerinin her alt kategorisinde puanlara ait basıklık ve çarpıklık katsayısı kabul edilen aralıkta hesaplanmıştır. Buna göre çalışmanın alt amacı doğrultusunda prososyal davranış puanları karşılaştırılırken bu değişkenler için iki kategoriye sahip cinsiyet, yaş ve OÖ eğitim durumu incelenirken Bağımsız örneklem için T Testi, ikiden fazla kategoriye sahip anne baba mesleği ve kardeş sayısı incelenirken Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Anne öğrenim durumu baba öğrenim durumu ve gelire göre yapılan karşılaştırmalar içinse Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Çocukların prososyal davranışları ile akran davranışları arasındaki ilişkiler akran davranışlarının alt boyutlarında ayrı ayrı incelenmiş ve prososyal davranışlar-oyun etkileşimi arasındaki korelasyon için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu, prososyal davranışlar-oyun bozulması/oyundan kopma alt boyutları arasındaki

korelasyon için Spearman Sıra Farkları Korelasyonundan faydalanılmıştır. Çalışma da hipotez testleri için anlamlılık değeri 0.05 olarak alınmıştır.

Çalışma kapsamında ölçeklere ait güvenirlik katsayıları incelenmiş ve 14 maddelik Prososyal Davranışlar Ölçeğine ait Cronbach Alpha (C-A) katsayısı 0.728, Akran Oyun Davranışları Ölçeğine ait C-A katsayısı 0.65, ölçeğin alt boyutlarından olan 10 maddelik Oyun Etkileşimi boyutuna ait C-A katsayısı 0.873, 10 maddelik Oyunun Bozulması alt boyutuna ait C-A katsayısı 0.886 ve son olarak 9 maddelik Oyundan Kopma alt boyutuna ait C-A katsayısı 0.83 olarak elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısının 1.00'e yakın olmasının yüksek güvenirliği gösterdiği ve prososyal davranışları ölçeği ile akran oyun davranışları ölçeğinin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayısının 0.70 üzerinde çıkması dikkate alındığında bu çalışma kapsamında ölçeklerden elde edilen puanların güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Üçüncü Bölüm

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların akran oyun davranışları

a-Çocuğun cinsiyeti

b-Çocuğun yaşı

c-Anne ve babanın öğrenim düzeyi

d-Anne ve babanın mesleği

e-Kardeş sayısı

f-Aile geliri

g-Daha önce Okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

a) Cinsiyet:

Tablo 6

Cinsiyete Göre Oyun Etkileşimi Puanlarına Ait T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	SD	T	p	Etki Büyüklüğü
Kız	151	31.27	6.08	298	4.035	0.00	0.05
Erkek	149	28.41	6.20				

Çocukların Oyun Etkileşimi Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark saptanmıştır ($t_{(298)}=4.035$; $p<0.05$). Tablo 6’da görüldüğü gibi kız çocukların aritmetik ortalaması 31.27, erkek çocukların aritmetik ortalaması ise 28.41 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha fazla oyun etkileşiminde bulundukları söylenebilir. Etki büyüklüğü 0.05 olarak saptanmıştır. Etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare 0.01 küçük, 0.06 orta ve 0.14 geniş olarak yorumlandığı için cinsiyet değişkeninin küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 7

Cinsiyete Göre Oyun Bozulması Puanları Arasındaki “Mann- Whitney U Testi” Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Etki Büyüklüğü
Kız	151	128.56	19412.50	-4.442	0.00	0.26
Erkek	149	172.73	25737.50			

Tablo 7 incelendiğinde çocukların Oyun Bozulması ortalama puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($z=4.442$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamaları incelendiğinde erkek çocukların (172.73) kız çocuklara göre (128.56) oyun esnasında daha fazla bozulma yaşadıkları söylenebilir. 0.26 olarak hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde cinsiyetin oyun bozulması üzerinde küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 8

Cinsiyete Göre Oyundan Kopma Puanları Arasındaki “Mann- Whitney U Testi” Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Etki Büyüklüğü
Kız	151	139.19	21018.00	-2.280	0.023	0.13
Erkek	149	161.96	24132.00			

Tablo 8 incelendiğinde çocukların Oyundan Kopma ortalama puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($z=2.280$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamaları incelendiğinde erkek çocukların (161.96) kız çocuklara göre (139.19) oyun esnasında daha fazla kopma yaşadıkları söylenebilir. 0.13 olarak hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde cinsiyetin oyundan kopma üzerinde küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

b) Çocuğun Yaşı:

Tablo 9

Çocuğun Yaşına Göre Oyun Etkileşimi Puanlarına Ait T Testi Sonuçları

Yaş	n	X	S	SD	T	p
5	187	29.57	6.35	298	-1.002	0.317
6	113	30.32	6.20			

Tablo 9’da görüldüğü gibi çocuğun yaşına göre oyun etkileşimi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($T_{(298)}=1.002$, $p>0.05$).

Tablo 10

Çocuğun Yaşına Göre Oyun Bozulması Puanları Arasındaki “Mann- Whitney U Testi” Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
5	187	156.57	29278.00	-1.569	0.117
6	113	140.46	15872.00		

Tablo 10’da görüldüğü gibi çocuğun yaşına göre oyun bozulması puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=1.569$, $p>0.05$).

Tablo 11

Çocuğun Yaşına Göre Oyundan Kopma Puanları Arasındaki “Mann- Whitney U Testi” Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Etki Büyüklüğü
5	187	158.95	29723.00	-2.177	0.030	0.13
6	113	136.52	15427.00			

Tablo 11 incelendiğinde çocukların Oyundan Kopma ortalama puanları arasında yaşa göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($z=2.177$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamaları incelendiğinde 5 yaşındaki çocukların (158.95) 6 yaşındaki çocuklara göre (136.52) oyun esnasında daha fazla kopma yaşadıkları söylenebilir. 0.13 olarak hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde yaşı oyunundan kopma üzerinde küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

c) Anne Öğrenim Durumu:

Tablo 12

Oyun Etkileşimi Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İlkokul	22	152.11	5	2.191	0.822	-
Ortaokul	9	149.50				
Lise	87	143.40				
Önlisans	21	144.95				
Lisans	138	157.82				
Lisansüstü	23	137.39				

Çocukların Oyun Etkileşimi Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında anne öğrenim durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2_{(5)}=2.191$, $p>0.05$).

Tablo 13

*Oyun Bozulması Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması
Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İlkokul	22	166.89	5	1.999	0.849	-
Ortaokul	9	149.78				
Lise	87	147.83				
Önlisans	21	152.67				
Lisans	138	152.34				
Lisansüstü	23	132.17				

Çocukların Oyun Bozulması Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında anne öğrenim durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2_{(5)}=1.999$, $p>0.05$).

Tablo 14

*Oyundan Kopma Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması
Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İlkokul	22	156.14	5	2.439	0.786	-
Ortaokul	9	146.33				
Lise	87	151.63				
Önlisans	21	154.45				
Lisans	138	152.97				
Lisansüstü	23	124.04				

Çocukların Oyundan Kopma Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında anne öğrenim durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2_{(5)}=2.439$, $p>0.05$).

d) Baba Öğrenim Durumu:

Baba öğrenim durumuna göre farklılığa bakarken ortaokul mezunu sadece 4 veri olduğu için bu kategori analiz dışında bırakılmıştır. İhtimal dahilindeki ufak farkların görülmesi amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılırken Bonferroni düzeltmesi kullanılmamıştır.

Tablo 15

*Oyun Etkileşimi Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması
Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
İlkokul	12	92.79	4	9.937	0.041	İlkokul-Lise İlkokul- Önlisans İlkokul- Lisansüstü	0.033
Lise	92	160.38					
Önlisans	18	170.75					
Lisans	142	140.24					
Lisansüstü	32	159.36					

Çocukların Oyun Etkileşimi Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında baba öğrenim durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur ($\chi^2_{(4)}=9.937$, $p<0.05$). Gruplar arasında gözlenen farkın hangi gruplardan kaynaklandığını araştırmak için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucu Tablo 15'te görüldüğü gibi ilkokul mezunu babaların çocuklarına ait oyun etkileşimi puanlarının (92.79), lise (160.38), önlisans (170.75) ve lisansüstü (159.36) mezunu babaların çocuklarına göre daha düşük çıkmıştır. Baba öğrenim durumuna ait etki büyüklüğü orta düzeyde çıkmıştır.

Tablo 16

*Oyun Bozulması Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması
Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
İlkokul	12	210.50	4	11.411	0.022	İlkokul-Lise İlkokul- Önlisans İlkokul-Lisans İlkokul- Lisansüstü Lisans- Lisansüstü	0.038
Lise	92	143.94					
Önlisans	18	143.69					
Lisans	142	153.73					
Lisansüstü	32	117.86					

Çocukların Oyun Bozulması Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında baba öğrenim durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur ($\chi^2_{(4)}=11.411$, $p<0.05$). Gruplar arasında gözlenen farkın hangi gruplardan kaynaklandığını araştırmak için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucu Tablo 16'da görüldüğü gibi ilkokul mezunu babaların çocuklarına ait oyun bozulması puanları (210.50), lise (143.94), önlisans (143.69), lisans (153.73) ve lisansüstü (117.86) mezunu babaların çocuklarına göre daha yüksek çıkmıştır. Lisans mezunu babaların çocuklarına ait oyun bozulması puanları (153.73) lisansüstü (117.86) mezunu

babaların çocuklarına göre daha yüksek çıkmıştır. Baba öğrenim durumuna ait etki büyüklüğü orta düzeyde çıkmıştır.

Tablo 17

*Oyundan Kopma Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması
Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
İlkokul	12	199.50				İlkokul-Lise	
Lise	92	142.55				İlkokul- Önlisans	
Önlisans	18	104.89	4	10.120	0.038	Önlisans-Lisans	0.034
Lisans	142	151.04				Önlisans-	
Lisansüstü	32	159.73				Lisansüstü	

Çocukların Oyundan Kopma Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında baba öğrenim durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur ($\chi^2_{(4)}=10.120$, $p<0.05$). Gruplar arasında gözlenen farkın hangi gruplardan kaynaklandığını araştırmak için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucu Tablo 17’de görüldüğü gibi ilkokul mezunu babaların çocuklarına ait oyundan kopma puanları (199.50), lise (142.55) ve önlisans (104.89) mezunu babaların çocuklarına göre daha yüksek çıkmıştır. Önlisans mezunu babaların çocuklarına ait oyundan kopma puanları (104.89), lisans (151.04) ve lisansüstü (159.73) mezunu babaların çocuklarına göre daha düşük çıkmıştır. Baba öğrenim durumuna ait etki büyüklüğü orta düzeyde çıkmıştır.

e) Anne Mesleği:

Tablo 18

Anne Mesleğine Göre Betimsel İstatistikler

Anne Mesleği	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Çalışmıyor	148	30.25	6.78
Esnaf	19	29.05	4.66
Özel Sektör	50	29.90	5.13
Kamu Sektörü	83	29.29	6.40
Toplam	300	29.85	6.30

Tablo 19

Oyun Etkileşimi Puanlarının Anne Mesleğine Göre Karşılaştırılması Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	61.992	3	20.664	0.519	0.670	-
Gruplariçi	11796.258	296	39.852			
Toplam	11858.250	299				

Tablo 19'da görüldüğü gibi Anova sonucunda anne mesleğine göre çocukların oyun etkileşim puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($F_{(3,296)}=0.519$, $p>0.05$).

Tablo 20

Oyun Bozulması Puanlarının Anne Mesleğine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Mesleği	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Çalışmıyor	148	143.20	3	4.452	0.217	-
Esnaf	19	173.47				
Özel Sektör	50	167.58				
Kamu Sektörü	83	147.96				

Çocukların Oyun Bozulması Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında anne mesleğine göre anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2_{(3)}=4.452$, $p>0.05$).

Tablo 21

Oyundan Kopma Puanlarının Anne Mesleğine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Mesleği	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Çalışmıyor	148	145.10	3	4.310	0.230	-
Esnaf	19	150.55				
Özel Sektör	50	173.49				
Kamu Sektörü	83	146.26				

Çocukların Oyundan Kopma Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında anne mesleğine göre anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2_{(3)}=4.310$, $p>0.05$).

f) Baba Mesleği:

Tablo 22

Baba Mesleğine Göre Betimsel İstatistikler

Baba Mesleği	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Esnaf	72	29.92	6.33
Özel Sektör	137	29.53	5.88
Kamu Sektörü	90	30.19	6.87
Toplam	299	29.82	6.29

Tablo 23

Oyun Etkileşimi Puanlarının Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	24.798	2	12.399			
Gruplarıçi	11749.449	296	39.694	0.312	0.732	-
Toplam	11774.247	298				

Tablo 23'te görüldüğü gibi Anova sonucunda baba mesleğine göre çocukların oyun etkileşim puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($F_{(2,296)}=0.312, p>0.05$).

Tablo 24

Oyun Bozulması Puanlarının Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Mesleği	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Esnaf	72	161.62				
Özel Sektör	137	147.50	2	1.802	0.406	-
Kamu Sektörü	90	144.52				

Çocukların Oyun Bozulması Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında baba mesleğine göre anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2_{(2)}=1.802, p>0.05$).

Tablo 25

Oyundan Kopma Puanlarının Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Mesleği	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Esnaf	72	160.24				
Özel Sektör	137	145.46	2	1.416	0.493	-
Kamu Sektörü	90	148.72				

Çocukların Oyundan Kopma Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında baba mesleğine göre anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2_{(2)}=1.416, p>0.05$).

g) *Kardeş Sayısı:*

3 kardeşi olan altı, 4 kardeşi olan sadece bir çocuk olduğu için bu kategoriler analiz dışında bırakılarak tek çocuk, 1 kardeş ve 2 kardeş kategorileri üzerinden analiz yapılmıştır.

Tablo 26

Kardeş Sayısına Göre Betimsel İstatistikler

Kardeş Sayısı	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Tek Çocuk	95	28.66	6.15
1 Kardeş	162	30.22	6.31
2 Kardeş	36	31.69	6.23
Toplam	293	29.89	6.30

Tablo 27

Oyun Etkileşimi Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Gruplararası	277.422	2	138.711				
Gruplarıçi	11324.298	290	39.049	3.552	0.030	Tek çocuk-2 Kardeş	0.024
Toplam	11601.720	292					

Tablo 27’de görüldüğü gibi Anova sonucunda çocukların oyun etkileşim puan ortalamaları kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır ($F_{(2,290)}=3.552$, $p<0.05$). Farkın kaynağı için Tukey ikili karşılaştırma yöntemi kullanılarak grup puan ortalamaları karşılaştırılmış ve tek çocuk olma durumu ile iki kardeş olma durumu arasında iki kardeşlilik lehine anlamlı farklılık görülmüştür. İki kardeşe sahip çocukların oyun etkileşim puan ortalamaları 31.69 iken tek çocuk olanların ortalamaları 28.66 olarak saptanmıştır (Tablo 27). Etki büyüklüğü 0.024 olarak hesaplanmıştır. Kardeş sayısının oyun etkileşimi üzerinde küçük etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 28

Oyun Bozulması Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Tek Çocuk	95	155.75					
1 Kardeş	162	134.46	2	10.283	0.006	1 kardeş-2 kardeş	0.60
2 Kardeş	36	180.36					

Çocukların Oyun Bozulması Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında kardeş sayısına göre anlamlı fark bulunmuştur ($\chi^2_{(2)}=10.283$, $p<0.05$). Gruplar arasında gözlenen farkın hangi gruplardan kaynaklandığını araştırmak için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucu Tablo 28’de görüldüğü gibi 1 kardeşi olan çocukların oyun bozulması puanlarının (134.46), iki kardeşi (180.36) olan çocukların puanına göre daha düşük çıkmıştır. Kardeş sayısı oyun bozulması üzerinde büyük etkiye sahiptir.

Tablo 29

Oyundan Kopma Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Tek Çocuk	95	153.18				
1 Kardeş	162	145.63	2	1.072	0.585	-
2 Kardeş	36	136.85				

Çocukların Oyundan Kopma Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında kardeş sayısına göre anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2_{(2)}=1.072$, $p>0.05$).

h) Aile Geliri:

Tablo 30

Oyun Etkileşimi Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Gelir Durumu	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
3000 ve altı	12	198.63				
3001-7000	114	160.20	3	9.363	0.025	3000 ve altı- 11000 ve üstü
7001-11000	92	149.73				
11001 ve üstü	82	130.84				

Çocukların Oyun Etkileşimi Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında aile gelirine göre anlamlı fark bulunmuştur ($\chi^2_{(3)}=9.363$, $p<0.05$). Gruplar arasında gözlenen farkın hangi gruplardan kaynaklandığını araştırmak için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucu Tablo 30’da görüldüğü gibi 3000 ve altı geliri olan ailelerin çocuklarının oyun etkileşimi puanları (198.63), geliri 11001 ve üstü (130.84) olan ailelerin çocuklarının puanına göre daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 31

Oyunun Bozulması Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Gelir Durumu	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamli Fark
3000 ve altı	12	162.83	3	4.580	0.205	-
3001-7000	114	145.05				
7001-11000	92	141.36				
11001 ve üstü	82	166.53				

Çocukların Oyunun Bozulması Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında aile gelirine göre anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2_{(3)}=4.582$, $p>0.05$).

Tablo 32

Oyundan Kopma Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Gelir Durumu	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamli Fark
3000 ve altı	12	106.50	3	5.330	0.149	-
3001-7000	114	145.50				
7001-11000	92	150.89				
11001 ve üstü	82	163.45				

Çocukların Oyundan Kopma Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında aile gelirine göre anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2_{(3)}=5.330$, $p>0.05$).

ı) OÖ Eğitim Alma Durumu:

Tablo 33

OÖ Eğitim Alma Durumuna Göre Oyun Etkileşimi Puanlarına Ait T Testi Sonuçları

Eğitim Alma Durumu	N	X	S	SD	T	p	Etki Büyüklüğü
Evet	213	30.59	6.19	298	3.242	0.001	0.034
Hayır	87	28.03	6.28				

Çocukların Oyun Etkileşimi Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında OÖ alma durumuna göre anlamlı fark saptanmıştır ($t_{(298)}=3.242$; $p<0.05$). Tablo 33'te görüldüğü gibi OÖ eğitimi alan çocukların aritmetik ortalaması 30.59, OÖ eğitimi almayan çocukların aritmetik ortalaması ise 28.03 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda OÖ eğitimi olan çocukların almayan çocuklara göre daha fazla oyun etkileşiminde bulundukları söylenebilir. Etki büyüklüğü 0.034 olarak saptanmıştır. Etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare

0.01 küçük, 0.06 orta ve 0.14 geniş olarak yorumlandığı için okul öncesi eğitim alma değişkeninin küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 34

OÖ Eğitim Alma Durumuna Göre Oyun Bozulması Puanları Arasındaki “Mann-Whitney U Testi” Sonuçları

Eğitim Alma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Etki Büyüklüğü
Evet	213	142.68	30390.00	-2.462	0.014	0.14
Hayır	87	169.66	14760.00			

Tablo 34 incelendiğinde çocukların Oyun Bozulması ortalama puanları arasında OÖ eğitimi alma durumuna göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($z=2.462$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamaları incelendiğinde eğitim almayan çocukların (169.66) eğitim alan çocuklara göre (142.68) oyun esnasında bozulma yaşadıkları söylenebilir. 0.14 olarak hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde OÖ eğitim alma durumunun oyun bozulması üzerinde küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 35

OÖ Eğitim Alma Durumuna Göre Oyundan Kopma Puanları Arasındaki “Mann-Whitney U Testi” Sonuçları

Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Etki Büyüklüğü
Evet	213	139.73	29763.00	-3.375	0.001	0.19
Hayır	87	176.86	15387.00			

Tablo 35 incelendiğinde çocukların Oyundan Kopma ortalama puanları arasında OÖ eğitimi alma durumuna göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($z=3.375$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamaları incelendiğinde eğitim almayan çocukların (176.86) eğitim alan çocuklara göre (139.73) oyun esnasında kopma yaşadıkları söylenebilir. 0.19 olarak hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde OÖ eğitim alma durumunun oyun bozulması üzerinde küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların prososyal davranışları

a-Çocuğun cinsiyeti

b-Çocuğun yaşı

c-Anne ve babanın öğrenim düzeyi

d-Anne ve babanın mesleği

e-Kardeş sayısı

f-Aile geliri

g-Daha önce Okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

a) Cinsiyet:

Tablo 36

Cinsiyete Göre Prososyal Davranış Puanlarına Ait T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	SD	T	p	Etki Büyüklüğü
Kız	151	9.69	2.51	298	2.292	0.023	0.017
Erkek	149	8.99	2.74				

Çocukların cinsiyetlerine göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı fark saptanmıştır ($t_{(298)}=2.292$; $p<0.05$). Tablo 36’da görüldüğü gibi kız çocukların aritmetik ortalaması 9.69, erkek çocukların aritmetik ortalaması ise 8.99 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha fazla prososyal davranış gösterme eğiliminde oldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü 0.017 olarak saptanmıştır. Etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare 0.01 küçük, 0.06 orta ve 0.14 geniş olarak yorumlandığı için cinsiyet değişkeninin küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

b) Çocuğun Yaşı:

Tablo 37

Yaşa Göre Prososyal Davranış Puanlarına Ait T Testi Sonuçları

Yaş	N	X	S	SD	T	p
5	187	9.57	2.56	298	1.890	0.060
6	113	8.97	2.60			

Çocukların yaşlarına göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t_{(298)}=1.890$; $p>0.05$).

c) Anne Öğrenim Düzeyi:

Tablo 38

Prososyal Davranış Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İlkokul	22	156.36	5	5.839	0.322	-
Ortaokul	9	131.11				
Lise	87	142.51				
Önlisans	21	119.50				
Lisans	138	157.92				
Lisansüstü	23	166.46				

Çocukların anne öğrenim durumuna göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2_{(5)}=5.839$, $p>0.05$).

d) Baba Öğrenim Düzeyi:

Tablo 39

Prososyal Davranış Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İlkokul	12	122.96	4	6.592	0.159	-
Lise	92	136.01				
Önlisans	18	175.78				
Lisans	142	151.10				
Lisansüstü	32	167.13				

Çocukların baba öğrenim durumuna göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2_{(4)}=6.592$, $p>0.05$).

e) Anne Meslek:

Tablo 40

Prososyal Davranış Puanlarının Anne Mesleğine Göre Karşılaştırılması Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	16.245	3	5.415	0.772	0.511	-
Gruplariçi	2077.392	296	7.018			
Toplam	2093.637	299				

Tabloda görüldüğü gibi Anova sonucunda anne mesleğine göre çocukların prososyal davranış düzeyleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($F_{(3,296)}=0.772$, $p>0.05$).

f) Baba Meslek:

Tablo 41

Prososyal Davranış Puanlarının Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	30.861	2	15.431			
Gruplariçi	2062.657	296	6.968	2.214	0.111	-
Toplam	2093.518	298				

Tablo 41’de görüldüğü gibi Anova sonucunda baba mesleğine göre çocukların prososyal davranış düzeyleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($F_{(2,296)}=2.214$, $p>0.05$).

g) Kardeş Sayısı:

Tablo 42

Prososyal Davranış Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	15.216	2	7.608			
Gruplariçi	2037.487	290	7.026	1.083	0.340	-
Toplam	2052.703	292				

Tablo 42’de görüldüğü gibi Anova sonucunda kardeş sayısına göre çocukların prososyal davranış düzeyleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($F_{(2,290)}=1.083$, $p>0.05$).

h) Aile Geliri:

Tablo 43

Prososyal Davranış Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Gelir Durumu	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
3000 ve altı	12	185.08				
3001-7000	114	145.04	3	2.628	0.453	-
7001-11000	92	154.47				
11001 ve üstü	82	148.58				

Çocukların aile gelirine göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2_{(3)}=2.628$, $p>0.05$).

ı) OÖ Eğitim Alma Durumu:

Tablo 44

OÖ Eğitim Alma Durumuna Göre Prososyal Davranış Puanlarına Ait T Testi Sonuçları

Eğitim Alma Durumu	N	X	S	SD	T	p	Etki Büyüklüğü
Evet	213	9.60	2.63	298	2.715	0.007	0,024
Hayır	87	8.70	8.70				

Çocukların prososyal davranış düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında OÖ eğitimi alma durumuna göre anlamlı fark saptanmıştır ($t_{(298)}=2.715$; $p<0.05$). Tablo 44’de görüldüğü gibi eğitim alan çocukların aritmetik ortalaması 9.60, eğitim almayan çocukların aritmetik ortalaması ise 8.70 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda eğitim alan çocukların almayan çocuklara göre daha fazla prososyal davranış gösterme eğiliminde oldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü 0.024 olarak saptanmıştır. Etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare 0.01 küçük, 0.06 orta ve 0.14 geniş olarak yorumlandığı için eğitim alma durumu değişkeninin küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların prososyal davranışları ile akran oyun davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

Çocukların prososyal davranışları ile oyun etkileşimi davranışları arasında pozitif yönde anlamlı düşük korelasyon saptanmıştır ($r= 0.194$, $p=0.001$).

Çocukların prososyal davranışları ile oyunun bozulması davranışları arasında negatif yönde anlamlı düşük korelasyon saptanmıştır ($r= -0.127$, $p=0.028$).

Çocukların prososyal davranışları ile oyundan kopma davranışları arasında negatif yönde anlamlı düşük korelasyon saptanmıştır ($r= -0.140$, $p=0.016$).

Dördüncü Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgular üzerinde tartışmaya ve ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, son olarak bulgulara ve sonuçlara bağlı olarak önerilerde bulunulmuştur.

1.Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu başlık altında “Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların oyun davranışları çocuğun cinsiyeti, yaşı, annenin ve babanın öğrenim düzeyi, annenin ve babanın mesleği, kardeş sayısı, aile gelir durumu ve daha önce okul öncesi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin tartışma ve sonuçlar ele alınmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların oyun davranışlarının *cinsiyete göre* farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda ele alınmıştır.

Çocukların oyun etkileşimi alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark saptanmıştır. Kız çocuklarının aritmetik ortalaması, erkek çocuklarının aritmetik ortalamasından fazla bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha fazla oyun etkileşiminde bulundukları söylenebilir.

Çocukların oyun bozulması alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları ve sıra toplamaları incelendiğinde erkek çocukların kız çocuklarına göre oyun esnasında daha çok bozulma yaşadıkları söylenebilir.

Çocukların oyundan kopma alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları ve sıra toplamaları incelendiğinde erkek çocukların kız çocuklarına göre oyun esnasında daha çok kopma yaşadıkları söylenebilir.

Cinsiyet değişkeninin her üç alt boyut üzerinde küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulguları daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla benzer özelliktedir. Coolahan, Mendez, Fantuzzo ve McDermott (2000) araştırmalarında düşük gelirli Head Start programına katılan okul öncesi çocuklarının akran oyun etkileşimleri, öğrenme davranışları ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve hem yaşça büyük çocukların hem de kızların daha çok akran etkileşimlerinde bulunduklarını ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada ayrıca erkeklerin önemli bir farkla rahatsız edici ve oyundan kopma olarak nitelendirilen davranışları daha yüksek düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. McDermott (2008)'in yaşları 36-69 ay arasında değişen okul öncesi sınıflardaki erken problemler ile düşük gelirli çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarına 3799 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucuna göre erkeklerin kızlara göre problemlerini daha fazla açığa vurdukları ve uyum konusunda da daha çok zorluk yaşadıkları bulunmuştur. Kızların problemler karşısında çözüme ulaşmak için daha işbirlikçi yaklaşım sergilerken, erkek çocukların ise daha saldırgan tepkiler sergilemesi sebebiyle kızların erkeklere göre etkileşimli oyunları sürdürmede daha başarılı oldukları söylenebilir. Penn Etkileşimli akran Oyun Ölçeği'nin (PIPPS; Penn Interactive Peer Play Scale) Hong-Kong örneklemini üzerinde geçerliliğini ve güvenilirliğini test ettiği araştırmasında Leung (2013), kız çocuklarının erkeklere oranla daha çok etkileşimli oyunlar oynadıkları, oyun bozulması ve oyundan kopma davranışlarını daha az sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Aşık Öztürk (2018) okul öncesi eğitim kurumlarında grup ortamlarındaki oyunun değerlendirilmesi amacıyla yaptığı çalışmasında oyun davranışlarının kız çocukları lehine farklılaştığı, grup ortamlarındaki oyun davranışlarının erkeklere göre daha üst seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sönmez (2019) okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında oyun etkileşimi alt boyutunda kız çocukların puanlarının erkek çocuklardan yüksek olduğu, oyun bozulması ve oyundan kopma alt boyutlarında ise erkek çocukların puanlarının kızlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bahadır (2020) 60-72 aylık çocukların akran oyun davranışlarını ve sosyal becerilerini incelediği araştırmasında kızların oyun etkileşiminden aldıkları puanların erkeklerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu, oyun aksaması ve oyundan kopma boyutlarından aldıkları puanların ise erkeklerin

puanlarından anlamlı olarak daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üzel (2020) 48-72 aylık çocukların saldırganlık yöneliminin oyun etkileşimine etkisini incelediği araştırmasında kız ve erkek çocuklara göre oyun etkileşimi alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken oyun bozulması ve oyundan kopma alt boyutlarında kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kız ve erkek çocukları gelişimsel olarak aynı oyun aşamalarından geçmektedir. Ancak oyun davranışlarındaki farklılığın cinsiyetlerine göre oyun tarzlarını seçmeleri olduğu düşünülmektedir. Literatürdeki oyunla ilgili çalışmalara bakıldığında erkek çocukların daha çok itiş kakış ve hareket içeren oyunları tercih ederken kız çocukların daha sakin, sembolik ve grup oyunları tercih ettikleri görülmektedir (Aslan Metin, 2013; Değirmenci, 2016; Kılınç, 2016; Aşık Öztürk, 2018; Köycekaş, 2019).

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların oyun davranışlarının *yaşa göre* farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda ele alınmıştır.

Çocukların yaşına göre oyun etkileşimi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çocukların yaşına göre oyun bozulması puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çocukların oyundan kopma ortalama puanları arasında *yaşa göre* anlamlı fark olduğu bulunmuştur. 5 yaşındaki çocukların 6 yaşındaki çocuklara göre oyun esnasında kopma yaşadıkları ve yaşın oyundan kopma üzerinde küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulguları daha önce yapılan bazı araştırma sonuçlarıyla da benzer özelliktedir. Bayrak (2019), 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında yaş değişkenine göre "oyun etkileşimi" ve "oyun bozulması" alt boyutlarında anlamlı ilişki olmadığı ancak "oyundan kopma" alt boyutunda anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocukların yaşı ilerledikçe kendisinin daha iyi olduğunu düşündüğü ve ilgisini daha çok çeken oyunlara yönelir. Yaşın ilerlemesiyle birlikte dikkat süresi artmakta ve kendini belirli bir alana daha uzun süre odaklamakta böylece daha az sıkılmaktadır. Belirli bir oyunun ya da etkinliğin süresi yaşla birlikte uzar, ilgisini çeken ve istekli olduğu konulara daha çok zaman ayırır (Önder ve Çiftçi, 2020). Bu nedenle de 5 yaş

grubunun 6 yaş grubuna göre oyundan kopma davranışı gösterdiği düşünülmektedir.

Literatürde oyun davranışı ile yaş değişkeni arasında farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Aşık Öztürk (2018) okul öncesi eğitim kurumlarında grup ortamlarındaki oyunun değerlendirilmesi amacıyla yaptığı çalışmasında oyun davranışlarının çocukların yaşına göre değiştiği sonucuna varmıştır. 73 ay ve üzeri çocukların "Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi Gözlem Formu"ndan aldıkları puanların 36-48 ay ve 49-60 ay çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Acer (2018) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların değer düzeyleri ile akran oyun davranışlarını incelediği çalışmasında Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği'nden aldığı puan ortalamaları arasında oyun bozulması ve oyundan kopma alt boyutlarında anlamlı bir fark bulmazken oyun etkileşimi alt boyutu arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırma sonuçlarının bu araştırmalardan farklı çıkmasının yaş grubunun yakın olması nedeniyle olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların oyun davranışlarının *anne öğrenim durumuna göre* farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda ele alınmıştır.

Çocukların Oyun Etkileşimi alt boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında anne öğrenim durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır. Aynı şekilde çocukların Oyun Bozulması ve Oyundan Kopma alt boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında da anne öğrenim durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar Sönmez'in (2019), Aşık Öztürk'ün (2018) ve Değirmenci'nin (2016) araştırmaları ile benzerlik göstermektedir. Annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çalışma ihtimalinin arttığını düşünecek olursak çalışan annelerin çalışmayan annelere göre çocuklarıyla daha az vakit geçirdikleri söylenebilir. Çocukla birlikte oyun oynama yetişkinler için zaman, sabır ve emek gerektiren bir aktivitedir. Ancak annenin işten yorgun gelmesi ve ev işlerinin sorumluluğunun da onların üzerinde olması sebebiyle çocuklarıyla oyun oynamak için vakit bulamadıkları düşünülebilir. Eğitim düzeyi düşük annelerin ise çocuklarıyla daha çok zaman geçirme şansına sahip olmalarına rağmen bu zamanı kaliteli kullanamadıkları söylenebilir. Anne eğitim durumu ile çocukların aldıkları puan arasında anlamlı farklılığın bulunmama sebebi çalışan annelerin daha az

vakti olmasından, çalışmayan annelerin ise çocuklarıyla kaliteli vakit geçirme ve oyun oynama süreçleri ile ilgili bilgi, deneyim ve desteğe gereksinim duymalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Araştırmanın bulguları Bayrak'ın (2019) ve Acer'in (2018) bulguları ile farklılaşmaktadır. Bayrak (2019) yaptığı çalışmada "oyun etkileşimi" ve "oyun bozulması" alt boyutlarında anlamlı farklılık bulmazken, "oyun kopması" alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Acer (2018) ise "oyun bozulması" alt boyutunda anlamlı farklılık sonucuna ulaşırken "oyun etkileşimi" ve "oyundan kopma" alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Camgöz (2010) yaptığı çalışmasında "oyun etkileşimi" ve "oyundan kopma" puanlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği, "oyun bozulması" puanlarının ise lise mezunu annelerin çocuklarında anlamlı derecede düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre annenin eğitim düzeyi ile çocuğun gelişim sürecini destekleyen oyunlara verilen önemin bağlantılı olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların oyun davranışlarının *baba öğrenim durumuna göre* farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda ele alınmıştır.

Çocukların Oyun Etkileşimi Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında baba öğrenim durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur. İlkokul mezunu babaların çocuklarına ait oyun etkileşimi puanlarının lise, önlisans ve lisansüstü mezunu babaların çocuklarına göre daha düşük çıkmıştır. İlkokul mezunu olan babaların çocuklarının daha az oyun etkileşiminde bulundukları söylenebilir.

Çocukların Oyun Bozulması Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında baba öğrenim durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur. İlkokul mezunu babaların çocuklarına ait oyun bozulması puanları, lise, önlisans, lisans ve lisansüstü mezunu babaların çocuklarına göre daha yüksek çıkmıştır. Lisans mezunu babaların çocuklarına ait oyun bozulması puanları, lisansüstü mezunu babaların çocuklarına göre daha yüksek çıkmıştır. İlkokul mezunu babaların çocuklarının daha çok oyun bozulması yaşadıkları söylenebilir.

Çocukların Oyundan Kopma Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında baba öğrenim durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur. İlkokul mezunu

babaların çocuklarına ait oyundan kopma puanları, lise ve önlisans mezunu babaların çocuklarına göre daha yüksek çıkmıştır. Lisans mezunu babaların çocuklarına ait oyun bozulması puanları, lisansüstü mezunu babaların çocuklarına göre daha yüksek çıkmıştır. İlkokul mezunu babaların çocuklarının daha çok oyundan kopma yaşadıkları söylenebilir.

Baba öğrenim durumu değişkeninin üç alt boyut üzerinde orta etkiye sahip olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulguları daha önce yapılan araştırmaların bulgularıyla (Bahadır, 2020; Özkılıç Kabul, 2019; Aşık Öztürk, 2018; Kocabaş, 2018) benzer özelliktedir. Aşık Öztürk (2018) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışlarının babaların öğrenim durumuna göre değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada babası üniversite mezunu olan çocukların grup ortamlarındaki oyun davranış puanlarının babası ilkokul-ortaokul mezunu olan çocuklarınkine göre ve babası lise mezunu olan çocukların puan ortalamalarının da babası ilkokul-ortaokul mezunu olan çocuklarınkine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kocabaş (2018) araştırmasında babası ilkokul-ortaokul mezunu olan çocukların babası üniversite mezunu olan çocuklara göre oyun aksaması alt boyutundan aldıkları puanların yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine bu araştırmada babası ilkokul-ortaokul mezunu olan çocukların oyun kopukluğu davranış puanlarının, babası lise mezunu ve babası üniversite mezunu olan çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Günel (2019) okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimleriyle öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasının tüm alt boyutlarında baba öğrenim düzeyinin arttıkça okul öncesi öğrencilerinin oynama eğilimlerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bahadır (2020) ise oyun etkileşimi ve oyun aksaması alt boyutlarında alınan puanlar arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Baba öğrenim durumu lisans ve üstü olan çocukların baba öğrenim durumu ilkokul veya daha altı olanlara göre oyun etkileşimi alt boyutu puanlarının daha yüksek, baba öğrenim durumu lisans ve üstü olan çocukların baba öğrenim durumu ilkokul veya daha altı olanlara göre oyun aksaması puanlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre günümüzde annelerin de çalışma hayatına atılmalarıyla birlikte babalara daha çok sorumluluk düşmektedir. Bu nedenle babaların da çocukların bakımıyla daha çok ilgilendikleri ve eğitim hayatlarına daha aktif katılım

sağladıkları söylenebilir. Seçer, Çeliköz ve Yaşa (2007) araştırmalarında üniversite mezunu babaların ilköğretim mezunu babalara göre babalığa ilgi ve genel olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocukları ile daha çok etkileşimde bulundukları ve oyun oynadıkları söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların oyun davranışlarının *anne mesleğine göre* farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda ele alınmıştır.

Çocukların Oyun Etkileşimi, Oyun Bozulması ve Oyundan Kopma alt boyutlarından aldıkları puanları ortalamaları arasında anne mesleğine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırma bulguları Camgöz'ün (2010) ve Kök'ün (2017) yaptığı araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Camgöz (2010) Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği'nin 60-72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması amacıyla yaptığı çalışmasında anne çalışma durumunun ölçek alt boyutlarından alınan puanlar açısından anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kök (2017) ebeveyn-çocuk ilişkisiyle çocukların oyun davranışı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında annelerin çalışma durumunun çocuklarıyla ilişkisini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları göz önüne alındığında çalışmayan annelerin çocuklarıyla daha çok vakit geçirme şansı varken yapılması gereken ev işleri nedeniyle çocuklarına kaliteli zaman ayıramadıkları, ev işlerini yaparken çocukların da bu süreçte ekran karşısında ya da telefonla vakit geçirdikleri düşünülmektedir. Ayrıca çocukların oyunları sırasında evin dağılmasının ya da temizlik işlerinin bitmemesinin de çocukların oyunlarına engel olduğu düşünülmektedir. Meslek sahibi olup çalışan annelerin evden işe geldiklerinde yorgun olmaları, yemek yapma ya da evle ilgili işleri halletmeye çalışmaları çocuklarıyla geçirecekleri vakti daraltmakta ve bu dar vakitte gün içerisinde stresten ve iş temposundan yorulmuş olmaları sebebiyle çocuklarıyla oyun etkileşimine girmedikleri düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları Işıkoğlu ve İvrendi (2008) ve Kocabaş (2008) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir. Işıkoğlu ve İvrendi (2008) tarafından anne babaların oyun hakkındaki görüşlerini belirlemek ve oyun hakkındaki görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan araştırmada herhangi bir işte çalışmayan anne babaların çalışan anne

babalara göre oyun hakkında olumsuz görüŖe sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Kocabaş (2008) araştırmasında annesi çalışan çocukların oyun etkileşimi puanlarının çalışmayan çocuklara göre daha yüksek, oyun aksaması ve oyundan kopma puanlarının ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışan annelerin çocuklarını kısıtlı zaman dilimi içerisinde görmeleri onları vicdani olarak rahatsız etmekte bu nedenle vakti verimli ve etkili geçirmeye çalışmakta oldukları düşünülmektedir. Çocukların isteklerini de daha çok dikkate aldıkları ve bu dönem çocuklarının en çok sevdiği oyun etkinliklerine de daha çok katıldıkları söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların oyun davranışlarının *baba mesleğine göre* farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda ele alınmıştır.

Çocukların Oyun Etkileşimi, Oyun Bozulması ve Oyundan Kopma alt boyutlarından aldıkları puanları ortalamaları arasında baba mesleğine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmanın bulguları Camgöz (2010) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Baba meslek grupları ile alt boyutlardan alınan puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde Öztürk (2019) tarafından Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeyleri ile oyun davranışının bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmak için yapılan çalışmada çocukların sosyal beceri ve oyun davranışları arasında baba mesleğine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Baba figürünün daha çok para kazanan, evin ihtiyaçlarını karşılayan biri olarak görülmesi sebebiyle çocukların bakımı ve eğitiminde anneler kadar sorumluluk üstlenmemektedirler. Bu durum nedeniyle babaların yoğun çalışılan meslekte ya da daha rahat mesaide çalışıyor olmalarının çocukların oyun davranışları üzerinde etkili olmadığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularıyla farklı sonuçlar ortaya çıkaran çalışmalar da literatürde yer almaktadır. Işıkoğlu ve İvrendi (2008), herhangi bir işte çalışmayan babaların çalışanlara göre oyun hakkında olumsuz görüŖe sahip oldukları sonucuna ulaşırken Kocabaş (2008) oyun davranışları alt boyutlarından alınan puanların babası profesyonel meslekle uğraşanlar lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Profesyonel meslekle uğraşan babaların eğitim düzeyinin yüksek

olduğu ve oyunun çocuklarının gelişimi üzerindeki öneminin farkında oldukları bu nedenle birlikte geçirilen zamanda oyuna yer verdikleri düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların oyun davranışlarının *aile gelir durumuna göre* farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda ele alınmıştır.

Çocukların Oyun Etkileşimi Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında aile gelirine göre anlamlı fark bulunmuştur. 3000 ve altı geliri olan çocukların oyun etkileşimi puanları, 11001 ve üstü olan çocukların puanına göre daha yüksek çıkmıştır.

Çocukların Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma alt boyutlarından aldıkları puanları ortalamaları arasında aile gelirine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Bahadır (2020) bu sonuçlardan farklı bulgulara ulaşmıştır. Ailenin gelir durumuyla çocuk oyun davranışları arasındaki ilişki incelendiğinde alt boyutların tümünde aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık olduğu, yüksek gelirli ailelerin çocuklarının daha çok oyun etkileşiminde bulunduğu, oyun aksaması ve oyundan kopma davranışlarının ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Işıkoğlu ve İvrendi (2008), Değirmenci (2016), Acer (2018), Kocabaş (2018) ve Günal (2019) da araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Düşük gelirli ailelerin çocukları istedikleri oyun materyallerin ya da oyuncakların tümüne ulaşamamaktadır. Bu durum düşük gelirli ailelerin çocukları için dezavantajlı bir durum gibi görülürken bu çocukların yeterince materyale sahip olamadıklarından arkadaşlarıyla daha çok oynadıkları ve etkileşime girdikleri söylenebilir. Yüksek gelirli ailelerin de sahip oldukları imkanlar itibarıyla çocuklarını daha donanımlı yetiştirmek için kurslara erken yaşlarda başlattıkları, çocukların oyun oynamak yerine zamanlarının çoğunu bu kurslarda geçirdikleri bu nedenle de oyun etkileşiminin düşük gelirli ailelerde yüksek çıktığı düşünülmektedir.

Camgöz (2010), ailenin gelir durumu ile çocukların oyun alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığa ulaşmamıştır. İstatiksel olarak anlamlı olmamakla beraber geliri 1001-1500 TL olan ailenin çocuklarının oyun etkileşimi puanlarının daha yüksek, diğer alt boyutlarda ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ele alınan gelir durumlarının birbirine yakın

olması nedeniyle bu sonuca ulaşıldığı düşünülmektedir. Aşık Öztürk (2018), yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların grup ortamlarında sergiledikleri oyun davranışlarının ailelerin gelir durumuna göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Violato, Petrou, Gray ve Redshaw (2009) araştırmalarında aile gelir durumunun çocukların gelişimi üzerindeki etkisinin ya hiç olmadığı ya da çok az olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu durum üzerinde sadece ailenin gelir durumunun etkili olmadığı aynı zamanda ailenin çocuk yetiştirme tutumlarının ve yaşadıkları çevrenin de etkisi olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların oyun davranışlarının *kardeş sayısına göre* farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda ele alınmıştır.

Çocukların oyun etkileşim puan ortalamaları kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Tek çocuk olma durumu ile iki kardeş olma durumu arasında iki kardeşlilik lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Kardeş sayısı oyun etkileşimi üzerinde küçük etkiye sahiptir.

Çocukların Oyun Bozulması Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında kardeş sayısına göre anlamlı fark bulunmuştur. Bir kardeşi olan çocukların oyun bozulması puanlarının, iki kardeşi olan çocukların puanına göre daha düşük çıkmıştır. Kardeş sayısı oyun bozulması üzerinde büyük etkiye sahiptir. Çocukların Oyundan Kopma Alt Boyutundan aldıkları puanları ortalamaları arasında kardeş sayısına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Taylı (2007) kardeş sahibi olup olmama durumunun çocukların sosyal oyunu üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında tek çocukların kardeşli çocuklardan çok daha fazla yalnız oyun, kardeşli çocukların tek çocuklardan daha fazla birlikte oyun ve işbirlikçi oyun oynadıkları sonucuna ulaşmıştır. İşbirlikçi ve birlikte oyunda daha çok etkileşimin olacağı düşünüldüğünden araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Kardeşlerin ev içerisinde birbirlerine arkadaş oldukları ve oyunlar oynadıkları söylenebilir. Yokuş & Yavuz Konokman (2019) ise bu araştırma bulgularının aksine okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranış düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında kardeşi olmayanların bir ya da iki kardeşi olanlara oranla daha düşük itiş kakış oyunu oynadıklarını ortaya koymuşlardır. Ancak okul öncesi

dönem çocuklarının oyun davranışları üzerinde kardeş sayısı değişkeninin anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Budak, 2016; Aşık Öztürk, 2018; Acer, 2018; Kocabaş, 2018; Macun & Güvendi, 2019; Kozikoğlu, 2019; Günal, 2019). Bu durumun çocukların ev harici akranlarıyla ya da başka arkadaşlarıyla oyun oynayabilecekleri ortamların bulunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların oyun davranışlarının *okul öncesi eğitim alma durumuna göre* farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda ele alınmıştır.

Çocukların Oyun Etkileşimi Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı fark saptanmıştır. Okul Öncesi eğitimi olan çocukların almayan çocuklara göre daha fazla oyun etkileşiminde oldukları söylenebilir.

Çocukların oyun bozulması ve oyundan kopma ortalama puanları arasında okul öncesi eğitim alma duruma göre anlamlı fark olduğu bulgulanmıştır. Eğitim almayan çocuklar daha önce okul öncesi eğitim alanlara göre oyun esnasında daha çok kopma ve bozulma yaşadıkları söylenebilir.

Araştırma bulguları daha önce yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Acer (2018), okul öncesi eğitim kurumlarına daha uzun süre devam edenlerin oyun etkileşim seviyelerinin daha iyi olduğunu, oyundan kopma seviyelerinin ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Günal (2019) daha önce okul öncesi kuruma devam eden çocukların oynama eğilimlerinin devam etmeyenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Değirmenci'nin (2016) yaptığı çalışmada ölçme aracından elde edilen puanlar ile daha önce okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alınan süreler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Üç yıl ve üzeri eğitim alanlar ile bir yıl eğitim ve iki yıl eğitim alan çocuklar arasında üç yıl ve üzeri eğitim alanların lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özkılıç Kabul (2019) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Üç yaş çocuklardaki teknolojinin kullanımının sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında okula giden çocukların gitmeyen çocuklara göre oyun etkileşim düzeylerinin yüksek olduğu, oyun bozulması ve oyundan kopma düzeylerinin ise daha düşük olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların akranlarıyla oyun oynamalarına imkan sağlayan kurumlar olduğu düşünülmektedir. Çocuklar bu kurumlarda yaşıtlarıyla etkileşime geçerek birlikte yaşamayı, oynamayı, eğlenmeyi öğrendikleri söylenebilir. Bu kurumlarda çocuklar oyun için en iyi ortamı bulmaktadır (Yavuzer, 1999).

2. Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu başlık altında “Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları çocuğun cinsiyeti, yaşı, annenin ve babanın öğrenim düzeyi, anne ve babanın mesleği, kardeş sayısı, aile gelir durumu ve daha önce okul öncesi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin tartışma ve sonuçlar ele alınmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının *cinsiyete göre* farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda ele alınmıştır.

Çocukların cinsiyetlerine göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı fark saptanmıştır. Yapılan analiz sonucunda kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha fazla prososyal davranış gösterme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bazı araştırma bulguları bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Uzmen & Mağden, 2002; Aktaş & Güvenç, 2006; Altay & Güre, 2012; Öztürker, 2014; Bağcı, 2015; Yazıcı & Salıktutluk, 2017; Önal, 2018). Altay ve Güre (2012) tarafından yapılan araştırmada kızların yaşıtlarıyla işbirliğinde bulunma, eşyaların paylaşımı ve zor anlarda teselli etme davranışlarını erkeklere göre daha sık sergiledikleri, erkek çocukların da kızlara göre yaşıtlarına karşı daha çok fiziksel ve sözel saldırganlık davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bağcı (2015) araştırmasında ise çocuk prososyallik öğretmen formu puanları açısından kızlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın toplum tarafından cinsiyete yüklenen kalıp yargılar nedeniyle ortaya çıktığı düşünülmektedir. Toplum tarafından tipik erkek davranışları arasında saldırganlık, duygusal davranmama, baskın olma, liderlik sayılırken kızlara ait davranışlar nazik olma, aşırı duygusal davranma, empatik olma sayılabilir. Cinsiyet üzerindeki bu yargılar kız ve erkek çocuklarının yetiştirilme tarzlarının ve uygulanan disiplin tutumlarının farklılaşmasına neden olabilir. Kız çocukları daha çok prososyal

davranışlar sergilediklerinde ödüllendirilirken erkek çocuklar öfkelerini gösterdiklerinde ödüllendirilmektedir. Eisenberg ve Fabes (1998), yapılmış araştırmaların büyük kısmında prososyal davranışlarda cinsiyet farklılıklarının belirgin olmadığını ancak bu farklılığın gözlemlendiği durumlarda sonuçların kızların lehine olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmanın bulgularıyla farklılık gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Genç, 2021; Çelik Kahraman, 2019; Çubukçu, 2019; Yenidede, 2018; Türkmen, 2018). Bu araştırmalardan elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkenine göre prososyal davranış düzeyi üzerinde anlamlı fark bulunmamaktadır. Farklı kültürlerde ya da ülkelerde yapılan bir çok araştırmaya göre kız çocukları daha olumlu sosyal davranışlara sahipken; erkek çocuklarının daha saldırgan davranışlara sahip olduğu ortaya konulmaktadır. Ancak çocukların doğası haricinde ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzlarının, kalıtımın ve çevrenin etkisiyle bu sonuçların elde edildiği düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının *yaşa göre* farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda ele alınmıştır.

Çocukların yaşlarına göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Çocukların artan yaşla birlikte bilişsel ve dilsel açıdan gelişim göstermeleri beklenmektedir. Böylelikle çocuklar sorunlarını konuşarak çözmekte, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayarak uygun tepkiler verebilmektedir. Artan yaşla birlikte olumlu sosyal becerilerin hem sıklığının hem de çeşidinin arttığı söylenebilir. Prososyal davranışlar konusunda yapılan çalışmaların bazılarında (Şen, 2009; Çubukçu, 2019) yaş değişkeni anlamlı bir farklılık oluştururken, bazılarında (McGinley & Carlo, 2007; Uluyurt, 2012; Önal, 2018; Çelik Kahraman, 2019) anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda prososyal davranışlarla yaşa göre anlamlı fark bulunmamasının yaş grubunun birbirine yakın olması, öğretmenin çocuklarla duyalı ilişkiler kurması ve sahip olduğu sosyal beceriler nedeniyle olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının *anne öğrenim durumuna göre* farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda ele alınmıştır.

Çocukların anne öğrenim durumuna göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bağcı (2015) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi çocukların prososyal davranış puanlarında anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Günindi (2008) araştırmasında "Olumlu sosyal Davranışlar Eğilimi Ölçeği" alt boyutlarında anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Araştırma bulgularıyla benzer bulgulara ulaşılan başka araştırmalar da (Genç, 2021; Türkmen, 2018; Öztürker, 2014; Şen, 2009) mevcuttur. Çocukların sosyal becerileri kazanmasında ailelerin yapı, işlev, yaşayış biçimleri gibi birçok özelliğin çocukları olumlu ya da olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle sadece anne öğrenim düzeylerinin bu becerilerin kazanılmasında etkili olmadığı söylenebilir. Çocuklara karşı daha sert davranış stratejileri kullanılması çocukların saldırgan davranışlar sergilemesine ve düşük sosyal becerilere sahip olmasına sebep olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma ile ilgili literatürdeki benzer araştırmalara bakıldığında farklı bulgulara ulaşan araştırmaların da olduğu görülmektedir. Uluyurt (2012) yaptığı araştırmasında anne- baba öğrenim düzeyinin artması aşırı hareketlilik, dışlanma ve akran şiddetine maruz kalma puanlarını düşürürken akranlarına karşı sosyal davranış geliştirme puanlarını da yükselttiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yazıcı ve Salıktutluk (2017) annelerin ve babaların eğitim düzeyinin artmasının çocuklarda görülen prososyal davranışları artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının *baba öğrenim durumuna göre* farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda ele alınmıştır.

Çocukların prososyal davranış düzeyleri arasında baba öğrenim durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır. Yaşar Ekici (2015) okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özelliklerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında çocukların aldığı sosyal beceri puanları ile baba öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bağcı (2015) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi çocukların prososyal davranış puanlarında baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Şen (2009) araştırmasında olumlu sosyal davranışların baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gülay'ın (2008) araştırmasında da benzer

sonuçlara ulaşılmış olup anne baba öğrenim düzeyinin beş-altı yaş grubu çocukların başkalarına yardım etmeyi içeren sosyal davranışları üzerinde anlamlı farklılığa sebep olmadığı ortaya konulmuştur. Baba öğrenim düzeyinin Çocukların prososyal davranışları üzerinde anlamlı farklılık yaratmamasının babaların kişilik özellikleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

Literatürde araştırma bulgularıyla farklılık gösteren çalışmaların da olduğu görülmektedir (Özbey, 2009; Günindi, 2008; Sarı, 2007). Şehirli (2007) tarafından yapılan çalışmada beş-altı yaş grubu babası ilköğretim mezunu olan çocukların babası lise ve üniversite mezunu olanlara göre daha çok uyumsuz davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının *anne mesleğine göre* farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda ele alınmıştır.

Anne mesleğine göre çocukların prososyal davranış düzeyleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmanın bulgusuyla Şen'in (2009) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Şen (2009) araştırmasında çocukların olumlu sosyal davranışlarının anne çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularına benzer şekilde Dülger (2016) 60-72 aylık okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal beceri puanlarının anne mesleğine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Erbay (2008) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyi anne çalışma durumuna göre anlamlı fark yaratmamaktadır. Özbey (2009) araştırmasında çocukların problem davranışa sahip olma düzeyleri arasında anne mesleği değişkenine göre anlamlı farkın bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışan annenin çocuğun bakımı ya da evdeki diğer sorumluluklarla ilgili işlerinin eş, yardımcı vb gibi kişilerle paylaşılması annenin çalışma saatleri dışında çocuğuna ayırabileceği daha çok vaktin kalmasını sağlayabilir. Meslek sahibi annelerin çocuklarını çalışma saatleri içerisinde güven duydukları bir kuruma ya da kişiye bırakmaları zihinlerini rahatlatır. Dolayısıyla annenin mesleki durumunun çocuğu ile olan iletişimi etkilemeyeceği söylenebilir. Bu noktada çocukla geçirilecek zamanın kalitesi önemli olmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının *baba mesleğine göre* farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda ele alınmıştır.

Baba mesleğine göre çocukların prososyal davranış düzeyleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmanın bulgusuyla Şen'in (2009) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Şen (2009) araştırmasında çocukların olumlu sosyal davranışlarının baba çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Dülger (2016), 60-72 aylık okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal beceri puanlarının baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Sarı (2007) araştırmasında çocuğun sosyal uyumunun babanın mesleği değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre babanın mesleğine göre çocukların sosyal davranışının değişmediği söylenebilir. Esnaf ya da özel sektörde çalışanların yoğun mesai yapmaları ve bu mesaiye rağmen ücret olarak karşılığını alamamaları ya da gelirlerinin düzensiz olması çocuklarıyla olan ilişkilerini olumsuz etkileyebilir. Kamu sektöründe çalışanların yoğun ve yorucu mesai yapmaları ve stres altında çalışmaları çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmelerini engelleyebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının *aile gelir durumuna göre* farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda ele alınmıştır.

Aile gelir durumuna göre çocukların prososyal davranış düzeyleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ekici (2015) araştırmasında okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puan ile aile gelir durumu arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şen (2009), çocukların olumlu sosyal davranışlarının aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonuca ulaşmıştır. Genç'in (2021) hem anne hem öğretmen formunda elde ettiği sonuçlara göre çocukların prososyal davranışları ile ailenin sosyo-ekonomik durumu arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bahadır (2020) yaptığı çalışmada çocukların sosyal beceri düzeyleri ile aile gelir durumu arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çubukçu (2019) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmış, aile gelir durumunun çocukların prososyal davranışları üzerinde olumlu katkısı olmadığını

ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak ailenin gelir durumunun çocuklarıyla kurdukları sosyal etkileşim üzerinde etkili olmadığı, çocuğun sosyal davranışlarının şekillenmesinde içinde bulunduğu çevrenin de belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının *kardeş sayısına göre* farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda ele alınmıştır.

Kardeş sayısına göre çocukların prososyal davranış düzeyleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu araştırmanın bulguları Uluyurt (2012) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Uluyurt'un (2012) araştırmasında akran ilişkilerinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı ortaya konulmaktadır. Gültekin (2008) kardeş değişkenini incelediği araştırmasında "Sosyal Beceri Toplam Puanı" ve "Problem Davranış Toplam Puanı" açısından tek çocuk olanlarla olmayanlar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) tarafından yapılan okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerini inceledikleri araştırmalarında kardeş sayısı değişkeninin çocukların davranış problemleri üzerinde önemli farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Sarı (2007) araştırmasında benzer bulgulara ulaşmış, "sosyal uyum ölçeği"ne verilen cevaplar açısından kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Genç (2021) yaptığı araştırmasında çocukların prososyal davranışları ile kardeş sayısı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Uzmen (2001) araştırmasında kardeş sayısı değişkeninin yardım etme ve paylaşma eylemleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürde bu araştırmanın bulgularıyla farklılık gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Yenidede (2018) çalışmasında kardeşi olan çocukların tek çocuk olanlara göre daha çok prososyal davranış sergilediğine dair bulgulara ulaşmıştır. Bağcı Çetin & Öztürk Samur (2018) ise tek çocukların çocuk prososyallik ölçeği anne formundan aldıkları puanların bir veya daha fazla kardeşi olanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bağcı (2015) çalışmasında tek çocuk olanların çocuk prososyallik anne formundan aldıkları puanların bir kardeşi olanlara ve iki veya üzeri kardeşi olanlara göre düşük olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların kardeş ilişkileriyle empati, yardımlaşma, paylaşma gibi olumlu sosyal becerileri kazanabileceği

düşünülmektedir. Ancak ailelerin tek çocuklarının sosyal davranışları kazabilmesi için onların gelişimine daha çok önem verdikleri ve çocuklarına daha fazla vakit ayırdıkları söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının *okul öncesi eğitim alma durumuna göre* farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda ele alınmıştır.

Çocukların prososyal davranış düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı fark saptanmıştır. Analiz sonucunda eğitim alan çocukların almayan çocuklara göre daha fazla prososyal davranış gösterme eğiliminde oldukları söylenebilir. Yazıcı ve Salıktutluk (2017) çalışmalarında okul öncesi eğitim alma süresiyle prososyal davranışları gösterme eğiliminin doğru orantılı olduğu, eğitim alma süresi arttıkça prososyal davranışları gösterme eğiliminin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Günindi (2008), okul öncesi eğitim kurumuna iki yıl ve daha uzun süre giden çocukların okula yeni başlayanlara göre sosyal uyum davranışlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dinç (2002) tarafından yapılan çalışmada, iki yıl anaokuluna devam edenlerin sosyal gelişim düzeyinin bir yıl devam edenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre çocukların okul öncesi eğitim alma süreleri arttıkça çocukların prososyal davranış gösterme eğilimlerinin de artmakta olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları ile farklı sonuca ulaşan araştırmalar (Özbey, 2009; Önal, 2018; Çubukçu, 2019) da mevcuttur. Bağcı (2015) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının prososyallik puanlarının okul öncesi eğitim veren kuruma devam etme süresi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Daha önce okul öncesi eğitim alma durumunun olumlu sosyal davranışlar üzerinde anlamlı fark bulunmaması verilen eğitimin kalitesinden ve öğretmenin tutumundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü okul öncesi kurumları çocuğa kaliteli oyun ortamı sunarak arkadaşlarıyla iletişime geçmesini, işbirliği davranışını geliştirmesini ve paylaşmayı öğretir (Yavuzer, 1999).

3. Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu başlık altında “Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların prososyal davranışları ile akran oyun davranışları arasında bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin tartışma ve sonuçlar ele alınmıştır.

Çocukların prososyal davranışları ile oyun etkileşimi davranışları arasında pozitif yönde anlamlı düşük korelasyon saptanmıştır ($r= 0.194$, $p=0.001$).

Çocuğun dünyasında önemli yere sahip olan oyun, çocukların duygusal ilişkilerin başlatılmasında düzen ortamı sağlayarak sosyal ilişkilerinin de gelişimine imkan hazırlar (Yavuzer, 1999). Ogelman ve Erten Sarıkaya (2014) okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisini inceledikleri araştırmalarında sosyal oyun düzeyinin artmasının olumlu sosyal davranış düzeyini artırmakta ve sosyal olmayan davranış düzeyini de azaltmakta olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bulgusu oyun etkileşiminin prososyal davranışları olumlu yönde etkilemesi bakımından paralellik göstermektedir. Kılınç'ın (2016) araştırmasında sosyal becerilerin sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyutlarında sosyal oyunla arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Prososyal davranışlar aynı zamanda toplum yanlısı davranışlar olarak ifade edilmekte ve çocukların diğer çocuklarla oynamaya ilgi duydukları 2-3 yaş civarı görülmeye başlamaktadır. Bu yaşlarda çocukların işbirliğinde bulunma ve sosyal etkileşime girmeye ihtiyaçları vardır. Günümüzde çalışan annelerin artmasıyla çocukların üç yaşından önce eğitim ortamıyla tanışmaktadır. Bu ortamda olumlu davranışların çocuğa oyun yoluyla kazandırıldığı düşünülebilir (Yazıcı ve Salıktutluk, 2017). Yaşlılarla ya da yetişkinlerle oyun yoluyla kurulan sosyal etkileşimin çocuklarda prososyal davranışların gelişimine destek olduğu söylenebilir.

Çocukların prososyal davranışları ile oyunun bozulması davranışları arasında negatif yönde anlamlı düşük korelasyon saptanmıştır ($r= -0.127$, $p=0.028$).

Salı (2014) tarafından yapılan okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada akran şiddetine maruz kalındıkça akranlara karşı yardım

amaçlı sosyal davranışları gösterme puanının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Gülay'ın (2009) yaptığı araştırmada akranların şiddetine maruz kalma düzeyi arttıkça çocuklarda aşırı hareketlilik, saldırganlık, korkulu-kaygılı olma ve sosyal olmayan davranışlar artarken başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışların da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulguları Ogelman ve Erten Sarıkaya'nın (2014) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ogelman ve Erten Sarıkaya (2014), itiş kakış oyun düzeyinin artmasının aşırı hareketlilik, saldırganlık, korkulu-kaygılı olma ve akran şiddetine maruz kalma düzeyini artırırken olumlu sosyal davranış düzeyini ise azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. .

Çocukların prososyal davranışları ile oyundan kopma davranışları arasında negatif yönde anlamlı düşük korelasyon saptanmıştır ($r = -0.140$, $p = 0.016$).

Aşık Öztürk (2018) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında grup ortamlarındaki oyunun değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada grup ortamlarındaki oyun becerilerinin çocukların kaygılı/içedönük davranışlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Coolahan, Fantuzzo, Mendez & McDermott (2000) araştırmalarında oyundan kopma davranışının çoğu zaman akranları tarafından çocukların kabul görmemesine sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Oyundan kopma akranlarının oyunlarına katılmayı istememe ve içine kapanık davranma davranışlarını içeren boyuttur. Akran ilişkileriyle çocuklar birçok sosyal beceriyi öğrenmektedir. Akran ile oyun arasında karşılıklı etkileşim olduğu düşünüldüğünde oyun etkinliklerinin artması akran ilişkilerini artıracak dolayısıyla oyun etkinlikleri de gelişecektir. Oyundan kopma davranışının sık gösterilmesinin çocukların akran ilişkilerinin gelişimini ve yeni sosyal beceriler öğrenilmesini engelleyeceği söylenebilir. Farklı boyut ve niteliklerdeki akran etkileşimlerinin hem nitelik hem nicelik bakımından zenginliği çocukların sosyal gelişimlerini de olumlu etkileyecektir (Gülay ve Akman, 2009).

Öneriler

Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların akran oyun davranışları ve prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın sonuçlarına göre araştırmacılara, öğretmenlere ve ailelere yönelik şu öneriler verilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Yapılan araştırmanın verileri "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği" ve "Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği" kullanılarak öğretmenler ve çocuklardan toplanmıştır. Ebeveynlerin görüşlerinin de alınarak yapılacak çalışmalar oyun ve prososyal davranışlar konusunda daha kapsamlı verilerin elde edilmesini sağlayabilir.
- Çocuklar için oyun ve prososyal davranışlara yönelik daha fazla değişkenin yer aldığı daha kapsamlı araştırmalar ortaya konulabilir.
- Bu araştırma Kütahya ili Merkez ilçesinde bulunan 60-72 ay arasındaki 300 çocuk ile sınırlıdır. Araştırma daha geniş evren ve örneklem grubu alınarak ayrıca farklı ölçekler kullanılarak yapılabilir.
- Çocukların akran oyun davranışları ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin daha ayrıntılı incelenmesi için gözleme dayalı araştırmalar da yapılabilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler

- Araştırmanın bulguları neticesinde çocukların akran oyun davranışları ile prososyal davranışlar arasındaki anlamlı ilişki prososyal davranışların geliştirilmesi için oyundan yararlanılabileceğini göstermektedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak çocukların kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri, akranlarıyla özgürce oynayabilecekleri, hareket şansı tanıyan eğitim ortamlarının nasıl oluşturulması gerektiği hakkında okul yöneticilerine ve öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Prososyal davranışların gelişimi konusunda aileden sonra eğitimcilere de önemli görevler düşmektedir. Çocukların aileden sonra model aldığı öğretmenlere prososyal davranışların ne olduğu, önemi ve nasıl geliştirileceği konularında bilgilendirme seminerleri yapılabilir.
- Araştırma bulgularına göre prososyal davranışlar ile akran oyun davranışlarının alt boyutlarından oyun bozulması ve oyundan kopma boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Oyundan kopma ve bozulma davranışı gösteren akran oyun davranışları yetersiz çocuklara prososyal davranışların gelişimi için destek verilebilir, oyun temelli prososyal davranış eğitimleri hazırlanıp uygulanabilir.

- Oyunun çocuklar için öneminin anlatılması, çocuklarda görülen oyun kopukluğu ve bozulması davranışlarının önlenmesi ve bu konuda gelişimin sağlanması için öğretmenlere eğitim seminerleri düzenlenebilir.

Ailelere yönelik öneriler

- Oyunu boşa geçirilen zaman olarak düşünmeyen ebeveynler bu davranışı destekleyerek çocuklarının prososyal davranış gelişimine katkı sağlayabilirler. Çocuklarının gelişiminde oyunun önemi hakkında ailelere seminerler düzenlenebilir.
- Oyun kopması ve bozulması yaşayan çocukların olumlu sosyal davranışları kazanmaları için sosyalleşebileceği ortamlar ve fırsatlar sunulabilir.
- Cinsiyet değişkeninin çocukların oyun ve prososyal davranışları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak ailelerin cinsiyetten bağımsız gelişimi temele alan eğitimi benimsemeleri gerekmektedir. Ailelere sosyal yaşam içinde kız ve erkek çocuklara eşit davranıp eşit sorumluluklar vermeleri konusunda bilinç oluşturacak eğitimler yapılabilir.

Kaynakça

- Acer, S. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların değer düzeyleri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ağır, M. (2017). Sınıf içi sosyal uyum davranışlarına yönelik, prososyal davranışların kazanımına ilişkin grup rehberliği örneği. *İstanbul Journal of Social Science*, 18, 2147-3390.
- Ahmetoğlu, E. (2009). Sosyal gelişim. İçinde Y. Fazlıoğlu (Ed.), *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi* (s. 39-62), (1. Baskı). İstanbul: Kriter Yayınları.
- Akbaş, İ. (2019). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. *Göller Bölgesi Aylık Hakemli Ekonomi ve Kültür Dergisi*, 7(77), 25-29.
- Akman, B., Topçu Z., Baydemir G., Şahin S., Şirin E. ve Çelik-Arslan, A. (2011). 6 yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin oyun arkadaşı tercihleri üzerindeki etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1548-1560.
- Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, V. ve Güvenç, G. B. (2006). Kız ve erkek ergenlerde saldırgan ve olumlu sosyal davranışlar ile yaş, ilişkisel bağlam ve kişiler - arası duyarlılık arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 233-264.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okulöncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.

- Altay, F. B. ve Güre, A. (2012). Okulöncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2699-2718.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İstanbul: Ya-Pa.
- Aslan, D. (2020). *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aşık-Öztürk, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında grup ortamlarındaki oyunun değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Atabey, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının etkili iletişim ve sosyal becerileri üzerine bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(19), 185-199.
- Avcıoğlu, H. (2007). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın, M. Ş. (2015). *Çocuklarda (3-4 yaş) zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranış üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. Ş. ve Karakelle, S. (2016). 3-4 Yaş çocuklarında zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 4(8), 205-226.
- Aytar-Güngör, A. (2008). Gelişim ve öğrenme (Edit: A. Ulusoy). *Toplumsal ve Duygusal Gelişim, Kişilik Gelişimi* (181 - 201), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aytekin, H. (2001). *Okul öncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Bağcı Çetin, B. (2021) *Prososyal davranış psikoeğitim programının okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına, sosyal duygusal uyumuna ve yaşam doyumuna etkisi* (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Bağcı Çetin, B. ve Öztürk Samur, A. (2018). 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-17.
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne - baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bahadır, G. (2020). *60-72 aylık çocukların akran oyun davranışları ve sosyal becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Batson, C. D. & Coke, J. S. (1981). Empathy: A source of altruistic motivation for helping?. In J. P. Rushton, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and Helping Behavior: Social, Personality and Developmental Perspectives* (pp. 167-187), Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Batson, C. D. (2014). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Psychology Press.
- Batson, C. D., Ahmad, N., Powell, A. A., Stocks, E. L., Shah, J., & Gardner, W. L. (2008). Prosocial motivation. *Handbook of Motivation Science*, 135-149.
- Bauer, R. H., Gilpin, A. T. & Thibodeau-Nielsen, R. B. (2021). Executive functions and imaginative play: Exploring relations with prosocial behaviors using structural equation modeling. *Trends in Neuroscience and Education*, 25, 100-165.
- Bayrak, Ş. (2019). *48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beahm, J. L. (2009). *Social skills and social interaction instructional strategies and methods: Practices in secondary education settings* (Master Thesis). USA: University of Kansas.

- Beaty, J. (1998). *Observing development of the young child*. (4th Ed.), USA: Presence Hall.
- Becker, T. E. & Vance, R. J. (1993). Construct validity of three types of organizational citizenship behavior: An illustration of the direct product model with refinements. *Journal of Management*, 19(3), 663-682.
- Bengtsson, H. (2003). Children's cognitive appraisal of others' distressful and positive experiences. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 457-466.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar* (Çev. N. Işıkoğlu) Ankara: Nobel.
- Beştaş, D. (2015). *Hareketli oyun etkinliklerinin 7-8-9 yaş çocuklarının sosyal davranışları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bingöl, A. (2013). *İlköğretim kurumları yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim sorunları (Diyarbakır ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Budak, O. (2016). *4-5 yaş çocuklarının oyuncak tercihleri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J. & McDermott, P. A. (2008). An investigation of classroom situational dimensions of emotional and behavioral adjustment and cognitive and social outcomes for head start children. *Developmental Psychology*, 44(1), 139-154.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (11. Basım), Ankara: Pegem Akademi.
- Camgöz, A. (2010). *Ankara örneklemin de penn etkileşimli akran oyunu ölçeğinin 60–72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can Yaşar, M., Karaca, N. H., Kaya, Ü. Ü. ve Aral, N. (2019). Baba görüşlerine göre çocukların akran oyun davranışlarının incelenmesi. *I. Uluslararası Oyun Kongresi Bildirileri*, 1, 7-22.

- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S. & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23, 107-134.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J. & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458-465.
- Çağdaş, A. ve Seçer-Şahin, Z. (2002). *Çocuk ve ergen sosyal ve ahlâk gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 555-576.
- Çelebi Öncü, E. ve Özbay, E. (2008). *Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oyun*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çelik Kahraman, S. (2019). *Okul öncesi prososyal davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve 48-72 aylık çocuklarda prososyal davranışların bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, F., Alpa-Bilbay, A. ve Albayrak-Kaymak, D. (2001). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon.
- Çiftçi, H. (2004). İlk 18 ayda bebeklerin fiziksel, psiko-motor ve zihinsel gelişim sürecinde oyun özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 40, 504-517.
- Çubukçu, A. (2019). *48-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile annelerinin prososyal davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Değirmenci Ş. (2016). *48-72 aylık çocuklar için “yenilenmiş knox okul öncesi oyun ölçeği”nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Döker, T. (2020). *Dört-Altı yaş çocukların sosyal ve oyun davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Malatya.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2013). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. (51. Baskı). Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 160-172.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2011). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Dülger, E. (2016). *Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerinin değişkenlere göre incelenmesi (Tekirdağ ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dworetzky, J. P. (1990-1996). *Indroductio to child devolopment*. Sixth Edition. New York: West Publishing Company.

- Egemen, A., Yılmaz, Ö. ve Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 701–778), New York, NY: Wiley.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665-697.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 646-718), Hoboken, NJ: Wiley.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Elkind, D. (2007). *The hurried child: Growing up too fast too soon*. New York: Da Capo Lifelong Learning.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ergin, G. (2020). *Okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları ile çocuğun prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Eriksson, M., Kenward, B., Poom, L. & Stenberg, G. (2021). The behavioral effects of cooperative and competitive board games in preschoolers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(3), 355-364.
- Ersanlı, K. ve Çabuker, N. D. (2015). Diğerkâmlık Ölçeği'nin psikometrik özellikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 43-53.

- Ersay, E. (2019). Duygusal gelişim. A. D. Öğretir Özçelik (Ed), *Çocuk Gelişimi* (s. 115-131), Ankara: Pegem Akademi.
- Erten Sarıkaya, H. (2021). *Okul öncesi öğretmenleri iletişim becerileri psiko-eğitim programının öğretmenlerin iletişim becerileri ile 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık*. Çeviren: Osman Akınhay. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fantuzzo, J., Mendez, J. & Tighe, E. (1998). Parental assessment of peer play: Development and validation of the parent version of the penn interactive peer play scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 659-676.
- Foster, K. R., Wenseleers, T. & Ratnieks, F. L. (2006). Kin selection is the key to altruism. *Trends in Ecology ve Evolution*, 21(2), 57-60.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1996). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (3. baskı). Yayına Hazırlayan: Bekir Onur. Ankara: İmge Kitabevi.
- Gauvain, M. & Munroe, R. L. (2014). Development of perspective taking in relation to age, education, and the presence of community features associated with industrialization: A four-culture study. *Cross-Cultural Research*, 48(1), 32-44.
- Geçtan, E. (1984). *İnsan olmak: Varoluşun bireysel ve toplumsal anlamı*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Genç, G. F. (2021). *Annelerin prososyal davranışları ve tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gesell, A. & Ilg, F. L. (1946). *The child from five to ten*. New York: Harper and Brothers Pub.

- Gözün Kahraman, Ö. (2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Grusec, J. E., Davidov, M. & Lundell, L. (2002). Prosocial and helping behavior. In P. Smith ve C. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 457–474). Oxford, England: Blackwell
- Gülay Ogelman, H. ve Sarıkaya, H. E. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 301-321.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 104-121.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günel, N. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimleri ile öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H. ve Gündüz, D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-70.
- Güngör, A. (2002). *Gelişim ve öğrenme. Toplumsal ve duygusal gelişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürüz, D. ve Temel Eğinli, A. (2008). *İletişim becerileri anlamak, anlatmak, anlaşmak*. İstanbul: Nobel.
- Güven, N. (2003). Erken çocukluk döneminde bağımsız oyun gelişimi. (Ed. Müzeyyen Sevinç). *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (ss. 502-519), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Hastings, P. D., McShane, K. E., Parker, R. & Ladha, F. (2007). Ready to make nice: Parental socialization of young sons' and daughters' prosocial behaviors with peers. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 177-200.
- Hay, D. F. & Cook, K. V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. In C. A. Brownell ve C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional Development 124 in The Toddler Years: Transitions and Transformations* (pp.100-131), New York: Guilford Press.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 84–108.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işıkoğlu, N. ve İvrendi, B. A. (2008). Erken çocukluk döneminde çocuğu olan anne babaların oyuna yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(355), 4-12.
- İnanlı, S. (2015). *Okul öncesi çocukların medya kullanımı ve prososyal ve agresif davranışları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kaçır, O. (2015). *Okul Öncesi 60-72 aylık dönem çocuğunun sosyal duygusal uyumda eğitsel oyunun etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kahraman, H. ve Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 15-23.
- Kandır, A. (2001). *Okul öncesi eğitim programlarının hazırlanması*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kanklılıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği geçerlilik güvenirlik çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, E. ve Mutaftçılar, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, (8), 41-69.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karylowski, J. (1982). Two types of altruistic behavior: Doing good to feel good or to make the other feel good. In V.J. Derlega & J. Grzelak (Eds.), *Cooperation and Helping Behavior* (pp.397-413), New York: Academic Press.
- Kaytez, N. ve Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 110-122.
- Keenan, T. ve Aytar, F. A. G. (2017). Erken çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 185-204.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (1999). *Foundations of behavioral research*. New York: Harcourt College Publishers.

- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri . *Journal Of Mood Disorders* , 3 (1) , 44-6 . DOI: 10.5455/jmood.20130325011730
- Kılıç, K. M. ve Aytar, F. A. G. (2017). Erken çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 185-204.
- Kılınç, N. (2016). *5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Kirkland, K., Jetten, J., Wilks, M. & Nielsen, M. (2021). How economic inequality affects prosocial behavior in children across development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 210, 105-202.
- Kitcher, P. (1998). Psychological altruism, evolutionary origins, and moral rules. *Philosophical Studies*, 89(2), 283-316.
- Kocabaş, Z. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışı ile çocukların problem davranışları ve akademik benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 787-817.
- Kök, E. E. (2017). *Anaokuluna devam eden çocukların ebeveynleri ile ilişkilerinin çocukların oyun davranışlarına yansımalarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Köycekaş, A. (2019). *Çocukların mizaç özellikleri ile oyun davranışlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kumru, A. & Edwards, C. P. (2003). Gender and adolescent prosocial behavior within the Turkish family. *In Poster Presented At the Biennial Meeting of The Society For Research in Child Development*, Tampa, FL.

- Kumru, A., Carlo, G. & Edwards, C. P. (2004). Relational, cultural, cognitive, and affective predictors of prosocial behaviors. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19, 109-125.
- Küçük Şahin, İ. (2018). *Gelişimsel oyun terapisinin okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve sosyal gelişim düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Laibe, D., Carlo, G., Torquati, J. & Ontai, L. (2004). Children's perception of family relationships as assessed in doll story completion task: Links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development*, 13(4), 551-569.
- Leeds, R. (1963). Altruism and the norm of giving. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 9(3), 229-240.
- Leung, C. (2013). 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.
- Li, R. Y. H. & Wong, W. I. (2016). Gender-typed play and social abilities in boys and girls: Are they related?. *Sex Roles*, 74(9-10), 399-410.
- Macun, B. ve Güvendi, Ö. F. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 78(23), 148-155.
- Maden Ellialtıoğlu, F. (2011). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyun örnekleri*. Ankara: Ya-Pa.
- Mateer, N. H. & Willover, D. J. (1994). Teacher altruism: Implications for administrators. *Pennsylvania Educational leadership*, 13(2), 29-31.
- McGinley, M. & Carlo, G. (2007). Two sides of the same coin? The relations between prosocial and physically aggressive behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 337-349.

- Metin Aslan, Ö. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. *The Education Digest*, 75, 42-45.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı çocuk gelişimi ve eğitimi. Ahlak gelişimi*. 08 Mart 2020 tarihinde Erişim Adresi: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Ahlak%20Geli%C5%9Fimi.pdf.
- Mistrett, S. & Bickart, T. (2009). Child's play: The best way to learn. *Middle East Educator*, 5, 18-22.
- Morgan, H. (2007). *Early childhood education: History, theory, and practice*. USA: Rowman & Littlefield Education.
- Mucuk, K. Y. (2020). *60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları, çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Newton, E. & Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: Associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*, 181(6), 761-773.
- Ogelman, H. G. ve Erten Sarıkaya, H. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 301-321.
- Ogelman, H. G., Gündoğan, A., Sarıkaya, H. E. ve Önder, A. (2016). Anaokuluna devam eden çocuklarda serbest ve hareketli oyun düzenlemelerinin akran ilişkilerine etkisinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 163-174.

- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Olweus, D., Block, J. & Rodke, M. (1986). *Development of antisocial and prosocial behavior*. Developmental Psychology Series. Academic Press, USA.
- Oswald, P. A. (1996). The effects of cognitive and affective perspective taking on empathic concern and altruistic helping. *The Journal of Social Psychology*, 136(5), 613-623.
- Önal, F. (2018). *Okul öncesi eğitimde sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan çocukların prososyal davranışlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Önder A. (2005). *Okul çağı çocuğu ile iletişim, sorunların iletişimle çözümü*. (1. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Önder, A. ve Arslan Çiftçi, H. (2020). *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, A. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönemde prososyal davranışlar ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile makalelerin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 51, 489-504.
- Özcan, A. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları prososyal davranışları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özer, G. (2016). *Empati eğitim programının anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özkılıç Kabul, N. D. (2019). *Üç yaş çocuklarda teknolojik alet kullanımının sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). T.C. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, F. D. (2019). *Okul öncesi 4-6 yaş grubu çocukların bağlanma stilleri ile sosyal beceri düzeyi ve oyun davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürker, B. (2014). *6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Paulus, M. & Moore, C. (2012). Producing and understanding prosocial action in early childhood. In J. B. Benson (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior* (pp.271-305). Burlington: Academic Press.
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D. & Oberklaid, F. (2000). Pathways from infancy to adolescence. *Australian temperament Project, 1983-2000*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Rençber, K. (2017). *Okul öncesi öğretmenin uygulamaları ile çocukların prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Russell, J. L. (2011). From child's garden to academic press: The role of shifting institutional logics in redefining kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 48, 236-267.
- Ryder, V. (1995). *Parents and their children*. USA: The Goodheart Willcox Company.

- Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Yaşa, S. (2007). Bazı kişisel özelliklerine göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların babalarının babalığa yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 425-438.
- Sel, R. (1993). Okul öncesi eğitimde oyunun, oyunda yetişkinin işlevi. *YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri II-III*. (2.Basım). İstanbul: Eren Ofset.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa
- Sezer, T., Yılmaz, E. ve Koçyiğit, S. (2016). 5-6 yaş grubu çocukların oyun becerileri ile aile-çocuk iletişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 185-204.
- Sicim Sevim, B. (2017). *Okul öncesi dönemi çocuklarının oyun severliklerinin çevre ve sosyal becerileri ile ilişkilerinin araştırılması* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Somer, B. (2015). *4-6 yaş resimli çocuk kitaplarının prososyal davranışlar açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sönmez, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Staub, E. (1981). Promoting positive behavior in schools, in other educational settings, and in the home. In J. P. Rushton, & R. M. Sorrentino (Eds.). *Altruism and Helping Behavior: Social, Personality and Developmental Perspectives* (pp. 109-133), Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Staub, E. (2003). *The psychology of good and evil: Why children, adults, and groups help and harm others*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Stewart, R. B. & Marvin, R. S. (1984). Sibling relations: The role of conceptual perspective-taking in the ontogeny of sibling caregiving. *Child Development*, 55(4), 1322–1332
- Şahinoğlu, N. (2010). *Tükenmişlik sendromu ile mizaç ve karakter boyutları arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışları değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, M. (2009). *3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taylı, A. (2007). *Kardeş sahibi olup olmama durumunun okul öncesi dönemdeki sosyal oyuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Teke, N. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların sınıf ortamındaki sosyal davranışları ile oyun davranışlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, F. N. (2019). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile prososyal davranış arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- Thomaz, A., Chess, S. & Birch, H. G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York: New York University Press.
- Thompson, K. L. & Gullone, E. (2003). Promotion of empathy and prosocial behavior in children through humane education *Australian Psychologist*, 38(3), 175-182.
- Toppe, T., Hardecker, S. & Haun, D. B. (2019). Playing a cooperative game promotes preschoolers' sharing with third-parties, but not social inclusion. *PloS one*, 14(8), e0221092.
- Trawick-Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. (Çev. B. Akman). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tunçgenç, B. & Cohen, E. (2018). Interpersonal movement synchrony facilitates pro-social behavior in children's peer-play. *Developmental Science*, 21(1), e12505.
- Türkmen, S. (2018). *Okul öncesi eğitim alan 48-60 aylık çocukların zekâ alanlarıyla prososyal davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Tüy, S. P. (1999). *3 - 6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulutaş, A. (2011). *Okul öncesi dönemde (6 yaş)belli başlı oyunların çocukların psikomotor gelişimlerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uz-Bas, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıfta okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Uzmen, F. S. (2001). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Ünal, F. (2007). Çocuklarda empatinin gelişimi: Empatinin gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(176), 134-148.
- Üzel, I. (2020). *48-72 aylık çocukların saldırganlık yöneliminin oyun etkileşimine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vazquez C. (2020). *Play's role in the development of antisocial behavior*. Williams Honors Collage, Honors Research Projects.
- Violato, M., Petrou, S. Gray, R. & Redshaw, M. (2011). Family income and child cognitive and behavioral development in the UK: Does money matter? *Health Economics*, 20(10), 1201-1225.
- Wispe, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 314.
- Yağmurlu, B. ve Candan Kodalak, A. (2009). *Ebeveynlik ve okul öncesi dönemde çocuğun sosyal gelişimi*. Retrieved from: https://ais.ku.edu.tr/AR/BSELCUK 200934__sosyalgelisim.pdf.
- Yağmurlu, B., Sanson, A. ve Bahar Köymen, S. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.
- Yaşar Ekici, F. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceriler açısından karşılaştırılması. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 167-186.

- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-33.
- Yavuzer, H. (1999). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2004). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2007). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. ve Salıktutluk Y.Z. (2018). Ebeveynlerin prososyal davranışlarıyla çocukların pro-sosyal davranışları arasındaki ilişki. A. Kodaman ve E. İ. Işıklı (Editörler), *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimlerde Akademik Araştırmalar* (ss. 411-430). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Yenidede, E. E. (2018). *60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarına sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yokuş, G. ve Yavuz Konokman, G. (2019). Okul öncesi dönemde çocukların oyun davranışları düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1141-1148.
- Yoleri, S. ve Tetik, G. (2020). Okul öncesi dönemde mizaç ve oyun davranışları arasındaki ilişkinin ve oyun davranışını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 6(2), 66-79.
- Yüksel, A. (2015). Empati: tanım, kapsam, oluşum ve gelişim. Y. Kabapınar (Ed.), *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati içinde* (ss. 2-20). Ankara: Pegem.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.

Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. İstanbul: Ya-Pa.



Ekler

Ek-1 Kişisel Bilgi Formu

EBEVEYN ONAM FORMU

Sevgili anne babalar,

Dumlupınar Üniversitesi'nde “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Prososyal ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezimi yürütmekteyim. Ölçek uygulaması ile ilgili gerekli izinler alınmış olup uygulama çocuğunuzun okulunda gerçekleşecektir. Çocuğunuz ve sizden alınan bilgiler bilimsel amaçla kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu bilgiler ışığında çocuğunuzun ölçek uygulamasına katılmasını onaylıyorsanız lütfen aşağıdaki bilgileri doldurunuz.

Annenin/Babanın Adı- Soyadı:

İmzası:

Tarih:

Rabia GENCER
Dumlupınar Üniversitesi

Kişisel Bilgi Formu

Bu form, okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal ve oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülen çalışmada kullanılacaktır. Cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle istenen bilgileri içtenlikle ve doğru olarak cevaplandırmanız beklenmektedir. Lütfen soruları okuduktan sonra sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz, boş soru bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

ÇOCUĞUN,

1. Doğum Tarihi : Gün () Ay () Yıl ()

2. Cinsiyeti:

1) Kız () 2) Erkek ()

3. Daha önce okul öncesi eğitim alma durumu:

1) Evet 2) Hayır

4. Kardeş sayısı?

1) Tek çocuk 2) 1 kardeş 3) 2 kardeş 4) 3 kardeş 5) 4 kardeş

ANNENİN,

5. Öğrenim Durumu:

- 1) İlkokul mezunu
- 2) Ortaokul mezunu
- 3) Lise mezunu
- 4) Önlisans mezunu
- 5) Lisans mezunu
- 6) Yüksek lisans mezunu
- 7) Doktora mezunu

- 6. Mesleği:** 1) Çalışmıyor () 2) Esnaf () 3) Özel Sektör ()
4) Kamu Sektörü ()

BABANIN,

7. Öğrenim Durumu:

- 1) İlkokul mezunu
- 2) Ortaokul mezunu
- 3) Lise mezunu
- 4) Önlisans mezunu
- 5) Lisans mezunu
- 6) Yüksek lisans mezunu
- 7) Doktora mezunu

- 8. Mesleği:** 1) Çalışmıyor () 2) Esnaf () 3) Özel Sektör ()
4) Kamu Sektörü ()

9. AİLENİN,

Aylık Gelir Durumu

- 1) 3000 TL ve altı ()
- 2) 3001-7000 TL ()
- 3) 7001-11000 TL ()
- 4) 11001 TL ve üzeri ()

Ek-2: Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği 60+

Soru	Senaryolar	Değerlendirme		Açıklama
		1	0	
1	Kerem ve arkadaşı bisiklet sürüyorlardı. Yerdeki büyük taşı fark edemeyen Kerem, bisikletiyle taşa takıldı ve düştü. Sence Kerem bu durumda ne hissetmiştir?			
2	Zeynep ve Kerem masada resim yapıyorlardı. Kerem çalışmasına devam ederken mavi kalemin boyamadığını fark etti ve ‘Tamda gökyüzünü boyayacaktım’ dedi. Sence daha sonra ne olmuştur?			
7	Zeynep bahçede salıncakta sallanıyordu. Babası da ağaçlardan dökülen yaprakları toparlamış ve bir torbaya dolduruyordu. Fakat babası yaprakları torbaya doldurmada güçlük çekiyordu. Sence daha sonra ne olmuştur?			
9	Kerem sınıfta oyun oynayan çocukları seyreliyordu. Zeynep, Kerem’in onları izlediğini fark etti. Sence daha sonra ne olmuştur?			
12	Yağmurlu bir gündü. Kerem pencereden dışarıya bakıyordu. Yağmurdan ıslanan bir kedi gördü. Sence daha sonra ne olmuştur?			
14	Zeynep masada satranç taşlarını dizmeye çalışıyordu. Kerem satranç oyununu çok iyi biliyordu. Zeynep’in taşları yanlış dizdiğini fark etti. Sence daha sonra ne olmuştur?			

1-



2-



7-



9-



12-



14-



Ek-3: PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği

Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)

Geçtiğimiz iki ayı göz önünde bulundurarak, bu çocuğun oyun esnasında aşağıdaki davranışları ne kadar gözlemlediğinizi uygun kutucuğu daire içine alarak belirtiniz.

[illegible]

Ek-4: Etik Kurul

KUTAHYA DÜMLÜPINAR ÜNİVERSİTESİ


T.C.
KÜTAHYA DÜMLÜPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve
Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı Tarihi: 18/08/2021
Toplantı Sayısı: 2021/06

GÜNDEM 9: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 06.08.2021 tarihli ve E.38765 sayılı yazısı gereğince; Temel Eğitim (Okul Öncesi Eğitimi) Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Rabia GENCER'in *"60-72 Ay Çocuklarının Prososyal Ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşme.

KARAR 9: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 06.08.2021 tarihli ve E.38765 sayılı yazısı gereğince; Temel Eğitim (Okul Öncesi Eğitimi) Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Rabia GENCER'in *"60-72 Ay Çocuklarının Prososyal Ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşüldü.

Yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda, çalışma kapsamında uygulanacak olan anket-görüşme sorularının ve ölçeklerin, gerekli izinlerin alınması kaydıyla, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvuruçuya ait olmak üzere etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek- 5: MEM Anket İzni



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-53490996-44-32713450
Konu : Anket İzni

22/09/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/02 nolu Genelgesi.
b)Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün 14/09/2021 tarihli ve E-75557786-300-48604 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda, Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi (b) yazısında, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim (Okul Öncesi Eğitimi) tezli yüksek lisans programı öğrencisi Rabia GENCER' in "*60-72 Ay Çocuklarının Sosyal ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu tez çalışması kapsamında anket çalışmasını ilimiz genelinde bulunan Bağımsız Anaokullarında bulunan öğretmen ve öğrencilere uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü Mustafa TOPUZ' un başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket izni uygulama çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim- öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze vermek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Hasan ERKAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek-6: Ölçek İzni Akademisyen

The screenshot shows a Gmail interface with a browser window at the top. The browser has several tabs open, including 'Gelen Kutusu (140) - 43hediye...', 'KÜTAHYA MEB / E-Öğretmen', 'T.C. Millî Eğitim Bakanlığı', 'T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Dokümanları', 'WhatsApp', 'Fw: 2019 dağıtım: PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği', and 'Okuma listesi'. The Gmail interface shows a search bar with 'Postalarda arayın' and a sidebar with navigation options like 'Oluştur', 'Yıldızlı', 'Ertelenenler', 'Önemli', 'Gönderilmiş Postalar', 'Taslaqlar', 'Kategoriler', 'Gmail', 'Kişisel', 'Notes', 'Diğer', 'Meet', 'Yeni toplantı', 'Toplantıya katıl', 'Hangouts', 'Yeni bağlantı çalışıyor...', and 'Hangouts kişisi yok'. The main email is from 'emine ahmetoğlu' (emine.ahmetoglu@hotmail.com) with the subject 'Fw: 2019 dağıtım: PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği'. The email content is in Turkish and discusses the distribution of the PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği. It mentions that the scale is being distributed to all teachers and that the necessary forms are attached. It also mentions that the scale is being distributed to all teachers and that the necessary forms are attached. The email is dated '16 Haziran Çar 15.03'.

Gelen Kutusu 36

Fw: 2019 dağıtım: PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Gelen Kutusu x

emine ahmetoğlu <emine.ahmetoglu@hotmail.com>
Alınır: ben

Merhaba,

Ekte PENN ölçeğinin hem ebeveyn hem de öğretmen formlarını ve

Her bir alt ölçek için gerekli maddeleri renk kodlarıyla gösteren dosyayı (ki dosyada ölçeklerin alt kısmında alt ölçekleri nasıl oluşturman gerektiği yazıyor) gönderiyorum.

Ayrıca makaleleri de doğru alıntı yapabilmeyi için ekte bulabilirsiniz.

Kolaylıklar diliyorum..

ProfDr. Emine AHMETOĞLU

Trakya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
M. A. Ersoy Eğitim Binası
Kosova Yerleşkesi
Aysekatun-EDİRNE

OFİS:0-284-212 08 08 (1212)
BELGEÇECER:0-284-214 62 79

ProfDr. Emine AHMETOĞLU

Trakya University
Faculty of Education
Department of Preschool Education

Gelen Kutusu (140) - 43rediyeg... x KÜTÜPHANE MEB / E-Okuyur... x T.C.Millî Eğitim Bakanlığı x T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Dok... x WhatsApp x Ölçek İzin İsteği - rabia@... x +

mail.google.com/mail/u/1/?ogbl#search=sümeysa.363%40gmail.com/CgprCHsHmMhVcLLRdMTtqFWmHbnyjZghb

Uygulamalar Gmail T.C.Millî Eğitim Bakan... KÜTÜPHANE MEB / E-... Mail Yönetim Sistemi YouTube Haritalar KART Baskı Merkezi Biomesaj Toplu S... KBS Uygulamalar MEK KÜTÜPHANE M...

Okuma listesi

sumeyra.363@gmail.com

6 ilefi dışından 3

Oluşturun

Gelen Kutusu 36

Yıldızlı

Ertelenenler

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar 2

Kategoriler

[Gmail]

Kişisel

Notes

Diğer

Meet

Yeni toplantı

Toplantıya katıl

Hangouts

rabia +

Yeniden bağlanmaya çalışılıyor...

Daha fazla bilgi edin

Hangouts kişisi yok

Bilini bulun

İPhone'umdan gönderildi

Ölçek İzin İsteği

rabia gencer <rabia@...> 9 Mayıs Paz 17:12

Alınan: sumeyra.363

Sayın hocam,
Ben Dumlupınar Üniversitesi Ököl Öncesi Eğitimi tebli yüksek lisans öğrencisiyim. Doktor öğretim üyesi Murat BARTAN danışmanlığında yürüteceğiniz araştırmamızda sizin "Ököl Öncesi Prosedural Davranış Ölçeği" ni kullanmak istiyorum. Ölçeğinizin kullanımı konusunda tizinizi istiyorum. Bu konuda yardımcı olursanız sevinirim.
İyi çalışmalar dilerim, saygılar...

sümeysa çelik <sümeysa.363@gmail.com> 11 Mayıs Sal 23:25

Alınan: ben

Merhaba Rabia, yoğunluğumdan dolayı geç cevap vermek durumunda kaldım.
Tabii ki de ölçeğin kullanımı için veriyorum. Mail ekinde paylaşıyorum.
Keyifli çalışmalar.

48+00P00.docx

60+00P00 (1).docx

rabia gencer <rabia@...> 9 May 2021 Paz, 17:12 tarihinde şunu yazdı:

2 Ek

48+00P00.docx

60+00P00 (1).docx

rabia gencer <rabia@...> 12 Mayıs Çar 17:05

Alınan: Murat

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Rabia GENCER

Adres : Merkez/ KÜTAHYA

Öğrenim Durumu

Lisans : Ege Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği – 2009
Mezunu

Yüksek Lisans : Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Teftişi (Tezsiz) – 2019
Mezunu

İş Deneyimi

2009-2014 : MEB Okul Öncesi Öğretmeni

2014- : MEB Müdür Yardımcısı

