T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE OYUN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

HİCRET BAL

TEZ DANIŞMANI
PROF.DR. EMİNE AHMETOĞLU

EDİRNE, 2022

Tezin Adı: Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hazırlayan: Hicret BAL

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanmış olan araştırmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, İstanbul ili ve ilçelerinde bulunan bağımsız anaokullları ve ilkokula bağlı anasınıflarına devam eden 176 (81 kız, 95 erkek) çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu, çocukların sosyal problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla Yılmaz (2016) tarafından geliştirilmiş olan "Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği" ve çocukların akran oyun davranışlarını değerlendirmek amacıyla Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilen Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış olan "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin normalliği test edilmiş, dağılım normalitesi sağlandığı için verilerin analizinde Bağımsız Grup t- testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda, farkın kaynağını belirlemek için LSD testi yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, araştırmaya dahil edilen çocukların sosyal problem çözme becerileri ile akran oyun davranışları arasında ilişki tespit edilememiştir. Ayrıca çocukların sosyal problem çözme becerilerinde çocuğun yaş grubu, cinsiyeti, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ve anne-baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık saptanmazken; kardeş sayısı ve çocuğun devam etttiği okulun sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Son olarak çocukların akran oyun davranışlarının yaş grubu, kardeş sayısı, baba öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilirken; cinsiyete göre oyunun bozulması alt ölçeğinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi,

anne öğrenim durumu ve çocuğun devam ettiği okulun sosyo-ekonomik durumuna göre ise oyun etkileşimi alt ölçeğinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal problem çözme, akran oyun davranışları, prososyal davranış, saldırgan davranış, okul öncesi eğitim

Thesis Title: Examining the Relationship Between Social Problem Solving Skills and Play Behaviors of Preschool Children

Owner: Hicret BAL

ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship between social problem-solving skills and peer play behaviours of preschool children. The sample designed in the relational screening model, consisted of 176 children (81 girls, 95 boys) who attend independent kindergartens and kindergartens affiliated to primary school in the province and districts of Istanbul, affiliated to the Ministry of National Education. The data was collected using the Demographic Information Form, the "Social Problem Solving Skills Scale" developed by Yilmaz (2016) and “Penn Interactive Peer Play Scale-Teacher Form” which was developed by Fantuzzo, Mendez and Tighe (1998) and was adapted into Turkish as the by Ahmetoğlu, Acar and Aral (2017). As the data displayed a normal distribution, Independent Group t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Pearson Product-Moment Correlation Technique were used to compare the LSD test was performed to determine the source of the difference.

The results showed no relationship between the social problem-solving skills of the children and their peer play behaviours. Besides, there was no significant difference in children's social problem-solving skills according to the age, gender, duration of attendance at a preschool education institution, and educational status of parents whereas there were significant differences according to the number of siblings and the socio-economic status of the school the child attends. Finally, the peer play behaviours of the children did not differ according to the age, number of siblings, and father's educational status; significant differences were found in the Disruption of Play subscale according to gender and in the Play Interaction subscale according to the duration of attending the preschool education institution, the mother's education level and the socio-economic status of the school the child attends.

Keywords: social problem solving, peer play behaviours, prosocial behaviour, aggressive behaviour, preschool education

ÖNSÖZ

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın hem uygulama hem yazım sürecinde bilgi, beceri ve tecrübelerini benimle paylaşan, farklı bakış açıları kazandıran, zorluklarla karşılaştığım bu süreçte bana rehberlik eden ve yoluma devam etmem için beni destekleyip cesaretlendiren tez danışmanım Prof. Dr. Sayın Emine AHMETOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Analiz çalışmalarında bana yol gösteren, değerli bilgilerini benimle paylaşan ve yoğun çalışma sürecine rağmen zamanını ayırıp desteğini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Sayın Yakup BURAK'a teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde bana kapılarını açan, anket ve ölçekleri uygulamam için bana destek veren okul öncesi eğitim kurumlarının müdürlerine, öğretmenlerine, araştırmaya katılan öğrencilere ve velilere teşekkür ederim.

Bu süreçte desteklerini benden esirgemeyen başta müdürüm olmak üzere tüm çalışma arkadaşlarıma anlayışları ve sabırları için teşekkür ederim.

Beni yetiştiren ve büyüten canım annem ve babam Hayriye ve İsmail ÖZKAN'a bana kattıkları her değer için ve benim ben olmamı sağladıkları için teşekkürü bir borç bilirim. Birlikte büyürken pek çok şeyi paylaştığımız, sevgilerini her zaman hissettiğim canım kardeşlerime; varlıklarından her zaman güç aldığım, bu süreçte beni cesaretlendiren, sevgilerini, güvenlerini her zaman hissettiren her iki ailemin de kıymetli bireylerine tek tek teşekkür ederim.

Hayatımdaki varlığının bana sunulan en büyük hediye olduğuna inandığım, yol arkadaşım, sevgili eşim Timur BAL, motivasyonumu kaybettiğim zamanlarda beni hep cesaretlendirdin, destekledin ve bana güvendin. Yoğun çalışma temposu içinde benimle birlikte bu süreci yaşarken gösterdiğin sabrın, anlayışın ve her zaman hissettirdiğin sevgin için sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**

ABSTRACT ..... **iii**

ÖNSÖZ ..... **iv**

İÇİNDEKİLER ..... **v**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **vii**

KISALTMALAR ..... **xi**

1. GİRİŞ **1**

1.1. Problem 1
1.2. Amaç 2
1.3. Önem 3
1.4. Sayıltılar 4
1.5. Sınırlılıklar 4
1.6. Tanımlar 4

2. İLGİLİ ALAN YAZIN **5**

2.1. Sosyal Problem Çözme Becerisi 5
2.1.1. Olumlu Sosyal (Prososyal) Davranışlar 9
2.1.2. Olumsuz Sosyal (Saldırgan) Davranışlar 11
2.2. Sosyal Problem Çözme Becerisini Etkileyen Etmenler 12
2.3. Okul Öncesi Dönemde Oyun 16
2.4. Okul Öncesi Dönemde Oyun Davranışlarını Etkileyen Etmenler 22
2.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Oyun Davranışları 24
2.6. İlgili Yurt İçi Araştırmalar 25
2.7. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar 31

3. YÖNTEM **39**

3.1. Araştırmanın Modeli 39
3.2. Araştırmada Evren ve Örneklem Seçimi 39
3.3. Veri Toplama Araçları 41
3.3.1. Genel Bilgi Formu 41
3.3.2. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği 41
3.3.3. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu 42
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması 43
3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 44

4. BULGULAR **46**

5. SONUÇ VE TARTIŞMA **67**

6. ÖNERİLER 81

KAYNAKÇA 83

EKLER..... 102

EK 1. GENEL BİLGİ FORMU 102
EK 2. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ 103
EK 3. PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN ÖLÇEĞİ-Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö) 104
EK 4. MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ..... 105
EK 5. ETİK KURUL ONAYI 107

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı 40

Tablo 3. 2. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **sosyal problem çözme becerileri ölçeği** ve **PEAOÖ** alt ölçeklerinden aldıkları puanlar için minimum, maximum, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayı sonuçları 44

Tablo 4. 1. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği** puanları ile **PEAOÖ** (oyun etkileşimi, oyunun bozulması ve oyundan kopma) alt ölçek puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı sonuçları 48

Tablo 4. 2. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **yaş gruplarına** göre sosyal problem çözme beceri puanları t testi sonuçları 48

Tablo 4. 3. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **cinsiyetlerine** göre sosyal problem çözme beceri puanları t testi sonuçları 49

Tablo 4. 4. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **kardeş sayısına** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları 49

Tablo 4. 5. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **kardeş sayısına** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ANOVA sonuçları..... 50

Tablo 4. 6. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları..... 50

Tablo 4. 7. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ANOVA sonuçları 51

Tablo 4. 8. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **anne öğrenim durumuna** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları 52

Tablo 4. 9. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **anne öğrenim durumuna** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ANOVA sonuçları 52

Tablo 4. 10. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **baba öğrenim durumuna** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları 53

Tablo 4. 11. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **baba öğrenim durumuna** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ANOVA sonuçları 53

Tablo 4. 12. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları 54

Tablo 4. 13. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ANOVA sonuçları 54

Tablo 4. 14. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **yaş gruplarına** göre **PEAOÖ** alt ölçek puan ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları 55

Tablo 4. 15. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **cinsiyetlerine** göre **PEAOÖ** alt ölçek puan ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları 56

Tablo 4. 16. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **kardeş sayısına** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları 57

Tablo 4. 17. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **kardeş sayısına** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları 58

Tablo 4. 18. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları 58

Tablo 4. 19. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları..... 59

Tablo 4. 20. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **anne öğrenim durumuna** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları 60

Tablo 4. 21. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **anne öğrenim durumuna** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları 62

Tablo 4. 22. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **baba öğrenim durumuna** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları 63

Tablo 4. 23. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **baba öğrenim durumuna** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları 64

Tablo 4. 24. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları 65

Tablo 4. 25. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları..... 66

KISALTMALAR

PEAOÖ : Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği
SED: Sosyo-Ekonomik Durum
Akt. : Aktaran
APA : Amerikan Psikoloji Derneği
Diğ. : Diğerleri
Ed. : Editör
f : Frekans
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
N : Katılımcı Sayısı
p : Anlamlılık

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılma nedenlerine değinen problem, amaç, önem, kuramsal çerçeve, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

İnsan, doğası gereği sosyal çevresindeki diğer kişilerle etkileşimde bulunur ve iletişim kurar. Bu özelliğinin doğal sonucu olarak günlük yaşam içinde çevresi ile olan etkileşimi sebebiyle bazı problemlerle karşı karşıya gelir. İnsanlar çevreleri ile olan sosyal ilişkilerini sağlıklı bir biçimde sürdürebilmeleri için problem çözme becerisine sahip olmalı, problem çözme becerisini geliştirmeli ve kullanmalıdır (Bozkurt- Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

Çocuklar okul öncesi dönemde akranlarına karşı sempati duyup dostluklar kurduğu ve onlarla iş birliğine girdiği gibi kavga da edebilir, kişilerarası problemlerle de karşılaşabilir. Çocuğun çevresinin genişlemesi ve ilişkilerinin artması ile birlikte karşılaştığı problemler ve çatışmalar da artmaktadır. Problem çözme becerisi yaşam boyu süren bir beceridir ve erkenden cesaretlendirilmesi gerekir (Güneysu, Dinçer ve Etikan, 1997).

Literatürde sosyal problem çözme, kişiler arası problem çözme ile de aynı anlamda kullanılıyor olup sosyal çevrede karşı karşıya gelinen problemlere işaret etmektedir (Kayılı, 2015). Özusta (1998), çocuğun günlük yaşam içerisinde karşılaştığı sosyal/kişilerarası problemleri çözme şeklinin, ruh sağlığının olumlu gelişimiyle yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Kişiler arası problemlerin çözümü, çocukların sosyal ilişkilerle ilgili anlayış geliştirmelerini sağlar; başkalarının bakış açılarını düşünmelerini ve akranları ile olan ilişkilerinde kendi davranışlarının sorumluluklarını almalarını teşvik eder (Terzi, 2003).

Çocuk için en önemli sosyalleşme ortamı olan oyun sırasında çocuk, dış dünyanın ve yetişkinlerin etkisi olmadan pekçok olumsuzluk ve problemle karşılaşarak yaşamı tecrübe etme imkanı bulmaktadır (Kocabaş, 2018).

Bu bilgiler doğrultusunda; sosyal problem çözme becerisinin bireyin günlük yaşamında hem kendi iyi oluşu hem de çevresiyle daha sağlıklı ilişkiler sürdürebilmesi için önemli olduğu ve bu becerinin çocuklara okul öncesi dönemden itibaren kazandırılmasının gerektiği düşünülmektedir. Oyunun ise, çocukların birçok alanda gelişmesini sağladığı gibi sosyal problem çözme becerilerinin de gelişmesini sağlayan doğal bir yöntem olarak görüldüğü söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ele alındığı çeşitli çalışmaların olduğu ancak çocukların sosyal problem çözme becerileri ve akran oyun davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür (Metin, 2018; Mermer, 2017; Yılmaz, 2019). Bu kapsamda, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ve akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı; okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu kapsamda araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile akran oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmiş ve sosyal problem çözme becerileri ile akran oyun davranışlarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- Okul öncesi dönemdeki çocukların **sosyal problem çözme becerileri** ile **akran oyun davranışları** arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri; **yaşlarına, cinsiyetlerine, kardeş sayısına, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine, anne ve baba öğrenim durumuna, devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna** göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi dönemdeki çocukların akran oyun davranışları (oyun etkileşimi, oyunun bozulması ve oyundan kopma); **yaşlarına, cinsiyetlerine, kardeş**

sayısına, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine, anne ve baba öğrenim durumuna, devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

İnsanoğlu attığı ilk adımlarla beraber yaşam boyu süren bir mücadele başlatır. Bu mücadele farklı yönleriyle yaşanmakta ve ihtiyaçlarımızı gidermeyi amaçlamaktadır. İhtiyaçlarımızı gidermeye çalışırken ise kimi zaman güçlükler ve sorunlarla karşı karşıya geliriz. Bu zorluklarla başa çıkabilme gücü/yeteneği, sağlıklı kişilik ve olumlu kişilerarası ilişkilerin gelişimini etkilemektedir. Çocuklara bu konuda temel eğitimin verilebileceği en verimli yıllar okul öncesi yıllardır (Dinçer ve Güneysu, 1997). Özellikle okul öncesi ve ilköğretim yıllarında çocuklar, problem çözmeye imkan verici etkinlikler ve ortamlar sayesinde kendi kabiliyetlerini keşfedip geliştirirler. Çocuklar zorluklarla karşılaştıklarında, ortadaki problem durumunu kendilerinin çözmeye çalışması, onların kişilik gelişimi üzerinde olumlu etki bırakır. Bu nedenle problem çözme erken yaşlardan itibaren üzerinde durulması ve desteklenmesi gereken, etkileri hayat boyu devam eden bir yetenektir (Eroğlu, 2001).

Oyun sırasında çocuklar zihinlerinde gerçek yaşam durumlarının bir nevi simülasyonlarını canlandırarak gerçek yaşamdaymış gibi kararlar alırlar, çözümleri analiz ederler ve problemleri çözerler (Yılmaz, 2019). Çocuklar akranları ile bir araya geldiklerinde oyun ve iletişimleri sırasında problemlerle karşılaşır ve bunları çözebilmeyi sağlayacak beceriler edinirler. Günlük yaşamda okulda veya parkta akranları ile arasında bir sorun yaşayan çocuk etkileşimlerini ve geçmişte karşılaştığı zorlukları göz önünde bulundurarak zamanla problemlerle baş edebilmeyi öğrenir (Güldü, 2020).

Bireylerin yaşamlarında bu derece önemli bir yer tutan sosyal problem çözme becerisinin geliştirilmesi ve desteklenmesi için okul öncesi dönemin kritik bir dönem olduğu, ayrıca oyun içerisinde çocuğun akranlarıyla olan etkileşiminin çocuğun sosyal problem çözme becerilerini gelişmesini sağladığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisi ve akran oyun davranışlarının gelişiminin incelenmesi çocukların bu becerilerinin desteklenmesi

açısından önemli olacaktır. Bu nedenle bu araştırma; okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile akran oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesini, çocukların sosyal problem çözme becerileri ile akran oyun davranışlarının hangi değişkenlere göre farklılık gösterebileceğinin saptanmasını amaçlamaktadır.

Bununla birlikte araştırma okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanacak eğitim programlarının sosyal problem çözme becerilerini destekleyecek ve geliştirecek şekilde hazırlanmasına dikkat çekecek olması ve okul öncesi öğretmenlerine ve diğer alan araştırmacılarına okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerilerinin ve akran oyun davranışlarının desteklenmesine yönelik yol gösterici olabilmesi açısından önemlidir.

1.4. Sayıltılar

Araştırmanın örneklemini oluşturacak katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri cevapların onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 176 çocuk ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Problem Çözme: Bireylerin, durumun sorunlu doğasını, durumla ilişkilerini veya her ikisini değiştirmek amacıyla sosyal yaşam durumları için çözümler belirleme ve bunları hayata geçirme sürecidir (D'Zurilla ve Nezu, 1999).

Oyun: İleriye dönük bir amaç taşımadan bir bütün olarak haz alınan veya alınması beklenen her türlü gönüllü etkinliktir (Sadıkoğlu, 2002).

2. İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Sosyal Problem Çözme Becerisi

Çocuk, doğumla beraber önce ailesinin daha sonra yakın çevresinin ve yaşadığı toplumun bir üyesi olur; toplumun diğer üyeleriyle etkileşim içinde hayatını devam ettirebilmesi için sosyal yönden onaylanan davranışlara yani sosyal becerilere sahip olmalıdır (Ramazan ve Dönmez, 2018). Bu becerilerden biri de sosyal problem çözme becerisidir.

Sosyal problem çözme becerisi diğer bir ifade ile kişilerarası problem çözme becerisi, bireylerin günlük yaşamda karşılaştığı diğer bireylerle ve akranlarıyla iletişim kurma ve ortaya çıkan çatışma durumlarına çözüm yolları bulabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Dinçer, Baş, Teke, Aydın, İpek ve Göktaş, 2019).

Sosyal problem çözme teorisindeki üç ana kavramı bulunmaktadır. Bunlar: (1) sosyal problem çözme, (2) problem ve (3) çözüm biçimindedir. Bu bağlamda, "sosyal problem çözme", bir bireyin, çiftin veya grubun günlük yaşamda karşılaşılan belirli problemler için etkili çözümler belirlemeye veya keşfetmeye çalıştığı, kendi kendine yönlendirilen bilişsel-davranışsal süreç olarak tanımlanır. Bu nedenle sosyal problem çözme, problemli bir durumu iyileştirmeyi, durumun neden olduğu olumsuz duyguları veya bu sonuçların her ikisini azaltmayı veya değiştirmeyi amaçlayan bilinçli, rasyonel, çaba gerektiren ve amaçlı bir faaliyet olarak düşünülür. Bu nedenle, tek bir başa çıkma stratejisi veya faaliyetinden ziyade, stresli yaşam olaylarını anlama, değerlendirme ve bunlara uyum sağlama meta süreci olarak görülmektedir (D'Zurilla ve Nezu, 2010).

Sosyal sıfatı, problem çözme çalışmasını herhangi bir problem tipiyle sınırlamak anlamına gelmez. Bu bağlamda yalnızca, gerçek hayattaki sosyal çevrede kişinin uyarlanabilir işleyişini etkileyen problem çözmeyle ilgilendiğimiz gerçeğini vurgulamak için kullanılır. Bu nedenle, sosyal problem çözme çalışması, kişisel olmayan problemler (örneğin, yetersiz mali durum, mal hasarı), kişisel veya içsel problemler (duygusal, davranışsal, bilişsel veya sağlık problemleri), kişilerarası sorunlar (örneğin, evlilik çatışmaları, aile anlaşmazlıkları) ve ayrıca daha geniş topluluk ve toplumsal sorunlar (örneğin, suç, ırk ayrımcılığı) dahil olmak üzere bir

kişinin işleyişini etkileyebilecek her türlü gerçek hayat problemiyle ilgilenir. (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Problem çözmenin gücü üç alanda yatmaktadır. İlk olarak, bu beceriler çocukların kullanması için elverişlidir; çocuklar herhangi bir sosyal ikilemi çözmek için bu becerileri kullanabilir. İkincisi, bu beceriler zorlayıcı davranışları önler. Son olarak, problem çözme becerileri, çocukların akranlarıyla ilişkilerinde, oyuncaklar üzerinde tipik münakaşalar, sırayla alma veya arkadaşlar arasında rekabet gibi ihlalleri hızlı bir şekilde onarmalarına olanak tanır (Bredekamp, 2017).

Piaget (1926) akıllı düşünce ve davranışın, özellikle akranların eşliğinde tartışma, müzakere ve çatışma deneyimi yoluyla geliştiğine inanıyordu. Sosyal müzakere, tartışma ve çatışmadan, çocukların başkalarının düşüncelerini, duygularını, güdülerini ve niyetlerini anlamayı öğrendikleri iddia edildi. Bu yeni sosyal anlayışlarla donanan çocuk, davranışlarının hem kendisi hem de başkaları için sonuçlarını düşünebilir ve bunu akılda tutarak uygun ve etkili sosyal davranışlarda bulunabilir. Sonuç olarak, bir yanda sosyal biliş ve davranış arasındaki diyalektik ilişki, diğer yanda kişilerarası ilişkiler ve karşılıklı etkileşimin faydalarını deneyimleme fırsatları Piaget'nin bu görüşüyle anlam kazanır (akt. Berk, 2013).

Sosyal problem çözme becerisi çocukların ilerleyen yaşamlarında sosyal uyumları açısından belirleyici olarak kabul edilmektedir (Bozkurt- Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Yeni bir durum ortaya çıktığında çözümler üretebilmek, yalnızca yeni ihtiyaçları karşılamak değildir. Ayrıca çocuklara mutlu yaşamanın temeli olan bir beceri kazanabilme imkanı verir (Bingham, 2016). İnsanların tipik, günlük kişilerarası sorunları aktif olarak çözmeyi öğrenmelerine yardımcı olmak, böylece günlük hayal kırıklıkları ve çatışmalarla başa çıkmak için bilişsel güç oluşturmak, ruhsal iyi oluş halini desteklemek için önemlidir (Shure ve Spivack, 1982). Sosyal problem çözme; akran ilişkilerini, sosyal becerileri ve genel psikolojik esenliği etkilediği için küçük çocukların gelişiminde kritik öneme sahiptir (Stevens, 2009).

Etkili sosyal problem çözme becerisi, çocuklarda depresyona yatkınlığını azaltabilir. Etkili sosyal problem çözme becerisine sahip çocuklar, sosyal problemlerin çözümünde etkisiz olan çocuklara göre günlük yaşamdaki problemler ve stresörlerle

daha iyi başa çıkabmektedilirler. Daha iyi başa çıkma yeteneği, yüksek stres altında bile depresyona daha az eğilimli olmalarıyla doğrudan ilişkili olduğuna ilişkin araştırma bulguları olduğu saptanmıştır (Goodman, Gravitt ve Kaslow, 1995).

Çocuk, problem çözmeye olanak tanıyan fırsatlar sayesinde kendi yeteneklerini keşfeder ve geliştirir. Karşılaştığı güçlüklerle ilgili başkalarının hüküm vermesini beklemek yerine bu güçlüklere çözüm şekli bulmak için cesaretlendirilen çocuk, ortadaki problemin gerekli kıldığı şeyleri yapmaya çabalarken anlayışını, bilgisini, ihtiyaç ve becerilerini de kullanabileceği şans bulmuş olur. Problem çözme, çocuğun iç ve dış kaynaklardan ne şekilde yararlanacağını öğrenmesini sağlayan bir yoldur; çocuğun bir birey olarak gelişimini hızlandırırken yeteneklerinin, kendine güven ve kendine saygı duygularının gelişmesine de hız kazandırır. Çocuğa hiç kimse ne karşılaştığı güçlüklerin üstesinden nasıl gelinebileceğini ne de problem çözümünün ona neler kazandırabileceğini söyleyebilir. Bu nedenle çocuk, kendi yararı açısından problem çözme sürecine tam anlamıyla dahil olmak için bütün gayretini ortaya koyması konusunda teşvik edilmelidir. Hakikaten hiç kimse gelecekte karşı kaşıya gelinebilecek tüm güç durumlarda her zaman birinin yardım etmek için hazır bulunacağını bekleyemez. Çocuk engelleri aşmak konusunda girişimde bulunabilmek için cesaret, sorumluluk ve kendine güven duymak mecburiyetindedir (Bingham, 2016).

Sosyal çatışmalar, anlaşmazlıkları önleyen veya çözen, stratejiler üreten ve uygulayan, hem başkaları tarafından kabul edilebilir hem de bireyin kendi için faydalı olan sonuçlarla sonuçlanan sosyal problem çözme stratejilerinin oluşmasına olanak sağlar. Sosyal problemleri çözebilmek için, çocuklar çeşitli sosyal anlayışları bir araya getirmelidir (Berk ve Meyers, 2016).

Bireyin, başka birini etkileyebilecek olan kendi davranışı üzerinde düşünmesi üst düzeyde bir olgunluğun belirtisidir ve sosyal problemlerin çözümü çoğu kez diğerlerine karşı sorumlu olmayı anlamaya ve kabul etmeye bağlıdır (Bingham, 2016).

Çatışma çözme, çocuklar ve yetişkinlerde geliştirilmesi gereken önemli bir sosyal beceridir. Çatışma, bir sınıfta öğrenme için arzu edilen bir fırsattır, çünkü çatışmanın etkili çözümü, genellikle sosyal-duygusal öğrenme sözlüğünde tanımlanan

tüm becerilerin başarılı bir şekilde edinilmesini gerektirir. Çatışmayı nasıl ele almayı öğrendiğimiz, çatışmanın duygularımızı, zekamızı ve kişiliğimizi oluşturmada sahip olduğu olumlu ya da olumsuz rolü belirler. İyi yönetilen çatışma, benmerkezciliğin üstesinden gelmede ve kendisi ve başkaları hakkında yeni bilgiler edinmede en önemli faktörlerden biridir. Doğal olarak ortaya çıkan çatışma, çocukların anlaşmazlıkları üzerinde çalışarak sosyal, duygusal, entelektüel ve ahlaki becerilerini geliştirmeleri için bir fırsattır. Bu becerilerin en etkili, uzun süreli ve yaygın olarak kazanılması, beynin öğrenmeye en açık olduğu (yani doğumdan çocuk dört yaşına kadar) olan erken çocukluk döneminde gerçekleşir (Sandy, 2006).

İyi problem çözme becerisi, günümüzün karışık dünyasında öyle gerekli ve daha güzel bir dünya yaratabilecek olan daha iyi insanların yetişmesini sağlamakta o kadar etkilidir ki (Bingham, 2016), sürekli problem çözmek mecburiyetinde olan bireyin giderek daha da karmaşık hal alan hayatı devam ettirebilmek için tek çaresi iyi bir problem çözücü olmaktır (Önder, 2012a).

Okul öncesi dönemden itibaren öğrencileri de ilgilendirdiği halde problem durumlarına onları dışarıda tutarak çözümler bulunmaktadır. Maalesef bu çözüm yollarının hiçbir basamağında öğrenciler yer almamaktadır. Sınıflarda ve okullarda yaşanan bütün sorunların paydaşı çocuklardır. Onları yaşanan problemlerin dışında tutmak onları korumak değil aksine uyaransız bırakmak anlamına gelmektedir. Oysa öğrenciler gerçek problem durumlarıyla ne kadar çok karşı karşıya gelirlerse ve ne kadar fazla çözüm üretirlerse o kadar iyi problem çözücü olurlar (Ataman, 2020). Problem durumlarına yaratıcı çözüm yolları üretebilme, okul öncesi eğitim programındaki kazanımlar arasında da yer almakta ve bu kazanım doğrultusunda çocukların günlük yaşamda karşılarına çıkan anlık problemler üzerine fikir geliştirmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2013).

Çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları kazanmalarında, sosyal problem çözme becerilerini edinmelerinde okul öncesi dönem kritik öneme sahiptir (Dereli, 2016). Erken yaşlarda ortaya çıkmaya başlayan bu beceri, okul öncesi dönemden itibaren desteklenmelidir. Böylece çocukların sosyal durumlardaki ikilemleri ve akranlar arası çatışmaları çözebilmeleri sağlanabilir, sorun davranışlar önlenebilir (Karayol ve Temel, 2018).

Yetişkinlerin yanı sıra çocuklar için de kişilerarası sorunlarla başa çıkmanın birçok yolu vardır. Bunlardan bazıları etkili ve bazıları etkisizdir. Bazıları diğer tarafın ihtiyaçları ve haklarıyla ilgiliyken, bazıları ise yalnızca kişisel çıkarlara odaklanmaktadır. Sosyal sorunlarla etkili, üretken ve olumlu bir şekilde başa çıkmayı öğrenmek, sosyal gelişimin en önemli görevlerinden biridir, ancak birçok çocuk bunu iyi öğrenemez ve bazıları bu alanda ciddi eksikliklerle yetişkinliğe ulaşmaktadırlar (Battistich vd., 1989).

Çocukların sosyal bir problemle karşılaştıklarında sergiledikleri davranışlar iki temel kavram altında toplanabilir. Bunlar prososyal ve saldırgan davranışlardır (Özmen, 2013; Tepeli ve Yılmaz, 2013).

2.1.1. Olumlu Sosyal (Prososyal) Davranışlar

Prososyal yani bir başkasına fayda sağlamayı amaçlayan gönüllü davranış, bireyler ve gruplar arasındaki etkileşimlerin kalitesi için açık bir öneme sahiptir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006).

Prososyal davranış, psikologlar tarafından, belirgin bir kişisel kazanım olmaksızın bir başkasına fayda sağlamayı amaçlayan gönüllü davranış olarak tanımlanmaktadır. Günlük dilde, prososyal davranış, özgecilik/başkalarını düşünme/fedakarlıkla esasen kastedilen şeydir. Tıpkı akran davranışının diğer yönleri gibi yaşla birlikte değişmektedir (Bee ve Denise, 2013).

Çocukların prososyal davranışları araştırmacılar için aktif bir araştırma alanı olmuştur. Bu davranışlar; paylaşma, yardım etme, sempati, rahatlatma ve iş birliği gibi çeşitli davranışları içermektedir (Hay, 1994). Aydın (2021) yaptığı araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, rahatlatma, bilgilendirme ve itaatkar prososyal davranışlarını doğal gözlem yoluyla kreş ortamında incelemiştir. Araştırma sonucunda yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve itaatkar prososyal davranışların çocukların ilk yaşlarıyla beraber gözlemlendiği; işbirliği ve bilgilendirme prososyal davranış türlerinin ise iki yaşından itibaren görüldüğü belirlenmiştir. Araştırmanın amacı kapsamında gözlemlenen bu prososyal davranışlarla birlikte, motive etme ve başkasının hakkını koruma gibi başkalarının iyi

oluşuna hizmet eden farklı davranışların da iki yaşından itibaren gözlemlendiği ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi dönemde çocuklar, yetişkinlerin yönlendirmesi olmadan da başkalarına yardım eder, paylaşır ve nazik davranışlar gösterirler. Arkadaşları ağladığında onunla ilgilenen, yardım öneren ve tesellide bulunan yüz ifadeleri sergiledikleri gözlemlenmiştir. Çocukların sergilediği olumlu sosyal (prososyal) davranışlar, onların oyunlara katılımının ne kadar dolu dolu olduğundan, akranları tarafından kabul edilip edilmemesinde ve arkadaşa sahip olup olmamasında belirleyici olmaktadır (İnan, 2018).

Akıl sağlığı ve eğitim uzmanları genellikle çocuklarda prososyal tutum ve davranışlar geliştirmeye çok küçük yaşta başlamanın gerekli olduğu konusunda hemfikirdir, çünkü küçük çocuklarda erken tedavi edilmeyen saldırganlık her zaman daha sonraki suçluluk eylemlerine yol açmaktadır (Malik, Balda ve Punia, 2006).

Birey toplum içinde, güvende olduğunu hissetmek, sevgi, saygı görmek ve diğerlerine de göstermek ihtiyacı duyar. Paylaşma, yardımlaşma ve iş birliği yapma gibi prososyal davranışlar, hem bireyin toplumla olan sosyal bağlarını sağlıklı şekilde kurmasını sağlar hem de bu bağların sağlıklı biçimde sürmesini kolaylaştırır. Son yıllarda çoğunlukla bencil, kendini düşünen ve başkalarını önemsemeyen, kendi çıkarlarını ve yalnızca kendini geliştirmeyi ön planda tutmakla birlikte empatiyi, fedakârlığı ve iş birliğini reddeden kişilik yapısında bireylerin sayısı artmaktadır. Eğitim kurumlarında rekabetçi bir eğitimin verilmesi, bireylerde bu özelliklerin artmasında bir etmendir (Altıntaş ve Yıldız-Bıçakçı, 2017).

Bu nedenle davranışların şekillenmesinde kritik önem taşıyan erken çocukluk döneminde çocuklarda prososyal davranışlara yönelik farkındalığın arttırılarak, bu davranışların gelişimine ortam hazırlamak ve prososyal davranışları edinmelerini desteklemek toplumda gelişmiş sosyal problem çözme becerilerine sahip, empati kurabilen bireylerin yer alması için önemlidir (Altıntaş ve Yıldız-Bıçakçı, 2017; Tozduman -Yaralı ve Özkan, 2016).

2.1.2. Olumsuz Sosyal (Saldırgan) Davranışlar

Bazı çocuklarda görülebilen olumsuz sosyal davranışlar, akran reddine sebep olabilir. Düşük seviyede sosyal katılım ve arkadaşsız kalma sonuçlarını doğurabilir. Bu olumsuz sosyal davranışlardan en endişe verici olanı, bir başkasını tehdit edici olan ya da zarar vermeyi hedefleyen fiziksel veya sözel davranış şeklinde tanımlananan saldırganlıktır (İnan, 2018).

Çocukları çiftler veya gruplar halinde izlendiğinde, arkadaşlarına destek olup arkadaşlarıyla paylaşımda bulundukları gözlemlendiği gibi aynı zamanda alay ettikleri, bağırdıkları, eleştirdikleri, kavga ettikleri ve nesneler üzerinde tartıştıkları da görülebilir. Çocukların etkileşimlerinin bu daha olumsuz yanını inceleyen araştırmacılar, çoğunlukla, başka bir kişiye veya nesneye zarar vermeyi amaçlayan davranış olarak tanımlanabilen saldırganlığa bakmaktadır (Bee ve Denise, 2013).

Saldırganlık, Parke ve Slaby (1983) tarafından "*başka bir kişiye veya kişilere zarar vermeyi veya yaralamayı amaçlayan davranış*" olarak tanımlanmıştır.

Fiziksel veya sözlü olabilen saldırgan davranışlar zarar verme, hasara uğratma veya yaralama amaçlıdır ve başkalarının hakları gözetilmeksizin gerçekleştirilir. Küçük çocuklarda tipik saldırganlık biçimleri araçsal, düşmanca ve tepkisel saldırganlığı içerir. Çocuklar büyüdükçe fiziksel saldırganlık azalır ve ilişkisel saldırganlık daha yaygın hale gelmektedir. Genel saldırganlık seviyeleri oldukça istikrarlıdır. Bu da çok agresif küçük çocukların ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde sıklıkla şiddet içeren ve suç içeren faaliyetlere karıştığı anlamına gelmektedir (Kail, 2015).

Her çocuk en azından bir miktar saldırganlık göstermektedir. Ancak saldırganlığın biçimi ve sıklığı çocukluk yıllarında değişir. İki veya üç yaşındaki çocuklar üzgün veya sinirli olduklarında, bir şeyleri fırlatma veya birbirlerine vurma olasılıkları daha yüksektir. Tipik olarak, bu yaştaki çocuklar, başka bir çocuktan oyuncak almak gibi bir hedefe ulaşmak için agresif davranmaktadırlar. Bu tür saldırganlık, araçsal saldırganlık olarak bilinmektedir. Hedefe ulaşıldığında, saldırganlık durmaktadır (Bee ve Denise, 2013).

Genetik, sert ebeveynlik, televizyonda ve diğer medyada şiddeti izleme, saldırgan akranlar, okul başarısızlığı, yoksulluk içinde yaşama ve insanların davranışlarının önyargılı yorumlanması gibi durumlar çocukların saldırgan davranışlarına kaynak oluşturmaktadır. Çalışmalardan elde edilen bulgular, saldırganlığın, çocukların her zaman aşırıya kaçtığı oyunbaz bir itişip kakışma vakası olmadığını göstermektedir. Aksine, son derece saldırgan olan küçük bir azınlık, toplumda kargaşa yaratan genç yetişkinlere dönüşebilmektedir (Kail, 2015).

Saldırgan, duygusal ve sabırsız çocuklar sorun çözme konusunda zayıftırlar. Zayıf sosyal problem çözme becerileri, uyumsuz davranışlara ve akran reddine yol açabilir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde bu tür çocukların tespit edilmesi önleyici tedbirlerin alınabilmesi için çok önemlidir (Malik, Balda ve Punia, 2006).

2.2. Sosyal Problem Çözme Becerisini Etkileyen Etmenler

Bu bölümde, sosyal problem çözme becerilerini etkileyebileceği düşünülen cinsiyet, yaş, aile, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi, sosyo-ekonomik durum ve arkadaş ilişkileri vb. faktörlere yer verilmiştir.

Cinsiyet: Yapılan bazı araştırmalarda çocukların sosyal becerilerinin cinsiyete göre değişmekte olduğu ve kız çocukların sosyal beceri düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Elibol-Gültekin, 2008; Pekdoğan, 2016). Cinsiyet, sosyal problem çözme becerilerini de etkileyebileceği düşünülen bir etmen olarak görülmekte ve yapılan çalışmalarda cinsiyetin sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Örneğin Tozduman- Yaralı ve Özkan (2016) çocukların sosyal problem çözme becerilerinin erkek ya da kız olmalarına göre değişiklik gösterdiğini ve kızların sosyal problem çözme becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Yaş: Bireyin yaşı, yapılan çalışmalarda olumlu sosyal davranış becerileri ve çeşitliliği üzerinde etkili olabilecek önemli bir etken olarak bulunmuştur. Bu bulgu genel olarak olumlu sosyal davranış sergileme yöneliminin yaşa bağlı olarak arttığı şeklindedir (Arı ve Yaban, 2012; Kumru, Carlo ve Edwards, 2004). İlgili literatür incelendiğinde sosyal problem çözme becerisinin de yaş ile birlikte geliştiği yönünde ortak bir kanıya ulaşıldığı görülmektedir. Sosyal problem çözme becerisinin hem

bilişsel gelişim hem sosyal gelişim temelinde şekil aldığını düşünürsek, yaş ile beraber bu iki alanda oluşan gelişimsel ilerlemeyi sosyal problem çözme becerisi üzerinde görmek gayet anlamlı bir sonuçtur. Ayrıca yaşla birlikte çocuğun karşılaştığı sosyal problem çözme deneyimleri de artış gösterecektir ve maruz kaldığı her sosyal problem çözme deneyimi yaşayacağı bir sonraki problem durumuna temel oluşturacaktır. Böylece yaş ile birlikte çocukların sosyal problem çözme becerisinin gelişmesi oldukça muhtemeldir ve istenen bir durumdur (Bozkurt- Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Okul öncesi eğitimi almış çocuklarda saldırganlık ve sosyal olmayan davranış düzeyleri yaşın artmasıyla düşüş gösterirken olumlu sosyal davranış düzeyleri yaşın artmasıyla artış göstermektedir (Gülay- Ogelman ve Erten- Sarıkaya, 2013).

Aile: Söz konusu olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar olduğunda anne ve babayı model alarak öğrenme etkin bir yöntemdir. Aslında ebeveynlerin tutum ve davranışları çocuklarının olumlu ve olumsuz sosyal davranışlarının şekillenmesinde kaynak oluşturmaktadır (Yağmurlu ve Candan- Kodalak, 2009). Prososyal değerlere sahip olan ebeveynlerin prososyal davranışları öğretmeleri ve modellemeleri bekleneceğinden, ebeveynlerin prososyal değerleri ile çocukların prososyal davranışları arasında bir ilişki beklemek mantıklıdır (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006).

Kesicioğlu (2015) okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini incelediği çalışmasında, aile yapısının çocukların kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğunu tespit etmiş; demokratik aile yapısına sahip çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin, koruyucu aile yapısına sahip çocuklara göre daha iyi düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Ebeveynlerin çocuğun davranışını değiştirmesini istemek için kullandığı disiplin türlerinden biri olan tümevarımda ebeveynler; çocuğa diğerinin bakış açısını vurgular, diğerinin sıkıntısına işaret eder ve çocuğun eyleminin buna neden olduğunu açıkça belirtirler. Bu disiplin türünde çocuğun empatik eğilimlerinden yararlanılabilir. Çocuğu empatik bir sıkıntı hissetmeye sevk ederek davranışının bir başkasına verebileceği zararı fark etmesi ve bu zararı kendi isteklerine karşı tartması sağlanabilir. Bu onu ahlaki olarak içselleştirilmiş bir kişi yapar (Hoffman, 2000). Öyleyse

ebeveynlerin benimsedikleri disiplin yöntemleri de çocukların davranışlarının ve tepkilerinin prososyal ya da saldırgan olması üzerinde etkili olacaktır.

Kardeş sayısı: Çocukların aile ortamı içerisinde kardeşleri ile işbirliği ve paylaşma duygularını deneyimlemelerinin, kişiler arası ilişkilerinin gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmekte; kardeşleriyle ilişkileri olumlu olan, onları dinlemeyi, onlarla paylaşmayı ve onlara yardım etmeyi öğrenen çocukların, günlük hayatta başkalarıyla ilişkilerinde karşılarına çıkan problemleri daha etkili bir şekilde çözebileceklerine inanılmaktadır (Terzi, 2003).

Yapılan bir araştırma sonucunda çocuğun normal gelişim sürecinde kardeşlerin varlığının önemli bir yer tuttuğu kanısına varılmış ve kardeş sahibi olmak çocuklar için bir avantaj olarak görülmüştür (Yılmaz ve Tepeli, 2013).

Kardeşlerin varlığı olumlu sosyal gelişime katkı sağlıyor olmasına rağmen pek çok araştırma kardeşler arasında oluşabilecek sorunlara dikkat çekmektedir. Kardeşler arasında sorunlar elbette vardır ancak kardeşlerin varlığının sosyal gelişim üzerindeki olumlu etkileri olumsuz etkilerinden daha fazladır. Küçük çocuklar büyük kardeşleri sayesinde kendilerine yönelen zorbalık durumlarıyla mücadele edebilmek için yeteneklerini geliştirebilirken büyük çocuklar da küçük kardeşlerine yol göstererek, liderlik yeteneklerini kullanır ve kendine olan güveni artar. Kardeşler arasında çıkan çatışmalarda çocukların kendilerini rahat hissettikleri gözlemlenmektedir. Böylece kardeşler arasındaki bu etkileşimler tartışmak, karşısındakinin düşüncelerini anlayabilmek ve fikir ayrılıkları yaşanan durumları çözebilmek için ideal bir öğrenme ortamı olabilir (İnan, 2018).

*Okul öncesi eğitim**:*** Okul öncesi eğitimin yararı sadece akademik ve zihinsel başarıyla sınırlandırılamaz. Okul öncesi eğitim alan çocuk duygusal ve sosyal gelişim alanı için de zengin bir öğrenme ortamında bulunmuş olur. Bu ortamda bulunan çocuk, erken yaşlardan başlayarak aile dışında da olmayı, akranları ile oyun aracılığıyla iletişimi ve anne babasından başka bir yetişkinle de sağlıklı bir bağ kurabilmeyi deneyimler (Şirin, 2019). Okul öncesi eğitim kurumları çocuklara akranlarıyla beraber olma fırsatı sunarken paylaşma, sorumluluk alma, sosyal normlara uyma, iş birliği, kişilerarası problem çözme gibi beceriler edinmesini sağlayarak çocukların sosyal

gelişimlerini desteklemekle beraber hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle iletişim kurmalarına olanak vermektedir (Dinçer vd., 2019). Okul öncesi eğitimle beraber çocukların yaşamında önemli bir yere sahip olmaya başlayan öğretmenlerin, günlük yaşam becerileri içinde doğal bir şekilde sosyal problem çözme denemelerine yer vererek çocuklara rol model olmaları, çocuklarda bu becerinin gelişmesinde kritik derecede önemlidir (Bozkurt- Yükçü ve Demircioğlu,2017).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların kendi yaşıtları ile bir araya gelmesini sağlayarak arkadaşlarıyla iletişim ve etkileşim içinde olmalarına, beraber faaliyetler yapmalarına imkan sunarken kişiler arası problemlerle karşılaşmaları için de doğal bir ortam oluşturmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005). Okul öncesi eğitim kurumu içerisinde çeşitli sosyal problemler yaşayan ve bu problemlere etkin çözümler bulmak zorunda kalan çocuğun sosyal problem çözme beceri düzeyinin artması beklenen doğal bir sonuç olarak kabul edilmektedir (Yılmaz ve Tepeli, 2013).

Çocukların olumlu sosyal davranış düzeylerinin okul öncesi eğitime devam etme süresine bağlı olarak değiştiği görülmektedir. Öyleyse çocukların okul öncesi eğitime erken yaşta başlaması sağlanmalı ve okul öncesi eğitim alma süresinin arttırılması için önlemler alınmalıdır (Gülay- Ogelman ve Erten- Sarıkaya, 2013).

Sosyo ekonomik durum: Genellikle yüksek sosyo-ekonomik ve kültürel düzeye sahip ailelerin çocuklarının sosyal gelişim yönünden sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi daha aşağıda olan ailelerin çocuklarına oranla daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Yavuzer, 2019).

Ailenin ekonomik durumu yüksek olduğunda çocuğa sunulacak olanakların daha iyi olması, çocuğun daha fazla sosyal ortamlara katılması, bunun neticesinde çocuğun sosyal problem çözme becerilerinin de gelişmesi beklenen bir durumdur (Karakuş, 2017).

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerden gelen okul öncesi dönemdeki çocukların ailesi orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okul öncesi dönem çocuklarına nazaran daha fazla problem davranış sergiledikleri, özellikle de çok hareketli oldukları saptanmıştır (Dinçer, 2011).

Arkadaş ilişkileri: Akran ilişkileri sırasında sosyal problemlerle karşı karşıya gelen çocuk özgüven kazanmaktadır. Bu sayede problemleri nasıl çözeceğini bilmektedir (Özmen, 2013). Erken yakın ilişkiler, çocukları duygu anlayışlarını toplum yanlısı amaçlarda kullanmak için motive ederek daha sonraki olumlu sosyal davranışları etkileyebilir (Ensor, Spencer ve Hughes, 2011).

Erken çocuklukta akran ilişkileri, bakış açısı edinme (bir durumu duygular, niyetler ve bir konunun her iki tarafından da sebepler açısından analiz etme yeteneği) ve ahlaki gelişimi teşvik etmede önemli bir faktör olarak görülmektedir. Eşit akran ilişkileri, çocuklara, perspektif alma ve problem çözmede büyük ölçüde yardımcı olan karşılıklılığı deneyimleme şansı verilmektedir (Sandy, 2006).

Sosyal becerilerinin gelişiminde çocukların birbirleriyle ilişkileri büyük önem taşımaktadır. Özellikle yaşıtlar arasındaki ilişkiler öğretmen-çocuk, ebeveyn-çocuk ya da kardeşler arasındaki ilişkilerinden farklıdır. Yaşıtların gelişim düzeyleri çok benzerdir, dolayısıyla bu ortamlarda ortaya çıkan çatışmalarda gerçek bir otorite figürü yoktur. İşte bu "eşit"lik çocukları farklı biçimlerde zorlar, onları diğerlerinin bakış açılarını anlamaya sevk eder, problem çözme becerisi kazanımında ve bu becerinin gelişmesinde katkı sağlar. Çatışmanın sık sık yaşandığı ancak vazgeçilemeyecek derecede cazip gelen arkadaş ilişkileri, çocukların hem bilişsel hem de sosyal ve duygusal gelişimleri açısından oldukça önemli görülmektedir (Yağmurlu ve Candan-Kodalak, 2009).

2.3. Okul Öncesi Dönemde Oyun

Bu bölümde okul öncesi dönemde oyunun tanımı, oyunun önemi ve oyun davranışları ile ilgili alan yazın taramasına yer verilmiştir.

Alan yazın tarandığında oyunla ilgili birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Örneğin Yurteri, Uysal, Sağlam ve Can-Gül'e (2013) göre oyun, çocuğun yaşamı öğrenirken isteyerek, özgürce, doğal olarak ve zevk alarak gerçekleştirdiği tüm faaliyetleri kapsamaktadır. Bakırcıoğlu'na (2012) göre ise oyun, geleceğe yönelik bir amaç veya doyum düşüncesi taşımadan, sadece kendi içerisinde eğlenmek ve etkinlikten haz almak için yapılan her çeşit etkinliktir. Oyun çocukların çevrelerindeki dünya hakkında bilgi edinmeleri için temel bir bağlam sağlamaktadır. Çocukların oyun

yoluyla sosyal dünyaları hakkında bilgi edindiği fikri, Piaget'nin (1962) ilk yazılarına kadar izlenebilir (akt: Coplan ve Arbeau, 2008). Oyun, çocuk için öğrenmenin aktif olarak gerçekleştiği en doğal ortamdır ve oyun çocuğu yaşama hazırlar (Ayan ve Memiş, 2012). Oyun çocukların kendisini, olayları, çevresini ve dünyayı anlamasına yardımcı olmaktadır. Bu sebeple oyunun okul öncesi dönemde çocuklar için önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Göktepe, 2017). Oyun, çocuğun hiç kimseden öğrenemeyeceği hususları, kendisi deneyimleyerek öğrenmesi yöntemidir. Piaget ise oyunun bir uyum olduğunu söylemektedir. Oyun iyi edicilik özelliğiyle çocuğun günlük hayatında çevresinden aldığı uyaranlar nedeniyle oluşan gerilimden kurtulmasına olanak sağlar. Çocuk oyun aracılığıyla, biriken enerjisini toplumsal açıdan onay gören bir şekilde boşaltma imkanı bulmaktadır (Yavuzer, 2019). Çocuk için oyun, keyif alınan etkinliktir ancak yalnızca eğlence değildir. Çocuğun zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal açıdan gelişimine katkıda bulunur. Kaygı ve gerilimin azalmasına, sosyal becerilerin gelişmesine fayda sağlar (Önder, 2012b). Oyun, çocuklara önemli gelişimsel faydalar sağlar ve ebeveynlere çocuklarıyla tam olarak etkileşim kurma fırsatı sunan çocukluğun değerli bir parçasıdır. Çocuklar için en uygun gelişim ortamını yaratmaya çalışırken, akademik ve sosyal zenginleştirme fırsatlarıyla birlikte oyunun da dahil edilmesi gerekmektedir (Ginsburg, 2007).

Bruner, oyunla ilgili araştırmalarında baskın temaları ve bunlarla ilişkili teorileri ortaya koymuş; en önemli temanın, oyunun problem çözme, işbirlikçi ve rekabetçi sosyal etkileşimler, cinsiyet rolleri, kültürel kazanım, dil ve yaratıcılık dahil olmak üzere birçok alanda gelişmeye izin vermesi olduğu ortaya çıkmıştır (Frost, Wortham ve Reifel, 2012).

Çocuklar oyun aracılığıyla, dünya hakkındaki sorularına cevap bulurken yeni kavram ve fikirleri test eder, mantık yürütme ve problem çözme becerilerini uygulamaya geçirirler (Akman, 2002).

Erken çocuklukta oyun, çocukların akranlarıyla olumlu sosyal etkileşimleri destekleyen ve bunlara katkıda bulunan bir dizi kritik beceri edinmeleri, uygulamaları ve ustalaşmaları için önemli ve benzersiz bir bağlam sağlar. Özellikle erken çocukluk döneminde oyun, akran etkileşimlerinin içeriğinin çoğuna katkıda bulunan yapısal biçimleri sağlar. Daha önce belirtildiği gibi, oyun çocukların duygusal düzenlemelerini

ve bilişsel yeteneklerini geliştirebilir ve tümü çocukların devam eden ve gelecekteki akran ilişkilerine yardımcı olabilecek uyarlanabilir işlevlere hizmet edebilir. Spesifik olarak bu işlevler potansiyel olarak çocukların olumsuz davranışları düzenlemesine ve engellemesine yardımcı olabilir ve ayrıca çocukların bakış açısı alma ve müzakere yeteneklerini geliştirebilir. Oyun bağlamında, çocuklar aynı zamanda bu becerileri uygulamak ve akranlarıyla gelecekteki etkileşimlerinde ihtiyaç duyulan davranışları denemek için güvenlidir. Çocuklar, gerçek çatışma anlarından önce akranlarıyla etkileşimde bulunma deneyimine sahip değillerse, akran ilişkilerinde eksiklikler geliştirme riski altında olabilirler. Oyun, çocuklara hem bilişsel hem de sosyal gelişimlerini, yaşamları boyunca faydalı olan özellikleri geliştirme fırsatı vermektedir (Coplan ve Arbeau, 2008).

Çocukların oyun davranış özellikleri, çevreleri ile iletişime ve etkileşime geçtikleri sırada sergiledikleri tutum ve davranışlar ile sergiledikleri bu tutum ve davranışların ne yönde olduğunun belirlenmesidir (Duman ve Temel, 2011). Literatür incelendiğinde çocukların bu davranışlarının belli kategoriler altında ele alındığı görülmektedir. Bu kategorilere aşağıda yer verilmiştir.

Parten, 1932 yılında oyunu; boş davranış, izleyici davranış, yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun ve işbirlikçi oyun olmak üzere altı kategoride tanımlamıştır (Frost, Wortham ve Reifel, 2012). Bu oyun kategorilerinin her biri bir öncekinden daha gelişmiştir ve kademeli olarak ilerlemektedir (Berger, 2018). Bu tanımlamalar şöyledir: *Boş Davranış (Unoccupied behavior):* Çocuk oyun oynamıyor, anlık ilgi uyandıran herhangi bir şeyi izlemekle meşgul oluyordur. Heyecan verici bir şey olmadığında, kendi vücuduyla oynar, sandalyelere çıkıp iner, öylece durur, öğretmeni takip eder veya bir noktada oturur ve odaya göz gezdirir. *İzleyici Davranış (Onlooker behavior):* Çocuk zamanının çoğunu diğer çocukların oynamasını izleyerek geçirir. Sık sık gözlemlediği çocuklarla konuşur, sorular sorar veya önerilerde bulunur, ancak açıkça oyuna girmez. Bu tür, boş olanlardan farklıdır, çünkü izleyici, heyecan verici olan herhangi bir şeyden ziyade, belirli çocuk gruplarını kesinlikle gözlemler. Çocuk, olup biten her şeyi görebilmesi ve duyabilmesi için grubun konuşma mesafesinde durur veya oturur. *Yalnız Oyun (Solitary play):* Çocuk konuşma mesafesinde çocukların kullandıklarından farklı oyuncaklarla tek başına ve bağımsız olarak oynar

ve diğer çocuklara yaklaşmak için çaba göstermez. Başkalarının ne yaptığına bakmadan kendi faaliyetini sürdürür. Bu aşamadaki çocuklar genellikle yakınlarda oynayan çocuklarınkinden farklı oyuncaklarla tek başlarına oynarlar. Başkalarıyla yakınlaşma veya etkileşim kurma girişiminde bulunmazlar ve sosyal etkileşim düzeyi çok düşüktür. *Paralel Oyun (Parallel play):* Çocuk bağımsız oynar, ancak seçtiği aktivite doğal olarak onu diğer çocukların arasına sokar. Çevresindeki çocukların kullandığı oyuncaklara benzer oyuncaklarla oynar, ancak oyuncakla uygun gördüğü şekilde oynar ve çevresindeki çocukların aktivitelerini etkilemeye veya değiştirmeye çalışmaz. Diğer çocuklarla oynamak yerine onların yanında oynuyordur. Paralel çizgilerin yan yana uzanması gibi, bu oyun sahnesindeki çocuklar diğerleriyle değil, diğerlerinin yanında oynarlar. Yakınındaki çocuklar hakkında bir farkındalık vardır ama etkileşim çok azdır. *Birlikte Oyun (Associative Play):* Bu tür oyunlarda çocuklar gerçekten başkalarıyla oynarlar, kendi aralarında oyun materyallerini ödünç alırlar ve ödünç verirler. Çocuklar küçük oyun grupları oluşturmaya başlarlar ve oyun arkadaşları bir arada kalarak bir aktiviteden diğerine geçmek için önemli miktarda zaman harcarlar. Çocuk diğer çocuklarla oynar, sohbet eder, ancak oyun amaçları benzer olmayabilir. *İşbirlikçi Oyun (Cooperative play):* Oyunun hedefleri paylaşılır ve tartışılır, görevler ve roller oyunun amacı ile ilgilidir. Grup duygusu; sıra alma, ortak hedef, ürün veya oyun ile belirlenir. Parten, işbirlikçi oyunu en yüksek sosyal oyun düzeyi olarak tanımlar; birlikte oyunda olduğu gibi gruplar halinde oynayan çocuklarla karakterize edilir, ancak işbirlikçi oyunda çocuklar, ister bir grup projesinde çalışıyor olsun, isterse ortak bir hedefe ulaşmak için işbirliği yapıyor olsun, işbölümü sergilemektedir (Berger, 2018; Biddle, Garcia-Nevarez, Henderson ve Valero-Kerrick, 2013; Frost, Wortham ve Reifel, 2012).

Smilansky tarafından tanımlanan bilişsel oyun kategorileri ise şunlardır: *İşlevsel oyun (Fuctional play):* Smilansky, işlevsel oyunu ortaya çıkan ilk biçim olarak tanımlar ve bunun erken çocukluk yıllarına kadar devam ettiğine dikkat çeker. Çocuğun fiziksel aktivite ihtiyacına dayanır. Çocuk, fiziksel eylemlerde, dilde ve oyuncakların manipülasyonunda tekrarı kullanır. Bu, çocuğun çeşitli oyun etkinliklerini defalarca tekrarladığı anlamına gelir. *Yapıcı oyun (Constructive play):* Yapıcı oyun ilk olarak erken çocukluk döneminde ortaya çıkar ve yetişkinliğe kadar

devam eder. Duyu-motor aktivite, önceden tasarlanmış bir plan ve yaratıcılıkla birleştirilir. Çocuk nesneleri ve malzemeleri kullanmaktan bir şeyler kurmaya veya inşa etmeye geçer. *Dramatik oyun (Dramatic play):* Dramatik oyun ya da rol yapma oyunu ilk olarak ikinci yıl boyunca rol yapma davranışı şeklinde ortaya çıkar. Smilansky' ye göre dramatik oyun, çocuğun insan ilişkilerini sembolik temsiller aracılığıyla taklit etmesine izin verir. Bununla birlikte, sembolik temsiller, daha küçük çocukların sembolik oyunlarında olduğu gibi, nesneyle ilgili olmaktan çok kişiye yöneliktir. *Kurallı oyunlar (Games with rules):* Çocuk, önceden belirlenmiş kuralları kabul edebilmeli ve bunlara uyum sağlayabilmelidir. Kurallar dahilinde davranış ve eylemleri kontrol etme yeteneği de dahil olmak üzere sosyal etkileşimler gereklidir. Kurallı oyunlar yetişkin yaşamında da devam eder (Frost, Wortham ve Reifel, 2012).

Rubin'e (2001) göre bir çocuğun davranışını kodlarken, gözlemcinin vermesi gereken ilk karar, davranışın oyun olup olmadığıdır. İlk olarak çocukların davranışları oyun ve oyun olmayan davranışlar olarak kategorilere ayrılmıştır. Bu oyun kategorileri biri sosyal (Parten, 1932) diğeri bilişsel (Piaget, 1962) olmak üzere uzun süredir devam eden iki oyun hiyerarşisinin ilişkilendirmesi ile oluşturulmuştur. Bilişsel oyun kategorileri; işlevsel oyun, yapıcı oyun, dramatik oyun ve kurallı oyunlardır. Sosyal oyun kategorileri içinde ise tek başına oyun, paralel oyun ve grup oyunu yer alır.

Bilişsel Oyun Kategorileri: *İşlevsel oyun (Functional play):* Sadece yarattığı fiziksel duyumdan zevk almak için yapılan bir aktivitedir. Çocuk tırmanmak, bir kaptan diğerine su dökmek, bir sandalyeye atlayıp inmek gibi nesnelerle veya nesneler olmadan tekrarlayan basit motor faaliyetlerde bulunur. *Yapıcı oyun (Constructive play):* Bir şey inşa etmek veya yaratmak amacıyla nesnelerin manipülasyonudur. Vurmanın duyusal deneyimi için oyun hamuruna vurma işlevsel oyun kabul edilirken "pancake" yapmak için oyun hamuruna vurmak yapıcı oyundur (Rubin, 2001). Yapıcı oyun, daha önce kimsenin görmediği şeyleri inşa etmeyi ve yapmayı içerir. Küçük çocuklar malzemelerle uğraşırken, malzemeleri sıralarken ve düzenlerken fikirler ve hayal gücü akmaya başlar. Yapıcı oyun, çocukları yeni olasılıklar icat etmeye ve keşfetmeye, amaç duygularını gerçekleştirmeye yönlendirir (Drew, Christie, Johnson, Meckley ve Nell, 2008). *Keşif (Exploration):* Belirli fiziksel özellikleri hakkında bilgi elde etmek için bir nesnenin odaklanarak incelenmesidir. Çocuk gürültü veya bir şeyi

dinliyorsa davranışları yine keşfedicidir (Rubin, 2001). *Dramatik oyun (Dramatic play):* Dramatik oyunda çocuklar oyun temaları geliştirir ve bunları farklı roller oynayarak gerçekleştirirler. Dramatik oyun, çocukların daha karmaşık biçimlerde rol yapma oyununa girerken oyunlarında daha organize bir şekilde rol yapma ve hayal gücü kullanmalarını sağlar (Frost, Wortham ve Reifel, 2012). *Kurallı oyunlar (Games-with-rules):* Çocuklar önceden belirlenmiş kuralları kabul eder; bunlara uyum sağlar, hareketlerini ve tepkilerini verilen sınırlar içinde kontrol ederler. Bilye gibi oyunları belirli kurallarla oynarlar. Rekabetçi oyunlara ilgi duyarlar ve kurallara uyulması gereken faaliyetlerde bulunma becerisine yansıdığı gibi sosyalleşmeye başlamışlardır (Frost, Wortham ve Reifel, 2012).

Sosyal Oyun Kategorileri: *Tek başına oyun (Solitary play):* Çocuk, diğer çocuklardan bir metre uzak bir mesafede ve diğer çocukların kullandıklarından farklı oyuncaklarla oynar, kendi etkinliğine odaklanır, başka bir çocuğa çok az ilgi gösterir veya hiç ilgi göstermez (Rubin, 2001). *Paralel oyun (Parallel play):* Çocuk diğer çocukların yanında; onlardan bağımsız ancak onların oyunlarına benzer oyunlar oynar (Sadıkoğlu, 2002). *Grup oyunu (Group play):* Çocuk diğer çocuklarla beraber oynar ve etkinliklerinin ortak bir amacı vardır. Faaliyet ne olursa olsun, hedefler kesinlikle grup merkezlidir (Rubin, 2001).

Oyun Olmayan Davranışlar: *Boş davranış (Unoccupied behavior):* Çocuk için belirgin bir odak veya niyet yoktur. Çocuk boşluğa bakar veya belirli bir amaç olmadan dolaşıp devam eden faaliyetlerle sadece biraz ilgilenir. *İzleyici davranışı (Onlooker behavior):* Çocuk başkalarının aktivitelerini izler, diğerlerini görebileceği ve duyabileceği bir mesafede durur, yorumlarda bulunabilir, diğer çocuklarla birlikte gülebilir ancak asıl etkinliğe katılmaz (Rubin 2001; Sadıkoğlu, 2002). *Aktif konuşma (Active conversation):* Bir çocuğun kendisiyle konuşan çocuğa yanıt vermesi, yönergeleri takip etmek için aktif olarak dinlemesi veya birden fazla çocuğun birlikte kahkaha atıp gülmesi (göz teması kurulmalıdır) konuşma olarak kodlanır. *Geçiş (Transition):* Bir çocuk yeni bir aktivite kurduğunda veya bir aktiviteden diğerine geçerken geçiş kodlanır. *Saldırganlık (Aggression):* Saldırganlık, başka bir çocukla oyun dışı kavgacı etkileşimi ifade eder (Vurma, tekmeleme, kapma, tehdit etme vb.). *İtiş-Kakış (Rough-and-tumble):* Eğlenceli veya alaycı bir şekilde dövüşmeyi, organize

olmayan bir şekilde etrafta koşmayı veya gıdıklama gibi eğlenceli fiziksel teması içeren özel bir oyun türüdür. *Gezinme (Hovering):* Birbirlerini izleyen, yakınına yaklaşan ve oyuna katılmak istiyor gibi görünüp bunu yapmaktan çekinen çocuk bu şekilde kodlanır. *Endişeli davranışlar (Anxious behaviors):* Kaygıyı gösteren davranışlar arasında ağlama, sızlanma, saç kıvırma, ayak kıpırdatma ve tırnak yeme yer alır (Rubin, 2001).

2.4. Okul Öncesi Dönemde Oyun Davranışlarını Etkileyen Etmenler

Bu bölümde, okul öncesi dönemde çocukların oyun davranışlarını etkilediği düşünülen cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma/ma durumu, aile, sosyo-ekonomik durum gibi faktörlere yer verilmiştir.

Cinsiyet: Alan yazın incelendiğinde çocukların oyunları üzerinde cinsiyetin etkilerinin olabileceği görülmektedir. Güler ve Kargı (2008) yaptıkları araştırmanın sonuçları doğrultusunda kızların oyunlarında daha çok ev ile alakalı rolleri üstlenirken, erkeklerin işle alakalı rolleri üstlendiğini belirtmektedir. Kuşçu (2014) çocukların oyun davranışlarını cinsiyete göre incelemiş ve erkeklerin blok oyunlarını kızlara göre daha sık oynadıkları ayrıca oyun esnasında sosyal katılım, fikirleri ifade etme ve liderlik rolünü üstlenme davranışlarını da kızlara nazaran daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Yavuzer (2019) çocukların oyun seçiminde cinsiyetin önemli bir etmen olduğunu belirtmiş ve İstanbul'da yaşayan çocuklarla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçları doğrultusunda kızların oynamayı en çok seçtikleri oyun türlerinin ip atlama, yakartop, istop, seksek, saklambaç ve ebecilik olduğunu; erkeklerin ise en çok futbol, saklambaç, koşmaca ve misket oyunlarını oynamayı seçtiğini ifade etmiştir.

Yaş: Yavuzer (2019) oyun biçimlerinin çocuğun gelişimine bağlı olarak farklılaştığını belirtmektedir. Brodeski ve Hembrough (2007) araştırmasında yaşın, çocukların sosyal davranışlarının gelişmesinde önemli olduğunu ve yaşın artmasıyla beraber çocukların sosyal davranışlarının da şekillendiğini belirtmiştir. Sapsağlam (2018) üç-dört ve beş yaş grubu çocuklarla yaptıkları araştırma sonucunda çocukların oynamayı tercih ettikleri oyun türlerinin yaş gruplarına göre değişiklik gösterdiğini, buna göre; küçük yaş grubu çocuklarda daha çok tercih edilen geleneksel oyunların,

çocukların yaşının büyümesiyle birlikte yerini elektronik aletlerle oynanan online oyunlara bıraktığını tespit etmişlerdir.

Kardeş sayısı: Kardeşlerle birlikte yaşanan deneyimler, etkileşim örneklerinin ve sosyal anlayış becerilerinin ortaya konulabilecegi bir ortam sağlaması yönüyle önem teşkil etmektedir. Bu ortamda edinilen beceriler çocukların akran ilişkilerine de yansıyabilir; kardeşler arasındaki olumsuz ilişkiler akran ilişkilerini olumsuz şekilde etkileyebilirken olumlu kardeş ilişkilerinin de akran ilişkilerine olumlu etkisi olabilir (Parke vd., 2004). Taylı (2007) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemde kardeş sahibi olma durumunun sosyal oyun üzerindeki etkisini araştırmış; tek ve kardeşli çocuğun sosyal oyun tercihlerinde farklılık belirlemiştir. Kardeşi olan çocukların tek çocuklara kıyasla, birlikte oyun ve işbirlikçi oyunu daha çok tercih ettikleri, tek çocukların ise yalnız oyunu daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim: Çocuğun oyun oynama gereksinimine en iyi karşılık veren toplumsal kurum okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi eğitim kurumunda çocuk en iyi oyun ortamını bulmuş olur, yaşıtları ile ilişkiye girer; kendi haklarını korurken, işbirliğini, paylaşmayı ve diğerlerinin özgürlüğüne zarar vermemeyi öğrenir (Yavuzer, 2019). Okul öncesi eğitim çocukların arkadaş edinme ve oyun ihtiyacını karşılar. Daha önce ailesiyle olan çocuk okul öncesi eğitimle birlikte akranlarıyla bir araya gelerek onlarla daha fazla vakit geçirme ve etkileşim imkanına sahip olur ve grup içi etkileşim olanağı bulur (Uluyurt, 2012).

Aile: Kök (2017) ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkinin niteliğinin, çocukların tüm alanlardaki gelişimlerini etkileyerek çocukların oyunlarına da yansıdığını; oynadıkları oyunların içeriğini, yapısını ve niteliğini de etkilediğini ifade etmiştir. Sezer, Yılmaz ve Koçyiğit (2016) yaptıkları araştırma bulguları doğrultusunda aile ile çocuk etkileşiminin çocukların oyun becerileri üzerinde etkili olduğunu ve uygun etkileşim şeklinin kullanıldığı ailede büyüyen çocukların oyun becerilerinin daha yüksek, oyun sırasında sergiledikleri davranışlarının da daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Karaca, Kaya ve Can-Yaşar (2019) baba-çocuk ilişkisi ile akran oyun davranışlarının birbirleri ile ilişkili olduğunu tespit etmiş; buna göre baba-çocuk ilişkisi ne kadar olumlu olursa çocuğun oyun sırasında akranları ile o kadar az sorun yaşadığını, oyun bozma ve oyundan kopma davranışlarını o kadar az sergilediğini

ortaya koymuştur. Bununla beraber baba-çocuk ilişkisinde uyumsuzluk ve çatışmanın artmasına bağlı olarak çocuğun sergilediği oyun etkileşimi davranışlarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Sosyo-Ekonomik Durum: Karaca, Kaya, Can-Yaşar (2019), çocukların akran oyun davranışlarını sosyo-ekonomik durum (SED) değişkenine göre ele almış ve çocukların oyun etkileşimi davranışlarının farklılaştığını; alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların akran oyun davranışlarının orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların akran oyun davranışlarına göre daha düşük olduğunu saptamıştır. Özyeşer-Cinel ve Tezel-Şahin (2014) farklı sosyo-ekonomik düzeydeki anne ve babaların çocukların oyun oynadıkları yere ilişkin görüşleri doğrultusunda; üst sosyo- ekonomik düzey grubunda yer alan çocukların oyunlarını daha çok odalarında oynadıklarını, alt sosyo-ekonomik düzey grubunda bulunan çocukların ise oyunlarını daha çok sokakta ve bahçede oynadıklarını ortaya koymuştur. Alt SED grubunda yer alan çocukların üst SED grubunda bulunan çocuklara kıyasla sokak ve bahçe oyunlarından daha fazla yararlanabildiklerini ve açık havada oyun fırsatı elde ederek, açık alanda oyun haklarını daha fazla kullanabildiklerini ifade etmiştir.

2.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Oyun Davranışları

Çocuk oyun oynadıkça duyuları berraklaşır, yetenekleri gelişir, becerileri artar. Çocuklar için en doğal anlaşma ortamı oyundur çünkü oyun çocukların ortak dilidir. Beraber oynayabilmek için oyunun kurallarına uymak ve oyuncakları paylaşmak gereklidir. Çocuğun oyundan aldığı tat bencilliği geri planda bırakır ve oyunun çekici yönü çocukları işbirliğine yönlendirir. Böylelikle oyun ortamı çocuğun toplumsal gelişimine katkı sağlar. Oyun, sahip olunan olumlu özelliklerin geliştirildiği, olumsuz özelliklerin ise değişim gösterdiği bir deneme alanıdır. Kendi haklarını korumak, diğerlerinin hakkını da dikkate alarak davranmak, paylaşma ve işbirliği ancak oyun ilişkileri sırasında kazanılan toplumsal davranışlardır (Yörükoğlu, 1996). Öyleyse oyunun çocuklarda prososyal davranışların kazanımında ve gelişiminde önemli yere sahip olduğu söylenebilir.

Oyun çocuklar için vazgeçilmez bir uğraştır ve çocukluk döneminde oynanan oyunların içerisinde problem çözme becerileri gelişir. Çocuk oyun sırasında ortaya çıkan problemlere yaratıcı çözümler üreterek stratejiler geliştirir, bu çocuğun bir sonraki problemi çözmesini sağlar. Geliştirilen stratejiler sayesinde oyunda keyif alma ve başarılı olma duygusunu hisseden çocuğun kendine olan güveni artar, topluma ve yaşama oyunla hazırlanmış olur. Oyun içindeki güçlüklerin üstesinden gelip problemlere farklı çözümler üreterek gelişen çocuk, yaşamın içine girdiğinde edindiği bu becerileri farkında olmadan kullanacak böylece günlük yaşam içindeki problemlere yaratıcı çözüm yolları bulabilecektir (Akoğuz, 2017).

Oyun, çocuğun en doğal ve en güçlü dürtülerinden olan saldırganlık dürtüsünü açığa vurmasını ve boşaltmasını sağlar (Yavuzer, 2019; Sadıkoğlu, 2002). Çocuklar, özel hayatlarında karşılaştıkları bazı sorunları oyun aracılığıyla çözebilirler. Çocuk oyun yoluyla, en derin gereksinmelerini ve duygularını ifade etme ve sorunlarını kendisi çözebilme imkânı bulur. (Yavuzer, 2019).

Özellikle okul öncesi dönem dâhil olmak üzere çocukluk döneminde oyun, çocukların ihtiyaç duyacakları hemen her türlü beceriyi geliştirmede ve öğretmede önemli bir rol oynamaktadır. Eğitsel oyunlar, çocukların günlük yaşam içinde karşılarına çıkabilecek problem durumlarına çözümler bulmaları için de son derece önemlidir. Bu sebeple okul öncesi dönemde hem aile içinde hem de okul öncesi eğitim kurumlarında oyun ortamlarının çocukların yeteneklerini ve problem çözme becerilerini geliştirecek şekilde oluşturulması onların sağlıklı bir şekilde gerçek yaşama hazırlanmalarında etkili olacaktır (Kaya vd., 2017).

2.6. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Akbaş (2005) çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitime devam eden ve 3 farklı okuldan 30 kız, 30 erkek çocuk oluşturmuştur. Örneklemi oluşturan 60 çocuk için Rubin tarafından geliştirilen "Sosyal Problem Çözme Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonunda çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne-baba öğrenim durumları ile sosyo-ekonomik ve kültürel düzey değişkenlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Anne- baba öğrenim

durumu ile sosyo-ekonomik ve kültürel düzey yükseldikçe çocukların sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı ortaya çıkmıştır.

Özmen (2013) okul öncesi dönemde akran ilişkileri ile sosyal problem çözme becerisinin iki yönlü olarak ele alınabileceğini ileri sürmüş; çocuğun akranlarıyla olan etkileşimi arttıkça sosyal problem çözme becerisinin de o derece gelişeceğini, sosyal problem çözme becerisi arttıkça da daha etkin akran ilişkilerinin kurulacağını belirtmiştir. 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerini sosyal problem çözme becerileri açısından incelediği çalışmasında; çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile akran ilişkileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri arttıkça daha az çekingenlik davranışı sergilediklerini, akranları tarafından daha fazla kabul gördüğünü, akran ilişkileri sırasında karşılaştıkları problemleri daha iyi çözebildiklerini, arkadaşlarıyla ilişkilerinde sosyal davranışlar gösterdiklerini, saldırganlık davranışlarının da azaldığını ortaya koymuştur.

Bağcı (2015) araştırmasında "Çocuk Prososyallik Ölçeği" ve "Yetişkin Prososyallik Ölçeği" ölçme araçlarının geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmış ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bununla beraber, çocukların prososyal davranışlarının anne, baba, öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişki incelenmiş; çocukların prososyal davranışlarının farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya 60-72 aylık 200 çocuk, anne-babaları ile öğretmenleri dahil edilmiştir. Araştırmayla "Çocuk Prososyallik Ölçeği" ve "Yetişkin Prososyallik Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir birer ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Çocuklar ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkiye dair bulgularda; anne prososyallik puanı ile çocuk prososyallik anne-baba formu puanları arasında, baba prososyallik puanı ile çocuk prososyallik anne-baba formu puanları arasında istatiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Çocuk prososyallik anne-baba ve öğretmen değerlendirmeleri arasında, anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgularda; çocuk prososyallik öğretmen formu puanlarında, kızlar lehine anlamlı bir farklılık, kardeş sayısı değişkenine ilişkin bulgularda; çocuk prososyallik anne formu puanlarında

anlamlı bir farklılık, anne yaş değişkenine ilişkin bulgularda; çocuk prososyallik anne ve baba formu puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Kesicioğlu (2015) çalışmasında okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile çocukların gösterdikleri davranışsal sorunları incelemiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırma tarama modelinde tasarlanmış ve mevcut durumu sorgulayan betimsel bir araştırmadır. Araştırma sonucunda aileler ve öğretmenlerden alınan, çocukların gösterdikleri davranış sorunlarıyla ilgili görüşler doğrultusunda, kişiler arası problem çözme becerileri düşük olan çocuklarda davranışsal sorunların gözlemlendiği ortaya çıkmıştır. Çocukların aile yapıları ve televizyon izleme sürelerine göre kişilerarası problem çözme becerilerinin farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tozduman-Yaralı ve Özkan (2016) araştırmalarında okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay aralığında olan 105 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerileri arttıkça sosyal yetkinliklerinin de arttığı, sosyal problem çözme beceri düzeyleri yüksek olan çocukların daha az kızgınlık-saldırganlık davranışları gösterdikleri saptanmıştır.

Kaya, Tadeu, Sahranç, Arslan ve Demir (2017) kutu oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma verileri Willoughby-Herb & Neisworth tarafından 1983 yılında geliştirilen Problem Çözme Becerileri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada ön test son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırma bulguları, okul öncesi dönemde masa oyunlarının problem çözme becerileri üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu; masa oyunlarının okul öncesi dönemde çocukların kendilerini özgürce ifade etmelerini sağlamada, gelişim görevlerini desteklemede, çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri bir ortam oluşturmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Mermer (2017) okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası sorun çözme becerilerinin geliştirilmesinde serbest oyunun ve Sorunlarımızı Çözebiliriz Oyunu'nun bir etkisi olup olmadığını incelediği çalışmasında; serbest oyun grubuna katılan çocukların uygulama sonrasında kişilerarası sorunlara buldukları toplam çözüm sayılarında artış meydana geldiğini fakat bu artışın sosyal olmayan çözüm yollarında belirdiğini yani serbest oyun grubundaki çocukların kişilerarası sorunların çözümünde sosyal olmayan yollara daha çok başvurduğunu tespit etmiştir. Sorunlarımızı Çözebiliriz Oyunu grubuna katılan çocukların uygulama sonrasında kişilerarası sorun durumlarına verdikleri toplam çözüm sayılarının da artış gösterdiğini ve bu artışın sosyal çözümlerde meydana geldiğini saptamıştır. Araştırma sonucuna göre Sorunlarımızı Çözebiliriz Oyunu' nun çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerinin gelişmesinde serbest oyundan daha etkili olduğu ve Sorunlarımızı Çözebiliriz Oyunu'nu oynayan çocukların serbest oyun oynayan çocuklara göre kişilerarası sorunlara daha fazla yapıcı çözümler önerdiği ortaya çıkmıştır.

Bozkurt- Yükçü ve Demircioğlu (2017) yürüttükleri araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmaya bağımsız anaokullarına devam eden dört-altı yaş arası 240 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modelinde tasarlanmış ve veri toplama aşamasında; Genel Bilgi Formu ve Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların yaşlarına göre sosyal problem çözme becerilerinin farklılık gösterdiği ancak cinsiyetlerine, kardeş sayısına, anne ve baba yaşına, anne ve baba çalışma durumuna, anne ve baba eğitim durumuna ve aylık gelire göre sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Balcı (2019) ikizlerin akran ilişkilerini ve sosyal problem çözme becerilerini tekizlere göre karşılaştırdığı ve ikizlerin akran ilişkileri ile sosyal problem çözme becerilerini farklı değişkenler açısından incelediği araştırma sonucunda; ikiz ve tekiz çocukların hem akran ilişkilerinin hem de sosyal problem çözme becerilerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yani ikiz olmanın çocukların akran ilişkileri ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde tekizlere göre değişikliğe sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber ikiz çocukların akran ilişkilerinin; gebelik oluşum şekli,

doğum haftası, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı ancak cinsiyet, cinsiyet çifti, kuvöz süreci, yaş ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca ikiz çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ise gebelik oluşum şekli, doğum haftası, kuvöz süreci, cinsiyet, cinsiyet çifti, yaş, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı ancak kardeş sayısı ve anne öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Beydoğan (2019), araştırmasında dört beş yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerini akran ilişkileri ve kaygı durumları açısından incelemiştir. Çalışmada genel tarama modelleri arasından ilişkisel tarama modeli kullanılmış, çalışmaya dört beş yaş grubundan 280 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda ise çocukların sosyal problem çözme beceri puanları ile akran ilişkileri puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki ve çocukların sosyal problem çözme beceri puanları ile kaygı durum puanları arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Bunlarla birlikte sosyal problem çözme testinin en güçlü yordayıcısının "akran ilişkileri" olduğu tespit edilmiştir, çocukların akran ilişkileri artıkça, sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı belirlenmiştir.

Dereli (2019) çocukların günlük yaşam içindeki becerileri kazanımında ebeveynlerin etkilerinin olduğunu belirtmiş ve ebeveynlerin sosyal problem çözme becerileri ile çocukların sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaptığı bu araştırmada ebeveynlerin sosyal problem çözme puanlarının çocukların sosyal problem çözme puanlarını yordadığı bulgusuna ulaşmış ve çocukların sosyal problem çözme beceri ediniminde ebeveynlerin sosyal problem çözmelerinin önemli bir etmen olduğunu vurgulamıştır.

Dinçer ve diğerleri (2019), okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi üzerine yaptığı çalışmada; çocukların sosyal beceri puanları ile kişiler arası problem çözme alt boyutu olan sosyal olmayan akran çözümü puanları arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit etmiş, çocukların sosyal becerileri yükseldikçe kişilerarası

problem durumlarında sosyal olmayan çözümleri daha az kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Temiz (2019) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini incelediği araştırma sonucunda; çocukların sosyal problem çözme puanlarının cinsiyet, ebeveynlerin eğitim durumu ile ebeveynlerin meslekleri, aile tipi, sosyoekonomik düzey, ailedeki çocuk sayısı, televizyon izleme durumu, elektronik alet kullanma durumu, ebeveynlerle vakit geçirme durumuna göre farklılaşmadığı öte yandan çocukların sosyal problem çözme puanlarının yaş ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre ise farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2019) tarafından yürütülen araştırmada video oyunu ve geleneksel oyun oynayan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile değer yargıları karşılaştırılmıştır. Karma araştırma desenlerinden baskın durum deseninde yürütülen bu araştırmada nicel yaklaşım ağırlıklı/yön verici olarak kullanılırken nitel yaklaşım, bu süreçte destekleyici görev görmüştür. Araştırmanın nicel yaklaşımında yordayıcı korelasyonel araştırma deseninden nitel yaklaşımında ise doküman inceleme deseninden faydalanılmıştır. Dokuz-onbir yaş aralığındaki Türk ve İngiliz çocuklarla yürüttüğü araştırmanın sonucunda; İngiliz çocukların video oyunlarına Türk çocuklara göre günlük daha çok zaman ayırdıkları, Türk çocukların İngiliz çocuklardan daha uzun süre geleneksel oyunlar oynadığı tespit edilmiştir. Her iki grupta da erkek çocukların video oyunlarına kız çocuklara göre günlük daha çok zaman harcadıkları, kız çocukların sosyal problem çözme puanlarının erkek çocukların sosyal problem çözme puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Şiddet içeren silah-savaş, aksiyon-macera, hayatta kalma-korku şeklindeki video oyunlarının çocukların değer algılarını ve sosyal problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilerken, eğitici ve beceri öğretimi amacıyla tasarlanan video oyunların ise olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber hareket temelli spor, aksiyon-macera, rol yapma oyunları ve strateji-zeka içerikli geleneksel oyunların çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca oynanan oyunun türü ile problem senaryoları için üretilen çözüm önerileri arasında anlamlı ilişki olduğu, şiddet içeren video oyunlarını oynayan çocukların önerdiği çözümlerin de şiddet içerebildiği saptanmıştır.

Basun ve Erden (2020) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini yaşadıkları bağlam değişkenine göre incelemiştir. Çalışmaya il merkezinde yaşayan 40, kırsal bölgede yaşayan 40 olmak üzere toplam 80 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemdeki çocuklardan kentte yaşayanların sosyal problem çözme becerilerinin kırsalda yaşayanların sosyal problem çözme becerilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarını cinsiyet değişkenine göre incelemiş; kentte yaşayan erkek ve kız çocukların sosyal problem çözme becerileri kırsalda yaşayan erkek ve kız çocukların sosyal problem çözme becerilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen sonuçları Ekolojik kuramın Mikrosistem öğesiyle açıklamıştır.

2.7. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Johnson (2000) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerileri ile sosyal problem çözme stratejilerini güçlendirmek; diğer çocuklarla ve arkadaşlarıyla ilişki kurmakta zorluk yaşayan çocukların pozitif ilişki kurmalarını desteklemek amacıyla sosyal beceri eğitim programı uygulamıştır. 48 deney ve 48 kontrol grubu olmak üzere yüksek riskli dört yaşındaki okul öncesi dönem çocukları araştırmaya dahil edilmiştir. Çocukların davranışları okul öncesi davranış anketi (Preschool Behavior Questiannare) ile sosyal problem çözme becerileri ise Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Wally Social Problem Solving Test) kullanılarak ölçülmüştür. Program sonrasında eğitim alan grup ile kontrol grubu karşılaştırılmış ve eğitim alan grubun serbest oyunlarında daha az agresif davranış sergileme eğiliminde oldukları belirlenmiş fakat davranış problemleri ve sosyal becerileri arasında anlamlı düzeyde farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Garton ve Pratt (2001) çocukların problem çözme davranışları üzerinde akranlarla yardımlaşmanın etkisini araştırmıştır. Dört yaşındaki çocuklarla yürütülen araştırmada, iletişim puanları yüksek olan ve olmayan çocuklar çiftler olarak eşleştirilmiş ve çocuklara oyuncak bebek ve mobilyalar verilerek bunları oyuncak odalara yerleştirmeleri söylenmiştir. Çocuklardan mobilyaları yerleştirirken yardımlaşmaları ve işlerini tamamlarken yaptıkları işlerle ilgili birbirleri ile konuşmaları istenmiş ve yaklaşık 20 dakika boyunca çocukların iletişimde

bulunmaları sağlanmıştır. Sonuçlar, ön testte düşük puan alan çocukların, bu etkileşim sonrasında problem çözme ve iletişim becerilerinde anlamlı düzeyde bir artış olduğunu göstermiştir.

Shim, Herwig ve Shelley (2001) çocukların akran oyun davranışları ile farklı ortamlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya üç çocuk bakım programına kayıtlı 2 ile 5 yaş arası 41 çocuk katılmıştır. Çocuklar, dört farklı günde, hem iç hem de dış mekanlarda (toplam 40 dakika) beşer dakika süreyle video kaydına alınmıştır. Çocukların oyun davranışları, sosyal oyun kategorilerini ve bilişsel oyun kategorilerini 16 akran etkileşimi kategorisinde birleştiren Parten-Smilansky Ölçeği kullanılarak kategorize edilmiştir. Sonuçlar, çocukların, akran oyununun en karmaşık biçimine yani etkileşimli dramatik oyuna, açık havada içeriden daha fazla ilgili olduklarını göstermiştir. Açık hava oyununda, büyük yaş grubunun yaşıtlarıyla etkileşiminin küçük yaş grubuna göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Açık hava oyun alanının, daha büyük okul öncesi çocukları için belirli oyun deneyimlerini (yani, işlevsel oyun ve dramatik oyun) sınıftan daha kolay bir şekilde sunduğu görülmüştür. Bu bulgular, daha tamamlayıcı oyun davranışlarını ve akran etkileşimlerini teşvik etmek için hem iç hem de dış ortamların önemini pekiştirmektedir.

Peterson (2001) araştırmasında üç-beş yaş arası okul öncesi çocuklarda çatışma çözme becerileri ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Benlik saygılarını, çatışma çözme becerilerini ve akran grubu durumlarını değerlendirmek için 43 okul öncesi çocukla görüşülmüştür. Saldırganlığı düşük veya yüksek benlik saygısı ile ilişkilendiren anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Akran kabulü ile çocukların sosyal problem çözme yetkinlikleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001) tarafından dört sekiz yaş arasındaki erken başlangıçlı davranış sorunları olan 99 çocuk ile yapılan araştırmada çocuklara altı ay süresince İnanılmaz Yıllar Dinozor Sosyal Beceriler ve Problem Çözme Programı (Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum) uygulanmıştır. Uygulanan sosyal beceri ve sosyal problem çözme beceri eğitim programının çocuklardaki davranış problemleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Program sonrası deney grubundaki çocukların, kontrol grubu çocuklarına göre, evde anlamlı olarak daha az dışsallaştırma sorunları, okulda daha az saldırganlık,

akranlarıyla daha olumlu sosyal davranışlar ve daha olumlu çatışma yönetimi stratejileri sergiledikleri tespit edilmiştir. Deney grubu çocukları kontrol grubu çocuklarına göre önemli ölçüde daha fazla, agresif ve uyumsuz davranışların gözlemlerinde klinik olarak anlamlı iyileşmeler göstermiştir.

Walker, Irving ve Berthelsen (2002) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme stratejilerinin yapısı ve yetkinliği üzerinde cinsiyetin etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya 179 (91'i erkek, 88'i kız) çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada okul öncesi çağındaki çocuklar, kışkırtma, akran grubuna girme ve paylaşma veya sırayla alma alanlarında sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek için tasarlanmış varsayımsal sosyal durumlara yanıt vermiş; sonuçlar, genel olarak, kızların tepkilerinin erkeklerinkinden daha yetkin olduğunu (yani, akranlarıyla başarılı işleyişi yansıttığını) ve kızların stratejilerinin misilleme, sözlü veya fiziksel saldırganlık içerme olasılığının daha düşük olduğunu göstermiştir.

Mayeux ve Cillessen (2003), çocukların sosyal problem çözme becerilerini araştırmak amacıyla Hollanda'da anaokulu ve birinci sınıfa devam eden erkek çocuklarla iki yıl üst üste sosyal-bilişsel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çocuklardan varsayımsal sosyal ikilemlere yanıt üretmeleri istenmiş ve yanıtların çoğunlukla toplum yanlısı olduğu tespit edilmiştir. Büyük yaş grubundaki çocukların küçük yaş grubundaki çocuklara göre daha etkili çözümler sağladığı, küçük yaş grubundaki çocukların saldırganlığı akran çatışmasını çözmenin kabul edilebilir bir yolu olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Bununla beraber akranları tarafından kabul edilen erkek çocukların, daha düşük akran statüsündeki çocuklara göre daha olumlu sosyal ve etkili çözümler ürettiği saptanmıştır.

Warden ve Mackinnon'un (2003) prososyal çocuklar, zorbalar ve kurbanların sosyometrik durumları, empatileri ve sosyal problem çözme stratejileri üzerine yaptıkları araştırmada, çocukların sosyal davranışları ile sosyometrik durumları, empatileri ve sosyal problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. 9-10 yaşındaki 131 çocuktan oluşan bir örneklem elde edilmiş ve her çocuk bir Sosyal Davranış Anketi doldurmuştur. Bu anket ile 21 prososyal, 23 zorba ve 14 kurban çocuk belirlenmiş ve bu alt gruplardaki çocuklar daha sonra empati ve sosyal problem çözme ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Prososyal çocukların diğer rol gruplarındaki

çocuklara göre önemli ölçüde daha popüler olduğu ve en sık zorba ile kurbanların akranları tarafından reddedildiği belirlenmiştir. Ayrıca prososyal çocuklar zorbalardan ve kurbanlardan daha fazla empatik farkındalık göstermiştir ve cinsiyet önemli bir değişkenlik kaynağı olmuştur. Prososyal çocukların ve kurbanların, sosyal problem durumlarına zorbalardan daha yapıcı bir şekilde tepki verdikleri ve zorbaların prososyal çocuklara göre çözüm stratejilerinin olası olumsuz sonuçlarının daha az farkında olduğu ortaya çıkmıştır.

Gagnon ve Nagle (2004) araştırmasında risk altındaki okul öncesi dönem çocuklarının etkileşimli akran oyunları ve sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya, yaşları 50-66 ay arasında olan, akademik zorluklar için risk altında olduğu düşünülen 85 okul öncesi dönem çocuğu dâhil edilmiştir. Etkileşimli akran oyunu ve sosyal duygusal gelişim derecelendirmeleri ebeveynlerden ve öğretmenlerden "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği ve Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda etkileşimli akran oyunlarında uyumlu ve istekli olan çocukların sosyal becerilerinin diğer çocuklara kıyasla anlamlı şekilde arttığı belirlenmiştir. Sonuçlar, okul öncesi çocukların çok yönlü, ekolojik değerlendirmelerinin yapılması bağlamında tartışılmıştır.

Persson (2005), okul öncesi çocukların akran etkileşimlerinde prososyal ve saldırgan güdüleri incelediği çalışmasında; okul öncesi dönem çocuklarının prososyal ve saldırgan davranışları ile bu davranışların altında yatan güdüler uzunlamasına araştırılmıştır. 22-40 aylık 44 çocuk iki aylık bir süre boyunca, birbirini izleyen üç yılın her biri için akranlarıyla doğal etkileşimleri içinde gözlenmiştir. Gözlemlerde, "*talep edilen, özgecil ve özgecil olmayan*" olmak üzere üç prososyal davranış kategorisi; "reaktif, proaktif araçsal ve proaktif düşmanca saldırganlık" olmak üzere üç saldırgan davranış kategorisi araştırılmıştır. Prososyal ve saldırgan davranışlar; iç tutarlılık, gelişimsel değişiklikler, bireysel istikrar, cinsiyet farklılıkları ve karşılıklı ilişkiler yönünden incelenmiştir. Araştırma sonucunda iç tutarlılığın saldırganlık için orta derecede yüksek ve prososyal davranış için düşük olduğu; çocukların yaşları büyüdükçe prososyal davranış türlerinin tümünün artan sıklıkta gözlemlendiği; saldırgan davranışlarda herhangi bir gelişimsel değişiklik gözlemlenmediği ortaya çıkmıştır. Bireysel istikrar saldırganlık ve prososyal özgecil davranış için bulunurken;

tek bir cinsiyet farkı ortaya çıkmış ve okul öncesi dönemin sonunda özgecil davranışta kızların erkeklerden daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiştir. Prorsosyal talep edilen davranış saldırganlıkla ilişkisizken, prososyal özgecil davranışın saldırganlıkla özellikle proaktif düşmanca saldırganlıkla olumsuz yönde ilişkili olduğu ve prososyal özgeci olmayan davranışın ise olumlu yönde saldırganlıkla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Davranış biçimlerinden ziyade altta yatan güdülere odaklanmanın teorik önemi tartışılmıştır.

Ramani (2005) "*okul öncesi çocuklarda işbirlikçi oyun ve problem çözme*" adlı araştırmasında, eğitim ortamının işbirlikçi oyun ve problem çözme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma, serbest sosyal oyuna daha çok benzeyen işbirlikçi bir problem çözme ortamının, yapılandırılmış bir ortama göre daha etkili işbirliğini ve problem çözmeyi teşvik edip etmediğini ve oyun benzeri ortamın faydalarının başka bir problem çözme görevine genellenip genellenmediğini araştırmıştır. Ayrıca çalışmada okul öncesi yıllarda işbirlikli problem çözme becerilerinin gelişimi de incelenmiştir. Araştırma dört yaş grubundan 40, beş yaş grubundan 36 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma deneysel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Uygulama sırasında yapı blokları ve öyküler kullanılmıştır. Dört ve beş yaş gruplarından aynı yaştaki, aynı cinsiyetten ikililer, daha oyun benzeri, esnek ve çocuk odaklı bir ortamda veya daha yapılandırılmış ve yetişkin odaklı bir ortamda bir problem çözme görevini tamamlamak üzere rastgele seçilmişlerdir. Büyük çocukların, küçük çocuklara göre daha fazla sayıda blok içeren daha eksiksiz, karmaşık yapılar inşa ettikleri tespit edilmiştir. Oyun benzeri ortamda çocuklar daha karmaşık yapılar inşa etmişlerdir ve yapılandırılmış ortamdaki çocuklara göre gözlemsel öğrenmeyi daha fazla kullanmışlardır. Sonuçlar, problem çözme becerilerinin okul öncesi yıllar boyunca geliştiğini; yaşa uygun oyun benzeri ortamlarda işbirlikçi problem çözmenin, çocuklarda hem işbirlikçi davranışı hem de işbirlikli öğrenmeyi teşvik etmek ve araştırmak için etkili bir yol olduğunu göstermektedir.

Malik, Balda ve Punia'nın (2006) altı sekiz yaş arası çocukların sosyo-duygusal davranışları ve sosyal problem çözme becerilerini incelediği araştırmada 167 çocuk, kişilerarası sosyal problem çözme becerileri açısından değerlendirildi. Sosyo-duygusal

davranışları öğretmenler Punia (2002) tarafından geliştirilen likert tipi bir ölçekte derecelendirmiş, sosyal problem çözme becerileri ise Rubin (1988) sosyal problem çözme testi ile ölçülmüştür. Sonuçlar; saldırganlık, duygusallık ve sabırsızlığın önerilen toplam strateji sayısı, toplam farklı strateji sayısı, toplam uygunluk ve esneklik puanları ile negatif ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sonuçlar saldırgan, duygusal ve sabırsız çocukların akranlarıyla sosyal problem çözme durumlarında daha fazla ve daha farklı strateji önerme, sorunlara daha uygun ve esnek alternatif çözümler üretme olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermiştir. Bunula beraber saldırgan, duygusal ve sabırsız çocukların güç/zorlama içeren stratejiler önerme olasılıklarının daha yüksek olduğu ve zorlama olmayan stratejiler önerme olasılıklarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Ashiabi'nin (2007) yürüttüğü araştırmanın amaçları iki yönlüdür; ilk olarak erken çocukluk sınıflarında oyunun duygusal ve sosyal gelişimsel değerini incelemek amaçlanmıştır. Bu konu, erken çocukluk sınıflarında daha akademik bir odaklanma için son zamanlardaki ivme ve oyunun gelişimsel faydaları hakkındaki sorular nedeniyle önemlidir. İkinci olarak, oyunun gelişimsel ve eğitsel bir deneyim haline getirilmesinde öğretmenlerin oynayabileceği rolü incelemek ve tartışmak amaçlanmıştır. Bunun nedeni, oyunun önemini anlamanın, öğretmenleri öğrenmeyi ve gelişmeyi desteklemek için oyunu kullanma konusunda daha az endişeli hale getirebilmesi ve oyunun değeri ile ilgili soruları yanıtlamalarını sağlayabilmesidir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda oyunun; çocukların akranları ile düşüncelerini paylaşabildiği, onlarla tartışabildiği ve problem çözme yeteneklerini geliştiren bir davranış olduğu belirtilmiştir. Bununla beraber çocuğun karşısındakilerin niyetlerini okuyabilme yeteneğini de oyunla edindiğini, eğitimcilerin ise oyunun çocukların gelişimleri üzerindeki önemini daha iyi anlayarak sosyo-dramatik oyunu desteklemeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Green, Cillessen, Rechis, Patterson ve Hughes (2008) araştırmalarında altı yaşındaki çocukların sosyal problem çözme stratejilerini incelemiştir. Çocukların sosyal problem senaryolarına karşı kullandıkları stratejiler 13 kategori altında ele alınmıştır. Çocukların kullandıkları stratejilerin cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmiş ve çocukların prososyal stratejiler ile zorlamaya başvuran stratejileri

kullanmalarının kız ya da erkek olmalarına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca çocukların aynı cinsiyetten akranları, karşı cinsten akranları ve hem aynı hem de karşı cinsten akranları içeren gruplara verdikleri tepkileri karşılaştırılmış; senaryonun sadece diğer kızları içerdiği durumlarda, kızların prososyal stratejileri daha sık önerdiği tespit edilmiştir.

Stevens (2009) çocukların sosyal problem çözme becerileri, bilişsel esneklik yetenekleri ve çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarına ilişkin öğretmen raporları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmaya, birden fazla federal ve Washington Eyaleti okul öncesi Head Start programından ve öncelikle düşük gelirli ailelerin çocuklarına hizmet veren anaokulu sınıflarından seçilen dört ile altı yaş arasındaki 82 çocuk dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda, sosyal problem çözme, bilişsel esneklik ve sosyal sonuçlar arasında önemli ilişkiler tespit edilmiştir. Bilişsel esneklik becerileri daha iyi olan çocukların daha az sosyal problem çözme stratejisi ürettikleri, daha iyi sosyal becerilere sahip oldukları ve dışsallaştırma davranışları sergileme olasılıklarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçları aynı zamanda küçük çocukların sosyal beceri ve davranışlarında bilişsel esnekliğin önemine ilişkin literatüre yeni bilgiler katmıştır.

Wright (2010) araştırmasında oyun davranışları ile saldırganlık davranışları arasındaki ilişkiyi gözlem yöntemiyle incelemiştir. Araştırma sonucunda fonksiyon oyun ile fiziksel saldırganlık davranışı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, sembolik oyun ile fiziksel saldırganlık davranışı arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda oyun davranışlarındaki karmaşıklık düzeyi ile saldırganlık davranış düzeyinin ilişkili olduğu belirtilmiş ve buna göre daha karmaşık oyun davranışlarında daha az saldırganlık davranışlarının ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

Veiga, de Leng, Cachucho, Ketelaar, Kok, Knobbe, Neto ve Rieffe (2017) tarafından yürütülen çalışmada, sosyal yeterliliğin gelişimini kolaylaştıran belirli bir sosyal oyun türü olup olmadığı ve çocuklara sosyal öğrenme için en uygun ortamı sağlayanın sadece oyun sırasında etkileşim olup olmadığı araştırılmıştır. Okulun oyun alanında dört- altı yaşında toplam 73 okul öncesi çocuk video kaydına alınmış ve öğretmenlerin, çocukların sosyal yeterliliklerini değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Çocukların oyun alanındaki etkileşimleri, radyo frekansı tanımlama cihazlarına dayalı yenilikçi bir ölçüm yöntemiyle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, egzersiz oyunu ile çocukların sosyal yeterliliği arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Literatürün aksine, hayali oyun, fantezi ve rol oynamanın her iki türü de çocukların sosyal yetkinliği ile ilgisiz bulunmuştur. Daha küçük akran grupları ve daha uzun etkileşimler de bu okul öncesi çocukların sosyal yetkinliği ile olumlu bir ilişki göstermiştir. Çalışma, okul öncesi çocukların sosyal başarısı için açık havada fiziksel oyunun önemini göstermekte; bununla beraber oyun alanındaki sosyal etkileşimlerin, okul öncesi yıllarda sosyal becerileri geliştirmek ve ustalaşmak için zengin bir öğrenme fırsatı olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, çalışma, çocukların oynadığı ortamın, oyunlarının uyarlanabilir doğası üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ileri sürmektedir.

Bu çalışmada incelenen 15 yurt içi kaynağın 13 tanesi nicel yöntemle, 2 tanesi ise nitel ve nicel yöntemin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile tasarlanmıştır. Nicel araştırmalarda betimsel tarama modeli, ilişkisel tarama modeli ve deneysel desen kullanılmıştır. Karma yöntemle tasarlanan çalışmaların birinde betimsel tarama modeli kullanılmış, diğerinin ise nicel yaklaşımında yordayıcı korelasyonel araştırma desen, nitel yaklaşımında doküman inceleme deseninden faydalanılmıştır. Araştırmaların bir kısmında sosyal problem çözme becerileri çeşitli değişkenlere göre incelenmişken bir kısmında ise sosyal problem çözme becerileri-akran ilişkileri ve sosyal problem çözme becerileri-oyun birlikte ele alınmıştır. İncelenen araştırma sonuçları doğrultusunda genel olarak sosyal problem çözme becerileri ile oyunun ve sosyal problem çözme becerileri ile akran ilişkilerinin ilişkili oldukları söylenebilir. Bu çalışmada incelenen 17 yurt dışı kaynağın dokuz tanesi nicel yöntemle, sekiz tanesi ise nitel yöntem ile tasarlanmıştır. Nicel araştırmaların çoğunluğunda ilişkisel tarama modeli kullanılmış; sosyal problem çözme becerileri ile oyun ve bunların başka değişkenlerle de ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırmaların çoğunda ise doğal ya da yapılandırılmış ortamlarda çocukların davranışları gözlemlenmeye çalışılmıştır. İncelenen araştırma sonuçlarına bakıldığında genel olarak çocukların akranlarıyla olan oyunları ve etkileşimleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında pozitif ilişkiler olduğunu söylemek mümkündür.

3. YÖNTEM

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri yorumlanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2015).

3.2. Araştırmada Evren ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evreni; İstanbul ili ve ilçelerinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklardan oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemi oluşturulurken İstanbul İli Avrupa yakasında bulunan ilçeler arasından kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurularak Küçükçekmece, Zeytinburnu, Güngören, Bağcılar ve Avcılar ilçeleri seçilmiştir. Seçilen ilçelerin İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıfları arasından İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Birimi'nden edinilen bilgilere göre alt, orta ve üst sosyo-ekonomik durumu temsil eden okullar tabakalandırılmıştır. Yapılan bu tabakalandırmanın ardından verilerin elde edileceği okullar belirlenmiştir. Çalışmaya dahil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların %33,5'i (59) **alt SED** bölgesinden, %34,7'si (61) **orta SED** den ve son olarak %31,8'i (56) **üst SED** bölgesinden seçilmiştir. Çocukların ailelerinden de izin alınarak gönüllü olan ailelerin çocuklarının araştırmaya katılımı sağlanmıştır.

Bu çalışma okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda ölçekler 176 çocuğa uygulanmıştır. Çalışmaya katılan çocuklara ait demografik bulgular belirlenmiş olup, Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1.
Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

Değişken		Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	81	46
	Erkek	95	54
Yaş grupları	48-60 ay	39	22,2
	61-72 ay	137	77,8
Kardeş sayısı	Tek çocuk	46	26,1
	Bir kardeşi var	75	42,6
	İki kardeş ve üzeri	55	31,3
Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi	Birinci yıl	60	34,1
	İkinci yıl	85	48,3
	Üçüncü yıl	31	17,6
Anne öğrenim durumu	İlkokul mezunu	20	11,4
	Ortaokul mezunu	24	13,6
	Lise mezunu	39	22,2
	Üniversite mezunu	86	48,9
	Lisansüstü mezunu	7	4
Baba öğrenim durumu	İlkokul mezunu	8	4,5
	Ortaokul mezunu	29	16,5
	Lise mezunu	56	31,8
	Üniversite mezunu	71	40,3
	Lisansüstü mezunu	12	6,8

Tablo 3.1.'e göre çalışmaya katılan çocukların cinsiyet dağılımlarının %46'sının kız, %54'ünün erkek olduğu görülmektedir. Yaş dağılımları incelendiğinde 48-60 ay arasında olan çocukların oranı %22,2'i ve 61-72 ay arası olan çocukların yaş grubu yüzdesi ise %77,8'dir.

Tablo 3.1'e göre araştırmaya dahil edilen çocukların kardeş sayıları incelendiğinde tek çocuk olanların oranı %26,1, bir kardeşi olanların oranı %42,6 ve iki kardeşi ve üzeri olanların oranı ise %31,3'tür. Çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri incelendiğinde bir yıldır devam edenlerin oranı %34,1, iki yıldır devam edenlerin oranı %48,3 ve üç yıldır devam edenlerin oranı ise %17,6'dır.

Tablo 3.1'e göre araştırmaya dahil edilen çocukların anne öğrenim durumları incelendiğinde ilkokul mezunu olanların oranı % 11,4, ortaokul mezunu olanların

oranı % 13,6, lise mezunu olanların oranı % 22,2, üniversite mezunu olanların oranı % 48,9 ve lisansüstü mezunu olanların oranı ise % 4'tür.

Tablo 3.1'e göre araştırmaya dahil edilen çocukların baba öğrenim durumları incelendiğinde ilkokul mezunu olanların oranı % 4,5, ortaokul mezunu olanların oranı % 16,5, lise mezunu olanların oranı % 31,8, üniversite mezunu olanların oranı % 40,3 ve lisansüstü mezunu olanların oranı ise % 6,8'dir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; araştırmacı tarafından hazırlanan "Genel Bilgi Formu", Yılmaz (2016) tarafından geliştirilmiş olan "Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği" ve 1998 yılında Fantuzzo, Mendez, & Tighe tarafından geliştirilen Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış olan "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği - Öğretmen Formu" kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan genel bilgi formu, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağımsız anaokulu ve ilkokullara bağlı anasınıflarına devam eden çocukların; yaş, cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresi ve ailelerinin sosyo ekonomik durumu bilgilerini belirlemeye yönelik 7 sorudan oluşmaktadır.

3.3.2. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Öyküleme tekniğinde tasarlanan 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Yılmaz (2016) tarafından geliştirlmiştir. Anlatılan hikâyelerle çocuklardan günlük yaşantılarında karşılaştıkları problem durumlarında canlandırdığı karakterin gösterdiği davranışı belirlemek ve hikâyelerdeki ilişkilerle ilgili sorulara yanıt vermeleri beklenmektedir. Toplam yedi hikâyeden oluşan Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğindeki hikâyelerin temaları "Alay Etme", "Kurallara Uyma", "Israr", "Şiddet", "Paylaşma", "İletişim Kurma" ve "Dışlanma"dır. Ölçek sosyal problem durumunda çocuğun yaşadığı olumlu ve olumsuz davranış ikileminde tercih ettiği davranışın gruplandırılması ve kodlanmasına dayanır. Sosyal problem çözme beceri düzeyini

ölçeğin toplamından alınan puan 0-2 arasında alt, 3-4 orta ve 5-6 ise üst olarak oluşturur. Kapsam Geçerlik İndeksi. 809 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı KR20 değeri .680 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddeleri için alt ve üst gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ve madde ayırt ediciliğini sağladığı belirlenmiştir. Ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda ölçeğin kriter geçerliğini sağladığı tespit edilmiştir. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Hotelling's T-Squared Test sonuçlarına göre uygun yapıda tasarlandığı belirlenmiştir. Pearson Korelasyon katsayısı için .532'dir. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmektedir.

3.3.3. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu

Erken çocukluk ortamlarındaki akran oyun davranışlarını belirlemek için Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilen ölçek (Penn Interactive Peer Play Scale – PIPPS) hem annelerin hem de öğretmenlerin değerlendirmesine uygundur. Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2017) tarafından Türk Kültürüne uygunluğu belirlenen "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu" öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Erken çocukluk ortamlarında öğretmenler çocukların yapılandırılmamış oyun ve akran etkinlikleri sürecinde akranları ile belirli davranışları ne sıklıkta sergilediklerini değerlendirmektedir. 29 maddeden oluşan; "Oyun Etkileşimi", "Oyunun Bozulması" ve "Oyundan Kopma" olmak üzere üç alt boyutu olan likert tipinde bir ölçektir. Ölçekteki her madde 'hiçbir zaman (1)', 'nadiren (2)', 'sık sık (3)' ve 'her zaman (4)' şeklinde puanlanmaktadır. Oyun Etkileşimi alt ölçeği 10 madde, Oyunun Bozulması alt ölçeği 10 madde ve Oyundan Kopma alt ölçeği ise 9 maddeden oluşmaktadır. Oyun Etkileşiminden alınan yüksek puan, oyun esnasında akranları ile iletişimde daha iyi olunduğu anlamına gelirken, Oyunun Bozulmasından alınan yüksek puan, çocukta daha saldırgan ve yıkıcı davranışların varlığına işaret etmektedir. Oyundan Kopmadan alınan yüksek puan ise, içe kapanık davranışların, oyuna katılımın daha az olması manasına gelmektedir (Ahmetoğlu, Acar ve Aral, 2017).

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu dil ve kültürel açıdan Türkçeye uyarlanmıştır. Daha sonra ölçeğin geçerliliği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), alt ölçekler arası korelasyonlar ve alt-üst %27 lik grup puanları kullanılarak

sınanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı de Cronbach's alpha yöntemi ile hesaplanmıştır. Buna ek olarak, ölçeğin diğer ölçekler ile yordayıcı geçerliliğine bakılmıştır. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizleri sonucunda, ölçeğin orijinal ölçekteki üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Oyun Etkileşimi α=.85, Oyunun Bozulması α=.89 ve Oyundan Kopma α=.81 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin öğretmen tarafından değerlendirilen sosyal gelişim ve problem davranış ölçekleriyle korelasyon göstermesi ölçeğin geçerlilik ve genellenebilinirliğini göstermiştir. Bu analizler doğrultusunda Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formunun, geçerli, güvenilir ve Türk çocuklarına uygun olduğu kabul edilmiştir (Ahmetoğlu, Acar ve Aral, 2017). Bu çalışmada yer alan veri seti ile yeniden iç tutarlık kat sayısı hesaplanmış ve Oyun Etkileşimi alt boyut için (α=90), Oyunun Bozulması alt boyut için (α=86) ve Oyundan Kopma alt boyutu için (α=84) olarak belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ve oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmış olan bu araştırmanın etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulundurmadığının belirlenmesi için Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 29563864-050.04.04 sayılı 27.11.2019 tarihli etik kurul onayı alınmıştır. Sonrasında İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden çalışmanın yürütülmesi için gerekli resmi izinler alınmıştır. Sonrasında örneklemi oluşturacak okulların yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülüp araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ardından örneklemi oluşturacak çocukların ailelerine araştırma hakkında bilgi verilerek, onayları alınmıştır. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden ailelerin çocuklarıyla uygulama yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından genel bilgi formu ebeveynler tarafından, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ise araştırmacı tarafından her çocuğa birebir ve yüz yüze uygulanmıştır. Çocukların verdiği cevaplar, gerekli izinler alınarak yazılı kayıt altına alınmıştır. Öncelikle uygulama yapılacak çocuğa, uygulamanın içeriği hakkında bilgi verilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Verilerin analizi SPSS İstatistik 26 versiyonu ile gerçekleştirilmiştir. Kategorik değişkenler sayı ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Sayısal değişkenlerde verilerin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunlukları çarpıklık ve basıklık değerlerine göre karar verilmiş olup Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 2.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **sosyal problem çözme becerileri ölçeği** ve **PEAOÖ** alt ölçeklerinden aldıkları puanlar için minimum, maximum, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayı sonuçları*

						Çarpıklık		Basıklık	
	n	**Min**	**Max**	$\bar{x}$	**ss**	**Kat sayı**	**Std. Hata**	**Kat sayı**	**Std. Hata**
Sosyal Problem Çözme	176	,00	6,00	2,54	1,38	,127	,183	-,187	,364
Oyun Etkileşimi	176	14,00	40,00	29,51	6,175	-,207	,183	-,776	,364
Oyunu Bozma	176	10,00	34,00	14,18	4,19	1,552	,183	3,131	,364
Oyundan Kopma	176	9,00	30,00	14,34	4,05	,955	,183	1,508	,364

Tablo 3.2. de her iki ölçeğe ilişkin grupların dağılımının normal olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan çarpıklık (kurtosis) ve basıklık (skewness) değerleri sunulmuştur. Çarpıklık değerlerinin -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Basıklık değerlerinin ise -7 ile +7 aralığında olduğu tespit edilmiştir (Curran, West ve Finch, 1996; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Bu gerekçelerle verilerin analizinde parametrik tekniklerin kullanılmasının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Pizarro, Guerrero ve Galindo, 2002).

Araştırmada normal dağılım gösteren ikili grupların karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t testi (Independent Sample t test) ve üç veya daha fazla grubun karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma gruplarındaki katılımcıların sayılarının eşit olmadığı durumlarda, Welch ANOVA ve Bağımsız t-testleri uygulanmıştır (Delacre, Lakens ve Leys, 2017). Anlamlı farklılık belirlenen gruplar arasındaki farkın kaynağının belirlenmesi için LSD Posthoc testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlı farklılık tespit edilen değişkenlerin etki büyüklüklerinin belirlenmesi için iki değişkenli olanlara Cohen d ile ikiden fazla değişkenli olanlar ise eta-kare (eta-squared-η2) ile incelenmiştir

(Cohen, 1992). Etki büyüklüğünün saptanması için yapılan analizlerde etkinin belirlemesi hem Eta-kare hem de Cohen d değeri için ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklıkta olduğunu yorumlama olanağı sunmaktadır. Bu da araştırmacılara anlamlı farklılığı daha somut bir zeminde yorumlamalarına olanak sağlamaktadır (Kim, 2016; Lakens, 2013). Etki büyüklüğünün değerlendirilmesinde; d değerinin 0,2'den küçük olması durumunda, etki büyüklüğünün zayıf, 0.5 olması durumunda orta ve 0,8'den büyük olması durumunda ise kuvvetli olarak kabul edilmektedir (Kılıç, 2014). Korelasyon analizinde ise Pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Tüm çalışmada anlamlılık düzeyleri ($p<0,05$) veya ($p<0,01$) değerleri dikkate alınarak belirlenmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilei ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile elde edilen bulgular sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu'ndan aldıkları puanlar arasındaki ilişki düzeyleri Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş olup, Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların yaş gruplarına göre t-testi sonuçları Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre ortalama ve standart sapma değerleri ile ANOVA testi sonuçları Tablo 4.4. ile Tablo 4.5.'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre ortalama ve standart sapma değerleri ile ANOVA testi sonuçları Tablo 4.6. Tablo 4.7.' de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların anne öğrenim durumuna göre ortalama ve standart sapma değerleri ile ANOVA testi sonuçları Tablo 4.8.ile Tablo 4.9.' da sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların baba öğrenim durumuna göre ortalama

ve standart sapma değerleri ile ANOVA testi sonuçları Tablo 4.10. ile Tablo 4.11.'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna göre ortalama ve standart sapma değerleri ile ANOVA testi sonuçları Tablo 4.12. ile Tablo 4.13.' de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların yaş gruplarına göre PEAOÖ alt ölçek puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.14.'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre PEAOÖ alt ölçek puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.15.'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş sayısına göre PEAOÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile ANOVA testi sonuçları Tablo 4.16. ile Tablo 4.17.'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PEAOÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile ANOVA testi sonuçları Tablo 4.18. ile Tablo 4.19.'da sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların anne öğrenim durumuna göre PEAOÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile ANOVA testi sonuçları Tablo 4.20. ile Tablo 4.21.'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların baba öğrenim durumuna göre PEAOÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile ANOVA testi sonuçları Tablo 4.22. ile Tablo 4.23.'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna göre PEAOÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlara

ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile ANOVA testi sonuçları Tablo 4.24. ile Tablo 4.25.'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki düzeyleri Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş olup, Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 1.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği** puanları ile **PEAOÖ** (oyun etkileşimi, oyunun bozulması ve oyundan kopma) alt ölçek puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı sonuçları*

		Oyun Etkileşimi	**Oyunun Bozulması**	**Oyundan Kopma**
Sosyal Problem	R	-0,090	0,113	0,094
Çözme Becerileri	P	0,235	0,135	0,212
Ölçeği	N	176	176	176

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme beceri puanları ile PEAOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği puanları (r=-0,090; p>0,05), PEAOÖ Oyun Bozulması Alt Ölçeği puanları (r=0,113; p>0,05) ve PEAOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği puanları (r=0,094; p>0,05) arasında bir ilişki saptanmamıştır. Yani okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile akran oyun davranışlarının oyun etkileşimi, oyunun bozulması ve oyundan kopma alt ölçeklerinde herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların yaş gruplarına göre t-testi sonuçları Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 2.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **yaş gruplarına** göre sosyal problem çözme beceri puanları t testi sonuçları*

Yaş grupları	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**P**
48-60 ay arası	39	2,41	1,31	-0,690	174	0,491
61-72 ay arası	137	2,58	1,40			

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 4.3. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların yaş gruplarına göre sosyal problem çözme beceri puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(174)}$=-0,690; p>0,05). Diğer bir ifade ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yaş gruplarına göre herhangi bir değişim göstermediği söylenebilir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 3.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **cinsiyetlerine** göre sosyal problem çözme beceri puanları t testi sonuçları*

Cinsiyet	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**P**
Kız	81	2,59	1,54	0,416	174	0,678
Erkek	95	2,50	1,23			

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 4.3. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre sosyal problem çözme beceri puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(174)}$=0,416; p>0,05). Yani okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerinin onların sosyal problem çözme becerileri üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 4.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **kardeş sayısına** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları*

Kardeş Sayısı	**n**	$\bar{x}$	**ss**
A-Tek çocuk	46	2,52	1,11
B-Bir kardeşi var	75	2,21	1,28
C-İki kardeş ve üzeri	55	3,01	1,59
Toplam	176	2,54	1,38

Tablo 4.4. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş sayısı gruplarına göre sosyal problem çözme becerileri ölçeği toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,54; ss=1,38), tek çocuk olanların puan ortalamaları

($\bar{x}$=2,52; ss=1,11), bir kardeşi olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,21; ss=1,28), kardeş sayısı iki ve üzeri olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=3,01; ss=1,59) olarak görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.5.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 5.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **kardeş sayısına** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ANOVA sonuçları*

	Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ort.**	**F**	**p**	**η^2**	**Farkın Kaynağı**
Gruplar arası	20,590	2	10,295	5,653	**0,004***	.061	**C>B**
Gruplar içi	315,047	173	1,821				
Toplam	335,636	175					

*p< 0.05, ** p< 0.01; A-Tek çocuk, B-Bir kardeşi var, C-İki kardeşi ve üzeri

Tablo 4.5. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş sayılarına göre sosyal problem çözme beceri puanlarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(2-173)}$=5,653; p<0,05; η^2=.061). Diğer bir ifade ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri onların kardeş sayısına göre değişmektedir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için yapılan LSD posthoc testi sonucuna göre; iki ve üzeri kardeş sayısına sahip olan okul öncesi dönemdeki çocukların ($\bar{x}$=3,01) sosyal problem çözme beceri puanlarının bir kardeşi olan çocukların ($\bar{x}$=2,21) sosyal problem çözme beceri puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4. 6.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları*

	n	**$\bar{x}$**	**ss**
Birinci yıl	60	2,45	1,21
İkinci yıl	85	2,60	1,37
Üçüncü yıl	31	2,58	1,72
Toplam	176	2,54	1,38

Tablo 4.6. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre sosyal problem çözme becerileri ölçeği toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,54; ss=1,38), okul öncesi eğitim kurumunda birinci yılı olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,45; ss=1,21), ikinci yılı olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,60; ss=1,37), üçüncü yılı olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,58; ss=1,72) olarak görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 7.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ANOVA sonuçları*

	Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ort.**	**F**	**p**
Gruplar arası	0,838	2	,419	0,217	0,806
Gruplar içi	334,798	173	1,935		
Toplam	335,636	175			

*p< 0.05, ** p< 0.01

Tablo 4.7. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre sosyal problem çözme beceri puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(2\text{-}173)}$=0,217; p>0,05). Diğer bir ifade ile çocukların sosyal problem çözme becerileri okul öncesi eğitim alma sürelerine göre değişmemektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların anne öğrenim durumuna göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 8.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **anne öğrenim durumuna** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları*

Anne Öğrenim Durumu	**n**	$\bar{x}$	**ss**
İlkokul mezunu	20	2,25	1,16
Ortaokul mezunu	24	2,87	1,15
Lise mezunu	39	2,41	1,09
Üniversite mezunu	86	2,60	1,62
Lisansüstü mezunu	7	2,28	0,75
Toplam	176	2,54	1,38

Tablo 4.8. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların anne öğrenim durumuna göre sosyal problem çözme becerileri ölçeği toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,54; ss=1,38), annesi ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,25; ss=1,16), annesi ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,87; ss=1,15), annesi lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,41; ss=1,09), annesi üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,60; ss=1,62) ve annesi lisansüstü mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,28; ss=0,75) olarak görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların anne öğrenim durumlarına göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4. 9.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **anne öğrenim durumuna** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ANOVA sonuçları*

	Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ort.**	**F**	**p**
Gruplar arası	5,839	4	1,460	0,757	0,555
Gruplar içi	329,798	171	1,929		
Toplam	335,636	175			

*p< 0.05, **p< 0.01

Tablo 4.9. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların anne eğitim durumlarına göre sosyal problem çözme beceri puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(4-171)}$=0,757; p>0,05). Yani anne öğrenim durumu okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde bir etkiye sahip değildir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların baba öğrenim durumuna göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4. 10.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **baba öğrenim durumuna** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları*

Baba Öğrenim Durumu	**n**	$\bar{x}$	**ss**
İlkokul mezunu	8	2,00	1,06
Ortaokul mezunu	29	2,62	1,20
Lise mezunu	56	2,35	1,21
Üniversite mezunu	71	2,78	1,58
Lisansüstü mezunu	12	2,16	1,33
Toplam	176	2,54	1,38

Tablo 4.10. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların baba öğrenim durumuna göre sosyal problem çözme becerileri ölçeği toplam puan ortalamaları($\bar{x}$=2,54; ss=1,38), babası ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,00; ss=1,06), babası ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,62; ss=1,20), babası lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,35; ss=1,21), babası üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,78; ss=1,58) ve babası lisansüstü mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,16; ss=1,33) olarak görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların baba öğrenim durumlarına göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.11.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 11.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **baba öğrenim durumuna** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ANOVA sonuçları*

	Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ort.**	**F**	**p**
Gruplar arası	10,454	4	2,613	1,374	0,245
Gruplar içi	325,182	171	1,902		
Toplam	335,636	175			

*p< 0.05, ** p< 0.01

Tablo 4.11. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların baba öğrenim durumlarına göre sosyal problem çözme beceri puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(4-171)}$=1,374; p>0,05). Diğer bir ifade ile okul

öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri baba öğrenim durumuna göre değişmemektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 12.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları*

Sosyo-ekonomik durum (SED)	**n**	$\bar{x}$	**ss**
A-Alt SED	59	2,84	1,29
B-Orta SED	61	2,22	1,43
C-Üst SED	56	2,57	1,37
Toplam	176	2,54	1,38

Tablo 4.12. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna göre sosyal problem çözme becerileri ölçeği toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,54; ss=1,38), alt SED grubunda olan okula devam eden çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,84; ss=1,29), orta SED grubunda olan okula devam eden çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,22; ss=1,43), üst SED grubunda olan okula devam eden çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=2,57; ss=1,37) olarak görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.13.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 13.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna** göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ANOVA sonuçları*

PEAOÖ	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ort.**	**F**	**p**	**η^2**	**Farkın Kaynağı**
Gruplar arası	11,508	2	5,754	3,071	**0,049***	.034	**A>B**
Gruplar içi	324,128	173	1,874				
Toplam	335,636	175					

*p< 0.05, ** p< 0.01; A-Alt SED, B-Orta SED, C-Üst SED

Tablo 4.13. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik duruma göre sosyal problem çözme beceri puanlarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(2-173)}$=3,071; p<0,05; η^2=.034). Yani çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumunun etkisi vardır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için LSD posthoc testi yapılmış olup; devam ettiği okul alt SED grubunda olan çocukların ($\bar{x}$=2,84) sosyal problem çözme beceri puanlarının orta SED grubunda olan çocukların ($\bar{x}$=2,22) sosyal problem çözme beceri puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların yaş gruplarına göre PEAOÖ alt ölçek puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.14.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 14.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **yaş gruplarına** göre **PEAOÖ** alt ölçek puan ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları*

PEAOÖ	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	sd	T	p
Oyun Etkileşimi	48-60 ay arası	39	30,28	5,33	174	0,889	0,375
	61-72 ay arası	137	29,28	6,39			
	Toplam	176					
Oyunun Bozulması	48-60 ay arası	39	14,46	4,61	174	0,461	0,645
	61-72 ay arası	137	14,10	4,08			
	Toplam	176					
Oyundan Kopma	48-60 ay arası	39	14,28	3,30	174	0,112	0,911
	61-72 ay arası	137	14,36	4,25			
	Toplam	176					

*p< 0.05, ** p< 0.01

Tablo 4.14. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların yaş gruplarına göre PEAOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği puan ortalamaları ($t_{(174)}$=0,889; p>0,05), PEAOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği puan ortalamaları ($t_{(174)}$=0,461; p>0,05) ve PEAOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği puan ortalamalarının ($t_{(174)}$=0,112; p>0,05) farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile çocukların yaşı onların oyun etkileşimi, oyunun bozulması ve oyundan kopma davranışları üzerinde etkili değildir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre PEAOÖ alt ölçek puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.15.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 15.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **cinsiyetlerine** göre **PEAOÖ** alt ölçek puan ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları*

PEAOÖ	**Cinsiyet**	**n**	$\bar{x}$	**ss**	**sd**	**t**	**P**	**d**
Oyun Etkileşimi	Kız	81	30,20	6,74	174	1,401	0,163	-
	Erkek	95	28,90	5,60				
	Toplam	176						
Oyunun Bozulması	Kız	81	12,93	3,07	174	3,782	**0,000****	.582
	Erkek	95	15,25	4,71				
	Toplam	176						
Oyundan Kopma	Kız	81	13,71	4,01	174	1,921	0,056	-
	Erkek	95	14,88	4,02				
	Toplam	176						

*p< 0.05, ** p< 0.01

Tablo 4.15. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre PEAOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği puan ortalamaları ($t_{(174)}$=1,401; p>0,05) ve PEAOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği puan ortalamalarının ($t_{(174)}$=1,921; p>0,05) farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak çocukların cinsiyetlerine göre PEAOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği puan ortalamalarının ($t_{(174)}$=3,782; p<0.01) farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yani çocukların cinsiyeti oyunu bozma boyutunda etkili bir değişkenken oyun etkileşimi ve oyundan kopma boyutunda herhangi bir etkiye sahip olamadığı söylenebilir. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitm kurumuna devam eden erkek çocukların oyunun bozulması puanlarının ($\bar{x}$ =15,25) kız çocuklara ($\bar{x}$ =12,93) göre yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş sayısına göre PEAOÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.16.'da sunulmuştur.

Tablo 4. 16.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **kardeş sayısına** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları*

PEAOÖ	Kardeş Sayısı	n	$\bar{x}$	ss
Oyun Etkileşimi	Tek çocuk	46	30,15	6,08
	Bir kardeşi var	75	30,13	6,16
	İki kardeş ve üzeri	55	28,10	6,14
	Toplam	176	29,50	6,17
Oyunun Bozulması	Tek çocuk	46	14,47	4,45
	Bir kardeşi var	75	14,49	4,28
	İki kardeş ve üzeri	55	13,52	3,83
	Toplam	176	14,18	4,19
Oyundan Kopma	Tek çocuk	46	14,76	4,55
	Bir kardeşi var	75	13,90	3,50
	İki kardeş ve üzeri	55	14,60	4,30
	Toplam	176	14,34	4,05

Tablo 4.16. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş sayısına göre PEAOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$=29,50; ss=6,17), tek çocuk olanların puan ortalamaları ($\bar{x}$=30,15; ss=6,08), bir kardeşi olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=30,13; ss=6,16), iki ve üzeri kardeşi olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=28,10; ss=6,14) olduğu görülmektedir. Kardeş sayısına göre PEAOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,18; ss=4,19), tek çocuk olanların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,47; ss=4,45), bir kardeşi olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,49; ss=4,28), iki ve üzeri kardeşi olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=13,52; ss=3,83) olduğu görülmektedir. Kardeş sayısına göre PEAOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,34; ss=4,05), tek çocuk olanların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,76; ss=4,55) bir kardeşi olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=13,90; ss=3,50), iki ve üzeri kardeşi olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,60; ss=4,30) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş sayısına göre PEAOÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.17.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 17.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **kardeş sayısına** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları*

PEAOÖ		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Oyun Etkileşimi	Gruplararası	156,047	2	78,024	2,071	0,129
	Gruplariçi	6517,947	173	37,676		
	Toplam	6673,994	175			
Oyunun Bozulması	Gruplararası	34,878	2	17,439	0,990	0,374
	Gruplariçi	3047,934	173	17,618		
	Toplam	3082,812	175			
Oyundan Kopma	Gruplararası	25,942	2	12,971	0,788	0,456
	Gruplariçi	2845,916	173	16,450		
	Toplam	2871,858	175			

*p< 0.05, ** p< 0.01

Tablo 4.17. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş sayısına göre PEAOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği puan ortalamaları ($F_{(2-173)}$=2,071; p>0,05), PEAOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği puan ortalamaları ($F_{(2-173)}$=0,990; p>0,05) ve PEAOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği puan ortalamalarının ($F_{(2-173)}$=0,788; p>0,05) farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yani okul öncesi dönemdeki çocukların akran oyun davranışları kardeş sayısına göre değişmemektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PEAOÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.18. ‘de sunulmuştur.

Tablo 4. 18.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	ss
Oyun Etkileşimi	A-Birinci yıl	60	27,38	6,52
	B-İkinci yıl	85	29,89	5,53
	C-Üçüncü yıl	31	32,54	5,83
	Toplam	176	29,50	6,17
Oyunun Bozulması	A-Birinci yıl	60	14,25	3,98
	B-İkinci yıl	85	14,23	4,33
	C-Üçüncü yıl	31	13,93	4,32
	Toplam	176	14,18	4,19
Oyundan Kopma	A-Birinci yıl	60	14,70	4,23
	B-İkinci yıl	85	14,56	3,72
	C-Üçüncü yıl	31	13,06	4,43
	Toplam	176	14,34	4,05

Tablo 4.18. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PEAOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$ =29,50; ss=6,17), okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi birinci yıl olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=27,38; ss=6,52), ikinci yıl olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}$=29,89; ss=5,53), üçüncü olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=32,54; ss=5,83) olarak görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PEAOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,18; ss=4,19), okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesi süresi birinci yıl çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,25; ss=3,98), ikinci yıl olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,23; ss=4,33), üçüncü olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=13,93; ss=4,32) olarak görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PEAOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,34; ss=4,05), okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi birinci yıl olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,70; ss=4,23), ikinci yıl olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,56; ss=3,72), üçüncü olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=13,06; ss=4,43) olarak görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PEAOÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.19.'da sunulmuştur.

Tablo 4. 19.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları*

PEAOÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Oyun Etkileşimi	Gruplararası	570,087	2	285,043	8,079	**0,000***	.085	**A<B,C**
	Gruplariçi	6103,908	173	35,283		*		
	Toplam	6673,994	175					
Oyunun Bozulması	Gruplararası	2,397	2	1,199	0,067	0,935	-	-
	Gruplariçi	3080,415	173	17,806				
	Toplam	3082,813	175					
Oyundan Kopma	Gruplararası	62,493	2	31,246	1,924	0,149	-	-
	Gruplariçi	2809,365	173	16,239				
	Toplam	2871,858	175					

*p< 0.05, ** p< 0.01; A-Birinci yıl, B-İkinci yıl, C-Üçüncü yıl

Tablo 4.19. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre PEAOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği puan ortalamaları ($F_{(2-173)}$=0,067; p>0,05) ve PEAOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği puan ortalamalarının ($F_{(2-173)}$=1,924; p>0,05) farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak çocukların okul öncesi eğitim sürelerine PEAOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği puan ortalamalarının ($F_{(2-173)}$=8,079; p< 0,01; η2=.085) farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan LSD psothoc testi sonucuna göre bir yıl okul öncesi eğitim süresi geçiren çocukların ($\bar{x}$=27,38) oyun etkileşim puanlarının ikinci ($\bar{x}$=29,89) ve üçüncü yıl geçirenlere ($\bar{x}$=32,54) göre düşük olduğu görülmüştür. Yani çocukların oyun etkileşimi davranışları okul öncesi eğitim sürelerine göre değişmektedir ve okul öncesi eğitim alma süresinin artması çocukların oyun etkileşimi davranışlarını olumlu şekilde etkilemektedir. Bu durum beklenen bir sonuçtur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların anne öğrenim durumuna göre PEAOÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.20.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 20.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **anne öğrenim durumuna** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları*

PEAOÖ	**Anne Öğrenim Durumu**	**n**	$\bar{x}$	**ss**
Oyun Etkileşimi	A-İlkokul mezunu	20	27,90	6,78
	B-Ortaokul mezunu	24	24,58	5,77
	C-Lise mezunu	39	31,00	5,27
	D-Üniversite mezunu	86	30,54	5,94
	E-Lisansüstü mezunu	7	29,85	5,24
	Toplam	176	29,50	6,17
Oyunun Bozulması	A-İlkokul mezunu	20	13,45	3,81
	B-Ortaokul mezunu	24	14,62	4,65
	C-Lise mezunu	39	14,07	4,47
	D-Üniversite mezunu	86	14,23	4,03
	E-Lisansüstü mezunu	7	14,85	4,87
	Toplam	176	14,18	4,19
Oyundan Kopma	A-İlkokul mezunu	20	14,25	2,85
	B-Ortaokul mezunu	24	16,00	4,87
	C-Lise mezunu	39	13,10	3,64
	D-Üniversite mezunu	86	14,46	4,12
	E-Lisansüstü mezunu	7	14,42	3,77
	Toplam	176	14,34	4,05

Tablo 4.20. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocuklardan anne öğrenim durumuna göre PEAOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$ =29,50; ss=6,17), annesi ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=27,90; ss=6,78), annesi ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=24,58; ss=5,77), annesi lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=31,00; ss=5,27), annesi üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=30,54; ss=5,94) annesi lisansüstü mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=29,85; ss=5,24) olarak görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklardan anne öğrenim durumuna göre PEAOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$ =14,18; ss=4,19), annesi ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=13,45; ss=3,81), annesi ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,62; ss=4,65), annesi lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,07; ss=4,47), annesi üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,23; ss=4,03) annesi lisansüstü mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,85; ss=4,87) olarak görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklardan anne öğrenim durumuna göre PEAOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$ =14,34; ss=4,05), annesi ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,25; ss=2,85), annesi ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=16,00; ss=4,87), annesi lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=13,10; ss=3,64), annesi üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,46; ss=4,12) annesi lisansüstü mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,42; ss=3,77) olarak görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların anne öğrenim durumuna göre PEAOÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.21.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 21.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **anne öğrenim durumuna** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları*

PEAOÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Oyun Etkileşimi	Gruplararası	814,190	4	203,547	5,940	**0,000 ****	.121	**B<C,D,E**
	Gruplariçi	5859,804	171	34,268				
	Toplam	6673,994	175					
Oyunun Bozulması	Gruplararası	19,262	4	4,816	0,269	0,898	-	-
	Gruplariçi	3063,550	171	17,915				
	Toplam	3082,813	175					
Oyundan Kopma	Gruplararası	127,409	4	31,852	1,985	0,099	-	-
	Gruplariçi	2744,449	171	16,049				
	Toplam	2871,858	175					

*p<0.05, ** p<0.01; A-İlkokul mezunu, B-Ortaokul mezunu, C-Lise mezunu, D-Üniversite mezunu, E-Lisanüstü mezunu

Tablo 4.21. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların anne öğrenim durumuna göre PEAOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği puan ortalamaları ($F_{(4-171)}$=0,269; p>0,05) ve PEAOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği puan ortalamalarının ($F_{(4-171)}$=1,985; p>0,05) farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak çocukların anne öğrenim durumuna göre PEAOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği puan ortalamalarının ($F_{(4-171)}$=5,940; p<0,01; η2=.121) farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan LSD psthoc testi sonucuna göre anne öğrenim durumu lise ($\bar{x}$=31,00), üniversite ($\bar{x}$=30,54) ve lisansüstü ($\bar{x}$=29,85) olan çocukların oyun etkileşim puanlarının anne öğrenim durumu ortaokul ($\bar{x}$=24,58) olan çocukların oyun etkileşim puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Yani okul öncesi dönemdeki çocukların oyun etkileşimi davranışları anne öğrenim durumuna göre değişirken oyunun bozulması ve oyundan kopma davranışlarından herhangi bir değişim olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların baba öğrenim durumuna göre PEAOÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.22.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 22.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **baba öğrenim durumuna** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	**ss**
Oyun Etkileşimi	İlkokul mezunu	8	28,50	8,05
	Ortaokul mezunu	29	27,20	5,58
	Lise mezunu	56	29,35	6,07
	Üniversite mezunu	71	30,53	6,24
	Lisansüstü mezunu	12	30,33	5,59
	Toplam	176	29,50	6,17
Oyunun Bozulması	İlkokul mezunu	8	12,75	3,53
	Ortaokul mezunu	29	14,06	4,54
	Lise mezunu	56	14,20	4,30
	Üniversite mezunu	71	14,30	4,01
	Lisansüstü mezunu	12	14,75	4,71
	Toplam	176	14,18	4,19
Oyundan Kopma	İlkokul mezunu	8	12,37	2,82
	Ortaokul mezunu	29	15,20	3,90
	Lise mezunu	56	14,37	4,31
	Üniversite mezunu	71	14,12	4,08
	Lisansüstü mezunu	12	14,75	3,57
	Toplam	176	14,34	4,05

Tablo 4.22. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocuklardan baba öğrenim durumuna göre PEAOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$ =29,50; ss=6,17), babası ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=28,50; ss=8,05), babası ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=27,20; ss=5,58), babası lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=29,35; ss=6,07), babası üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=30,53; ss=6,24) babası lisansüstü mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=30,33; ss=5,59) olarak görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklardan baba öğrenim durumuna göre PEAOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$ =14,18; ss=4,19), babası ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=12,75; ss=3,53), babası ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,06; ss=4,54), babası lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,20; ss=4,30), babası üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,30; ss=4,01) babası lisansüstü mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,75; ss=4,71) olarak görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklardan baba öğrenim durumuna göre PEAOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği toplam puan

ortalamaları ($\bar{x}$ =14,34; ss=4,05), babası ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=12,37; ss=2,82), babası ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=15,20; ss=3,90), babası lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,37; ss=4,31), babası üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,12; ss=4,08) babası lisansüstü mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,75; ss=3,57) olarak görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların baba öğrenim durumuna göre PEAOÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.23.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 23.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **baba öğrenim durumuna** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları*

PEAOÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Oyun Etkileşimi	Gruplararası	246,050	4	61,512	1,636	0,167
	Gruplariçi	6427,944	171	37,590		
	Toplam	6673,994	175			
Oyunun Bozulması	Gruplararası	21,572	4	5,393	0,301	0,877
	Gruplariçi	3061,240	171	17,902		
	Toplam	3082,813	175			
Oyundan Kopma	Gruplararası	57,990	4	14,498	0,881	0,447
	Gruplariçi	2813,868	171	16,455		
	Toplam	2871,858	175			

*p< 0.05, ** p< 0.01

Tablo 4.23. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların baba öğrenim durumuna göre PEAOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği puan ortalamaları ($F_{(4-171)}$=1,636; p>0,05), PEAOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği puan ortalamaları ($F_{(4-171)}$=0,301; p>0,05) ve PEAOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği puan ortalamalarının ($F_{(4-171)}$=0,881; p>0,05) farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yani çocukların akran oyun davranışları baba öğrenim durumuna göre değişiklik göstermemektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna göre PEAOÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.24.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 24.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	**ss**
Oyun Etkileşimi	A-Alt SED	59	26,62	5,84
	B-Orta SED	61	32,50	5,41
	C-Üst SED	56	29,23	5,84
	Toplam	176	29,50	6,17
Oyunun Bozulması	A-Alt SED	59	13,91	3,33
	B-Orta SED	61	14,00	4,18
	C-Üst SED	56	14,67	4,98
	Toplam	176	14,18	4,19
Oyundan Kopma	A-Alt SED	59	14,40	3,56
	B-Orta SED	61	14,34	4,11
	C-Üst SED	56	14,28	4,50
	Toplam	176	14,34	4,05

Tablo 4.24. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönemdeki çocuklardan devam ettikleri okulun soyo-ekonomik durumuna göre PEAOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$=29,50; ss=6,17), alt SED olan okula devam eden çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=26,62; ss=5,85), orta SED olan okula devam eden çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=32,50; ss=5,41) ve üst SED olan okula devam eden çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=29,23; ss=5,84) olarak görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklardan devam ettikleri okulun soyo-ekonomik durumuna göre PEAOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,18; ss=4,19), alt SED olan okula devam eden çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=13,91; ss=3,33), orta SED olan okula devam eden çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,00; ss=4,18) ve üst SED olan okula devam eden çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,67; ss=4,98) olarak görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklardan devam ettikleri okulun soyo-ekonomik durumuna göre PEAOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,34; ss=4,05), alt SED olan okula devam eden çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,40; ss=3,56), orta SED olan okula devam eden çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,34; ss=4,11) ve üst SED olan okula devam eden çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}$=14,28; ss=4,50) olarak görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna göre PEAOÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.25.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 25.
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna** göre **PEAOÖ** alt ölçek puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları*

PEAOÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Oyun Etkileşimi	Gruplararası	1055,068	2	527,534	16,242	**0,000 ** **	**.158**	**A<B,C; C<B**
	Gruplariçi	5618,926	173	32,479				
	Toplam	6673,994	175					
Oyunun Bozulması	Gruplararası	20,022	2	10,011	0,565	0,569	-	-
	Gruplariçi	3062,791	173	17,704				
	Toplam	3082,813	175					
Oyundan Kopma	Gruplararası	,422	2	,211	0,013	0,987	-	-
	Gruplariçi	2871,436	173	16,598				
	Toplam	2871,858	175					

*p< 0.05, ** p< 0.01; A-Alt SED, B-Orta SED, C-Üst SED

Tablo 4.25. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna göre PEAOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği puan ortalamaları ($F_{(2-173)}$=0,565; p>0,05) ve PEAOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği puan ortalamalarının ($F_{(2-173)}$=0,013; p>0,05) farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak çocukların devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna göre PEAOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği puan ortalamalarının ($F_{(2-173)}$=16,242; p<0,01; η2=.158) farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yani çocukların oyun etkileşimi davranışları devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna göre değişmektedir. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan LSD posthoc testi sonucuna göre devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumu alt ($\bar{x}$=26,62) olan çocukların oyun etkileşim puanlarının orta ($\bar{x}$=32,50) ve üst ($\bar{x}$=29,23) olanların oyun etkileşim puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir. Devam ettiği okulun sosyo-ekonomik durumu orta ($\bar{x}$=32,50) olan çocukların oyun etkileşim puanlarının ise üst ($\bar{x}$=29,23) olanların puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişki ve demografik değişkenlerin (çocukların cinsiyeti, yaş grubu, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne-baba öğrenim durumu ve devam ettiği okulun sosyo-ekonomik durumu) sosyal problem çözme becerileri ve akran oyun davranışları üzerindeki etkisine ilişkin sonuçlar tartışılmış ve ilgili literatür ile desteklenerek sunulmuştur.

Araştırmaya ait sonuç ve yorumlar üç alt bölümde sunulmaktadır. Birinci bölümde okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkiye dair bulguların sonuç ve yorumları bulunmaktadır. İkinci bölümde demografik özelliklerin (çocukların cinsiyeti, yaş grubu, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne-baba öğrenim durumu ve devam ettiği okulun sosyo-ekonomik durumu) sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bulguların sonuç ve yorumları yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise demografik özelliklerin (çocukların cinsiyeti, yaş grubu, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne-baba öğrenim durumu ve devam ettiği okulun sosyo-ekonomik durumu) akran oyun davranışları üzerindeki etkisine ilişkin bulguların sonuç ve yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde; okul öncesi dönemdeki çocukların **sosyal problem çözme becerileri** ile **akran oyun davranışlarının** oyun etkileşimi, oyunun bozulması ve oyundan kopma olmak üzere tüm alt ölçeklerinde herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu durumun nedeni, içinde bulunduğumuz Covid-19 salgın süreci olabilir. Global düzeyde deneyimlenen Covid-19 pandemisiyle mücadele çerçevesinde devletler pek çok toplumsal sahayı kullanım için kapatmış ve aileleri izole olmaya yönlendirmiştir. Eğitimsel hizmetler de bu durumdan etkilenmiştir ve aksaklıklar yaşanmıştır. Eğitim çevrimiçi platformlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu durum çocukların sosyal problem çözme becerilerini ve oyun davranışlarını, dolaylı olarak da bu ikisinin ilişkisini etkilemiş olabilir. Nitekim Akbaş (2020) araştırma verilerini pandemi öncesi süreçte (2018-2019 eğitim öğretim yılı) topladığı çalışmasında çocukların sosyal becerileri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiş; çocukların sosyal becerileri ile akran oyun

davranışlarının ilişkili olduğunu, sosyal becerileri arttıkça akran oyun becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Arslan (2021) araştırmasında, pandemi sürecinde uzaktan ve yüz yüze okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal becerilerini karşılaştırmış; yüz yüze eğitim alan çocukların toplam sosyal beceri puanlarının uzaktan eğitim alan çocuklara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yani yüz yüze yapılan okul öncesi eğitimin uzaktan eğitime nazaran çocuklarda sosyal becerileri daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak araştırmaya dahil edilen çocukların aile görüşleri doğrultusunda; çocukların hareket ortamlarının kısıtlanmasının, okula gidememenin, arkadaşları ile bir arada olamamanın veya dışarı çıkamamanın çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunların ortaya çıkmasına neden olabileceğini, ailelerin pandemi sürecini çocuklara aktarma biçimlerinin de çocukların günlük davranışlarında önemli değişikliklere sebep olduğunu, ayrıca çocukların pandemi ile ilgili olumsuzlukları oyunlarına da yansıttıklarını ve oyun oynama biçimlerinin de bu bağlamda değişikliğe uğradığını belirtmiştir (Arslan, 2021). Metin (2018) okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışları ile kişilerarası problem çözme davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile oyun davranışının alt alanlarından olan sessiz davranış, yalnız-pasif davranış, yalnız-aktif davranış, sosyal oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ancak çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile itiş-kakış oyun davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. İtiş-kakış oyun davranışı gösteren çocukların kişiler arası problemlerini çözme becerilerinin düşük olduğunu belirlemiştir. Kaçar (2016) beş-altı yaş çocukların problem çözme beceri düzeylerinin serbest oyun zamanında tercih ettikleri oyun türüne göre değiştiğini tespit etmiş ve fiziksel oyunları tercih eden çocukların problem çözme beceri düzeylerinin, diğer tüm çocuklara göre daha düşük olduğunu; yapı-inşa ve dramatik oyunları tercih eden çocukların problem çözme beceri düzeylerinin ise manipülatif oyunları tercih eden çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Araştırmanın bir başka alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde; okul öncesi dönemdeki çocukların **sosyal problem çözme** becerilerinin **yaş** grubuna göre değişmediği belirlenmiştir. Çebi (2019) araştırmasında benzer sonuca ulaşmış ve çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yaşlarına göre farklılaşmadığını

saptamıştır. Sosyal problem çözme becerisini yaş değişkeni açısından inceleyen birçok araştırmada ise yaşa göre sosyal problem çözme becerilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Akdoğan, 2018; Bal ve Temel, 2014; Beydoğan, 2019; Eisenberg vd., 2006; Takahashi, Koseki ve Shimada, 2009; Yılmaz, 2016; Yılmaz ve Tepeli, 2013; Yılmaz, 2012). Tüm bu liretatürün aksi sonuçlar elde edilen araştırma bulguları da bulunmaktadır. Örneğin Beydoğan (2019) yapmış olduğu araştırmasında çocukların sosyal problem çözme becerilerini yaş değişkeni açısından ele almış ve beş yaş grubu çocukların, dört yaş grubu çocuklara kıyasla sosyal problem çözme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Buna neden olarak çocukların yaşlarının artmasıyla birlikte elde ettikleri sosyal deneyimler sayesinde sosyal problemleri çözme bakımından daha becerikli olabileceklerini belirtmiştir. Yine Bal ve Temel (2014) yaş grubu 48-72 ay arası olan çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını inceledikleri araştırmada, yaş grubu 60-72 ay arasında çocukların sosyal problem çözme puan ortalamalarının 48 aylık çocukların ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Yılmaz ve Tepeli (2013) 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelediği çalışmada 67-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, 60-66 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinden daha iyi olduğu bulgusuna ulaşmış ayrıca yaş ile beraber sosyal problem çözme becerilerinin artmasının nedeninin; çocuğun yaşının artması sonucu bilişsel gelişimin ilerleme göstermesi, çocuğun sosyal problemler üzerinde bilişsel işlemler yapma becerisinin gelişmesi, sosyal problem durumlarının çözümünde kullanacağı bilginin de deneyim ve olgunlaşma ile değişmesi olabileceğini belirtmişlerdir. Yani Yılmaz ve Tepeli'ye (2013) göre bu konudaki genel kanının sosyal problem çözme becerilerinin yaşa bağlı olarak artması yönünde olduğu vurgulanmıştır. Benzer olarak Eisenberg ve diğerleri(2006) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışlarında yaşla beraber artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak yürütülen bu çalışma, Covid-19 salgını sürecine denk gelmiştir. Salgın döneminde Covid-19 ile mücadele için uygulanan kısıtlamalardan dolayı çocukların sosyal ortamlardan uzaklaştığı, etkileşimde bulundukları akran ve yetişkinlerin azaldığı, evde bulundukları süreç içerisinde sosyal etkileşimin azalarak yerini daha fazla bilgisayar, tablet, telefon ekranına maruz kalmaya bıraktığı ve bu

durumun da çocukların deneyimleyebileceği sosyal etkileşimleri azaltmasına bağlı olarak karşılaşabileceği sosyal problemleri de azaltmış olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın diğer bir alt amacıyla ilgili bulgular incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki çocukların **sosyal problem çözme** beceri puanlarının **cinsiyete** göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma neden olarak; artık Türk toplumunda kız ve erkek çocuklara karşı cinsiyet ayrımının azalması, daha fazla fırsat eşitliğinin sağlanması hem eğitim ortamlarında hem de diğer sosyal ortamlarda kız ve erkek çocukların aynı koşulları paylaşması ve bireylere atfedilen toplumsal cinsiyet rollerinde de değişiklikler olması gösterilebilir. Literatür incelendiğinde, sosyal problem çözme becerileri üzerinde cinsiyetin etkisine yönelik farklı sonuçlara ulaşan araştırmaların mevcut olduğu; sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığını tespit eden (Akdoğan, 2018; Beydoğan, 2019; Çebi, 2019; Çeliker, 2019; Eisenberg vd., 2006; Polat ve Yağbasan, 2019; Metin, 2018; Yaban ve Yükselen, 2007) ve farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalar (Bayrak, 2020; Bal ve Temel, 2014; Chasse, 2004; Dereli, 2008; Dereli-İman, 2013; Drugli, 2006; Erwin, Firth ve Purves, 2004; Karakuş, 2017; Yılmaz ve Tepeli, 2013 Yılmaz, 2016) bulunmaktadır. Dereli (2008) çocuklar için sosyal beceri eğitimi programının altı yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkileyip etkilemediğini incelediği araştırmada, uygulama sonrası kız ve erkek çocukların sosyal problem çözme puanları arasında farklılık oluşmadığını, kız ve erkek çocukların sosyal problem durumlarına önerdikleri prososyal cevaplarda aynı düzeyde artış olduğunu tespit etmiştir. Polat ve Yağbasan (2019) cinsiyetin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde oluşturduğu farklılığın kız çocukların lehine olduğunu, kız çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Metin (2018) okul öncesi dönemdeki çocukların kişiler arası problem çözme davranışlarını incelediği araştırmasında, kişilerarası problem çözme davranışlarının cinsiyete göre farklılaştığını; erkek çocukların kızlara göre kişilerarası problem çözmede hem yapıcı hem de yıkıcı davranışları daha fazla kullandığını belirlemiştir. Çeliker (2019) okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığını; erkek çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kız çocuklara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Araştırmanın bir diğer alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde; okul öncesi dönemdeki çocukların **sosyal problem çözme** becerilerinin **kardeş sayısına** göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İki ve üzeri kardeş sayısına sahip olan okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin bir kardeşi olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinden yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni kardeş sayısı arttıkça çocukların ev ortamında daha fazla sosyal problemle karşı karşıya gelmesi ve bu problemleri çözdükçe sosyal problem çözme becerilerinin de gelişmesi olabilir. Nitekim Ross ve Howe (2008) de kardeşler arasındaki çatışmaların, yaştaki farklılıklara rağmen hem anlaşmazlıkların çözümünde hem de akranlarla yaşananlara benzer olabilecek saldırganlık ve düşmanlığın yönetiminde deneyim sağladığını belirtmektedir. Apaydın-Demirci, Arslan ve Temel (2020) de mevcut araştırma sonucunu destekleyen bir bulguya ulaşmış; iki kardeşi olan çocukların kişiler arası problem çözme becerisi puan ortalamalarının kardeşi olmayan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu saptamıştır. Benzer biçimde Çebi (2019) sosyal problem çözme becerilerinin kardeş sayısına göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmış; iki kardeşi olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeşi olmayan, bir kardeşi olan, üç ve üzeri kardeşi olan çocuklardan daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Bu duruma neden olarak; çocukların kardeşleriyle olan deneyimlerinin onların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmiş olabileceğini öne sürmüştür. Bununla beraber kardeş sayısının üç ve daha fazla olması durumunda evdeki dinamiklerin değişebileceğini ve düzensizlikler ortaya çıkabileceğini, ebeveynlerin tüm çocuklara yeterince vakit ayıramayabileceğini eklemiş; sosyal deneyimlemede tek çocuk olmanın dezavantajları olabileceği gibi, üç ve daha fazla kardeşe sahip olmanın da farklı olumsuz etkiler doğurabileceğini belirtmiştir. Kitzman, Cohen ve Lockwood (2002) kardeşi olmayan çocukların daha saldırgan olma eğiliminde olduklarını ve arkadaşları arasında daha az popüler olma olasılıklarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Ancak bu araştırma bulgularından farklı olarak sosyal problem çözme becerilerinin kardeş sayısına göre değişiklik göstermediği araştırma sonuçlarına da (Beydoğan, 2019; Dalkılıç, 2014; Karakuş, 2017; Kesicioğlu, 2015; Polat ve Yağbasan, 2019; Yılmaz 2016) rastlanmıştır.

Araştırmanın bir diğer alt amacıyla ilgili bulgular incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki çocukların **sosyal problem çözme** becerilerinin **okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine** göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu durum araştırmanın yürütüldüğü süreçte çocukların salgından dolayı yaklaşık bir buçuk yıl süreyle eğitim kurumlarına düzenli olarak devam edememesi ve eğitimin kesintiye uğramasından kaynaklanıyor olabilir. Eğitimdeki kesinti nedeniyle grup oyunları ve etkileşimlerinin hala istenen nitelikte yürütülememesinden dolayı çocukların sosyal problem çözme becerisine ilişkin uyarandan yoksun olmaları gerekçe olarak düşünülebilir. Nitekim yapılan araştırmalarında çocukların sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi eğitime devam etme süresine göre değişiklik göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır (Polat ve Yağbasan, 2019; Yılmaz, 2016). Bununla beraber bu araştırma sonuçlarından farklı olarak çocukların sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre farklılık gösterdiği araştırma sonuçları da mevcuttur (Beydoğan, 2019; Çeliker, 2019; Karakuş, 2017; Yılmaz, 2012; Yılmaz ve Tepeli, 2013). Sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılık gösterdiğini ortaya koyan çalışmalarda genel sonuç, okul öncesi eğitime devam etme süresi iki ve daha fazla yıl olan çocukların, okul öncesi eğitime devam etme süresi bir yıl olanlara nazaran daha yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerilerine sahip olduğudur (Aksoy ve Özkan, 2015; Karakuş, 2017; Yılmaz ve Tepeli, 2013). Yine Baran (2005) da okul öncesi eğitim alan çocukların daha girişken, daha bağımsız ve sosyal olduklarını ifade ederek çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresinin artması ile sosyal davranışlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın başka bir alt amacıyla ilgili bulgular incelendiğinde; **anne** ve **baba öğrenim durumunun** okul öncesi dönemdeki çocukların **sosyal problem çözme** becerileri üzerinde etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Nitekim ilgili alanyazında yapılan çalışmalarda da bu bulguyu destekleyen sonuçlara ulaşılmış; anne ve baba öğrenim durumunun çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkisi olmadığı tespit edilmiştir (Alemdar-Coşkun, 2016; Polat ve Yağbasan, 2019). Özellikle Karakuş'un (2017) da yaptığı araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde anne öğrenim durumuna göre manidar bir farklılık saptanmamıştır.

Bu araştırma bulgularının aksine okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne öğrenim durumuna göre farklılaştığı tespit edilen (Akbaş, 2005; Aksoy ve Özkan, 2015; Beydoğan, 2019; Dalkılıç, 2014; Yılmaz, 2016; Yılmaz ve Tepeli, 2013) ve baba öğrenim durumuna göre de değişiklik gösterdiği saptanan (Beydoğan, 2019; Karakuş, 2017; Yılmaz, 2016) çalışmalara rastlanmaktadır. Beydoğan'ın (2019) yaptığı araştırmada anne ve baba öğrenim durumlarının çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmış; anne öğrenim durumu lisans ve üzeri mezunu olan çocukların, anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocuklardan daha yüksek sosyal problem çözme puanları elde ettikleri; baba öğrenim durumu lisans ve üzeri mezunu olan çocukların, baba öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocuklardan daha yüksek sosyal problem çözme puanları elde ettikleri tespit edilmiştir. Yılmaz'ın (2016) yaptığı araştırmada da sosyal problem çözme becerilerinin anne ve baba öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı seviyede farklılaştığı saptanmış, buna göre; annesi üniversite mezunu olan çocukların, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocuklara nazaran sosyal problem çözme beceri puanlarının daha fazla olduğu, babası üniversite mezunu olan çocukların babası ilkokulu mezunu olan çocuklara nazaran sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak bu literatür bilgisi ışığında anne ve baba öğrenim durumunun okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin farklı görüşler olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer alt amacıyla ilgili bulgular incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki çocukların **sosyal problem çözme** becerileri üzerinde devam ettikleri eğitim kurumunun **sosyo-ekonomik** düzey **durum**unun etkisinin olduğu saptanmıştır. Devam ettiği okul alt SED grubunda olan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin orta SED grubunda olan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni; alt SED grubunda bulunan çocukların hem yaşadıkları çevre ve devam ettikleri okul hem de ailesinin sosyo-ekonomik durumu açısından bakıldığında akranlarına nazaran daha kısıtlı olanaklara sahip olmaları nedeniyle günlük yaşam içerisinde daha fazla sosyal problemle karşılaşabilecekleri ve karşılaştıkları problem durumlarını çözdükçe problem çözme becerilerinin de gelişebileceği düşünülmektedir. Ayrıca imkanların kısıtlı olması çocukları ev

ortamında kardeşleriyle okul ortamında ve dışarıda akranlarıyla yardımlaşma, paylaşma, empati kurma, işbirliği yapma gibi prososyal davranışlarda bulunmaya yöneltmiş olabilir. Nitekim Miller ve diğerleri (2002) okul öncesi dönemdeki düşük gelirli ailelerin çocuklarının sosyal ve duygusal yeterliliklerini inceledikleri araştırmada; çocukların %75'inin bazı olumsuz duygular sergilediklerini, yarıdan fazlasının prososyal davranışlar sergilediklerini ve hemen hemen hepsinin olumlu duygusal davranışlar sergilediklerini tespit etmişlerdir. Robinson ve Piff (2017) prososyal davranışın düşük sosyo-ekonomik statüye uyum sağlayan bir tepki olduğunu belirtmiş; daha düşük sosyo-ekonomik statüye sahip bireylerin, daha yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip bireylere kıyasla, başkalarına karşı daha fazla dikkat ve daha fazla prososyal davranış sergilediklerini öne sürmüştür. Benzer bir biçimde Bal ve Temel (2014) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığı tespit edimiş; buna göre orta sosyo-ekonomik düzey grubunda yer alan çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin, alt ve üst sosyo ekonomik düzey grubunda yer alan çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Akbaş (2005) ise araştırmasında çocukların sosyal problem çözme becerilerinin aile gelir düzeyi ile doğru orantılı olarak arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Yılmaz (2016) çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiş; bu farklılığın alt gelir düzeyindeki çocuklar aleyhine olduğu belirlenmiştir. Ancak Polat ve Yağbasan (2019) ile Yılmaz (2012) ise okul öncesi dönem çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde sosyo-ekonomik durumun etkisinin olmadığını tespit etmiştir.

Araştırmanın bir başka alt amacıyla ilgili bulgular incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **yaş grupları**na göre akran oyun davranışlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Nitekim Kuşçu (2014) araştırmasında 36-72 aylık çocukların dört temel oyun alanındaki davranışlarının yaş gruplarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre; 36-48 ay, 48-60 ay ve 60-72 ay aralığında olan çocukların fiziksel oyun, blok oyun, manipülatif oyun ve dramatik oyun oynarken sergiledikleri davranışlar değişmemektedir. Uygun ve Kozikoğlu (2019) da çocukların akran oyun davranışlarının yaşlarına göre değişiklik

göstermediğini tespit etmiştir. Buna neden olarak, her ne kadar çocukların oyun davranışları gelişimsel bir sıra ile tanımlansa da farklı yaş gruplarındaki çocukların benzer oyun davranışlarını veya aynı yaş grubundaki çocukların da farklılaşan oyun davranışlarını sergileyebileceklerini belirtmiş; bununla beraber oyun davranışlarının gelişiminde yaş önemli bir etmen olsa bile bir çocuk oyun sırasında yalnız oyun davranışı sergilerken belirli bir süre sonra itiş kakışlı ya da sosyal oyun davranışlarını da gözlemleyebileceğimizi söylemiştir. Sonuç olarak, çocuklar farklı yaş gruplarında olsa da benzer oyun davranışları sergileyebileceklerini ifade etmiştir (Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Mevcut araştırma sonucunun aksine çocukların akran oyun davranışları üzerinde yaşın etkisi olduğu sonucuna ulaşan araştırmalara da rastlanmıştır (Aşık- Öztürk, 2018; Aydın, 2008; Coolahan, Mendez, Fantuzzo ve McDermott, 2000; Coplan, Rubin ve Findlay, 2006; Kılınç ve Ceylan 2017; Mucuk, 2020; Saracho, 1999; Sönmez, 2019). Sönmez (2019) yaş grubu 67-72 ay arası olan çocukların oyun etkileşimi davranışlarının yaş grubu 55-60 ay olan çocuklara göre daha başarılı olduğunu, yaş grubu 55-60 ay arası olan çocukların ise yaş grubu 67-72 ay arası olan çocuklara göre daha fazla oyunun bozulması davranışı sergilediğini belirlemiştir. Ayrıca yaş azaldıkça oyundan kopma davranışının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2008) gerçekleştirdiği araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden üç-altı yaşındaki normal gelişime sahip olan çocukların simgesel oyun davranışları yaş gruplarına göre incelenmiş, beş yaşındaki çocukların lehine manidar farklılıkların ortaya çıktığı görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer alt amacıyla ilgili bulgular incelendiğinde, çalışmaya dahil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **cinsiyetine** göre akran oyun davranışları oyun etkileşimi ve oyundan kopma alt ölçek puanlarının farklılığa sahip olmadığı belirlenmiş; fakat çocukların cinsiyetine bağlı olarak oyunun bozulması alt ölçek puanlarının farklılık gösterdiği, erkeklerin oyunun bozulması puanlarının kızlara nazaran yüksek olduğu saptanmıştır. Çocukların cinsiyeti oyunu bozma boyutunda etkili bir değişkenken oyun etkileşimi ve oyundan kopma boyutunda herhangi bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bu bulguya göre oyunun bozulması alt ölçeğinden alınan yüksek puan çocuklarda daha saldırgan ve yıkıcı davranışların varlığına işaret etmektedir. Bu sonuç doğrultusunda erkek çocukların oyun oynarken kız çocuklarına

göre daha yıkıcı ve saldırgan davranışlar sergilediği söylenebilir. Elde edilen bu sonuç; ailelerin, erkek çocukların oyunlarında yıkıcı ve saldırgan davranışlar sergilemesini hoşgörüyle karşılarken, kız çocukları ise daha sakin oyunlar oynamaya yönlendirmeleriyle açıklanabilir. Nitekim literatürde çocukların akran oyunlarını inceleyen araştırmalar da erkek çocukların oyunun bozulması puanlarının kız çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlar, erkek çocukların kızlara nazaran daha fazla oyunun bozulması davranışı gösterme eğiliminde olduklarını tespit etmişlerdir (Bahadır, 2020; Karaca, Uzun ve Metin, 2020; Sönmez, 2019; Torres, Verissimo, Monteiro, Santos ve Pessoa Costa, 2012). Başka araştırmalarda da erkeklerin kızlara göre daha aktif, dürtüsel ve itiş-kakışlı oyun davranışları sergiledikleri sonucuna varılmıştır (Cherney, 2003; Kılınç ve Ceylan, 2017; Pilten ve Pilten, 2013; Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Literatürde benzer şekilde cinsiyetin çocukların akran oyun davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşan başka araştırma sonuçları da mevcuttur (Acer, 2018; Akbaş, 2020; Aslan, 2013; Aşık-Öztürk, 2018; Choi ve Hyun, 2004; Coolahan vd., 2000; Coplan, Rubin ve Findlay, 2006; Değirmenci, 2016; Fabes, Martin ve Hanish, 2003; Güler ve Kargı, 2008; Mucuk, 2020; Özdemir ve Budak, 2019; Sezer ve diğ.,2016; Sönmez, 2019; Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Choi ve Hyun (2004) çocukların oyun sırasındaki cinsiyete dayalı beklentilerini ne şekilde dışa vurduğunu değerlendirmeyi amaçlamış ve cinsiyete dayalı farklılığın oyun sırasında kendisini gösterdiği, erkeklerin kız çocuklara nazaran fiziki manada daha etkin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fabes ve diğerleri (2003) cinsiyetin ve oyun arkadaşının cinsiyetinin çocukların oyun davranışları üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, oyun davranışlarının çocuğun cinsiyetine göre değiştiği sonucuna ulaşmış, buna göre erkek çocukların kız çocuklara kıyasla daha fazla hareketli oyunlar oynadıkları ve çocukların karşı cinsiyetten arkadaşlarıyla daha az oynadıkları belirlenmiştir. Ayrıca çocukların akran oyun davranışlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı araştırma sonuçlarını da görmek mümkündür (Aksoy ve Tozduman-Yaralı, 2017; Aydın, 2008; Çorbacı-Oruç, 2008; Moustafa, 2021).

Araştırmanın başka bir alt amacına yönelik bulgular incelendiğinde, çalışmaya dahil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **kardeş sayısına** göre akran oyun davranışlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum, kardeşlerin birlikte

az oyun oynuyor olmalarından ya da kardeşler arasındaki yaş farkının fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim literatürde yapılan çalışmalarda bu araştırma sonucunu destekler nitelikte bulguların olduğu, kardeş sayısının çocukların akran oyun davranışları üzerinde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Aşık-Öztürk, 2018; Moustafa, 2021; Mucuk, 2020; Sönmez, 2019; Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Benzer olarak Aslan (2013) çocukların oyun davranışlarının kardeşinin olup olmamasına göre değişmediğini saptamıştır. Bu araştırma sonucunun aksine kardeş sayısının çocukların akran oyun davranışları üzerinde değişikliğe yol açtığı sonucuna ulaşan araştırmalara da rastlanmıştır (Akbaş, 2020; Aydın, 2008; Bahadır, 2020; Yokuş ve Konokman, 2019). Aydın (2008) yürüttüğü araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına giden üç-altı yaşındaki normal gelişime sahip çocukların simgesel oyun davranışlarının kardeş sayısı değişkenine göre değiştiğini; en fazla simgesel oyun puanının iki ve daha çok kardeşi bulunan çocuğa ait olduğu sonucunu elde etmiştir. Bununla beraber Yokuş ve Konokman (2019) çocukların oyun davranışlarını kardeş sayılarına göre ele almış; itiş-kakış oyun davranışlarının kardeş sayısına göre değişiklik gösterdiğini ve kardeşi olmayan çocukların, bir ve iki kardeşi olan çocuklara göre daha az itiş-kakış oyun oynadıklarını belirlemiştir. Dunn (2002) ile Ross ve Howe (2008) de kardeş ilişkilerinin çocukların akran etkileşimlerini etkilediğini belirtmektedir.

Araştırmanın bir diğer alt amacıyla ilgili bulgular incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine** bağlı olarak oyunun bozulması ve oyundan kopma alt ölçek puanlarının farklılaşmadığı ancak oyun etkileşimi puanının değiştiği belirlenmiştir. Buna göre; okul öncesi eğitime devam etme süresi bir yıl olan çocukların oyun etkileşim puanının ikinci ve üçüncü yıl olan çocuklara nazaran düşük olduğu anlaşılmıştır. Yani okul öncesi eğitimi alma süresinin artmasının çocukların oyun etkileşimi davranışları üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Bu durum beklenen bir sonuçtur. Bu bulgu çerçevesinde erken yaşlarda okul öncesi eğitime başlamanın çocukların akran oyun becerilerinin gelişimine katkısının olabileceği söylenebilir. Bu çalışmaya paralel olarak Acer (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitime devam etme süresi daha fazla olan çocukların oyun etkileşim düzeylerinin daha yüksek olduğu,

oyundan kopma düzeylerinin ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bahadır (2020) da okul öncesi eğitime devam sürelerine göre çocukların akran oyun davranışlarını incelemiş; oyunun bozulması ve oyundan kopma davranışları farklılaşmazken oyun etkileşimi davranışlarının farklılaştığını; buna göre bir yıldan fazla okul öncesi eğitim alan çocukların oyun etkileşimi puanlarının bir yıl okul öncesi eğitim alanlara kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer bir biçimde Aydın (2008) çocukların sembolik oyun davranışlarını okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre karşılaştırmış; iki ve üç yıl arasında okul öncesi eğitim alan grubun puanlarının sıfır altı ay arasında eğitim alanlar ve bir ve iki yıl arasında eğitim alanlara kıyasla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çocukların akran oyun davranışlarının okul öncesi eğitime devam etme süresine göre değişmediğini tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (Atış-Akyol, 2015; Moustafa, 2021; Mucuk, 2020).

Araştırmanın başka bir alt amacıyla ilgili bulgular incelendiğinde, çalışmaya katılan okul öncesi dönemdeki çocukların **anne öğrenim durumuna** göre oyunun bozulması ve oyundan kopma puanlarının farklılaşmadığı ancak anne öğrenim durumuna bağlı olarak oyun etkileşimi puanlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre; anne öğrenim durumu lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan çocukların oyun etkileşim puanlarının anne öğrenim durumu ortaokul mezunu olan çocuklara kıyasla yüksek olduğu görülmüştür. Annenin öğrenim durumunun artmasının çocukların oyun etkileşimi davranışlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Annelerin öğrenim durumu yükseldikçe çocuk gelişimi konusundaki bilgi ve becerileri ile çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik farkındalıklarının da artabileceği düşünülmektedir. Bu durum annenin çocuklarıyla olan etkileşimlerinin niteliğini de artırabilir. Ayrıca anne-çocuk ilişkisinin kalitesinin bebeklikten itibaren çocukların gelişimi üzerinde önemli bir yeri olduğu (Berk, 2013) göz önünde bulundurulduğunda anne-çocuk etkileşiminin niteliğinin çocukların akran oyun davranışlarını etkilemesi olasıdır. Nitekim bazı çalışmalar da anne-çocuk etkileşiminin kalitesinin, çocukların akran etkileşimlerinin kalitesini etkilediğini vurgulamaktadır (Attili, Vermigli ve Roazzi, 2015; McCoy, Brody ve Stoneman,1994; Romanchych, 2014). Işıkoğlu ve İvrendi (2008) ile Craig ve Pepler (2007) tarafından yapılan araştırmalarda yükseköğrenim seviyesine sahip ailelerin, çocuklarının oyunlarına daha çok

katıldıkları tespit edilmiştir. Çocukların akran oyun davranışlarının anne öğrenim durumuna göre farklılaştığı araştırma sonuçlarına bakıldığında genel kanı anne öğrenim düzeyinin yükselmesine bağlı olarak çocukların akran oyun davranışlarının geliştiği yönündedir (Akbaş, 2020; Bahadır, 2020; Moustafa, 2021; Mucuk, 2020; Torres vd., 2012; Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Bu durum bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Buna karşın literatürde okul öncesi dönemdeki çocukların akran oyun davranışlarının anne öğrenim durumuna göre değişmediği araştırma sonuçları da mevcuttur (Aşık- Öztürk, 2018; Aydın, 2008; Karaca, Uzun ve Metin, 2020; Sönmez, 2019).

Araştırmanın bir başka alt amacıyla ilgili bulgular incelendiğinde, çalışmaya dahil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların **baba öğrenim durumuna göre akran oyun davranışları**nın farklılaşmadığı belirlenmiştir. Türk toplumundaki aile yapısı göz önünde bulundurulduğunda anne çalışıyor olmasa dahi genel anlamda babanın çalışıyor olma durumu söz konusudur. Babaların öğrenim durumları değişmeksizin gününün büyük bir kısmını çalışarak veya dışarıda geçirmek zorunda olmalarına bağlı olarak çocuklarıyla geçirecekleri zamanın, kuracakları etkileşimlerin ve paylaşımlarının azalması muhtemeldir. Bu durum gruplar arasında faklılık oluşmamasının sebebi olabilir. Literatürde araştırma bulgusunu destekleyen ve çocukların akran oyun davranışlarının baba öğrenim düzeyinden etkilenmediği sonucuna ulaşan çalışmalara rastlandığı gibi (Acer, 2018; Aydın, 2008; Karaca, Uzun ve Metin, 2020; Moustafa, 2021; Mucuk, 2020; Sönmez, 2019; Uygun ve Kozikoğlu, 2019) akran oyun davranışlarının baba öğrenim düzeyinden etkilendiği sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Akbaş, 2020; Aşık -Öztürk, 2018; Atış- Akyol, 2015; Bahadır, 2020; Torres vd., 2012).

Araştırmanın bir diğer alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde; araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönemdeki çocukların devam ettikleri okulun **sosyo-ekonomik durum**una göre oyunun bozulması ve oyundan kopma davranışlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak çocukların devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik durumuna göre oyun etkileşimi puanlarında farklılık tespit edilmiştir. Devam ettikleri okul alt SED grubunda olan çocukların oyun etkileşim puanlarının orta ve üst SED grubunda olanlara kıyasla düşük olduğu görülmüştür. Devam ettiği

okul orta SED grubunda olan çocukların oyun etkileşim puanlarının ise üst SED grubunda yer alanlara göre yüksek olduğu görülmektedir. Alt SED grubunda yer alan çocukların oyun etkileşim puanlarının düşük olmasının nedeni; yaşam koşullarının zor olması ve ailenin mücadele etmek zorunda olduğu farklı güçlüklerin olmasına bağlı olarak çocuklarıyla olan etkileşimlerinin niteliğinin düşmesi ile açıklanabilir. Orta SED grubunda yer alan çocukların üst SED grubunda olan çocuklardan daha fazla oyun etkileşimi davranışı sergilemeleri ise üst SED grubundaki çocukların anne-babalarının çok daha fazla çalışıyor olmasına bağlı olarak çocukları ile etkileşimde bulundukları zamanın azalması ile açıklanabilir. Larson ve Lochman (2010) kalabalık aile yapısı, işsizlik ve düşük sosyo-ekonomik düzey gibi etmenlerin, çocuklarda sosyal olmayan davranışlar, saldırganlık ve ilerleyen yıllarda da sosyal olmayan davranışlar, suça yönelim ile ilişkili olabildiğini belirtmişlerdir. Pişkin (2010) ise üst sosyo-ekonomik düzey grubunda yer alan ailelerin çocuklarının, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerin çocuklarına kıyasla daha fazla zorbalık davranışı sergilediklerini ifade etmektedir. Akbaş (2020) çalışmasında farklı sosyo-ekonomik çevrede eğitim alan okul öncesi dönem çocuklarının akran oyun davranışlarını incelemiş; sosyo-ekonomik durum yükseldikçe çocukların oyun etkileşim düzeylerinin arttığını, oyunun bozulması ve oyundan kopma davranışlarının ise azaldığını belirlemiştir. Acer (2018) ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça çocukların oyun etkileşimi düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Çocukların akran oyun davranışlarının sosyo-ekonomik duruma göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Aşık- Öztürk, 2018; Atış- Akyol, 2015; Aydın, 2008; Moustafa, 2021; Mucuk, 2020; Sönmez, 2019; Uygun ve Kozikoğlu, 2019).

6. ÖNERİLER

Bu araştırma okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişki ve demografik değişkenlerin (çocukların cinsiyeti, yaş grubu, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne-baba öğrenim durumu ve devam ettiği okulun sosyo-ekonomik durumu) sosyal problem çözme becerileri ve akran oyun davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda birtakım önerilere yer verilmektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir:

- Bu araştırma sonucunda sosyal problem çözme becerileri ile akran oyun davranışları arasında tespit edilemeyen ilişkinin daha ayrıntılı incelenmesi açısından bu konuda daha sonra yapılacak olan araştırmalar boylamsal ya da gözleme dayalı olarak yürütülebilir, böylece farklı sonuçlar ortaya konulabilir. Ayrıca sosyal problem çözme becerileri ve akran oyun davranışları üzerinde etkisi olmadığı tespit edilen demografik değişkenler açısından; örneklemin katılımcı sayısının artırılması, örneklemdeki kültürel çeşitliliğin genişletilmesi ya da bu araştırmanın farklı örneklemlerle tekrarlanmasıyla farklı sonuçlar elde edilebilir, daha sonra yapılacak çalışmalarda farklı değişkenler ele alınabilir.
- Bireylerin yaşamı boyunca etkin bir şekilde kullanması gereken bir beceri olan sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi dönemden itibaren desteklenmesi için öğretmenler sınıflarında çocukların günlük hayatta karşılaşabilecekleri sosyal problem durumları oluşturup bunları çözmesi için çocuklara fırsatlar sağlayabilir, ortaya çıkan problem durumlarını çözmeleri için çocukları cesaretlendirebilir.
- Okul öncesi dönemdeki çocukların akran oyun davranışlarının gelişmesi için sınıf ortamlarında, çocukların akranlarıyla daha fazla iletişime geçerek, birbirleriyle daha fazla paylaşımda bulunabilecekleri

etkileşimli oyun ortamları oluşturulabilir.

- Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran oyun davranışlarının geliştirilmesi amacıyla hem öğretmenlere hem de ailelere, çocukların bu alanlardaki gelişimlerine nasıl katkı sağlayacakları konusunda eğitimler, seminerler ve konferanslar düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Acer, S. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların değer düzeyleri ile akran davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H. ve Aral, N. (2017). Penn etkileşimli akran oyun ölçeği öğretmen formunun (PEAOÖ-Ö) uyarlama çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7(1), 104-119.

Akbaş, S. C. (2005). *Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akbaş, İ. (2020). Farklı *sosyoekonomik çevrede eğitim alan 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin ve akran oyunlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Akdoğan, F. (2018). *5-6 Yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(23), 244-248.

Akoğuz, M. (2017). Oyun ve yaratıcılık. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 6, 38-44.

Aksoy, A. ve Özkan K. (2015). Çocukların bilişsel tempoları ile sosyal problem çözme becerilerinin bazı demografik özellikler açısından incelenmesi (Kırklareli İl Merkezi Örneklemi). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4(2), 401-417.

Aksoy, A. B. ve Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 442–455.

Alemdar-Coşkun, M. (2016). P*roblem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altıntaş, T. T. ve Yıldız-Bıçakçı, M. (2017). Erken çocukluk döneminde prososyal davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies, 57,* 245-261.

Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). The evaluation of the interpersonal problem solving skills of the children attending to the preschools applying different educational approaches. *University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 38*(1), 149-166.

Apaydın-Demirci, Z., Arslan, E. ve Temel, M. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *18*(2), 910-925.

Arı, M. ve Yaban, H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, *37*(164).

Arslan, H. H. (2021). *Pandemi sürecinde uzaktan ve yüz yüze okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Ashiabi, G. S., (2007), Play in the preschool classroom: ıts socioemotional, significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.

Aslan, Ö. M. (2013). *Anaokuluna devam eden çocuklarını oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aşık-Öztürk, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında grup ortamlarındaki oyunun değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Atış-Akyol, N. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarının akran ilişkileri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Attili, G., Vermigli, P. ve Roazzi, A. (2015). Children's social competence, peer status, and the quality of mother-child and father-child relationships. *European Psychologist*, 15(1), 23–33.

Ayan, S., ve Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, *14*(2), 143-149.

Aydın, A. (2008). *Sembolik oyun testi'nin türkçeye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihinsel engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, M.S. (2021). 13-70 Aylık çocuklarda prososyal davranışlar: Doğal gözlem çalışması. *Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology*. Advance online publication. https://doi.org/10.26650/SP2019-0096

Ataman, M. (2020). *Açılın ben çocuğum.* Ankara: Elma Yayınevi.

Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Bahadır, G., (2020). *60-72 Aylık çocukların akran oyun davranışları ve sosyal becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bal, Ö. ve Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 156-169.

Balcı, A. (2019) *İkizlerin akran ilişkilerinin ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Baran, G. (2005). Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarının ve aile ortamlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30(321), 9-16.

Basun, B. ve Erden, Ş. (2020). Kent merkezi ve kırsalda yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelemesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(227), 271-288.

Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Solomon, J. ve Schaps, E. (1989). Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior on children's cognitive-social problem-solving skills and strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 147-169.

Bayrak, A. (2020). *Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Bee, H. ve Denise, B. (2014). The developing child (Thirteenth Edition). Edinburgh: Pearson Education Limited.

Berger, K.S. (2018). *The developing person through childhood* (Eighth Edition). New York: Worth Publishers.

Berk, L. ve Meyers, A. (2016) *Infants and children : prenatal through middle childhood* (Eighth Edition). New Zealand: Pearson Education.

Berk, L. (2013). *Child development* (Nineth Edition). Boston, MA: Pearson.

Beydoğan, B. (2019). *4-5 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin akran ilişkileri ve kaygı durumları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Biddle, K. A. G., Garcia-Nevarez, A., Henderson, W. J. R., & Valero-Kerrick, A. (2013). *Early childhood education: Becoming a professional*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Bingham, A. (2016). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev. F. Oğuzkan). İstanbul: MEB.

Bozkurt- Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216-238.

Bredekamp, S. (2017). *Effective practices in early childhood education: Building a fundation* (Third Edition). New York: Pearson.

Brodeski, J. ve Hembrough, M. (2007). *Improving social skill in young children. Anaction research project.* Degree of Master of Art in Teaching and Leadership, Saint Xavier University, Chicago.

Chasse, K. (2004). *Individual and family factors that influence the social problem solving skills of inner city African American pre-adolescents*. Unpublished master of art thesis, Columbia University, USA.

Cherney, I. D. (2003). The effects of stereotyped toys and gender on play assessment in children aged 18–47 months. *Educational Psychology*, 23(1), 95–96.

Choi, D. H. ve Hyun, E. (2004). Examinations of young children's gender-doing and gender-bending in their play dynamics: A cross-cultural exploration. *International Journal of Early Childhood*, 36(1), 49-64.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155.

Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J. ve McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458-465.

Coplan, R. J. ve Arbeau, K. A. (2008). *Peer interactions and play in early childhood.* New York: The Guilford Press.

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

Craig, W. M. ve Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: from research to practice. *Journal of Canadian Psychology,* 48(2), 83 – 96.

Curran, P. J., West, S. G. ve Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 1(1),* 16-29.

Çebi, B. (2019*). Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin iletişim becerilerinin ve çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çeliker, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

Çorbacı-Oruç, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyo-duygusal uyumlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Değirmenci, İ. (2016). *48-72 aylık çocuklar için "Yenilemiş knox okul öncesi oyun ölçeği"nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Delacre, M., Lakens, D. ve Leys, C. (2017). Why psychologists should by default use Welch's t-test instead of Student's t-test. *International Review of Social Psychology*, *30*(1), 92-101.

Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dereli-Iman, E. (2013). Adaptation of social problem solving for children questionnaire in 6 age groups and its relationships with preschool behavior problems. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(1), 491-498.

Dereli, E. (2016). Öğretmen - çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik-davranışları, sosyal problem çözme becerilerini yordaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40, 70-87.

Dereli, E. (2019). Ebeveynlerin sosyal problem çözmelerinin çocukların sosyal problem çözmelerini yordaması. *Cumhuriyet International Journal of Education, 8*(1), 113-134.

Dinçer, Ç. ve Güneysu, S. (1997). Examining the effect of problem- solving training on the acquisition of interpersonal problem solving skills by 5- year- old children in Turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5(1), 37-46.

Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitimi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi, 5(1), 6-11.*

Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S. ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 882-900.

Drew, W. F., Christie, J., Johnson, J. E., Meckley, A. M. ve Nell, M. L. (2008). Constructive play: A value-added strategy for meeting early learning standards. *Young Children*, 63(4), 38-44.

Drugli, M. B. (2006). *Young children treated because of ODD/ CD: Conduct problems and social competence in day-care and school settings.* (Unpublished doctoral dissertation). Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Medicine.

Duman, G. ve Temel, Z. F. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 279-298.

Dunn, J. (2002). Sibling relationships. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 223-237). Blackwell Publishing.

D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1999). *Problem solving therapy: A social competence approach to clinical intervention* (2nd ed.). New York: Springer.

D'Zurilla, T. J. ve Nezu, A. M. (2010). Problem-solving therapy. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 197–225). Guilford Press.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. ve Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (pp. 11–27). American Psychological Association.

Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. (2006). Prosocial development. (Eds. N. Eisenberg), *Handbook of child psychology: Social emotional, and personality development* (pp. 646–718), (Sixth Edition). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Elibol-Gültekin, S. (2008). *5 Yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ensor, R., Spencer, D. ve Hughes, C. (2011). 'You feel sad?'Emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother–child mutuality on prosocial behaviors: Findings from 2 years to 4 years. *Social Development*, *20*(1), 93-110.

Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adapazarı.

Erwin, P. G., Firth, K. ve Purves, D. G. (2004). Task characteristics and performance in interpersonal cognitive problem solving. *Journal of Psychology*, 38(2), 185-191.

Fabes, R.A., Martin, C.L. ve Hanish, L.D. (2003). Young childern's play qualities in same, other and mixed-sex peer groups. *Society for Research in Child Development*, 74(3), 921-932.

Frost, J. L., Wortham, S. C. ve Reifel, R. S. (2012). *Play and child development* (Fourth Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Gagnon, S. G. ve Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at- risk preschool children. *Psychology in the Schools, 41*(2), 173-189. doi:10.1002/pits.10120

Garton, A. F. ve Pratt, C. (2001). Peer assistance in children's problem solving. *British Journal of Development Psychology*, 19, 307-318.

Ginsburg, K. R., ve Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, *119*(1), 182-191.

Goodman, S.H., Gravitt, G.W. ve Kaslow, N.J. (1995). Social problem solving: A moderator of the relation between negative life stress and depression symptoms in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(4), 473-485.

Göktepe, M. (2017). *Çocuklar için 100 eğitici oyun*. Ankara: Futbol Bilim Yayınevi.

Green, V. A., Cillessen, A. H., Rechis, R., Patterson, M. M. ve Hughes, J. M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *The Journal of Genetic Psychology*, *169*(1), 92-112.

Gülay-Ögelman, H. ve Erten-Sarıkaya, H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi iki yıllık boylamsal çalışma. *Turkish Studies (Elektronik), 8*(8), 1859-1871.

Güler, T. ve Kargı, E. (2008). Play behaviours of preschool children: Across-cultural analysis of play contents. *International Journal of Psychology*, 43(3), 70.

Güldü, B. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışları ile problem çözme becerileri ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güneysu, S., Dinçer, Ç. ve Etikan, İ. (1997). 54-78 Aylık çocukların kişiler arası problemlere getirdikleri çözümleri etkileyen faktörler. In *I. National Child Development and Education Congress 28* (pp. 56-72).

Hair, J. F., Black, W. C., Babın, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7th ed.).* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(1), 29-71.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

Işıkoğlu, N. ve İvrendi, B. A. (2008). Erken çocukluk döneminde çocuğu olan annebabaların oyuna yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(355), 4-12.

İnan, H. Z. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal ve duygusal gelişim. B, Akman. (Çeviri Ed.) *Erken çocukluk döneminde gelişim,* (294-327). Ankara: Nobel Yayınları.

Johnson, J. L. (2000). *Preventing conduct problems and increasing social competence in high-risk preschoolers*. (Doctoral dissertation). Regent Uiversity, Virgina.

Kaçar, S. (2016). *Okul öncesi normal gelişim gösteren 5–6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kail, R. V. (2015). *Children and their development* (Seventh Edition). Boston: Pearson.

Karaca, N. H., Uzun, H. ve Metin, Ş. (2020). The relationship between the motor creativity and peer play behaviors of preschool children and the factors affecting this relationship. *Thinking Skills and Creativity, 38*, 100716.

Karaca,N.H., Kaya,Ü.Ü. ve Can-Yaşar,M. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre baba-çocuk ilişkisi ve akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 6(4), 33-43.

Karakuş, N. (2017). *60-72 Ay çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Basım). Ankara: Nobel Akademik.

Karayol, S. ve Temel, Z. F. (2018). Beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerinin oyun temelli etkinliklerle incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi,* 7(2), 143–174.

Kaya, M., Tadeu, P., Sahranç, Ü., Arslan, S. ve Demir, S. (2017). Okul öncesi eğitimde problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 7*(3), 497-514.

Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş montessorı yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversiesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 40(177), 327-342.

Kılıç, S, (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders, 4*(1), 44-6.

Kılınç, N. ve Ceylan, Ş. (2017). 5-6 Yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 297-332.

Kim, H. Y. (2016). Statistical notes for clinical researchers: Sample size calculation 3. Comparison of several means using one-way ANOVA. *Restorative Dentistry & Endodontics,* 41(3), 231-234.

Kitzman, K. M., Cohen, R. ve Lockwood, R. L. (2002). Are only children missing out?: Comparison of the peer-related social competence of only children and siblings. *Journal of Social and Personal Relationships,* 19, 299–316.

Kocabaş, Z. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları ile çocukların problem davranışları ve akademik benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kök, E. E. (2017). *Anaokuluna devam eden çocukların ebeveynleri ile ilişkilerinin çocukların oyun davranışlarına yansımasının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Kumru, A., Carlo, G. ve Edwards, C. P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 109-125.

Kuşçu, Y. (2014). *Oyun davranışlarını değerlendirme ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması ve 36-72 aylık çocukların oyun davranışlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, *4*, 863.

Larson, J. ve Lochman, J. E. (2010). *Helping schoolchildren cope with anger: A cognitive-behavioral intervention* (Second edition). Guilford Press.

Malik, S., Balda, S. ve Punia, S. (2006). Socio-emotional behaviour and social problem solving skills of 6–8 years old children. *Journal of Social Sciences, 12*(1), 55-58.

Mayeux, L. ve Cillessen, A. H. (2003). Development of social problem solving in early childhood: Stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, *164*(2), 153-173.

McCoy, J. K., Brody, G. H. ve Stoneman, Z. (1994). Longitudinal analysis of sibling relationships as mediators of the link between family processes and youths' best friendships. *Family Relationships*, 43, 400–408.

MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. www.meb.gov.tr.

Mermer, H. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirmede" Sorunlarımızı çözebiliriz oyunu" nun ve serbest oyunun etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Metin, Ş. (2018). Okul öncesi çocukların oyun davranışları ile kişilerarası problem çözme davranışları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(30), 153-169.

Miller, A. L., Gouley, K. K., Shields, A., Seifer, Ronald., Dicksteins, S., Fox, C. ve Radtke, H. (2002, June 26–29). *Head start national research conferance.* Washington, DC.

Moustafa, N. (2021). B*atı trakya'da öğrenim gören okul öncesi öğrencilerinin grup ortamlarındaki oyun davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Mucuk, Y. K. (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, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Önder, A. (2012a). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Önder, A., (2012b). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama.* Ankara: Nobel Kitap.

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

Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özusta, Ş. (1998). Çocuklarda problem çözme becerileri eğitimi. *Türk Psikoloji Yazıları,* 1(1), 73-80.

Özyeşer-Cinel, N. ve Tezel-Şahin, F. (2014). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki anne babaların çoçuk oyunları ile ilgili görüşleri. *Uluslarası Aile Çocuk Eğitimi Dergisi*, 4(2), 75-88.

Parke, R. D., Simpkins, S. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, M. L., Wild, M. ve Rah, Y. (2004). Relative contributions of families and pers to children's social development. P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.) *Blackwell handbook of childhood social development.* (s. 156-177). USA: Blackwell Publishing.

Parke, R. D. ve Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. *Handbook of Child Psychology*, 4, 547-641.

Pekdoğan, S. (2016). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1946-1965.

Persson, G. E. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development,* 29(1), 80-91.

Peterson, M. A. (2001). *An examination aggression and self-esteem in preschoolers.* (Unpublished master thesis). Southern Connecticut State University, USA.

Pilten, P. ve Pilten, G. (2013). Okul çağı çocuklarının oyun kavramlarına ilişkin algılarının ve oyun tercihlerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15–31.

Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.

Pizarro, J., Guerrero, E. ve Galindo, P. L. (2002). Multiple comparison procedures applied to model selection. *Neurocomputing*, 48(1-4), 155-173.

Polat, Ö. ve Yağbasan, Ş. (2019). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *9*(4), 869-891.

Ramani, G. B. (2005). *Cooperative play and problem solving in preschool children*. (Master thesis). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.

Ramazan, O. ve Dönmez, Ö. (2018). Sosyal becerilerin tanımı, kapsamı ve önemi. Ed.H. Gülay- Ogelman. *Yaşamın ilk yıllarında sosyal beceriler*, (17-42). Ankara: Eğiten Kitap.

Robinson, A. R. ve Piff, P. K. (2017). Deprived, but not depraved: Prosocial behavior is an adaptive response to lower socioeconomic status. *Behavioral and Brain Sciences*, 40, 40-41.

Romanchych, E.L. (2014). *Young children's aggression: links between emotion regulation, motherchild shared affect, parenting practices and parenting support* (Master thesis). University of Windsor Master of Arts Windsor, Ontario, Canada.

Ross, H. ve Howe, N. (2008). Family influences on children's peer relationships. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 508–527). The Guilford Press.

Rubin, K. H. (2001). *The play observation scale (POS).* University of Waterloo.

Sadıkoğlu, G. (2002). Akran ilişkileri ve ilişki sorunları. Dursun Gökdağ (Ed.). *Aile Psikolojisi ve Eğitimi* içinde (s.58-65). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sandy, S. V. (2006). The development of conflict resolution skills: Preschool to adulthood. In P. T. Coleman, M. Deutsch, & E. C. Marcus (Eds.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (pp. 356–388). Wiley Publishing.

Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(1), 1122-1135.

Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of preschool childrens strategies and cognitive style. *Educational Psychology,* 19(2), 165-180.

Sezer, T., Yılmaz, E. ve Koçyiğit, S. (2016). 5-6 yaş grubu çocukların oyun becerileri ile aile-çocuk iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 16(2), 185-204.

Shim, S. Y., Herwig, J. E. ve Shelley, M. (2001). Preschoolers' play behaviors with peers in classroom and playground settings. *Journal of Research in Childhood Education,* 15(2), 149-163.

Shure, M. B. ve Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341- 356.

Sönmez, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Stevens, A. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children* (Unpublished doctoral thesis). Seattle Pacific University, USA.

Şirin, S. (2019). *Yetişin çocuklar: Bebeklikten ergenliğe çocuk yetiştirme kılavuzu*. Doğan Kitap.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics.* Boston: Allyn and Bacon.

Takahashi, F., Koseki, S. ve Shimada H. (2009). Developmental trends in children's aggression and social problem-solving. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 265–272.

Taylı, A. (2007). Kardeş sahibi olup olmama durumunun okulöncesi dönemdeki sosyal oyuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7(1), 103-115.

Temiz, D. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Edirne.

Tepeli, K. ve Yılmaz, E. (2013). Social problem-solving skills of children in terms of maternal acceptance-rejection levels. *US-China Education Review*, 3(8), 581-592.

Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* (1)2, 221-232.

Torres, N., Veríssimo, M., Monteiro, L., Santos, A. J. ve Pessoa e Costa, I. (2012). Father involvement and peer play competence in preschoolers: The moderating effect of the child's difficult temperament. *Family Science*, *3*(3-4), 174-188.

Tozduman- Yaralı, K. ve Özkan, H.K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2, 345-361.

Uygun, N. ve Kozikoğlu İ. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 787-817.

Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Veiga, G., de Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A. ve Rieffe, C. (2017). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development, 26*(1), doi:10.1002/icd.1957

Walker, S., Irving, K. ve Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.

Warden, D. ve Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem- solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, *21*(3), 367-385.

Webster-Stratton, C., Reid, J. ve Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943-952.

Wright, M. (2010). *Exploring early bullying: Play and agression in a preschool classroom.* (Doktora Tezi). Antioch University/ New Hampshire Department of Clinical Psychology, New England Keene.

Yaban, E. H. ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi–on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 49-67.

Yağmurlu, B. ve Candan-Kodalak, A. (2009). *Ebeveynlik ve okul öncesi dönemde çocuğun sosyal gelişimi.* Erişim adresi: https://www.yumpu.com/tr/document/read/51478167/ebeveynlik-ve-okul-oncesi-donemde-cocugun-sosyal-gelisimi-

Yavuzer, H. (2019). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmaz, E. (2012). *60-72 Aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, E. (2016). *48-72 Aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18, 117-130.

Yılmaz, E. (2019). *Video oyunu ve geleneksel oyun oynayan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile değer algılarının karşılaştırılması Türkiye - İngiltere Örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yokuş, G., & Konokman, G. Y. (2019). Okul öncesi dönemde çocukların oyun davranışları düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(3), 1141-1148.

Yurteri, A., Uysal, H., Sağlam, M. ve Can-Gül, Ş. (2013). Oyunla tanımaca tanıtmaca (Çocuğu tanıma tekniği açısından oyun). *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 100, 30-34.

EKLER

EK 1. GENEL BİLGİ FORMU

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans programındaki "OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE OYUN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ" başlıklı tez çalışmamın zorunlu bir aşaması olan bu araştırmada aşağıdaki bilgilere ihtiyaç duyulmuştur. Bu form genel bir değerlendirme yapmak için hazırlanmıştır. Vereceğiniz bilgiler bu çalışmaya katkı sağlayacak, bu bilgiler gizli tutulacak ve sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Hicret Özkan
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı

1) Çocuğunuzun doğum tarihi: ...../...../.....

2) Çocuğunuzun cinsiyeti

( )Kız ( )Erkek

3) Çocuğunuzun kardeş sayısı

( ) Tek çocuk ( ) Bir kardeşi var ( ) İki kardeşi ve üzeri

4) Çocuğunuzun okul öncesi eğitime devam etme süresi

( ) Birinci yıl ( ) İkinci yıl ( ) Üçüncü yıl

5) Annenin öğrenim durumu

( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( ) Lise mezunu
( ) Üniversite mezunu ( ) Lisansüstü

6) Babanın öğrenim durumu

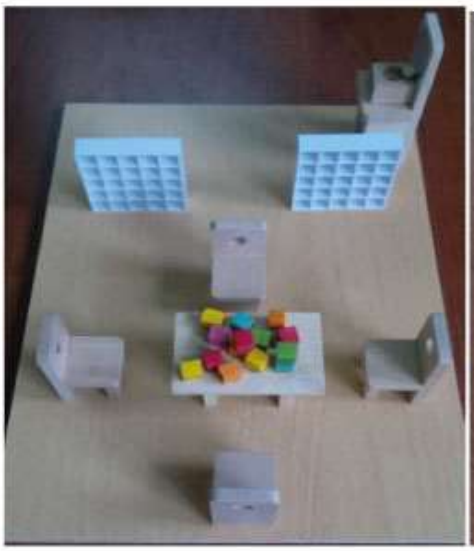
( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( ) Lise mezunu
( ) Üniversite mezunu ( ) Lisansüstü

7) Sosyo-ekonomik durumunuzu nasıl tanımlarsınız?

( ) Alt ( ) Orta ( ) Üst

EK 2. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Örnek materyaller





ÖRNEK HİKÂYE - ALAY ETME

Yer: Okul (Lavabo)

Materyal: Lavabo, Ela/Ali ve Arkadaşı

Hikâye: (Ela/Ali) okula gitmiş. Kahvaltı saati geldiğinde ellerini yıkamak için lavaboya gitmiş. Ama lavabo biraz yüksekmiş ve bu yüzden musluğa ulaşırken ayak parmakları üzerinde durması gerekiyormuş. Bunu gören bir arkadaşı,

Cem: "Hahahaha çok komik. Lavaboya boyu yetişmiyor. Küçük bu! Bebek! Bebek!" demiş.

Uygulayıcı: Sonra Ela/Ali ne yapmış?

EK 3. PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN ÖLÇEĞİ-Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)

PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN ÖLÇEĞİ
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.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Her Zaman
1. Diğer çocuklara yardım eder				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8. Amaçsızca etrafta dolaşır				
9.				
10.				
11.				
12.				
13. Diğerlerinin eşyalarına zarar verir				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24. Öğretmenin yönlendirmesine ihtiyaç duyar				
25.				
26.				
27.				
28.				
29.				
	Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Her Zaman

John Fantuzzo, 1998 © Tüm hakları saklıdır

Ahmetoğlu, Acar, & Aral, 2017

EK 4. MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-44-11453694 27.08.2020
Konu : Anket Araştırma İzni

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 07.08.2020 tarihli ve 183822 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 27.08.2020 tarihli ve 11427513 sayılı oluru.

Üniversiteniz Yüksek Lisans Öğrencisi Hicret ÖZKAN'ın **"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu tez araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması,** katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat GÖZÜDOK
İl Milli Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Adres: İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü - Strateji Geliştirme Şb.Md.
Bozdoğan Mh. İnönü Ökten Cd. No:1 Sultanahmet-Fatih/İstanbul
Elektronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr
e-posta: ist.egb34@gmail.com

Bilgi için: Aykut ÇELİK
Tel: 0 (212) 364
Faks: 0 (___) ___

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8247-2fb7-3c2a-bd82-9246 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-11427513 27/08/2020
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Trakya Üniversitesinin 07.08.2020 tarihli ve 183822 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 26.08.2020 tarihli tutanağı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Hicret ÖZKAN'ın **"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu tezi kapsamında, İlimiz Üsküdar, Ümraniye, Kadıköy, Ataşehir, Küçükçekmece, Zeytinburnu, Güngören ve Başakşehir ilçelerinde bulunan anaokullarında öğrenim gören öğrencilere dair araştırma çalışmasında bilgi formu, sosyal problem çözme becerileri ölçeği, PENN etkileşimli akran oyun ölçeği-Öğretmen formu ve grup ortamındaki oyunun değerlendirilmesi gözlem formu uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla** Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
27/08/2020
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-İlgi (a) yazı (11 Sayfa)
2- Genelge (2 Sayfa)
3- Komisyon Tutanağı (1 Sayfa)

Adres: İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü - Strateji Geliştirme Şb.Md.
Binbirdirek Mh.İnsan Ökzan Cd. No 1 Sultanahmet-Fatih/İstanbul
Elektronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr
e-posta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Aykut ÇELİK
Tel: 0 (212) 384 :
Faks: 0 (___) ___

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden e2c0-f2f4-3bb3-8178-235e kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. ETİK KURUL ONAYI



T.C
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2019/09
KARAR NO: 2019.09.02

Karar Tarihi: 27.11.2019

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Prof.Dr. Emine AHMETOĞLU'nın yaptığı Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hicret ÖZKAN tarafından Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunda değerlendirilmek üzere gönderilen "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Üye
Edebiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Prof. Dr. Yüksel BAYRAK
Üye
Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Prof. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Prof. Dr. Cem ÇUHADAR
Üye
Eğitim Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Doç. Dr. Esma MIHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Emre ATILGAN
Üye
Proje Koordinasyon Uyg.ve Arş.Merk.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Üye
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
Üye
Balkan Araştırma Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ILGAZ
Üye
Roman Dili ve Kültürü Arş.Enst.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ercan YILMAZ
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır