

**T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÇOCUKLARIN OYNADIKLARI OYUNLARA GÖRE EMPATİ VE SALDIRGANLIK  
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**GAMZE ÇANKAYA**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER PROGRAMI**

**YRD. DOÇ. DR. HATİCE ERGİN  
TEZ DANIŞMANI**

**İSTANBUL-2014**



**T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÇOCUKLARIN OYNADIKLARI OYUNLARA GÖRE EMPATİ VE SALDIRGANLIK  
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**GAMZE ÇANKAYA**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER PROGRAMI**


**YRD. DOÇ. DR. HATİCE ERGİN  
TEZ DANIŞMANI**

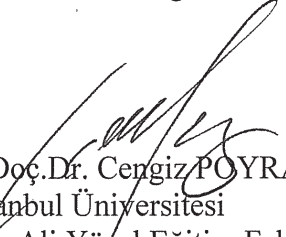
**İSTANBUL-2014**


2501080261 öğrenci numaralı Gamze ÇANKAYA tarafından hazırlanan bu çalışma 09.12.2014 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Tezli Yüksek Lisans programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


Tez Jürisi

  
Yrd.Doç.Dr. Hatice ERGİN (Danışman)  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

  
Prof.Dr. İrfan ERDOĞAN  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

  
Yrd.Doç.Dr. Cengiz POYRAZ  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

  
Yrd.Doç.Dr. Çare SERTELİN MERCAN  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

  
Yrd.Doç.Dr. Marilena Z. LEANA TAŞÇILAR  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

## ÖNSÖZ

İnsan yaşamında kişilik, doğumla başlayıp ölüme kadar devam eden bir gelişim içerisinde. Bu süreçte çocukluk yılları kişiliğe temel oluşturduğu için ayrı bir öneme sahiptir. Sosyal becerilerin gelişmeye başladığı bu yıllar insan yaşamında kritik bir dönemdir. Çalışmamda bu sebeple çocukları örneklem grubu seçerek, daha sonraki araştırmalarla geliştirilebilecek yöntem ve programlara ışık tutacak verilere ulaşmaya çalıştım.

Bu araştırmanın gerçekleşmesi sürecinde emekleri geçen kişiler olmuştur. Başta lisansüstü öğrenimim boyunca kıymetli bilgi ve tecrübelerini tüm içtenliğiyle bizlerle paylaşan, bizleri meslekte hep daha ileriye düşünme, kapsamlı çalışmalar yapma konusunda yüreklendiren Prof. Dr. İrfan Erdoğan'a, görüş ve önerileriyle çalışmama rehberlik eden, engin bilgi ve hoşgörüsüyle hatalarımı sabırla düzelten, anlayışlı ve saygıdeğer danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hatice Ergin'e, kendilerinden aldığım derslerle ufkumu açan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ümit Davaslıgil'e, Doç. Dr. Esra İşmen Gazioğlu'na, Doç. Dr. İlkay Saymaz Demir'e, Doç. Dr. S. Armağan Yıldız'a, Doç. Dr. Filiz Meşeci Giorgetti'ye, Yrd. Doç. Dr. Tamer Ergin'e, Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Kılıçaslan Çelikkol'a, Yrd. Doç. Dr. Çare Sertelin Mercan'a, Yrd. Doç. Dr. Cengiz Poyraz'a, Yrd. Doç. Dr. Yasemin Derelioğlu'na, Yrd. Doç. Dr. Gamze İnan Kaya'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Tüm okul hayatım boyunca üzerimde emeği olan öğretmenlerime, ölçek ve anketleri uyguladığım okullardaki yönetici, öğretmen ve çocuklara, kaynaklarını benimle çekinmeden paylaşan candan arkadaşım Hafize Şahin Ersöz'e, hayatım boyunca gösterdikleri manevi destek için canım annem Gülgün Çırakman ve babam Celal Çırakman'a, her an yanımda olan yaşam kaynağım, sevgili eşim Sinan Çankaya'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gamze ÇANKAYA

## ÖZET

### ÇOCUKLARIN OYNADIKLARI OYUNLARA GÖRE EMPATİ VE SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Oyun çocuğun kendini ifade edebildiği, yeteneklerini fark ettiği, potansiyelini kullanabildiği, becerilerini geliştirebildiği önemli bir faaliyettir. Empati kişilerarası iletişimin sağlıklı olmasında önemli olan kavramlardan biridir. İnsan ilişkilerinde çok önemli bir yere sahip olduğu bilinen empatik becerinin, çocuklarda çok küçük yaşlardan itibaren gözlenebildiği ifade edilmektedir. Okulda, evde ve oyun alanındaki saldırgan davranışlar birçok öğretmen ve ana-baba için sorun haline gelmektedir. Bu araştırmada, çocukların oynadıkları oyunlar ve bazı değişkenler ile empati ve saldırganlık ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmaya İstanbul İli Avrupa yakasındaki 12 ilköğretim okuluna devam eden 629 dördüncü sınıf çocuğu katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çocuklar İçin Empati Ölçeği (Bryant, 1982) ve Saldırganlık Ölçeği (Şahin, 2006) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Oyun Formu tüm çocuklara uygulanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, çocukların sosyo-demografik özellikleri ve oynadıkları oyun türlerine göre empati ve saldırganlık puanlarının değişip değişmediğine bakılmıştır. Toplanan veriler, SPSS 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bulguların değerlendirilmesinde %95 güven aralığında, anlamlılık  $p < 0,05$  düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, çocukların oynadıkları yakalamaca-ebelemece, yakartop, yerden yüksek, seksek, köşe kapmaca, evcilik, parkta oynanan oyunlar vb. ile cinsiyet, kardeş sayısı, evde oyun oynadığı kişi, kendine ait oyuncakları olma değişkenlerine göre empati puanlarının değişebildiği görülmüştür. Bununla birlikte; saklambaç, körebe, ip atlama, köşe kapmaca, istop vb. oyunlar ile cinsiyet, kardeş sayısı, günlük oyun oynama süresi değişkenlerine göre saldırganlık puanlarının değişebildiği bulunmuştur. Ayrıca, bazı oyun türleri ile cinsiyet, anne-baba çalışma durumu, kardeş sayısı gibi değişkenler arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Empati, Saldırganlık, Oyun

## **ABSTRACT**

### **EXAMINING THE AGGRESSION AND EMPATHY LEVEL OF CHILDREN BY THE GAMES THEY HAD PLAYED**

The play is an important activity for the children to Express themselves, to use their potential and to develop their skills. The empathy is one of the significant components that makes the human relations healthy. The skill of empathy which has a huge part in human relations is observed in the children from the very little ages. The aggressive behaviours which are obviously seen in a child at school, at home and at the playing area is a big problem for many teachers and parents. The purpose of this study is to examine of the aggression and empathy level of children by the games they had played.

629 fourth grade childs from the 12 different primary schools in İstanbul European side participated in the research. As a data collection tool, "Empathy Scale For Children" (Bryant, 1982) and "Aggressiveness Scale" (Behavioral Assessment Scale) (Şahin, 2006) were used. Furthermore, Personal Information Form and Play Form which prepared by the researcher were applied to all of students.

In accordance with the purpose of the research, the students' socio-demographic attributions and kinds of the games they had played affect the level of the aggression and empathy was observed. The gathered data are analysed by using SPSS 17.0 packet program. During the evaluation of indications at the confidence interval of %95 and at the level of  $p < 0,005$ , the significance is evaluated in two aspects / dually.

As a result of the research it is seen that empathy scores of the children could change according to the variables such as both the games like tag, dodgeball, tiggy of the ground, hopscotch, four corners, playing house, the games played at park etc. and the gender, number of the siblings, the person played with at home and whether the child has his/her own toys. In addition it is also seen that the aggression scores could change according to the variables both as hide and seek, blind man's buff, skipping rope, four corners, stopping etc. and the gender, number of the siblings, the daily

playing period. Also, some types of game and gender, parents work status, number of siblings has been identified as a significant relationship between the variables.

Key Words: Empathy, Aggression, Play

## İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	iv
Özet.....	v
Abstract .....	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xi
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Önem.....	10
1.4. Sayıtlılar.....	11
1.5. Sınırlılıklar.....	12
1.6. Tanımlar.....	12
<b>BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>13</b>
2.1. Oyun.....	13
2.1.1. Oyunun Çocuğa Etkileri.....	16
2.1.2. Oyun İle İlgili Kuramsal Açıklamalar .....	21
2.1.2.1. Biyolojik ve Fizyolojik Kuramlar .....	21
2.1.2.2. Psikolojik Kuramlar .....	22
2.1.2.3. Sosyolojik Kuramlar .....	22
2.1.3. Oyunun Sınıflandırılması .....	27
2.1.4. Oyun İle İlgili Araştırmalar .....	31
2.2. Empati .....	36
2.2.1. Empati İle İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	42
2.2.2. Empati İle İlgili Yaklaşımlar.....	45
2.2.2.1. Çıkarsama .....	45
2.2.2.2. Rol Oynama .....	46
2.2.2.3. Heyecan Yayılması Olarak Empati .....	46
2.2.3. Empati İle İlgili Değişkenler .....	47
2.2.4. Empati İle İlgili Araştırmalar.....	48
2.3. Saldırganlık .....	55



2.3.1. Saldırganlık İle İlgili Kuramsal Açıklamalar .....	58
2.3.1.1. İçgüdü Kuramları.....	58
2.3.1.1.1. Psikanalitik Kuram.....	58
2.3.1.1.2. Etiyolojik Kuram.....	58
2.3.1.2. Biyolojik Kuram.....	59
2.3.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	59
2.3.1.4. Engellenme-Saldırganlık Kuramı.....	60
2.3.2. Saldırganlığı Etkileyen Faktörler.....	60
2.3.2.1. Aile.....	60
2.3.2.2. Okul.....	61
2.3.2.3. Kültürel Ortam.....	61
2.3.2.4. Medya .....	62
2.3.2.5. Yaş-Cinsiyet .....	62
2.3.2.6. Çevre .....	63
2.3.3. Saldırganlık İle İlgili Araştırmalar .....	64
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM .....</b>	<b>72</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	72
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	72
3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	73
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	73
3.3.2. Oyun Formu.....	74
3.3.3. Çocuklar İçin Empati Ölçeği.....	75
3.3.4. Saldırganlık Ölçeği.....	77
3.4. Verilerin Toplanması.....	78
3.5. Verilerin Çözümü.....	78
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR .....</b>	<b>80</b>
4.1. Araştırmaya Katılan Çocuklara Ait Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	80
4.2. Araştırmanın Amaçlarına İlişkin Bulgular.....	90
<b>BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>114</b>
5.1. Tartışma.....	114
5.2. Sonuç.....	124

5.3. Öneriler.....	126
KAYNAKLAR.....	128
EKLER .....	145
EK-I    Kişisel Bilgi Formu .....	145
EK-II   Oyun Formu .....	147
EK-III  Çocuklar İçin Empati Ölçeği .....	148
EK-IV  Saldırganlık Ölçeği (Davranış Değerlendirme Ölçeği) .....	149

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	80
Tablo 2. Doğum Tarihi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	81
Tablo 3. Gelir Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	81
Tablo 4. Anne-Baba Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	82
Tablo 5. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	82
Tablo 6. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	83
Tablo 7. Anne Çalışma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	83
Tablo 8. Baba Çalışma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	84
Tablo 9. Kardeş Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	84
Tablo 10. Evde En Çok Oyun Oynanan Kişi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri .....	85
Tablo 11. Anasınıfına Gitme Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	85
Tablo 12. Evde Bilgisayar Varlığı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	86
Tablo 13. Hafta İçi Okul Saati Dışında Günlük Oyun Oynama Süresi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	86
Tablo 14. Hafta Sonu Okul Saati Dışında Günlük Oyun Oynama Süresi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	87
Tablo 15. Kendine Ait Oda Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	87
Tablo 16. Kendine Ait Oyuncak Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	88
Tablo 17. Puzzle Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	88
Tablo 18. Kutu Oyunları Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	88
Tablo 19. Araba Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	89
Tablo 20. Bebek Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	89
Tablo 21. PSP (Playstation Portable) Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	89
Tablo 22. Saldırganlık ve Empati Arasındaki İlişkiyi İncelemek Amacıyla Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 23. Saldırganlık, Empati ve Oyunlar Arasındaki İlişkileri İncelemek Amacıyla Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 24. Bilgisayar Oyun Türleri ile Empati ve Saldırganlık Arasındaki İlişkileri İncelemek Amacıyla Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 25. Oyunların Oynanma Sıklığının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	92
Tablo 26. Oyunların Oynanma Sıklığının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	93
Tablo 27. Oyunların Oynanma Sıklığının Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	94
Tablo 28. Oyunların Oynanma Sıklığının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Ortalamaları .....	96
Tablo 29. Evde Oynanan Oyunların Sıklığının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	97
Tablo 30. Bilgisayar Oyunları Oynanma Sıklığının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	98
Tablo 31. Oyunların Oynanma Sıklığının Çocuğun Evde En Çok Oyun Oynadığı Kişi Değişkenine Göre Ortalamaları .....	99

Tablo 32. Evde Oynanan Oyunların Oynanma Sıklığının Evde En Çok Oyun Oynadığı Kişi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	100
Tablo 33. Açık Hava Oyunları Oynanma Sıklığının Evde En Çok Oyun Oynadığı Kişi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları .....	101
Tablo 34. Oyunların Oynanma Sıklığının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Farklılaşp Farlılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	103
Tablo 35. Oyunların Oynanma Sıklığının Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Farklılaşp Farlılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları.....	106
Tablo 36. Oyun Türlerinin Oynanma Sıklığının Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları.....	108
Tablo 37. Evde Oyun Oynama Sıklığının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	110
Tablo 38. Bilgisayar Oyunları Oynama Sıklığının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları .....	112

# I. BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem

Oyunlar, eğitimin önemli bir parçasıdır. Eğitimin temel amacı soran, düşünen ve üreten fertler yetiştirmektir. Buna ulaşmanın yolu sadece bilgi vermekle yetinmeyip, çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktır yani çocukları oyun ve oyuncaksız bırakmamaktır. Çocuk için oyunun ne denli önemli olduğu dikkate alınır, eğitimcilerin bu konudaki bilgi ve birikimlerinin o kadar gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bireyin, karşısındakinin hislerini ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona aktarması gibi bilişsel ve duygusal davranışları içeren empati, eğitim faaliyetlerinde de önemli bir değişken haline gelmektedir.

Havighurst, Erikson, Freud ve Piaget gibi gelişim alanında isim yapmış kuramcılar pek çok davranışın kazanılmasında çocukluk döneminin önemine dikkat çekmektedirler. Bu dönemde sağlıklı ve uygun bir öğrenme ortamı yaratılması, çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimi açısından olduğu kadar, sosyal ve psikolojik gelişimi açısından da son derece önemli olmaktadır (Yeşilyaprak, 2004).

Son yıllarda çocukların oyunları ve gelişimdeki rolleriyle ilgili çalışmalara artan bir ilginin olduğu görülmektedir. Bu gelişen ilgi yalnızca psikolojide değil, eğitim, antropoloji ve sosyoloji gibi alanlarda da kendisini belli etmektedir. Bu ilgi yalnızca araştırmacıları değil, doğrudan doğruya çocuklarla ilgilenen politika üreticilerini ve bir dizi uygulamacıyı da içine almaktadır. Bu eğilimin bir göstergesi, *Handbook of Child Psychology*'nin en son baskısının (Mussen ve Hetherington, 1983; akt. Nicolopoulou, 2004) oyun üzerine araştırmaları gözden geçiren bir bölümü kapsayan ilk kitap olmasıdır; kitabın yazarları bu yeniliği, kısmen, bu konuyla ilgili disiplinler arası araştırmaların sayısının son yıllarda artmasına bağlamaktadırlar (Rubin, Fein ve Vandenberg, 1983; akt. Nicolopoulou, 2004).

Oyun sağlıklı bireylerin gelişiminde önemli bir öğedir. Çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan oyun, gerçek yaşamın bir parçası ve etkin bir öğrenme sürecidir. Yüzyıllar boyunca kuramcılar tarafından incelenmiştir. Oyun, belli bir amaca yönelik olan ya da olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek yaşamın bir parçası ve etkin bir öğrenme sürecidir. Çocuk büyüdükçe oyunun özellikleri değişir ve uygun oyun oynama olanağına sahip olduğu ortamlarda gizil güçlerini en üst düzeye geliştirme olanağına sahip olur. Çocuk oyun aracılığıyla duygusal yönden rahatlar ve çevresindeki bireylerle ilişkisinde kendisine düşen rolü oynayarak kişilik gelişimini sürdürür (Thompson, 1990; akt. Arslan, 2000).

Oyun; çocukların mevcut ve gelecekteki ilişkilerini etkileyen sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirmesini sağlayan doğal bir araçtır. Çocukların eğitiminde en etkin yol olan oyun sayesinde çocuk, onun için gerekli olan davranış, bilgi, becerilerini oyun içinde kendiliğinden öğrenir (Öğretir, 2008). İnsanlık ilişkileri, yardımlaşma, konuşma, bilgi edinme, alışkanlık ve deneyim kazanmak, yaşamın rollerini anlama olgularını çocuk oyun içinde kavrar, benimser. Çocuğun kişiliği oyun içinde daha belirgin çizgilerle ortaya çıkar ve gelişir (Seyrek ve Sun, 2003). Bu bilgilerden hareketle, çocuğun hayatı anlama ve yaşama alışma sürecinin oyunla pekiştiği söylenebilir.

Oyun, iletişim kurma yollarının en doğal olanı, en sık kullanılanı ve en sağlıklı sonuç verenidir. Genel olarak oyun; “belli bir amaca yönelik olan ve olmayan kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen, fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimini temel alan gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme süreci” şeklinde ifade edilmektedir (Dönmez-Baykoç, 1992; akt. Anılan, Girmen, Koçkar, Öztürk, 2004).

Teknolojik gelişmeler yaşamımızdaki birçok şeyi değiştirdiği gibi, çocukların oyun alışkanlıklarını da değiştirdi. 1970 yılında piyasaya ilk sürülen video oyunu ile birlikte çocukların ve yetişkinlerin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları giderek eskisinden çok farklı hale geldi. Özellikle Kuzey Amerika,

Avrupa, Kore ve Japonya gibi bilgisayarını çok fazla kullanan ülkelerdeki çocuklar giderek daha fazla bilgisayar oyunları ile zaman geçirmeye başlamışlardır. Son istatistiklere göre, Amerika'daki 2-17 yaş grubundaki çocukların %92'si video oyunlarını oynamaktadır. Piyasada en çok satılan bilgisayar oyunları ciddi düzeylerde şiddet ve cinsel içeriğe sâhipken, aileler ve eğitimcilerin çoğunlukla bu oyunların içeriğinden ve çocuklarını nasıl etkilediğinden habersiz olduğu düşünülmektedir. Eskiden beri yaygın olan kanaat; bilgisayar oyunlarının görsel-uzaysal dikkati ve göz-el koordinasyonunu geliştirdiği ve bilgisayar becerileri kazanmayı kolaylaştırdığı yönündeydi. Buna karşılık, son yıllarda yapılan araştırmalarda, bilgisayar oyunu oynayan çocukların davranışları ve beyin aktiviteleri incelendiğinde, bu oyunların düşünüldüğü gibi masum olmadıkları, bağımlılık yarattıkları, çocukların hem davranışlarını hem de beyin gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecekleri ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak bu çalışmalar, video oyunlarının çocuklarımızın kültürel çevresini kirlettiği, beyin gelişimini olumsuz yönde etkilediği ve saldırgan davranışları teşvik ettiğine işaret etmektedir (Öztütüncü-Doğan, 2006).

Durdu, Hotomaroğlu ve Çağıltay (2004)'ın da değindiği gibi, bilgisayarlar günümüz dünyasının en gelişmiş araçlarından ve hayatımızın her alanında etkileri görülmektedir. Günümüzde, bilgisayar oyunları dikkatle incelenmesi gereken büyük bir sektör haline dönüşmüştür. Oyun sektörü geliştikçe farklı etkileri görülmektedir ve bu sayede oyun kültürü Türkiye'de de gelişmektedir. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi'nin araştırma bulguları, Türkiye'de çocuk oyunlarının dünya genelinde olduğu gibi, açık havadan kapalı yerlere, geleneksel ve kolektif oyunlardan modern ve bireysel oyunlara doğru önemli bir değişim geçirmekte olduğunu göstermektedir (Onur ve Güney, 2004).

Son yıllarda üzerinde en çok durulan konulardan birisi de empati kavramıdır. Günümüzde insanlığın karşılaşmış olduğu problemlerin temelinde bulunan nedenlerden birisinin de empatik eğilimi kullanma konusunda yetersizlik olduğu söylenebilir. Empati insanların birbirini anlamasında önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Empatik ilişkiler kurmak, iletişimin sağlıklı yürümesi açısından gerekli bir özelliktir (Cooper ve Sawaf, 2003).

Empati, ötekinin neler deneyimlediğini, o kişinin düşünce çerçevesi içinde değerlendirerek duygusal olarak anlama ve ötekinin duygularını özümseyebilme yeteneği olarak tanımlanabilir veya empati için ötekinin ayakkabısını giymek benzetmesi yapılabilir (Altınbaş, Gölüksüz, Özçetinkaya, Oral, 2010). Bireyin, karşısındaki kişinin duygularını anlaması, kendini onun yerine koyabilmesi iletişimde yaşanan sorunları da azaltabilir. Günlük yaşamda kişilerarası iletişimin kaçınılmaz olmasının, empatinin önemini arttırdığı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde empati kavramının farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Rogers'a göre, empati; "bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi" sürecidir (Rogers, 1970; akt. Dökmen, 1988). Zeka, bilişsel gelişim için ne kadar gerekliyse, empati de kişilerarası iletişim için o derece önemlidir (Borke, 1971; akt. Yüksel, 2009).

Üç yaşından sonra çocuklar tüm hayatları boyunca başarılı ilişkiler oluşturmada temel olan empati becerisini kullanabilirler (Culbertson, Newman, Willis, 2003; akt. Özmert, 2006). Buna rağmen, özellikle Türkiye'de, çocuklarda empati konusunda yapılmış fazla araştırmaya rastlanmamaktadır. Bireylerin empatik beceri düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmalarda, daha çok yetişkinlerle çalışıldığı görülmektedir (Çetin, 2008).

Empati becerisi gelişmiş olan bireyler, daha sağlıklı iletişim kurabilmekte, hayatı daha iyi anlamlandırabilmekte, sorunların çözümünde daha sağlıklı kararlar verebilmekte ve dolayısıyla daha az saldırgan tutum sergilemektedirler (Türnüklü, 2004). İletişimde bulunan bireylerin birbirini anlaması iletişimi kolaylaştırıcı faktörlerden biridir. Empati insanların birbirini anlamasında önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Rehber, 2007). Empati çoğu iletişim problemlerinin doğmasına engel olduğu gibi yaşanan çatışmaların da en az zarar verici biçimde çözümlenmesine imkan sağlamaktadır. İletişim engellerinden biri olan kişilerarası çatışma günümüzde sıkça rastlanılan bir durumdur. Genelde insanlara olumsuz tutum besleyen, çatışmaya uygun kişilik yapısına sahip kişilerin iletişim çatışmalarına



girme eğilimlerinin daha yüksek olduğu, empati kurma düzeylerinin ise daha düşük olabileceği belirtilmektedir (Dökmen, 2008).

Çocuklarla yapılan diğer araştırmalarda (Eisenberg, Fabes, 1990; Feschbach, 1982; akt. Yüksel, 2009) empatik becerisi yüksek olan çocukların kişisel ve sosyal uyumlarının, empatik becerisi düşük olan çocuklara göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Ayrıca saldırganlık düzeyi yüksek olan çocukların empatik beceri düzeylerinin düşük olduğu, yani saldırganlık ve empatik beceri arasında ters yönde bir ilişkinin olduğu gözlenebilmektedir. Çocuklara verilen empati eğitiminin saldırganlığı ve antisosyal davranışı azalttığı, sosyal uyumu artırdığı da bulunmuştur.

Saldırganlık, başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır (Freedman, Sears, Carlsmith, 2003). Okullarda en sık görülen istenmeyen öğrenci davranışlarının başında gizli konuşma, uygunsuz hareketler, sınıf materyallerinin uygunsuz kullanımı, öğretmene karşı direnç, başkasına ait olan bir şeyi izinsiz alma, başkalarının dersi izlemesini engelleme, söz almadan konuşmayı alışkanlık haline getirme, fısıldaşma, başkalarının dikkatini dağıtma gelmektedir (Erdoğan, 2002). Okullarda en çok gözlenen saldırganlık ifadesi, kavgaya etme, kavgayı başlatma, kavgayı sürdürme biçimindedir. Tehdit, saldırganlık ve öfke içeren davranışların sergilenmesi olarak tanımlanabilecek kavgalar genellikle taraflar sorunu birbirlerinin bakış açısından göremedikleri zaman ortaya çıkmaktadır. Bu kişiler birbirleriyle iletişim kurmaktan kaçınmakta, konuşmak, birbirlerini anlamaya çalışmak yerine dayatmacı bir tutum içerisinde saldırgan davranışlarda bulunmaktadırlar (Öner, 1999).

Saldırganlık, sosyal psikolojide oldukça çok sayıda araştırmaya konu olmuş, özellikle nedenleri, saldırganlığın nasıl engellenebileceği ve medya-saldırganlık ilişkileri üzerinde durulmuştur. Saldırganlık, sonucu mutlaka zararlı olan ve günlük yaşamımızda hepimizin bir şekilde maruz kaldığı bir olgudur. Televizyon veya gazeteleri açtığımızda gördüklerimizin, başkalarıyla konuştuğumuz konuların oldukça büyük bir bölümü saldırganlıkla ilgilidir (Kağıtçıbaşı, 2008).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (1998) saldırganlık; "saldırgan olma durumu, saldırgan bir biçimde davranma ve bireyin kendi düşünce ve davranışlarını

dıştaki direnmelere karşı, zorla karşısındakine benimsetme çabası” olarak tanımlanır. İnsan saldırganlığının nedenlerini açıklayan en eski görüş, saldırganlığın insanların biyolojik yapısında varolduğunu savunan görüştür. Bu görüşün en önemli savunucuları arasında Freud gelir. Freud’un Psikoseksüel Gelişim Kuramı’na göre insandaki saldırgan kişilik özelliklerinin ilk belirtileri ‘oral dönem’ in ikinci yarısında ortaya çıkmaktadır. Bireyin sözel saldırılarından cinayete kadar varan davranışlarının kökeninde bu döneme takılıp kalma yatmaktadır (Köknel, 1995).

Erten ve Ardalı (1996), saldırganlığı, hakimiyet sağlamak, yenmek, yönetmek amacıyla yapılan güçlü, etkili bir hareket; yıkıcı ve yok edici bir davranış olarak tanımlamaktadırlar. Saldırganlık insanın varlık sebeplerinden biri olarak, yani kendini ve başkalarını tanımasını kolaylaştıran bir süreç olarak da görülebilmektedir.

İttirmek, baskı yapmak, çekiştirmek, vurmak, ısırarak gibi davranışlar fiziksel saldırganlığa örnek gösterilirken, sözel iletişim yoluyla psikolojik olarak karşıdaki kişiyi incitmek ve ona zarar vermek ise sözel saldırganlık olarak tanımlanmaktadır. Aktif saldırganlık amaca yönelik bir davranış olup kurbana acı çektirme ve canını yakma amacını esas alır. Pasif saldırganlık ise, karşıdaki kişiye aktif olarak zarar verme yerine onun amacını gerçekleştirmesine engel olmak olarak açıklanabilir. Doğrudan saldırganlık karşıdaki kişiyi kızdırmaya ya da öfkelenmeye neden olabilecek zararlı uyarıların direkt olarak karşıdaki kişiye gönderilmesiyle oluşan saldırganlık türüken, dolaylı saldırganlıkta karşıdaki kişiye zarar verici uyarıların gönderimi doğrudan gerçekleşmez (Arslan, Hamarta, Arslan, Saygın, 2010).

Saldırganlığı tetikleyen nedenlerden biri de hayal kırıklığı, bir başka deyişle engellenmedir. Saldırgan davranış, engellenme duygusuna yapılan tipik bir davranıştır. Saldırgan davranışlardan bazıları engellenme duygusunu ortaya çıkaran durumun ortadan kalkmasına yardımcı olurken, bazılarıysa durumu daha da kötüleştirir (Cüceloğlu, 2000). Saldırganlığın öğrenmeler sonucu kazanıldığını gösteren en önemli çalışmaların Bandura ve arkadaşları tarafından yapıldığını görmek mümkündür. Bandura (1977), ‘sosyal öğrenme modelinde’, saldırganlığın, diğer karmaşık sosyal davranışlar gibi öğrenildiğini belirtir. Bir kişinin, belli bir durumda saldırganca davranışlarda bulunup bulunmayacağı birçok etkene bağlıdır.

Kişinin geçmiş deneyimleri, durumsal pekiştirici etkenler, kişinin saldırganlıkla ilgili düşünceleri ve algısı, sosyal ve çevresel birtakım değişkenler bu etkenlerdendir (Akt. Efiltili, 2006).

Empati ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, empatik becerisi gelişmiş bireylerin kendi davranışlarının karşı tarafta yaratacağı olumsuz etkileri düşünüp, bu olumsuz davranışları göstermekten kaçındıklarını, ayrıca problem çözme, sorunu netleştirme ve karşısındakine saygılı davranma gibi olumlu iletişim tarzlarını daha fazla kullandıklarını ortaya koymaktadır. Buna karşın empatik becerisi düşük bireylerin anti-sosyal davranışlar gösterme eğiliminde oldukları görülmektedir (Miller, Eisenberg, 1988; akt. Kurtyılmaz, 2005).

Kurtyılmaz (2005)'in aktardığına göre; empati ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkileri açıklamak için gerçekleştirilen çalışmalarda saldırgan çocukların diğer insanların bakış açılarının farklı olabileceğini düşünemedikleri, olaylara onların bakış açılarından bakamadıkları, aynı zamanda da sözlü ve sözsüz ipuçlarını yakalayıp doğru değerlendirme yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Dodge ve Price, 1994; Hudley ve Graham, 1993). Düşük düzeyde empati sosyal uyumsuzluk, antisosyal ve saldırganlık davranışlarıyla ilişkili bulunmuştur (Cohen ve Strayer, 1996; Kaukkaianen ve diğ., 1999; Miller ve Eisenberg, 1988; Richardson ve diğ., 1994). Bu nedenle, önleme çalışmalarında bireyin empatik becerilerindeki sınırlılığını gidererek, sosyal çevresiyle daha uyumlu yaşamasını sağlamak için empatik beceriler de önleme çalışmalarının içeriğine dahil edilmektedir (Baron ve Richardson, 1994; Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000).

Empatik beceriler bireyin kendisini ve davranışlarını kontrol etmesini sağladığı için de (Scully, 1988; akt. Kurtyılmaz, 2005), saldırganlıkla bağdaşmayan bir davranıştır. Bu nedenle, saldırganlık önleme çalışmalarının bazıları “zıt tepki hipotezi”ne (incompatible response hypothesis) dayandırılmıştır. Bu hipoteze göre, insanlar doğaları gereği iki zıt davranışı aynı anda gerçekleştirememektedirler (Baron, 1983; Baron ve Richardson, 1994; akt. Kurtyılmaz, 2005). Örneğin insanlar aynı anda hem üzülüp hem sevinemezler. Saldırganlık davranışları ve empati iki zıt kutbu oluşturdukları için aynı anda sergilenememektedirler. Bu nedenle, saldırganlığı önleme çalışmalarında empatik davranışların gösterilmesi desteklenerek saldırganlık

davranışlarına başvurulma olasılığı düşürülebilmektedir (Aronson, Wilson ve Akert, 1999; Webster-Stratton ve Reid, 2003; akt. Kurtyılmaz, 2005). Bu durumun özellikle deneysel çalışmalarda göz önünde tutulduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları ayrıca, sınıf ortamında kendilerine saygı gösterilen, öznel dünyalarına duyarlı davranılan öğrencilerin empatik becerilerinin de geliştiğini, empatik becerileri gelişen öğrencilerin ise şiddet ve zorbaca davranışlarda bulunma olasılıklarının azaldığını göstermektedir (Kandemir, Özbay, 2009; akt. Atik ve diğ., 2011). Türkiye’de ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, empati eğitimine katılan öğrencilerin empatik becerilerinde artış olduğu, aynı zamanda zorbaca davranışlarında ise azalma olduğu belirlenmiştir (Şahin, Akbaba, 2010).

Yapılan çalışmalar, saldırganlık ve şiddet eylemlerinin her geçen gün arttığını ve bu eylemlere girişenlerin yaş oranlarının hızla düştüğünü göstermektedir (Yıldız, 2004). Hangi nedenle olursa olsun saldırganlık, genel olarak zarar verici bir eylem biçimi olduğu için toplum tarafından hoş karşılanmamaktadır. Bu nedenle, saldırganlığın ilişkili olduğu kontrol edilebilir sosyal etmenlerin belirlenmesi oldukça büyük önem taşımaktadır. İnsanlarda saldırganlığı etkileyen en önemli sosyal etmenlerden biri bireyin günlük sosyal hayatının büyük bir kısmını kapsayan kişilerarası ilişkilerdir. Araştırmada kişilerarası ilişkilerde gözlenen herhangi bir bozukluk, olumsuzluk ya da çatışmanın saldırgan duygu ve davranışları yordayacağı düşünüldüğünden (Demirci ve diğ., 2002; akt. Hasta, Güler, 2013) araştırmanın problemi; gerçek yaşamın bir parçası olan oyunu bazı değişkenler açısından incelemek ve çocuğun yaşamında önemli doğal gelişim aracı olarak tanımlanabilecek oyunun, empati ve saldırganlık ile ilişkisini incelemektir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Ayrıca araştırmada, çocukların oynadıkları oyunlar ile cinsiyet, gelir düzeyi, ebeveyn eğitim ve çalışma durumları, oyun oynama süresi gibi değişkenler açısından da ilişkiler ele alınacaktır.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Saldırganlık ve empati arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Çocukların evde oynadıkları oyunlar ile empati arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Çocukların açık havada oynadıkları oyunlar ile empati arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Çocukların bilgisayarda oynadıkları oyunlar ile empati arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Çocukların evde oynadıkları oyunlar ile saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Çocukların açık havada oynadıkları oyunlar ile saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Çocukların bilgisayarda oynadıkları oyunlar ile saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Çocukların bilgisayarda oynadıkları oyun türleri ile empati arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Çocukların bilgisayarda oynadıkları oyun türleri ile saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Çocukların oynadıkları oyunlar; cinsiyet, yaş, gelir düzeyi, anne-baba birlikteliği, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba çalışma durumu, kardeş sayısı gibi demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

### 1.3. Önem

Dünyanın her yerinde, her çağda ve kültürde çocuklar oyun oynamaktadır. Ancak nesilden nesile aktarılan bu oyunların bir kısmı olduğu gibi oynanırken bir kısmı birtakım değişimlere uğramış diğer bir kısmı ise tamamıyla unutulmuştur. Geçmiş yıllarda Türkiye'nin farklı bölgelerinde oynanan oyunlara bakıldığında, çoğunun evin dışında, bahçede, sokakta veya boş bir alanda oynanan çocuk oyunları oldukları görülmüştür. Ayrıca, geçmiş yıllarda Türkiye'de oynanan bu oyunların bireysel oyunlar olmayıp, oynayan çocuk sayılarının fazla olduğu grup oyunları olduğu da görülmüştür. Günümüzde ise çocuklar tarafından oynanan oyunların giderek bireyselleştiği ve dolayısıyla geleneksel oyunların olduğu kadar geleneksel çocukluğunda gittikçe ortadan kalktığı görülmektedir (Başal, 2007).

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğrencilerin bilgisayar oyunlarına ayırdıkları zaman artmaktadır (Aksüt ve Kurfallı, 2005; Durdu, Hotomaroğlu ve Çağiltay, 2004). Çocukların yaşamında son derece önemli yeri olan "oyun" konusunda yapılmış araştırmaların daha çok kültüre ve yöreye özgü oyunların tanıtılması amaçlı olması ve yeterli sayıda olmamasının (Özdemir, 2006) bu çalışmanın önemini arttırdığı düşünülmektedir.

Kişinin, kendisinin ve başkalarının duygularının farkına varmasının gerek kişilerarası ilişkilerdeki önemi ve gerekse psikolojik sağlık üzerindeki etkisi pek çok yazar tarafından kabul edilmektedir (Önder, 1999; akt. Önder, Gülay, 2007). İletişimin temel yapı taşlarından biri olan empatinin, ilişkilerin yüzeysel ve ben merkezli yaşandığı çağımızda önemi gittikçe artmaktadır. Düşünce ve duygu alışverişi olarak tanımlanan iletişim ve ilişkiler ağının düzenlenmesi ve sağlıklı olarak sürdürülmesinde; anlayış ve kabul ifade eden "empatik yaklaşım"ın önemi her geçen gün daha da iyi anlaşılmaktadır (Ersanlı, 1993; akt. Küçükkaragöz, Akay, Canbulat, 2011). Empati becerisinin kişilerarası iletişimde, iletişim problemlerini azaltabileceği düşünülmektedir. Yapılan literatür taraması sonucunda ülkemizde bu konu ile ilgili yapılan araştırmaların sayısının oldukça az olduğu görülmüştür.

Öğülmüş (1995)'e göre, okulun işlevlerinden birinin bireylere toplumda rastlanan istenmeyen davranışlardan temizlenmiş bir çevre sunmak olmasına karşın,

okullarda zaman zaman hırsızlık, okula ve okulun eşyalarına zarar verme, şiddet ve saldırganlık gibi istenmeyen davranışlar meydana gelmektedir. Okulda şiddet ve saldırganlık, diğer istenmeyen davranışlar gibi okuldaki eğitim çabalarını olumsuz yönde etkilemesinin yanısıra, öğrencilerin karşılanması gereken temel gereksinimlerinden biri olan güvenlik gereksinimini de tehdit ettiği için, istenmeyen davranışlar arasında ön sırada gelmektedir (Akt. Efiltili, 2006).

Özellikle kişilerarası ilişkilerin biçimlenmeye başladığı çocukluk döneminde oyun ile empati ve saldırganlık arasındaki ilişkinin ortaya çıkması açısından bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Gerek empatik eğilim gerekse saldırganlık konusunda yapılmış olan çalışmaların, genellikle lise ve üniversite düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca literatürde oyun, empati ve saldırganlık kavramlarının bir arada incelendiği başka bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada, çeşitli oyunları oynama ile empati ve saldırganlık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik bilimsel çalışmaların sınırlı sayıda olması, bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan, bu araştırmada elde edilen verilerin;

- aileler, uzmanlar, okul çalışanları ve yöneticileri tarafından yararlanılabilecek bir kaynak oluşturacağı,
- Türkiye’de ‘oyun’ üzerine yapılacak araştırmalara örnek teşkil edeceği,
- okullarda rehberlik servislerince kullanılabileceği,
- danışmanlık hizmetlerinde faydalanılabileceği,
- eğitim programlarının planlanmasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Sayıtlar**

1. Katılımcı çocukların anket ve ölçeklere verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

2. Ayrıca ölçekler gerçekten ölçmeyi hedefledikleri özellikleri ölçmektedir.

## 1.5. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma; 2010-2011 eğitim ve öğretim yılı, İstanbul İli Avrupa yakasındaki ölçeklerin uygulandığı okullara devam eden ilkokul 4.sınıf çocukları ile sınırlıdır.
2. Bu çalışma, araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Oyun:** Belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız olarak gerçekleştirilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir (Aral, Gürsoy, Köksal, 2001).

**Empati:** Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletme sürecidir (Rogers, 1970; akt. Dökmen, 1988).

**Saldırganlık:** Saldırganlık, bir başka kişiye fiziksel veya psikolojik zarar verme niyetiyle sözlü veya fiziksel davranışta bulunma şeklinde tanımlanır (Tiryaki, 1996).



## II. BÖLÜM

### İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Oyun

- Oyun kavramının birçok tanımı yapılmıştır. Bunlardan bazıları:
- Oyun çocuğun kendisini ifade etmesidir.
- Oyun sonucu düşünülmeden yapılan hareketlerdir.
- Oyun çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları kendi deneyimleri ile öğrenmesi yöntemidir.
- Oyun çocuğun işidir.
- Oyun bir uyumdur.
- Oyun hayal ile gerçek arasında bir köprüdür.
- Oyun bir sosyal kuruluştur.
- Oyun, çocuğun iç dünyasını yansıtan bir aynadır.
- Oyun, çocuğun kişiliğinin gelişimini sağlayan en ideal bir ortamdır.
- Oyun, çocuğu yetişkin yaşamına hazırlayan son derece önemli bir araçtır.
- Oyun, çocuğun sosyal ve ahlaki değerleri öğrendiği bir arenadır (Uluğ-Ormanlıoğlu, 2013).

Oyun ile ilgili tanımlar çok fazladır. Bu tanımların bu denli çok olması oyunun önemini açıkça ortaya koymaktadır. Çocuk için yaşamı öğrenme aracı olan oyun büyük öneme sahiptir. Oyun oynarken çocuk mutlu olur. Çocuğun büyümesi ve sağlıklı gelişmesi için beslenme, sevgi, bakım ne kadar gerekli ise oyun da o kadar gereklidir. Bütün bu tanımlardan yararlanarak yeni bir tanım yapmak gerekirse; oyun; belli bir amaca yönelik ya da amaçsız olarak, kurallı ya da kuralsız çocuğun tüm gelişim alanlarına etki eden, çocuğun isteyerek ve hoşlanarak katıldığı, araçlı ya da araçsız olarak gerçekleştirilen doğal öğrenme aracıdır (Koçyiğit ve diğ., 2007). Yörükoğlu (2007) 'na göre "Oyun çocuğun özgürlüğüdür." Özhan (1997), Michel Montaigne'in oyunu çocukların en gerçek uğraşları olarak tanımladığını; Maria Montessori'nin ise, oyunu çocuğun işi olarak nitelendirdiğini aktarır. Yani öğrenmeyi çağrıştıran etkinliklerdir.

Oyun, sonucu düşünülmeden, eğlenmek amacıyla yapılan hareketlerdir... Oyun, canlılık demek olan yaratıcılığın sürekli bir kanıtıdır... Oyun, çocuğun yaratma ortamıdır... Oyun, gerçek dünya ile hayal dünyası arasındaki köprüdür (Yavuzer, 2004).

Huizinga (2013), oyunu biçim açısından özgür, kurmaca ve olağan hayatın dışında yer aldığı hissedilen, ama yine de oyuncuyu tamamen özümleme yeteneğine sahip bir eylem olarak tanımlar. Oyun, istekle yapılan gönüllü bir eylemdir.

Çocuklar altı yaşına geldiklerinde sosyal ilişkinin nasıl kurulduğunu, ailenin dışındaki insanlarla ve arkadaşlarla nasıl beraber olacaklarını öğrenmeye başlar. Uyum ve işbirliği gelişir. Empati tam olarak bu yaşta geliştiği için başkalarını daha iyi anlamaya başlar. Organize edilmiş grup oyunlarından hoşlanır (Poole ve diğ., 2003).

Arkadaşlar, hem model, hem de sosyalleşme açısından etkili olurlar. Çocuk akranlarıyla birlikte olmaktan hoşlandığı halde oyunları yeterince sürekli ve organize değildir. Rekabete dayalı oyunlardan hoşlanırlar. Zaman zaman çatışma ve saldırgan davranışlar gözlenir (Yavuzer, 1995).

11. yüzyılda (1068-1072) Kaşgarlı Mahmut tarafından kaleme alınan ve Türk halkbiliminin temel kaynaklarından biri olan "Divanü Lügat-it-Türk", Türk çocuk oyunları ve oyuncakları konusunda ilk yazılı kaynak olarak kabul edilebilir. Ulaşılabilen verilere göre Türkiye'deki çocuk oyunları ile ilgili ilk kitap, Yusuf Ziya Demircioğlu tarafından *Anadolu'da Eski Çocuk Oyunları* adıyla 1934 yılında yayımlanmıştır. Demircioğlu kitabında Muğla yöresinden derlediği 60 çocuk oyununa yer vermiştir. Kitabının giriş bölümünde çocuk oyunları hakkında Türkiye'de çok az çalışma yapıldığını belirttikten sonra, çocuk oyunlarının Türk orijinalitesi noktasından tetkik ve tahlili ve başka milletlerdeki oyunlara tesiri bakımından değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmiştir (Özdemir, 2006).

1960-1970 arasındaki dönem, çocuk oyunları ile ilgili yayınların çoğaldığı bir dönemdir. Demiray (1960), *Çocuk Oyunları ve Tekerlemeler* adlı

makalesinde çocukların yaratıcılığı, çocuk oyunlarının işlevleri üzerinde durduktan sonra çocukların oyun oynarken ‘‘görenek ve geleneklerin, mevsimin, geçimin, boş zamanın, eşyanın’’ etkisinde kaldığını belirtir (Özdemir, 2006). Özhan (1990)’ın Kültür Bakanlığı tarafından yayımlanan *Çocuk Oyunlarımız* adlı kitabı, bugüne kadar yayımlanan en geniş kapsamlı ve güvenilir çocuk oyunları derleme çalışmasıdır.

Çocuk oyunları ile ilgili yapılan tasniflerin bütüncül açıdan incelenmesi sonucunda bu tasniflerin benzer ölçütler kullanılarak yapıldığı belirlenmiştir. Hatta, bu sınıflandırmaların birkaç küçük değişiklik dışında birbirinin aynı olduğu görülmüştür. Türkiye’de bu konuda yapılan tasnif denemelerini, ölçütleri esas alınarak aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür (Özdemir, 2006).

*a. Oyunun İşlevi:* Akli, bedeni geliştiren-eğiten oyunlar; gönül eğlendiren, gönlü hoş eden oyunlar; geleneği yaşatan oyunlar vb.

*b. Oyundaki Hareket:* Atlama, koşma, sıçrama oyunları; kovalama, kapma oyunları; saklama ve saklanma oyunları vb.

*c. Oyunun Niteliği:* Ustalığa, zekaya dayanan oyunlar; eğlendirici oyunlar; kuvvet gösterisi şeklinde ve tamamen spor faaliyeti sayılabilecek beceri isteyen oyunlar; taklit oyunları vb.

*d. Oyun Aracı:* Araçlı veya araçsız oyunlar; aşık, değnek, taş, top, ip, çiçek, bebek, misket, topaç, gazoz kapağı, çöp, kemer, yüzük vb. ile oynanan oyunlar.

*e. Oyuncular:* Bebekler (0-7) veya büyük çocukların (7 yaş ve üstündekiler) oyunları; kız ve erkek çocukların oyunları; kız ve erkek çocukların birlikte oynadıkları oyunlar; çocuklarla yetişkinlerin birlikte oynadıkları oyunlar vb.

*f. Oyun Tekerlemesi:* Tekerlemeli veya tekerlemesiz çocuk oyunları.

*g. Oyun Yeri:* Açık hava veya kapalı mekanda oynanan oyunlar; bahçe, ev içi, sokak, kır oyunları...

*h. Cemiyet Seviyeleri ve Yerleşim Birimlerin:* Şehir ve kasabalardaki çocuk oyunları; köylerdeki çocuk oyunları; dağlıların ve oymakların çocuk oyunları; şehir, gecekondulu veya köy çocuklarının oyunları (Kars, Konya, Erzincan, Sivas çocuk oyunları vb.)

*ı. Ezgi:* Ezgili veya ezgisiz çocuk oyunları.

*k. Oyuncuların Düzeni:* Daire düzeninde, sıra düzeninde veya dağınık düzende oyunlar; toplu, tek kişilik oyunlar; ikili veya iki takım halinde oynanan oyunlar.

### 2.1.1. Oyunun Çocuğa Etkileri

Çocuk oyun aracılığıyla duygusal yönden rahatlar ve çevresindeki bireylerle ilişkisinde kendisine düşen rolü oynayarak kişilik gelişimini sürdürür (Thompson, 1990; Arslan ve diğ., 2010). Oyun, çocuğun kendisini daha rahat ifade edebilmesini, egosunu güçlendirmesini, kendine güveni geliştirmesini sağlamaktadır. Prensiplerine uyularak oluşturulan oyun tedavi grubunun tedavi edici etkinliği yüksektir (Görker, 2001; akt. Acun-Kapıkıran ve diğ., 2006).

Çocuklar, sıralarını beklemeyi, paylaşmayı, yardımlaşmayı, işbirliğini, başkalarının isteklerini dikkate almayı kendi haklarını korumayı, başkalarıyla iyi ilişkiler kurmayı öğrenir. Arkadaş ilişkileri içinde bir özdeşleşme olgusu mevcuttur. Çocuk bu yaşta yavaş yavaş olaylara başkası açısından bakmaya başlar (Yavuzer, 1995).

Çocuk, yaşam için gerekli olan, davranış bilgi ve becerileri oyun içinde kendiliğinden öğrenmektedir. Bu tür oyunlarla çocuk, dokunmayı, bakmayı, görmeyi, dikkatli olmayı, hızlı ve doğru karar vermeyi ve oyun esnasında çıkarttığı anlamsız, düzensiz, belki rahatsız edici seslerle de vücut dilini kullanmayı öğrenmektedir. Diğer taraftan çocuk, bu oyunlarla mutlu olmakta, çok yönlü gelişmekte, yaşam biçiminde özverili olabilmenin yollarını daha kolay bulmaktadır (Erdal ve Erdal, 2003).

Çocuk oyunlarının bedenî faydaları: Çeviklik, dayanıklılık, denge, güzel görünüm, güç, hız-sürat, hüner, kabiliyet, kuvvet, ritim, zekâ gelişimi (Kaya, 2009).

Oyun sırasında çocuğun bazı hareketleri sürekli olarak tekrar etmesi onun doğal olarak kas gelişimini hızlandırmaktadır. Ayrıca, koşma, atlama, sıçrama, tırmanma, sürünme gibi fiziki güç gerektiren oyunlar da çocuğun solunum, dolaşım, sindirim ve boşaltım gibi sistemlerinin düzenli çalışmasını sağlamaktadır. Bu sayede de oksijen alımı artmakta, kan dolaşımı ve dokulara besin taşınması hızlanmaktadır. Bu tür hareketli oyunlar ayrıca çocuğun çevresini tanımasına ve keşfetmesine de olanak sağlamaktadır. Çocukların yürüme, koşma, atlama, tırmanma, kayma, inme, çıkma, fırlatma, yakalama, sıçrama, zıplama, sallanma gibi eylemlerle sürekli hareket

halinde olmaları onların büyük kas gelişimini desteklemekte ve etkilemektedir. Çocukların el ve parmak kaslarının gelişimi olan küçük kasların gelişimi ise tutma, koparma, kesme, bağlama, çözme, düğümleme, yoğurma, delme, boyama, dikme, örme gibi etkinliklerin tekrarlanması oranında artmakta ve sonucunda da günlük yaşamda kullanılan birçok becerinin kazanılmasını sağlamaktadır. Çocukların oynadıkları oyunların her biri bu tür faaliyetlerin en az bir veya birkaçını içermektedir (Anılan ve diğ., 2004).

Moral değerler yönünden faydaları: Adil davranış, algılama, birlik ruhu, dayanışma- yardımlaşma, dikkat, disiplin, esneklik, hak gözetme, hoşgörü, irade, karar verebilme / kararlılık, kişiye saygı, liderlik vasfı, muhakeme, sabır, şaka / yarenlik / takılma (Kaya, 2009).

Çocuk oyun aracılığı ile kendine güven, kendini denetleme, işbirliği yapma, doğruluk ve disiplin gibi kişisel ve toplumsal alışkanlıkları kazanmaktadır. Çocuklar oyun oynarken diğer insanlarla iletişim kurmayı, gözlem yapmayı ve yardımlaşma duygularını geliştirebilmektedir. Ayrıca başkalarına saygı gösterme, başkalarının hakkını ve kendi hakkını koruma, verilen görevleri üstlenme, herhangi bir konuda karar verip uygulayabilme ve işbirliği sağlayabilme gibi toplumsal kuralları da öğrenmektedir (Anılan ve diğ., 2004).

Oyunda çocuklar birbirlerine model olma rolünü üstlenirler. Özellikle büyük çocuklar küçüklerin davranışlarına, olumlu ya da olumsuz tepki vererek o davranışın yerleşmesinde ya da değişmesinde etkili olmaktadır. Oyun grubu içinde kendi görüşlerini, yaşam felsefesini diğer çocuklarla karşılaştırma olanağı bulur, ayrıntılı olarak tartışır ve düzeltme şansını elde eder (Özdoğan, 2000).

Dokunma, deneme, taklit ve keşif yoluyla meraklarını gideren çocuk, hayat sahnesinde yaşadıklarını da aktararak aktif bir şekilde diliyle, hareketleriyle bizzat oyun sahnesinde rol alır. Dil becerisi yoluyla iletişim kurduğu bu sahnede arkadaşları ve oyuncaklarıyla başbaşa olan çocuk, bir yandan oyun esnasında bedenini ve organlarını oyunun amacına uygun bir şekilde kullanmayı öğrenirken, bir yandan da yeteneklerini ve soyut ilişkilerini geliştirir. Böylece oyun çocuğu sosyal ve kültürel çevreye sokar ve gelişimini sağlar (Gözaydın, 2007).

Fizikî yönden boy ve ağırlık artar, kaslar, solunum ve dolaşım sistemi gelişir. Oyunlarda yaşatılan olay ve karakterler ister istemez kendi ruh dünyasına etki eder, başkalarına / başka varlıklara değer verir hale gelir. Kendine güven duyması ve kendisi dışındakilere saygılı ve hoşgörülü olması gönlüne huzur verir. Oyun araçlarının renkleri, şekilleri, boyutları cisimler hakkında farklı algılamalara yol açar, hangi cisimleri nasıl kullanabileceğini öğrenir. Akıl yürütme ve muhakeme kabiliyeti gelişir. Oyun sırasındaki diyaloglar ve tekerlemeler konuşma yeteneğini geliştirir ve karşıdaki ile nasıl konuşulabileceğini, onu anlayabilmeyi öğrenir, kelime dağarcığının artmasına zemin hazırlar (Kaya, 2009).

Özhan (1990), oyunun çocukların yaratıcı hayal güçlerinin ürünü olduğunu ve onların topluluk önünde düzgün cümleler kurarak heyecanlanmadan konuşmalarını sağladığını; ayrıca belirli bir ahenkle söylenen tekerlemelerin, çocukların müzik yeteneklerini de geliştirdiğini belirtir. Oyun; çocuğun kendini tanımasına ve kendini başkalarından ayıran özelliklerinin bilincine varmasına yardımcı olur. Sosyal kuralları ve etik değerleri oyun yoluyla daha kolay kazanır. Örneğin; oyun sırasını bekleme, başkalarının haklarına saygı gösterme, sorumluluk alma, haklı haksız, doğru yanlış gibi değer ve kuralların öğrenilmesini destekler. Deneyimlerini geliştirip, öğrendiklerini pekiştirir. Diğer çocuk ya da çocuklarla birlikte olmanın zevkini tadarken, onlarla oyun oynamak istiyorsa, onlarla geçinmenin keşfetmesi gerektiğini kavrar. Ayrıca, oyun yolu ile yapılan etkinlikler hem el-parmak gibi küçük kasların, hem de bacak-kol gibi kasların hareketlerindeki gelişimi desteklemektedir. Özellikle fizik gücü gerektiren oyunlar (koşma, atlama, tırmanma vb.) vücut sistemini çalıştırarak büyümeye yardımcı olmaktadır (Cirhinlioğlu, 2001; akt. Anılan ve diğ., 2004).

Çocuk, oyun oynarken duyu organlarının farkına varır ve onları kullanmayı öğrenir. Oynadıkça duyuları keskinleşir, yetenekleri gelişir ve becerileri artar. Özellikle Körebe, Kulaktan kulağa, Saklambaç gibi oyunlarda işitme ve görme duyuları çok önemlidir (Özdemir, 2006).

Oyunun esasını kurallar oluşturur. Çocuk tek başına oynadığı oyunları dahi bir kurala bağlamaya çalışır. Bu, çocuğun kendi kendisini disipline etme çabasıdır. Kural, çocuk için hem aşılması gereken bir engel, hem de ben'in bir göstergesidir.

Foulquie (1994), çocuğun bu kurala olan tutkusunun “çocuğun kendisini büyük gösterme arzusundan” kaynaklandığını belirtir. Yavuzer (1995), arkadaşlarıyla oynayarak “ben” ile “başkası” kavramlarının bilincine varan çocuğun işbirliğini ve toplu yaşam için gerekli kuralları öğrendiğini vurgulamıştır. Oyunlardaki kuralların çocuğun toplumsal ve ahlaki kurallara uyum sağlamasında büyük etkisinin bulunduğu, bugün de kabul edilen bir görüştür. Oyunun kurallarına uymayı ya da uymamanın doğurduğu sonuçları öğrenen çocuk, gelecekte toplumsal kurallarla da uyum içinde yaşayacaktır.

Oyun oynamak, ilköğretim öğrencilerinin temel ihtiyaçlarından biridir. Bu ihtiyacın giderilememesi ya da kısıtlanması durumunda, çocukların sağlıklı bir biçimde gelişmeleri gerçekleşemez. Çünkü çocuklar oyun içinde oynadıkları rollerin aracılığı ile ileriki yaşamları için deneyim kazanırlar. Bu deneyimler onlara gerçek yaşam için uygun davranış biçimleri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Günümüzde bazı gelişmiş toplumlarda çocuklar serbest zamanlarının çoğunu televizyon ya da video izleyerek geçirmektedirler. Oyuna zaman ayıramayan çocukların ileride sağlıksız toplum oluşturma olasılığı büyüktür (Tamer, 1990).

Günümüzde çocuk oyunları teknolojik gelişmelerin ve buna bağlı olarak da iletişim araçlarının etkisi altındadır. Bu bağlamda pek çok çocuk oyunu unutulmuş ve bir bölümü de değişime uğramıştır. Bunun yanında çok sayıda yeni oyun türleri yaratılmıştır. Teknolojik gelişmeler çocukların yeni oyunlar yaratmalarına ya da eski oyunlarına yeni formlar vermelerine neden olmaktadır. Günümüzün öğrencileri eskiye göre oldukça farklı bir ortamda büyümektedirler. Onlar, teknolojinin ve özellikle bilgisayarın yoğun olarak kullanıldığı bir zamanda doğmuşlardır. Hiçbir zaman çevirmeli telefon kullanmamışlar, müziğin dijital olmadığı ve televizyonun olmadığı zamanları yaşamamışlardır. En önemlisi günümüz öğrencileri bilgisayarsız, internetsiz ve bilgisayar oyunsuz bir dünyanın nasıl bir yer olduğunu hiç bilmemektedirler (Prensky, 2001; akt. Çankaya ve Karamete, 2008).

Bilgisayar oyunları çocukları hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dünya çapında bir çok fakültede bu konuda araştırmalar yapılmış ve sonuç olarak aşırıya kaçılmadığı takdirde bilgisayar oyunlarının özellikle zeka konusunda çok yararlı olduğu keşfedilmiştir (Healy, 1999; akt. Bilgi, 2005).

Oyunlar, insanları bir araya getirme özelliği olan aktivitelerdir. Ancak oyunlar özellikle çocuk ve ergenlerde olumlu olduğu kadar olumsuz etkilere de sahiptir. Oyun oynarken bilgisayarla zaman harcayan bir çocuk ya da yetişkinde, aile ve arkadaşlarıyla sosyal ilişkilerinin bozulması, okul ve çalışma hayatının değişmesi ya da bu kişilerin bağımlı hale gelmesi gibi problemler oluşabilir. Diğer bağımlılıklarda olduğu gibi giderek artan haz alma nedeniyle bağımlı kişiler oyun oynamaya daha fazla zaman ayırırlar. Bu kişiler çok fazla oyun oynadıklarında aile ve arkadaşları ile iletişim problemleri olabilmekte, bu nedenle okul ve iş yaşantıları olumsuz etkilenebilmektedir (NIMF, 2005; akt. Horzum, 2011). Oyun oynamanın neden olduğu olumsuz etkilerin temelinde memnuniyetin artışı ile birlikte aşırı oynama ve bağımlılığın olduğu görülmektedir.

Kimi zaman görünüşte eğlenceden ibaret olan şiddet içerikli oyunlar, bir süre sonra artık karşılıklı iki gencin oynadığı heyecanlı bir oyundan öte, rekabeti "birbirini yok etme" ve "diğerini ortadan kaldırma" olarak algılayan bir zihniyete dönüşmektedir (Healy, 1999; akt. Bilgi, 2005) ve dolayısıyla bu durum öfke ve saldırganlık yaşantısının oluşmasına neden olabilmektedir.

Bu tür oyunların varlığı, sanal dünyada var olan gerçek dünyadaki düşünce ve davranışı ne ölçüde etkilediği sorusunun birçok araştırmada sorulmasına neden olmuştur. Bu alanda dört farklı yaklaşım söz konusudur: İlki, bilgisayar oyunlarının saldırganlığı artırdığını varsaymaktadır. İkincisi, bilgisayar oyunlarındaki şiddet sahnelerinin korku yarattığını dolayısıyla şiddete yatkınlığı azalttığını öne sürmektedir. Üçüncüsü, şiddet sahnelerinin bireyi şiddeti kanıksamaya yönelttiğini söylemektedir. Dördüncüsü, saldırgan davranışların gözlenmesinin gerilimi düşürücü, dolayısıyla şiddete yatkınlığı azaltıcı etkisi olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşımların hiçbiri bu güne kadar tam anlamıyla kanıtlanamamıştır (Toksöz, 1999; akt. Bilgi, 2005).

Oyun çocuğun fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimine katkıda bulunur (Dirim, 2000). Çocuk, kavramları, cisimleri, toplumsal kuralları, haklarını ve mücadele etmeyi oyun içerisinde algılar, sonra anlar, sonra da öğrenir ve geliştirir. Oyun, genel olarak çocuğu birçok yönden etkiler ve gelişmesine katkıda bulunur.



## 2.1.2. Oyun İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Oyun ile ilgili bazı kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramların büyük bir bölümü, çocuk oyunları ile ilgilidir. Tezcan (1993)'a göre bu kuramların hiçbiri niçin oyuna başvurulduğunu açıklamaya uygun değildir. Bu oyun kuramları biyolojik, fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik açıdan geliştirilmiş kuramlardır. Tezcan, ‘‘Boş Zamanlar Sosyolojisi’’ adlı kitabında oyun kuramlarını aşağıdaki şekilde özetlemiştir (Akt. Özdemir, 2006):

### 2.1.2.1. Biyolojik ve Fizyolojik Kuramlar

İlk oyun kuramları geniş ölçüde biyolojik nitelikte idi.

A. *Artık Enerji Kuramı*: Bu kuramın temsilcileri, Herbert Spencer ve Friedrich von Schiller'dir. Bu kurama göre; oyun hayvansal ruhun bir ifadesidir; birey saklayıp koruyamayacağı bir enerji ile doludur. Oyun, amaçsızdır. Enerji muayyen bir noktaya kadar birikince artık korunamaz. Türlerin hayatta kalmak, yaşamak için gerekli olmayan enerjileri vardır. Buna ‘‘fazla enerji’’ ya da ‘‘artık enerji’’ de diyebiliriz ki bu, oyun yoluyla dışarı atılır. Böylece bireydeki gerginlik azalır. Çok oyun oynayan çocuk sağlıklı çocuktur.

B. *Yaşama Hazırlık Kuramı*: Karl Groos oyunda alıştırmamanın rolünü vurgulayan ilk bilim adamıdır. Bu kurama göre oyun, içgüdüsel ve eğitsel deneyimin bir parçasıdır. Oyun aracılığı ile birey, yaşamın daha sonraki dönemlerinde izlenecek şeylerin deneyimini yapar. O, bir bakıma yaşama hazırlanma ve kalıtsal özellik olma niteliğindedir. Çocukluğun oyun deneyimleri, ilerki yıllarda onun eylemine katkıda bulunur.

C. *Taklit, Tekrar Kuramı*: Stanley Hall tarafından ortaya konulan bu kurama göre ise oyun yeteneklerin kalıtımsallığı, arzu ve zevklerin içgüdüseliği temeline dayanır. İnsan, oyun aracılığı ile atalarının yaptığı koşma, sıçrama, fırlatma vb gibi eylemleri yineler. Oyunda her hareket kalıtımsal temele dayanır. Birey yaşamı boyunca, daha önce türünün geçirmiş bulunduğu aynı gelişme seyrini geçirecektir.

### 2.1.2.2. Psikolojik Kuramlar

A. *İçgüdü Kuramı*: William James ve Mc Dougall'ın temsilciliğini yaptığı bu kurama göre oyun tamamen içgüdüseldir ve otomatik tepki, dürtü, iştah ve iç dürtülere dayanır. Oyun içgüdü, insanlarla ve belki de hayvansal yaşamın diğer biçimleri arasında ortaktır.

B. *Boşalım Kuramı*: Aristotle tarafından geliştirilen bu kuram, bir dereceye kadar artık enerji kuramıyla ilgilidir. Bu kurama göre oyun hapsedilmiş duyguların dışarı çıkmasıdır. Bastırılmış ve zararlı olarak kalabilecek duyguların bir kurtuluşudur.

C. *Dinlenme Kuramı*: Temsilcisi G.T.W. Patrick olan bu kurama göre oyun zevk verici olduğu için insanlar tarafından aranır. İşten, zorlanmadan ve yaşam mücadelesinden kurtuluştur. Oyun kendine ait doyumlarla sonuçlanır. Oyun, işten sonra dinlenmek için elzemdir. Oyun, bireyin baskı ve gerilimlerini dindirir. Patrick, oyunu çocuğun toplumsal gelişimi ve içgüdüsel dürtüler için kurtuluş olarak gördü.

D. *Yeniden Yaratma Kuramı*: Lord Kames ve Guts Muths tarafından temsil edilen bu kurama göre oyun çalışmadan sonra doğal olarak gelen ve enerji tazeleyen, canlandıran ve tekrar depolayan bir değişikliktir. Bu bakımdan dinlenme kadar gereklidir. Oyun, sağlık ve gücün yeniden kazanılması için başvurulmuş bir eylemdir.

E. *Kendini İfade Kuramı*: Emler Mitchel, Bernard Mason tarafından geliştirilen bu kurama göre ise oyun eylem için doğal bir dürtüdür. Doğayı ve insanın kapasitesini, anatomik ve fizyolojik yapısını, psikolojik eğilimlerini ve kendini ifade isteğini dikkate alır. Kendini ifadeyi insanın çok büyük bir gereksinimi olarak görür. Oyun ya da boş zaman etkinliği ile birey, başarıya ulaşma isteklerinin doyumunu, paylaşma, yaratma, tasvip görme, kişiliğini ifade olanağını bulur.

### 2.1.2.3. Sosyolojik Kuramlar

A. *Kültürde Oyun Ögesi*: Bu kuramın temsilcisi, Huizinga'dır. Huizinga, insan kültürüne, Homo Faber (Yapımcı İnsan), Homo Sapiens (Düşünür İnsan) kavramlarının yanına Homo Ludens (Oyuncu İnsan) kavramını getirmiştir. Huizinga, oyunun tüm yaşamı kapsadığını söyler. Gönüllü ve özgür olarak seçilişi üzerinde

durur. Oyun, fizyolojik gereksinimler ve isteklerin dışındadır. Olağan yaşamdan zaman ve yer bakımından ayrıdır. Arena, oyun masası, sahne ya da tenis alanı zaman ve yer bakımından ayrımı ifade eder. Oyun özel kurallar takımı ile denetlenir ve mutlak bir düzen ister. Belirsizlik ve gerilimle de belirlenir. Oyunun kendisi ahlaksal bir değere sahip olmakla birlikte iyi ya da kötü ile ilgilenmez. Oyun, bir şey için yarışma ya da bir şeyin temsil edilmesini ifade eden iki etkinlik tipini açığa vurur. Huizinga, oyunun beşeri toplumda önemli bir uygarlaştırma işlevi olduğunu belirtir. Ona göre oyun, hem bir davranış tipi, hem dedavranışın diğer tiplerine bağlı özellik ya da özellikler kümesi olarak görülür. Huizinga'ya göre insan etkinliklerinin birçoğunda oyun ögesi bulunur. Oyunun ilkel toplumlarda şiir, sanat ve felsefenin gelişmesindeki rolüne değinir. Çağdaş uygarlıkta ise oyunun yavaş yavaş azalmakta olduğu sonucuna varır.

*B. Toplumsal Buluş Olarak Oyun:* Temsilcisi Kroeber'dir. Bu görüşe göre oyun, sadece toplumsal davranışın bir tipi değil, fakat hemen hemen her etkinlikte az ya da çok bulunabilen bir takım özelliklerdir. Kroeber, oyun güdüsünü, doğrudan doğruya toplumsal ve teknolojik buluşa bağlar. Ona göre insandaki oyun güdüsü, insan davranışının büyük alanlarını ve kültürün önemli başarılarını (oyunlar, sporlar, sanatta, bilimde ve modada çeşitlilik isteği) harekete getirir.

*C. Kültürlere Göre Oyun Biçimleri:* Görüşün temsilcisi Caillois'dir. Caillois, oyun biçimlerinin sistematik bir çözümlenmesini geliştirmiş ve her kültürün karakteristik oyunlarının o kültürde işlevlere sahip olduğunu belirtmiştir. Dört temel oyun tipi kurmuştur: Agon, alea, mimicry, ilinx. Agon, yarışmalı etkinliklerdir. Kazananlar, hız, beceri, dayanıklılık, bellek, güç gibi özellikler yoluyla saptanırlar. Alea, kazananın becerisinden çok şansa dayanarak kazandığı oyunlardır. Rulet, piyango, zar oyunları vb. hayali evrenin kabulü temeline dayanan oyunlardır. Bu tür oyunlarda konuya inanılır ya da inandırılır. İlinx, oyuna katılanın başının dönmesi ve algı dengesinin bir an için tahribi temeline dayanan oyun türleridir. Katılında şok, kasınma, korkuya kapılma gibi durumlar yaratan oyunlardır. İlinx, özellikle ilkel toplumlarda dinsel danslarda ve törenlerde çok uygulanan bir türdür. Bugün de çocuk oyunlarında görülür.

D. *Yaşam Etkinliği Olarak Oyun*: Son yıllarda oldukça yaygınlaşan bu kuramın temsilcisi L.H.Gulick'tir. Bu görüş, oyun eylemi olarak nitelendirilen oyuna özgü hareketlerden hiçbirinde oyunun anlamının bulunmadığına dair olan görüştür. Bu görüşe göre; oyun, oyunu oynayan kimsenin oynarken yaptığı şeylerden hoşlandığını, onlara karşı bir ilgi duyduğunu gösterir. Bu hareketin oyun ya da iş olduğunu tayin eden şey, bir kimsenin ne yaptığı değil, yaptığı şeye karşı aldığı tutum ve duyduğu histir (Tezcan, 1993; akt. Özdemir, 2006).

Çelen (1992), oyun kuramları kapsamında, aşağıdaki bilim adamlarına ait düşünceleri özetlemiştir (Akt. Onur, Güney, 2004):

Appleton'a göre, oyunun temeli ne içgüdüsel eğilimlerde, ne de sinir sisteminin gelişimindedir. Oyun etkinliği büyüyen bedenin gereksinimlerini karşılar. Bütün çocuklar fizyolojik büyüme açığındadır, bu da oyun etkinliğini harekete geçirir. Oyun organizmanın fonksiyon yeteneğini arttırır. Fonksiyonlar geliştiğinde oyun oynama isteği söner. Freud ise oyunu, içgüdüsel amaçların dış dünyanın engellemesiyle karşılaşmaması için esneklik kazanma tekniği olarak tanımlamaktadır (Özdemir, 2006).

Vygotsky (1896-1938), oyunun duygusal gelişimin yanı sıra bilişsel gelişime de katkısı olduğunu, ... çocuğun kendine güven duymasını, beceri geliştirmesini sağlayacak her türlü arzusunun hayali oyun aracılığıyla doyum bulacağını belirtmiştir. Vygotsky için oyun, sadece istenmeyen arzuların doyurulması çabası değildir. Oyun okul öncesi dönemde çocuğun gelişimi için gerekli bir kaynaktır. Özellikle sembolik oyunda, çocuk, içinde bulunduğu ortamdan uzaklaşıp, özgürleşip düşünceler dünyasına geçiş yapar. Okul öncesi dönemde çocuğun çoğu eğilimleri ve istekleri gerçek dışıdır. Çocuk gerçek dışı eğilimlerini deneyimlediğinde oyunu keşfeder. İki yaşındaki bir çocuk bir şey yapmak isteyip yapamadığında ağlar, bağırır, daha sonra yatıştır ve isteğini unuttur. Okul öncesi çocuğu ise isteklerini kolayca unutamaz ve gerilim yaşar. Bu gerilimi çözmek için okul öncesi çocuğu hayali bir dünyaya girerek gerçek dışı isteklerini gerçekleştirir. Vygotsky bu dünyaya "oyun" adını verir (Nicolopoulou, 2004).

Oyun, kişinin dünyasını genişletme fırsatı sağlamaktadır ve dolayısıyla Vygotsky, çocuk için oyunun bilişsel gelişim açısından yararlarını, daha ileriki yıllardaki başarılı bir eğitim boyunca ortaya çıkacak öğrenme ve gelişimin önemli bakımlardan bir prototipi olarak görmektedir. Vygotsky'nin oyun araştırmaları üzerindeki etkisi, Piaget'ten çok daha karmaşık ve yaygındır. Vygotsky'ye göre oyun daima toplumsal bir etkinliktir. Oyun tipik bir biçimde tek bir çocuktan fazlasını kapsamaktadır ve oyun parçalarındaki konular, öyküler ya da roller, çocukların kendi toplumlarının sosyokültürel malzemelerini kavrayışlarını ve oyun amacıyla kullanımlarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla küçük bir çocuk yalnız başına oynadığında bile, Vygotsky bu tür bir oyunun, oyunun konuları ve parçaları sosyokültürel öğeleri ifade ettiği için önemli bir biçimde toplumsal olduğunu düşünmektedir. Vygotsky, oyunun basit bir biçimde bilişsel gelişimi yansıttığını düşünmekten çok, bilişsel gelişime önemli bir biçimde katkıda bulunduğunu düşünmektedir. Oyun sırasında çocuk her zaman ortalama yaşının üzerindedir, günlük davranışının üzerindedir; oyunda kendisinden sanki bir baş daha uzundur. Oyun, bir büyütecin odağındaki gibi, yoğunlaştırılmış bir biçimde bütün gelişimsel eğilimleri kapsamaktadır; oyunda çocuk sanki normal davranış düzeyinin üzerine sıçramaya çalışıyor gibidir (Vygotsky, 1967; akt. Nicolopoulou, 2004).

Piaget (1896-1980) oyunu çocuğun deneyimlerini, bilgilerini ve anlayışını birleştirdiği bir olgu olarak kabul eder. Çocuk bu unsurları oyun yoluyla kontrol eder. Bunu yaparken bildiği mevcut şemalarını kullanarak dengeleme sürecine girer. Piaget oyun gelişimiyle zihinsel gelişim arasında paralel bir ilişki olduğunu savunur. O'na göre oyun, düşüncenin ilkel bir işlevi, aynı zamanda zihinsel evrimin temel bir bölümüdür. Oyun, uygun eylemlerin özümlemesi ile başlar. Zekaya ilişkin davranışların çoğu çözümlenme için tekrarlandığında oyun oluşur. Oyun davranışları sadece işlevsel haz için yapılır.

Sigmund Freud (1905-1920) sistematik bir oyun kuramı geliştirmemiştir. Freud'a göre oyun, çocuklara isteklerini gerçekleştirmelerine ve kaygı veren olayların üstesinden gelmelerine uygun ortam sağlar. Ona göre oyunun tersi ciddiyet olmayıp gerçeğin kendisidir. Freud'a göre oyun, çocuğun engellerden ve gerçek dünyanın yasaklarından kurtulup güvenli bir ortamda kabul edilmeyen, saldırgan ve gerçek yaşamda tehlikeli olabilecek duygu ve davranışlarının açığa vurulmasıdır.

Freud tekrarlanan takıntılardan bahsederken oyunun beceri kazanma ve bir şeyin üstesinden gelme özelliğine de dikkat çekmiştir. Bu davranışlar psişik bir mekanizma olup bireylerin korkularını yenmelerinde etkili olur. Bu davranış yetişkinlerde ancak çok ciddi korku durumlarında görülmekle beraber çocuklukta bu davranışlara daha sık rastlanmaktadır. Bu nedenle çocuklarda benlik (ego) yapısı ve psişik savunmalar kaygı veren olayların sarsıcı etkilerini bertaraf edecek derecede organize değildir. Dolayısıyla, tekrarlanan davranışlar çocuk oyunlarında daha sık görülmektedir. Çocuğun kaygı durumu, oyunda tekrarlanan davranışların etkisiyle hafifler ve çocuk kendini duruma hakim kılar. Bu şekilde çocuk olumsuz olayların etkisini kişiliğın kaldırabileceği şekilde yaşama olanağı bulur (Sevinç, 2004).

Erikson, oyunun çocuğun psikososyal gelişiminin aynası olduğunu, gelişim dönemleri boyunca farklılık gösterdiğini vurgulamıştır. Oyun yoluyla çocuk gerçek duygu, düşünce ve olaylarla başa çıkmak için yeni modeller yaratır. Erikson, oyunun benlik gelişimine etkileri üzerinde durmuştur. Oyunda çocuk, benliğinin belirsizliklerini, kaygılarını ve arzularını dramatize eder (Sevinç, 2004).

20. yüzyılın ikinci yarısında kuramcılar oyunun bilişsel gelişim ve yaratıcı düşünceye getirdiği katkıları tartışmaya başlamışlardır. Bruner (1972) oyunun çocuğun becerilerini geliştirdiği en uygun ortam olduğunu savunurken, Smilonsky (1968) ve Singer (1973) sembolik ve sosyodramatik oyunun bilişsel yararlarını belirtmiştir. Smith ve Kelley Byrne (1984) araştırmalarında, yaratıcı süreçler ile oyun arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koymuşlardır (Akt. Onur ve Güney, 2004).

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra çocukluk dönemine yönelik ve onunla birlikte gelen oyun anlayışı değişmiştir. Çocukların kendi başlarına hareket etme davranışları, ifade özgürlüğü kazanmaları ile birlikte oyun, onların gelişim süreci içinde önem kazanmıştır. Günümüzde çocukların oynamaları hoş karşılanmaktan öte onların eğitiminde oyunun çok belirli bir yeri olduğu görüşü kabul edilmektedir. Oyun yoluyla çocuk, bütün gelişim alanlarında beceriler kazanmakta kendi potansiyelini bütünüyle işleyebilmektedir (Sevinç, 2004).

### 2.1.3. Oyunun Sınıflandırılması

Oyunu sınıflayan pek çok psikolog vardır. Ancak Piaget'nin sınıflaması, oyunun zihinsel gelişmedeki yerini en açık ortaya koyandır. 0-2 yaşındaki çocuk için ilk oyuncak, kendi bedeni ve çevrede ona en yakın olan annesidir. O yaşlardaki oyun alıştırmalı oyundur; yani çocuk bazı hareketleri yineleyerek, kendi bedeninin ve çevresindeki nesnelere işlevlerini öğrenir. Kolunu ve elini açıp kapayan bebek, onun nereye kadar uzandığını ve neyi tutabileceğini öğrenerek kullanmaya alışır (Galligan, 2000; akt. Akil, Egemen, Yılmaz, 2004).

2-12 yaşları arasındaki çocuk, yaşadığı olayları ve çevresindeki kişi, nesne ve hayvanları taklit ederek, insan yaşamı için önemli olayları yaşamaya başlar. Bunun sonucunda, yaşamın içindeki banyo yapmak, giyinmek vb. olayları anlayışı, algılayışı ve uygulayışı gelişir. Bu dönem, Piaget'nin sembolik oyun dönemidir. Bu dönemin sonlarına doğru oyunun gerçeğe yakınlığı artar (Uluğ-Ormanlıoğlu, 2013).

12 yaşın üstündeki çocuk artık daha mantıklı, gerçekçi ve sosyaldır. Bu nedenle kendi çevresindeki fantezi dünyası azalır ve oyunlar daha karmaşık bir seviyeye ulaşır (Uluğ-Ormanlıoğlu, 2013).

Piaget'e göre oyun çeşitleri aşağıda açıklanmıştır:

#### Alıştırma Oyunları

Alıştırma oyunlarında, annenin yeni doğmuş bebeğini kucaklaması, yanaklarına dokunması, ayak parmaklarını gıdıklaması ya da bebeğin kendi parmaklarını tutmasına izin vermesi duygusal-oyun oyunlarının başlamasını sağlar. Bu tür vücut oyunları ve iletişim, anne ve diğer bakıcıların bu yolda çocuğun çevresini merakla izlemesini sağlar (Singer ve Singer, 1998).

İki-üç aylık süt bebeği çevresindeki insanlara bakarak, vücuduna ve yanındaki nesnelere dokunarak ilk oyunu keşfeder. Bundan zevk alınca dokunmaları tekrarlar. Kas ve sinir sistemi geliştikçe dokunduğu objeleri ve vücudunun parçalarını yakalayarak inceler. Bir yaşındaki bebeğin oyunları daha çok dokunma, yakalama ve atma şeklindedir (Singer ve Singer, 1998).

Alıştırma oyunlarında çocuk kasları ile yaptıklarını oyun şeklinde tekrarlar. Dokunabildiği bütün objeleri alır, yanındaki objeleri yakalar, sallar, ileri-geri hareket ettirir. Sonunda atmayı ve tekrar almayı öğrenir. Çocuk yeni bir oyuncak aldığı zaman yukarıdaki davranışları gösterir. Alıştırma oyunlarında çocuk ne yapabileceğini ispatlar, bundan zevk alır ve tekrarlar (Özdoğan, 2000).

Bu oyunlar çocukların gelişiminde duygusal-motor dönem olarak isimlendirilen doğumdan yaklaşık iki yaşına kadar olan bölüme uyar. Bu dönemde bebekler yavaş yavaş hareket etmeye başlamıştır ve zihinsel gelişimde ise çevreden beş duyusu ile aldığı uyarıları birleştirip sınıflandırmaya çalışmaktadır. Bebek çingırağının rengini ve sesini alır ve sınıflandırır (Pressey ve Robinson, 1991).

### Sembolik Oyunlar

Başlangıçtaki oyunlar daha çok harekete dayanan oyunlardır. 1 yaş ve 6 ay ve 2 yaşlarında farklı bir oyun türü ortaya çıkar. Buna sembolik oyunlar denir. Bu gruba dilin sembolik işlevi de katılır. Taktik ise karışır. Çocuğun fantezileri görülür. Araştırmacılar tarafından taklidin sembolik faaliyetler için gerekli olduğu ileri sürülmüştür (Özdoğan, 2000). Bu oyunların içeriği araştırmalardan, simgeler ve varsayım boyutlarına kadar değişmektedir. Çocuk kendi gerçeklerini hareketlerle yaşatmaktadır. Bunun en belirgin örneği sanki varmış gibi oyunlardır. Çocuğun bir köşede yaptığı evcilik oyunu, bir odun yada plastik çubuk ile oluşturulan atı sürmesi gibi örnekler bu gruptandır. Ayrıca bu anlatım yoluyla zihinsel simge ve uygulamalar yinelenerek özümsemektedir. Evcilik oyunu ile hem duygu ve düşünceler aktarılmakta hem de annelik özdeşimi sindirilmektedir (Pressey ve Robinson, 1991).

Çocuklar günlük hayatı ve içinde yaşadığı çevrenin kültürünü yansıtan dramatik (taklit) oyunlarına yönelirler. Kişileştirme (bebeği ile oynama), objeleri kullanma (boş bardaktan su içer gibi yapma) evcilik (anne veya baba rolü oynama), doktorculuk, bakkalcılık ve okulculuk şeklinde çeşitlilik gösteren oyunlarda çocuk sosyalleşmenin ilk adımlarını atar (Singer ve Singer, 1998).

4 – 6 yaşlarındaki kızlar bebeklerine farklı elbiseler giydirip küçük sembolik evlerini eşyalarla süslerken, erkekler bazı savaş serüvenlerini grup oyunlarına yansıtırlar. Bebeğini sallayan onu giydirip besleyen çocuk annesini taklit



etmekte onun hareketlerini oyuna yansıtmakta ve onunla kendini özdeşleştirmektedir (Yavuzer, 2004).

### Kurallı Oyunlar

Sembolik dönemdeki taklitlerin yanı sıra yavaş yavaş toplumsallaşma da oluşmaya başlar. Çocuklar birlikte oynanan oyunlara yönelir, oyuncak alış-verişinde bulunur, birbirlerinin tecrübelerinden yararlanırlar. 4 yaşından sonra birlikte oynanan oyunları işbirliğine dayanan oyunlar takip eder. İşbirliği gerektiren oyunlarda kurallar vardır, yani kurallara göre oynanır. Çocuklar işbirliğine ve paylaşımaya dayalı kurallı oyunları en iyi ana okullarında öğrenir (Singer ve Singer, 1998).

Grup oyunlarında grubu oluşturan her çocuk kendisinin daha iyi olduğunu ortaya koymak için çaba gösterir. Kuralları daha iyi anlar ve uygular. Diğer çocuklarla oldukça başarılı bir biçimde oynayabilen 5 yaş çocuğu yetişkinlerle ilişkilerinde de başarılı ve mutludur. Zaman zaman tedirginlik ve küskünlük gösterse de bu tür davranışlar genellikle yorgunluk, uykusuzluk ya da hastalık durumlarında ortaya çıkar (Çağdaş, Seçer-Şahin, 2002).

Kurallı oyunlarda çocuk iki davranıştan birini seçmek zorundadır. Ya kuralları çiğneyerek, amacına ulaşacak, oyunu kazanacaktır ya da kurallara uyacak ve sonuca razı olacaktır. Çocuğun kurallara uyması, kendini kontrol etmesi gerektiği zaman iç çatışma ortaya çıkar ve çocuk çoğunlukla kuralları çiğner. Gruptaki çocukların iyi nitelikli oluşları çocuğun kurallara uymasında büyük rol oynar. Çocuk oyun kurallarına uyarken ben-merkezci düşünme tarzından da kurtulur ve oyunun kuralları gereği sosyal normlara uygun davranır (Özdoğan, 2000).

Grup oyunları, çocuğun olaylara başka birinin görüş açısından bakabilmesi, başka bir insanın tutum, duygu ve güdülenimlerine ilişkin anlayışına dayanarak kendi davranışlarını düzenleyip çevresine uyum sağlamasına fırsat verir. Bu bilişsel gelişimler, sosyal becerilerin ve etkili kişisel ilişkilerin temelini oluşturan iki yeterliliği, çocuğun duygudaşlık kapasitesini ve sosyal yargıda bulunma gücünü artırır (Yavuzer, 1995).

Oyunlarında çocuk kendini oyun arkadaşlarının yerine koyar ve onun nasıl davranacağını önceden tahmin edebilir. Doğaldır ki bu davranış biçimi beş yaşındaki bir çocuk için zor olabilir. Çünkü henüz ben-merkezci düşünceden kurtulamamıştır. Piaget'e göre çocuk karşısındaki kişinin reaksiyonlarını dikkate alarak kendi davranışlarını düzenleme ve verilen problemi durumu düşünerek çözebilme yeteneğine en çok 11-12 yaşlarında ulaşabilir (Özdoğan, 2000).

Özetlenecek olursa; küçük çocuk çevresini onunla ne yapabilirse öyle tanır. Gelişim süreci içinde deneyimlerini arttırır. Objelerle oyunlar arasında ilişki kurar. Daha sonra algıda değişmezlik, anlam verme gelişir ve böylece kendi çevresini kavrama yeteneğine ulaşır. Çocukta kavramlar sistemi, kendi yaptıkları, algıladıkları, aldığı bilgiler, diğer kişilerinkilerle oluşur. Düşünme tarzı ben-merkezcilikten uzaklaşır. Sosyal düşünce gerçekleşir (Özdoğan, 2000).

Shirley, sosyal davranışların gelişmesinde de aşamaların bulunduğu belirtmektedir. Sosyal çevre ve onun uyarıcılarının, sosyal davranışların yeni biçimler almasını sağladığını da dikkate almak gerekir (Çağdaş, Seçer-Şahin, 2002).

Piaget'nin sınıflaması da göz önüne alındığında görülmektedir ki oyun, çocuğun zihinsel gelişiminin bir aynasıdır. Ancak oyun, yalnızca bir ayna olarak kalmamakta, çocuğun gerek zihinsel ve bedensel, gerekse duygusal gelişiminde aktif rol oynamaktadır.

Oyunlar, oyun evrelerine paralel olarak oynanırken, sosyo-kültürel, fiziki şartlar ve çevre ile oyuncuların yaş ve cinsiyetleri gibi faktörlerin etkisiyle farklılaşarak çeşitlenirler.

#### 2.1.4. Oyun İle İlgili Araştırmalar

Türkiye’de çocuk oyunları üzerine yapılan çalışmalardan söz edilecek olursa, Yusuf Ziya Demircioğlu, Ferruh Arsunal, Musa Baran, Mevlüt Özhan ve Nebi Özdemir’i zikretmek gerekir. Bunların içinde bir doktora çalışması olan Nebi Özdemir’in Türk Çocuk Oyunları adlı çalışması hem tahlil hem de metinlerin mukayeseli olarak kaydedilmesi yönüyle ayrı bir önem taşır. Özdemir, ulaşabildiği 5000 kadar çocuk oyunundan hareketle Türk Çocuk Oyunları Katalogunu oluşturmuş; 284 ana oyun ve bunlara bağlı olarak da 1677 alt oyun türünü kaydetmiştir (Özdemir, 2006).

Dönemin milli eğitim müfettişlerinden Münir Hayri, *Çocuk Nasıl ve Nelerle Oynamalıdır?* Adlı 112 sayfalık bir kitap yayınladı. 1927’de basılan bu kitabın bölümlerinde, çocuk eğitiminde oyunun önemi, oyunun tanımı ve temel özellikleri, çocuk-oyun ilişkisi gibi konularda çeşitli değerlendirmeler yer almaktadır (Hayri, 1927; akt. Özdemir, 2006). Yine, ülkemizde oyun konusunda çeşitli kitaplar yayımlanmıştır (Sinal ve Kaya, 1943; Sayar, 1969; Özatalay ve Özatalay, 1991; Mangır, Silleli, 1987; akt. Özdemir, 2006).

Çok ve arkadaşlarının "Kentlerdeki açık alanlarda çocuk oyunları: Ankara örneği" (1997) adıyla gerçekleştirdiği ilk oyun araştırması oyun kültürü konusunda çok önemli bir gerçeği ortaya koydu: Artık Türkiye’de de sokaklarda ve bahçelerde daha az oyun oynanıyor. Başka bir deyişle, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de oyun içeri kapatılıyor, kurumsallaşıyor, kitle iletişim araçlarının etkisine giriyor, oyunlardaki geleneksel olmayan öğeler gitgide artıyor (Akt. Onur ve Güney, 2004).

Demir’in (1999) araştırması okul öncesi eğitim kurumlarında belirli bir oyun politikası olmadığını göstermekle birlikte, oyunun akademik konuların öğretilmesinde araç olarak kullanılmak istenmesi kurumlarda serbest oyuna pek olanak tanınmadığını da belli etmektedir (Akt. Onur ve Güney, 2004). Nitekim Artar’ın (1999) araştırması da öğretmenlerin çocukların oyun oynamaktan çok ders çalışması gerektiği düşüncesinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Çelen'in (1999) araştırması ise, alt sosyoekonomik düzeyden üste doğru gittikçe ve anababanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğun "oyun hakkı"nın daha fazla tanındığını göstermektedir. Ancak bu oyunun ne tür bir oyun -özgür mü, yönlendirilmiş mi- olduğunu soruşturmamız da gerekmektedir. Oksal'ın (1999) araştırma bulgularıyla, yetişkinlerin, çocuğun oyununu yaratıcılığı geliştirmekten çok akademik beceri kazanma yönünde onayladıkları bir kez daha anlaşılmaktadır (Akt. Onur ve Güney, 2004).

Bilgi (2005), 6.7.8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasının sonuçları; oyun oynama sürelerine göre incelendiğinde, bilgisayar oyunu oynama süresi arttıkça antisosyal saldırganlığın da arttığını, buna karşın depresyon ve yalnızlık düzeyinde herhangi bir farklılaşma olmadığını, öğrenciler oynadıkları bilgisayar oyun türüne göre incelendiğinde ise, savaş- strateji ve macera oyunu oynayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinin bilgisayar oyunu oynamayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinden daha yüksek olduğunu, bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin bilgisayar oyunu oynadıkları mekan dikkate alındığında, evde bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin saldırganlık bunalımının internet kafede bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin saldırganlık bunalımından daha yüksek olduğunu, buna karşın depresyon düzeyleri arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Ayrıca internet kafede bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin evde bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerden daha yalnız oldukları görülmüştür.

19. asrın sonlarında Amerikalı psikolog G. Stanley Hall, bio-fizik gelişmenin seri takip eden safhalarını araştırmak amacıyla çocukların oyunlarını incelemiş ve çocukların oyun safhalarının insanlığın geniş bio-kültürel tarihini özetlediğini belirlemiştir. Hall, bu tespitleriyle 20. yüzyılın en önemli iki psikolojik teorisyeni, Sigmund Freud ve Jean Piaget'i etkilemiştir (Özdemir, 2006). Freud ile başlayan psikoanalitik çalışmalar, daha sonraki yıllarda geliştirilmiştir. Henry, Linton ve Centner gibi araştırmacıların çoğu dünyanın (Batı dışındaki) diğer ülkelerinin çocuk oyunlarını konu alan çalışmalarında kültürün kişilik üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Roberts ve Sutton-Smith'in "(çocuk) oyun (u), kişilik ve kültürün hem doğurucusu hem de etkileyicisidir" şeklindeki tezleri kabul görmüştür. Böylece oyun başlı başına bir araştırma konusu haline gelmiştir. Huzinga'nın (1938)

Homo Ludens adlı eseri, dünyadaki ilk önemli oyun teorisi kitaplarından biri olarak kabul edilmektedir (Özdemir, 2006).

Literatürde, çocukların ortalama oyun oynama süreleri ile ilgili daha önceden yapılmış bazı önemli çalışmalar yer almaktadır. Fromme (2003) çalışmasında katılımcıların çoğunluğunun düzenli olarak ya da en azından günlük olarak oyun oynadığını tespit etmiştir. Çalışmalar göstermektedir ki; ortalama oyun oynama süresi çocukların yaşına veya cinsiyetine göre farklılaşmaktadır.

Sherry ve Souza (2003)'nın yaptığı çalışmada benzer sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Onların çalışmasında beşinci, sekizinci sınıf öğrencileri ile üniversite öğrencileri yer almaktadır ve katılımcılardan okul döneminde hafta içi ortalama ne kadar süreyle oyun oynadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Beşinci ve sekizinci sınıflar arasında oyun oynama süreleri artma göstermiştir. Buna neden olarak da sekizinci sınıftaki öğrencilerin diğerlerine göre bilişsel açıdan daha gelişmiş olmaları gösterilmiştir. Diğer taraftan üniversite öğrencilerinin bilişsel seviyeleri diğer iki gruba göre daha gelişmiş olmasına rağmen oyun oynama sürelerinde bir azalma gözlenmiş bu da oyunların onların bilişsel seviyelerine uygun olmamasına dayandırılmıştır (Akt. Durdu ve diğ., 2004).

Çocukların sahip olduğu oyuncak sayısına bakıldığında üst sosyo-ekonomik düzeyden alt SED'e doğru gidildikçe düzenli bir düşünün olduğu dikkati çekmektedir. Üst SED'de çok fazla, alt SED'de çok az oyuncak satın alındığı görülmektedir. Ancak bu durum kırsal kökenli olan, gecekondularda yaşayan alt SED çocuklarının çok az oyuncak olduğu anlamına gelmeyebilir. Çünkü Dasen'in (1984) de belirttiği gibi, bu çocuklar hazır oyuncak kullanmaktan çok oyuncaklarını kendileri yapan ve sokakta oynayan çocuklardır (Akt. Onur ve Güney, 2004).

Çocukların oynayabileceği oyuncak sayısı her şeye karşın önemlidir. Rogers ve Sawyers (1995) "Çocukların oyuncaklarının sayısı çocukların diğer çocuklarla nasıl etkileşime girdiğini, hatta girip girmediğini belirlemeye yardım etmektedir" demektedir. Dolayısıyla oyuncak sayısı önemlidir ama Dasen'in de belirttiği gibi sahip olmak ve tüketmek ile yaratmak ve yaşamak arasındaki farkı da dikkate almak gerekir (Akt. Onur ve Güney, 2004).

Acun-Kapıkıran ve diğerlerinin (2006) aktardığına göre; oyun oynamak için genellikle arkadaşlık becerisi önemlidir. Choi ve Kim (2003) düşük arkadaş kabulünün sosyal olarak uygun olmayan davranış örüntüleriyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Wentzel, McNamara-Barry ve Caldwell (2004) arkadaşı olmayan çocukların olumlu sosyal davranışlarının daha düşük olduğunu saptamışlardır. Sosyal olarak uygun olmayan saldırganlık ve geri çekilme arkadaş kabulünü olumsuz etkilemektedir (Chang, 2004).

Literatürde niçin bu kadar çok oyun oynandığı sorusuna cevap aramak amacıyla yapılan araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda bireylerin oyun oynama nedenleri arasında şunlar saptanmıştır;

- Eğlence, meydan okuma, yapacak başka bir şey olmadığından (Griffiths ve Hunt, 1995)
- Rekabet, sosyal iletişim, çeşitlilik, canlandırıcı etki, düşsel ortamlar sağlama (Sherry ve Lucas, 2001; akt. Horzum, 2011),
- Zaman geçirme, rahatlamak ya da stresten kaçma (İnal ve Çağiltay, 2005),
- Birçok defalar tekrar dönülebilme, uzun süreler boyunca odaklanılabilecek bir ortam sağlama (Kirriemuir, 2002),
- Dinlenme, boş zaman geçirme, içinde bulunulan zamandan uzaklaşma, gerçek hayattan kaçma ve serbest olma (Wan ve Chiou, 2006).

Literatürde bilgisayar oyunu oynamanın yararları üzerinde de durulmaktadır. Cesarone, (1994) bilgisayar oyunlarını çocukların bilgisayar okuryazarlığı becerilerini edinmesi için oldukça ideal bir yol olarak görmektedir. Bunun yanında bilgisayar oyunlarının el-göz koordinasyonunu sağlama, uzamsal yetenekler, hayal etme, şekillerin nedenleri, geometri ile matematiksel yüksek düşünme, kimya ve fizikle ilgili nesnelere göz önünde canlandırabilme, uzaydaki şekillerin bütünleşmesini sağlamak gibi faydaları belirtmektedir.

Aşırı oyun oynama ve bağımlılığın olumsuz yönlerine ilişkin yapılan araştırmalarda obsesif ve agresif davranışlar, oyuncularda makineleşme ve şiddet belirtileri, kişilik değişimleri, duyguların azalması, hiperaktivite, öğrenme bozuklukları, etkinlik ve hareket eksikliğinden kaynaklı sağlık problemleri, anti sosyal davranışlar, özgür düşünce ve istek kaybı, öğretmen ve arkadaşlarıyla tartışma

eğilimi, düşmanca tavrın artış göstermesi, fiziksel olarak kilo ve görme kaybı, zihinsel olarak olgunlaşmamış insan ilişkileri, hayal ve gerçek arasında karmaşa yaşama, sıkılma, duyu kaybı, (Chiu, Lee ve Huang, 2004; Hauge ve Gentile, 2003; Wan ve Chiou, 2006) gibi birçok fiziksel ve psikolojik problemlere neden olduğu yer almaktadır. Araştırmalarda olumsuz etkilerle ilgili ön plana çıkan unsur ise bağımlılıktır. Bu yüzden, oyun bağımlılığı üzerinde düşünülmesi gereken ve daha fazla araştırma yapılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’de oyun araştırmalarını daha çok etnologların (Özhan, 1990), kültür tarihçilerinin (And, 1974), halk bilimcilerin (Cengiz, 1996) yaptığını görüyoruz. Türkiye’de psikoloji alanında oyun araştırması ise yok denecek kadar azdır. Klinik psikologlar (Özdoğan, 1988) ya da danışman psikologlar (Akman,1987) oyunla yalnızca oyun terapisi açısından ilgilenmektedirler.

Türkiye’de oyuncacı bilimsel araştırma konusu yapan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oyuncaklar ne antropolojide, ne eğitimde, ne psikolojide doğrudan bir araştırma sorunu olarak ele alınmıştır. Türkiye’de çocuk oyunları ve oyuncakları üzerine yapılan çalışmaların çoğu derleme niteliğindedir ve yayımların büyük bir bölümünde malzeme belirli bir metot veya teorik yaklaşımla incelenmemiştir.

## 2.2. Empati

Türk Dil Kurumu'nun "kişinin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, denemeksizin anlayabilmesi becerisi" olarak tanımladığı empati dilimize Fransızcadan geçmiştir. Türkçe karşılık olarak "eşduyum" ya da "duygudaşlık" kavramları kullanılmaktadır (TDK, 1998).

Davis'in (2005) ifadesiyle "çok sık kullanılan, ancak az anlaşılan bir kavram" olan empati, çoğunlukla sempati, acıma, özdeşim kurma ve karşıdakiyle yer değiştirme gibi birbiriyle bağlantılı kavramlarla sıkça karıştırılmaktadır. En geniş anlamıyla "olaylar ve durumlar karşısında bireyin, karşıdaki kişinin yerine kendini koyarak onu anlaması" olarak tanımlanan empati yaygın olarak psikiyatri ve psikolojide kullanılmaktadır.

Literatür incelendiğinde, empatinin araştırmacılar tarafından günümüze kadar değişik şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Empati kavramı, ilk olarak 1897 yılında Theodor Lipps tarafından Almanca "Einfühlung" sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmıştır. Lipps, Einfühlung'u şöyle tanımlamaktaydı: "Bir insanın kendisinin karşısındaki bir nesneye yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi içine alarak/özümseyerek anlaması sürecidir". Bu kavram, 1909'da Edward B. Titchener tarafından, diğer bir kişinin duygusal deneyimini aktif bir şekilde anlamak olan Yunanca "empathia" kelimesinden İngilizce'ye "Empathy" olarak çevrilmiştir (Dökmen, 2008).

Empati ile karıştırılan birçok kavramdan söz edilmektedir: sempati, onaylama, kabul, iyi davranma, sezgisel tanı, içtenlik, acıma, özdeşim kurma ve yer değiştirme (Davis, 2005; Rehber, 2007) bunlardan en yaygınlarıdır. Fakat empatinin tanımı belirlendiğinde söz konusu kavramlardan ayrıldığı yanlar da ortaya çıkmıştır (Shleler, 1970; akt. Dökmen, 2008).

Topçu (2007)'nin aktardığına göre, Bender ve Hastorf ile Rothengers, empatik davranışı sosyal duyarlılık (social sensitiviry) adı altında incelemişlerdir. Campell ve arkadaşları ise empatiyi, "duygusal duyarlılık (affective sensitivity)" ile



eş anlamlı kullanmışlardır. Empatik davranışı, “rol alma (role taking)” ya da “bakış açısını alma (perspective taking)” eğilimi olarak ele alan araştırmacılar da vardır. Freud’a göre ise empati, karşımızdaki kişiyle özdeşim kurma ve daha sonra onun duygularını taklit etme yoluyla kurulmaktadır. Bu mekanizma bireye başka düşünce ve dünyaları anlama, onlara ilişkin bir görüş oluşturma olanağı sağlamaktadır. Yine başka bir ifadeyle Freud empatiyi, “başkasının duygu ve tavırlarını kişinin kendi üzerine alması” olarak tanımlamıştır.

Davis (2005), empatiyi, “karşısındakini etkin bir şekilde, yargılamadan dinleyerek ve bireysel farkındalık devam ettirerek ortaya çıkan, zaman içinde gelişen, bireyler arasında bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Piaget, empatiyi doğrudan kullanmamış ancak çocuğun ego-sentrizmden kurtularak bir başkasının bakış açısına girebileceğinden bahsetmiştir. Stewart, empatiyi özdeşim olarak açıklamıştır. Guilford, empatiyi “çevredeki insanların algılarını, düşüncelerini, duygularını, tutumlarını ve özelliklerini anlama yeteneği” ve Combs ve Snygg ise empatiyi “başkası gibi hissetmek” olarak tanımlamışlardır (Davis, 2005).

Empati kavramının 1900’lü yıllardan itibaren bu şekilde başlayan serüveni, 1950’lerin sonlarına doğru, bilimsel nitelikli bir kavram olarak kabul edilmesiyle devam etmiştir. Bu yıllarda empati, bir insanın karşısındaki insanı tanıması, kendini onun yerine koyarak onun özellikleri hakkında bilgi sahibi olması anlamında kullanılmıştır. 1960’lı yıllara gelindiğinde, empatinin bilişsel yönünün yanında duygusal yönü üzerinde de durulmuştur. Bu dönemde, çeşitli bilim adamları empatiyi “karşıdaki kişinin algılanan duyuşsal yaşantısına katılarak verilen duygusal tepki olarak” nitelendirmişlerdir. 1970’li yıllarda ise empati, 1960’lara oranla daha dar anlamda kullanılmaya başlanmış, “birinin belirli bir duygusunu anlama ve bu duyguya ilişkin karşılık verme” şeklinde algılanmıştır. Bu yeni algıya göre, empati kuran insan kendinden çok karşıdaki insana odaklanır (Dökmen, 1988).

Empati kavramının bugünkü kullanımının çerçevesi ise Carl Rogers’a aittir. Meslek yaşamı boyunca empatiyi çeşitli şekillerde tanımlamış olan Rogers’ın 1970’li yıllarda empati anlayışı, bugün çoğunluğun üzerinde uzlaştığı bir tanıma dönüşmüştür. Katı bir nitelik taşımayan tanım, genel çizgileri ile şöyledir: Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o

kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine “empati” adı verilir (Rehber, 2007).

Yukarıdaki empati tanımı üç temel ögeden oluşmaktadır. Bunları şöyle sıralayabiliriz (Dökmen, 2008):

□ Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Her insan dünyaya; kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar. Eğer bir insanı anlamak istiyorsak, dünyaya onun bakış açısıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmalıyız. Empati kurmaya çalıştığımız kişinin rolünde kısa bir süre kalmalıyız ve sonra kendi yerimize dönmeliyiz. Kendi yerimize dönmediğimiz sürece empati kurmuş sayılmayız.

□ Empati tanımını ikinci ögesi, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamak ve hissetmektir. Karşımızdaki kişinin yalnızca duygularını ya da yalnızca düşüncelerini anlamış olmak yeterli değildir. Empati tanımında bu öge vurgulandığında, empatinin iki temel bileşeni ortaya çıkmaktadır. Bunlar, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleridir. Karşımızdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamamız, bilişsel nitelikli bir etkinlik (bilişsel rol alma / bilişsel perspektif alma), karşımızdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmemiz ise duygusal nitelikli bir etkinliktir (duygusal rol alma / duygusal perspektif alma). Duygusal rol almanın sağlanabilmesi için bilişsel rol almanın da sağlanmış olması gerekmektedir.

□ Empati tanımındaki son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi davranışdır. Karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini tam olarak anlasak ve hissetsek bile, eğer anladığımızı ona ifade etmezsek empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız.

Günümüzde gelişim psikolojisi alanında çocukların sosyal-duygusal gelişimleriyle ilgili çalışmalarda empati kavramına giderek daha fazla yer verildiği görülmektedir. Çocuklar sosyal yaşam içinde yer alırken kabul etmeyi, uyum sağlamayı, nerede nasıl davranmaları gerektiğini öğrenirler. Bu aşamaların ardından kabul görmeye de başlarlar. Çocuk ancak sosyal olarak kabul gördüğünde sosyal iletişim içinde yer alabilir. Kabul görmenin en önemli koşullarından biri de empatidir. Kendi ihtiyaçları ve duyguları kadar grup içindeki diğer bireylerin de

duygularını ve ihtiyaçlarını fark etmek önemlidir. Başkalarının davranışlarının altında yatan duyguları fark etmek, bu duyguların hangi tepkilere neden olduğunu anlayabilmek uyum için çok önemlidir. Empatik düşünebilen çocuklar çevrelerinde olup bitenleri daha iyi yorumlayabilirler, başkalarının problemlerini daha kolay anlayabilirler ve ilişkileri içindeki problemleri daha kolay çözebilirler. Bu özellikleri de diğer çocuklar tarafından kolayca kabul görmelerini sağlar. Empatik düşünebilen çocuklar kendi duygularının farkında oldukları ve duygularını da ifade edebilmeyi becerdikleri için ilişkilerinde daha az sorun yaşarlar (Temur, 2006; akt. Çetin, 2008).

Alçay (2009), çalışmasında, empatinin insana ve hayatına katkıda bulunduğu kazanımları şu şekilde ifade etmiştir:

□ Empati, her şeyden önce kişideki egoizmi azaltır, insanları birbirine yaklaştırır ve iletişimi kolaylaştırır.

□ Fedakârlık güdüsünü ortaya çıkarır, kişiyi sosyalleştirir ve ilişkinin devamını kolaylaştırır.

□ Bir başkasının içinde bulunduğu durumu anlamamıza yardım eder. Böylece, o kişiyle daha derin bir seviyede iletişim kurar ve o kişiyi daha net bir şekilde kavrarız.

□ Empati kuran kişinin, sadece sözlerimizi anlamakla kalmadığını, mesajın arkasında duran “bizim” de farkımıza vardığını hissederiz. Böylelikle biliriz ki, biz farkına varılan ve kabul edilen özel bir kişiyiz.

□ Hoşgörüyü artırır. Farklılıkları, iletişimi engelleyen yüksek ve kalın duvarlar olmaktan çıkarır, insanlığa ait birer zenginliğe dönüştürür.

□ Kişiyi çeşitli eğilimler kazandırır. Bu eğilimlerden bazıları şunlardır; sosyal uzlaşma yeteneği, ileri düzeyde farkındalık, iletişim becerisi, duygusal eğilim vb.

□ Empati kuran kişiler, empati kurmayanlara göre, daha iyi arkadaşlık ilişkileri geliştirirler, diğer insanlarla daha iyi anlaşır, daha az çatışma ve daha az sorun yaşarlar.

□ Empati toplumda modernleşmenin önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilir. Arkadaş ilişkilerinin düzenlenmesinde önemlidir.

Özbek (2002)'e göre, empatinin insana ve hayatına katkıda bulunduğu kazanımlar ise şöyle ifade edilmiştir (Akt. Katman, 2010):

- İnsanlar arası ilişkilerde empatik anlayış geliştirebilen kişiler, diğer insanlara karşı tutum geliştirirken daha hoşgörülü bir yaklaşım sergilerler.
- Kendisine empati kurulan ve empati ile yaklaşılan kişi kendisini anlaşılmiş ve rahatlamış hisseder.
- Empati, iki insan arasında sağlam bir ilişkinin kurulmasına zemin hazırlar.

Rogers'a (1970) göre empatik olmak veya empati durumu, bir kimsenin içsel referans çerçevesini doğru olarak algılamak, onun duygusal unsurlarını ve anlamlarını kendisi imiş gibi yaşamak ve bu -imiş gibi- olma koşulunu mutlaka yerine getirmektir (Akt. Akkoyun, 1982).

Omdahl (1995), empatinin farklı şekillerde tanımlandığını ifade etmiştir. Mesela bazı yazarların empatiyi yüksek mental işlevler gerektirmeyen, paylaşılan duygular olarak tanımladığını söylemiştir. Omdahl (1995), empatiyi iletişimde alıcının hedef olarak karşıdaki kişiyle aynı şeyi yaşaması, benzer şeyi hissetmesi olarak tanımlamıştır. Hogan (1969) empatiyi karşıdakinin durumunu zihinsel ve imgesel olarak anlamak ya da o kişinin duygularını birebir yaşamaksızın onun ne hissettiğini anlamak olarak tanımlamıştır (Akt. Caruso ve Mayer, 1998). Adler ise empatiyi başkasının gözleri ile görmek, başkalarının kulağı ile duymak, başkasının kalbi ile hissetmek olarak tanımlamaktadır (Katman, 2010).

Dökmen (2008), empatiyi empatik eğilim ve empatik beceri olmak üzere iki yönüyle ele almıştır. Empatik eğilim empatinin duygusal boyutunu oluşturmakta ve bireyin empati kurma potansiyelini göstermektedir. Empatik beceri ise bireyin empati kurabilme durumunu göstermektedir. Günlük yaşamda empati kurma potansiyeli olan empatik eğilim, sorunu olan bireylerin duygularını anlayabilme ve bu bireylerin duygusal yaşantılarından etkilenme yeteneği ile yardım etmedeki isteği içermektedir. Empatik eğilim, yardım etme düzeyini belirleyicidir ve çoğu zaman kazanılması uzun zaman alır.

Empatik eğilim, empatinin duygusal boyutunu oluşturmaktadır ve doğuştan gelen bir kişilik özelliğidir. Empatik eğilim bir beceri ya da bilişsel

gelişimden çok tutum gelişimi ve kişilik değişimi gerektirmektedir. Bu özelliklerinden dolayı değiştirilmesi çok güçtür ve bunun için daha uzun süreli bir eğitime ihtiyaç vardır (Mete ve Gerçek, 2005; akt. Katman, 2010).

Empatik eğilim, bilişsel empati ve duygusal empati olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır (Kaya ve Siyez, 2010). Empatinin bilişsel boyutu diğer kişinin duygusunun anlaşılmasına işaret etmektedir, ancak bu boyutta kişinin diğer kişiyi anladığını paylaşması gerekli değildir (Salı, 2012). En basit düzeyde diğer kişinin duygusal durumunu doğru olarak değerlendirme, daha karmaşık düzeyde ise olayları diğerinin bakış açısından değerlendirebilme anlamına gelen bilişsel empati, bireylerin sosyal işlevselliğinde etkili olmaktadır (Smith, 2006; akt. Salı, 2012).

Empatinin duygusal boyutu, diğer kişinin yaşadığı duyguyu hissedebilme ve diğerinin duygusal durumuna en uygun tepkiyi verebilme anlamına gelmektedir (Salı, 2012). Mehrabien ve Epstein, Berger, McDougall ve Freud empatinin duygusal boyutuna vurgu yapmışlardır (Pecukonis, 1990; akt. Salı, 2012).

Duygusal empati, bireylerin ailelerine, arkadaşlarına ve yabancılara karşı fedakarca davranışlarda bulunması için bireyleri güdülerken ahlaki gelişim açısından da oldukça önemlidir. Hatta duygusal empatinin şiddetin bastırılmasında anahtar bir mekanizma olabileceği açıklamaları da literatürde yer almaktadır (Kaya ve Siyez, 2010). Bilişsel empatiden farklı olarak da bir günlük bebeklerin bile duygusal empati duyarlılığına sahip olduğu bilinmektedir (Smith, 2006; akt. Salı, 2012).

Empatinin farklı şekillerde tanımlanmasının yanı sıra, empati anlamına gelen değişik terimler de kullanılmaktadır. Bunlar arasında, kişi algısı, sosyal duyarlılık, duygusal duyarlılık rol alma, perspektif alma gibi kavramlar yer almaktadır. Ayrıca, empati, ben-merkezci olmayan davranış olarak da ifade edilmektedir (Dökmen, 1988).

Empatik beceri, günlük yaşamda empatik eğilimde bulunma ve empati iletişimini kurmak için gereklidir. Empatik beceri, bilişsel ve duygusal alanları içermektedir. Empatik eğilim ise daha çok duygusal öğeler içerir (Cengiz, 2008).

İletişim becerileri bireylere hem kendisini doğru ifade edebilme hem de diğer bireyleri daha iyi anlayabilme olanağı sağlamaktadır. Böylece birey anlatmak istediğini karşı tarafa en doğru şekilde aktarabilmekte ve kendisini karşıdakinin yerine koyarak onu en iyi şekilde anlayabilmektedir (Vicki, 1997, Schneider, 1991; akt. Kurtyılmaz, 2005). Bu nedenle iletişim becerilerinde yetersizlik ya da eksiklik olması bireylerin saldırganlığa olan yatkınlıklarını arttırmaktadır (Eron ve Huesmann, 1984).

İletişimin sağlıklı olmasında ideal olan ilişki biçimi hem kaynağın hem de alıcının etkin olmasıdır. Bu iletişim biçiminde çözümün kim tarafından getirildiği değil, her iki tarafça da benimsenmesi önemlidir. Bu ilişki biçiminde her iki kişi de sorunları işbirliği içinde çözmeye ve potansiyellerini daha iyi ortaya koymaya çalışır. Çatışmalar ve sorunlar da hasır altı edilmez; çözülmeye çalışılır (Erdoğan, 2002).

Birey iletişim becerilerindeki yetersizlik nedeniyle, karşı tarafın niyetini doğru olarak algılayamıyorsa, kendi duygu, düşünce ve isteklerini atılganca ifade edemiyorsa uyum güçlükleri yaşayabilir (Braithwaite, 2001; akt. Kurtyılmaz, 2005). Ya da olaylara ve insanlara farklı açıdan bakamıyorsa, diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlamakta güçlük çekiyorsa da saldırganca davranma olasılığı artabilir. Tersine, iletişim becerileriyle kendi duygularının ve nedenlerinin farkına varabiliyorsa, duygu ve davranışlarını kontrol edebiliyorsa saldırganlık davranışını gösterme olasılığı azalır (Underwood, Coie ve Herbsman, 1992; akt. Kurtyılmaz, 2005).

### **2.2.1. Empati İle İlgili Kuramsal Açıklamalar**

Empatik iletişimin hangi öğelerden oluştuğu yolundaki kuramsal görüşlere göre empatide başlıca iki öğe vardır; bunlar bilişsel ve duygusal öğelerdir. Empatinin bilişsel yönüyle kast edilen “karşısındakinin ne hissettiğini anlamak”, duygusal yönüyle kastedilen ise “karşısındakinin hissettiğini hissetmektir”. Çok sayıda araştırmacının bu iki öğeyi kabul etmesine rağmen bu öğelerden sadece birini vurguladıkları görülmektedir (Dökmen, 1988).

Empatinin ortaya çıkışı ve gelişimi ile ilgili araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bebeklerin başkalarının duygularına karşı ilgisiz olmadıkları ve onları anlama yeteneğinden yoksun olmadıklarını göstermektedir (Thompson, 1990; akt. Arslan, 2000). Psikoanalitik kuramda, empatinin ilk tohumlarının erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn ilişkilerinden itibaren atılmaya başlandığı ileri sürülmektedir. Bazı sosyal öğrenme kuramcıları ise, empatinin koşullar içerisinde kazanılacağını ileri sürmektedirler. Bu görüşe göre bireyin geçmiş yaşantısının empati gelişimine tamamen ve hızla etki ettiği söylenebilir (Filiz, 2009).

Empatinin ilk belirtileri bebeklik dönemine kadar uzanmakla birlikte diğer gelişim alanlarında olduğu gibi süreç içinde gelişmektedir. 0-1 yaş arasında, bebekler diğer kişilerin üzüntülerine tepki verirler ama o kişinin üzüldüğünün farkında olduklarını belli etmezler. 1-2 yaş civarında, diğer bir kişinin üzüntülü olabileceğinin farkında olmazlar ve bu nedenle uygun olmayan tepkiler gösterebilirler. 2-10 yaş arasında ise çocuk diğer insanların duygularının, kendi duygularından farklı olduğunun farkına varmaya ve kendi gereksinimlerini belirleyerek olaylara kendi yorumlarını koymaya başlar. Altı yaşından itibaren çocuk kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilmektedir (Köksal, 2005; akt. Önder, Gülay, 2007).

Goleman (2013), bir yaşındaki bir çocuğun, diğerinin sıkıntısını, belki de onun ne hissettiğini daha iyi anlayabilmek için taklit ettiğini ifade etmiştir. Örneğin, bir bebeğin parmakları acıdığına bir yaşındaki başka bir çocuk kendi parmaklarını ağzına götürüp acıyıp acımadığına bakmıştır. Annesinin ağladığını gören bir bebek ise hiç gözyaşı olmadığı halde gözyaşını silmiştir. Bu örneklerde görülen taklit çocuklar iki buçuk yaşına geldiklerinde ortadan kalkmaktadır. Böylece başkasının acısının kendilerinininkinden farklı olduğunu anlamakta ve diğerlerini daha iyi rahatlatmak hale gelmektedirler.

Orta çocukluğun (6-12 yaş) başlarında ben merkezilik azalırken, çocuklar belli durumda diğer kişinin gösterebileceği tepkiyi hayal etmeye ve oynamaya yönelebilirler. Ancak, empatinin gelişmesinde bu düzey somut düşüncenin sınırlılıklarına sahiptir. Böylece empatik tepkiler büyük ölçüde anlık somut olay ve sorunlar tarafından uyarılırlar. Orta çocukluğun sonlarına doğru, soyut işlemler

dönemine geçişte çocuklar, tam olarak olgunlaşmış olmaktan uzak olmakla birlikte kendilerinin ve diğer insanların kimliklerine ilişkin yeterince belirsiz bir kavrama sahiptirler. Bu durum, onların kendilerine benzemeyen farklı türden kişilerle ve derece derece bir bütün olarak insan gruplarıyla ya da sınıflarıyla zihinsel engellilerle ya da huzurevlerindeki yaşlılarla empati kurabilmelerine olanak sağlar (Gander ve Gardiner, 2010). Özetle, yaşın artmasına paralel biçimde bilişsel kapasitesi gelişen ve duygusal olarak olgunlaşan çocuğun empatik becerileri de gelişebilmektedir.

Sosyal öğrenme kuramcıları ise çocuğun etrafındaki çevresel etkileri de kapsam içerisine almışlardır. Çocukta empatinin model alma, gözleme, taklit, pekiştirme gibi yollarla geliştiğini ileri sürmektedirler. Örneğin Aronfeed, koşullanma ilkeleri içerisinde prososyal (özellikle başkalarını düşünen olumlu sosyal davranış) davranışta empatinin rolü ve gelişmesini ortaya koymuştur. Aronfeed, çocuğun empatisinin, bir bireyin karşısındaki kişinin duygusal ifadeleri hakkında nasıl bilgi elde ettiğini gözleyerek geliştiğini söylemektedir. Böylece, çocuk başkalarının belirli davranışlarına, kendine özgü duygusal tepki göstermeye şartlanacaktır. Çocuk ayrıca diğer kişinin içinde bulunduğu duygusal durumdan etkilenerek kendine has davranışlar öğrenebilir. Böylece diğer kişinin içinde bulunduğu duygusal duruma göre tepki olarak belirli bir davranış üretebilir. Örneğin, yüz ifadesi sinirli olan bir anne, baba (ya da bakıcı) çocukta kızgınlık ya da korku duyguları geliştirebilir. Çocuk anne ve babanın kızgınlığını sözel ya da sözsüz ipuçlarından öğrenebilir. Bandura da, empatinin sosyal öğrenme ilkeleri içerisinde geliştiğini belirtmiştir (Eysenc 1960, Bandura 1969, Grusec and Redler 1980; akt. Yılmaz-Yüksel, 2003).

Kavramsal olarak empati (perspektif alma) üç farklı kategoride toplanmaktadır:

- a) Algısal empati: Diğer kişinin bakış açısını fark etme,
- b) Bilişsel empati: Diğer kişinin ne düşündüğünü fark etme,
- c) Duygusal empati: Diğer kişinin yaşamakta olduğu duyguların neler olduğunu fark etmedir (Kurdek, Rodgan, 1975; akt. Köksal, 1997).

Kişiler arası iletişimlerde algısal, bilişsel ya da duygusal açıdan ben-merkezci davranmak insanlarla sıcak ilişkiler kurulmasını engellemekte ve bir takım



iletişim çatışmalarına yol açabilmektedir (Dökmen, 2008). İletişim becerisi eğitim programlarının, çocukların iletişim becerilerini geliştirebildiği görülmektedir. Çocukların iletişim becerilerinin gelişmesi ile birlikte istenmeyen davranışlarının azaldığı, akranları tarafından daha kolay kabul edildikleri ve aralarındaki sorunları çözmede de beceri kazandıkları görülmektedir (Ergin, 2003).

Sonuç olarak, empatik becerinin kullanılması bir yandan kişiyi istenmedik durumlardan korurken, diğer yandan daha nitelikli ilişki kurulmasını sağlamaktadır. İlişkilerde empatik tepkiler alan kişiler yalnız olmadıklarını ve daha iyi anlaşıldıklarını hissedecektir. Ayrıca, empatik becerileri gelişen saldırgan bireylerin, şiddete başvurmadan önce kendilerini mağdurun yerine koyarak onu anlamaya çalışmaları ve daha az saldırgan davranmaları beklenmektedir.

### **2.2.2. Empati İle İlgili Yaklaşımlar**

Empati kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için bu kavramla ilgili olarak ortaya atılan temel yaklaşımların bilinmesi gerekir. Ünal (1972)'a göre empatiyi açıklayan üç temel yaklaşım vardır. Bunlar: Çıkarsama, Rol oynama ve Heyecan Yayılması Olarak Empati'dir.

#### **2.2.2.1 Çıkarsama**

Bu yaklaşım, bir insanı anlamanın, onun ortaya koyduğu fiziki ifade tarzlarının yorumlanmasıyla mümkün olacağını açıklar. Bireyler kendi iç yaşantılarındaki duygu, düşünce ve heyecanlarına, beden yapısının duruş, şekil ve hareketlerinin, kaslarının gerginlik veya gevşekliğinin de eşlik ettiğini fark ederler. Böylece fiziki ifadeler, iç yaşantıların bir işareti olarak yorumlanır. Bireyler, başka bir insanda aynı fiziki ifadeleri gördükleri zaman, kendi yaşantılarından hareketle, o bireyde de aynı içsel yaşantıların olduğunu düşünürler. Kısaca, bireyler dış görüntüleri ile iç yaşantıları arasında kurduğu bağı, başkalarına da atfetmekte ve genelleştirmektedir.

Çıkarsama yaklaşımında, empati “bir kimsenin kendi motiflerini, duygularını ve davranışlarını başkalarına atfetmesi” biçiminde açıklanmakta, bu

kavram bir çeşit başkalarına yüklenen yansıtma olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle, bazı yazarlar, başkalarının fiziki ifadelerini yorumlamada, taklidin önemine işaret etmişlerdir (Ünal, 1972).

### **2.2.2.2 Rol Oynama**

Empatinin açıklanmasına yardım eden ikinci yaklaşım da, George H. Mead tarafından geliştirilen “rol alma” dır. Rol oynama yaklaşımı, çevremizdeki insanları taklit etmek veya kendimizi onların yerine koymak suretiyle başkalarının görüş açılarını kavramak, onların davranışlarıyla ilgili beklentiler geliştirmek olarak açıklanır. Rol oynama yaklaşımı, gözlenebilen seyir, fiziki davranışlar olduğunu kabul eder ve bunların nasıl anlam kazanıp yorumlandığını araştırır (Ünal, 1972).

Rol oynama yaklaşımında, empatik kabiliyetin gelişmesi çocuğun gelişimiyle ilişkili olarak açıklanır. Çocuk, taklit kabiliyetine sahip olup, çevredeki insanların davranışlarını taklit eder. Doğduktan sonra henüz bir benlik kavramı oluşmamış olan çocuk, ilk önce annesinin ve çevresinde bulunan kişilerin davranışlarını taklit eder; daha sonra, kendisini başkalarının yerine koyarak kendisini, başkalarının gözüyle değerlendirir. Çocuğun bu rol almaları fiziki olup, çocuk olgunlaştıkça zihni rol oynamaya başlar. Rol davranışları karmaşıklaşınca, genelleştirmeler yaparak, başkalarının kendisini nasıl gördüğüne, kendisine nasıl davrandığına ilişkin kavramlar oluşturur (Alver, 1998; akt. Filiz, 2009).

### **2.2.2.3 Heyecan Yayılması Olarak Empati**

Bu yaklaşımı ortaya atan Harry Stack Sullivan, çocuk ile annesi arasında bulunan heyecansal bağın empati olduğunu ileri sürmüştür. Empati, anne ile çocuk arasında bir bildirişim sağlamaktadır. Sullivan’a göre, empatinin en çok önem taşıdığı devre, muhtemelen çocuğun ilk 6. ayı ile 27. ayı arasındaki devresidir. Bu yaklaşıma göre, başka birisinin heyecanını yakalayıp, bu heyecanı kendimizde yaşadığımız zaman empati kurulur. Örneğin matemli bir insanın feryadı içimizde üzüntü uyandırır. Gülen bir çocuk bizi de güldürür. Korkan bir insanın durumu, bizde de korku yaratır. Bu etkileşim sonucunda yani bir başkasının heyecanını yakalayıp da

kendimizde ifade ettiğimizde karşımızdaki kişiyle empati kurmuş oluruz (Ünal, 1972).

Freud, empatinin açıklanmasında çıkarsama ve taklit görüşünü benimsemiştir. Freud'a göre empati, kişinin benliğine yabancı olan bir şeyi anlamasında rol oynayan ve birey için hiçbir heyecansal önemi olmayan kişilerin anlaşılmasını sağlayan bir faaliyettir. Ona göre, birey için heyecansal önemi olan kişiler, özdeşleşme ile anlaşılır. Freud, empatinin derhal kavranılmayan faaliyetleri taklit ve çıkarsama ile anlamak için zihni bir gayret olduğunu, özdeşleşmenin ise, heyecansal olup bilinçsiz ve kendine özgü hiçbir taklitçilik gerektirmediğini ifade etmiştir (Alver, 1998; akt. Filiz, 2009).

### **2.2.3. Empati İle İlgili Değişkenler**

Araştırmacılar, empatinin bir psikolojik süreç olarak bireyin gelişimiyle birlikte gelişen bir özellik olduğunu kabul etmektedirler. Bebeklikten itibaren bireyde empatik davranışlar gözlenebilmektedir. Bireyin gelişim sürecinde empati, biyolojik, psikolojik, bilişsel ve duyuşsal gelişmelere paralel olarak değişik yansımalarla ortaya çıkmaktadır (Goleman, 2013; Gander ve Gardiner, 2010). Fakat bunlara ek olarak bireyin cinsiyeti de empatik eğilim de farklılık oluşturmaktadır (Kalliopuska, 1983). Ayrıca bireyin yetiştiği çevre ve aile, içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, eğitim durumu gibi faktörlerin de empatik eğilimi etkilediği ortaya konulmuştur (Ünal, 2003).

Tüm bu değişkenlere ek olarak empatinin gerçekleşmesi için bilinçli bir istek de gereklidir. Yukarıda da açıklandığı gibi empati kurmak için bireyin karşısındakinin rolüne girerek davranışına sebep olan duyguları ve çevresinde böyle bir davranışa sebep olan faktörleri anlamaya çalışması gerekir Araştırmalar kendimize benzeyen insanlarla daha fazla empati kurduğumuzu ortaya koymuştur. Kültürel benzerlikler ve ortak yaşam şartları da empatide etkili olan unsurlardır (Berkowitz, 1993; akt. Mutluoğlu, Bulut-Serin, 2010).

Son olarak bireyin özel yaşantıları da empatide etkili olmaktadır. Çünkü empati becerisi yaşam boyu aşama aşama olgunlaşmaktadır ve karşımızdaki anlamak

ve empati kurma sürecinde önceki deneyimlerimiz ve bilgilerimiz belirleyici olmaktadır (Goleman, 2013).

Tıpkı diğer kişilik özelliklerimiz gibi, empatik becerilerimizin gelişiminde de hem biyolojik (Altınbaş ve diğ., 2010) hem de çevresel faktörlerin rolü vardır. Araştırmalar, çocuğa karşı sıcak ve destekleyici bir yaklaşım sergileyen ve rol modeli olan anne-babalar ile öğretmenlerin olumlu davranışlarının çocukların empatik becerilerini geliştirmelerine yardım ettiğini ortaya koymaktadır. Empatinin geliştirilmesi sürecinde, empatik becerisi gelişmiş öğretmenlerin kişilik yapısı öğrenciler açısından bir rol modeli oluşturabilmektedir (Eisenberg-Berg, Mussen, 1978; akt. Atik ve diğerleri, 2011).

#### **2.2.4. Empati İle İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde Türkiye’de ve yurt dışında empati ile ilgili yapılmış araştırmalar alt başlıklar halinde ayrı ayrı yer almaktadır.

- a. Sosyal statü, sosyal ilişkiler ve empati beceri ve eğilimi
- b. Eğitim sürecinde empati beceri ve eğilimleri
- c. Meslek gruplarının empatik beceri ve eğilimleri
- d. Kişilik özellikleri ve empati arasındaki ilişki

##### **a. *Sosyal Statü, Sosyal İlişkiler, Empati Beceri ve Eğilimi***

Türkiye’de empati konusunda en fazla araştırma ve çalışması bulunan Dökmen’in 1987 yılında empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişkiyi betimlemek amacıyla yaptığı araştırmada sosyometrik statü ile empati kurma becerisi arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Pişkin’in (1991), empati, kaygı ve kişilerarası iletişimde çatışma eğilimi arasında ilişki olup olmadığını betimlemeye çalışan araştırmasında öğrencilerin empatik eğilim puanları ile sürekli kaygı puanları arasında olumsuz ve yine empatik eğilim puanları ile çatışma eğilimi puanları arasında olumsuz bir ilişki olduğu

saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sürekli kaygı puanları ile çatışma eğilimi puanları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Rehber (2007) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları empatik eğilim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme davranışlarının, empatik eğilim düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem empatik eğilim düzeylerinin hem de problem çözme davranış düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Taner-Derman (2013), çocuklarda empati becerilerinin ailesel etmenlerle ilişkisini araştırdığı çalışmasında saldırgan davranışlar gözlenen ailelerin çocuklarının empati beceri düzeylerinin, saldırgan davranışlar gözlenmeyen ailelerin çocuklarına göre daha düşük olduğunu belirlemiştir.

#### ***b. Eğitim Sürecinde Empati Beceri ve Eğilimleri***

Yine Dökmen'in 1988'de empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi sürecini yordamaya yönelik deneysel araştırmasında psikodrama uygulaması sonucunda deney grubundaki öğrencilerin empati becerilerinde artma olduğu fakat empatik eğilimlerinde bir artış olmadığı saptanmıştır.

Akçalı (1991), kaygı ve empati ilişkisini ele alan çalışmasında psikolojik danışma eğitiminin empatik becerinin gelişmesini olumlu yönde etkilediğini, durumluk ve sürekli kaygının ise empatik beceriyi etkilemediğini ortaya koymuştur (Akt. Filiz, 2009).

Okvuran'ın (1993) yaptığı çalışmada yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğilim düzeyleri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden 35 kişi

oluşturmuştur. Deney grubuna toplam 14 hafta yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuyla eğitimin sekizinci haftasında bir görüşme yapılarak yaratıcı drama hakkında bilgi verilmiştir. Sonuçta yaratıcı drama eğitimi almanın deneklerin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür.

Yüksel (2004) araştırmasında empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisini araştırmıştır. Deneysel çalışmada sonunda yapılan analizlere göre deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla empatik beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

### ***c. Meslek Gruplarının Empatik Beceri ve Eğilimleri***

Yıldırım'ın (1994), ilköğretim müfettiş adaylarıyla yaptığı çalışmada müfettiş adaylarının empatik eğilim düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda adayların meslekten memnuniyet derecesine göre empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu konuyla ilgili Yıldırım ve Ergene (1994), ilkokul müfettiş adaylarının empatik eğilim düzeylerine göre iş doyumlarını araştırmışlardır. Sonuç olarak, empatik eğilim düzeyi arttıkça iş doyum düzeyinde yükselme olduğunu; empatik eğilim ile iş doyum arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymuşlardır (Akt. Filiz, 2009).

Can ve Akdoğan'ın (2007) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının empatik eğilim ve saldırganlık düzeyleri ile uyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmen adaylarının kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin araştırılarak öğretmen yetiştirme programlarında gerekli önlemlerin alınması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmen adaylarının kişisel ve sosyal uyum düzeyleri, empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulguları, erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin kızlara göre, kız öğrencilerin ise empatik eğilim düzeylerinin erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, empatik eğilim ile kişisel uyum arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu, saldırganlık ile kişisel uyum arasında ise ters

bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Öte yandan, saldırganlık ile sosyal uyum arasında ters bir ilişki, empatik eğilim ile sosyal uyum arasında ise pozitif bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçları ise saldırganlık ile empatik eğilimin hem kişisel uyumu hem de sosyal uyumu anlamlı derecede yordadığını göstermiştir (Akt. Filiz, 2009)

Tanrıdağ (1992), ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında psikolojik danışmanların empatik beceri ve empatik eğilim puanlarının diğer meslek gruplarına göre daha yüksek olduğunu; değişik meslek gruplarındaki kişilerin cinsiyetlerinin empatik eğilim düzeyi üzerinde önemli bir farklılığa neden olduğunu, ancak empatik beceride farklılığın önemli olmadığını belirlemiştir. Ayrıca katılımcıların öğretim düzeylerinin empatik beceri ve eğilim üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığını ve bu farklılığın lisansüstü eğitimin lehine olduğunu saptamıştır (Akt. Çetin, 2008).

#### ***d. Kişilik Özellikleri ve Empati Arasındaki İlişki***

Alver (1998), bireylerin uyum düzeyleri ile empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkileri cinsiyet ve öğrenim alanı değişkenleriyle birlikte incelemiştir. Sonuç olarak uyum ve alt uyum düzeyleri ile empatik beceri arasında önemli bir ilişkinin olmadığını ayrıca cinsiyet ve öğrenim alanının empatik beceri ve genel uyum düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur (Akt. Filiz, 2009).

Üniversite öğrencilerinde empatik eğilim, yardım arama davranışları ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiyi inceleyen Şahin (1997), yardım arama davranışları üzerinde empatik eğilim ve psikolojik belirtilerin etkileşimsel etkisinin olduğunu göstermiştir. Yardım arama davranışlarının boyutlarından özellikle kişilerarası duyarlılık, zorlanma, ihtiyaç hissetme ve danışmaya olan inanç üzerinde empatik eğilim ve psikolojik belirtilerin etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri ile benlik algı düzeyleri, sınıf düzeyleri, mesleği tercih şekli ve bölüm değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen Ergül (1995), benlik algı

düzeyi düşük olan bireylerin empatik eğilim düzeylerinin benlik algısı yüksek olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Laboratuvar bölümünde okuyan öğrencilerin hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilere göre empatik beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir (Akt. Filiz, 2009).

Yurt dışında empati ile ilgili araştırmalar incelendiğinde kavramın birçok boyutuyla farklı araştırmalara konu edildiği görülmektedir. Bu çalışmada yurt dışında yapılan empati konulu araştırmalardan (a) psikolojik danışmanlık ve empati, (b) eğitim-öğretim süreci ve empati ile (c) çeşitli faktörlerin empatik beceri ve eğilimi üzerine etkisini konu edinenlerine örnekler verilecektir.

**a) *Psikolojik Danışmanlık ve Empati***

Davis (2005) çalışmasında empati kavramını teorik açıdan ele aldıktan sonra empatinin öğretilebilir olup olmadığını kuramsal yaklaşımlardan yola çıkarak tartışmıştır. Davis, makalesinde empati kurma davranışının öğretilemeyeceğini öne sürmektedir.

**b) *Eğitim-Öğretim Süreci ve Empati***

Davis ve Franzoi (1991) öz bilinçlilik (Self-consciousness) ve empatide meydana gelen değişimleri ve durağanlığı incelemiştir. Araştırmada 103 erkek ve 102 kız lise öğrencisi birbirini izleyen üç yıl içerisinde yılda bir kez olmak üzere gözlenmiştir. Araştırma sonucunda ergenlik döneminde yaşla birlikte öz bilinçlilik düzeyinde anlamlı bir artma ya da azalmanın olmadığı fakat empatik ilgi ve görüş açısı alma gibi empatik eğilimlerde artma olurken bireysel strese azalma olduğu saptanmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha yüksek empati puanlarına sahip olduğu bulunmuştur (Akt. Katman, 2010).

Empatinin, öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu bulgulara yer almaktadır. Izard, Fine, Schultz, Mostow ve Ackerman (2001), araştırmalarında çocukların sözel olarak aynı beceriye sahip olsalar bile, 5 yaşındayken duygusal zekâsı daha gelişmiş olanların, 9 yaşına geldiklerinde akademik alandan daha fazla yararlandıklarını bulmuşlardır.



c) *Çeşitli Faktörlerin Empatik Beceri ve Eğilimi Üzerine Etkisi*

Kalliopuska (1983), yaptığı araştırmada empati ve ahlaki yargı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, empati ile ahlaki yargı arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kızların empati puanlarının erkeklerinkinden önemli oranda yüksek olduğu ve empatinin yaşın ilerlemesi ile geliştiği saptanmıştır. (Akt. Körükçü-Sarıyüce, 2004).

Lipsitt (1993), annenin empati becerisi ve iletişim biçimi ile çocuğun empati becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışmaya 76 anne ve bu annelerin sekiz dokuz yaş grubundaki çocukları dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda, annenin empatik becerisinin çocuğun empatik becerisinin tahmininde etkin olmadığını, annenin iletişim biçiminin çocuğun empatik becerisinin tahmininde rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada annenin çocuğu destekleyici tarzdaki iletişim biçimi, kızların empatik becerisini olumlu yönde artırırken, emredici tarzdaki iletişim biçiminin erkek çocukların empatik becerisini olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır (Akt. Katman, 2010).

Roberts ve Strayer (1996), empatisi yüksek ve düşük olan çocukları karşılaştırdıkları araştırmalarında, empatik becerisi yüksek olan çocukların empatik becerisi düşük olan çocuklara göre işbirliği ve yardım etme davranışlarını göstermeye daha eğilimli olduklarını, arkadaşları tarafından daha çok kabul edildiklerini bulmuşlardır. Araştırmacılar bu bulgularına dayanarak empatinin, arkadaş ilişkilerinin düzenlenmesinde etkili bir role sahip olduğunu ileri sürmektedirler.

Çocukların empati düzeylerinin duygusal faktörlerle ve çocukların sosyal davranışları ile ilişkisini inceleyen Roberts ve Strayer (2004), ayrıca çocuğa ait duygusal faktörlerin, ebeveynlere ait faktörlerle (empati, duygusal dışavurum, çocuğun duygusal dışavurumunun desteklenmesi, sıcaklık ve kontrol) ilişkisini saptamışlardır. Çalışmada ebeveynler kendi duygusal özelliklerini ve çocuk yetiştirme biçimlerini anlatırken, çocuklardan da anne babalarının çocuk yetiştirme biçimlerini tanımlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda çocuğun yaşının ve ailenin çocuk

yetiştirme biçiminin çocuğa ait duygusal faktörlerin %32 sini açıkladığını ve bu durumun da çocuğun empati düzeyini güçlü bir şekilde yordadığını belirlemişlerdir.

Jonsson ve Svensson (2003) duygusal empatinin yüz ifadelerine göre farklı seviyelerde gösterildiğini konu alan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın amacı, karşıdaki kişi ile yüz yüze yapmış olduğu iletişimde mimiklerin empatideki rolünü araştırmaktır. Araştırmada yüksek ve düşük duygusal empati seviyesine sahip olan bireyler arasındaki mimikleri kullanma sıklığı araştırılmıştır. Farklı empati düzeyine (düşük ve yüksek) sahip 61 katılımcıya farklı zamanlarda üç farklı duygusal yüz ifadesi olan resim gösterilmiştir. Araştırma sonucunda daha yüksek empati düzeyine sahip olan bireylerin resimlere anında tepkiler verdiği, daha düşük empati seviyesine sahip olanların ise anlık tepki vermediği ortaya çıkmıştır. Düşük empati seviyesine sahip katılımcıların kızgın surat resmine tepki olarak gülümsediği ifade edilmiştir (Akt. Filiz, 2009).

Bazı araştırmacılar empati kurma becerisinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiğini ifade etmektedirler. Bu farklılıkta sosyal roller, yapısal özellikler ve yetiştirilme tarzı gibi faktörler etkili olabilmektedir. Cotton (1992), genellikle her yaştaki bayanların erkeklere göre daha yüksek empati gösterdiklerini ifade etmiştir. Bunun özellikle duyuşsal empatide daha belirgin olduğunu söylemektedir. Bu konuda çok fazla araştırma olmamasına rağmen yapılan son birkaç araştırma cinsiyetler arasındaki farkın model alınan kişiye bağlı olduğunu göstermiştir.

Literatüre bakıldığında, empati ile ilgili araştırmalar genellikle hemşireler, öğretmenler ve lise düzeyindekiler ile ilgilidir. Özellikle Türkiye’de, empatik beceriler hakkında yetişkinlerle yapılmış araştırmalar fazla olmasına karşın, ilköğretim düzeyindeki bireylerin empatik becerileri hakkında yapılmış araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür.

### 2.3. Saldırganlık

Saldırganlık; kişi ya da nesneye yönelik bir eylem olup, sözel veya fiziki güç harcanarak, öfke, hiddet, kin ve düşmanlık gibi duyguların davranış ile ifade edilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Saldırganlık, başkalarına fiziksel veya psikolojik zarar verme niyeti taşıyan tüm davranışları içerir. Başka bir tanım, saldırganlığı canlı bir organizmaya dolaylı veya dolaysız olarak zarar vermeyi amaçlayan davranış olarak tanımlamaktadır (Stein, 1997). Tiryaki (2000) ise saldırganlığı, “karşısındakine üstün gelmek, onu yönetmek; bir işi bozmak, boşa çıkarmak için düşmanca, incitici, hırpalayıcı, acı/ağrı verici davranış biçimi” olarak tanımlamakta ve saldırgan davranışların amaca yönelik davranışlar olduklarını ve bir kişiye, gruba ya da topluma yönelik olabileceğini belirterek, bu tür davranışlarla karşılaşan kişilerde ya kaçınma davranışı ya da benzer davranışlarla karşı koyma davranışı görüleceğini vurgulamaktadır.

Şu ana kadar ki tanımlar, saldırganlığın salt fiziksel davranışı içerdiğini düşündürebilir. Fiziksel saldırganlığın yanı sıra sözel ve duygusal saldırganlık da vardır. Duygusal saldırganlık karşısındakini duygusal olarak yaralayan, onu sıkıntıya sokan, ruhsal yönden örseleyen, güvenini azaltan amaçlar içerir. Sözel saldırganlık ise karşısındakine zarar vermek, onu incitmek, aşağılamak gibi amaçlar taşır. Küfretmek, hakaret etmek, alay etmek amacıyla söylenen sözler bu niteliktedir. (Doğan, 2005). Gergen ve Gergen (1986) de saldırganlığın salt davranışsal olmadığını, davranışa öfke, düşmanlık, patlama gibi duygusal öğelerin de eşlik ettiğini belirtmektedirler. Cox (1985), saldırganlıkta genel olarak beklenen birkaç davranışın olduğunu belirtmektedir. Bunları; saldırganlık olarak tanımlanan davranışın canlı bir hedefe yöneltilmesi gerekliliği, gerçekleştirilen davranışın saldırganlık olarak nitelendirilebilmesi için hedefin zarar görmesinin istenmesi, saldırganlığın başarılı olması ve hedefin zarar görmesi yönünde mantıksal bir beklentinin bulunması, olarak sıralamaktadır (Akt. Şahin, 2011). Bununla birlikte, birçok saldırganlık tanımında ortak olan temel bir öğe vardır: zarar verme amacı (Berkowitz, 1993; akt. Kurnaz, 2009).

İlgili literatür incelendiğinde saldırganlığın farklı sınıflamalarının yapıldığı görülmektedir. En genel sınıflandırmalar arasında saldırganlık türleri;

dolaylı-dolaysız, aktif-pasif, sözel-fiziksel, planlı-plansız ve bireyin kendine ya da başkasına yönelttiği saldırganlık şeklinde yer almaktadır (Kurnaz, 2009). Baskın kişi kasıtlı olarak ve tekrarlı biçimde daha az baskın olan kişiye zarar verir. Bu saldırgan davranış, fiziksel olarak (örneğin; tekmeleme, vurma) veya sözel olarak (örneğin; isim takma) gerçekleşebilir. Doğrudan veya dolaylı olabilir. Doğrudan saldırganlık; vurma, itme, alay etme, tehdit etme, diğerinin sahip olduklarına zarar verme gibi açık saldırıyla gerçekleşir. Dolaylı saldırganlık ise saldırgan ve kurbanın doğrudan karşılaşmasını gerektirmeyen sosyal gruptan dışlama, dedikodu yayma, utandırma gibi davranışlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Böylece kurbanın o grup içinde statüsü ve diğerlerinin onu algılama şekli değiştirilir. Bu tür saldırganlık doğrudan saldırganlık kadar zarar vericidir, ancak psikososyal araştırma alanına son yıllarda girmiştir (Connor, 1998; akt. Kartal, Bilgin, 2007).

Saldırganlık açık ya da örtülü, şiddetli ya da hafif, özel ya da genel, tepkisel ya da planlı, görünür bir nedene bağlı ya da açık bir nedene bağlı olmadan, sözel veya fiziksel olabilir. Hangi biçimde olursa olsun, eğer davranış zarar verme niyetiyle yapılmışsa karşısındakini incitmemiş veya acı vermemiş bile olsa saldırganlık olarak nitelenir. Öte yandan kazara karşısındakini inciten veya acı veren davranış saldırganlık değildir (Kartal, Bilgin, 2009).

Saldırganlığın iki temel grupta ele alınabileceğine dair genel bir kabul vardır. Birinci grubu düşmanlık içeren, duygusal ve öç alma biçimindeki saldırganlık oluştururken, bunun karşıtı olan ikinci grubu araçsal, amaçlı ve yağmalama yönelimli saldırganlık oluşturmaktadır (Behar, Hunt, Ricciuti, Stoff, Vitiello, 1990). Price ve Dodge'a (1989) göre birinci gruptaki tepkisel saldırganlık tehdit olarak algılanan bir durumda gösterilen savunma tepkisidir ve durumun bilişsel değerlendirmesini yapmak yerine öfke davranışlarıyla belirlenir. İkinci grupla ilgili olan planlı saldırganlık daha çok belli bir amaca yönelik, önceden düşünülmüş davranışlar içerir. Sosyal öğrenme açısından ele alındığında planlı saldırganlık belli bir amaca ulaşmak için etkili yolun öğrenilmesi anlamına gelir. Örneğin, bir nesneyi elde etmek için kullanılan ve başarılı olan bir davranış benzer durumlarda gene kullanılır. Saldırganlık ile karıştırılan bir kavram olan "zorbalık" ise, kurbanın korkmasına, acı çekmesine neden olan, taraflar arasında güçlerde dengesizliğin olduğu, güçlü çocuğun ondan daha az güçlü olana baskı yaptığı, kurban tarafından gelen

kışkırtmanın olmadığı ve aynı çocuklar arasında tekrarlı olarak yapılan fiziksel, sözel ve psikolojik saldırıları içerir (Akt. Nansel ve diğ., 2001).

Saldırgan davranış, okul öncesi, okul dönemi ve ergenlik döneminde değişim gösterir. Okul öncesi çocuklar genellikle arkadaşlarıyla oyuncaklarını paylaşma konusunda şiddet davranışına başvururlar. Vurma, itme, nesne fırlatma gibi davranışlar bu yaşlarda gözlenir. Bu çağın sonuna doğru fiziksel saldırganlık gerilemeye başlar. Okul dönemiyle birlikte nesnelere yönelik saldırganlığın yerini kişilere yönelik saldırganlık alır (Cairns ve diğ., 1989).

Ergin (2003)'in belirttiği gibi, çocuklara üzülmeye ve kızgınlık duygularını hissetmenin doğal olduğu ancak kişilerarası iletişimde bu duygunun nasıl ifade edilmesi gerektiği, özellikle kızgınlık duygusunu nasıl kontrol edebilecekleri öğretilmelidir. Bunun için de çocuklarda duyguların kontrolünün nasıl bir gelişim izlediğinin bilinmesi gerekir.

Çocuk, içinden gelen saldırganlığı, başlangıçta bütün çıplaklığı ve yalınlığı ile dışarıya vurur. Çocukta güven duygusu geliştikçe, beklemeyi ve tepkisini dizginlemeyi öğrenir. Daha az tepkiyle de isteklerinin karşılanabileceğini öğrenir. Her türlü saldırganlığın kısıtlandığı bir ortam, çocukta gerginlik yaratır. Çocuk bu durumda saldırganlığın dizginlemeyi değil; ondan korkmayı öğrenir. Örneğin kendini savunması için bile dövüşmesi yasak olan bir çocukta öfke birikimi olur. Böyle bir çocuk, kendi öfkesinden korktuğu için davranışını ayarlamak yerine, ya tümünden siner ya da dizginsiz bir saldırıya geçer. Uygun yollardan saldırganlığını boşaltmayan çocuk, basıncı gittikçe artan bir tencere gibi sonunda patlar ve ya kendine ya da çevresindekilere zarar verir (Yörükoğlu, 2007).

## **2.3.1. Saldırganlık İle İlgili Kuramsal Açıklamalar**

### **2.3.1.1. İçgüdü Kuramları**

#### **2.3.1.1.1. Psikanalitik Kuram**

Psikanalitik kuram saldırganlığı, insanın kendine dönük yıkıcı eğilimlerinin dış dünyadaki nesnelere çevrilmesi olarak ele almaktadır (Geçtan, 2012). Saldırganlık, doğuştan gelen psişik enerjinin kaçınılmaz olarak dışavurumudur. Psikanalitik kurama göre, insanda saldırganlık dürtüsü ya da içgüdüğü doğuştan itibaren bulunmaktadır. İnsanlar, kendilerini aç, susuz ya da cinsel olarak uyarılmış hissedebildikleri gibi, saldırgan da hissedebilirler (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003).

#### **2.3.1.1.2. Etiyolojik Kuram**

Psikoanalitik kuram gibi etiyojji kuramı da saldırganlığın doğuştan geldiğini savunur. Ancak, Freud'un Psikoanalitik kuramına göre saldırganlık yıkıcı bir güç iken, etiyojji kurama göre organizmanın uyumunu kolaylaştıran olumlu bir özelliktir. Evrim sürecinde en güçlü bireyler saldırganlık sayesinde genlerini gelecek nesillere aktarabilmektedirler. Çünkü çiftleşmek için sürünün diğer üyeleriyle savaşmak zorundadırlar. Aynı zamanda sınırlı miktarda bulunan yiyeceği barındıran bölgesel alanı savunmak, yiyecek dağılımını dengelemek için de saldırganlığa ihtiyaç duymaktadırlar (Kenrick, Neuberg ve Cialdini, 1999; akt. Kurtyılmaz, 2005). Etiyojji kuram, benzer şekilde saldırganlığın temelinde saldırgan içgüdülerin olduğunu kabul etmekle birlikte saldırgan davranışların dışarıdan gelen uyarıcılarla başlatıldığını savunarak Psikanalitik yaklaşımdan ayrılır (Lorenz, 1976; akt. Şahin, 2011).

Lorenz (1976) saldırganlığın yanı sıra saldırganlığı baskılayan içgüdüsel mekanizmadan da söz etmiş ancak savaşma içgüdüünün baskılayıcı içgüdüyle dengelenemeyeceğinden endişe etmiştir (Akt. Şahin, 2011). Bu dengesizlik saldırganlığın günümüzde halen bir problem olması ya da saldırganlığın halen sık sık gözlenmesini de açıklamaktadır.

### **2.3.1.2. Biyolojik Kuram**

Kuramsal açıdan bakıldığında biyolojik kuramların saldırgan davranışları kalıtsal etkenler, nörotransmitterler, hormonlar, ilaç, uyuşturucu ve uyarıcı madde kullanımını, fiziksel tahrike bağlı etkenler gibi etkenlere bağladığı görülmektedir (Atkinson ve diğerleri, 2002). Bu kuramın temelinde saldırganlığın insanın atalarından kalıtsal olarak gelen savaşıma içgüdüsünden kaynaklandığı düşüncesi bulunmaktadır. Bu içgüdü, evrim sürecinde bir takım faydalar sağladığı için saldırganlık davranışı gelişmiş ve yerleşmiştir Psikoanalitik kuram gibi etiyojik kuramı da saldırganlığın doğuştan geldiğini savunur. Ancak, Freud'un Psikoanalitik kuramına göre saldırganlık yıkıcı bir güç iken, etiyojik kurama göre organizmanın uyumunu kolaylaştıran olumlu bir özelliktir (Baron, Byrne, 1991; akt. Şahin, 2011).

### **2.3.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramı**

Sosyal öğrenme kuramına göre saldırganlık öğrenilen bir davranıştır; bireyler başkalarının saldırgan davranışlarını gözlemlemek suretiyle saldırganlığı kendi davranışlarına yansıtırlar (Bandura, Walters, 1959; akt. Şahin, 2011). Saldırganlığın, doğuştan gelen veya içgüdüsel bir özellik olmayıp, edimsel koşullanma ve gözlemsel öğrenmeyle kazanılan bir özellik olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1977; akt. Efiltili, 2006). Bu kurama göre, çevre ile kişi arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur. Çevre, hem etkenleri, davranışları şekillendirip etkiler, hem de davranışlar tarafından etkilenir (Tiryaki, 1996; akt. Yaşankul, 2007). Küçük yaşlardan başlayarak saldırganlığı ve şiddeti öğrenen çocuklar genellikle bu tür davranışları yaşam boyu sürdürürler (Doğan, 2005).

Sosyal öğrenme kuramı diğer kuramlardan ayıran özelliklerden biri, saldırganlığı düşmanca ve incitme amacıyla yapılan bir davranış olarak değil, amaca yönelik araçsal davranış olarak görmesidir (Anderson ve Bushman, 2002; akt. Şahin, 2011).

#### **2.3.1.4. Engellenme-Saldırganlık Kuramı**

Dollard, Doob, Movvrrer ve Sears (1939), tarafından ortaya atılan Engellenme-saldırganlık kuramının oluşumunda psikanalitik yaklaşımın etkileri görülmektedir. Buna karşılık Dollard ve arkadaşlarının, Freud'un görüşlerini test edilebilir bir platforma oturtarak deneyselliğe önem vermesi açısından yaklaşımları bu kuramı psikoanalitik çerçeveden ayırmaktadır (Akt. Bilgi, 2005). Bu kurama göre saldırganlık, hedefe zarar verme amacı taşır, güdüsel bir davranıştır ve temelinde daima engellenmenin yarattığı bir dürtü durumu yatar. Engellenme- saldırganlık kuramına göre saldırganlık, daima bir engellenmenin sonucudur ve engellenme daima bir tür saldırgan davranışa yol açar (Berkowitz, 1989). Saldırganlık dürtüsü, herhangi bir başka dürtünün doyurulmasının engellenmesi sonucu ortaya çıkar. Engellenme, psikanalitik açıdan istek, gereksinim ya da bir davranışın amacına ulaşmasının önlenmesi olarak tanımlanmıştır (Köknel, 1995).

Engellenme kuramına göre saldırganlık, her zaman için engellenmenin bir ürünüdür. Engellenme, kişinin amaca yönelik olarak istediği şeyi yapamaması olarak tanımlanmıştır. Engelleme, bireyin çevresinden gelebileceği gibi, kendi içindeki çelişki ve çatışmalar sonucu da ortaya çıkabilir (Goldstein, 1994; akt. Şahin, 2011). Engellenme-saldırganlık kuramına göre saldırganlık dürtüsünün amaca dönük bir davranışın engellenmesi durumunda ortaya çıkması söz konusudur (Berkowitz, 1989).

#### **2.3.2. Saldırganlığı Etkileyen Faktörler**

##### **2.3.2.1. Aile**

Saldırganlık için risk etmeni olarak düşünülen bazı değişkenler arasında; öğrenme problemleri, düşük akademik başarı, tutarsız disiplin, ana babanın saldırgan davranışları, kötü muamele, aile içi şiddet, sert ve cezalandırıcı çocuk yetiştirme, boşanmış aileden gelme, ilaç ya da madde kullanımı, ekonomik yetersizlikle, sosyal ilişki yetersizliği, zayıf duygusal ve zihinsel gelişim, empati eksikliği, zor mizaç özelliği ve yabancılaşma hissi sayılabilir (Korkut, 2004).



Bireyin çocukluktan itibaren zihinsel, duygusal, sosyal ve psikoseksüel gelişimi, öğrenmeleri, aldığı modeller, tecrübeleri, olaylara yüklediği anlam, beklentileri, kontrol (denetim) odağının yönü kısacası fenomenal alanının saldırganlık eğilimini ve türünü etkileyen önemli bireysel farklılıkları oluşturduğu ifade edilebilir. Erman (2000)'e göre ailede ve okulda öğretilen olumlu davranışlar ve kendini denetleme yeteneği hem çocuğun olumlu yönde gelişmesini hem de daha az saldırgan davranışlar göstermesini sağlayacaktır. Bu çerçevede bireysellik olarak nitelendirilen kişilik yapısının saldırganlığa etkisinin bilinmesi alana kuramsal katkılar sağlayacaktır (Akt. Efilti, 2006).

### **2.3.2.2. Okul**

“Akademik başarı” değişkeni saldırganlığa karşı koruyucu faktörler arasında yer almaktadır. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin saldırganlığa başvurma olasılıkları akademik başarısı düşük olan öğrencilerinkinden daha düşüktür. Akademik başarı ve saldırganlık arasındaki ilişki nedensel değildir. Ama bu iki değişken etkileşim halindedir ve aralarındaki ilişki ters yönlüdür (Connor, 2002; Moeller, 2001; Scott, Nelson ve Liaupsin, 2001; akt. Kurtyılmaz, 2005). Sınavdan çıkan bir öğrencide saldırganlık eğilimi görülebilir (Türnüklü, 2004).

### **2.3.2.3 Kültürel Ortam**

Biyolojik özellikler ve genetik donanım bireyin saldırganlık eğilimini önemli ölçüde etkilemekle birlikte, saldırganlığı tek başına açıklamada yetersiz kalmaktadır. Davranışların fiziksel ve sosyal bir çevre içerisinde oluşması saldırganlığın çevresel faktörlerce de etkilenmesine neden olmaktadır (Baron ve Byrne, 2000; akt. Şahin, 2011). Bireylerin içinde bulunduğu sosyal çevrenin insanlarda gözlenen saldırganlığı, hayvanlardaki saldırganlıktan ayıran en önemli faktörlerden birisi olduğu ileri sürülmektedir (Berkowitz, 1993; akt. Yaşankul, 2007).

Kültür, bireyin saldırganlığında oldukça önemli bir rol oynar. Araştırmacılar, farklı kültürlere mensup kişilerin farklı saldırganlık düzeylerine sahip olduklarını göstermiştir (Nisbett, 1993).

Savaş ve spor arasında ilişki iki temel modele göre açıklanmaktadır: Birinci model doğal tepki ya da boşalma olarak tanımlanabilecek içsel tepki modelidir. Buna göre kişi savaşta saldırgan davranışları içgüdüsel olarak gerçekleştirir. Diğer modele göre ise savaş, içinde yaşanan kültürden öğrenilir. Spor da, savaş gibidir. Buna göre savaşta ya da sporda birinci modele göre saldırgan davranışlar her zaman her yerde görülebilir. İkinci modele göre ise saldırgan davranış, kültürden kültüre farklılık gösterebilir (Tiryaki, 1996; akt. Yaşankul, 2007).

#### **2.3.2.4. Medya**

Saldırganlık başkalarından öğrenilen bir davranış türüdür. Televizyonda izlenen şiddet sahnelerinin çocuklarda saldırganlık eğilimini artırdığı belirlenmiştir. Bununla beraber bireylerin şiddete tepkileri değişiklik göstermektedir. Diğer taraftan yetişkinler üzerinde yapılan uzun dönemli bir araştırmaya göre, ergenlik döneminde şiddet unsuru içeren sahneleri sıklıkla izleyen kişilerin yetişkinlik dönemlerinde daha fazla saldırgan oldukları belirlenmiştir (Soykan, 1993; akt. Efilti, 2006).

#### **2.3.2.5. Yaş-Cinsiyet**

Birçok farklı kültürde ve değişik yaş grupları üzerinde yapılan araştırmalar cinsiyet farklılığının saldırganlık eğiliminde etkili olduğunu kanıtlamıştır (Tok, 2001). Erkekler, kadınlara göre daha çabuk saldırganlaşmakta ve fiziksel saldırganlığa daha fazla eğilim göstermektedirler (Coie, Dodge, 1997; akt. Cohen, Deptula, 2004). Bununla beraber saldırganlığın farklı biçimleri de göz önünde bulundurulduğunda her iki cinsin de aynı oranda saldırgan davranışlara eğilimli olduğu belirtilmektedir (Card ve diğ., 2008).

Bireyin en saldırgan olduğu dönem 2-3 yaşlarıdır. Zamanla otokontrol yeteneği gelişir ve saldırganlık eğilimi azalır (Tremblay, 2000; akt. Filiz, 2009). Buna göre, otokontrol yeteneği gelişmemiş çocuklar saldırganlık eğilimini sürdürebilirler.

### 2.3.2.6. Çevre

Hoş olmayan derecedeki yüksek ses saldırganlığa neden olmaktadır. Araştırmaların çoğu aşırı gürültünün yüksek derecede uyarılmaya neden olduğunu ve bununda saldırganlığa neden olduğu görüşünü desteklemektedir. Gürültünün saldırganlığı ortaya çıkarması için, bir kişinin gürültüyü engelleyici olarak algılaması ve söz konusu gürültüyü kendisi için tercih edilen bir durum olarak değil de zorunluluk olarak görmesi gereklidir (Tuzgöl, 1998).

Aşırı sıcaklar (Köknel, 1996), hava kirliliği (Balcıoğlu, 2001; akt. Filiz, 2009), kalabalık, gürültü (Köknel, 1996; Balcıoğlu, 2001; akt. Filiz, 2009) vb. gibi çeşitli çevresel stres kaynakları fiziksel sağlık ve ruh sağlığını etkileyerek performansı ve sosyal davranışı biçimlendirmektedir. Stres kaynaklarının birçoğu uyarıcı niteliktedir ve davranışa yönelik olarak genel bir dürtü oluşturur. Çevresel stres kaynakları, aşırı uyarıcı yükü sağlar ve bilgi işleme sürecinde yetersizliğe neden olur. Diğer bir ifadeyle stres kaynakları, devam etmekte olan davranışı engelleyerek bireyin sinirlenmesine, huzursuzluk duymasına yol açar (Köknel, 1996; Balcıoğlu, 2001; akt. Filiz, 2009).

Alkol, bireyde saldırgan davranışlar görülmesinde etkili olmaktadır. Ağrı, acı, huzursuzluk da saldırganlığa sebep olmaktadır. Yoğun trafik seyreden sürücüler saldırgan davranabilirler. Başarısızlık yaşayan bireyler saldırgan davranışlar gösterebilirler. Çevrede saldırganlığı tetikleyen araçların (silah, bıçak, sopa vs.) bulunması da saldırganlığı artırmaktadır (Köknel, 1996).

Saldırganlığı tetikleyen etkenlerden biri de hayal kırıklığı, bir başka deyişle engellenmedir. Saldırgan davranış, engellenme duygusuna yapılan tipik bir davranıştır. Saldırgan davranışlardan bazıları engellenme duygusunu ortaya çıkaran durumun ortadan kalkmasına yardımcı olurken, bazılarıysa durumu daha da kötüleştirir (Cüceloğlu, 2000).

Özetle, saldırganlığın ortaya çıkmasını etkileyen faktörler arasında kişilik, zeka, yakın çevre (aile, okul, akran grubu, ekonomik ve kültürel çevre) özelliklerini

saymak mümkündür. Her bir özellik birbirinden bağımsız olarak ele alınamaz ve bu değişkenler birbiriyle etkileşim halindedir.

### 2.3.3. Saldırganlık İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Saldırganlık ile ilgili hem yurtdışında hem de Türkiye’de yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunlar arasında; anne baba tutumları (Tuzgöl, 1998; Çakıroğlu, 2007), aile içi şiddet (Karataş, 2002; Ayan, 2007), problem çözme (Gökbüzoğlu, 2008), spor ve sportif aktivitelere katılım (Tiryaki, 1996; Derwent, 2007; akt. Şahin, 2011), kendini kabul (Gümüş, 2000; akt. Kurtyılmaz, 2005), kendini açma (Ağlamaz, 2006), benlik algısı (Temel, 2008; akt. Şahin, 2011), denetim odağı (Köksal, 1991; Efilti, 2006), öfke (Kesen, Deniz ve Durmuşoğlu, 2007), akılcı olmayan inançlar (Kılıçarslan, 2009), iletişim becerileri ve problem çözme becerileri (Kurtyılmaz, 2005), sosyal uyum (Durak, 2006; Yeğen, 2008), arabuluculuk (Şevkin, 2008), umutsuzluk (Kula, 2008) konularının yanı sıra yurtdışında da ebeveyn tutumları (Wilson, Roberts, Rack ve Delaney, 2008), benlik saygısı (Rill, Baiocchi, Hopper, Denker ve Olson, 2009), intihar (Miotto ve Preti, 2007), televizyon ve medya (Feshbach, 1971; Eron, 1982; Freedman, 1984; Berkowitz, 1984), aile ilişkileri ve bağlanma stilleri (Eron, 1982; Roberto, Carlyle, Goodal, Castle, 2009), tükenmişlik (Avtgis, Rancer, 2008; akt. Şahin, 2011), yaratıcılık (Mrevlje, 2004) ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır.

Literatürde saldırganlıkla ilişkili olan ve en sık araştırılan değişkenlerden birisi “cinsiyet”tir. Cinsiyetin ele alındığı araştırmaların birinde Björkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen (1992), saldırganlık davranışlarında gözlenen cinsiyet farklılıklarının yaşa göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırma bulguları, sekiz yaş grubunda erkeklerin doğrudan saldırganlığa daha sık başvurduğunu, kızların ise çekilme davranışını daha çok sergilediklerini, dolaylı saldırganlık puanları açısından cinsiyetler arasındaki farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Onbeş yaş grubundaki erkeklerin fiziksel saldırganlığa, kızların ise dolaylı saldırganlık ve çekilme davranışlarına daha çok başvurdukları da saptanmıştır. Bununla birlikte, doğrudan sözel saldırganlık açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak erkeklerin

doğrudan saldırganlığa, kızların ise dolaylı saldırganlığa daha sık başvurduğu vurgulanmıştır (Akt. Kurtyılmaz, 2005).

Jarrett (2001), erkeklerin daha çok fiziksel saldırganlık, kızların ise duygusal saldırganlık kullandığını öne sürmüştür (Akt. Kartal, Bilgin, 2007). Saldırgan çocukların genellikle arkadaşlarının da saldırgan, kendinden küçük ve karşı cinsten kişiler olduğu görülmüştür (Cohen, Deptula, 2004).

Cinsiyet değişkeni açısından sosyal beceriler incelendiğinde, kızlar daha çok olumlu sosyal davranışlara sahipken, erkeklerin daha saldırgan oldukları kaydedilmiştir. Wentzel ve Erdley (1993) olumlu sosyal davranışların kızlarda başkalarına saygı duymayla ilişkili olduğunu saptamışlardır. Sosyal beceri eksikliği olarak saldırganlık araştırmalarına baktığımızda, erkekler çocukların izledikleri filmlerdeki saldırgan erkek karakterle özdeşim kurdukları kızların ise hem erkek hem kadın saldırgan karakterle özdeşim kurdukları görülmüştür. Bu yüzden, kızların saldırgan görüntülerden daha çok etkilendikleri kaydedilmiştir (Akt. Huesman, Moise-Titus, Podolski ve Eron, 2003). İkinci bir neden ise, ebeveynlerin cinsiyete dayalı olarak çocuklarına yönelik tutumlar göstermeleridir. Park ve Cheach (2005) bulgularına göre, kızları daha ahlaki ancak erkekleri daha gelişimsel olarak eğitmek kızların gelişimini olumsuz etkilediği düşünülebilir. Acun-Kapıkıran (2006)'ın aktardığına göre; Chaplin (2005)'in araştırma bulguları göstermiştir ki, babaların kızların boyun eğici davranışlarına dikkat etmeleri çocukların uyum becerilerini olumsuz etkileyebilir. Bu yüzden anne babaların çocuklarının gelişimlerini cinsiyete dayalı olarak desteklememeleri gerekmektedir.

Zeichner, Parrott ve Frey (2003) ise, fiziksel saldırganlık açısından cinsiyete özgü farklılık olup olmadığını araştırmak için bir laboratuvar çalışması gerçekleştirmiştir. Katılımcıların birbirlerine elektrik soku verecekleri bir düzenek (Tepki Seçimli Saldırganlık Paradigması) oluşturmuşlar, elektrik sokunu “fiziksel tehdit” ve “kışkırtma faktörü” olarak kullanmışlardır. Araştırma bulguları, erkeklerin daha fazla şok verdiklerini, kadınlardan daha şiddetli sok düzeylerini seçtiklerini, en yüksek şok oranlarının kadınlarinkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Buna karşın kadınlar saldırganlık davranışını göstermek için erkeklerden daha uzun süre beklemiş, genel olarak erkeklerden daha düşük şiddetteki elektrik şoklarını seçmiştir.

Erkeklerin sok şiddetini ardı ardına arttırırken, kadınların ise sok şiddetini yavaş yavaş arttırdığı ve en yüksek şok düzeyine araştırmanın sonuna doğru ulaştıkları gözlenmiştir (Akt. Kılıçarslan, 2009).

Schneider (1991) 7–13 yaş arasındaki saldırgan çocuklara yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında, “beceri geliştirme programları” ve çocukların kendisini kontrol etmesini sağlayan “duyarsızlaştırma stratejileri”nin saldırganlık davranışları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal beceri eğitimi programına katılan çocukların saldırganlık davranışlarında azalma, işbirlikçi oyun davranışlarında ise artış gözlenmiştir. Böylece, saldırganlık davranışlarını azaltma konusunda bilişsel-davranışçı beceri geliştirme programının daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda, beceri geliştirme programının etkisinin daha kalıcı olduğu da belirlenmiştir (Akt. Kurtyılmaz, 2005).

Strayer ve William (2004) ise empatinin saldırganlık davranışlarıyla olan ilişkisini oyun gruplarında gözlemlemiştir. Araştırmada, 24 çocuğun oyun oynarlarken çekilmiş video kayıtlarındaki fiziksel, sözel saldırganlık davranışları ve özgeci davranışları belirlenmiş, bunun sonucunda empati arttıkça öfke ve saldırganlığın azaldığı, özgeci davranışın ise arttığı gözlenmiştir (Akt. Kurtyılmaz, 2005).

Kaukiainen ve diğerleri ise (1999) sosyal zeka ve empati ile üç tip saldırganlık davranışı arasındaki ilişkileri incelemiştir. On, on iki ve on dört yaş gruplarından 526 çocuğun katıldığı araştırma sonucunda empati ve sosyal zeka arasındaki ilişki, anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Doğrudan fiziksel ve sözel saldırganlık ile sosyal zeka arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, dolaylı saldırganlık ise sosyal zekayla her yaş düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Empatinin ise tüm saldırganlık türleriyle ters yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır (Akt. Kurtyılmaz, 2005).

Richardson ve diğerleri (1994) empatinin bilişsel boyutu olan farklı açılardan bakabilme becerisinin saldırganlık davranışlarıyla olan ilişkisini araştırmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, olaylara farklı açılardan bakamama tüm saldırganlık ölçümleriyle ilişkili bulunurken, düşük

empatik beceriler ise saldırganlık eğilimlerinden olan saldırı ve olumsuzlukla (negativizm) ilişkili bulunmuştur. Empatik eğilimin (empathic disposition) sözel saldırganlık üzerindeki etkisi de araştırılmış, olaylara farklı açılardan bakabilme eğiliminin saldırganlığı sadece orta düzeydeki tehdit durumlarında azalttığı ifade edilmiştir. Bu sonuç empatinin bilişsel boyutunun, duygusal uyarılma ve heyecan durumlarında saldırganlığı azaltmadığını göstermektedir (Akt. Kurtyılmaz, 2005).

Henricsson ve Rydell (2006), davranış sorunları olan çocukların sosyal becerilerini okul başarısını, öğretmenleriyle olan ilişkilerini ve akran kabulünü araştırmışlardır. Dışsallaştırma ve içselleştirme sorunları olan çocuklardan oluşan gruplar ile davranış sorunları olmayan bir grup, 1. sınıftan 6. sınıfa kadar takip edilmiştir. Araştırma sonucunda, her iki sorun grubu, sorunsuz gruba göre 6. sınıfa kadar düşük sosyal beceri, okul başarısı ve akran kabulü sergilemişlerdir.

Saldırganlık ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmaları genel olarak değerlendirdiğimizde; çoğunluğunun ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimden öğrenci grupları ile yürütüldüğü görülmektedir. Bunu genellikle ebeveynler ve yetişkin gruplarında yürütülen araştırmalar izlemektedir. Saldırganlık ile ilgili yapılan deneysel araştırmaların sonuçları ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde önlemeye dayalı müdahale programlarının geliştirilmesinde öncülük etmektedir.

Türkiye’de saldırganlıkla ilgili olarak yapılmış araştırmalar incelendiğinde; cinsiyet, yaş ya da sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerle, anne baba tutumu, aile içi etkileşim değişkenlerinin en sık ele alınan değişkenler olduğu gözlenmiştir.

Cinsiyet ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceleyen Kılıçarsan (2009), Efiltili (2006), Tok (2001) ve Tuzgöl (1998) erkeklerin kızlara göre saldırgan eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgularını elde ederken, Yalçın (2007), Ağlamaz (2006) ve Karataş (2002) saldırganlık davranışı açısından erkek ve kızlar arasında anlamlı fark olmadığı şeklinde bulgular elde etmişlerdir. Masalcı (2001) çalışmasında, kızların öfkelerini konuşmayarak ve yalnız kalmak isteyerek ifade ettiklerini, erkeklerin ise bağırarak, vurarak, küfrederek ya da hiçbir şey yapmayarak ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Köksal (1991), denetim odağı ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasını 1988–1989 akademik yılında Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nin son sınıfında okuyan 196 üniversite öğrencisi üzerinde yapmıştır. Bulgular, dıştan denetim inancılı bireylerin, içten denetim inancılı bireylerden daha saldırgan olduklarını göstermiştir.

Anne baba tutumunun saldırganlık davranışları ile ilişkisini ayrı ayrı ele alan bir araştırmada, algılanan baba tutumuna göre bireylerin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunurken, algılanan anne tutumuna göre böyle bir farkın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada Anne babasını öfkeli olarak algılayan bireylerin saldırganlık düzeyleri anne babasını öfkeli olarak algılamayanlarıkinden daha yüksek bulunmuştur (Gümüş, 2000; akt. Kurtyılmaz, 2005). Ailedeki birey sayısı ve annenin davranış tarzına göre saldırganlık ölçeği puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır (Ayan, 2007). Ayrıca, ailesi tarafından tutarsız disiplin yöntemleri uygulanan ve duygusal olarak ihmal edilen, aile içinde sağlıklı ilişkiler kuramayan ergenlerin saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğu da belirlenmiştir (Doğan, 2001; akt. Kurtyılmaz, 2005). Anne baba tutumu ve aile içi etkileşim değişkenleri ile saldırganlık davranışları arasındaki ilişkileri ele alan araştırmaların sonuçları da cinsiyet ve sınıf düzeyini ele alan araştırmaların sonuçları gibi belli bir tutarlılık göstermemektedir.

Yavuzer (2006), parçalanmış ya da eksik aileden gelen çocuklarda hırçınlık ve saldırganlık davranışlarının gözlemlendiği, ülkemizdeki suçlu gençlerin % 22 sinin bu tip ailelerden geldiğini vurgulamıştır. Dizman ve Gürsoy (2005) tarafından yapılan araştırmada, anne babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu gibi değişkenlerin, anne yoksunu olan çocuklarda ise yoksunluğun nedeni, anneden ayrılığın süresi, anneden ayrılık yaşı, anneyi görme sıklığı gibi değişkenlerin saldırganlık eğilimlerinde farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, anne-babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocuklar arasında saldırganlık eğilimi alt boyut puan ortalamaları açısından önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır. Çocukların; sosyo-ekonomik düzeyi, yaşı, doğum sırası, anne-baba öğrenim düzeyinin toplam saldırganlık puanı açısından farklılık yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca anne yoksunu olma durumu-cinsiyet, anne yoksunu



olma durumu-yaş, anne yoksunu olma durumu- sosyo-ekonomik düzey, anne yoksunu olma durumu-anne öğrenim düzeyi, anne yoksunu olma durumu-baba öğrenim düzeyi interaksiyonlarının toplam saldırganlık eğilim puanı açısından farklılık oluşturduğu saptanırken yoksunluğun nedeni, anneden ayrılığın süresi, anneden ayrılık yaşı, anneyi görme sıklığı değişkenlerinin anne yoksunu olan çocukların toplam saldırganlık eğilimi puanları üzerindeki etkisinin önemli olmadığı sonucuna varılmıştır.

Şahin (2004) tarafından 10–11 yaşlarında, ilköğretim I. kademedeki çocukların saldırganlık düzeylerini belirlemek amacıyla temelde Sosyal Öğrenme ve Bilişsel Kurama dayanan bir “Saldırganlık Ölçeği” geliştirilmesi çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonunda hesaplanan geçerlik ve güvenirlik puanları ölçeğin 10–11 yaşlarındaki çocukların saldırganlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanabileceğini göstermiştir.

Baba eğitim durumu ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceleyen Güner (1995) baba eğitim durumu arttıkça öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azaldığı bulgularını elde ederken (Akt. Kurtyılmaz, 2005), Demirhan (2002) (Akt. Şahin, 2011) ve Tuzgöl (1998) baba eğitim durumu ile saldırganlık davranışı arasında ilişki bulunmadığı şeklinde bulgular elde etmişlerdir.

Yine anne eğitim durumu ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceleyen Güner (1995), anne eğitim durumu arttıkça öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azaldığı bulgularını elde ederken (Akt. Kurtyılmaz, 2005), Demirhan (2002) (Akt. Şahin, 2011) ve Tuzgöl (1998) anne eğitim durumu ile saldırganlık davranışı arasında ilişki bulunmadığı şeklinde bulgular elde etmişlerdir.

Literatür incelendiğinde ailenin aylık gelir düzeyi ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceleyen Dizman ve Gürsoy (2004) gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının saldırganlık düzeylerinin orta ve yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarından daha yüksek olduğu bulgularını elde ederken Köksal (1991) ve Tuzgöl (1998) ailenin gelir düzeyi ile saldırganlık davranışı arasında ilişki bulunmadığı şeklinde bulgular elde etmişlerdir.

Saldırganlık davranışlarında gözlenen bireysel farklılıkları açıklamak için, saldırganlık ile içten ya da dıştan denetimli olma (Köksal, 1991), benlik saygısı (Arıcak, 1995; akt. Kurtyılmaz, 2005), kendini kabul düzeyi (Gümüş, 2000; akt. Kurtyılmaz, 2005) ve kendini açma (Demirhan, 2002; akt. Yaşankul, 2007) gibi bazı kişilik özellikleri de ele alınmıştır. Dış denetim odaklı bireylerin iç denetim odaklılara göre daha saldırgan olduğunu gösteren araştırmaların (Köksal, 1991) yanı sıra dıştan ya da içten denetimli olmanın saldırganlık davranışları üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığını gösteren araştırmalar da yer almaktadır. Benlik saygısı ve saldırganlık arasındaki ilişkileri ele alan araştırmada da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Arıcak, 1995; akt. Kurtyılmaz, 2005). Kendini kabul düzeyi yüksek bireylerin saldırganlık düzeylerinin daha düşük olduğu da belirlenmiştir (Gümüş, 2000; akt. Kurtyılmaz, 2005). Ayrıca, kendini açma düzeyi düşük olan bireylerin saldırganlık düzeyleri kendini açma düzeyi yüksek olan bireylerinkinden daha yüksek bulunmuştur (Demirhan, 2002; akt. Yaşankul, 2007).

Televizyonda şiddet ve saldırganlık içeren programlarının izlenmesi arasındaki ilişkiyi araştırmak için, Çetinkaya (1991) saldırgan video oyunlarının çocuklarda gözlenen saldırganlık davranışına olan etkisini deneysel bir araştırmayla ele almıştır. Araştırma bulguları, deney grubunun saldırganlık puanlarının hem video hem de kağıt kalem kullanarak oyun oynayan kontrol grubunun saldırganlık puanlarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Ulusoy, 2008).

Bu araştırma sonuçlarına göre, saldırganlık ile cinsiyet, yaş ya da sınıf düzeyi, anne baba tutumları ve kişilik özellikleri vb. arasındaki ilişkileri inceleyen araştırma bulgularının birbiriyle örtüşmediği görülmektedir. Literatürdeki iletişim becerilerine ilişkin araştırma bulgularına göre etkili iletişim becerileri ile saldırganlık davranışları arasındaki ilişki anlamlıdır ancak bu ilişki, ilişkisel saldırganlık gibi farklı saldırganlık davranışları ele alındığında farklılaşabilmektedir. İletişim becerilerinin temelini oluşturan empatik beceriler ise tüm saldırganlık türleriyle ters orantılı olarak değişim göstermektedir.

Türkiye’de saldırganlıkla ilgili yapılan araştırmaların genellikle anne-baba tutumları, televizyon, video oyunları, denetim odağı, sosyo-ekonomik düzey gibi çeşitli değişkenlerle ilgili olduğu, bir bölümünün ise saldırganlık düzeyini ölçmeye

yönelik ölçek geliştirme çalışmasını içerdiği görülmektedir. Araştırmaların çoğu betimsel yöntemle, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile yürütülmüştür. Türkiye’de deneysel yöntemle yürütülen araştırmaların azlığı göze çarpmaktadır.

## III. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümüne ilişkin bilgiler verilmektedir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik betimsel (tanımlayıcı/descriptive) araştırma modellerinden olan ilişkisel tarama modeli türünde bir araştırmadır (Karasar, 2006).

#### 3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2010-2011 öğretim yılında İstanbul Avrupa yakasında öğrenim görmekte olan ilkököl 4.sınıfa devam eden çocuklardan oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme seçkisiz yöntemle belirlenen okullarda öğrenim görmekte olan 321 kız, 308 erkek olmak üzere toplam 629 çocuktan oluşmaktadır. Seçkisiz yöntem; belirlenen özelliklere sahip bir evrenden, istatistiksel hesaplarla evreni temsil edebilme büyüklüğüne sahip ve tamamen rastgele bir örneklem seçmeye dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Her okulda Okul Müdürlüğü'nün yönlendirmesiyle tesadüfi girilen bir sınıftaki tüm çocuklarla uygulama yapılarak veriler toplanmıştır. Uygulama yapılan okullar; Esenyurt Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu, Esenyurt İ.B.B Prof. Dr. Sebahattin Zaim İlköğretim Okulu, Esenyurt Yenikent İlköğretim Okulu, Başakşehir Tepe İlköğretim Okulu, Sultangazi Melahat Öztoprak İlköğretim Okulu, Küçükçekmece Yeşilova İlköğretim Okulu, Küçükçekmece Behiye Pars İlköğretim Okulu, Küçükçekmece Gültepe İlköğretim Okulu, Küçükçekmece Mustafa Pars İlköğretim Okulu, Bakırköy Aybars Ak

İlköğretim Okulu, Bakırköy Murat Kölük İlköğretim Okulu, Bakırköy Medeni Berk İlköğretim Okulu'dur.

Örnekleme grubu olarak 4. sınıf düzeyindeki çocukların seçilmesinde empati önemli bir etkidir. Bir başkasının bakış açısını anlayabilmeleri için çocukların somut işlemler dönemine geçmiş olmaları gerekmektedir. Bu nedenle bebekler ve işlem öncesi dönemdeki çocuklar, empatik tepki verme becerisine sahip değildirler. Yine de empatik tepki verme becerisine sahip olmamalarına rağmen diğer insanların duygularına tepki vermekte ve karşdakini rahatlatmaya çalışmaktadırlar (Kahraman ve Akgün, 2008). On- on iki yaşlarındaki çocuklar empati duygularını tanımadıkları kişilere de yayabilmektedirler (Shapiro, 2000). İlkokul dönemindeki birçok çocuk, başka bir çocuğun oyunda hata yaptığını ve elendiğini gördüğünde, elenen çocuğun hem incindiğini hem de utandığını ve mahcubiyet duygusunu hissettiğini görebilir ve empati kurabilir (Bee, 1995; akt. Ergin, 2003). Piaget'e göre de başkasının bakış açısından bakma becerisi somut işlemler döneminde (7-11 yaş) ortaya çıkmaktadır. Hoffman, çocuğun empati yapısını anlayabilmesi ve çocuğa empatik becerilerin öğretilmesinden önce somut işlemleri mutlaka başarması gerektiği görüşündedir (Ünal, 2003) Bu nedenle örneklem grubu olarak 4. sınıf düzeyindeki çocuklar (10 yaş) seçilmiştir.

### **3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları**

Araştırmaya katılan çocukların demografik bilgilerini elde etmek üzere "Kişisel Bilgi Formu", oyun oynama sıklığı ve yerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Oyun Formu", empati düzeylerine ilişkin verileri toplamak için Bryant (1982) tarafından geliştirilen "Çocuklar İçin Empati Ölçeği" ve saldırganlık davranışına ilişkin verileri toplamak için de Şahin (2004) tarafından geliştirilen "Saldırganlık Ölçeği" (Davranış Değerlendirme Ölçeği) kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Çalışmaya katılan çocuklarla ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan anket, çocukların cinsiyeti, doğum tarihi, ailesinin aylık geliri, anne babanın eğitim ve çalışma durumu, kardeş sayısı, anne babanın birliktelik

durumu, anasınıfına gitme durumu, kendisine ait odası olup olmaması gibi bilgileri belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır (Ek-1).

### 3.3.2. Oyun Formu

Oyun formunun hazırlanmasına 4.sınıfa devam eden çocuklar arasından rastgele seçilen 100 çocuğa, en çok oynadıkları 3 oyunun adının sorulması ile başlanmıştır. Ardından herbir çocuğun yazdığı oyunlardan hareketle bir liste oluşturulmuştur. Sonra oyunların içeriğinin araştırılması ile farklı adlardaki benzer oyunlar, literatürde yer alan bilgilere dayanılarak belirlenip eleme yapılmıştır. Daha sonra formun daha kapsamlı olması ve çocukların daha gerçekçi işaretleme yapması amacıyla belirlenen oyunların oynanma sıklığı ve nerelerde oynandığının da öğrenilmesine karar verilerek çizelge netleştirilmiş ve oyun formu son haline getirilmiştir. Değerlendirme aşamasında tek tek yazılan oyunlar “evde oynanan oyunlar”, “açık hava oyunları” ve “bilgisayar oyunları” olarak üç grupta toplanmıştır. Çocukların sokakta, bahçede, parkta oynadıkları oyunlar açık hava oyunları olarak gruplandırılmıştır. Açık hava oyunları genel olarak değişik sayılarda oyuncuyla oynanan kurallı, çok fazla araç-gereç, oyuncak gerektirmeyen oyunlardır. Bu oyunların çoğunda çocuklar bir "ebe" seçerler. Ebe genellikle baş olan ya da takıma karşı tek başına oynayan çocuktur. Açık hava oyunları hareketlilik, koşma, atlama, zıplama, fırlatma, sallanma, tırmanma, yakalama gibi çeşitli etkinliklere olanak verir. Çocukların açık havada oynadıkları hareketli oyunlar; kaydırdan kayma, ip atlama, kovalama vb. onların bedensel gelişimlerini de büyük ölçüde etkiler (Sevinç, 2004). Ayrıca Çok, Artar, Şener, ve Bağlı (2004)'nın “Kentlerdeki açık alanlarda çocuk oyunları: Ankara örneği” adlı çalışmasında saklambaç, ebelemece gibi yakalamalı oyunlar, ip oyunları, yakartop, istop gibi top oyunları, mendil kapmaca gibi halka oyunları, saklambaç, köşe kapmaca gibi koşmalı beden oyunları ile beştaş gibi taş oyunları okul bahçesinde ve sokakta oynanan oyunlar olarak yer almıştır. Seyrek ve Sun (2003) da saklambaç, köşe kapmaca gibi koşmaca oyunları ile mendil kapmaca gibi halka oyunlarının açık hava oyunları olduğuna değinmiştir. Bu bilgilerden hareketle; açık hava oyunları grubu, oyun formunda yer alan yakalamaca-ebelemece, saklambaç, kovalamaca, yakartop, yerden yüksek, körebe, ip atlama, seksek, köşe kapmaca, parkta oyun, mendil kapmaca, beş taş ve istop oyunlarından oluşmaktadır. Kıran (2013)'ın ortaöğretim öğrencilerinin şiddet

içeren bilgisayar oyunlarına olan ilgisini araştırdığı çalışmasında bilgisayar oyun türleri; savaş ve şiddet, spor ve yarış, strateji ve macera, zeka ve mantık, başka oyunlar olarak gruplandırılmıştır. Bu çalışmada da benzer biçimde bilgisayar oyun türleri gruplandırılmış ve oyun formunda alt başlık ile belirtilmiştir (Ek-2). Evde oynanan oyunlar ise bulmaca, canlandırma, bellek, kalem ve kâğıt, sözcük, masa oyunlarını ve müzikli oyunlarını kapsar (Sevinç, 2004). Oyun formunda geriye kalan puzzle, evcilik, kutu oyunları, playstation ve misket oyunları da evde oynanan oyunlar grubunu oluşturmaktadır.

### 3.3.3. Çocuklar İçin Empati Ölçeği

Çocuklar İçin Empati Ölçeğinin (Bryant, 1982) Türkçeye uyarlanması Yılmaz-Yüksel (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Mehrabian ve Epstein'in 1972'de geliştirdikleri Yetişkinler İçin Empati Ölçeği'nden adapte edilmiştir. Bryant'ın adapte ettiği ölçek, 22 maddelik kendini anlatma(self-report) ve kâğıt-kalem ölçeğidir. Bryant'ın (1982) çocuklar için adapte ettiği ölçeğin iç tutarlılığı 1. sınıflarda .54, dördüncü sınıflarda .68, yedinci sınıflarda ise .79 olarak bulunmuştur. Türkiye'de yapılan güvenilirlik çalışmasında Çocuklar İçin Empati Ölçeği araştırmacı tarafından 108 dördüncü sınıf öğrencisine iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve testin tekrarı yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı  $r=.81$  olarak bulunmuştur. Güvenirliğin yeterli olduğu belirtilmiştir. Geçerlilik çalışması ise birinci sınıfların ölçekten aldıkları puanlarla Feschbach ve Roe'nun empati ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması ile yapılmış ve .05 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Geçerlilik ölçümleri aynı zamanda yedinci sınıfların Bryant'ın ölçeğinden aldıkları puanlarla Mehrabian ve Epstein'in ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması ile yapılmıştır ve .001 düzeyinde anlamlı korelasyon bulunmuştur (Yılmaz-Yüksel, 2003).

Ölçeğin Güvenirliği: Yurt dışında çocuklar için empati ölçeğinin güvenirliliğini bulmak için testin tekrarı ve Cronbach Alpha yöntemi ile iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. İki hafta ara ile yapılan testin tekrarı yöntemi ile birinci, dördüncü ve yedinci sınıflara uygulama yapılmıştır. Elde edilen güvenilirlik katsayıları birinci sınıflar için  $r=.54$ , dördüncü sınıflar için  $r=.81$ , yedinci sınıflar için ise  $r=.83$  olarak bulunmuştur (Yılmaz-Yüksel, 2003).

Türkiye’de yapılan güvenilirlik çalışmasında çocuklar için empati ölçeği Yılmaz-Yüksel tarafından 89 dördüncü sınıf öğrencisine iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve testin tekrarı yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı  $r=.69$  olarak bulunmuştur. 237 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanan çocuklar empati ölçeğinin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısı  $.70$  olarak bulunmuştur (Yılmaz-Yüksel, 2003). Bu çalışmada ise araştırmacı tarafından örneklem grubu dahilinde ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve cronbach alpha  $0.681$  olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Geçerliliği: Bryant (1982), yurt dışında yapmış olduğu geçerlik çalışmalarında çeşitli ölçme araçlarını kriter olarak kullanmıştır. Birinci sınıflarda Feshbach ve Roe’nun empati ölçeğini kullanarak benzer ölçekler arasında  $.05$  düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yedinci sınıflar için de Mehrabian ve Epstein’in empati ölçeğini kullanmıştır. Bu ölçekle çocuklar için empati ölçeği arasında ise  $.001$  düzeyinde anlamlı ilişki bulmuştur.

Türkiye’de yapılan geçerlik çalışmasında ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi bir ölçekteki maddelerin birbirini dışta tutan daha az sayıda faktöre ayrılıp ayrılmadığını görmek, yani madde indirgeme amacıyla uygulanır. Böylece aynı faktörü ölçen maddeler bir araya toplanarak oluşan gruba maddelerin içeriğine göre bir ad verilmeye çalışılır. Bu araştırmada 22 maddeden oluşan ölçek üzerinde temel bileşenler analizi yapılmış ve faktör yükünün 3’ün üzerinde olduğu bulunmuştur. Maddelerin faktör yüklerinin büyük ölçüde birinci faktörde yoğunlaştığı anlaşılmıştır. Buna göre  $.245$  ve daha yukarı faktör yüküne sahip maddeler seçilmiştir. İki maddenin ise ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu iki maddeden 10. maddenin faktör yükü  $.245$  sınırının altında olduğundan ( $.156$ ) ölçekten çıkarılmıştır. 7. madde ise birinci faktörde  $-.150$  faktör yüküne sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu biçimiyle ölçek 20 maddeden oluşmuştur (Yılmaz-Yüksel, 2003).

Ölçekteki maddeler belirli bir cevap anahtarına göre değerlendirilmektedir. Doğru işaretlenen her maddeye 1 puan verilmekte ve ölçekten en yüksek 20, en düşük 0 puan alınabilmektedir. Buna göre yüksek puan yüksek empatiyi ifade eder (Ek-3).



### 3.3.4. Saldırganlık Ölçeği

Şahin (2004) tarafından geliştirilen temelde Sosyal Öğrenme ve Bilişsel Kurama dayanan Saldırganlık Ölçeği, toplam 18 maddeden oluşmaktadır ve üçlü dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Seçeneklerden “Hep yaparım”a üç puan, “Ara sıra yaparım”a iki puan, “Hiç yapmam”a bir puan verilerek toplam puan hesaplanmaktadır. Ölçekten elde edilen toplam puan, saldırganlık puanıdır. Ölçekteki 5,7,10,15,17. maddeler tarafsız (nötr) maddeler olarak yazılmış ve puanlamaya katılmamıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 39, en düşük puan ise 13’tür. Ölçeğin kesim noktası grubun ortalamasının bir standart sapma üstü olup bu değer üzerinde puan alanlar saldırgan olarak tanımlanmaktadır.

Ölçeğin Güvenirliği: Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi Cronbach Alfa katsayısı 0.77, kararlılık düzeyi ise 0.71 ( $p<.01$ ) olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçek çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır (Öz, 2007; Şahin, 2004). Bu çalışmada ise araştırmacı tarafından örneklem grubu dahilinde ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve cronbach alpha 0.706 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Geçerliği: Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri 0.33 ile 0.69 arasında değişmektedir. Ölçeğin kapsam geçerliğinin saptanmasında ise madde toplam korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin toplam korelasyon katsayıları ise 0.33 ile 0.65 arasında değişmektedir. Hesaplanan geçerlik ve güvenirlilik puanları, ölçeğin 10-11 yaşlarındaki çocukların saldırganlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir (Ek-4).

Saldırganlık ölçeği, eklerde “davranış değerlendirme ölçeği” adı ile yer almaktadır çünkü; ölçeği cevaplandıran çocuklarda negatif algı yaratılmaması ve onların olumsuz bir ifade ile yönlendirilmemesi amaçlanmıştır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Müdürlüğü'nden alınan 1.-2.-3. bölge okullarından rastgele belirlenmiş okullar listesi ile İstanbul Valiliğinden izin alınarak, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında uygulama yapılmıştır.

Uygulamada örnekleme dahil edilen okulların, ilköğretim (ilkokul) 4.sınıflarından 1 sınıf rastlantısal olarak seçilmiş ve veri toplama araçları olan Kişisel Bilgi Formu, Oyun Formu, Çocuklar için Empati Ölçeği (Bryant, 1982) ve Saldırganlık Ölçeği (Şahin, 2004) araştırmacı tarafından araştırmanın amacı, veri toplama araçlarının nasıl yanıtlanacağı gibi konular hakkında bilgi verilerek tek oturumda uygulanmıştır.

### 3.5. Verilerin Çözümü

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metodlar (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, gruplar arası karşılaştırmalarında Bağımsız örnekler (Independent samples) t testi kullanılmıştır. İki'den fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır. Gruplar arasında mümkün olan bütün doğrusal kombinasyonların karşılaştırması için Scheffe metodu geliştirilmiş olup; bu metod genel itibariyle, en esnek ve karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması durumunda  $\alpha$  hata payını kontrol altında tutabilen (conservative) ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını dikkate almayan bir post hoc türü olarak ele alınmaktadır (Scheffe, 1953; akt. Kayri, 2009). Parametrik testlerin kullanımına ilişkin şartların sağlanmaması durumunda bağımsız örneklemler için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Üç ve daha fazla gruba ilişkin dağılımın karşılaştırılması sonucu gruplar arasında anlamlı bir fark bulunması durumunda farklılığın kaynağını tespit etmek için gruplar, ikili

olarak Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Ölçekler arası ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır (Karasar, 2006).

Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık  $p < 0,05$  düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

## IV. BÖLÜM

### BULGULAR

Bu araştırma çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, öncelikle araştırmaya katılan çocukların cinsiyet, doğum tarihi, gelir düzeyi, anne-baba eğitim ve çalışma durumu gibi değişkenlerine ilişkin frekans tabloları sıra ile verilmiştir. Ardından oyunlar ile empati ve saldırganlık ve daha sonra oyunlar ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çocuklardan elde edilen verilerin araştırmanın amaçları çerçevesinde incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulgular sıra ile bu bölümde yer almaktadır.

#### 4.1. Araştırmaya Katılan Çocuklara Ait Değişkenlere İlişkin Bulgular

**Tablo 1. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yıg</sub></i>
Kız	321	51,0	51,0	51,0
Erkek	308	48,9	49,0	100,0
Toplam	629	99,8	100,0	

Tablo 1'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan çocukların %51 i Kız; %49 u Erkektir.

**Tablo 2. Doğum Tarihi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yiğ</sub></i>
30/06/2000 ve öncesi	358	56,8	57,5	57,5
01/07/2000 ve sonrası	265	42,1	42,5	100,0
Toplam	623	98,9	100,0	

Doğum tarihi değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında %57,5 inin 30/06/2000 ve öncesi; %42,5 inin 01/07/2000 ve sonrasında dünyaya gelen çocuklardan oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 3. Gelir Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yiğ</sub></i>
Düşük	21	3,3	3,4	3,4
Ortanın altı	30	4,8	4,8	8,1
Orta	236	37,5	37,7	45,8
Ortanın üstü	238	37,8	38,0	83,9
Yüksek	101	16,0	16,1	100,0
Toplam	626	99,4	100,0	

Tablo 3 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan çocukların ailelerinin gelir düzeyinin; %3,4 Düşük; %4,8 Ortanın altı; %37,7 Orta; %38 Ortanın üstü; %16,1 Yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4. Anne-Baba Birlikteliği Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yıg</sub></i>
Beraber	574	91,1	92,1	92,1
Ayrı	45	7,1	7,2	99,4
Diğer	4	0,6	0,6	100,0
Toplam	623	98,9	100,0	

Tablo 4'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan çocukların %92,1'inin anne-baba Beraber; %7,2 sinin anne-baba Ayrı; %0,6 sının ise anne-baba Diğer seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir.

**Tablo 5. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yıg</sub></i>
Okur-yazar değil	9	1,4	1,4	1,4
İlkokul	84	13,3	13,5	14,9
Ortaokul	76	12,1	12,2	27,1
Lise	126	20,0	20,2	47,4
Üniversite	225	35,7	36,1	83,5
Yüksek Lisans	103	16,3	16,5	100,0
Toplam	623	98,9	100,0	

Tablo 5'e bakıldığında, örneklem grubunu oluşturan çocukların baba eğitim düzeyi; %1,4 ü Okur-yazar değil; %13,5 i İlkokul; %12,2 si Ortaokul; %20,2 si Lise; %36,1 i Üniversite; %16,5 i Yüksek Lisans mezunu olduğu görülmektedir.

**Tablo 6. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yiğ</sub>
Okur-yazar değil	33	5,2	5,3	5,3
İlkokul	100	15,9	16,1	21,3
Ortaokul	54	8,6	8,7	30,0
Lise	123	19,5	19,7	49,8
Üniversite	224	35,6	36,0	85,7
Yüksek Lisans	89	14,1	14,3	100,0
Toplam	623	98,9	100,0	

Tablo 6'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan çocukların anne eğitim düzeyi; %5,3 ü Okur-yazar değil; %16,1 i İlkokul; %8,7 si Ortaokul; %19,7 si Lise; %36 sı Üniversite; %14,3 ü Yüksek Lisans grubunda bulunmaktadır.

**Tablo 7. Anne Çalışma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yiğ</sub>
Evet	277	44,0	44,1	44,1
Hayır	351	55,7	55,9	100,0
Toplam	628	99,7	100,0	

Tablo 7'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan çocukların %44,1 i annesinin çalıştığını; %55,9 u annesinin çalışmadığını söylemiştir.

**Tablo 8. Baba Çalışma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yıg</sub>
Evet	615	97,6	97,8	97,8
Hayır	14	2,2	2,2	100,0
Toplam	629	99,8	100,0	

Tablo 8'de belirtildiği üzere, örneklem grubunu oluşturan çocukların %97,8 i babasının çalıştığını; %2,2 si babasının çalışmadığını söylemiştir.

**Tablo 9. Kardeş Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yıg</sub>
Kardeşim yok	167	26,5	26,6	26,6
1	281	44,6	44,7	71,3
2	92	14,6	14,6	86,0
3 veya daha fazla	88	14,0	14,0	100,0
Toplam	628	99,7	100,0	

Örneklem grubunu oluşturan çocukların kardeş sayısına bakıldığında; %26,6 sının Kardeşi yok; %44,7 sinin 1; %14,6 sının 2; %14 ünün ise 3 veya daha fazla kardeşi vardır.



**Tablo 10. Evde En Çok Kiminle Oyun Oynadığı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yığ</sub></i>
Hiç kimse	103	16,3	16,6	16,6
Annem	54	8,6	8,7	25,3
Babam	69	11,0	11,1	36,4
Kardeşlerim	322	51,1	51,9	88,2
Diğer	73	11,6	11,8	100,0
Toplam	621	98,6	100,0	

Tablo 10'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan çocuklar evde en çok oynadıkları kişi sorulduğunda; %16,6 sı Hiç kimse; %8,7 i Annem; %11,1 i Babam; %51,9 u Kardeşlerim; %11,8 i Diğer yanıtını vermiştir.

**Tablo 11. Anasınıfına Gitme Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yığ</sub></i>
Evet	464	73,7	73,9	73,9
Hayır	164	26,0	26,1	100,0
Toplam	628	99,7	100,0	

Örneklem grubunu oluşturan çocukların %73,9 u anasınıfına gittiğini; %26,1 i anasınıfına gitmediğini belirtmiştir.

**Tablo 12. Evde Bilgisayar Varlığı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yıg</sub></i>
Evet	541	85,9	86,1	86,1
Hayır	87	13,8	13,9	100,0
Toplam	628	99,7	100,0	

Tablo 12'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan çocukların %86,1'inin evde bilgisayarı vardır; %13,9'unun ise evde bilgisayarı bulunmamaktadır.

**Tablo 13. Hafta İçi Okul Saati Dışında Günlük Oyun Oynama Süresi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yıg</sub></i>
1 saat	261	41,4	41,6	41,6
2 saat	187	29,7	29,8	71,5
3 saat	75	11,9	12,0	83,4
Diğer	104	16,5	16,6	100,0
Toplam	627	99,5	100,0	

Tablo 13'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan çocukların hafta içi oyun oynama süresi sorulduğunda; %41,6'sı 1 saat; %29,8'i 2 saat; %12'si 3 saat; %16,6'sı ise Diğer seçeneğini işaretlemiştir.

**Tablo 14. Hafta Sonu Okul Saati Dışında Günlük Oyun Oynama Süresi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yıg</sub></i>
1 saat	114	18,1	18,1	18,1
2 saat	196	31,1	31,2	49,3
3 saat	182	28,9	28,9	78,2
Diğer	137	21,7	21,8	100,0
Toplam	629	99,8	100,0	

Tablo 14'e bakıldığında, örneklem grubunu oluşturan çocukların hafta sonu oyun oynama süresi sorulduğunda; %18,1 i 1 saat; %31,2 si 2 saat; %28,9 u 3 saat; %21,8 i ise Diğer sürede oyun oynadığını belirtmiştir.

**Tablo 15. Kendine Ait Oda Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yıg</sub></i>
Evet	494	78,4	78,5	78,5
Hayır	135	21,4	21,5	100,0
Toplam	629	99,8	100,0	

Tablo 15'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan çocukların %78,5 i kendine ait odasının olduğunu; %21,5 i ise kendine ait odasının olmadığını söylemiştir.

**Tablo 16. Kendine Ait Oyuncak Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yiğ</sub></i>
Evet	569	90,3	90,9	90,9
Hayır	57	9,0	9,1	100,0
Toplam	626	99,4	100,0	

Tablo 16'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan çocukların %90,9 u kendine ait oyuncakının olduğunu; %9,1 i kendine ait oyuncakının olmadığını belirtmiştir.

**Tablo 17. Puzzle Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yiğ</sub></i>
Yok	59	9,4	16,3	16,3
Var	303	48,1	83,7	100,0
Toplam	362	57,5	100,0	

Tablo 17 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan çocukların %16,3 ü kendisine ait puzzle olduğunu; %83,7 si kendisine ait puzzle olmadığını belirtmiştir.

**Tablo 18. Kutu Oyunları Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yiğ</sub></i>
Yok	19	3,0	4,4	4,4
Var	412	65,4	95,6	100,0
Toplam	431	68,4	100,0	

Tablo 18'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan çocukların %4,4 ü kendisine ait kutu oyunları olduğunu; %95,6 sı kendisine ait kutu oyunları olmadığını söylemiştir.

**Tablo 19. Araba Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yiğ</sub></i>
Yok	100	15,9	30,8	30,8
Var	225	35,7	69,2	100,0
Toplam	325	51,6	100,0	

Tablo 19 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan çocukların %30,8 inin kendine ait arabası olduğunu; %69,2 sinin kendine ait arabası olmadığı görülmektedir.

**Tablo 20. Bebek Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yiğ</sub></i>
Yok	130	20,6	39,3	39,3
Var	201	31,9	60,7	100,0
Toplam	331	52,5	100,0	

Tablo 20'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan çocukların %39,3 ü kendisine ait bebek olduğunu; %60,7 si kendisine ait bebek olmadığını belirtmiştir.

**Tablo 21. PSP (Playstation Portable) Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yiğ</sub></i>
Yok	82	13,0	26,6	26,6
Var	226	35,9	73,4	100,0
Toplam	308	48,9	100,0	

Tablo 21'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan çocukların %26,6 sının kendisine ait PSP si vardır; %73,4 ünün ise kendisine ait PSP si bulunmamaktadır.

#### 4.2. Araştırmanın Amaçlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 22. Saldırganlık ve Empati Arasındaki İlişkiyi İncelemek Amacıyla Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Boyut	N	r	p
Saldırganlık	Empati	627	-0,350**	0,000

*\*p<0,05    \*\*p<0,01*

Tablo 22’de görüldüğü gibi, Saldırganlık ile Empati arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=-0.35$ ;  $p=0,000<0.05$ ).

**Tablo 23. Çocukların Oynadıkları Oyun Türleri İle Empati ve Saldırganlık Arasındaki İlişkileri İncelemek Amacıyla Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Boyut	N	r	p
Evde Oynanan Oyunlar	Empati	629	0,154**	0,000
Evde Oynanan Oyunlar	Saldırganlık	628	-0,077	0,052
Bilgisayar Oyunları	Empati	629	-0,037	0,356
Bilgisayar Oyunları	Saldırganlık	628	0,093*	0,020
Açık Hava Oyunları	Empati	629	0,276**	0,000
Açık Hava Oyunları	Saldırganlık	628	-0,219**	0,000

*\*p<0,05    \*\*p<0,01*

Evde oynanan oyunlar ile empati arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0.154$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Evde oynanan oyunlar ile saldırganlık arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Bilgisayar oyunları ile empati arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Bilgisayar oyunları ile saldırganlık arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0.093$ ;  $p=0,020<0.05$ ). Açık hava oyunları ile empati arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0.276$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Açık hava oyunları ile saldırganlık arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=-0.219$ ;  $p=0,000<0.05$ ).

Ayrıca bu çalışmada bilgisayar oyunlarının türlerine göre tek tek empati ve saldırganlık ilişkileri de analiz edilmiştir.

**Tablo 24. Bilgisayar Oyun Türleri ile Empati ve Saldırganlık Arasındaki İlişkileri İncelemek Amacıyla Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Boyut	N	r	P
Spor ve yarış	Empati	582	-0,076	0,067
Plan ve strateji	Empati	569	0,030	0,478
Zeka ve mantık	Empati	580	0,148**	0,000
Dövüş ve savaş	Empati	582	-0,274**	0,000
Sosyal sitelerdeki oyun	Empati	590	-0,102*	0,013
Spor ve yarış	Saldırganlık	581	0,066	0,110
Plan ve strateji	Saldırganlık	568	0,012	0,781
Zeka ve mantık	Saldırganlık	579	-0,094**	0,024
Dövüş ve savaş	Saldırganlık	581	0,338**	0,000
Sosyal sitelerdeki oyun	Saldırganlık	589	0,217**	0,000

Spor ve yarış oyunları ile empati arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır ( $r=-0,076$ ;  $p=0,067>0,05$ ). Plan ve strateji oyunları ile empati arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır ( $r=0,030$ ;  $p=0,478>0,05$ ). Zeka ve mantık oyunları ile empati arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %14,8 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,148$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre zeka ve mantık oyunlarını oynama sıklığı arttıkça empati puanı da artmaktadır. Dövüş ve savaş oyunları ile empati arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %27,4 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=-0,274$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre dövüş ve savaş oyunları oynama sıklığı arttıkça empati puanı azalmaktadır. Sosyal sitelerdeki oyunlar ile empati arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %10,2 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=-0,102$ ;  $p=0,013<0,05$ ). Buna göre sosyal sitelerdeki oyunları oynama sıklığı arttıkça empati puanı azalmaktadır.

Spor ve yarış oyunları ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı

ilişki bulunamamıştır ( $r=0,066$ ;  $p=0,110>0,05$ ). Plan ve strateji oyunları ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır ( $r=0,012$ ;  $p=0,781>0,05$ ). Zeka ve mantık oyunları ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %9,4 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=-0,094$ ;  $p=0,024<0,05$ ). Buna göre zeka ve mantık oynama sıklığı arttıkça saldırganlık puanı azalmaktadır. Dövüş ve savaş oyunları ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %33,8 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,338$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre dövüş ve savaş oynama sıklığı arttıkça saldırganlık puanı da artmaktadır. Sosyal sitelerdeki oyunlar ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %21,7 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,217$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre sosyal sitelerdeki oyunları oynama sıklığı arttıkça saldırganlık puanı da artmaktadır.

**Tablo 25. Oyunların Oynanma Sıklığının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						T	Sd	p
Evde Oynanan Oyunlar	Kız	321	2,427	1,061	0,059	1,930	627	0,054
	Erkek	308	2,263	1,067	0,061			
Puan	Gruplar	N	X	Ss	Shx	T-Testi		
Bilgisayar Oyunları	Kız	321	2,844	1,421	0,079	-8,310	627	0,000
	Erkek	308	3,773	1,379	0,079			
Puan	Gruplar	N	X	Ss	Shx	T-Testi		
Açık Hava Oyunları	Kız	321	8,564	2,269	0,127	7,003	627	0,000
	Erkek	308	7,140	2,813	0,160			

Tablo 25'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan çocukların cinsiyetleri ile evde oynanan oyunlar değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların



aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,930$ ;  $p=0,054>0,05$ ). Araştırmaya katılan çocukların bilgisayar oyunlarını oynama aritmetik ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-8,310$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Söz konusu farklılık erkeklerin lehine gerçekleşmiştir. Yani; erkeklerin bilgisayar oyunlarını oynama sıklığı kızlara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocukların açık hava oyunlarını oynama ile ilgili aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=7,003$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Söz konusu farklılık kızların lehine gerçekleşmiştir. Yani; kızların açık hava oyunlarını oynama sıklığı erkeklere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

**Tablo 26. Oyunların Oynanma Sıklığının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						T	Sd	P
Evde Oynanan Oyunlar	Evet	277	2,625	0,911	0,055	5,980	626	0,000
	Hayır	351	2,125	1,129	0,060			
Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	P
Bilgisayar Oyunları	Evet	277	3,614	1,302	0,078	4,851	626	0,000
	Hayır	351	3,048	1,557	0,083			
Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	P
Açık Hava Oyunları	Evet	277	7,881	2,735	0,164	0,150	626	0,881
	Hayır	351	7,849	2,582	0,138			

Tablo 26'ya bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların evde oynanan oyunlar ile ilgili aritmetik ortalamalarıyla anne çalışma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=5,980$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Söz konusu farklılık annesi çalışanların lehine gerçekleşmiştir. Yani; annesi çalışanların evde oynanan oyunlar sıklığı çalışmayanlara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocukların bilgisayar oyunları oynamaları ile ilgili aritmetik ortalamaları ile anne

çalışma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=4,851$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Söz konusu farklılık annesi çalışanların lehine gerçekleşmiştir. Yani; annesi çalışanların bilgisayar oyunlarını oynama sıklığı çalışmayanlara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocukların açık hava oyunları ile ilgili aritmetik ortalamalarının anne çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=0,150$ ;  $p=0,881>0,05$ ).

**Tablo 27. Oyunların Oynanma Sıklığının Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$X_{sıra}$	$Top_{sıra}$	U	Z	p
Evde Oynanan Oyunlar	Evet	61	317,47	195	2 788,500	-	0,01
	Hayır	5	0	241,500			
Bilgisayar Oyunları	Evet	61	318,91	196	1 903,000	-	0,00
	Hayır	5	0	127,000			
Açık Hava Oyunları	Evet	61	315,92	194	3 741,000	-	0,39
	Hayır	5	0	289,000			
		14	274,71	0		0,84	9
		14	0	3 846,000		4	

Tablo 27’de belirtildiği üzere, çocukların evde oynanan oyunlar ortalamalarının baba çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney  $U=2 788,500$ ;  $p=0,019<0,05$ ). Babası çalışanların evde oynanan oyunlar sıklığı ( $x=2,361$ ), çalışmayanların evde oynanan oyunlar sıklığından ( $x=1,643$ ) yüksek bulunmuştur. Çocukların bilgisayar oyunları ortalamalarının baba çalışma durumu

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney  $U=1\ 903,000$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Babası çalışanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı ( $x=3,333$ ), çalışmayanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından ( $x=1,857$ ) yüksek bulunmuştur. Çocukların açık hava oyunları ortalamalarının baba çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney  $U=3\ 741,000$ ;  $p=0,399>0,05$ ).

**Tablo 28. Oyunların Oynanma Sıklığının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Ortalamaları**

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	<b>Var. K.</b>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Evde Oynanan Oyunlar	Kardeşim yok	167	2,575	0,908	G.Arası	48,921	3	16,307	15,261	0,000
	1	281	2,473	0,978	G. İçi	666,786	624	1,069		
	2	92	2,076	1,242	Toplam	715,707	627	0,000		
	3 veya daha fazla	88	1,773	1,182						
<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	<b>Var. K.</b>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Bilgisayar Oyunları	Kardeşim yok	167	3,653	1,246	G. Arası	70,971	3	23,657	11,426	0,000
	1	281	3,406	1,399	G. İçi	291,940	624	2,070		
	2	92	2,870	1,685	Toplam	362,911	627	0,000		
	3 veya daha fazla	88	2,716	1,618						
<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	<b>Var. K.</b>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Açık hava oyunları	Kardeşim yok	167	7,521	2,699						
	1	281	7,858	2,669						
	2	92	8,250	2,452						
	3 veya daha fazla	88	8,136	2,587						

Tablo 28'den anlaşıldığı üzere, araştırmaya katılan çocukların evde oynanan oyunlar ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=15,261$ ;  $p=0<0.05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların bilgisayar oyunları ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=11,426$ ;  $p=0<0.05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların açık hava oyunları ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,915$ ;  $p=0,126>0.05$ ).

**Tablo 29. Evde Oynanan Oyunların Sıklığının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları**

	(I)	(J)	(I-J)	Sh	P
Kardeşim yok	1		0,102	0,101	0,315
	2		0,499*	0,134	<b>0,000</b>
	3 veya daha fazla		0,802*	0,136	<b>0,000</b>
1	Kardeşim yok		-0,102	0,101	0,315
	2		0,397*	0,124	<b>0,001</b>
	3 veya daha fazla		0,701*	0,126	<b>0,000</b>
2	Kardeşim yok		-0,499*	0,134	<b>0,000</b>
	1		-0,397*	0,124	<b>0,001</b>
	3 veya daha fazla		0,303*	0,154	<b>0,049</b>
3 veya daha fazla	Kardeşim yok		-0,802*	0,136	<b>0,000</b>
	1		-0,701*	0,126	<b>0,000</b>
	2		-0,303*	0,154	<b>0,049</b>

Tablo 29'da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan çocukların evde oynadıkları oyunlar ortalamalarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda; kardeşi olmayanların evde oynanan oyunlar sıklığı ( $2,575 \pm 0,908$ ), kardeş sayısı 2 olanların evde oynanan oyunlar sıklığından ( $2,076 \pm 1,242$ ) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 1 olanların evde oynanan oyunlar sıklığı ( $2,473 \pm 0,978$ ), kardeş sayısı 2 olanların evde oynanan oyunlar sıklığından ( $2,076 \pm 1,242$ ) yüksek bulunmuştur. Kardeşi olmayanların evde

oynanan oyunlar sıklığı ( $2,575 \pm 0,908$ ), 3 veya daha fazla kardeşi olanların evde oynanan oyunlar sıklığından ( $1,773 \pm 1,182$ ) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 1 olanların evde oynanan oyunlar sıklığı ( $2,473 \pm 0,978$ ), 3 veya daha fazla kardeşi olanların evde oynanan oyunlar sıklığından ( $1,773 \pm 1,182$ ) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 2 olanların evde oynanan oyunlar sıklığı ( $2,076 \pm 1,242$ ), 3 veya daha fazla kardeşi olanların evde oynanan oyunlar sıklığından ( $1,773 \pm 1,182$ ) yüksek bulunmuştur.

**Tablo 30. Bilgisayar Oyunları Oynanma Sıklığının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları**

(I)	(J)	(I-J)	Sh	P
Kardeşim yok	1	0,247	0,141	0,079
	2	0,783*	0,187	<b>0,000</b>
	3 veya daha fazla	0,937*	0,190	<b>0,000</b>
1	Kardeşim yok	-0,247	0,141	0,079
	2	0,536*	0,173	<b>0,002</b>
	3 veya daha fazla	0,690*	0,176	<b>0,000</b>
2	Kardeşim yok	-0,783*	0,187	<b>0,000</b>
	1	-0,536*	0,173	<b>0,002</b>
	3 veya daha fazla	0,154	0,215	0,474
3 veya daha fazla	Kardeşim yok	-0,937*	0,190	<b>0,000</b>
	1	-0,690*	0,176	<b>0,000</b>
	2	-0,154	0,215	0,474

Tablo 30'a bakıldığında, örnekleme oluşturan çocukların bilgisayar oyunları ortalamalarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda; kardeşi olmayanların bilgisayar oyunları sıklığı ( $3,653 \pm 1,246$ ), kardeş sayısı 2 olanların bilgisayar oyunları sıklığından ( $2,870 \pm 1,685$ ) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 1 olanların bilgisayar oyunları puanları ( $3,406 \pm 1,399$ ), kardeş sayısı 2 olanların bilgisayar oyunları sıklığından ( $2,870 \pm 1,685$ ) yüksek bulunmuştur. Kardeşi olmayanların bilgisayar oyunları sıklığı ( $3,653 \pm 1,246$ ), kardeş sayısı 3 veya daha fazla olanların bilgisayar oyunları sıklığından ( $2,716 \pm 1,618$ ) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 1 olanların bilgisayar oyunları sıklığı ( $3,406 \pm 1,399$ ), kardeş sayısı 3 veya daha fazla olanların bilgisayar oyunları sıklığından ( $2,716 \pm 1,618$ ) yüksek bulunmuştur.

**Tablo 31. Oyunların Oynanma Sıklığının Çocuğun Evde En Çok Oyun Oynadığı Kişi Değişkenine Göre Ortalamaları**

		<i>f, x ve ss Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>						
<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<b>Var. K.</b>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Evde Oynanan Oyunlar	Hiç kimse	103	2,204	1,042	G. Arası	15,314	4	3,829			
	Annem	54	2,556	0,945	G. İçi	691,346	616	1,122			
	Babam	69	2,638	0,874	Toplam	706,660	620	0,000	3,411	0,009	
	Kardeşlerim	322	2,242	1,159							
	Diğer	73	2,493	0,835							
		<i>f, x ve ss Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>						
<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<b>Var. K.</b>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Bilgisayar Oyunları	Hiç kimse	103	3,175	1,438	G.Arası	14,473	4	3,618			
	Annem	54	3,630	1,233	G. İçi	334,078	616	2,166			
	Babam	69	3,522	1,290	Toplam	348,551	620	0,000	1,671	0,155	
	Kardeşlerim	322	3,196	1,565							
	Diğer	73	3,356	1,408							
		<i>f, x ve ss Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>						
<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<b>Var. K.</b>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Açık Hava Oyunları	Hiç kimse	103	6,796	2,784	G.Arası	175,150	4	43,788			
	Annem	54	8,278	2,491	G. İçi	076,502	616	6,618			
	Babam	69	7,623	2,829	Toplam	251,652	620	0,000	6,617	0,000	
	Kardeşlerim	322	8,236	2,537							
	Diğer	73	7,822	2,194							

Tablo 31’de belirtildiği üzere, araştırmaya katılan çocukların evde oynanan oyunlara ait ortalamalarının evde en çok kiminle oyun oynadıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=3,411$ ;  $p=0.009<0.05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların bilgisayar oyunlarına ait ortalamalarının çocukların evde en çok kiminle oyun oynadığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü

varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,671$ ;  $p=0,155>0,05$ ). Araştırmaya katılan çocukların açık hava oyunlarına ait ortalamalarının evde en çok kiminle oyun oynadıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=6,617$ ;  $p=0<0,05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımları varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir.

**Tablo 32. Evde Oynanan Oyunların Oynanma Sıklığının Evde En Çok Oyun Oynadığı Kişi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları**

(I)	(J)	(I-J)	Sh	P
Hiç kimse	Annem	-0,352*	0,178	<b>0,049</b>
	Babam	-0,434*	0,165	<b>0,009</b>
	Kardeşlerim	-0,038	0,120	0,749
	Diğer	-0,289	0,162	0,075
Annem	Hiç kimse	0,352*	0,178	<b>0,049</b>
	Babam	-0,082	0,192	0,670
	Kardeşlerim	0,313*	0,156	<b>0,045</b>
	Diğer	0,062	0,190	0,743
Babam	Hiç kimse	0,434*	0,165	<b>0,009</b>
	Annem	0,082	0,192	0,670
	Kardeşlerim	0,395*	0,141	<b>0,005</b>
	Diğer	0,145	0,178	0,417
Kardeşlerim	Hiç kimse	0,038	0,120	0,749
	Annem	-0,313*	0,156	<b>0,045</b>
	Babam	-0,395*	0,141	<b>0,005</b>
	Diğer	-0,251	0,137	0,068
Diğer	Hiç kimse	0,289	0,162	0,075
	Annem	-0,062	0,190	0,743
	Babam	-0,145	0,178	0,417
	Kardeşlerim	0,251	0,137	0,068

Tablo 32'de görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan çocukların evde oynanan oyunlar ortalamalarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek



amacıyla yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda; Evde en çok annesi ile oynayanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,556 \pm 0,945$ ), hiç kimse ile oyun oynamayanların evde oyun oynama sıklığından ( $2,204 \pm 1,042$ ) yüksek bulunmuştur. Evde en çok babası ile oynayanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,638 \pm 0,874$ ), hiç kimse ile oyun oynamayanların evde oyun oynama sıklığından ( $2,204 \pm 1,042$ ) yüksek bulunmuştur. Evde en çok annesi ile oynayan çocukların evde oyun oynama sıklığı ( $2,556 \pm 0,945$ ), kardeşleri ile oynayan çocukların evde oyun oynama sıklığından ( $2,242 \pm 1,159$ ) yüksek bulunmuştur. Evde en çok babası ile oynayan çocukların evde oyun oynama sıklığı ( $2,638 \pm 0,874$ ), kardeşleri ile oynayanların evde oyun oynama sıklığından ( $2,242 \pm 1,159$ ) yüksek bulunmuştur.

**Tablo 33. Açık Hava Oyunları Oynanma Sıklığının Evde En Çok Oyun Oynadığı Kişi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları**

(I)	(J)	(I-J)	Sh	P
Hiç kimse	Annem	-1,482*	0,432	<b>0,001</b>
	Babam	-0,827*	0,400	<b>0,039</b>
	Kardeşlerim	-1,440*	0,291	<b>0,000</b>
	Diğer	-1,026*	0,394	<b>0,009</b>
Annem	Hiç kimse	1,482*	0,432	<b>0,001</b>
	Babam	0,655	0,467	0,162
	Kardeşlerim	0,042	0,378	0,912
	Diğer	0,456	0,462	0,324
Babam	Hiç kimse	0,827*	0,400	<b>0,039</b>
	Annem	-0,655	0,467	0,162
	Kardeşlerim	-0,613	0,341	0,073
	Diğer	-0,199	0,432	0,646
Kardeşlerim	Hiç kimse	1,440*	0,291	<b>0,000</b>
	Annem	-0,042	0,378	0,912
	Babam	0,613	0,341	0,073
	Diğer	0,414	0,333	0,215
Diğer	Hiç kimse	1,026*	0,394	<b>0,009</b>
	Annem	-0,456	0,462	0,324
	Babam	0,199	0,432	0,646
	Kardeşlerim	-0,414	0,333	0,215

Tablo 33'te görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan çocukların açık hava oyunları ortalamalarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda; Evde en çok annesi ile oyun oynayanların

açık hava oyunları oynama sıklığı ( $8,278 \pm 2,491$ ), hiç kimse ile oyun oynamayanların açık hava oyunları oynama sıklığından ( $6,796 \pm 2,784$ ) yüksek bulunmuştur. Evde en çok babası ile oyun oynayanların açık hava oyunları oynama sıklığı ( $7,623 \pm 2,829$ ), hiç kimse ile oynamayanların açık hava oyunları sıklığından ( $6,796 \pm 2,784$ ) yüksek bulunmuştur. Evde en çok kardeşleri ile oyun oynadığını belirtenlerin açık hava oyunları oynama sıklığı ( $8,236 \pm 2,537$ ), hiç kimse ile oyun oynamayanların açık hava oyunları sıklığından ( $6,796 \pm 2,784$ ) yüksek bulunmuştur. Evde en çok kiminle oyun oynuyor? sorusuna cevabı diğer olanların açık hava oyunları oynama sıklığı ( $7,822 \pm 2,194$ ), hiç kimse diyenlerin açık hava oyunları oynama sıklığından ( $6,796 \pm 2,784$ ) yüksek bulunmuştur.

**Tablo 34. Oyunların Oynanma Sıklığının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Farklılaşp Farlılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları**

Puan	Grup	N	S.O	X <sup>2</sup>	Sd	p
Evde Oynanan Oyunlar	Okur-yazar değil	9	1.4444			
	İlkokul	84	1.7619			
	Ortaokul	76	1.7632			
	Lise	126	2.5556	64.061	5	0.000
	Üniversite	225	2.5289			
	Yüksek lisans	103	2.6505			
	Total	623	2.3419			
Puan	Grup	N	S.O	X <sup>2</sup>	Sd	p
Bilgisayar Oyunları	Okur-yazar değil	9	1.3333			
	İlkokul	84	2.4286			
	Ortaokul	76	3.0789			
	Lise	126	3.5952	44.657	5	0.000
	Üniversite	225	3.4844			
	Yüksek lisans	103	3.4951			
	Total	623	3.2857			
Puan	Grup	N	S.O	X <sup>2</sup>	Sd	P
Açık Hava Oyunları	Okur-yazar değil	9	7.2222			
	İlkokul	84	8.2976			
	Ortaokul	76	7.9211			
	Lise	126	7.9921	5.271	5	0.384
	Üniversite	225	7.6267			
	Yüksek lisans	103	7.8544			
	Total	623	7.8587			

Tablo 34’te belirtildiği gibi, araştırmaya katılan çocukların evde oynanan oyunlar ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=64,061; p=0,000<0.05). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere uygulanmıştır. Buna göre; baba eğitim düzeyi lise olanların evde oynanan oyunlar sıklığı (2,556 ± 0,908), baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayanların evde oyun oynama sıklığından (1,444 ± 1,130) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi üniversite olanların evde

oyun oynama sıklığı ( $2,529 \pm 0,936$ ), okur-yazar olmayanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,444 \pm 1,130$ ) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi yüksek lisans olanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,651 \pm 0,837$ ), okur-yazar olmayanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,444 \pm 1,130$ ) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi lise olanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,556 \pm 0,908$ ), ilkokul olanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,762 \pm 1,178$ ) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi üniversite olanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,529 \pm 0,936$ ), baba eğitim düzeyi ilkokul olanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,762 \pm 1,178$ ) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi yüksek lisans olanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,651 \pm 0,837$ ), ilkokul olanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,762 \pm 1,178$ ) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi lise olanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,556 \pm 0,908$ ), ortaokul olanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,763 \pm 1,305$ ) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi üniversite olanların evde oyun oynama sıklıkları ( $2,529 \pm 0,936$ ), ortaokul olanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,763 \pm 1,305$ ) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi yüksek lisans olanların evde oyun oynama puanları ( $2,651 \pm 0,837$ ), ortaokul olanların evde oyun oynama puanlarından ( $1,763 \pm 1,305$ ) yüksek bulunmuştur ( $U= 310$ ;  $z= -0,912$ ;  $p < .05$ ). Araştırmaya katılan çocukların bilgisayar oyunları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $KW=44,657$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere uygulanmıştır. Buna göre; baba eğitim düzeyi ortaokul olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı ( $3,079 \pm 1,663$ ), okur-yazar olmayanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından ( $1,333 \pm 1,732$ ) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi lise olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı ( $3,595 \pm 1,387$ ), baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından ( $1,333 \pm 1,732$ ) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi üniversite olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı ( $3,484 \pm 1,275$ ), okur-yazar olmayanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından ( $1,333 \pm 1,732$ ) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi yüksek lisans olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı ( $3,495 \pm 1,313$ ), okur-yazar olmayanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından ( $1,333 \pm 1,732$ ) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ortaokul olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı ( $3,079 \pm 1,663$ ), baba eğitim düzeyi ilkokul olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından ( $2,429 \pm 1,615$ ) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi lise olanların bilgisayar oyunları

oynama sıklığı (3,595 ± 1,387), ilkokul olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından (2,429 ± 1,615) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi üniversite olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı (3,484 ± 1,275), baba eğitim düzeyi ilkokul olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından (2,429 ± 1,615) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi yüksek lisans olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı (3,495 ± 1,313), ilkokul olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından (2,429 ± 1,615) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi lise olanların bilgisayar oyunlarını oynama sıklığı (3,595 ± 1,387), ortaokul olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından (3,079 ± 1,663) yüksek bulunmuştur (U= 232,5; z= - 1,920; p < .05). Araştırmaya katılan çocukların açık hava oyunları oynama sıklığının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (p>0.05).

**Tablo 35. Oyunların Oynanma Sıklığının Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Farklılaşp Farlılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları**

Puan	Grup	N	S.O	X <sup>2</sup>	Sd	P
Evde Oynanan Oyunlar	Düşük	21	1.5238	55.504	4	0.000
	Ortanın altı	30	1.8333			
	Orta	236	2.0678			
	Ortanın üstü	238	2.6218			
	Yüksek	101	2.6634			
	Total	626	2.3450			
Puan	Grup	N	S.O	X <sup>2</sup>	Sd	P
Bilgisayar Oyunları	Düşük	21	1.6190	42.939	4	0.000
	Ortanın altı	30	2.4667			
	Orta	236	3.1186			
	Ortanın üstü	238	3.5378			
	Yüksek	101	3.7327			
	Total	626	3.2955			
Puan	Grup	N	S.O	X <sup>2</sup>	Sd	P
Açık Hava Oyunları	Düşük	21	7.7619	2.039	4	0.729
	Ortanın altı	30	7.5000			
	Orta	236	7.7288			
	Ortanın üstü	238	8.0126			
	Yüksek	101	7.9505			
	Total	626	7.8626			

Tablo 35'te belirtildiği üzere, araştırmaya katılan çocukların evde oyun oynama sıklığının gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=55,504; p=0,000<0.05). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere uygulanmıştır. Buna göre; gelir düzeyi orta olanların evde oyun oynama sıklığı (2,068 ± 1,089), düşük olanların evde oyun oynama sıklığından (1,524 ± 1,250) yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyi ortanın üstü olanların evde oyun oynama sıklığı (2,622 ± 0,891), düşük olanların evde oyun oynama sıklığından (1,524 ± 1,250) yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyi yüksek olanların evde oyun oynama sıklığı (2,663 ± 0,972), düşük olanların evde oyun oynama sıklığından (1,524 ± 1,250) yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyi ortanın üstü

olanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,622 \pm 0,891$ ), ortanın altı olanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,833 \pm 1,341$ ) yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyi yüksek olanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,663 \pm 0,972$ ), ortanın altı olanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,833 \pm 1,341$ ) yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyi ortanın üstü olanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,622 \pm 0,891$ ), orta olanların evde oyun oynama sıklığından ( $2,068 \pm 1,089$ ) yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyi yüksek olanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,663 \pm 0,972$ ), orta olanların evde oyun oynama sıklığından ( $2,068 \pm 1,089$ ) yüksek bulunmuştur ( $U= 273$  ;  $z= -0,824$ ;  $p < .05$ ). Araştırmaya katılan çocukların bilgisayar oyunları ortalamalarının gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $KW=42,939$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere uygulanmıştır. Buna göre; gelir düzeyi orta olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı ( $3,119 \pm 1,547$ ), gelir düzeyi düşük olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından ( $1,619 \pm 1,746$ ) yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyi ortanın üstü olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı ( $3,538 \pm 1,324$ ), düşük olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından ( $1,619 \pm 1,746$ ) yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyi yüksek olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı ( $3,733 \pm 1,139$ ), düşük olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından ( $1,619 \pm 1,746$ ) yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyi orta olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı ( $3,119 \pm 1,547$ ), ortanın altı olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından ( $2,467 \pm 1,502$ ) yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyi ortanın üstü olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı ( $3,538 \pm 1,324$ ), ortanın altı olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından ( $2,467 \pm 1,502$ ) yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyi yüksek olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı ( $3,733 \pm 1,139$ ), ortanın altı olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından ( $2,467 \pm 1,502$ ) yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyi ortanın üstü olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı ( $3,538 \pm 1,324$ ), orta olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından ( $3,119 \pm 1,547$ ) yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyi yüksek olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı ( $3,733 \pm 1,139$ ), orta olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından ( $3,119 \pm 1,547$ ) yüksek bulunmuştur ( $U= 219,500$ ;  $z= -1,863$ ;  $p < .05$ ). Araştırmaya katılan çocukların açık hava oyunları ortalamalarının gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 36. Oyun Türlerinin Oynanma Sıklığının Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları**

		<i>f, x ve ss Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Evde Oynanan Oyunlar	Okur-yazar değil	33	1,333	1,216	G.Arası	101,248	5	20,250	20,701	0,000
	İlkokul	100	1,800	1,119	G. İçi	603,555	617	0,978		
	Ortaokul	54	1,926	1,257	Toplam	704,803	622	0,000		
	Lise	123	2,626	0,927						
	Üniversite	224	2,576	0,880						
	Yüksek lisans	89	2,618	0,898						
		<i>f, x ve ss Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Bilgisayar Oyunları	Okur-yazar değil	33	1,788	1,781	G.Arası	124,439	5	24,888	12,493	0,000
	İlkokul	100	2,910	1,621	G. İçi	229,130	617	1,992		
	Ortaokul	54	3,352	1,456	Toplam	353,570	622	0,000		
	Lise	123	3,146	1,447						
	Üniversite	224	3,580	1,289						
	Yüksek lisans	89	3,685	1,212						
		<i>f, x ve ss Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Açık Hava Oyunları	Okur-yazar değil	33	7,242	2,359	G. Arası	56,927	5	11,385	1,625	0,151
	İlkokul	100	8,190	2,419	G. İçi	323,015	617	7,007		
	Ortaokul	54	8,167	2,786	Toplam	379,942	622	0,000		
	Lise	123	7,984	2,554						
	Üniversite	224	7,567	2,817						
	Yüksek lisans	89	8,146	2,587						

Tablo 36’da belirtildiği gibi, araştırmaya katılan çocukların evde oyun oynama sıklığının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=20,701; p=0<0.05). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup



dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların bilgisayar oyunları oynama sıklığının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=12,493$ ;  $p=0<0.05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların açık hava oyunları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,625$ ;  $p=0,151>0.05$ ).

**Tablo 37. Evde Oyun Oynama Sıklığının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları**

(I)	(J)	(I-J)	Sh	P
Okur-yazar değil	İlkokul	-0,467*	0,199	<b>0,019</b>
	Ortaokul	-0,593*	0,219	<b>0,007</b>
	Lise	-1,293*	0,194	<b>0,000</b>
	Üniversite	-1,243*	0,184	<b>0,000</b>
	Yüksek lisans	-1,285*	0,202	<b>0,000</b>
İlkokul	Okur-yazar değil	0,467*	0,199	<b>0,019</b>
	Ortaokul	-0,126	0,167	0,451
	Lise	-0,826*	0,133	<b>0,000</b>
	Üniversite	-0,776*	0,119	<b>0,000</b>
	Yüksek lisans	-0,818*	0,144	<b>0,000</b>
Ortaokul	Okur-yazar değil	0,593*	0,219	<b>0,007</b>
	İlkokul	0,126	0,167	0,451
	Lise	-0,700*	0,161	<b>0,000</b>
	Üniversite	-0,650*	0,150	<b>0,000</b>
	Yüksek lisans	-0,692*	0,171	<b>0,000</b>
Lise	Okur-yazar değil	1,293*	0,194	<b>0,000</b>
	İlkokul	0,826*	0,133	<b>0,000</b>
	Ortaokul	0,700*	0,161	<b>0,000</b>
	Üniversite	0,050	0,111	0,652
	Yüksek lisans	0,008	0,138	0,953
Üniversite	Okur-yazar değil	1,243*	0,184	<b>0,000</b>
	İlkokul	0,776*	0,119	<b>0,000</b>
	Ortaokul	0,650*	0,150	<b>0,000</b>
	Lise	-0,050	0,111	0,652
	Yüksek lisans	-0,042	0,124	0,734
Yüksek lisans	Okur-yazar değil	1,285*	0,202	<b>0,000</b>
	İlkokul	0,818*	0,144	<b>0,000</b>
	Ortaokul	0,692*	0,171	<b>0,000</b>
	Lise	-0,008	0,138	0,953
	Üniversite	0,042	0,124	0,734

Tablo 37’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan çocukların evde oyun oynama sıklığının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda; anne eğitim düzeyi ilkokul olanların evde oyun oynama sıklığı ( $1,800 \pm 1,119$ ), okur-yazar olmayanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,333 \pm 1,216$ ) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ortaokul olanların evde oyun oynama sıklığı ( $1,926 \pm 1,257$ ), okur-yazar olmayanların evde

oyun oynama sıklığından ( $1,333 \pm 1,216$ ) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi lise olanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,626 \pm 0,927$ ), okur-yazar olmayanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,333 \pm 1,216$ ) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi üniversite olanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,576 \pm 0,880$ ), okur-yazar olmayanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,333 \pm 1,216$ ) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi yüksek lisans olanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,618 \pm 0,898$ ), okur-yazar olmayanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,333 \pm 1,216$ ) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi lise olanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,626 \pm 0,927$ ), ilkokul olanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,800 \pm 1,119$ ) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi üniversite olanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,576 \pm 0,880$ ), ilkokul olanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,800 \pm 1,119$ ) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi yüksek lisans olanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,618 \pm 0,898$ ), ilkokul olanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,800 \pm 1,119$ ) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi lise olanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,626 \pm 0,927$ ), ortaokul olanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,926 \pm 1,257$ ) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi üniversite olanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,576 \pm 0,880$ ), ortaokul olanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,926 \pm 1,257$ ) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi yüksek lisans olanların evde oyun oynama sıklığı ( $2,618 \pm 0,898$ ), ortaokul olanların evde oyun oynama sıklığından ( $1,926 \pm 1,257$ ) yüksek bulunmuştur.

**Tablo 38. Bilgisayar Oyunları Oynama Sıklığının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları**

(I)	(J)	(I-J)	Sh	P
Okur-yazar değil	İlkokul	-1,122*	0,283	<b>0,000</b>
	Ortaokul	-1,564*	0,312	<b>0,000</b>
	Lise	-1,358*	0,277	<b>0,000</b>
	Üniversite	-1,792*	0,263	<b>0,000</b>
	Yüksek lisans	-1,898*	0,288	<b>0,000</b>
İlkokul	Okur-yazar değil	1,122*	0,283	<b>0,000</b>
	Ortaokul	-0,442	0,238	0,064
	Lise	-0,236	0,190	0,214
	Üniversite	-0,670*	0,170	<b>0,000</b>
	Yüksek lisans	-0,775*	0,206	<b>0,000</b>
Ortaokul	Okur-yazar değil	1,564*	0,312	<b>0,000</b>
	İlkokul	0,442	0,238	0,064
	Lise	0,206	0,230	0,373
	Üniversite	-0,229	0,214	0,286
	Yüksek lisans	-0,334	0,243	0,171
Lise	Okur-yazar değil	1,358*	0,277	<b>0,000</b>
	İlkokul	0,236	0,190	0,214
	Ortaokul	-0,206	0,230	0,373
	Üniversite	-0,434*	0,158	<b>0,006</b>
	Yüksek lisans	-0,539*	0,196	<b>0,006</b>
Üniversite	Okur-yazar değil	1,792*	0,263	<b>0,000</b>
	İlkokul	0,670*	0,170	<b>0,000</b>
	Ortaokul	0,229	0,214	0,286
	Lise	0,434*	0,158	<b>0,006</b>
	Yüksek lisans	-0,105	0,177	0,553
Yüksek lisans	Okur-yazar değil	1,898*	0,288	<b>0,000</b>
	İlkokul	0,775*	0,206	<b>0,000</b>
	Ortaokul	0,334	0,243	0,171
	Lise	0,539*	0,196	<b>0,006</b>
	Üniversite	0,105	0,177	0,553

Tablo 38’de görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan çocukların bilgisayar oyunları oynama sıklığının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda; anne eğitim düzeyi ilkokul olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı ( $2,910 \pm 1,621$ ), okur-yazar olmayanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından ( $1,788 \pm 1,781$ ) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ortaokul olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı ( $3,352 \pm 1,456$ ), okur-yazar olmayanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından ( $1,788 \pm$

1,781) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi lise olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı (3,146 ± 1,447), okur-yazar olmayanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından (1,788 ± 1,781) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi üniversite olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı (3,580 ± 1,289), okur-yazar olmayanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından (1,788 ± 1,781) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi yüksek lisans olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı (3,685 ± 1,212), okur-yazar olmayanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından (1,788 ± 1,781) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi üniversite olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı (3,580 ± 1,289), ilkokul olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından (2,910 ± 1,621) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi yüksek lisans olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı (3,685 ± 1,212), ilkokul olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından (2,910 ± 1,621) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi üniversite olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı (3,580 ± 1,289), lise olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından (3,146 ± 1,447) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi yüksek lisans olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığı (3,685 ± 1,212), lise olanların bilgisayar oyunları oynama sıklığından (3,146 ± 1,447) yüksek bulunmuştur.

Araştırma bulgularına ek olarak; örneklem grubunu oluşturan çocukların oyun türlerini oynama sıklıkları da incelenmiştir. % 69,4 oranında evcilik, % 64,1 oranında beştaş, % 60,7 oranında misket oyununun hiç oynanmadığı görülmüştür. Bunun yanında, % 24,1 oranında zeka ve mantık (bilgisayar), % 22,8 oranında sosyal sitelerdeki oyunlar ve % 22,6 oranında spor ve yarış (bilgisayar) oyunlarının her gün oynandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların bilgisayar oyunlarını açık hava ve grup oyunlarına göre daha fazla tercih ettiği açıkça görülmektedir.

## V. BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla yorumlanarak tartışılacaktır.

*Araştırmada empati ve saldırganlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.* Bu sonuç empati ve saldırganlığın bireyde birlikte artıp azalmadığını yani; hem empati hem saldırganlık davranışının bir kişide aynı oranlarda görülemeyeceğini göstermektedir. Buna göre; herhangi bir değişken için empati ve saldırganlık birlikte incelendiğinde ters oranda sonuçlar elde edilebilir. Empati puanları yüksek olan birinin olumlu iletişim kurma, diğerinin açısından bakma, kendini onun yerine koyup onun duygularını anlamaya çalışma ve ifade etme becerilerinde güçlü olacağı düşünülürse saldırganlık davranışı gösterme ihtimali de o denli az olacaktır. Kurtyılmaz (2005)'ın aktardığına göre; empati becerileri sayesinde herkesin kendisi gibi düşünüp, hissetmediğini fark eden, aynı zamanda onların duygularını da yaşayan bireyin saldırganca davranma olasılığı düşmektedir (Marshall, Hudson, Jones ve Fernandez, 1995; Pithers, 1994). Strayer ve William (2004) empatinin saldırganlık davranışlarıyla olan ilişkisini oyun gruplarında gözlemlemiştir. Araştırmada, 24 çocuğun oyun oynarlarken çekilmiş video kayıtlarındaki fiziksel, sözel saldırganlık davranışları ve özgeci davranışları belirlenmiş, bunun sonucunda empati arttıkça öfke ve saldırganlığın azaldığı, özgeci davranışın ise arttığı gözlenmiştir. Bu araştırmanın empati ve saldırganlık arasındaki negatif yönde ilişkili bulgularına ve oyun türleri bazındaki sonuçlarına göre de, empati ile pozitif yönde anlamlı ilişki saptanan açık hava oyunlarının saldırganlıkla negatif yönde anlamlı ilişkili olması Strayer ve William (2004)'ın bulguları ile paralellik göstermektedir (Akt. Kurtyılmaz, 2005).

*Çocukların evde oynadıkları oyunlar ile empati arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.* Çocuk oyunda üstlendiği anne-baba, kız-erkek çocuk gibi

rollerle cinsel kimliğini kazanabilir. Aile içindeki rolleri üstlenerek ve yaşayarak görevleri, sorumlulukları, davranış şekillerini öğrenebilir. Ayrıca evde oynanan oyunların, konuşma dilinin kullanımı, sözlü olarak ifade edilenleri anlama, cevap verme, zihinsel değerlendirme, hayali durumları ifade etme, duygu ve düşünceleri anlatma gibi yönleri de bulunduğu söylenebilir. Araştırmada evde oynanan oyunlar ve empati arasında elde edilen pozitif yöndeki sonuçlar bu bağlamda yorumlanabilir. Cirhinlioğlu (2001)'na göre özellikle evcilik oyunları, hayal ve taklit oyunları ve çeşitli meslekleri dramatize etme gibi oyunlar, çocuğa sosyal gelişim yönünden önemli katkılar sağlamaktadır. Çocuk oynarken diğer insanlarla iletişim kurmayı, paylaşmayı, işbirliği ve yardımlaşmayı, birlikte problemleri çözmeyi öğrenir (Akt. Anılan ve diğ., 2004). Çocukların evde oynadıkları oyunlar ile saldırganlık düzeyi arasındaki ilişkinin anlamlı olmaması aslında beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Evde oynanan oyunlarda dili ve sosyal etkileşimi yoğun kullanan çocuk problemlerini de saldırgan davranışlar sergileyerek değil kendini sözel olarak ifade ederek çözüme yoluna gidecektir. Ayrıca bu oyunlar yolu ile birçok sosyal beceriyi kazanan çocukların saldırgan davranışlara daha az başvurması da beklenen bir davranıştır. Andiç ve İşler (2010)'in de belirttiği gibi çocuklar oyun aracılığıyla sosyalleşmeyi, insanlarla ilişki kurmayı, sevgiyi, paylaşımı öğrenirler. Birbirlerinin adını dahi bilmeyen çocuklar bir araya geldiklerinde oynamaya başlarlar; oyun onların ortak dilidir. Arkadaşlarıyla birlikte oyun oynayan çocuklar paylaşma, yardımlaşma, çevre ile olumlu ilişkiler kurma, kurallara uyma, başkalarının haklarına saygı gösterme ve sorumluluk alma gibi toplumsal kuralları öğrenmektedir.

*Çocukların açık havada oynadıkları oyunlar ile empati arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.* Grup halinde oynanan açık alan oyunlarının sosyal gelişim ve uyum açısından çocuklara önemli katkıları vardır. Oyunlar içerisinde farklı sosyal roller denenir, roller hakkında yeni bilgiler öğrenilir, kurallar konulur ve uymayanlara yaptırımlar uygulanır. Sosyal etkileşim, duyguların paylaşımı, olumlu veya olumsuz yaşantıların ifade edilebilmesi oyun ortamlarında sıkça görülür (Akgül, 2011). Mendil kapmaca, yerden yüksek, istop, yakartop gibi açık havada oynanan grup oyunlarında kural bilinci ve kurallara uyma, grup dinamiği ve dayanışma, diğer insanlarla iletişim kurma, gözlem ve işbirliği yapma, grubun ebeve yardımcı olması, gruba ait olma, grup kararı alma ve yardımlaşma gibi sosyal

gelişime katkıda bulunan öğelerin yer alması sebebiyle açık hava oyunlarının çocukların empati düzeyinde pozitif yönde etkili olduğu sonucunu desteklediği düşünülebilir.

Yavuzer (2005) çocuğun oyun gereksinimini en iyi karşılayan oyun gruplarından birinin "Açık hava oyunları" olduğunu ifade etmektedir. Açık havada oynanan saklambaç, yakar top vb. oyunlar bedenın sağlıklı gelişmesini destekler, bedene işlerlik kazandırır. Alınan oksijen beynin sağlıklı işlemlerini sağlar. Solunum, dolaşım, sindirim ve boşaltım işlevlerinin gerektiği biçimde yerine gelmesi ancak hareketle sağlanır. Bu nedenle de çocuklar sık sık açık havaya çıkarılmalıdır. Çocuk; bahçede, sokakta en iyi oyun ortamını bulur, işbirliğini geliştirir yaşlılarıyla iletişime girer. Çocuk, kendi hakkını korurken, paylaşmayı ve başkalarının özgürlüğünü zedelememeyi öğrenir.

Pedagoglar ve psikologlar çocuk oyunlarını, çocukların iletişim yeteneklerini geliştiren ve bu sayede de onların sosyalleşmesini sağlayan en önemli araçlardan biri olarak kabul ederler. Oyun ortamı, doğal olarak çocukların ilk iletişim ortamıdır. Çocuk oyunları kendine özgü mesajları ve kodları bulunan yarı-sözlü sosyo-kültürel ürünlerdir. Oyun dünyasında, oyuncular gönderici-alıcı durumundadır ve sözlü ya da sözsüz formüller de mesajları meydana getirir. Çocuk oyunları, ses, söz ve harekete dayalı olarak, yüz yüze ve hiçbir iletişim aracı (yazı, teyp, radyo, televizyon vb.) kullanılmadan, sözlü gelenekte yaratılmakta ve oynanmaktadır. Çocuk oyunlarında iletişim karşılıklı, iki yönlüdür (Özdemir, 2006).

*Çocukların oynadıkları bilgisayar oyunları ile empati düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Buna karşın çocukların bilgisayarda oynadıkları oyunlar ile saldırganlık puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Duygusal paylaşım ve karşılıklı iletişime imkan sağlamayan elektronik oyunlar, çocukların fiziksel, sosyal ve kültürel gelişimleri için gerekli olan ortak oyun oynama ve oyun kurma becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda elektronik oyunların bireysel hareket etmeyi özendirici yapısı karşısında, geleneksel diyebileceğimiz çocuk oyunlarının ortak hareket etmeyi, sosyal beceriyi geliştiren niteliğinin çatışmakta olduğu söylenebilir. Çocukların başkalarıyla etkileşim halinde*



olmadığı, paylaşımında bulunmadığı, rahatça kendini ifade edemediği, beden dilini kullanmadığı, galibiyetin sevincini, mağlubiyetin üzüntüsünü paylaşmadığı sanal dünyadaki bu oyunların çocukları beceri geliştirmekten yoksun, fiziksel ve sosyal olarak yalnız ve sosyalleşmekten uzak bir hale getirdiği düşünülebilir. Buna göre bilgisayar oyunlarını fazlaca oynayan çocukların gerçeklik ve kendilik algılarının etkilenebileceği, bu doğrultuda saldırganca davranma riskinin de artabileceği düşünülebilir. Genellikle günlük yaşamında kendini güçsüz hisseden çocuklar, bilgisayar oyunları yardımı ile orduları yönetme, araba kullanma, çarpma ve çalma gibi gerçek olmayan, sanal bir dünyada dilediğini yapma serbestliğine sahip olmaktadır. Bu durum da gerçek yaşamda çocukların uyum becerilerini olumsuz etkileyebilir ve saldırganca tutum sergileyebilirler. Bu araştırmada empati ile bilgisayar oyunları arasında anlamlı ilişki olmaması da bu sonucu desteklemektedir.

Bu sonuçlara paralel olarak, literatürde bilgisayar oyunlarının çocuklarda ve ergenlerde saldırgan davranışları tetiklediğini rapor eden araştırmalar bulunmaktadır (Kronenberger ve diğ., 2005). Bilgi (2005), araştırmasında saldırganlığı öğrencilerin oyun oynama sürelerine göre incelediğinde, bilgisayar oyunu oynama süresi arttıkça antisosyal saldırganlığın da arttığını, buna karşın depresyon ve yalnızlık düzeyinde herhangi bir farklılaşma olmadığını bulmuştur. Öğrenciler oynadıkları bilgisayar oyun türüne göre incelendiğinde ise, savaş- strateji ve macera oyunu oynayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinin bilgisayar oyunu oynamayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

McLeod ve Lin (2010) ‘‘Oyunda çocuğun gücü’’ adlı araştırmasında The Sims gibi bazı bilgisayar oyunlarının, bir karakteri tüm fiziksel ve ruhsal özellikleriyle oluşturmak, yaşadığı yeri tasarlamak, sosyal ilişkilerini ve yapacağı işleri belirlemek gibi durumları içermesinin çocuğun gücünün sınırlarını gerçekçi olarak tespit edememe ve bu bağlamda algısının da olumsuz etkilenmesinin söz konusu olabildiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Benzer şekilde Abalı (2007)’da çocukların bilgisayar oyunlarını oynarken aşırıya kaçmalarının; psikolojik açıdan her şeyi bir oyun olarak görmelerinin, sürekli

hayal kurmalarının; oyunda işlenen temalarla oyun sonrasında da zihinsel olarak meşgul olmalarının, aileleri ile olan ilişkilerinde ve onlarla geçirilen zamanda azalma gerçeklikten uzaklaşma, asosyal bir yaşam tarzının yerleşmesi, hayal ile gerçeği karıştırma peşin hüküm veren yargılamaların tesiri altına girme gibi olumsuz etkileri olabileceğine dikkati çekmektedir.

Anderson ve Bushman (2001) araştırmalarında şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının çocuk ve gençlerde saldırganlık davranışını arttırdığı, yapıcı sosyal davranışları ise azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda bilgisayar oyunlarının çocuk ve gençlerde saldırganlığa neden olduğunu ileri sürmektedirler. Çocuk ve gençte şiddet eğiliminin oluşmasında oynanan oyunun türünün, oyun oynama sıklığı ve süresinin etkili olduğunu belirtmektedirler (Akt. Andiç ve İşler, 2010)

*Araştırmada çocukların açık havada oynadıkları oyunlar ile saldırganlık arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Açık hava oyunları çocuğun biriken enerjisini doğru bir kanaldan boşaltmasına ve hareket etmesine imkan vermekle birlikte genellikle grup halinde oynandığından çocuğun kendi sınırlarını fark etmesi, başkalarının hakkına saygı duyması, sıra beklemesi gereken oyunlardır. Böylece saldırganlık davranışının desteklenmemesi ve hatta gruba ve oyuna kabul edilmeyi engellemesi durumu oluşabilmektedir. Açık hava oyunları ile saldırganlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunması literatür incelendiğinde, tutarlı bir sonuç olarak görülebilir. Akgül (2011)'ün de belirttiği gibi, çocuk oyunları, saldırganlık eğilimlerinin ve enerji birikiminin zararsız bir şekilde kullanım ve yönlendirilmesinde önemli bir işleve sahiptir. Alan oyunları denilen kategoride çocuklar atlayıp-zıplayarak veya oyun araçları vasıtasıyla bir takım beceriler de geliştirirler. Zihin-kas koordinasyonu, algılama ve tepki verme hızı, kendini yaşitlarıyla mukayese edebilme ve değerlendirme, oyun yoluyla mümkün olabilmektedir. Çocukluk dönemi yoğun enerji hissedilen bir dönemdir. Enerjinin boşaltılmadığı durumlarda huzursuzluk, saldırganlık davranışı gözlenebilir, öfke hissedilebilir. Hareket ihtiyacının karşılandığı oyunları sıklıkla oynayan çocukların saldırganlık düzeyinin düşük çıkması anlamlı bulunan bir sonuçtur. Ayrıca oyunlar bencil, saldırgan, ürkek, pasif çocukların bir arada uyumlu ve üretken davranışlar içine girebilmesi için işbirliği, hoşgörü, sırasını bekleme, takdir etme, paylaşma,*

yardımlaşma, yönetme ve yönetilme, eşgüdüm içinde çalışma gibi toplumsal özellikler kazanmasını destekler. Karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilmek için birlikte karar verme, hareket etme, ürüne yönelik verimli davranışlar sergileme bilinci yine sosyal oyun ortamında kazanılır (Sevinç, 2004). Sevinç (2004)'ün değindiği gibi; saldırgan çocuklarda uyumsuz davranışlar oyunu bozmaya ve kendi üstünlüklerini kabul ettirmeye yarar. Bunlar oyunu "oyun" olarak kabul etmezler, kendilerini göstermek için araç olarak kullanırlar. Örneğin top oyununda topun sürekli kendilerinde olmasını isterler.

*Araştırmada çocukların bilgisayarda oynadıkları zeka ve mantık oyunları ile empati arasında pozitif yönde; dövüş ve savaş oyunları, sosyal sitelerdeki oyunlar ile empati arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Zeka ve mantık oyunlarının çocuğu düşünmeye sevk etmesi açısından diğer oyun türlerine göre daha geliştirici olduğu söylenebilir. Özellikle empati becerilerini de içeren sosyal ilişkiler açısından, çocukların dövüş ve savaş oyunları oynaması ya da bilgisayar başında fazlaca zaman geçirmesi yerine özellikle kardeş ya da akran ilişkileri yönünden desteklenmesinin daha önemli olduğu düşünülmektedir. Oyunlar sanal ortamlardaki etkileşimleri giderek artırmasına karşılık gerçek hayatta insanları birbirinden uzaklaştırmaktadır. Yüz yüze, sıcak, samimi ilişkilerin yerini artık sosyal kimlikten bağımsız ortamın yarattığı ilişki biçimleri almaktadır. Özellikle çevrim içi oyunlarda insanlar birbirlerini bilgisayar ortamında yarattıkları avatarları (oyuncu karakterleri) yoluyla tanımakta, birbirlerinin yaşını, cinsiyetini, mesleğini vb. özelliklerini bilmemektedirler. Oyunlarda elde edilen başarılar bireylere güç sağlamakta bu da onların saygınlıklarını belirlemektedir (Kıran, 2013). Bilgisayar oyunları ve internet çocuk ve gencin arkadaşının yerini alarak sosyal izolasyona neden olmaktadır (Kelleci, 2008; akt. Kıran, 2013). Buna göre, sosyal sitelerdeki oyunlar ile empati arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmasının literatürdeki bilgilerle tutarlı olduğu söylenebilir. Akgül (2011)'ün de belirttiği gibi, şehir içinde arkadaş edinmenin azalmasıyla beraber kendi kendine oyun oynayan, genellikle yalnız olan, tv ya da bilgisayarla kendini eğlendiren çocukların sayısı artmaktadır. Hem kendi kendine oyun kuran, hem ebeveyni ile oyun kuran ve oynayan, hem akranları hem de kendinden yaşça büyük ve küçük olanlarla oyun oynayabilen bir çocuk çok daha sağlıklı büyüyecektir.*

*Çocukların bilgisayarda oynadıkları dövüş ve savaş oyunları, sosyal sitelerdeki oyunlar ile saldırganlık arasında pozitif yönde; zeka ve mantık oyunları ile saldırganlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.* Günümüzde insanlar birbirine karşı gittikçe yabancılaşmakta ve birbirlerine karşı güven duyguları azalmaktadır. Bu durum anne ve babaların, çocuklarının evin dışında oyun oynama isteklerine sınırlama getirmesine neden olmuştur (Başal, 2007). Bu sınırlanmanın çocukların fazla enerjilerini boşaltamaması ve oyun yoluyla sosyal ilişkilerini geliştirememesine neden olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla da evde kalıp bilgisayar oyunlarına yönelen çocukta saldırganlık davranışı görülme olasılığının artması beklenen bir sonuçtur. Bu araştırmanın bulgularıyla paralel şekilde; Bilgi (2005) de araştırmasında savaş-strateji ve macera oyunu oynayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinin, bilgisayar oyunu oynamayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinden daha yüksek olduğu ve bilgisayar oyunu oynamayanlarla spor ve yarış oyunları oynayanlar arasında saldırganlık düzeyi açısından anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Anderson ve Bushman, yaptıkları bir araştırmada bilgisayar oyunlarının çocuk ve gençlerde, saldırganlık ve tedirginliği artırdığını, sosyal ilişkilerini azalttığını, saldırganlığa neden olduğunu ortaya koymuşlardır. Çocuk ve gençte şiddet eğiliminin oluşmasında oynanan oyunun türünün, oyun oynama sıklığı ve süresinin etkili olduğunu belirtmektedirler (Eroğlu, 2009; akt. Kıran, 2013).

*Araştırmada, cinsiyet değişkenine göre oyunlar değerlendirildiğinde; bilgisayar oyunlarını erkek çocukların; açık hava oyunlarını ise kız çocuklarının daha fazla oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.* Bu bulgu saldırganlık ve bilgisayar oyunları puanlarının pozitif yönde ilişkili bulunması ile paralel düşünülebilir. Erkek çocukların saldırganlık puanları daha yüksek bulunmuş olup, aynı zamanda bilgisayar oyunlarını oynama puanları da yine erkek çocuklarda daha yüksektir. Buna göre, araştırma bulgularının birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir. Açık hava oyunlarının genel olarak kurallı oyunlar olduğu düşünüldüğünde; kız çocukların açık hava oyunlarını daha fazla oynaması (Tablo-25), çoğunlukla grup oyunlarını tercih etmeleri, iletişim becerilerini kullanarak daha kolay arkadaşlık kurabilmeleri, kurallara uymaya daha yatkın olmalarını sağlamış olabilir. Bazı bilgisayar oyunlarının arabalı, yarışlı, şiddet içeren oyunlar olması erkek çocukların daha fazla ilgisini çekiyor olabilir. Arkadaşları arasında da bu oyunların konuşulup,

paylaşılmasının erkek çocuklar arasında yaygınlaşmasına neden olduğu düşünülebilir. Sevinç (2004)'in de belirttiği gibi, kurallı oyunların temelinde sosyal deneyimler ve empati önemli bir unsurdur zira kurallara uyum sağlamak bir başkasının görüş açısını görebilme, kabullenebilme becerilerine bağlıdır. Örneğin, saklambaç oyununda çocukların oyunun gereği olan saklanma, arama ve sobeleme gibi hareketlerin birbirini ne şekilde takip ettiğini, rekabet ortamında geçerli olan kuralları ve bu kurallar çerçevesinde kaybedenin oyundan çıkması gereği vb. koşullarını anlamış olmaları gerekir.

*Araştırmada çocukların oynadıkları evde oynanan oyunlar ve bilgisayar oyunları ile anne çalışma durumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.* Buna göre; annesi çalışan çocuklar, annesi çalışmayanlara göre daha fazla evde oyun ve bilgisayar oyunu oynamaktadır (Tablo-26). Benzer şekilde babası çalışan çocuklar da babası çalışmayan çocuklara göre daha fazla evde oyun ve bilgisayar oyunu oynamaktadır (Tablo-27). Çocukların evde yalnız olması ya da anne-baba gibi ona sözünü dinletecek, sorumlu davranacak bir yetişkinin olmaması bir nevi çocuğun başıboş kalmasına, vaktini dilediğince geçirmesine neden olabilmektedir. Bu durumda çocuk ona keyif veren bir etkinliği yapacak; yani oyun oynayacaktır. Anne-baba çalıştığı için bakıcı ile büyüyen çocuklar zaman zaman yeterince ilgi ve disiplin içinde olamayabilir. Yine büyükanne-büyükbaba tarafından bakılan çocuklar da genelde daha tavizkar büyütülebilmektedir. Bu doğrultuda anne-babanın evde olması; çocuklara günlük bir düzen oluşturulabilmesi, bunun takibinin yapılması ve çocukların vakitlerini iyi değerlendirebilmeleri açısından önemlidir. Bu yoruma farklı bir bakış açısı ile de yaklaşılabilir. Bazı anne-babalar çalıştığı halde eve geldiklerinde çocukları ile kaliteli zaman geçirmek adına evde daha fazla oyun oynuyor olabilirler. Bunun yanında çalışan anne-babaların çocukları için oyun oynayabilecekleri daha fazla materyal, oyuncak vs almaları da bu sonuçta etkili olmuş olabilir.

*Araştırmada kardeş sayısı değişkeni ile oyun türlerinin ilişkisi incelendiğinde; genel olarak kardeş sayısı az olanların çok olanlara göre daha yüksek oyun puanlarına sahip olduğu görülmektedir.* Yani; kardeşi olmayan ya da 1 kardeşi olan çocuklar 2-3 ve daha çok kardeşi olanlara göre daha fazla evde oyun ve bilgisayar oyunu oynamaktadır. Bu bulgu evde çok çocuk olmasının, aile

büyüklerinin çocuklara geniş oyun alanı ve oyuncak imkanı sunamamasına, yeterli zaman ayırıp bireysel olarak ilgilenememelerine ve oyun oynayamamalarına neden olabileceğini, evdeki bilgisayarın kişi başına düşen kullanım süresinin azalabileceğini, oyuncakları paylaşma konusunda zorluk yaşanabileceğini düşündürmektedir. Bu sebeplerle, evde tek çocuk olanların ya da 2 kardeş olanların, kalabalık ailelere göre daha rahat oyun alanına ve daha sık oyun oynama imkanına sahip olduğu, dolayısıyla daha fazla oyun oynamayı tercih ettiği söylenebilir.

*Araştırmada en çok annesi ile oyun oynayan çocukların kardeşleriyle oynayanlara ya da hiç kimse ile oyun oynamayanlara göre daha fazla evde oyun oynadığı bulunmuştur. Yine en çok babasıyla oynayan çocukların kardeşleriyle oynayanlara ya da hiç kimse ile oyun oynamayanlara göre daha fazla evde oyun oynadığı bulunmuştur. Çocukların anne-baba ile oyun içerisinde etkileşim halinde olması, onlarla fiziksel ve duygusal olarak yakın olması bile onlar için önemli sayılabilmektedir. Bu sonuç, üstte açıklanan kardeş sayısı ve oyun oynama ilişkisi ile ilgili bulgu ile birlikte düşünülecek olursa; çocuklar ebeveynleri ile oyun oynamayı tercih ettiğinden, kardeş sayısının fazla olması bu isteklerini gerçekleştirmelerini de zorlaştırmaktadır. Ancak bu konuda dikkat edilmesi gereken bir nokta vardır; Akgül (2011)'ün de belirttiği gibi, hem kendi kendine oyun kuran, hem ebeveyni ile oyun kuran ve oynayan, hem akranları hem de kendinden yaşça büyük ve küçük olanlarla oyun oynayabilen bir çocuk çok daha sağlıklı büyüyecektir.*

*Araştırmada anne-baba eğitim düzeyi ile evde oynanan oyunlar ve benzer şekilde bilgisayar oyunları arasında da anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Anne-baba eğitim düzeyi lise-üniversite-yüksek lisans olan çocuklar, babası okur-yazar olmayanlara göre; ilkokul ve ortaokul mezunu olanlara göre daha fazla oyun oynamaktadırlar. Oyunun çocuğun duygusal, sosyal, bilişsel ve bedensel gelişiminde var olan yeteneklerinin açığa çıkması ve gelişmesi için çok önemli olduğunun eğitim düzeyi daha yüksek olan ebeveynler tarafından bilinmesi, bu doğrultuda oyun oynamanın fazlaca önemsenmesi, çocuğun oyun isteğine daha hoşgörülü yaklaşılması, çocuklara oyun oynamaları için daha fazla fırsat ve alan tanınması açısından düşünüldüğünde sonuç anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, aynı zamanda daha önce açıklanan evde en çok anne-baba ile oynayan çocukların daha fazla oyun*

oynaması bulgusu ile birlikte değerlendirilebilir. Çocuk anne-baba ile oynadığında önemsendiğini, kendisi ile ilgilenildiğini hissedebilir ve özgüveni artabilir. Hep beraber oynayan ailelerin birbirlerine karşı daha destekleyici ve birbirleri ile iletişimi daha güçlü olduğu düşünülebilir. Ailelerin eğitim düzeyinin yükselmesi ile birlikte oyun oynama sıklığının artmasının sonuçların anlamlı çıkmasında etkili olduğu görülmektedir.

*Araştırmada gelir düzeyi ile çocukların evde oynanan oyunlar ve benzer şekilde bilgisayar oyunları oynamaları arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Çocukların belirttiğine göre; ailenin gelir düzeyi, orta, ortanın üstü ve yüksek olanların, ortanın altı ve düşük olanlara göre evde oyun oynama puanları daha yüksek bulunduğu sonuçlarına ek olarak; gelir düzeyi, ortanın üstü ve yüksek olanların, orta ve ortanın altı olanlara göre bilgisayar oyunu oynama puanları daha yüksek bulunmuştur. Özetle; ailelerin gelir düzeyi yükseldikçe çocuklarının evde oyun oynama ve bilgisayar oyunu oynama sıklığı da artmaktadır (Tablo-35). Bu bulgunun; gelir düzeyi daha yüksek olan ailelerin alım gücünün de yüksek olması, çocuklarına oyun alanı tanıma, özel oda ayırma, oyuncak, bilgisayar vb. materyaller alma konusunda daha yüksek bir ekonomik gelire sahip olmalarının avantajı ve çocukların da bu imkanları kullanabilmeleri ile doğru orantılı olabileceği düşünülmektedir. Ancak; çocukların özgürce oyun oynaması için ailesinin gelir düzeyinin yüksek olması, anne-babasının üst düzey işlerde çalışması ya da eğitimler almış olması şart değildir. Oyunlarda önemli olan araç-gereç, materyal vs. değil çocuğun kendisidir ve oyunda aktif olarak bulunmasıdır. Horzum (2011)'da araştırmasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre oyun bağımlılığını daha yüksek bulmuştur. Benzer biçimde İnal, Çağıltay (2005) araştırmalarında gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha büyük oranda bilgisayar oyunu oynadığını tespit etmişlerdir.*

## 5.2. SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar aşağıda sıra ile verilmiştir.

1. Araştırmada empati ve saldırganlık puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.
2. Çocukların evde oynadıkları oyunlar ile empati düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.
3. Çocukların açık havada oynadıkları oyunlar ile empati düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.
4. Çocukların bilgisayarda oynadıkları oyunlar ile empati düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.
5. Çocukların evde oynadıkları oyunlar ile saldırganlık düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.
6. Çocukların açık havada oynadıkları oyunlar ile saldırganlık düzeyi arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.
7. Çocukların bilgisayarda oynadıkları oyunlar ile saldırganlık düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.
8. Çocukların bilgisayarda oynadıkları zeka ve mantık oyunları ile empati düzeyi arasında pozitif yönde; dövüş ve savaş oyunları, sosyal sitelerdeki oyunlar ile empati düzeyi arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.



9. Çocukların bilgisayarda oynadıkları dövüş ve savaş oyunları, sosyal sitelerdeki oyunlar ile saldırganlık düzeyi arasında pozitif yönde; zeka ve mantık oyunları ile saldırganlık düzeyi arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

10. Araştırmada evde oynanan oyunlar ile pozitif yönde anlamlı ilişki bulunan değişkenler; anne-baba çalışma durumu, kardeş sayısı, çocuğun evde en çok kiminle oyun oynadığı, anne-baba eğitim düzeyi ve gelir düzeyidir. Buna göre; anne-babası çalışan çocuklar, çalışmayanlara göre evde daha çok oyun oynamaktadır. Kardeş sayısı 1 olanlar ya da kardeşi olmayanlar, 2-3 veya daha fazla kardeşi olanlara göre daha fazla evde oyun oynamaktadır. Evde annesi ya da babası ile oyun oynayan çocuklar hiç kimseyle oyun oynamayanlara ya da kardeşleriyle oyun oynayanlara göre daha fazla evde oyun oynamaktadır. Anne-baba eğitim düzeyi lise ve üstü olanlar ortaokul ve altı olanlara göre daha fazla evde oyun oynamaktadır. Gelir düzeyi ortanın üstü ve yüksek olanlar ortanın altı ve düşük olanlara göre daha fazla evde oyun oynamaktadır.

11. Araştırmada açık havada oynanan oyunlar ile pozitif yönde anlamlı ilişkide olduğu görülen değişkenler; cinsiyet ve çocuğun en çok kiminle oynadığı değişkenleridir. Buna göre, kızlar erkeklere göre daha fazla açık hava oyunları oynamaktadır. En çok anne-babası ya da kardeşleriyle oynayan çocuklar hiç kimse ile oynamayanlara göre daha fazla açık hava oyunlarını tercih etmektedir.

12. Araştırmada bilgisayarda oynanan oyunlar ile pozitif yönde anlamlı ilişkide olduğu görülen değişkenler; cinsiyet, anne-baba çalışma, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi ve gelir düzeyidir. Buna göre; erkek çocuklar kızlara göre daha fazla bilgisayar oyunu oynamaktadır. Anne-babası çalışanlar, çalışmayanlara göre daha fazla bilgisayar oyunu oynamaktadır. Kardeş sayısı 1 olanlar ya da kardeşi olmayanlar, 2-3 veya daha fazla kardeşi olanlara göre daha fazla bilgisayar oyunu oynamaktadır. Anne-baba eğitim düzeyi lise ve üstü olanlar ortaokul ve altı olanlara göre daha fazla bilgisayar oyunu oynamaktadır. Gelir düzeyi ortanın üstü ve yüksek olanlar ortanın altı ve düşük olanlara göre daha fazla bilgisayar oyunu oynamaktadır.

### 5.3. ÖNERİLER

1. Araştırmalar, Türkiye’de çocuk oyunlarının Batı’da olduğu gibi bir modernleşme sürecinden geçmekte olduğunu, geleneksel özelliklerini gitgide yitirdiğini, dolayısıyla içeri kapandığını, doğal çevreden uzaklaştığını, kurumsallaştığını göstermektedir (Onur ve Güney, 2004). Bu değişimin iyi mi kötü mü olduğuna ilişkin herhangi bir değer yargısında bulunmadan, değişimin ne yönde olduğunu saptamak çok önemlidir. Bu nedenle, çocuk oyunlarının bugününü ve geleceğini belirleyen gelişmeleri internet, bilgisayar oyunları, savaş oyunları gibi yeni oyun alanlarında araştırmak önerilmektedir.

2. Çocuk oyunları hakkında daha geniş kapsamlı derleme yapılarak, farklı kriterlere ve oyun gruplarına göre kıyaslama yapılabilir.

3. Annelerin çocukları ile nasıl oyun oynayacakları ve hangi oyuncakları çocuklarına sunabilecekleri ve oyun sürecindeki iletişimleri, oyunun anne çocuk ilişkisindeki yeri ve önemi konusunda bilgilendirilmeleri önerilmektedir.

4. Özellikle oyun çağında olduğu düşünülen çocukların, bu yaşlardaki bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının sonraki dönemlerdeki gelişmelerini etkileyebileceği göz önünde bulundurularak aileler tarafından kontrollü şekilde uygun oyun oynama alışkanlığı kazandırılması gerekmektedir.

5. Medyada oyunun çocuğun yaşamındaki önemi, bilgisayar oyunlarının çocuğa etkileri ve empati-saldırganlık ilişkisi hakkında eğitici kamu spotlarına yer verilmesi sağlanmalıdır.

6. İl ve ilçe belediyelerinin çocuk oyun alanlarını genişletmesi ve çocukların rahat ve güvenli şekilde oynayabilmesi için imkan sağlayan parkları çoğaltması önerilmektedir.

7. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları için ücretsiz oyun materyalleri dağıtımını yapmak ve çocuk gelişimi okuyan öğrencilerin belediyeler

bünyesinde hizmete açılacak oyun merkezlerinde staj imkanı olması bir devlet politikası halinde uygulanabilir.

8. Öğretmenlerin ve ailelerin çocukların oyun aktivitelerini ve arkadaş ilişkilerini destekleyici şekilde hareket etmesi için uzmanlar tarafından eğitimler verilebilir. Saldırganlık davranışlarını azaltmak için; etkinlikler artırılmalı, çocukların oyun ve sportif faaliyetleri desteklenmelidir.

9. Oyun konusunda, özellikle oyun gruplarına göre geliştirebilecek bir ölçüğe ihtiyaç duyulduğu ve alana büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

10. Çocukların uzun süre bilgisayar başında kalıp, bilgisayar oyunlarından olumsuz yönde etkilenmemeleri için anne-baba ve öğretmenlerin duyarlı olması, çocukla etkileşime geçmeleri ve gelişimini olumlu yönde etkileyecek sosyal etkinliklere yönlendirmeleri de önerilebilir.

11. Geleneksel kitap fuarlarının yanı sıra oyuncak fuarlarının yaygınlaştırılması sağlanabilir.

12. Kardeş ilişkilerinin desteklenmesi, kardeşler arasında kurulacak olumlu ilişkilerin nasıl yapılandırılacağı ve onların birçok sosyal becerisine katkısı konusunda okullarda ailelere yönelik eğitimler verilebilir.

## KAYNAKLAR

Abalı, O. (2007). *Günümüz Çocuklarına Psikososyal Tesirler*. Ankara: Adeda.

Acun-Kapıkıran, N., Bora-İvrendi, A., Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 19-27.

Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akgül, E. (2011). *Bırakın kendi kendine oynasın*. Erişim tarihi: 12 Ağustos 2013, <http://www.psikoloji.com.tr>

Akil, İ., Egemen, A., Yılmaz, Ö. (2004). Oyun, Oyuncak ve Çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 39-42.

Akkoyun, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 63-69.

Aksüt, M., Kurfalı, H. (2005). Bilgisayar oyunlarının eğitim aktivitelerine etkisi. *Akademik Bilişim 2005 Konferansı'nda sunulan bildiri*, Gaziantep.

Alçay, U. (2009). *Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceriler Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altınbaş, K., Gölüksüz, S., Özçetinkaya, S., Oral, E. T. (2010). Empatinin biyolojik yönleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2 (1), 15-25.

Andiç, B., İşler, S. (2010). Ölüm, Cinsellik ve Güç Tuzağında Çocuk. Günümüzde Çocuk Oyunlarında ve Oyuncaklarında Yaşanan Değişimler Sempozyumu. Ankara: 09-10 Aralık 2010, 401-409.

Anılan, H., Girmen, P., Öztürk, A., Koçkar, M.T. (2004). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Eğitimsel Değeri, *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*, İstanbul: Kelebek.

Aral, N., Gürsoy, F., Köksal, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Ya-Pa.

Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E., Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (1), 379-388.

Arslan, F. (2000). 1-3 yaş dönemindeki çocuğun oyun ve oyuncak özelliklerinin gelişim kuramları ile açıklanması. *C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 4 (2).

Atik, G., Boysan, M., Kalafat, T., Öğülmüş, S., Pişkin, M. (2011). *Sınıf rehber öğretmenleri için grup rehberliği etkinlikleri*. Ankara Üniversitesi: Tübitak .

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Hoeksema, S. M. (2002). *Psikolojiye Giriş* (Y. Alogan, Çev.) (12.Basım). Ankara: Arkadaş.

Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8 (3), 206-214.

Başal, H. A. (2007). Geçmiş Yıllarda Türkiye’de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 243-266.

Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 1 (106), 59-73.

Berkowitz, L. (1984). Some effects of thoughts on anti- and prosocial influence of media events: A cognitive neoassociationist analysis. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 410-427.

Bilgi, A. (2005). *Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Cairns R. B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Ferguson, L.L., Garipey, J. (1989). Growth and Aggression: 1. Childhood to Early Adolescence. *Developmental Psychology*, 23, 320-330.

Card N. A., Stucky B. D., Sawalani G. M., Little T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79 (5).

Caruso, D. R., Mayer, J. D. (1998). A Measure of Emotional Empathy for Adolescents and Adults, *Unpublished Manuscript*.

Cengiz, S. (2008). *Hemşirelerde Empatik Eğilim ve İş Doyumu İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Cesarone, B. (1994). *Video Games and Children*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Erişim tarihi: 4 Mayıs 2012, <http://eric.ed.gov/>

Chiu, S., Lee, J. Z., Huang, D. H. (2004). Video Game Addiction in Children and Teenagers in Taiwan. *Cyberpsychology & Behavior*, 7 (5), 571-581.

Cohen, R., Deptula, D. P. (2004). Aggressive, rejected, and delinquent children and adolescents: a comparison of their friendships. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 75-104.

Cooper, R. K., Sawaf, A. (2003). *Liderlikte Duygusal Zeka* (Z. B. Ayman ve B. Sancar, Çev.). İstanbul: Sistem.

Cotton, K. (1992). Developing Empathy in Children and Youth. *The Schooling Practices That Matter Most*, McCollough.

Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı* (2. Basım). İstanbul: Remzi.

Çağdaş, A., Seçer-Şahin, Z. (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. Ankara: Nobel.

Çakıroğlu, B. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıf ergen öğrencilerin saldırgan davranışlarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çankaya, S., Karamete, A. (2008). Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Öğrencilerin Matematik Dersine ve Eğitsel Bilgisayar Oyunlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 115-127.

Çetin, C. N. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana-baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çok, F., Artar, M., Şener, T., Bağlı, M. T. (2004). Kentlerdeki açık alanlarda çocuk oyunları: Ankara örneği. *Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları*, 12.

Davis, C. M. (2005). Empati Nedir, Empati Öğretilbilir Mi? (Yrd. Doç. Dr. Ö. Sezer ve S. Damar, Çev.). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (9).

Dirim, A. (2000). *İlköğretim Okulları İçin Çocuk Oyunları*. İstanbul: Esin.

Dizman, H., Gürsoy, F. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden anne yoksunu olan ve olmayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 437-446.

Doğan, O. (2005). *Spor Psikolojisi*. Adana: Nobel.

Dökmen, Ü. (2008). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (1-2), 155-190.

Durak, N. (2006). *Son çocukluk dönemi öğrencilerinin saldırganlıklarını belirlemeye yönelik sosyal uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Niğde ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Durdu, P. O., Hotomaroğlu, A., Çağıltay, K. (2004). Türkiye'deki öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri: Odtü ve Gazi Üniversitesi öğrencileri arası bir karşılaştırma. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı'nda sunulan bildiri*, Ankara.

Efiliti, E. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdal, K., Erdal, G. (2003). Çocuk Oyunlarında Yaratıcılık, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1).

Erdoğan, İ. (2002). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem.



Ergin, H. (2003). *İletişim Becerileri Eğitim Programı'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eron, L. D., Rowell Huesmann, L. (1984). The Relation of Prosocial Behavior to the Development of Aggression and Psychopathology. *Aggressive Behavior, 10*, 201-211.

Eron, L. D. (1982). Parent-child interaction, television violence, and aggression of children. *American Psychologist, 37* (2), 197-211.

Erten, Y., Ardalı, C. (1996). Saldırganlık, şiddet ve terörün psikososyal yapıları. *Cogito Dergisi, Kış-Bahar*, 143-163.

Feshbach, S. (1971). Dynamics and morality of violence and aggression: Some psychological considerations. *American Psychologist, 26* (3), 281- 292.

Filiz, A. (2009). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Foulquie, P. (1994). *Pedagoji Sözlüğü* (C. Karakaya, Çev.). İstanbul: Sosyal.

Freedman, J. L. (1984). Effect of television violence on aggressiveness. *Psychological Bulletin, 96* (2), 227-246.

Freedman, J. L., Sears, D. O., Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal Psikoloji* (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge.

Fromme, J. (2003). Computer Games as a Part of Children's Culture, Game Studies. *The International Journal of Computer Game Research, 3*(1).

Gander, M. J., Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur, Çev.) (7.Basım). Ankara: İmge.

Geçtan, E. (2012). *İnsan Olmak* (11. Basım). İstanbul: Metis.

Goleman, D. (2013). *Duygusal Zeka* (B. S. Yüksel, Çev.) (37.Basım). İstanbul: Varlık.

Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Gözaydın, N. (2007). Dil, Çocuk ve Oyun. *Türk Dili, Cilt: XCIII, Sayı: 664*.

Griffiths, M.D., Hunt, N. (1995). Computer Game Playing in Adolescence: Prevalence and Demographic Indicators. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 5*, 189-193.

Hasta, D., Güler, M. E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası İlişki Tarzları ve Empati Açısından Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(1)*.

Hauge, M.R., Gentile, D.A. (2003). *Video Game Addiction Among Adolescents: Associations with Academic Performance and Aggression*. Presented at Society for Research in Child Development Conference, USA. Erişim tarihi: 2 Ekim 2011, <http://www.psychology.iastate.edu/FACULTY/dgentile/SRCD.GameAddiction.pdf>

Henricsson, L., Rydell, A. M. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development, 15(4)*, 347-366.

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36 (159)*, 56-68.

Huesmann, L.R. Moise-Titus, J., Podolski, C.L., Eron, L.D. (2003). Longitudinal Relations Between Children's Exposure to T.V. Violent and Their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201-221.

Huizinga, J. (2013). *Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme* (M. A. Kılıçbay, Çev.) (4.Basım). İstanbul: Ayrıntı.

İnal, Y., Çağıltay, K. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları ve Oyun Tercihlerini Etkileyen Faktörler. Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, *Eğitimde Yeni Yönelimler II. Eğitimde Oyun Sempozyumu*.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Yeni İnsan ve İnsanlar* (11.Basım). İstanbul: Evrim.

Kahraman, H. ve Akgün, S. (2008). Empati Becerileri Eğitiminin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Empati Becerilerine ve Sorun Davranışlarına Etkisi, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (1), 15-23.

Kalliopuska, M. (1983). Relationship Between Moral Judgment and Empathy, *Psychological Reports*, 53, 575-578.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karataş, B. Z. (2002). *Anne Baba Saldırganlığı ile Lise Öğrencilerinin Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kartal, H., Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 207-227.

Katman, H. A. (2010). *Okul yöneticilerinin empatik eğilimlerinin incelenmesi: Isparta il merkezi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı.

Kaya, D. (2009). Sivas'ta Çocuk Oyunları. *Halk kültüründe eğlence uluslar arası sempozyumu*, Kocaeli.

Kaya, A., Siyez D. M. (2010). KA-SI çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 110-125.

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51-64.

Kesen, N. F., Deniz, M. E., Durmuşoğlu, N. (2007). Ergenlerde saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki: Yetiştirme yurtları üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17.

Kılıçarslan, S. (2009). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kıran, Ö. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin şiddet içeren bilgisayar oyunlarına ilgileri üzerine bir araştırma. *VII. Ulusal Sosyoloji Kongresinde Sunulan Bildiri*, Muğla.

Kirriemuir, J. (2002). Video Gaming, Education and Digital Learning Technologies. *D-Lib Magazine*, 8 (2).

Koçyiğit, S., Kök, M., Tuğluk, M. N. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16.

Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*. Ankara: Anı.

Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve Toplumsal Şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Köknel, Ö. (1995). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Köksal, A. (1997). *Müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Köksal, F. (1991). *Denetim Odağı ile Saldırgan Davranışlar Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Körükçü-Sarıyüce, Ö. (2004). *Altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kronenberger, W. G., Mathews, V. P., Dunn, D. W., Wang, Y., Wood, E. A., Giaque, A. L., Larsen, J. J., Rembusch, M. E., Lowe, M. J., Li, T. (2005). Media violence exposure and executive functioning in aggressive and control adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 61 (6), 725-737.

Kula, E. (2008). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ve saldırganlık durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurnaz, A. (2009). *Saldırganlık ve akran mağduriyetinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Küçükkaragöz, H., Akay, Y., Canbulat, T. (2011). Bir Grup İlköğretim Öğrencisinin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Empatik Beceri Düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 88-100.

Masalcı, A. D. (2001). *Aile İçi Etkileşimlerle Çocuğun Saldırganlık Düzeyi ve Uygun Davranışlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

McLeod, J., Lin, L. (2010). A child's power in game-play. *Computers & Education*, 54, 517-527.

Miotto, P., Preti A. (2007). Eating disorders and suicide ideation: The mediating role of depression and aggressiveness. *Comprehensive Psychiatry*, 48 (3), 218-224.

Mrevlje, G. V. (2004). From aggressiveness to creativity. *Journal of Analytical Psychology*, 49 (1), 103-112.

Mutluoğlu, S., Bulut-Serin, N. (2010). İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Sosyo - Demografik Özellikler Açısından incelenmesi (Kuzey Kıbrıs Örnekleme). *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya.

Nansel, T. R., Overpeck M, Pilla R. S., Ruan W. J., Simons-Morton B., Scheidt P. (2001). Bullying behaviours among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285 (16), 94-100.

Nicolopoulou, A. (2004). (Dr. M. T. Bağlı, Çev.). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 137-169.

Nisbett, R. E. (1993). Violence and U. S. regional culture. *American Psychologist*, 48 (4).

Okvuran, A. (1993). Çağdaş insanı yaratmada yaratıcı drama eğitiminin önemi ve empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.

Onur, B., Güney, N. (2004). *Türkiye’de çocuk oyunları: Araştırmalar*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi. Ankara: Kök.

Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve Oyun Terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100.

Önder, A., Gülay, H. (2007). Annelerin kabul red düzeyi ile çocuklarının empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 23-30.

Öner, U. (1999). *Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi* (Editör: Y. Kuzgun) İlköğretimde Rehberlik, Ankara: Nobel.

Özdemir, N. (2006). *Türk Çocuk Oyunları* (1. Basım). Cilt: 2. Ankara: Akçağ.

Özhan, M. (1997). *Türkiye’de Çocuk Oyunları Kültürü*. Ankara: Feryal.

Özhan, M. (1990). *Çocuk Oyunlarımız*. Ankara: Kültür Bakanlığı Halk Kültürlerini Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Özmert, E. N. (2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-III: Aile. *Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 256-273.

Öztütüncü-Doğan, F. (2006). Video Games and Children: Violence in Video Games. *New Symposium*, 44 (4), 161-164.

Park, S. Y., Cheah, C. S. L. (2005). Korean mothers’ proactive socialization beliefs regarding preschoolers’ social skills. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (1), 24-34.

Pişkin, M. (1991). Empati, Kaygı ve Çatışma Eğilimi Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 775-784.

Poole, C., Miller, S., Church, E. (2003). How Children Build Friendships? *Early Childhood Today*, 18 (2), 27-34.

Pressey, S. L., Robinson, F. P. (1991). *Psikoloji ve Yeni Eğitim 1* (H. Tan, Çev.). Beşinci Basım. İstanbul: M.E.B.

Rehber, E. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Rill, L., Baiocchi, E., Hopper, M., Denker, K., Olson, L.O. (2009). Exploration of the relationship between self-esteem, commitment, and verbal aggressiveness in romantic dating relationships. *Communication Reports*, 22 (2), 102-113.

Roberto, A. J., Carlyle, K., Goodal, C. E., Castle, J. D. (2009). The relationship between parents' verbal aggressiveness and responsiveness and young adult children's attachment style and relational satisfaction with parents. *Journal of Family Communication*, 9 (2), 90-106.

Roberts, W., Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.

Salı, G. (2012). The Development of Empathy in Early Childhood Period and The Role of The Family. *International Journal of Early Childhood Education Research*, 1 (1), 63-92.

Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa.

Seyrek, H., Sun, M. (2003). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun- 3*. İzmir: Mey.

Shapiro, L. E. (2000). *Yüksek EQ'lu Çocuk Yetiştirmek. Anne ve Babalar İçin Duygusal Zekâ Rehberi*. (Ü. Kartal, Çev.). İstanbul: Varlık.



Singer, D. G., Singer, J. L. (1998). *Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi* (N. Cihanşûmul, Çev.). İstanbul: Gendaş.

Şahin, H. (2004). Saldırganlık ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7).

Şahin, H. (2011). *Lise öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve saldırganlık ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Şahin, M., Akbaba, S. (2010). İlköğretim Okullarında Zorbalık Davranışlarının Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18, 331-342.

Şahin, M. (1997). *Üniversite Sınıf Atmosferinin Algılanan Empatik İletişim Düzeyleri Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şevkin, B. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tamer, K. (1990). *Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi* (Editör: B. Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Taner-Derman, M. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi, *International Journal of Social Science*, 6 (1), 1365-1382.

TDK (1998). *Türkçe Sözlük* (2. Cilt). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

Tiryaki, S. (1996). *Spor yapan bireylerin saldırganlık düzeylerinin belirlenmesi (Takım ve bireysel sporlar açısından bir inceleme)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tiryaki, S. (2000). *Spor Psikolojisi Kavramlar, Kurallar ve Uygulama*. Ankara: Eylül.

Tok, Y. (2001). *Cinsiyet rolleri ile ilgili farklı kalıp yargılara sahip üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Topçu, E. (2007). *Astların Bakış Açısından Yöneticilerin Empatik Eğilimlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tuzgöl, M. (1998). *Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türnüklü, A. (2004). Okullarda Sosyal ve Duygusal Öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 37, 136-157.

Uluğ-Ormanlıoğlu, M. (2013). *Niçin Oyun?* İstanbul: İdeal Kültür.

Ulusoy, O. (2008). *Ergenlerde bilişim teknolojileri kullanımı ve saldırganlık ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünal, F. (2003). *Empatik İletişim Eğitiminin Okulöncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünal, C. (1972). İnsanları Anlama Kabiliyeti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (3-4).

Wan, C. S., Chiou, W. B. (2006). Why Are Adolescents Addicted to Online Gaming? An Interview Study in Taiwan. *Cyberpsychology & Behavior*. 9 (6), 762-766.

Wilson, S.R., Roberts, F., Rack, J. J., Delaney, J. E. (2008). Mother's trait verbal aggressiveness as a predictor of maternal and child behavior during playtime interactions. *Human Communication Research*, 34 (3), 392-422.

Yalçın, Ş. (2007). Ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 209-220.

Yaşankul, N. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ile eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yavuzer, H. (2006). *Çocuk ve Suç* (11. Basım). İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2004). *Ana – Baba ve Çocuk* (17. Basım). İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (1995). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi.

Yeğen, B. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal uyumları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kadıköy İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yeşilyaprak, B. (2004). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri* (9. Basım). Ankara: Nobel.

Yıldız, S. A. (2004). Ebeveyn Tutumları ve Saldırganlık, *Polis Bilimleri Dergisi*, 6 (3-4), 131-150.

Yılmaz-Yüksel, A. (2003). *Empati Eğitim Programlarının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yörükoğlu, A. (2007). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk* (7. Basım). İstanbul: Özgür.

Yüksel, A. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin empatik becerileriyle aile işlevleri ve benlik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, (25), 153-165.

Yüksel, A. (2004). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 341-354.

## EKLER

### EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıda size ve ailenize ait bilgiler istenmektedir. Lütfen tüm soruları dikkatlice okuyup cevaplayınız. Size uygun seçeneğe çarpı işareti (X) koyunuz. Bu çalışma bilimsel bir araştırma için gerçekleştirilmektedir. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Gamze Çırakman

1. Cinsiyetiniz : Kız ( ) Erkek ( )
2. Doğum tarihiniz : (Gün/Ay/Yıl) .../.../.....
3. Ailenizin ortalama aylık geliri:  
Düşük ( ) Ortanın altı ( ) Orta ( ) Ortanın üstü ( ) Yüksek ( )
4. Anne-babanız...  
Beraber ( ) Ayrı ( ) Diğer ( lütfen belirtiniz) .....
5. Babanızın öğrenim durumu: (Bitirdiği okulu işaretleyiniz.)  
Okur-yazar değil ( )  
İlkokul ( )  
Ortaokul ( )  
Lise ( )  
Üniversite ve üzeri ( )
6. Annenizin öğrenim durumu: (Bitirdiği okulu işaretleyiniz.)  
Okur-yazar değil ( )  
İlkokul ( )  
Ortaokul ( )  
Lise ( )  
Üniversite ve üzeri ( )
7. Anneniz çalışıyor mu? Evet ( ) Hayır ( )
8. Babanız çalışıyor mu? Evet ( ) Hayır ( )
9. Kardeş sayınız: (siz hariç) 0 ( ) 1 - 2 ( ) 3 veya daha fazla ( )
10. Evde en çok kiminle oyun oynarsınız?  
Hiç kimse ( ) Annem ( ) Babam ( ) Kardeşlerim ( )  
Diğer (lütfen belirtiniz) .....
11. Anasınıfına gittiniz mi? Evet ( ) Hayır ( )
12. Evinizde bilgisayar var mı? Evet ( ) Hayır ( )

13. Okul dışında günde yaklaşık kaç saat oyun oynarsınız (hafta içi)? : ..... saat

14. Günde yaklaşık kaç saat oyun oynarsınız (hafta sonu)? : ..... saat

15. Kendinize ait odanız var mı? Evet ( ) Hayır ( )

16. Evde size ait oyuncaklarınız var mı? Evet ( ) Hayır ( )

Cevabınız evet ise,

17. Size ait oyuncaklar hangileri? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz)

Puzzle ( ) Kutu oyunları (Monopoly, tabu vs.) ( ) Araba,uçak vb. ( )

Bebek ( ) Playstation ( ) Diğer (lütfen belirtiniz) .....

**EK 2:****Oyun Formu**

Aşağıdaki oyun türlerini hangi sıklıkta ve nerede/nerelerde oynadığınızı uygun bölmeye çarpı (X) koyarak belirtiniz.

	Hiç oynamam	Yılda 1-2 kez	Ayda 1-2 kez	Haftada 1-2 kez	Her gün	Nerede/Nerelerde			
						Ev	Okul	Sokak	Diğer
Yakalamaca-Ebelemece									
Saklambaç									
Yakartop									
Yerden yüksek									
Körebe									
İp atlama									
Sek sek									
Köşe kapmaca									
Puzzle									
Evcilik vb.									
Parkta oyun (salıncak vb.)									
Kutu oyunları (Monopoly, tabu vb.)									
Playstation									
Mendil kapmaca									
Beş taş									
Misket									
İstop									
Diğer .....									
<b><u>Bilgisayar oyunları</u></b>									
Spor ve yarış									
Plan ve strateji									
Zeka ve mantık									
Dövüş ve savaş									
İnternette sosyal sitelerdeki oyunlar (facebook vb.)									

**EK 3:****ÇOCUKLAR İÇİN EMPATİ ÖLÇEĞİ**

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Doğru olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki "D" kutucuğunun altına, yanlış olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki "Y" kutucuğunun altına "X" işareti koyunuz.

	D	Y
1) Oynamak için arkadaş bulamayan bir kız çocuğu gördüğümde üzülürüm.		
2) Toplum içinde sevinçlerini birbirine sarılarak gösteren insanları anlayamam.		
3) Bir erkek çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
4) Bir arkadaşımın doğum günü partisinde kendisine gelen hediye paketlerini açmasını izlemek hoşuma gider.		
5) Bir erkek çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
6) Bir kız çocuğunun oyun oynarken düşüp bir yerini yaraladığını gördüğümde çok üzülürüm.		
7) Televizyon izlerken bazen ağlarım.		
8) Bir kız çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam		
9) Bir hayvana zarar verildiğini gördüğüm zaman çok üzülürüm.		
10) Oynamak için arkadaş bulamayan bir erkek çocuk gördüğümde üzülürüm.		
11) Bazı şarkıları dinlerken gözlerim dolar.		
12) Oyun oynarken dizini yaralayan bir erkek çocuk gördüğümde içimden ağlamak gelir.		
13) Büyükler bazen üzülecek bir şey yokken bile ağlarlar.		
14) Kedi ve köpeklere insan gibi davranmanın saçma olduğunu düşünürüm.		
15) Bir arkadaşımın sürekli öğretmenden yardım istemesi beni kızdırır.		
16) Arkadaşı olmayan çocuklar muhtemelen hiçbir zaman arkadaşları olsun istemezler.		
17) Bir kız çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
18) Bazı insanların acıklı bir film seyrederken ya da acıklı bir roman okurken ağlamaları bana çok komik gelir.		
19) Arkadaşlarımın yiyecek bir şeyleri yokken ben onların yanında kurabiyelerimi rahatlıkla yiyebilirim.		
20) Sınıfta yaramazlık yapan bir arkadaşımın cezalandırılmasına üzülmem.		



**EK 4:****DAVRANIŞ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**

<b>MADDELER</b>	<b>Hep yaparım</b>	<b>Arasına yaparım</b>	<b>Hiç yapmam</b>
1. Kedilere köpeklere oyun olsun diye taş atarım.	( )	( )	( )
2. Bazen bile bile arkadaşlarımın canını acıtırım.	( )	( )	( )
3. İstedğim şeyler yapılmadığında elime ne geçerse vurup kırarım.	( )	( )	( )
4. Biri, elimden bana ait bir şeyi aldığında ona vururum.	( )	( )	( )
5. Eğitsel kulüplerin herhangi birinde görev almak hoşuma gider.	( )	( )	( )
6. Bağırıp çağırdığımda, vurup kırdığımda istediklerimi elde edebiliyorum.	( )	( )	( )
7. Beden eğitimi dersini çok severim.	( )	( )	( )
8. Söylediğim sözlerle arkadaşlarımı kızdırmak hoşuma gider.	( )	( )	( )
9. Çok kızdığımında arkadaşlarımı, kardeşimi ısırarak, saçlarını çekmek gibi canlarını acıtacak şeyler yaparım.	( )	( )	( )
10. Zaman zaman çok ders çalışmaktan sıkılırım	( )	( )	( )
11. Bazen kavga etmek için bahane ararım.	( )	( )	( )
12. Herhangi bir neden olmadan da başka birine vururum.	( )	( )	( )
13. Hakkımı korumak için şiddete başvurmak gerekirse çekinmem.	( )	( )	( )
14. Kızgın olduğum zaman, bazen kapıları çarparım.	( )	( )	( )
15. Arkadaşlarımla kovalamaca oynamaktan hoşlanırım.	( )	( )	( )
16. Bana zarar veren birine mutlaka ben de zarar vermeye çalışırım.	( )	( )	( )
17. Bir arkadaşım bana yardım ettiğinde teşekkür etmeyi unuturum.	( )	( )	( )
18. Kızıp sinirlendiğimde sopa ya da yumrukla beni kızdırana vurur veya taş atarım.	( )	( )	( )