



T.C.

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİ VE PROBLEM
DAVRANIŞLARI İLE OYUN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nida KILINÇ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN

Karabük 2016



T.C.

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİ VE PROBLEM
DAVRANIŞLARI İLE OYUN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nida KILINÇ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN

Karabük 2016



BEYAN FORMU

“Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.”

Nida KILINÇ

TEŞEKKÜR

Benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve bana güvenen sevgili danışmanım, değerli hocam Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN'a, her zaman yanımda olan ve olumlu ve yapıcı eleştirileri ile tezime büyük katkı yapan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Özlem GÖZÜN KAHRAMAN'a, verilerin analizinde benden desteğini esirgemeyen hocalarım Yrd. Doç. Dr. Fatma Betül KURNAZ'a ve Doç. Dr. Gülay Günay'a teşekkürleri bir borç bilirim. Uzakta olsalar da desteğini her zaman hissettiren dostlarım, Nazen Er'e, Gülşah GÜL'e Melek YILDIRIM'a, Esra KARABALTAOĞLU'na, Tuğba ŞANLI'ya, Buket DEMİR'e, Didem ERDEMLİ'ye teşekkürlerimi sunarım. Tezimin her aşamasına olumlu ve yapıcı eleştiri ve önerileriyle desteğini benden esirgemeyen manevi kardeşlerim Osman Çepni'ye ve Tevfik PALAZ'a teşekkürleri borç bilirim. Tezimin her aşamasında beni motive eden, hep yanımda olan bana dostluğun ne demek olduğunu hatırlatan dostlarım Nuray ALKAN'a Filiz MUTLU'ya, Sabiha KURAN'a teşekkür ederim. Araştırma için gerekli verilerin toplanmasında yardımcı olan tüm öğretmenlere, okul yöneticilerine ve yardımını esirgemeyen, burada adını saymadığım tüm dostlarıma teşekkür ederim. Bana her zaman destek olan ve beni her kararında destekleyen anneme, babama, abime, ablalarıma ve tüm aileme sonsuz teşekkürler. Son olarak hayatımı paylaştığım, iyi kötü her anı birlikte yaşadığım, hayatımdaki en büyük mutluluk olan, bana hem manevi hem akademik olarak desteğini her daim hissettiren eşim Ali Çağatay KILINÇ'a ve ben bu tezi yazarken evde olmadığım ve ders çalıştığım tüm zamanlarda sorun çıkarmadan beni bekleyen, “Anne yine mi okula gidiyorsun? Tabi git!” diyerek küçücük kalbiyle büyük fedakârlıklar yapan, hayatımın anlamı canım oğlum Kemal Kutay KILINÇ'a sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Nida KILINÇ

Karabük, Mayıs 2016

ÖZET

Çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde oyun oldukça önemli bir yere sahiptir. Oyunda aktif olan çocuklar akran ilişkilerini daha kolay yönetebilen ve arkadaşları tarafından daha çok sevilen çocuklar olduklarından sosyal beceri gerektiren durumlara daha kolay uyum sağlamaktadırlar. Buna karşın, arkadaşlarıyla oyun kurmakta güçlük çeken ve sosyal iletişimi zayıf olan çocukların problem davranış gösterme olasılıkları artmaktadır. Bu araştırmada 5-6 yaş aralığında bulunan çocukların sosyal beceri düzeyleri, problem davranışları ve oyun davranışları öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenerek sosyal beceri ve problem davranışların, oyun davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amaçlanmıştır. 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerileri, problem davranışları ve oyun davranışlarının incelendiği mevcut çalışma ilişkisel araştırma biçiminde tasarlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Karabük ilinde bulunan 16 okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan, 5-6 yaş aralığında olan ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen toplam toplam 250 çocuk oluşturmaktadır. Bu araştırmada veri toplamak amacıyla “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği/Preschool ve Kindergarten Behavior Scale (PKBS-2)” ve “Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği (ODÖ)” kullanılmıştır. Mevcut araştırmada verileri analiz etmek için t-testi, Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları 5-6 yaş çocuklarının cinsiyetlerinin ve yaşlarının onların oyun davranışları ve problem davranışa yönelik anlamlı bir farklılık oluştururken, sosyal beceri düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği, ancak yaşa göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmada 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışları, sosyal becerileri ve problem davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: 5-6 yaş çocukları, Sosyal Beceri, Problem Davranış, Oyun Davranışları

ABSTRACT

Play has an important place in developing social skills of children. As children who are active in play are those managing peer relationship easier and being loved more by their friends, they adapt easier to the situations requiring social skills. However, children who have difficulty in making play with friends and fail at social communication are more likely to demonstrate problem behaviors. This study investigated social skills, problem behaviors, and play behaviors of children according to the views of their teachers and aimed to find out the predictive powers of social skills and problem behaviors on play behaviors of children. This study investigating the social skills, problem behaviors and play behaviors conducted associational research model. The working group of the study included a total of 250 5-6 year aged children chosen through convenience sampling method who are studying in 16 kindergarten schools located in Karabuk Province in 2015-2015 education year. This study used PKBS-2, Preschool and Kindergarten Behavior Scale and Preschool Play Behavior Scale to gather data. Data were analyzed through t-Test, Pearson Product Moment Correlation Coefficient and Multiple Linear Regression Analysis. Results revealed that the level of play behaviors and problem behaviors of children differed significantly according to their gender and age while their social skill level differed significantly according to their gender but did not differ significantly according to age variable. Results also revealed that there were significant relationships between 5-6 years old children's social skills, problem behavior and play behaviors.

Key Words: 5-6 Years Old Children, Social Skills, Problem Behaviour, Play Behaviours.

İÇİNDEKİLER

ONAY FORMU.....	ii
BEYAN FORMU.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR DİZİNİ	viii
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	x
1. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	
Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
1.1. Amaç ve Kapsam	1
2. BÖLÜM.....	5
GENEL BİLGİLER	5
2.1. Oyun.....	6
2.2.Oyunda	Görülen
Aşamalar.....	7
2.2.1.Oyunda Görülen Sosyal Gelişim Aşamaları	7
2.2.1.1 Tek Başına Oyun	8

2.2.1.2. Paralel Oyun	8
2.2.1.3. İlişkisel Oyun	8
2.2.1.4. Kooperatif (işbirlikçi) Oyun.....	8
2.2.2. Oyunda Görülen Bilişsel Gelişim Aşamaları.....	9
2.2.2.1. İşlevsel Oyun.....	9
2.2.2.2. Yapı-İnşa Oyunu	9
2.2.2.3. Dramatik Oyun.....	9
2.2.2.4. Kurallı Oyun.....	10
2.3. Gelişim Alanları ve Oyun	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.3.1. Dil Gelişimi ve Oyun	10
2.3.2. Bilişsel Gelişim ve Oyun.....	11
2.3.3. Fiziksel Gelişim ve Oyun	11
2.3.4. Sosyal-Duygusal Gelişim ve Oyun	13
2.4. Beceriler.....	13
2.4.1. İşbirliği.....	17
2.4.2. Sosyal Etkileşim.....	19
2.4.3. Sosyal Bağımsızlık.....	20
2.4.4. 5-6 Yaş Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimi.....	20
2.5. Davranışlar.....	22
2.5.1. Sınıflandırılması.....	24
2.5.1.1. Dışa Yönelim Problem Davranışlar.....	25
2.5.1.2. İçe Yönelim Problem Davranışlar.....	25

2.6. Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Etkileyen Faktörler.....	27
2.6.1. Kalıtım.....	27
2.6.2. Anne Baba Davranışları.....	27
2.6.3. Eğitim Ortamı.....	28
2.6.4. Çevre ve Kültür.....	29
2.6.5. Akran İlişkileri	30
2.7. Sosyal Beceri, Problem Davranış ve Oyun İlişkisi	31
3. BÖLÜM.....	34
3. GEREÇ VE YÖNTEM	34
3.1. Araştırmanın Modeli	34
3.2. Çalışma Grubu	34
3.3. Veri Toplama Araçları	35
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	35
3.3.2. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği/Prescholl and Kindergarden Behavior Scala.....	35
3.3.3. Okulöncesi Oyun Davranış Ölçeği.....	37
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	38
4. BÖLÜM.....	41
BULGULAR	41
5. BÖLÜM.....	54
TARTIŞMA.....	51
6. BÖLÜM.....	64
SONUÇ VE ÖNERİLER	64

7.				
BÖLÜM			65
KAYNAKLAR			68

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.	Katılımcılara	İlişkin	Demografik	
Veriler.....	36			
Tablo 2. Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre 5-6 Yaş Çocukların Oyun Davranışının	Cinsiyete	Göre	t-Testi	
Sonuçları.....	43			
Tablo 3. Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin	Cinsiyete	Göre	t-Testi	
Sonuçları.....	44			
Tablo 4. Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre 5-6 Yaş Çocuklarının Problem Davranışlarının	Cinsiyete	Göre	t-Testi	
Sonuçları.....	44			
Tablo 5. Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre 5-6 Yaş Çocuklarının Oyun Davranışlarının	Yaşa	Göre	t-Testi	
Sonuçları.....	45			
Tablo 6. Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin	Yaşa	Göre	t-Testi	
Sonuçları.....	46			

Tablo 7. Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre 5-6 Yaş Çocuklarının Problem Davranışlarının Yaşa Göre t-Testi Sonuçları.....	46
Tablo 8. Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Değişkenler Arasındaki İlişkiler.....	47
Tablo 9. Oyun Davranışının Sosyal Oyun Boyutunun Sosyal Beceri ve Problem Davranışın Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 10. Oyun Davranışının Yalnız Pasif Oyun Boyutunun Sosyal Beceri ve Problem Davranışın Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 11. Oyun Davranışının İtiş Kakış Oyun Boyutunun Sosyal Beceri ve Problem Davranışın Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 12. Oyun Davranışının Sessiz Oyun Boyutunun Sosyal Beceri ve Problem Davranışın Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 13. Oyun Davranışının Yalnız Aktif Oyun Boyutunun Sosyal Beceri ve Problem Davranışın Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	53

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

PKBS: Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği/Preschool and Kindergarten Behavior Scala

ODÖ: Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği (The Preschool Play Behavior Scale)

PPBS

S.O: Sosyal oyun

Y.P.O: Yalnız pasif oyun

İ.K.O: İtiş kakış oyun

SS.O: Sessiz oyun

S.İ: Sosyal işbirliği

S.E: Sosyal etkileşim

S.B: Sosyal bağımsızlık

D.Y.P.D: Dışa yönelim problem davranış

İ.Ç.P.D: İçe yönelim problem davranış

A.S.D: Asosyal davranış

B.M.D: Benmerkezci davranış

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Amaç ve Kapsam

Oyun, tanımlanması zor bir kavramdır. Çocuklar oyuna başladıklarında çok karmaşık olaylar serisi de başlamış olur ve bu olaylar yetişkinlerin oyun olarak tanımladıkları yaratıcılıktan uzak aktivitelerle karşılaştırılmaz niteliktedir (O'Hagan and Smith 2004). Oyun belli özellikler gösteren, çocuğun kendi kendini motive etmesini sağlayan, kendine özgü olan ve özgürce seçilebilen, aktif katılım sağlanan, eğlenceli ve sembolik bir deneyim olarak ifade edilebilir (Hughes 1989, Isenberg and Jalongo 2001, Gordon 2007). Oyun çocuklara keşfetmeleri, gelişmeleri ve günlük yaşamda olmasını istediklerini kurgulayabilmeleri için olanaklar sağlar (Hirsh 2004). Oyun yoluyla çocuklar zorluklara karşı koyabilme gücü, bulunduğu ortama uyum sağlama ve yaratıcılık gibi becerilerini geliştirirken, kendini ve dünyayı keşfetmesini sağlayacak deneyimler yaşama fırsatı bulabilirler (Gülay 2010, Yavuzer 2010).

Oyun çocuğun derinlemesine ilgilendiği, öğrendiği, geliştiği ve pratik yaptığı becerileri içerir. Çocuklar oyunda öğrenir ve motive olurlar. Çocukların duygularını ifade etmeleri, içlerindeki enerjiyi boşaltmaları ve sosyal beceri davranışları geliştirmeleri oyun yoluyla mümkün olabilir. Aynı zamanda oyun, çocukların problemleri görme ve çözme yetisini kazanmalarını, başkalarının duygularını ve kendi sınırlılıklarını anlamalarını, diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurmalarını, yaşamı kavrama ve gerçek olanla gerçek olmayı ayırt edebilmelerini kolaylaştırıcı nitelik taşımaktadır (Hirsh 2004, O'Hagan and Smith 2004, Çelebi Öncü ve Özbay 2006, Susüzer 2006). Bununla birlikte çocuk hayatı boyunca kendisi için gerekli olacak bilgileri oyun içinde farketmeden öğrenme fırsatı yakalamaktadır. İnsan ilişkileri, yardımlaşma, işbirliği yapma, bilgi edinme, sözel yönergelere uyma, alışkanlık ve deneyim kazanma, toplumsal kurallar ve bu kurallara uyma, bir gruba dâhil olma gibi olguları oyun içinde kavrayabilir, benimseyebilir ve pekiştirebilir (Gülay ve Akman 2009, Aydın 2012). Bu bağlamda, oyun davranışının çocukların farklı açılardan gelişmelerinde kritik bir rol oynadığı ileri sürülebilir.

Çocuğun olumlu oyun davranışları gösterebilmesini etkileyen önemli faktörlerden biri çocuğun akranları, onlarla kurduğu ilişkiler ve buna bağlı olarak çocuğun sahip olduğu sosyal becerilerdir. Okul öncesi dönem çocukların, akran ilişkilerinin, bu ilişkilerle edinilen deneyimlerinin ve arkadaş sayılarının arttığı, çocuğun yaşlılarından daha çok etkilendiği bir dönem olarak belirtilebilir (Schrepferman, Eby, Snyder and Stropes 2006, Gülay 2010). Okul öncesi dönemde bulunan çocukların akran ilişkilerine yönelik yapılan çalışmalar, çocukların akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarının önemini ve buna bağlı olarak da çocuğun oyun davranışlarının ve sahip olduğu sosyal becerilerin önemini ortaya koymaktadır.

Sosyal beceriler, bireyin diğer bireylerle sağlıklı bir iletişim kurarak olumsuz davranışlardan kaçınarak olumlu davranışlar edinmesini sağlayan davranışlar olarak ifade edilebilir (Gresham and Elliot 1990). Sosyal ve duygusal gelişim, kalıtım, çevre ve kültür, anne-baba davranışları, kardeş ve akran ile kurulan ilişkiler, yürütülen eğitim programı ve öğretmenin davranışları gibi farklı etmenlerden etkilendiği düşünüldüğünde çocukların erken yaşlarda öğrenmelerini destekleyici, motive edici, onları aktif kılan, ilgiyle katılacakları etkinlik ortamları sunulmasına özen gösterilmelidir (Heckman 2004, Ceylan 2009). Çocuğun sosyal becerilerini etkileyen bu etmenler arasında çocuğun zamanının çoğunu geçirdiği oyun süreci çok önemli bir yere sahiptir.

Çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde oyun oldukça önemli bir yere sahiptir. Oyunda aktif olan çocuklar akran ilişkilerini daha kolay yönetebilen ve arkadaşları tarafından daha çok sevilen çocuklardır (Berndt 2007, Miller and Coll 2007). Yapılan çalışmalarda, tek başına ve tekrarlayıcı oyun oynayan çocukların öfke ve saldırganlıklarını düzenlemede güçlük çeken ve olgunlaşmamış kişiliğe sahip olma eğiliminde olan çocuklar oldukları belirtilmiştir (Schwartz, Dodge, Petit and Bates, 2000). Bu bağlamda, çocukların arkadaşlarıyla kurdukları olumlu akran ilişkilerinin çocukların oyunlarıyla sağlanabileceği ve oyun yoluyla bazı problem davranışları azaltılabileceği, oyunlarında arkadaşlarıyla iletişim sorunu yaşanmasının ve akranlarla olumsuz ilişkiler kurulmasının da problem davranışları arttırabileceği söylenebilir.

Günümüzde sosyal ve kültürel değerlerin zayıflamasıyla aileler ve okul ortamları bu konuda yetersizleşmiş görülebilir. Ailelerin bireyciliği ön plana çıkaran tutumları okulların akademik başarıya odaklanan eğitim programlarıyla birleştiğinde, sosyal beceriler yönünden zayıf bireyler ortaya çıkabilmektedir. Sosyal becerilerin eksikliğine paralel olarak gelişen problem davranışlar ise yaşamı boyunca bireyi olumsuz yönde etkileyerek çevresiyle uyumunu güçleştirebilir.

Çocuklarda karşılaşılan problem davranışlar, çocuğun farklı nedenlerden kaynaklanan iç çatışmalarını eylemlerinde göstermesiyle gözlemlenebilir. İnsanlar kişisel özellikleri ile çevreleri arasında sağlıklı bir ilişki kuramadığında sıkıntılar yaşamaya başlamaktadır (Öz 1997, Özbey 2009). Saldırgan çocuklar duygusal problemleri sebebiyle, akranlarıyla ve çevresiyle uyumlu ilişkiler kurmakta zorlanır ve genel olarak geçimsizdirler. İlişkileri gergin ve sürtüşmelidir. Bu çocuklar psikolojik problemlerini davranışlarına aktarırlar. Buldukları her ortamda sorun çıkarır ve çevresindekilerle devamlı çatışırlar (Cüceloğlu 1996). Çocuklarda bazı dönemlerde görülebilen bu davranışlar sıklık ve şiddetine göre değerlendirilir ve normal çocuklara göre oldukça uygunsuz ve sorunlu duygular ortaya çıktığında problem davranış olarak görülür (Hall and Elliman 2003).

Bu araştırmada 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerileri, problem davranışları ve oyun davranışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde, çocukların sosyal beceri düzeyleri konusunda altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi (McClelland, Morrison and Holmes 2000, Çimen 2009), aile katılımlı eğitim programlarının çocuğun sosyal becerilerine etkisini (Ekinci Vural 2006) inceleyen çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda ise çocukların davranış problemlerinde ailelerin rollerinin (Aunola and Nurmi 2005, Beresford 2009, Özbey 2010, Taner Derman ve Başal 2013) ve ihtiyaçlarının (Bradley and Hayes 2007) irdelendiği görülmektedir. Kandır ve Orçan (2011) erken öğrenme becerileri ile sosyal beceriler arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırma sonucunda, çocukların erken öğrenme beceri puanları ile sosyal uyum ve beceri puanları arasında pozitif yönde ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bilek(2011) ev ve okul ortamındaki sosyal becerilerini incelediği çalışmada ev ve okul ortamının sosyal beceriler üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010), konuya ilişkin yaptıkları bir çalışmada okulöncesi dönem

çocuklarının davranış sorunlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve farklı etmenlerin çocukların sorunlu davranış göstermelerine etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Alan yazında bu araştırmada ele alınan değişkenlerden ikisi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Durualp (2009) çocukların sosyal beceri gösterme durumlarına oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkilerini incelemiş ve araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal uyum ve becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Oyun ve sosyal beceriler konusunda ayrı ayrı çeşitli betimsel ve deneysel çalışmalar olduğu görülmekle birlikte oyun ve sosyal becerilerin birlikte incelendiği çalışmaların çok az olduğu görülmektedir.

Oyunla ilgili alan yazında, oyunun motor gelişime etkilerinin (Özdenk 2007, Gül 2012, Akınbay 2014), çocukların serbest zaman oyun davranışlarının Duman ve Temel (2011), öz bakım becerilerin kazanılmasında oyun yoluyla öğretimin etkilerinin (Gazozoğlu 2007), çocukların oyun davranışlarının çocukların gelişimlerine etkilerinin (Aytekin 2001, Katlav 2014), 4-5 yaş çocuklarında oyunla farklı değişkenlerin ilişkilendirildiği (Şener 1996, Karaman 2009, Bodrova, Germeroth and Leong 2013) görülmektedir.

Çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının hayatlarının devamında onların yaşamlarını ciddi biçimde etkileyecek iki unsur olduğu söylenebilir. Günümüzde şiddet davranışlarının artması, çocuklarda sosyal beceri eksikliği olduğunu düşündürebilir. Yukarıda yapılan açıklamalara dayalı olarak bu araştırma kapsamında ele alınan sosyal beceri, problem davranış ve oyun kavramlarının farklı değişkenlerle ilişkilendirildiği ve kendi aralarındaki ilişkilerin ortaya koyulması suretiyle alan yazında yoğun biçimde tartışma konusu edildiği görülmektedir. Ancak problem davranış ve oyun davranışlarının sosyal beceri düzeyleriyle birlikte incelenmesine ilişkin çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu noktadan yola çıkarak mevcut çalışmada sosyal beceri, problem davranış ve oyun davranışları arasındaki ilişkiler daha bütüncül bir bakış açısıyla incelenmek istenmiştir. Mevcut araştırmadan elde edilecek bulguların konuya ilişkin yapılan ardıl araştırmalara yön verebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, mevcut araştırmadan elde edilen bulgular

uygulamacılara bu yaş grubunun sorunlarına ilişkin daha derinlemesine bir anlayış ve görüş kazandırması bakımından önemsenebilir. Bu araştırmada 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışlarının, sosyal beceriler ve problem davranışları ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Problemi

Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve problem davranışları oyun davranışlarını yordamakta mıdır? 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışları, sosyal becerileri ve problem davranışları arasında anlamlı ilişki var mıdır? Çocukların cinsiyetleriyle sosyal becerileri, problem davranışları ve oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Çocukların yaşlarıyla sosyal becerileri, problem davranışları ve oyun davranışları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğretmenlerinin görüşlerine göre 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerinin görüşlerine göre 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerinin görüşlerine göre 5-6 yaş çocuklarının problem davranışları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerinin görüşlerine göre 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışları, yaş değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerinin görüşlerine göre 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri, yaş değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerinin görüşlerine göre 5-6 yaş çocuklarının problem davranışları, yaş değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
7. 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışları, sosyal becerileri ve problem davranışları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
8. 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri (sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık) oyun davranışlarını anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

9. 5-6 yaş çocuklarının problem davranışları (içe yönelim problem davranış, dışa yönelim problem davranış, asosyal davranış, benmerkezci davranış) oyun davranışlarını anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Oyun

Oyun doğumla birlikte başlayan, çoğunlukla kuralları olan, tüm gelişim alanlarına katkı sağlayan, çocuğun büyüme ve gelişimini destekleyen, sonucu düşünülmeden eğlenmek için yapılan, hiçbir menfaat gözetilmeyen, bedensel ya da zihinsel faaliyetleri içeren, çocuğun kendini ifade edebildiği en dolaysız, en kolay ve en anlamlı yol olarak ifade edilebilir (Foulquie 1994, Ormanlıoğlu Uluğ 2011, Ulutaş 2011).

Lazarus' a göre oyun rastgele oluşan, amacı olmayan ve neşe getiren bir aktivite, John Dewey, sonuç gözetilmeyen bilinçsiz davranışlar; Huizinga ise belirli zamanda yapılan ve sınırları olan, kurallara göre süregelen bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Spencer'in gözünde fazla enerjinin atılmasını ifade eden oyun, Eibesfeldt tarafından acemiliğin aktif şekli, Groos tarafından yaşamın diğer aşamalarına hazırlık, Mitchell ve Mason tarafından kişinin kendini ifade edebilmesi, Gulick tarafından ise yapılması istenilen davranışın yerine getirilmesi şeklinde ifadelendirilmiştir (Ergün 1980, Göde ve Susar 1997, Aral, Baran, Pedük ve Erdoğan 2003).

Oyun, olgunlaşan bir beyin için farklı birçok gelişim alanı arasındaki bağlantıyı kurmayı sağlayan bir köprü görevi görmektedir. Çocukların ebeveynleriyle birlikte yaptıkları etkinlikleri oyun olarak tanımladıkları düşünüldüğünde, yetişkinlerin izleyecekleri en önemli yol çocukların, lider rol üstlenebilecekleri, farklı olaylar arasında ilişki kurmalarına fırsat veren oyunlar oynamalarını sağlamaktır (Robinson 2008, McInnes, Howard, Crowley and Miles 2013).

Belli özellikleri olan bir insan davranışı olarak ifade edilebilen oyunun, çocuğun gelişiminin sağlıklı olabilmesi için beslenme gibi temel ihtiyaçları kadar önemli olduğu söylenebilir. Oyun, bazı örnek durumlar meydana getirerek çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları, kendi kendine tecrübe etme ve tasarlama yoluyla öğrenmesi için olanak sağlayabilir (Isenberg and Jalongo 2001, Yavuzer 2010, Ulutaş 2011). Aynı zamanda çocuk, yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı davranış, bilgi ve becerileri oyunla birlikte öğrenebilir. İnsanlarla kurulan ilişkiler, yardımlaşma, işbirliği yapma, bilgi sahibi olma, sözel yönergelere uyma, alışkanlık ve tecrübe kazanma, toplumsal kurallar ve bu kurallara uyma, bir gruba dâhil olma gibi olguları oyun içinde kavrar, benimser ve pekiştirir (Gülay ve Akman 2009, Aydın 2012).

Oyun olmaksızın çocukların, hayatı gerçek ve anlaşılır kılan deneyimler yaşama fırsatı bulmalarının güçleşeceği ileri sürülmektedir. Oyun yoluyla bireyin problemleri görme ve çözme kapasitesinin gelişeceği, bireyler arası iletişim becerilerine sahip olacağı, içe dönük zekâsının gelişiminin destekleneceği, bunun yanı sıra çocuğun ailesinde ve toplumda üstleneceği rollere hazırlanmasını kolaylaştıracağı belirtilmektedir (Aral, Gürsoy, Köksal 2000, O'Hagan and Smith 2004, Hirsh 2004). Bu bağlamda, oyunun çocuğu hayata hazırlama, onu hayatın gerçekleri ile yüzleştirme ve onun toplumsallaşma sürecini destekleme gibi önemli işlevleri olduğu ifade edilebilir.

Çocuklarda oyunun, öğrenmede önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. 3-6 yaş döneminde oyun, çocukların öğrenme yaşantıları sağlamasına olanak vererek çocuğun tüm gelişim alanlarına katkıda bulunmaktadır. Oyun faaliyetleri yardımıyla, çocuğun eşyaları tutma ve onları kullanımlarını öğrenme, bedeninin farkına varma ve bedenini yönlendirme, eşyaların kullanım amaçlarını anlama ve çevredeki insanlarla iletişimi başlatma ve sürdürme gibi beceriler kazanabileceği, bu bakımdan oyunun çocuk için eğitici bir role sahip olduğu söylenebilir (Baykoç Dönmez 1992, Jones 2001, Cobb Moore 2008). Oyun, çocuğun birçok alanda gelişimini sağlamasının yanı sıra çocukta var olan eksikliklerin ya da gelişimsel geriliklerin gözlemlenebilmesi ve tespit edilebilmesi için bir belirteç olarak kullanılabilir (Stanton Chapman and Brown 2015).

2.2. Oyunda Görülen Aşamalar

Bu bölümde oyunda görülen aşamalar, sosyal gelişim aşamaları ve bilişsel gelişim aşamaları olmak üzere iki başlık altında belirtilmiştir.

2.2.1. Oyunda görülen sosyal gelişim aşamaları

Parten (1932) oyun davranışlarının çocuğun sosyal gelişimine bağlı olarak değişip geliştiğini öne sürerek, oyunun gelişim evrelerini şu şekilde sıralamaktadır.

2.2.1.1. İzleyici oyun: Çocuk diğer çocukların oyunlarını ve çevrede olup bitenleri izler; fakat diğer çocukların oyunlarına katılmaz (Sheridan 2005, Frost ve ark. 2012).

2.2.1.2. Tek başına oyun (0-2 Yaş): Çocuk çevresinde bulunan diğer çocukları, onları duyabileceği yakınlıkta durarak gözlemler, fakat onlarla sosyal iletişime girmekten kaçınır, yalnız oynar (Bayhan ve Artan 2004, Sheridan 2005, Driscoll and Nagel 2008).

2.2.1.3. Paralel oyun (2-4 Yaş): Paralel oyunda çocuklar, aynı mekanda bulunmalarına rağmen oyunlarını kendileri sürdürürler. Paralel oyun aşamasında bulunan çocuklar çevrelerindeki diğer çocuklardan etkilenmeden, oyunlarını yalnız olarak sürdürürler. Çocukların birbirleriyle konuşmaları yok denecek kadar azdır (Morrison 1998, Rubin 2001, Gray 2011).

2.2.1.4. İlişkisel (Birlikte) oyun (4-6 Yaş): Çocuklar ayrı etkinliklerde olmalarına karşın geçici olarak birbirlerinin oyununa dahil olabilir ve birbirlerinin oyunlarına dair yorumlarda bulunabilirler. Bu dönemdeki çocuklar sosyalleşmeye ve davranışlarından hangilerinin doğru hangilerinin yanlış olduğunu anlamaya ve ayırt etmeye başlarlar. Bağımsız oyun son bularak, birlikte oyuna geçilmeye başlanılan dönemdir. Buna rağmen, bu dönemde oynanan oyunlarda hala işbirliğinden söz edilememektedir. (Anderson-McNamee 2010, Berk 2013).

2.1.1.5. Kooperatif oyun (İşbirlikçi oyun) (6-8 Yaş): Çocuklar birbirleriyle işbirliği kurarak ke biramaca yönelik olarak ve planlı bir şekilde sürdürülür. Bu evrede çocuklar buldukları çevreye daha ilgili yaklaşırlar. Diğer çocuklarla poyun oynamaya daha istekli davranmalarının yanı sıra onlarla iletişime girer ve grup oyunlarına katılırlar.

Birlikte oyunlar, çocuklar için işbirliği beceri kazanmaları açısından önemli görülmektedir (Sheridan 2005, Gül 2006, Frost, Wortham and Reifel 2012).

2.2.2. Oyunda Görülen Bilişsel Gelişim Aşamaları

Bu bölümde Piaget ve Smilansky tarafından ortaya konan oyunda görülen bilişsel gelişim aşamalarına yer verilmiştir. Piaget oyunu üç aşamada ele almıştır. Bu aşamaların birbirini izlediğini fakat herhangi bir yaştaki çocukta herhangi bir aşamadaki oyun özelliklerinin de görülebileceğini vurgulamıştır (Frost et al 2012).

2.2.2.1. İşlevsel oyun: Çocuğun emme, gülümseme, açma ve kapama gibi motor becerilerinin gelişmesiyle ortaya çıkan hareketlerin, çocuğun tekrarlamaıyla oyuna dönüşmesi işlevsel oyun olarak tanımlanmaktadır (Goldstein 1994). Örneğin, bebek tuttuğu oyuncakları sallıyor, ses çıktığını fark edince tekrar sallıyor ve böylelikle oyuncakları sallama işlemini oyuna dönüştürmüş olur. Bununla birlikte bu dönem çocuğun bedenini yönetmeyi ve çevresindekilerle ilişki kurmayı öğrendiği dönem olarak da ifade edilebilir (Toros Suman 2010: <http://www.iraztoros.com/oyunun-evreleri-psikolog-bildirir>: Erişim Tarihi: 20.02.2016).

2.2.2.2. Yapı-İnşa oyunu: Bu dönemde, nesnelere belirli bir amaca yönelik kullanılmaya başlar ve çocuk eline aldığı nesnelere kendine ait bir şeyler oluşturmaya başlar. Çocuklar, nesnelere bir araya getirilerek yeni şeyler inşa etme ve oluşturma eğilimindedirler. Yapı inşa oyunu evresi, çocuğun büyük nesnelere küçük olanı birleştirilerek bir yapı oluşturduğu ve oyun sonucunda somut bir şeyler oluşturduğu oyun dönemi olarak ifade edilebilir (Yurtseven Kılıçgün 2014, McCleaf Nespeca 2012, Rubin 2001, Anderson-McNamee 2010).

2.2.2.3. Dramatik oyun (Sembolik oyun): Nesnelere, gerçek hallerinin dışında, başka bir nesne ya da varlığa benzetilerek kullanılmasıyla oynanan oyunlardır (Goldstein 1994). Dramatik oyunda çocuk bir tencere kapağını araba direksiyonuymuş gibi ya da bir sepeti arabasıymış gibi kullanabilir ya da oyun sırasında babası gibi gazete okuyabilir.

Bir çok çocuk, çok erken yaşlardan itibaren dramatik oyun ve gerçek arasındaki farklılıkları keşfedebilir. Dramatik oyun çocuğun diğerlerini izlemesini ve taklit etmesini gerektirir. Bir çocuğun bunu yapabilmesi için zihinsel bir temsil eylemi içinde olması gerekir. Yani bir şeyi başka bir şeyin yerine geçirebilecek bilişsel beceriye sahip olması gerekir. Dramatik oyun, çocuğun agresif duygulardan ve stresten kurtulmasına yardımcı olurken, çocuğun yaratıcı fikirlerini kullanabilmesini destekleyici bir fırsat niteliği taşımaktadır (Hendy and Toon 2001, O' Hagan and Smith 2004, Whitebread 2012).

2.2.2.4. Kurallı oyun: Çocuklar önceden belirlenmiş ve sınırları belli olan kuralları ve oyunlarında bulunan bu kurallara uymayı kabul etmeye başlarlar. Örneğin iki çocuk topu yere düşürmeden sıçratma oyunu oynamaya başladığında, topu yere düşürmeden kaç kez zıplattığını saymayı denedikleri bir oyuna başladıklarında, her seferinde bir önceki yaptıklarından daha fazla sıçratmayı hedefleyecek ve böylelikle doğal bir şekilde kurallı oyun oynamış olacaklardır (Rubin 2001).

2.3. Gelişim Alanları ve Oyun

Çocuklar, diğer çocuklarla oynayarak öğrenirler. Oyun, çocuğun eğlenmesini ve güzel vakit geçirmesini sağlayan bir etkinlik olmakla birlikte, çocuğun bedensel, duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimine önemli yararlar sağlamaktadır. Çocuklar, dengeli bir gelişim gösterebilmek için beslenme, uyku gereksinimlere olduğu kadar oyun oynamaya gereksinim duymaktadırlar. Bununla birlikte çocuk, bulunduğu toplumdaki nesnelere anlamlarına göre kullanarak o toplumun kültürüne de uyum sağlamaya başlar. Oyun aracılığıyla, diğer çocukların oyun sırasında sergiledikleri yeni davranışları gözlemlene fırsatı bulur. Böylelikle, bulunduğu kültürün gelişimine de katkı sağlayabilir. Oyun yoluyla çocuklar düşünme, algılama ve problem çözme öğrenirler ve dünyadaki diğer insanların inançlarını test etme fırsatı yakalarlar (Thyssen 2003, Yavuzer 2010, Anderson-McNamee 2010). Oyunun gelişim alanlarına katkıları göz önünde bulundurulduğunda gelişim alanlarının her biri ayrı başlık altında ele alınmıştır.

2.3.1. Dil gelişimi ve oyun

Dil, sosyal iletişimi gerçekleştirebilmek ve okul başarısı elde edebilmek için gerekli olan ilk beceri olarak görülebilir (Dixon Zhao, Shin, Wu, Su, Burgess-Brigham, Gezer and Snow 2012). Çocukların dil gelişimlerini desteklemek için okuma alışkanlığı kazanmaları önemli bir yere sahip olsa da araştırmalar, çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesi için tek yolun okuma alışkanlığı kazanmanın olmadığını göstermektedir. Oyun çocuklara birbirlerinden dili öğrenme ve onu kullanma olanakları sağlar. Bu öğrenme süreci dilin tüm düzeylerini etkiler. Çocuklar kelime ve sözcük yapılarına ilişkin deneme yaparlar ve oyun içindeki diyaloglarla kelime dağarcıklarını zenginleştirirler. Ölçü ve sesler, kelime dağarcığı, söz dizim kuralları, fiil sistemi, sosyal göstergeler ve ikilemeler çocukların birbirleriyle kurdukları etkileşimle öğrenilir ve pekiştirilir. Bu kazanımlar çocukların ikinci dil öğreniminde de benzer şekilde fayda sağlayabilir. Çocuklar modelleri taklit eder, yanlışlarını düzeltir, tekrarları öğrenirler ve öğrendiklerini yeniden bir araya getirerek değiştirir ve kendi cümlelerini oluştururlar (Ervin-Tripp 1991, Coplan and Arbeau 2008).

Çocukların, yetişkinlerle ve akranlarıyla oyun içindeki rollerine göre iletişim kurmalarının dil gelişimlerine ve yeni dil öğrenimlerine ilişkin önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Oyunun, çocukların dinleme, konuşma deneyimlerine aktif olarak katılmalarını desteklediğinden, dil gelişimi için oluşturulabilecek destekleyici eğitim ortamlarından en önemlilerinden biri olduğu söylenebilir (Hirsh-Pasek and Golinkoff 2003, Kara 2005, Reese, Sparks and Leyva 2010, Smith 2010, Beaty and Pratt 2011, Christie, Enz and Vukelich 2011).

Lewis, Boucher, Lupton ve Watson (2000) bir-altı yaş arasındaki çocukların sembolik oyun davranışlarını incelemiştir. Araştırmaya dâhil edilen çocuklardan, ellerine verilen bir oyuncak ayı ile ortalıkta var olmayan bir nesneyi yer değiştirmesi (oyuncak ayıyı başka bir nesne ya da varlık olarak kullanması) gibi sembolik görevler verilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, sembolik oyundan yüksek puan alan çocukların dil becerilerinin daha yüksek olduğu ve bu çocukların kendine söylenenleri daha iyi anlayıp daha net ve farklı kelimeler kullanarak konuştukları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

2.3.2. Bilişsel gelişim ve oyun

Oyun, bilişsel olarak farklı bir düşünme pratiği olarak tanımlanabilir. Çünkü oyunda, çocuklar sürekli yeni fikirler üretirler ve yeni hikâyeler yazarak bu hikâyeleri gerçekleştirmeye çalışırlar. Oyunun çocuğun yaratıcı problem çözme becerilerine katkısı incelendiğinde, çocukların oyun oynadıkları zaman her defasında farklı davranışlar sergiledikleri, aynı bloktan farklı kuleler yaptıkları, kilden her defasında farklı heykeller yaptıkları yani sürekli yeni stratejiler geliştirerek yaratıcılıkları ve düşünme becerilerini aktif tutarak geliştirdikleri görülmüştür. Beyindeki temel işlevin iki önemli bileşeni vardır. Bu bileşenlerden biri kısa süreli bellekteki hafıza, diğeri de kişinin zihnindeki bilgileri tutmasına ya da uzun süreli bellekte var olan bilgiye ulaşmasını sağlayan hatırlamadır. Çocuk zihin gelişimi için çok önemli görülen bu iki beceriyi de oyunda kurduğu stratejilerle birlikte gösterebilmektedir. Oyunla birlikte çevresinde bulunan her şeyi araştırır ve buna dair bilgiler edinerek dünyayı keşfeder. (Johnson, Salvador, Kenney, Robbins, Kraus, Landry and Clapham 2005, Dendy 2011, Tüfekçioğlu 2011). Araştırmalar, beyin gelişiminin %75'inin doğumdan sonra gerçekleştiğini ve oyunun sinir hücrelerini uyararak beyin gelişimini desteklediğini göstermektedir (Anderson-McNamee 2010).

2.3.3. Fiziksel gelişim ve oyun

Çocuğun sağlıklı gelişimiyle fiziksel aktiviteleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Erken yaşlarda yapılan fiziksel aktiviteler çocuğun kemik gelişimine, kas gelişimine ve akciğer kapasitesinin artmasına olumlu katkı sağlamaktadır (Hope, Austin, Dismore, Hammond and Whyte 2007, Lindon 2007). Eşgüdüm, güç, tepki ve hız, dikkat, denge, esneklik gibi önemli motor becerilerin kazanılmasında oyun çok önemli bir araç olarak görülebilir. Devinimli oyunlar ile her çocuk, gelişimine özgü ölçüde bu yetenekleri kazanabilmektedir. Çocuk, oyun oynayarak kendi vücudunu kontrol etmeyi öğrenir. Vücudunun tüm kısımlarının birbiriyle ilişkisini anlamaya birbiriyle uyumunu nasıl sağlayacağını öğrenmeye başlar (Tüfekçioğlu 2011).

Çocuk, oyunla birlikte dikkatini toplama, koordinasyonu sağlama, tepki hızını elde etme ve denge kazanma becerileri geliştirirken kum, kil, su, hamur gibi malzemeler kullanarak kesme, yapıştırma, çizme, boyama, kalem tutma etkinlikleriyle de küçük kaslarının gelişimine önemli katkılar sağlayabilmektedir. Bu tür etkinlikler, koordinasyon gerektirdiğinden, çocuklarda el ve göz

koordinasyonunun gelişimine önemli katkılar sağlayabilir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007, Anderson-McNamee 2010).

2.3.4. Sosyal-Duygusal gelişim ve oyun

Erken çocukluk yıllarıyla ilgili yapılan çalışmalarda erken çocukluk yıllarının erken öğrenmede çok büyük etkilerinin olduğu belirtilmektedir. Oyun, erken çocukluk döneminde çocuğun farklı yönlerden önemli gelişimler kaydettiği kritik bir süreç olarak ele alınmaktadır. Çocuklar sosyal-duygusal ve akademik hayatlarına temel teşkil edecek yeterlikleri kazandıkları bu dönemde oyunla birlikte sosyal yetkinlik ve duygusal olgunluk kazanabilme şansı yakalarlar. Çocuklar, oyunu kullanarak diğer bireylerle ilişkilerini geliştirirken, psiko-sosyal becerilerini ve çevrelerini keşfederler (Dmytro, Kubiliene and Cameron 2014, Isenberg and Jalongo 2014, Ceylan ve Kılınç 2016). Diğer çocuklarla oynamak ve onlarla bağlantı kurmak, ancak bir gruba bağlı olmak ve kendini bir grubun üyesi olarak hissederek ve böylelikle bir topluluk oluşturarak gerçekleşebilir. Çocuklar oyun oynadıkları zaman, kendi dillerini konuşurlar, kendi değerlerini ve kurallarını ortaya koyarlar. Bu da onların kimliklerini geliştirmelerine ve farklı kültürler tanımalarına yardımcı olur (Casey 2010). Oyunla birlikte duygusal problemlerini çevresindekilere belli eder ve duygularını denetim altında tutmayı öğrenir. İnsanlarla duyarlılık içeren ve sağlıklı iletişim kurmayı öğrenir. Oyun çocuğa; duygusal tepkilerini nasıl kontrol edebileceğini, çevresindeki yetişkinlerden ilgi beklemekten kurtulması gerekliliğini, duygusal problemlerini nasıl çözeceklerini, sevinç, mutluluk, hoşlanma gibi duygularını ifade etme biçimlerini öğrenmelerine olanak sağlarken aynı zamanda sosyal bir varlık olmaya ve toplum içindeki rolleri tanımlarına fırsat verir. Oyun, çocuğun kendini iyi hissetmesini sağlar ve yaşamı dolu dolu yaşayabilmesi için gerekli olan becerileri kazanmasına yardımcı olur (Wolfgang 2004, Catron and Allen 2007, Tüfekçioğlu 2011).

2.4. Sosyal Beceriler

Psikolojik ve davranışsal birçok terimin olduğu gibi, sosyal becerilerin de pek çok farklı tanımı bulunmaktadır. Buna karşın alan yazında açık bir biçimde kabul görmüş bir sosyal beceri tanımı bulunmamaktadır (Merrell and Gimpel 1998). Elliott, Sheridan, Gresham (1989) sosyal beceriyi çocukların yaşitlarından ve çevresindeki yetişkinlerden etkilenecek ve onları da etkileyerek şekillendirdiği davranışlarının tümü olarak tanımlamaktadır. Elliott and Busse (1991) sosyal becerileri, kişinin diğerleriyle kurduğu iletişimde, olumlu yönleri göremek olumsuzlukları göz ardı etmesiyle öğrenilen davranışlar olarak tanımlamaktadır. DiPerna and Elliott'a (2000) göre sosyal beceriler, çocuğun motivasyonunu ve öğrenim sürecine katılımını artırarak okuma becerilerinin ve matematik başarısının artırılmasında anahtar rolü üstlenen davranışlardır.

Bacanlı (2008), sosyal becerileri, kişinin diğerleriyle karşılıklı ve sağlıklı bir şekilde etkileşime geçmesini sağlayan beceriler olarak tanımlamıştır. Gülay ve Akman (2009) sosyal becerileri, sosyal ilişkileri başlatmakta kullanılan ve kurulan bu ilişkilerin devamını sağlayan, sosyal ilişkilerde yaşanan problemlerin çözümünü kolaylaştıran sözel olan ya da olmayan davranışlar olarak tanımlamaktadır. Tominey and Rivers (2012) sosyal becerilerin, kişinin diğerleriyle olan iletişimi, etkileşimini diğerlerine karşı empati duygusunu kullanabilmesi gibi yeterlilikleri içerdiğini belirtmişlerdir.

Sosyal becerilerin gelişmesindeki ilk basamak, çocuğun sosyalleşmesidir. Sosyalleşme insanın hayatının çaresizlik ve bencillik döneminden çıkıp bağımsız bir yaratıcılık dönemi olarak görülen dönemine geçmesiyle sonuçlanan, bir öğrenme ve öğretme durumu olarak açıklanabilir. Çocuğun sağlıklı bir biçimde sosyalleşebilmesi için ebeveynlerin çocukları ile sağlıklı bir iletişim ve etkileşim kurabilmiş olmaları gerekmektedir. Çocuğun sosyal deneyimler kazanabilmesi için çocuğa uygun ortamlar oluşturulmalı, çocuğun arkadaşlarıyla oynamasına, grup etkinliklerine katılmasına, grupta sorumluluk almasına ve kendini ifade edebilmek için bağımsız olmasına fırsat verilmelidir (Çimen 2000, Atlı 2006, Rashid 2010).

Çocukların başarılı deneyimler kazanabilmesi için sınıf içinde ve dışında sosyal becerilerini geliştirmiş olmaları gerekmektedir (Frey, Elliott and Kaiser 2014). Toplumsal ve bireysel yaşam açısından önemli görülen sosyal becerilere ilişkin ilk

bilimsel incelemeler, 1900'lü yıllarda William James tarafından “*Psikolojinin Prensipleri*” (1890) adlı eserinde bildirilmiştir. James, bu eseriyle insanların sosyal ilişkilerinin temelinde sosyal benliklerinin bulunduğu fikri üzerinde durmuştur. Kişilerin anne babalarına gösterdikleri benlikleri (çocuk), arkadaşlarına gösterdikleri benlikleri (arkadaş) bakkala gösterdikleri benlikleri, öğrencilerine gösterdikleri benlikleri (öğretmen) bulunmaktadır. Bu benlikler, insanların sosyal ilişkilerinde nasıl davranacaklarının belirleyicisi olarak görülebilir. Verilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere, James becerilerin yanı sıra benlik kavramını incelemiştir (Bacanlı 2008).

Çocukların, çevresindeki diğer insanların gereksinimlerine ilişkin ilgileri bebeklik döneminde ortaya çıkar ve bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik kendi sosyal davranışlarını yönlendirme becerisi çocukluk ve okul öncesi dönemleri boyunca hızla gelişir (Hastings, McShane, Parker and Ladha 2007). Sosyal gelişimin ilk yıllardaki biçimlendirici rolü düşünüldüğünde, her çocuk sosyal becerileri öğrenmeli ve uygulamalıdır (Lynch and Simpson 2010). Çocuğun, ilk yıllarında gösterdiği sosyal becerilerinin, daha sonraki yıllardaki sosyal becerilerin temeli olduğu ifade edilebilir (Olçay 2008). Sosyal becerilerin gelişmiş olduğu çocuklarda, prososyal davranışlar daha sık görülmektedir. Çocuklarda prososyal davranışlar, başka çocukların duygu ve düşüncelerine hassasiyet göstermek, paylaşma, üzgün ve moralsiz görünen arkadaşlarına destek olma, başkalarına yardım etmeye gönüllü olma, diğer insanlarla işbirliği içinde olma gibi davranışların tümünü içermektedir (Goodman 1997, Wentzel 2015). Sosyal beceri ve prososyal davranışları yüksek olan çocukların saldırganlık davranışlarını daha az gösterdikleri, karşındakilerin duygularını anlama, problem çözme ve akranlarıyla olan ilişkilerini kontrol etme ve başkalarıyla iletişim kurma davranışlarını ise daha sık gösterdikleri ve ileriki yaşlarda daha yüksek akademik başarı gösterdikleri görülmüştür (Mize and Ladd 1990, McClelland and Morrison 2003, Sproull, Conley Moon 2004, Findlay, Girardi and Coplan 2006, Twenge, Ciarocco, Baumeister and Bartels 2007, Meadan and Monda Amaya 2008, Attili, Vermigli and Roazzi 2011, Wentzel 2015). Sosyal beceri düzeyleri düşük olan kişilerin, arkadaşları tarafından dışlanabileceği söylenebilir. Paylaşımında bulunma, hoşgörülü olma, problem çözebilme, iş birliği yapma becerilerinden de eksik kalabilirler. Akranlarının dışladığı çocuğun gelecek yaşantısında olumsuz sonuçlar

yaşaması beklenebilir. Grup içinde arkadaşı olmayan çocuk kendini yalnız, güvensiz ve çaresiz olarak düşünebilir. Bu nedenle çocuk, grup etkinliklerine katılmaktan çekinebilir ve arkadaşlarıyla oynayamadığı için zamanla okuldan, daha sonraki hayatında ise bulunduğu çevreden koparak psikolojik sorunlarla karşılaşabilir (Erbay 2008). Çocukların prososyal davranışlarının ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde yetişkinlerin rolü önemli görülmektedir. Eğitimciler ve aileler bu davranışların, neden kazanılması gerektiği ve kişinin yaşamındaki değeri konusunda bilgi sahibi olmalıdır (McArthur 2002, Hyson and Taylor 2011). Başkalarını gözlemleyerek ve onların davranışlarını taklit ederek kendi davranış biçimlerini oluşturan çocuk için, anne-babanın onunla kurduğu iletişim ve ona verdiği eğitimde izlediği tutum, çocuğun yaşayacağı sosyal uyum ve becerilerinin boyutunu önemli ölçüde şekillendirmektedir. Çocuğun kendidni güvende hissettiği bir ailede büyüyen ve akranlarıyla iletişim kurabilen çocuklar, toplum kurallarını ve günlük hayata dair bilgi ve becerileri öğrenme ve hayata entegre etme noktasında daha başarılı olabilir (Olçay 2008, Wentzel 2015). Çocukların önemli bir çoğunluğu, günlerini okulöncesi eğitim kurumunda ya da yetişkinin yanında geçirmektedir. Bu nedenle, yetişkinlerin çocuklar üzerindeki etkisi önemli görülmektedir. Çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesi için yetişkinlerin çocuklar için uygun ortamları sunmaları sosyal becerilerin kazanımı noktasında oldukça önemli görülmektedir. Birçok eğitimci, ailelerin çocukların ilk öğretmenleri olduğu fikrini kabul etmektedir. Çocuğun sosyal ve akademik başarısında, ev ortamının etkisi azımsanmayacak kadar önemlidir (Prince 2006, Lynch and Simpson 2010). Okumura and Usui (2010) yaptıkları çalışmada ebeveynle aynı cinsiyette olan çocuklar için ebeveynlerin sosyal beceri düzeylerinin çocuklarını etkileyebildiği ve sosyal ilişkiler noktasında ailelerle çocuklar arasında paralel bir ilişki olduğundan söz etmektedirler. Çocuğun çevresinde yoğunlukla gördüğü yetişkinlerden bir diğeri öğretmenlerdir. Öğretmenler, çocukların en üst seviyede sosyal etkileşim gösterebilecekleri ve çocukların birbirleriyle iletişim kurarak kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar yaratarak, onların zihinsel gelişim süreçlerine katkıda bulunabilir ve sosyal beceriler, kişiler arası problem çözme becerileri ve çatışma çözme becerileri gibi becerilerinin gelişimlerini destekleyebilirler (LeBlanc 2011). Nash (2001), çalışmasında normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklarında zihin kuramını kazanmada, çeşitli eğitim türlerinin farklılaşan etkisini karşılaştırmıştır. Sonuçta zihinsel durum/davranış

ilişkileriyle ilgili eğitim alan çocukların (sosyal beceri ve zihin kuramı eğitim grupları) herhangi bir eğitim almayan çocuklarla (korunum eğitimi alan ve hiç eğitim almayan kontrol grubu) karşılaştırıldığında, zihin kuramı performanslarının anlamlı bir gelişim gösterdiği bulunmuştur. Sosyal beceri eğitimi alan çocukların zihin kuramı görevlerindeki performanslarının çok ilerlediği görülmüştür.

Çocuklar için sosyal becerilerin gelişebileceği en önemli ortamlar oyunlar ve oyun alanlarıdır. Oyun alanları, çocukların rahatlıkla oyun oynayabilecekleri kadar büyük, etkileşim kurmalarına fırsat verecek kadar da küçük olmalıdır. Çocukların oyun oynadıkları alan çok büyük olduğunda, çocuklar farklı köşelere dağılacak ve birbirleriyle etkileşim ve iletişim kurmakta zorlanacaklardır. Oyun alanı çok küçük olduğunda ise oyun kurmak için gerekli görülen yeterli alan imkanı sağlanamamış olacaktır. Her iki durumda da çocukların etkileşim içinde bulunmaları ve birbirleriyle iletişim kurmaları zorlaşacaktır (Lynch and Simpson 2010).

Merrell (2003), sosyal becerileri, sosyal yeterlilik boyutlarını dikkate alarak Sosyal İşbirliği, Sosyal Etkileşim ve Sosyal Bağımsızlık olarak üç bölümde incelemiştir. Merrell (2003) bu sınıflandırmada, Caldarella ve Merrell'in (1997) çocuklarda ve ergenlerde sosyal becerilerin boyutlarını belirlemeye yönelik meta analiz çalışmalarının sonucunda ortaya çıkan sosyal becerilerin ortak boyutlarını dikkate almıştır (Akt. Özbey 2009).

2.4.1. Sosyal işbirliği

Sosyal işbirliği, çocukların akranlarıyla olduğu kadar yetişkinlerle de uyum içinde olabilecekleri tüm becerileri kapsar. Bu beceriler, sırasını bekleme, boş zamanlarını değerlendirme, belirlenen kurallara uygun davranma, paylaşma ve grup içinde etkili çalışabilme becerisini gösterebilme gibi becerileri kapsamaktadır (Özbey 2009). İşbirliği hayatın tüm dönemlerinde gerekli olan ahlaki ve sosyal değer ve becerileri içerir (Olson and Spelke 2008).

Çocuklarda iş birliği becerisinin, başka bir ifadeyle davranışının diğer kişilere yönelik ve hedefe uygun şekilde sergilenmesinin üç yaşından sonra başladığı öne sürülmüştür (Akay 1999, Akt: Yıldız 2000). Akranlarıyla iletişim kurabilen ve işbirliği yapabilen çocuklar çatışmaları yönetmeyi ve samimi ilişkiler kurmayı

öğrenebilirler (Jewett 1992, Wentzel 2015). Çatışma çözümü tarafların, birbirlerini çatışmanın olumlu şekilde çözülmesine razı etmek için çalışmaları sayesinde yaşanan gerginlik sürecinin şiddete başvurulmadan sonuçlanmasıyla olabilir (Sweeney and Carruthers, 1996). Bu da sosyal iletişim ve sosyal işbirliği becerisi gerektirir. Çocukların yaşlılarıyla işbirliği kurabilmeleri, onların sosyal davranışları destekleyen bilişsel becerilerine de katkı sağlamaktadır (Wentzel 2015).

Erken çocukluk eğitim programlarındaki işbirlikli öğrenme stratejilerinin çeşitliliği ırk, etnik yapı, köken, sosyo-ekonomik durum fark etmeksizin, çocukların yaşamları boyunca sergileyecekleri tutum ve değerlerin gelişimini önemli ölçüde etkiler (Dietrich 2005, Harris and Gleim 2008). Akranlarıyla iletişim kuran çocuklar sosyal statülerini anlayabilme ve müzakere edebilme yeteneklerini edinebilirler (Cobb Moore 2008). Akran ilişkilerinde sosyal becerileri daha yüksek olan çocuklar, utangaç ve kendini frenleyen çocuklara oranla akranları tarafından daha fazla tercih edilmektedir (Coplan and Rubin 2010).

Caulfield (2001) yaptığı çalışmada, çocukların müzakere modellerinde ve sosyal ilişkilerde cinsiyet farklılıklarının olduğu, kız çocuklarının erkek çocuklara göre iş birliğine daha yatkın olduklarını belirtmiştir. Çocukların birbirleriyle işbirliği kurabilmeleri empati davranışlarının da gelişmesiyle sağlanabilmektedir. Empati, yardıma ihtiyacı olanlara yardım etmeye ve karşısındakinin duygularını kendi duyguları gibi anlayabilmeye dönük güçlü bir psikolojik güdüleyicidir (McDonald and Messinger, 2011). Olson and Spelke (2008), işbirliğinin çocukların hayatındaki önemli becerilerden biri olduğunu, motivasyonun alternatif işbirliği davranışlarını ve akıl yürütme becerilerini etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

Koestner, Weinberger and Franz (1990) tarafından yapılan çalışmada, empatik ilginin gelişiminde ebeveyn davranışlarının etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 26 yıl süren boylamsal bir çalışmadır. Araştırma verileri, çocuklar beş yaşında iken annelerinden, 31 yaşına geldiklerinde ise kendilerinden sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, babası ile daha uzun zaman geçiren çocukların empatik bir yetişkin olma olasılıklarının anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur. Atlı (2006), önemli prososyal davranışlar olarak empati, cömertlik ve iş birliği davranışlarına dikkat çekmiştir. Ayrıca bu davranışların kazanımının ailede

başladığını, çocuk bebekken ağladığında annenin verdiği tepkilerin biçiminin ve aile üyeleri anlaşmazlık yaşadıklarında uzlaşma biçimlerinin çocuğun ileriki yaşantısına yansıtacağını vurgulamıştır.

2.4.2. Sosyal etkileşim

Merrell (2003), başka çocukların haklarına saygılı olma, yetişkinlerin sorunlarına duyarlı olma, başka çocuklara şefkat gösterme, başka çocuklar tarafından oyuna davet edilme, aile ve okulda tartışmalara katılma, yanlış davranışlarından dolayı özür dileme gibi becerileri sosyal etkileşim becerileri olarak ifade etmektedir (Akt. Özbey 2009).

Akran etkileşiminin çocuğun benlik saygısı ve çevresindekilere karşı tutumunu olumlu yönde etkilediğine yönelik çalışmalar yaklaşık 20 yıldır eğitim alanında yoğun biçimde yapılan çalışmalar arasında yer almaktadır (Staszowski and Bers 2005). Sosyal etkileşimde başarı, bireyin ilişki kurduğu insanlar tarafından gösterilen tepkiler sosyal durumlar gibi birçok faktör tarafından belirlenir (Spence 2003). Bir kişinin sosyal yetkinlik sağlayabilmesi için sosyal beceriyi temsil eden davranışları göstermesi gerekmektedir. Bu beceriler diğer insanların sosyal etkileşimleri, sözlü sözsüz tepkiler gibi bir dizi sosyal davranış içerir. Bireylerin farklı sosyal durumlara göre mesafe, jest ve mimik kullanımı, göz teması, yüz ifadesi, duruş gibi davranışları toplumsal talepleri dikkate alarak miktarını ve kalitesini artırabilmeleri önemlidir. Benzer biçimde ifade yeteneği, ses gürlüğü, konuşma hızı ve konuşma netliği gibi sözlü nitelikler de sosyal becerilerinin gelişmesinde sosyal etkileşimin ve çocukların akranlarıyla edindikleri deneyimlerin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Spence 2003, Rubin, Bukowski and Parker 2006, Stefan 2008). Akran etkileşimi bilişsel ve sosyal gelişime katkılarının yanı sıra dil gelişimi için de anahtar rol oynamaktadır. Dil becerileri kendi anlama ve anladıklarını uygulayabilme becerisi gerektirdiği için sosyal etkileşim dil becerilerinin gelişimi için uygun ortamların oluşmasını sağlar (Bruce and Hansson 2011).

Mize ve Ladd (1990) okulöncesinde, yaşlıları arasında sosyal statüsü düşük olan ve sosyal beceri düzeyleri düşük olan çocuklara bilişsel sosyal öğrenme yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretim programını uygulamış ve bu programda çocuklara

yaşlılarıyla iletişimde dikkat etmeleri gereken noktalara ilişkin bilgiler vermişlerdir. Araştırmanın bulgularında deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların, ön test-son test puanlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Ancak, akran kabulünün çocuğun sosyal becerileriyle yakından ilgili olduğu, çocukların sosyal becerileri öğrenmelerinin akranlarıyla olan ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır.

Lindsey (2002), sosyometri tekniğini kullanarak 3-6 yaş arası 116 çocuk ve bu çocukların öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemindeki çocukların arkadaşlıklarını ve sosyal yeterlik düzeylerini incelemiştir. Çalışma sonucunda en az bir arkadaşı olan çocuğun akranları tarafından daha kolay kabul gördüğü ve öğretmeni tarafından da sosyal olarak daha yeterli bulunduğu görülmüştür. Bu sonuca göre arkadaşlarla kurulan ilişkinin sosyal davranışları olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

2.4.3. Sosyal bağımsızlık

Sosyal bağımsızlık, çocuğun yalnız oyun oynama davranışının yanı sıra grup etkinliklerine katılma, grupta kabul edilme gibi davranışları da kazanabilmesi olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte sosyal bağımsızlık kazanabilmiş çocuklar bulunduğu bütün sosyal ortamlarda kendine güvenen, iletişim başlatma ve sürdürülebilir becerilerini edinmiş çocuklardır (Özbey 2009).

Laffey-Ardley and Thorpe (2005), 3-6 yaşında olan ikiz çocukların sosyal beceri ve arkadaşlık açısından kazanç sağlamadaki etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya aynı cinsiyetten 25 ikiz, karşı cinsiyetten 36 ikiz dahil edilmiştir. Karşılaştırılacak grup olarak 85 tek çocuk araştırmaya alınmıştır. Araştırmada çocukların sosyal beceri ve problem davranış düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları ikiz çocukların sosyal beceri ve arkadaşlık ilişkilerinin araştırmaya katılan tek çocuklara göre daha düşük olduğu yönündedir. Araştırmaya dahil edilen ikizlerin sosyal becerilerinde cinsiyete göre farklılık ortaya çıkmamıştır.

2.4.4. 5-6 Yaş Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimi

Sosyal beceriler kişiye benlik algısını, kendine verdiği değeri, özsaygısını ve özgüvenini ölçme olanağı tanıdığından bireyin hayatındaki önemli etkenlerden biridir (Giffin and Patton 1997). Çocuğun sosyal beceri gösterme düzeyleri yaşlara göre farklılıklar göstermektedir.

Beş yaşındaki çocuk çevresine dair keşfetme eğilimindedir ve geçmiş yıllardan daha az yetişkin desteğine gereksinim duymaktadır. Bununla birlikte sorumluluk almaya başladığı dönem olduğu da ifade edilebilir. Beş yaşında çocuklar, sosyal ve duygusal açıdan daha tutarlı davranabilmekte ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmektedirler. Bu yaştaki çocuk, grup oyunlarına katılımını göstermeye daha isteklidir ve genel olarak gelişim düzeyleri birbirine yakın olan çocuklar, aynı gruba girme eğiliminde olurlar. Beş yaşın en belirgin özelliklerinden biri, toplumun beklentilerine ve isteklerine göre davranış sergilenmesidir (Mussen ve ark. 1990, Işık 2007).

Altı yaş, çocukların akranlarıyla iletişimlerinin arttığı yaş olarak ifade edilebilir. Bu iletişim içinde saldırgan tavırlar olumsuz, sevecen yaklaşımlar olumlu davranışlar olarak nitelendirilebilir. Altı yaşındaki çocuklar, diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurma, paylaşma, işbirliğiyle hareket etme, dost olabilme gibi davranışlarla birlikte kavga ve yarış gibi olumsuz bazı davranışlar da sergileyebilirler (Mussen Conger, Kagan and Huston 1990). Bu dönemde çocuklar kurallı grup oyunlarına yönelirken kendisi de oyunlar oluşturup, kurallar koyabilir. Arkadaşlarının duygularını anlamaya ve empati kurmaya başlar. Arkadaşlarını güldürmekten hoşlanır. Grup etkinliklerinde kişilik özelliklerine göre liderlik sorumluluğunu alabilir (Kandır 2004). Bu dönemde çocuklar başkalarının yaptıklarından etkilenmeye başlarlar. Yetişkin taklitlerine başlarlar ve övgü isterler. Her iki cinsiyette bulunan arkadaşlarıyla oynasa da kendi cinsiyetindeki arkadaşını tercih etme eğilimindedir. Altı yaşındaki bir çocuk başkaları gibi düşünmeye, diğer insanların haklarına saygı göstermeye, olayları dışardan bir göz olarak yorumlayabilmeye, başkalarının duygularını anlamaya, onların sevinç ve üzüntülerini paylaşmaya başlar. Kendi kendini eleştirdiğine işaret eden davranışlar gözlenebilir. Organize edilmiş grup oyunlarında etkin olarak yer alabilir. Yalnız oyunlar oynamaktan çok hoşlanmaz. Aileden kolaylıkla ayrılabilir, yardımsız giyinir, arkadaşlar edinir, ev dışında kalabalık arasına karışır, tek başına kişisel işlerini halleder (giyinmek, yıkanmak,

yemek yeme vb.), hobiler, oyunlar, kurallar geliştirir. Daha çok sayıda arkadaşla ilişki kurduğu ve bireysel oyunun yerini grup oyununun aldığı görülür. Sosyal bilincinde artış olur (Grotberg 1994, Oktay 2002).

2.5. Problem Davranışlar

Çocukta istenmeyen davranış olarak belirlenen davranış toplum için ve çocuk için değiştirilmesi en önemli görülen davranış olmalıdır (Martin ve Pear 2016). Problem davranışlar, kişilerin buldukları toplumdaki görevlerini uygulamalarını önleyen, kendisinin veya çevresindekilerin güvenliğini zedeleyen ya da tehdit eden tüm davranışlar olarak ifade edilebilir (Sönmez ve Diken 2010). Arı, Bayhan ve Artan (1995), yaptıkları çalışmada 4- 11 yaş aralığında bulunan çocukların %59.5'inde davranışsal ve ruhsal problemler gözlediklerini belirtmiştir. Kandır (2000) okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin çocuklarda karşılaştıkları sorunlu davranışlarla ilgili bilgi ve tutumları inceledikleri araştırmaları sonucunda davranış sorunlarının görülme sıklığına göre dağılımına bakıldığında ilk sırada %42.4 ile saldırganlığın yer aldığını, bununla birlikte öğretmenlerin %85.2'sinin bu konuda karşılaştıkları güçlüklerin başında davranış sorunlarına ilişkin bilgi ve donanımlarının yetersiz olduğunu bulgulalarını belirtmişlerdir. Campell (1995) yaptığı bir araştırmada, davranış problemlerine sahip anaokulu çocuklarının %50 ila %75'inin bu davranışları 6 yıl ya da daha fazla sürdürdükleri ortaya konmuştur. Araştırmanın sonuçları, 5-6 yaş gurubunda ortaya çıkan davranış problemlerinin önemini vurgular niteliktedir.

Olcay (2008) istenmeyen davranışları, öğretme sürecinin öğretmen boyutunda olduğu kadar öğrencinin kişisel öğrenme ve sosyal, duygusal gelişiminden başlayan ve gittikçe büyüyen bir çevrede olumsuzluklara sebep olan davranışlar olarak açıklamaktadır.

Problem davranış, çocuklarda gelişimin herhangi bir evresinde normal ve alışılmış olarak görülen davranışların dışında, akranlarından farklı olarak daha sık aralıklarla ya da şiddetli biçimde görülen sıkıntılı duygu ya da davranışlardır (Hall and Elliman 2003). Çocukta problem davranış olarak adlandırılan davranışlar,

çocuğun hangi gelişim döneminde olduğu ve bu davranışların ne tür sıklık ve şiddette yaşandığının dikkatli biçimde incelenmesiyle birlikte sorun olarak değerlendirilebilir. Başka sebeplere bağlı olarak ortaya çıkan ve kısa süre sonra ortadan kalkan davranışlar problem davranışlar olarak adlandırılmamalıdır (Arı, Bayhan ve Artan 1995). Yavuzer (2001), sorunlu çocukların belirlenmesinde öncelikle davranışları bakımından normal olan çocuklarla anormal davranışların gözlenmesiyle davranış sorunları olan çocukları ayırt edebilmenin gerekliliği üzerinde durmuştur. Bu durum dikkate alındığında çocuk veya yetişkinin davranışlarındaki normal ve normal olmayan durumların tespit edilebileceği ve bunun için de bazı ölçütlere ihtiyaç duyulacağını belirtmiştir. Bu ölçütler:

- Yaşa uygunluk
- Sapan davranışların yoğunluğu
- Süreklilik
- Cinsel rol beklentisi
- Kültürel faktörler şeklinde özetlenebilir.

Zihinsel ve duygusal sağlık sorunlarını da içine alan olumsuz davranışlar problem davranış olarak adlandırılabilir. Problem davranışlar genellikle kendinden daha önemli bir sağlık ya da duygu sorunlarından kaynaklıdır (Bradley and Hayes 2007). Çocukların problem davranış sergilemelerinde, ebeveynlerle çocuklar arasındaki karşılıklı etkileşimin rolü üzerinde durulmalıdır (Kandır 2000). İhmalkâr davranan ya da yeterince ilgili davranmayan anne babalar, çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı davranmayan kişilerdir. Anne babadı tarafından terkedilmiş ya da anne babasıyla iler-tişim kuramayan çocuklar psikolojik problemler yaşayabilmektedir. Ebeveyni tarafından şevkat göremeyen, yakınlıklarını hissedemeyen çocuk, yakınlarının sevgisini kaybettiği zaman acı çeker ve kendini güvende hissedemez. Bu çocuklar yaşamı anlamsız görürler ve umutlarını yitirebilirler. Bu olumsuz duygularını kontrolsüz davranışları ve şiddet eğilimli davranışlarıyla çevrelerine yansıtabilirler. Bununla birlikte anne babaların ilgisiz tavırları yalnızca çocuğun saldırganlaşmasına değil aynı zamanda çocuğun ileriki yalantısında da alt ıslatma, tırnak yeme, yalan söyleme, inatçılık, okula gitmekten kaçınma, iştahsızlık ve çalma gibi davranış sorunlarına yol açabilmektedir (Dahlenberg 2001, Boulter 2004, Sezer 2006).

Psikolojik birçok problemin temelinde bağlanma problemlerinin yer aldığı görülmektedir. Bağlanma davranışının kazanımı yalnızca çocukluk döneminde edinilebilir (Güneş 2014). Sosyal davranışlar ile bağlanma stilleri arasında ilişki olduğundan söz edilebilir. Güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara göre sosyal becerilerinin daha iyi olduğu ve akran ilişkilerini daha iyi yönetebildikleri söylenebilir (Guerrero and Jones 2003). Bebeklikte bağlanma sorunları yaşayan çocuklar, sosyal beceriler bakımından yetersiz olabilmektedirler. Sosyal becerilerde yetersiz görülen çocuklar gerekli becerileri öğrenme fırsat ve deneyimlerini kaçırabilirler. Bu çocuklar akranlarının ön yargılarından kurtulmaları konusunda daha da şanssız duruma düşerler. Akranları tarafından reddedilen çocuklar akranlarıyla girdikleri ilişkileri uygun bir şekilde başlatamadıkları ya da ilişkilerini uygun bir şekilde sürdüremedikleri için kısır bir döngüye girerler ve giderek yalnız kalırlar (Oden and Asher 1977).

Yaşlıları tarafından dışlanan ve yalnız kalan çocukların sosyal ve psikolojik açıdan yüksek risk taşıdıkları, erken yaşlarda görülen davranış problemlerinin yaşamlarının daha sonraki yıllarında ise alkol bağımlılığı, suç işleme eğilimi, asosyal davranış özelliği, yetersiz istihdam gibi sorunları yaşayabilecekleri belirtilmiştir. Problem davranışlar erken yaşlarda ortaya çıkmakta ve önlem alınmazsa ciddi sorunlara yol açabilmektedir. Erken yaşlarda karşılaşılan problem davranışlar çocuğun akran ilişkilerini okula uyumlarını ve ruh sağlıklarını önemli ölçüde etkilediği gibi gelecekte yaşanacak davranış problemlerinin oluşumunu da desteklemektedir (Bowers 1997, Tomblin, Zhang, Buckwalter and Carts 2000, Stormont 2002, Aunola and Nurmi 2005, Carlow 2007, Guttmanova, Szanyi and Cali 2007).

2.5.1. Problem davranışların sınıflandırılması

Araştırmacılar çocuklarda bireysel davranışların incelenmesinin önemi üzerinde durmuşlardır. Çocuklar büyüdüğünde onları çevreleriyle birlikte onlardan davranışlarına yönelik olumlu gelişmeler göstermeleri beklenmektedir. Davranış problemlerinin yapıları da çocuğun yaşı, gelişim özellikleri ve yaşadığı çevreye bağlı olarak değişiklikler göstermektedir (Guttmanova, Szanyi and Cali 2007).

Problem davranışlar içe yönelim (internalizing) ve dışa yönelim (externalizing) problem davranışlar olmak üzere iki grupta ele alınabilir (Cicchetti and Toth 1991, Compas, Phares, Banez and Howell 1991, Caldarella ve Merrell 1997, Rusby 1998, Gimpel and Holland 2003, Aunola and Nurmi 2005). Her iki davranış problemi de çocuğun davranışsal ve duygusal özelliklerini olduğu kadar bilişsel özelliklerini de kapsamaktadır. Dışa yönelim problem davranışlarla içe yönelim problem davranışları aynı anda gösteren çocuklar da olabilir (Henricson 2006). Mitchell ve Hauser Cram tarafından 2009 yılında yapılan çalışmada davranış problemleri gösteren çocukların aile ortamlarının olumlu bir iklime kavuşturulmasına yönelik müdahale programına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

2.5.1.1. Dışa yönelim problem davranışlar

Dışa yönelim problem davranışlar, özdenetimini sağlamakta zorlanan çocuklarda daha sık görülen saldırganlık, aşırı hareketlilik, asosyal davranışlar olarak ifade etmek mümkündür. Başka bir ifadeyle dışa yönelim davranış problemleri, duygusal ve davranışsal denetimin zayıflığına dayalı olarak kendini hissettiren vurma, çalma, tehdit etme gibi çocuğun bulunduğu çevredeki diğer bireyler tarafından hoş karşılanmayacak tüm gözlenebilir davranışarı içinde barındırmaktadır. Dışa yönelim problem davranışların en belirgin özelliklerinden biri gözlenebilir olmasıdır. Bu nedenle çocuklar tarafından saklanabilmesi çok mümkün değildir (Rusby 1998, Merrell 2001, Guttmanova Szanyi and Cali 2007, Coplan 2013).

Dışa yönelim problem davranışlar, duygusal ve davranışsal denetimin ve sosyalleşmenin eksikliğine paralel olarak ortaya çıkmaktadır. Verilen görevlerin reddedilmesi, vurma, çalma, kurallara uymama, sözel ve fiziksel saldırganlık (diğer kişilere yönelik, kendini yaralama, fiziksel özellikleri küçümseme) gibi davranışlar dışa yönelim problem davranışlar olarak nitelendirilebilir. Genellikle dışa yönelim davranış sorunları başkalarına karşı daha yıkıcı ve yaralayıcı olduğu için içe yönelim davranışlarından daha zarar verici görülmektedir (Henricson 2006).

2.5.1.2. İçe yönelim problem davranışlar

İçe yönelim problem davranışlar olumsuz duygulardan kaynaklı davranış sorunları olarak ifade edilebilir. Düşük özgüven, korku, utangaçlık, sürekli

endişelenme hali, içe kapanıklık, kendini aşağılama durumu içe yönelim problem davranışlar olarak sayılabilir (McCulloch, Wiggins Joshi and Sachdev 2000, Aunola and Nurmi 2005, Terzian, Hamilton and Ericson 2011). Çocuklarda içe kapanıklık, endişe, korku gibi içe yönelim problem davranışların ortaya çıkmasında farklı birçok nedenden bahsedilebilir. Bunlardan birkaçını şu şekilde sıralanabilir:

- Çocukların sağlıklı iletişim becerileri kurabilmelerini destekleyici fiziksel ortamların yetersizliği,
- Akranlarıyla iletişimlerine katkı sağlayıcı fırsatların sağlanamamış olması,
- Ailedeki üyelerin boşanma ya da ölüm sebebiyle çocuğun tek ebeveynle kalmış olması,
- Okulda başarısızlık yaşama korkusu,
- Aile içinde yaşanan problemler (Brophy 1996, Akse, Hale, Engels, Raaijmakers and Meeus 2004).

İçe kapanık olan çocuklar, yaşlılarıyla etkileşime girmekten kaçınmakta, sınıf içinde ve dışında daha seyrek ve kısık bir ses tonunda konuşmakta, bireysel etkinlikte daha aktif olmalarına karşın grup etkinliklerine katılmakta daha isteksiz davranmaktadırlar. Davranış problemleri çocukların hayatlarını değişik yönlerden olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Sorunlu davranışlar, çocukların devam eden eğitim- öğretim faaliyetlerine katılımlarına engel olduğundan, davranış problemlerine sahip olan çocuklar eğitim- öğretim içinde yer verilen etkinliklerden en üst düzeyde faydalanamamaktadır. Bununla birlikte, çocuklar hem davranış problemleri yaşadıkları için hem de buldukları çevreye uygun davranış gösteremediklerinden sınıf içinde yapmaları beklenen aktivitelere de katılım gösterememektedirler. Örneğin, öğrenci elindeki kalemi arkadaşına fırlatma davranışını gösterirken aynı anda öğretmenin tahtaya yazdığı matematik problemini defterine geçirmekte zorlanmaktadır. Problem davranışların çocukları hayatlarına olan olumsuz etkilerinden biri de, çocukların bazı problem davranışlar sonucunda okuldan uzaklaştırılmaları sebebiyle, eğitim-öğretim fırsatlarından mahrum olmalarıdır (Chandler and Dahlquist 2002, Burgerss and Younger 2006).

Çocukluğunda içe yönelim problem davranış gösteren kişilerin ergenlik döneminde depresyon yaşama olasılıkları daha yüksek olabilir (Guttmanova, Szanyi and Cali 2007). İçe yönelim problem davranışlar dışa yönelim problem davranışların aksine genellikle kendine yönelik ve aşırı özdenetimden kaynaklı olarak gerçekleşmektedir. Bu nedenle çok şiddetli olmadığı sürece başkaları tarafından anlaşılabilir (Aunola and Nurmi 2005, Terzian, Hamilton and Ericson 2011). Yapılan çalışmalara göre kadınlarda erkeklere göre asosyal davranış gösterme durumu daha fazla olduğundan içselleştirilmiş davranış sorunları erkeklere oranla daha fazla görülmektedir (Lösel and Stemmler 2012). Depresyon ve anksiyete bozuklukları genellikle içselleştirilmiş problem davranışlardan kaynaklanmaktadır (Zahn Waxler, Klimes Dougan and Slattery 2000).

2.6. Sosyal beceri ve problem davranışları etkileyen faktörler

Çocuğun sosyal ve duygusal açıdan gelişimi kalıtım, çevre ve kültür, anne-baba davranışları, kardeş ve akran ile kurulan ilişkiler, yürütülen eğitim programı ve öğretmenin davranışları gibi farklı etmenlerden etkilenmektedir (Ceylan, 2009).

2.6.1. Kalıtım

İnsanlar bireysel olarak farklılıklar göstermektedirler. Doğuştan itibaren insandaki bu farklılıklar gözlenebilmekte ve mizaçtan etkilenmektedir. Mizaç, çocukların sosyal-duygusal beceri ve alışkanlıklarının bütünleştirilmesiyle ortaya çıkmakta ve çocukların yaşamları boyunca kazanacakları sosyal becerilerini etkileyebilmektedir (Ceylan 2009). Mizaç, çocuğun ev ortamıyla dışarıdaki sosyal çevresi arasında bir köprü görevi görmektedir. Bu köprü çocuğun sosyal ilişkilerinde ve akran ilişkilerinde etkili olabilen bir özelliktir (Walker, Berthelsen and Irving 2001, Szewczyk-Sokolowski, Bost and Wainwright 2005).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde olumlu sosyal davranışlar üzerinde kalıtımın önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmaktadır. Çocukların doğuştan sahip oldukları özellikleri davranışlarına yansıttıkları görülmektedir. Bebeklikten itibaren hareketli olduğu gözlenen çocuklar arkadaşlarıyla daha kolay iletişim kurabilirken, sakin ve çekingen çocukların iletişim kurmakta zorlandıkları, arkadaşlarını izlemekle

yetindikleri ve kaygılı davranışlarda buldukları belirtilmektedir (Berk 2013, Hastings, Zahn-Waxler and McShane 2005).

2.6.2. Anne baba davranışları

Çocukların, sağlıklı ilişkilerin olduğu bir aile ortamında yetişmeleri onların fiziksel ve duygusal gelişimlerini desteklemesi açısından önem taşımaktadır. Anne-baba tutumları, çocuğun kişiliğinin oluşumunda büyük önem taşır. Ebeveynlerle çocuk arasındaki ilişkinin temeli sevgiye dayanmalıdır. Özdeşim modeli olan ebeveynler çocuklarına davrandıkları şekilde çocuklarının da onlara davrandıklarını göreceklerdir. Çocukların başarılarını etkileyen değişkenlerden biri ebeveyn tutumlarıdır. Birçok eğitimci ailelerin çocukların ilk öğretmenleri olduğu fikrini kabul etmektedir. Ebeveynler aynı zamanda çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olabilirler. Çocuğun ebeveynleriyle sağlıklı iletişim içinde olması çocuğun şimdiki ve gelecekteki olumlu duygularının oluşmasında önemli bir etkidir. Çocukların anne ve babalarıyla iletişimleri sırasında çocuk ebeveynle olan etkileşimini içselleştirir ve gelecek ilişkilerinin kalitesini belirler (Yavuzer 2001, Hamel 1999, Erwin 2000, Prince 2006).

Ebeveynlerin kişilik özellikleri, değerleri çocuğa karşı tutum ve davranışları, çocuğa hayatının ilk yıllarında oluşturdukları günlük yaşamdan deneyim kazanma olanakları çocuğun sosyal davranışlar kazanmasına ve göstermesine etki edebilir. Bununla birlikte bireyin sosyalleşme sürecinin hayat boyu sürdüğü düşünüldüğünde, çocuğun ailesi içinde kişiler arası ilişkilere dair edindiği ilk izlenimlerin, çocuğun sosyal becerileri kazanmasında ve uygulamasında, kişiler arası iletişiminin güçlenmesinde etkili olabileceği söylenebilir. Erken çocuklukta model olarak öğrenme çocuk için önemli bir yere sahiptir. Çocuğun bu dönemde yakın çevresinde bulunan ve davranışlarını örnek alabileceği en yakın kişiler ebeveynlerdir. Yapılan araştırmalar, çocukların onunla yakından ilgilenen ebeveynlerinin empati kurma davranışlarından etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır (Çimen 2008, Gülay ve Akman 2009).

Atlı (2006), önemli prososyal davranışlar olarak empati, cömertlik, iş birliği davranışlarına dikkat çekmiştir. Yazar ayrıca bu davranışların kazanımının, ailede

başladığını, çocuk bebekken ağladığında annenin verdiği tepkilerin biçiminin ve aile üyeleri anlaşmazlık yaşadıklarında uzlaşma biçimlerinin çocuğun ileriki yaşantısına yansıtacağını vurgulamıştır.

2.6.3. Eğitim ortamı

Çocukların belli bir yaşa gelerek okula başlamasıyla birlikte, öğretmenler çocuğun sosyal gelişiminde önemli rol oynayan kişiler haline gelirler. Olumlu davranışların ve sosyal beceri davranışlarının kazandırılmasında öğretmenlerin ve okul çevresinin etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenler çocuklarına; akranlarıyla iletişim kurabilme ve sürdürebilme, özdenetim sağlayabilme, bulunduğu çevreye uyum sağlayabilme, bulunduğu gruba uyum sağlayabilme, saldırgan davranışlarla ve stres durumuyla başa çıkma davranışı gösterebilme, plan yapabilme ve problem çözme becerilerinin kazanımına ilişkin dönütler sağlamalıdır. Olumlu rehberlik tekniklerini kullanabilen ve model olan öğretmenler çocukların kuralları içselleştirmesinde daha çok başarı sağlamaktadır. Prososyal davranışların geliştirilebilmesi için sınıflarda etkinlikler sırasında farklı seçenekler sunmak ve gösterilecek söz konusu davranışların diğer çocuklar için önemini anlatabilmek için eğitim fırsatları sunmak gerekmektedir (McClellan and Kinsey 1999, Berry and O'Connor 2010, Wortham 2010).

Kontos and Wilcox-Herzog (1997), yaşları 31 ile 77 ay arasında değişen ortalama yaşları 51,7 ay olan çocuklarla yaptıkları çalışmada, okulöncesi eğitim kurumlarında öğretmenin çocuğa yönelik davranışlarının, çocukların sınıf içindeki bilişsel ve sosyal yeterliliğine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenin çocukla olan doğrudan etkileşimi çocuğun nesnelere olan etkileşimini azaltmaktadır. Sosyal yeterlik ise öğretmenlerin çocuğun aktivitelerine katılımı ile olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Ancak çocukların öğretmenleri ile yoğun bir şekilde iletişim kurmaları onların akranları ile olan etkileşimlerin azalmasına neden olabilmektedir.

2.6.4. Çevre ve kültür

Sosyal davranışlar, içinde bulunulan sosyal çevre ve bu çevrede oluşturulmaya çalışılan sağlıklı etkileşimler sonucunda ortaya çıkan davranışlardır (Woudenberg

and Farrenkopf 1995). Çocuğun başarılı olmasında destekleyici bir ev ortamının sunulmasının önemi göz ardı edilmemelidir (Prince 2006). Ekolojik sistem yaklaşımına bakıldığında, çocuğun içerisinde bulunduğu çevrenin, çocuğun davranışlarına yön verme anlamında önem taşıdığı görülmektedir. Dolayısıyla çocuk, ebeveynler başta olmak üzere yakın çevresinden ve ailenin iletişim halinde bulunduğu sosyal çevresinden etkilenmektedir (Atzaba-Poria and Pike 2005). Çocuğun yetiştirildiği ortam, onun sosyal özelliklerini güçlü biçimde etkilemektedir (Belsky, Friedman and Hsieh 2001). Doğumdan itibaren çocuklar yaşadıkları toplum ve kültürün değerlerine göre yetiştirilmekte ve içinde yaşadığı toplumun maddi ve manevi kültürünün öğelerini öğrenip benimsemektedir (Öztürk 2008).

2.6.5. Akran ilişkileri

Yaşlılarıyla deneyim kazanmaları çocuklar için çok önemli bir gelişim kaynağıdır. Bu nedenle çocuklar, hayatları boyunca uyum ve davranışlarını etkileyen beceri, tutum ve tecrübeleri bu geniş yelpazede kazanır. Çocuğun akranlarıyla etkileşimi sosyal, duygusal, bilişsel işleyişin ötesinde ailelerinden okuldan ve buldukları mahalleden etkilenirler. Çocukların yaşlılarıyla deneyimleri, bireylerin çeşitli düzeylerde ilişkileri, etkileşimleri ve sosyal karmaşıklık durumları olarak gruplanabilir (Rubin, Bukowski and Parker 2006).

Bir arkadaş grubuna dâhil olma, çocukların kendilerine olan güvenlerinin artmasına, çekingenliğin azalarak uyumun kolaylaşmasına olanak sağlar. Çocuk yeni ilişkiler kurabilmek için kendini ait hissedeceği bir gruba ihtiyaç duyar ve bu grubu sosyal yaşam provası olarak algılar. Çocuk bu provayı sağlıklı ve başarılı geçirirse, hem kendisine hem de çevresine daha duyarlı ve yararlı bir birey olabilir (Atlı 2006). Çocukların okulöncesi dönemdeki arkadaş seçimlerine dikkat edildiğinde her çocuğun kendi cinsiyetinde olan çocuğu seçme eğiliminde olduğu görülecektir. Çocuklar, her türlü baskıdan uzak olduklarında ve böyle bir durumda seçim yaptıklarında kendi cinsiyetlerinde olan çocuğu arkadaş olarak seçme eğiliminde olacaklardır. Bu durum, farklı cinsiyette bulunan çocukların ilgilerinin de farklılaşmasıyla ilişkilendirilebilir. Kendi cinsiyetinde bulunan kişiyi oyun arkadaşı olarak seçme davranışı üç yaş ve öncesinde başlamakta ve altı onbir yaşa kadar devam edebilmektedir. Erkek çocuklar daha büyük grup etkinliklerinden, sokak ve

açık hava oyunlarından hoşlanırken, kız çocuklar ev ortamında ya da evlerinin bahçesi gibi güven duyabilecekleri birkaç kız arkadaşlarıyla oynamayı tercih ederler (Maccoby 2000). Bu bilgiler ışığında sosyal becerilerin birçok faktörden etkilendiği söylenebilir. Çocuklarda, sosyal beceri ve problem davranışların temeli ailede oluşmakta ve kazanılan davranışlar çocukların buldukları çevre ve eğitim ortamlarında şekillenmeye devam etmektedir.

2.7. Sosyal Beceri, Problem Davranış ve Oyun İlişkisi

Saldırgan davranışlar ve işbirliği çocuğun sosyal alanlarında beliren iki temel özellik olarak sayılabilir. Bu iki temel özelliğin ortak noktaları her ikisinin de çok küçük yaşlarda çocuğun diğer çocuklarla ilişki kurma ve bu ilişkileri sürdürmeye yönelik isteklerinden kaynaklanmalarındır. Saldırganlık ve işbirliği davranışları erken yaşlarda oluşan akran etkileşimlerinin normal görülen çatışmalarını çözümlenmeye yönelik çocukların kullandığı iki önemli stratejidir (Jewett 1992). Sosyal beceri düzeyleri düşük olan çocukların, sosyal becerileri yüksek olan çocuklara göre daha fazla akran reddi yaşadıkları, benzer biçimde problemleri gösteren çocukların akranları tarafından kabul görmedikleri belirlenmiştir (Gülay Ogelman ve Çiftçi Topaloğlu 2014). Prososyal davranışlara daha sık başvuran çocuklar, daha az saldırgan davranışlar gösterirken duygusal davranışlar sergilemeye daha eğilimli olabilirler. Problem durumlarında ise kızgınlıklarından çok üzüntülerini dile getirirler (Atlı, 2006). Schaefer Korn, Smith, Hunter, Mora-Merchan, Singer and Van der Meulen (2004), okul öncesi dönemdeki çocukların davranış öğrenmelerinin değerlendirilmesini kapsayan bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış öğrenme durumları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki, davranış problemleri ile negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hay (2007), okul öncesi dönemdeki 66 çocuğun oyun etkinlikleri sırasında vurma, itme, zorla arkadaşının elinden oyuncak alma gibi saldırgan davranışları gösterme düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmada çocukların çoğunluğunun oyun

davranışlarında hafif dereceden daha fazla sert çıkışlar yaptıkları; sergiledikleri saldırgan davranışlarda ise cinsiyete göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalarda, sosyal becerilerdeki eksikliklerin çocukluk döneminde ve gelecekte uyum problemlerine sebebiyet verebileceği, akran ilişkilerindeki eksiklerin çocuğun psikolojik sorunlar yaratabileceği, yine sosyal beceri eksikliğinin akran kabulünü engelleyeceği, akranlarınca reddedilen çocukların ergenlikte suç eğiliminde olabildikleri bulgularına ulaşılmıştır. (Çetin, Bilbay ve Kaynak 2003). Smilansky and Shefatya (1990) yaptıkları çalışmada sosyodramatik oyun davranışları gösteren çocukların organizasyonlar üretme ve uygulama, muhakeme yapabilme yeteneği, akıl yürütme becerisi ve sosyal becerilerinin daha gelişmiş olduğunu bulgulamışlardır. Bununla birlikte, sosyodramatik oyun oynamayı tercih eden çocukların kendilerini ifade etmede, karşılaştığı olaylar arasında akıl yürüterek mantıklı olanı ayırt edebilme gibi becerilere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Seven (2007) yaptığı çalışmada altı yaşındaki anasınıfı öğrencilerinin sosyal davranış problemleri üzerinde ailesel faktörlerin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Sosyal davranış problemleri cinsiyet, kardeş sayısı, annenin çalışma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini, bununla birlikte içselleşmiş davranış problemlerinin annenin çalışma durumu ve kardeş sayısına; dışsallaşmış davranış problemlerinin ise cinsiyet ve kardeş sayısına göre farklılık gösterdiğini bulgulamıştır. (Jewett 1992), çocuğun ailesiyle ve çevresindeki yetişkinlerle kurduğu etkileşim, iletişim önemli rol oynamaktadır. Çevredeki yetişkinlerin çocuktan beklentileri ve toplumsal değerleri çocukların bu iki davranıştan hangisini seçecekleri noktasında belirleyici görülmekte olduğunu belirtmiştir.

Darwish, Esquivel, Houtz and Alfonso (2001) yılında 3-5 yaş grubundaki çocuklara yönelik yaptıkları çalışmalarında, kötü muameleye maruz kalmış ve kötü muamale görmemiş çocukların serbest oyun davranışları ve sosyal becerilerini karşılaştırmışlardır. Kötü muameleye maruz kalan çocukların akranları ile etkileşimlerin başlatılması ve kendini kontrol etme açısından daha zayıf oldukları, aynı zamanda problem davranışları da daha fazla sıklıkta gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Olumlu iletişim becerileri gösterebilen çocukların saldırgan davranış göstermekten kaçındıkları, işbirliği, uzlaşma ve paylaşma gibi olumlu tutum ve davranışlar sergileme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Erwin 2000). Walker'in (2004) yaptığı benzer bir çalışmada da okul öncesi dönemde bulunan çocukların bazı davranışları incelenmiş ve saldırgan, rahatsız edici davranışlar gösteren ve işbirlikçi oyun oynamayan çocukların, akranlarına göre daha fazla sosyal ret, yani dışlanma sorunu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere sosyal beceriler ve problem davranışlar, sosyal beceriler ve oyun davranışları arasındaki ilişkiler birbirini etkileyen değişkenler olarak farklı şekillerde ele alınmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde sosyal beceri düzeyleri yüksek olan çocuklarda problem davranışlar daha az görülürken, sosyal beceri düzeyi düşük olan çocukların daha sık problem davranışlara başvurdukları görülmektedir. Bununla birlikte sosyal beceri düzeyleri yüksek olan çocuklar daha çok sosyal oyunları tercih ettikleri yukarıda verilen bilgilere dayanarak söylenebilir. Mevcut çalışmada çocuğun hayatında önemli görülen bu üç etken ele alınmıştır.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiziyle ilgili süreçler yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Çalışmada, 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerileri, problem davranışları ve oyun davranışlarının incelendiği mevcut çalışma ilişkisel araştırma biçiminde (associational research) tasarlanmıştır. İlişkisel araştırmalarda iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiler, bu ilişkilere her hangi bir etkide bulunmamak suretiyle incelenir (Fraenkel, Wallen and Hyun 2012).

Bu araştırmada 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerileri, problem davranışları ve oyun davranışları incelenmiştir. Sosyal beceriler ve problem davranışlar araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak kurgulanırken, oyun davranışları araştırmanın bağımlı değişkeni olarak ele alınmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan sosyal becerilerin alt boyutlarını sosyal işbirliği becerileri, sosyal bağımsızlık becerileri ve sosyal etkileşim becerileri oluşturmaktadır. Araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni olan problem davranışın alt boyutları ise dışa yönelim, içe yönelim, asosyal ve benmerkezci davranışlardır. Son olarak araştırmada bağımlı değişken olarak yer alacak olan oyun davranışı, sessiz davranış, yalnız-pasif, yalnız-aktif, sosyal oyun ve itiş-kakış olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Karabük ilinde bulunan 16 okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan 5-6 yaş aralığında olan çocuklardan uygun örnekleme yöntemiyle seçilen okullarda görev yapan 32 okulöncesi öğretmenin sınıflarında bulunan toplam 250 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında araştırmanın sınırlılıklarından dolayı uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme; zaman, para ve emek bağlamında yaşanan ve araştırmanın seyrini etkilemesi muhtemel sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesini sağladığı için (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016) tercih edilmiştir. Araştırmada 5-6 yaş aralığında bulunan 250 çocuğa ilişkin bilgiler, çocukların öğretmenleri ve velilerinin izni alındıktan sonra öğretmenleri tarafından elde edilmiştir. Çocukların cinsiyetlerine ve yaş ortalamalarına ilişkin demografik bilgiler aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcılara ilişkin demografik veriler (n = 250)*

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Kız	127	50.8
Erkek	123	49.2
<i>Yaş</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
5	103	41.2
6	147	58.8

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada demografik bilgileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, sosyal beceri ve problem davranışlara ilişkin verileri toplamak amacıyla “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği/Preschool and Kindergarten Behavior Scale (PKBS-2)” ve çocukların oyun davranışlarına ilişkin verileri toplamak amacıyla “Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği (ODÖ)” kullanılmıştır. Aşağıda mevcut araştırmada kullanılacak ölçme araçlarına yönelik tanıtıcı bilgiler verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu: Çocukların sosyal beceri, problem davranış ve oyun davranışlarının yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre değişip değişmediğine ilişkin

analizlerin yapılabilmesine ilişkin verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.2. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği/Preschool and Kindergarten Behavior Scala (PKBS-2)(2003) : 3-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla Kenneth W.Merril tarafından geliştirilen 3-6 yaş arasında bulunan 3.317 çocuk ile norm çalışması yapılmak suretiyle yeniden ele alınan bu ölçek, Özbey ve Alisinanoğlu (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği olmak üzere iki ölçeği bünyesinde barındıran PKBS-2, “*Hiç, Bazen, Sıklıkla, Nadiren*” arasında puanlanan 76 maddeden oluşmaktadır. Yapılan pilot uygulamayla ölçeğin uygulanmasının yaklaşık 15-20 dakika sürdüğü belirlenmiştir. Ölçeğin İngilizce formunda iç tutarlılık katsayısı Sosyal Beceri ve Problem Davranış ölçekleri için .90 ve .97; her iki ölçeğin alt boyutlarında ise .81 ve .95’tir.

Özbey (2009) her iki ölçek için (sosyal beceri ve problem davranış) geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmıştır. Yukarıda da ifade edildiği gibi ölçek kendi içinde iki ana ölçekten oluşmaktadır. Bunlardan biri Sosyal Beceri Ölçeği’dir. Sosyal Beceri Ölçeği, *sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul ve sosyal etkileşim* olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçekten alınan yüksek puanlar çocuğun sosyal becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca faktör analizi sonuçlarına göre hesaplanan faktör yükleri tüm boyutlarda .52 ile .94 arasında değişkenlik göstermektedir. *Sosyal işbirliği* alt boyutu çocuğun yetişkinlerin yönergelerini takip etme, işbirliği, akranlarıyla uyum ve kendini kontrol etme becerilerine göndermede bulunmaktadır. *Sosyal etkileşim* alt boyutu çocuğun akranları tarafından kabul edilme ve akranlarıyla ilişkilerini sürdürme becerilerini ölçmektedir. Son olarak *sosyal bağımsızlık*, çocuğun akran gruplarının etki alanı içinde sosyal bağımsızlık göstergesi olan davranışlarını kapsamaktadır (Özbey 2009).

Mevcut çalışma kapsamında elde edilen veriler üzerinden ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla hem ölçeğin tamamı ve hem de alt boyutları için ayrı ayrı iç tutarlılık katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Buna göre iç tutarlılık katsayısı sosyal işbirliği ve sosyal bağımsızlık boyutları için .90 ve sosyal etkileşim boyutu için .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için ise iç tutarlılık katsayısı .93’tür.

PKBS-2'nin orijinal formunun ikinci bölümünü oluşturan 42 maddelik Problem Davranış Ölçeği, kendi içinde *içe yönelim problem davranışlar* ve *dışa yönelim problem davranışlar* olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. *Dışa yönelim problem davranışlar* alt boyutunda 16 madde bulunmaktadır. İlgili maddeler kontrol altına alınamayan ve dışa yansıyan yerinde duramama, başkalarına ve eşyalara zarar verme, dikkatini toplamakta zorlanma gibi davranışlara göndermede bulunmaktadır. *İçe yönelim problem davranışlar* alt ölçeğinde kontrol edilemeyen duygusal ve davranışsal problemlerin tanımlandığı 5 madde bulunmaktadır. *İçe yönelik duygusal ve davranışsal problemlerin yer aldığı* bu boyutta korku dolu olma, aşırı duygusal olma ve endişeli olma gibi davranışlar yer almaktadır (Özbey 2009).

Mevcut çalışma kapsamında elde edilen veriler üzerinden ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla hem ölçeğin tamamı ve hem de alt boyutları için ayrı ayrı iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Buna göre iç tutarlık katsayısı dışa yönelim boyut için .96, içe yönelim boyutu için .94, asosyal davranış boyutu için .71 ve benmerkezci davranış boyutu için .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için hesaplanan iç tutarlık katsayısı .95'tir.

3.3.3. Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği (ODÖ): Bu ölçek, küçük çocukların oyunlar sırasında gösterdikleri bireysel davranışları öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla Robert J. Coplan ve Kenneth H. Rubin tarafından 1998 yılında geliştirilen ölçek Gülay Ogelman tarafından 2011 yılında Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Ölçek 5 alt boyutta 18 maddeden oluşmaktadır. *Sessiz davranış* alt boyutu, etrafını her hangi bir amaç gütmeksizin izlemeye dönük 4 maddeyi içermektedir. 4 maddeden oluşan *yalnız-pasif davranış* alt boyutu, çocuğun yalnız başına oynayarak bir şeyler inşa etmeye, kurmaya ve keşfetmeye yöneldiği oyunları kapsamaktadır. *Yalnız-aktif davranış* boyutu, çocuğun tek başına oynadığı koşma, müzik aleti çalma, canlandırma yapma ve rol oynama davranışlarını içeren 2 maddeden oluşmaktadır. *Sosyal oyun* alt ölçeği, grup oyunu, sosyo-dramatik oyun ve akran etkileşimine yönelik 6 maddeyi açıklamaktadır. *İtiş-kakış oyun* alt boyutu ise kavga ediyormuş gibi yapmak ve boğuşmak gibi hareket temeline dayanan iki maddeden oluşmaktadır. Maddelerin her biri hiç, seyrek, bazen, sık sık ve her zaman seçenekleriyle değerlendirilmekte ve her maddeden alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan

5'dir. Alt ölçeklerden alınan toplam puan, çocuğun o davranışı oyun boyunca ne kadar sıklıkta gösterdiğini ifade etmektedir. Alt ölçekleri iç tutarlık katsayıları sessiz davranış için .85, yalnız-pasif davranış için .79, yalnız-aktif davranış için .76, sosyal oyun için .96 ve itiş-kakış alt boyutu için .92'dir (Coplan ve Rubin 1998; Akt. Gülay Ogelman, 2011).

Bu kapsamda yazar ODÖ'nün kapsam, yapı ve kriter geçerliği ile güvenilirliğini incelemiştir. Türkçe formun kapsam geçerliği uzman görüşlerine dayalı olarak sağlanmıştır. Bu amaçla, okul öncesi alanında çalışan farklı akademisyenlerden görüş alınarak ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla ölçeğin tamamı ile alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve ölçeğin tamamının sosyal oyun ($r = .46$), yalnız-pasif davranış ($r = .23$), itiş-kakış oyun ($r = .63$), sessiz oyun ($r = .35$) ve yalnız-aktif davranış ($r = .47$) alt boyutları ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç güvenilirliğini tespit etmek amacıyla iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre tüm ölçek için iç tutarlık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Mevcut çalışma kapsamında elde edilen veriler üzerinden ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla hem ölçeğin tamamı ve hem de alt boyutları için ayrı ayrı iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre iç tutarlık katsayısı sosyal oyun boyutu için .83, yalnız pasif oyun boyutu için .72, itiş kakış oyun boyutu için .86, sessiz oyun boyutu için .69 ve yalnız aktif oyun için .66 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise .73'tür.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması için etik kurul izni, Milli Eğitim Müdürlüğü uygulama izni gibi uygulamanın yapılması için gerekli izinler önceden alınarak veri toplama süreci başlatılmıştır. Verilerin toplanmasında mevcut araştırma kapsamında kullanılan PKBS-2 ve ODÖ'yü her çocuk için kendi sınıf öğretmeni doldurmuştur. Öğretmenlerden her bir çocuk için bir ölçek formunu, çocuğun son üç ay süresindeki davranışlarıyla ilgili gözlemlerini dikkate alarak işaretlemeleri gerektiği bilgisi verilmiştir. Oyun ölçeğinin sınıftaki serbest oyun sırasında, çocukların ilgilendiği farklı davranışları incelediği ve çocuğun sınıftaki aynı yaş aralığındaki diğer

çocuklarla karşılaştırarak ve her bir maddeyi çocuğa uygun olarak işaretlemesi gerektiği çocuğun günlük davranışlarının genel bir değerlendirmesini yapmaya çalışılması konusunda öğretmenler bilgilendirilmiştir. Ölçekler öğretmenlere verilerek ve gerekli uyarı ve hatırlatmalar yapılarak ölçeği doldurmaları için teslim edilmiştir ve iki hafta içerisinde ölçeklerin doldurulmuş olarak alınması gerektiği belirtilmiştir. Verilerin tamamının toplanması yaklaşık iki ay sürmüştür. Bir öğretmenin her iki ölçeği de tamamen doldurması yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

Verilerin analizinde SPSS 16 paket programı kullanılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik özelliklerinin analizinde frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeği ve Oyun Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanların çocuğun cinsiyetine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. t-testi, ilişkisiz örneklere ait puan ortalamaları arasındaki farkı çözümlemede kullanılmaktadır (Büyüköztürk 2013). Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla, iki niceliksel verinin karşılaştırılmasında normal dağılım gösteren durumlarda kullanılan Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Oyun davranışının her bir alt boyutunun sosyal becerinin ve problem davranışın alt boyutları tarafından ne düzeyde yordandığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene (yordayıcı değişkenlere) dayalı olarak bağımlı değişkenin tahmin edilmesine olanak sağlar. Yordayıcı değişkenler tarafından bağımlı değişkende açıklanan toplam varyans hesaplanır, yordayıcı değişkenlerin istatistiksel olarak manidar olup olmadığı ve yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönü belirlenir (Büyüköztürk 2013). Çoklu doğrusal regresyonun yapılabilmesi için bazı varsayımların yerine getirilmesi gerekir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Regresyon analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerin en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ve normal dağılım göstermeleri (çoklu regresyon analizinde çok değişkenli normal dağılım) göstermesi gerekmektedir (Büyüköztürk 2013). Bu varsayımın karşılanıp karşılanmadığı incelenerek kullanılan ölçme araçlarının eşit

aralıklı ölçek düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeklerin uygulanmasından elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği verilere ait betimsel istatistikler, basıklık ve çarpıklık değerleri kullanılarak belirlenmiştir. Oyun davranış ölçeği ve sosyal beceri ölçeklerine ilişkin toplam puanların ve alt test puanlarının normal dağılım gösterdiği buna rağmen, problem davranış ölçeği alt boyutlarından “dışa yönelim” “asosyal” ve benmerkezci davranış alt boyutlarının puanlarının normalden saptığı görülmüştür. Regresyon analizinde belirlenen uç değerlerin analizden çıkartılması ya da uç değerlerin olduğu ölçüm setinin dönüştürülerek (logaritmik, karekök vb.) regresyon modelinde olan olumsuz etkilerinin azaltılması gerekmektedir (Büyüköztürk (2013). Bu nedenle normalden sapma gösteren bu alt test puanlarının normalleştirilmesi amacıyla aşağıdaki işlemler uygulanmıştır.

Dışa yönelim ve benmerkezci davranış alt test puanlarının sağa çarpık olmaları nedeniyle logaritmik dönüşüm uygulanmış ve dağılım normalleştirilmiştir.

Asosyal davranış alt test puanlarının çok basic olması nedeniyle karekök dönüşümü yapılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiş ve çoklu bağlantı problem olmadığı görülmüştür. Tablo 8 incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişki katsayılarının 0.80’den daha küçük olduğu görülmektedir. Bu durum bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığını bir göstergesidir.

4. BULGULAR

Öğretmenlerinin görüşlerine göre araştırmaya katılan 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışları, sosyal becerileri ve problem davranışlarının cinsiyetlerine manidar bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 2. 5-6 Yaş Çocuklarının Oyun Davranışının Cinsiyete Göre *t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Erkek		Kız		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>(n = 123)</i>		<i>(n = 127)</i>			
	\bar{X}	<i>S</i>	\bar{X}	<i>S</i>		
<i>Oyun Davranışı</i>						
Sosyal oyun	3.93	.68	4.01	.76	.87	.38
Yalnız pasif oyun	3.34	.73	3.28	.80	-.61	.54
İtiş kakış oyun	2.24	1.16	1.56	.85	-5.31	.00
Sessiz oyun	2.16	.71	2.10	.83	-.59	.55
Yalnız aktif oyun	3.02	.93	3.15	.92	1.17	.24

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerinin oyun davranışlarına ilişkin görüşlerinin çocukların cinsiyetine göre oyun davranışının yalnızca itiş kakış oyun [$t(248) = -5.31, p < .05$] boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığını, buna karşın sosyal oyun [$t(248) = .87, p > .05$], yalnız pasif oyun [$t(248) = -.61, p > .05$], sessiz oyun [$t(248) = -.59, p > .05$] ve yalnız aktif oyun [t

(248) = 1.17, $p > .05$] boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, 5-6 yaş çocuklarının öğretmenlerinin, çocukların oyun davranışına ilişkin görüşleri yalnızca itiş-kakış oyun boyutunda farklılaşmakta olduğu yönündedir. Buna göre erkek çocukların kız çocuklara göre itiş kakış oyunu daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 3. 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Cinsiyete Göre *t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Erkek ($n = 123$)		Kız ($n = 127$)		<i>t</i>	<i>p</i>
	\bar{X}	<i>S</i>	\bar{X}	<i>S</i>		
	<i>Sosyal Beceri</i>					
Sosyal işbirliği	3.53	.48	3.66	.41	2.32	.02
Sosyal etkileşim	3.16	.79	3.38	.81	2.16	.03
Sosyal bağımsızlık	3.17	.57	3.27	.68	1.22	.22

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerinin sosyal becerilerine ilişkin görüşlerinin sosyal becerinin sosyal işbirliği [$t(248) = 2.32, p < .05$] ve sosyal etkileşim [$t(248) = 2.16, p < .05$] boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaşırken sosyal bağımsızlık boyutunda anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir [$t(248) = 1.22, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, kız çocukların sosyal işbirliği ve etkileşim düzeyleri erkek çocuklara göre anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Ayrıca kız ve erkek çocukların sosyal bağımsızlık düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Tablo 4. 5-6 Yaş Çocuklarının Problem Davranışlarının Cinsiyete Göre *t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Erkek		Kız		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>(n = 123)</i>		<i>(n = 127)</i>			
	\bar{X}	<i>S</i>	\bar{X}	<i>S</i>		
<i>Problem Davranış</i>						
Dışa yönelim prob. dav.	.17 (1.48)	.17 (1.48)	.11 (1.29)	.16 (1.45)	-3.03	.00
İçe yönelim prob. dav.	1.54	.71	1.59	.85	.53	.60
Asosyal davranış	.88	.19	.89	.20	.49	.62
Benmerkezci davranış	.29 (1.94)	.38 (2.4)	.32 (2.09)	.46	.47	.64

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerinin problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin yalnızca dışa yönelim problem davranış [$t(248) = -3.03, p < .05$] boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaştığı, buna karşın içe yönelik problem davranış [$t(248) = .53, p > .05$], asosyal davranış [$t(248) = .49, p > .05$] ve benmerkezci davranış [$t(248) = .47, p > .05$] boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın oluşmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, erkek çocukların dışa yönelim problem davranışları gösterme düzeyleri kız çocuklardan anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyun davranışlarına, sosyal becerilerine ve problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. 5-6 Yaş Çocuklarının Oyun Davranışlarının Yaşa Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	5 yaş		6 yaş		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>(n = 103)</i>		<i>(n = 147)</i>			
	\bar{X}	<i>S</i>	\bar{X}	<i>S</i>		
<i>Oyun Davranışı</i>						
Sosyal oyun	3.89	.78	4.03	.67	-1.55	.12
Yalnız pasif oyun	3.45	.65	3.20	.83	2.55	.01
İtiş kakış oyun	1.98	1.05	1.83	1.08	1.06	.30
Sessiz oyun	2.35	.78	1.98	.73	3.84	.00
Yalnız aktif oyun	3.23	.84	2.98	.97	2.12	.04

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerinin oyun davranışlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre yalnız pasif oyun [$t(248) = 2.55, p < .05$], sessiz oyun [$t(248) = 3.84, p < .05$] ve yalnız aktif oyun [$t(248) = 2.12, p < .05$] boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaşırken sosyal oyun [$t(248) = -$

1.55, $p > .05$] ve itiş-kakış oyun [$t(248) = -1.06$, $p > .05$] boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre anlamlı farklılaşmanın görüldüğü oyun davranışının her üç boyutunda da 5 yaş çocuklarının daha yüksek değerlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 6. 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Yaşa Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	5 yaş		6 yaş		t	p
	(n = 103)		(n = 147)			
	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
Sosyal Beceri						
Sosyal işbirliği	3.59	.41	3.59	.47	-.11	.91
Sosyal etkileşim	3.26	.84	3.28	.78	-.17	.86
Sosyal bağımsızlık	3.16	.69	3.27	.58	-1.38	.17

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerinin sosyal becerilerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre sosyal işbirliği [$t(248) = -.11$, $p > .05$], sosyal etkileşim [$t(248) = -.17$, $p > .05$] ve sosyal bağımsızlık [$t(248) = -1.38$, $p > .05$] boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla öğretmenlerinin görüşlerine göre 5-6 yaş çocuklarının sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Tablo 7. 5-6 Yaş Çocuklarının Problem Davranışlarının Yaşa Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	5 yaş		6 yaş		t	p
	(n = 103)		(n = 147)			
	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
Problem Davranış						
Dışa yönelim	.13	.17	.14	.17	-.28	.85

İçe yönelim	1.64	.85	1.51	.73	1.34	.18
Asosyal davranış	.90	.18	.88	.20	.55	.37
Benmerkezci davranış	.38	.45	.25	.39	2.37	.03

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerinin problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre problem davranışın yalnızca benmerkezci davranış [$t(248) = 2.37, p < .05$] boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığı, buna karşın dışa yönelim problem davranış [$t(248) = -.28, p > .05$], içe yönelim problem davranış [$t(248) = 1.34, p > .05$] ve asosyal davranış [$t(248) = .55, p > .05$] boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre 5 yaş çocuklarının 6 yaş çocuklarına göre benmerkezci davranışları daha fazla sergiledikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın değişkenlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	\bar{X}	S	S.O.	Y.P.O.	İ.K.O.	SS.O.	Y.A.O.	S.İ.	S.E.	S.B.	D.Y.P.D.	İ.Ç.P.D.	A.S.D.	B.M.D.
S.O.	3.97	.72	-.28**	.04	-.38**	.38**	.29**	.58**	.73**	-.04	-.57**	-.25**	-.16*	
Y.P.O.	3.31	.77	-	-.05	.20**	.59**	.21**	.27**	.19**	-.15*	-.08	.14*	.03	
İ.K.O.	1.89	1.07		-	.17**	-.02	-.51**	-.07	.02	.59**	.02	-.23**	.21**	
SS. O.	2.13	.77			-	.09	-.28**	-.29**	-.45**	.06	.42**	-.20**	.32**	
Y.A.O.	3.09	.92				-	.18**	.34**	.35**	-.17**	-.22**	.23**	-.08	
S.İ.	3.59	.45					-	.44**	.36**	-.59**	-.28**	.32**	-.32**	
S.E.	3.28	.80						-	.68**	-.16*	-.45**	.15*	-.19**	
S.B.	3.22	.63							-	-.09	-.65**	.31**	-.32**	
D.Y.P.D.	.14	.17								-	.26**	-.49**	.44**	
İ.Ç.P.D.	1.56	.78									-	-.57**	.58**	
A.S.D.	.89	.19										-	-.60**	
B.M.D.	.30	.80											-	

Not: ** $p < .01$; * $p < .05$ Not: S.O. = Sosyal oyun; Y.P.O. = Yalnız pasif oyun; İ.K.O. = İtiş kakış oyun; SS. O. = sessiz oyun; S.İ. = Sosyal işbirliği; S.E. = Sosyal etkileşim; S.B. = Sosyal bağımsızlık; D.Y.P.D. = Dışa yönelim problem davranış; İ.Ç.P.D. = İçe yönelim problem davranış; A.S.D. = Asosyal davranış; B.M.D. = Benmerkezci davranış

Tablo 8 incelendiğinde oyun davranışının sosyal oyun boyutunun sosyal becerinin sosyal işbirliği ($r = .29, p < .01$), sosyal etkileşim ($r = .58, p < .01$) ve sosyal

bağımsızlık ($r = .73, p < .01$) boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı; problem davranışın ise içe yönelim problem davranış ($r = -.57, p < .01$), asosyal davranış ($r = -.25, p < .01$) ve benmerkezci davranış ($r = -.16, p < .05$) boyutlarıyla negatif yönde ve anlamlı bir biçimde ilişkili olduğu görülmektedir. Benzer biçimde oyun davranışlarından yalnız pasif oyun boyutunun sosyal becerinin sosyal işbirliği ($r = .21, p < .01$), sosyal etkileşim ($r = .27, p < .01$) ve sosyal bağımsızlık ($r = .19, p < .01$) boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler verdiği ancak problem davranışın yalnızca dışa yönelim problem davranış boyutuyla ($r = -.15, p < .05$) negatif yönde ve anlamlı ilişki verdiği görülmektedir. Yalnız pasif oyunla asosyal davranış arasında ise düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($r = -.14, p < .05$). Bununla birlikte Tablo 8'de, oyun davranışlarının itiş kakış oyun boyutunun sosyal becerinin sosyal işbirliği ($r = -.51, p < .05$) boyutuyla negatif yönde ve anlamlı ilişkiler verirken problem davranışın dışa yönelim problem davranış ($r = .59, p < .05$) ve benmerkezci davranışla pozitif yönde ve anlamlı ($r = .21, p < .05$); asosyal davranışla ise negatif yönde ve anlamlı ilişkiler verdiği görülmektedir ($r = -.23, p < .05$). Tablo 8'de, oyun davranışının sessiz oyun boyutu ile araştırmanın diğer değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, sessiz oyun boyutunun sosyal beceri boyutunun sosyal işbirliği ($r = -.28, p < .05$), sosyal etkileşim ($r = -.29, p < .05$) ve sosyal bağımsızlık ($r = -.45, p < .05$) boyutlarıyla negatif yönde ve anlamlı; problem davranışın içe yönelim problem davranış ($r = .42, p < .05$) ve benmerkezci davranış boyutuyla ($r = .32, p < .05$) ise pozitif yönde ve anlamlı ilişki içinde olduğu görülmektedir. Sessiz oyun ile asosyal davranış arasında ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur ($r = -.20, p < .05$). Son olarak oyun davranışının yalnız aktif oyun boyutunun sosyal becerinin sosyal işbirliği ($r = .18, p < .05$), sosyal etkileşim ($r = .34, p < .05$), sosyal bağımsızlık ($r = .35, p < .05$) ve problem davranışın asosyal problem davranış ($r = .23, p < .05$) boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı; problem davranışın dışa yönelik problem davranış ($r = -.17, p < .05$) ve içe yönelim problem davranış ($r = -.22, p < .05$) boyutlarıyla negatif yönde ve anlamlı ilişkiler verdiği görülmektedir.

Oyun davranışının sosyal oyun boyutunun sosyal beceri ve problem davranışın alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Oyun Davranışının Sosyal Oyun Boyutunun Sosyal Beceri ve Problem Davranışın Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Değişkenler</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata B</i>	β	<i>T</i>	<i>p</i>
Sabit	1.43	.45		3.19	.00
S.İ.	.10	.09	.06	1.02	.31
S.E.	.12	.05	.14	2.27	.02
S.B.	.57	.08	.49	7.27	.00
D.Y.P.D	.28	.26	.07	1.10	.27
İ.Ç.P.D.	-.25	.06	-.27	-3.93	.00
A.S.D.	.24	.22	.06	1.09	.28
B.M.D	-.35	.10	-.21	-3.61	.00

$$R = .77 \quad R^2 = .59, \quad F(9-240) = 48.86, \quad p < .05$$

Tablo 9 incelendiğinde, sosyal becerinin sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutları ile problem davranışın dışa yönelim problem davranış, içe yönelim problem davranış, asosyal davranış ve benmerkezci davranış boyutlarının birlikte, oyun davranışının sosyal oyun boyutuyla ($r = .77, p < .05$) anlamlı ilişki verdiği görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, sosyal becerinin sosyal etkileşim ($\beta = .14, p < .05$) ve sosyal bağımsızlık ($\beta = .49, p < .05$) boyutlarının sosyal oyunun pozitif yönde ve anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Sosyal işbirliği ise sosyal oyunun anlamlı bir yordayıcısı değildir ($\beta = .06, p > .05$). Bununla birlikte problem davranışın içe yönelim problem davranış ($\beta = -.27, p < .05$) ve benmerkezci davranış ($\beta = -.21, p < .05$) boyutları sosyal oyunun negatif yönde ve anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Dışa yönelim problem davranış ($\beta = .07, p > .05$) ve asosyal davranış ($\beta = .06, p > .05$) ise sosyal oyunun anlamlı birer yordayıcısı değildir. Oyun davranışının yalnız pasif oyun boyutunun sosyal beceri ve problem davranışın alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Oyun Davranışının Yalnız Pasif Oyun Boyutunun Sosyal Beceri ve Problem Davranışın Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Değişkenler</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
--------------------	----------	------------------------	---------	----------	----------

Sabit	1.06	.69		1.53	.13
S.İ.	.09	.14	.05	.61	.54
S.E.	.23	.08	.24	2.76	.01
S.B.	.08	.12	.07	.67	.51
D.Y.P.D.	-.45	.40	-.10	-1.13	.26
İ.Ç.P.D.	.10	.10	.10	.99	.32
A.S.D.	.80	.34	.20	2.37	.02
B.M.D	.39	.15	.22	2.59	.01

$$R = .36 \quad R^2 = .13, \quad F(9-240) = 5.00, \quad p < .05$$

Tablo 10 incelendiğinde, sosyal becerinin sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutları ile problem davranışın dışa yönelim problem davranış, içe yönelim problem davranış, asosyal davranış ve benmerkezci davranış boyutlarının birlikte, oyun davranışının yalnız pasif oyun boyutuyla ($r = .36, p < .05$) anlamlı ilişki verdiği görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, sosyal becerinin sosyal etkileşim boyutunun ($\beta = .24, p < .05$) yalnız pasif oyunun pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülürken sosyal işbirliği ($\beta = .05, p > .05$) ve sosyal bağımsızlık ($\beta = .07, p > .05$) boyutlarının yalnız pasif oyunun anlamlı birer yordayıcısı olmadığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte problem davranışların asosyal davranış ($\beta = .20, p < .05$) ve benmerkezci davranış boyutlarının ($\beta = .22, p < .05$) yalnız pasif oyunu pozitif yönde yordarken dışa yönelim problem davranış ($\beta = -.10, p > .05$) ve içe yönelim problem davranış boyutlarının ($\beta = .10, p > .05$) ise yalnız pasif oyunun anlamlı birer yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

Oyun davranışının itiş kakış oyun boyutunun sosyal beceri ve problem davranışın alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. *Oyun Davranışının İtiş Kakış Oyun Boyutunun Sosyal Beceri ve Problem Davranışın Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	T	p
Sabit	4.02	.78		5.15	.00
S.İ.	-.78	.16	-.33	-4.78	.00
S.E.	.05	.09	.04	.49	.63
S.B.	.13	.14	.08	.94	.35

D.Y.P.D.	2.79	.45	.43	6.21	.00
İ.Ç.P.D.	-.18	.11	-.13	-1.65	.10
A.S.D.	-.01	.38	-.002	-.03	.98
B.M.D	.06	.17	.02	.34	.74

$$R = .65 \quad R^2 = .42, \quad F(9-240) = 25.27, \quad p < .05$$

Tablo 11 incelendiğinde, sosyal becerinin sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutları ile problem davranışın dışa yönelim problem davranış, içe yönelim problem davranış, asosyal davranış ve benmerkezci davranış boyutlarının birlikte, oyun davranışının itiş kakış oyun boyutuyla ($r = .65, p < .05$) anlamlı ilişki verdiği görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, sosyal becerinin sosyal işbirliği boyutunun itiş kakış oyunun negatif yönde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($\beta = -.33, p < .05$), buna karşın sosyal becerinin sosyal etkileşim ($\beta = .04, p > .05$) ve sosyal bağımsızlık ($\beta = .08, p > .05$) boyutlarının itiş kakış oyunun anlamlı birer yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte problem davranışın alt boyutlarından yalnızca dışa yönelim problem davranış ($\beta = .43, p < .05$) boyutunun itiş kakış oyunun pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu, buna karşın içe yönelim problem davranış ($\beta = -.13, p > .05$), asosyal davranış ($\beta = -.002, p > .05$) ve benmerkezci davranışın ($\beta = .02, p > .05$) itiş kakış oyunu anlamlı bir biçimde yordamadığı tespit edilmiştir.

Oyun davranışının sessiz oyun boyutunun sosyal beceri ve problem davranışın alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *Oyun Davranışının Sessiz Oyun Boyutunun Sosyal Beceri ve Problem Davranışın Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Değişkenler</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata B</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.96	.63		6.29	.00
S.İ.	-.44	.13	-.25	-3.34	.00
S.E.	.09	.08	.09	1.13	.26
S.B.	-.34	.11	-.28	-3.10	.00
D.Y.P.D.	-.94	.36	.20	2.59	.01
İ.Ç.P.D.	.19	.09	.19	2.15	.03
A.S.D.	.32	.31	.08	1.02	.31

B.M.D	.36	.14	.20	2.61	.01
-------	-----	-----	-----	------	-----

$$R = .54 \quad R^2 = .29, \quad F(9-240) = 13.90, \quad p < .05$$

Tablo 12 incelendiğinde, sosyal becerinin sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutları ile problem davranışın dışa yönelim problem davranış, içe yönelim problem davranış, asosyal davranış ve benmerkezci davranış boyutlarının birlikte, oyun davranışının sessiz oyun boyutuyla ($r = .54, p < .05$) anlamlı ilişki verdiği görülmektedir. Regresyon analizi sonuçları, sosyal becerinin sosyal işbirliği ($\beta = -.25, p < .05$) ve sosyal bağımsızlık ($\beta = -.28, p < .05$) boyutlarının sessiz oyunun negatif yönde anlamlı birer yordayıcısı olduğunu, buna karşın sosyal etkileşim boyutunun sessiz oyunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermektedir ($\beta = .09, p > .05$). Bununla birlikte dışa yönelim problem davranış ($\beta = .20, p < .05$), içe yönelim problem davranış ($\beta = .19, p < .05$) ve benmerkezci davranış ($\beta = .20, p < .05$) boyutları sessiz oyunun pozitif yönde ve anlamlı birer yordayıcısıdır. Asosyal davranış ise sessiz oyunu anlamlı bir biçimde yordamamaktadır ($\beta = .08, p > .05$).

Tablo 13. *Oyun Davranışının Yalnız Aktif Oyun Boyutunun Sosyal Beceri ve Problem Davranışın Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	.60	.80		.76	.45
S.İ.	-.19	.17	-.09	-1.16	.25
S.E.	.24	.10	.21	2.51	.01
S.B.	.40	.14	.27	2.88	.00
D.Y.P.D.	-.84	.46	-.15	-1.82	.07
İ.Ç.P.D.	.12	.11	.10	1.08	.28
A.S.D.	1.03	.39	.22	2.63	.01
B.M.D	.33	.18	.15	1.88	.06

$$R = .43 \quad R^2 = .19, \quad F(9-240) = 8.02, \quad p < .05$$

Tablo 13 incelendiğinde, sosyal becerinin sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutları ile problem davranışın dışa yönelim problem davranış, içe yönelim problem davranış, asosyal davranış ve benmerkezci davranış boyutlarının birlikte, oyun davranışının yalnız aktif boyutuyla ($r = .43, p < .05$) anlamlı ilişki verdiği görülmektedir. Regresyon analizi sonuçları, sosyal becerinin sosyal etkileşim ($\beta = .21, p < .05$) ve sosyal bağımsızlık ($\beta = .27, p < .05$) boyutlarıyla

problem davranışın asosyal problem davranış boyutunun ($\beta = .22, p < .05$) yalnız aktif oyunun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Diğer değişkenler ise yalnız aktif oyunu anlamlı bir biçimde yordamamaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada ilk olarak okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışları, sosyal becerileri ve problem davranışlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçları, oyun davranışında yalnızca itiş-kakış oyun boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılık oluştuğunu göstermektedir. Buna göre araştırma sonuçları erkek çocukların kız çocuklara göre itiş-kakış oyunu daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir.

Araştırmanın bu bulgusu, yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Fabes, Martin ve Hanish (2003) yapmış oldukları araştırmada çocuk oyunlarının, çocuğun cinsiyetine ve oyun arkadaşının cinsiyetine göre değişikliklerini inceledikleri çalışma sonucunda elde edilen verilere göre 5-6 yaşında bulunan erkek çocukların aynı cinsiyette bulunan arkadaşlarıyla oyunlarının, kızların oyunlarından daha hareketli olduğu bulunmuştur. Benzer biçimde Santrock (2014) erkek çocukların itiş-kakış oyunları, rekabet, çatışma, risk alma gibi aktivitelerle kız çocuklardan daha fazla tercih ettiklerini belirtmiştir. Literatürde benzer biçimde erkek çocukların daha aktif ve sert oyunları tercih ettikleri, kız çocukların daha sessiz ve ayrıntıya dayalı

oyunları tercih ettiği belirtilmektedir (Gmitrova, Podhajecka and Gmitrov 2009). İlgili alan yazın incelendiğinde araştırma bulgusuna benzer bulguların elde edildiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Erkek ocukların daha hareketli oyunları tercih etmesinde, bebeklikten itibaren babaların erkek çocuklarıyla daha hareketli oyunları tercih etmelerinin etkili olabileceği söylenbilir. Son yapılan araştırmalar babanın da en az anne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Kımmet 2005). Çiftçi ve zgn (2011) yaptıkları araştırmada, ebeveynlerin cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri ile okul öncesi dönem çocuklarının akranlarıyla etkileşimleri ve oyuncak tercihleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, erkeklerin güç, hız ve dayanıklılık gerektiren oyunları, kızların oyun içinde bakım veren kişi olmayı, ebeveynin rolünde olmayı ve grup içi etkileşimlerle sürdürülen etkinlikleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buradan yola çıkılarak kız çocuklarıyla daha sakin oyun davranışları sergilemeyi tercih eden ebeveyn tutumunun yaygın olması, kız çocukların itiş kakış oyunları erkek çocuklardan daha az tercih etmelerine sebebiyet vermiş olabilir. Başka bir açıdan bakıldığında, toplumun erkek çocuklarına daha hoşgörülü bir tutum sergilemesinin, bebeklikten itibaren erkek çocuklarının şiddet davranışlarının aileler tarafından görmezden gelinmesinin (Bierhoff 2002, Yrkoğlu 2010), erkek çocukların kız çocuklarına göre itiş-kakış oyunu tercih etmelerine neden olmuş olabilir. Alanyazında erkek çocuklarda görülen saldırganlığın, kız çocuklara oranla çevresel faktörlerden daha çok etkilendiği belirtilmektedir (Trawick-Smith 2013). Çocukların problem davranış gösterme durumlarıyla ilişkilendirilebilecek bir diğer konu ele çocukların kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterebiliyor olmasındır. Yapılan araştırmalarda kızların kaygı ve çekingenlik düzeyinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu belirten bulguların mevcut olduğu (Alisinanoğlu ve Ulutaş 2000, Terzian, Hamilton and Ericson 2011, Trawick Smith 2013) düşünüldüğünde, araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu, kızların itiş-kakış oyunlarının kendilerine zarar getirebileceği kaygısıyla itiş kakış oyuna dâhil olmaktan çekinebilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulguları, 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin sosyal işbirliği ve sosyal etkileşim boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Buna göre sosyal becerilerin hem sosyal işbirliği hem de sosyal etkileşim boyutlarında kız çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık ortaya

çıkılmaktadır. Başka bir anlatımla, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre sosyal işbirliği ve sosyal etkileşime daha yatkın oldukları söylenebilir.

Okul öncesi dönemde çocukların arkadaşlık ilişkileri ile ilgili yapılan araştırmalar, kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha kolay arkadaş edindiklerini ve sosyal becerilere daha yatkın olduklarını ve kız çocuklarının erkek çocuklara oranla işbirlikçi davranışlara daha sık başvurduklarını göstermektedir (Ladd and Profilet 1996, Maccoby 2000, Palut 2003, Brodeski and Hembrough 2007, Santrock 2014). Miller Musun (1993), 4-5 yaşındaki çocukların "Kim Bu?" tekniğini kullanarak, arkadaşları tarafından kabul edilmeleriyle sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, kız ve erkek çocukların sosyal beceriler arasından değişik açılardan farklı olduklarını belirtmiştir. Bierhoff (2002), yapılan araştırmalarda yardım etme, işbirliği, paylaşma, empati gibi becerileri kapsayan prososyal davranışları, kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha sıklıkla gösterdiklerini belirtmektedir. Özbey (2009) yaptığı araştırmada, sosyal işbirliği ve sosyal etkileşim alt boyutunda kız çocukların puan ortalamasının erkek çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Caulfield (2001), çocukların müzakere modellerinde ve sosyal ilişkilerde cinsiyet farklılıklarının olduğu, kız çocuklarının erkek çocuklara göre iş birliğine daha yatkın olduklarını belirttiği araştırmasına ait bulguların, mevcut araştırmanın bulgularını desteklediği görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmanın mevcut bulgusunun farklı açılardan yoruma açık olduğu ifade edilebilir. Anne baba tutumlarının cinsiyete göre farklılıklar gösterdiği düşünüldüğünde, kız çocuklarının sosyal işbirliği ve sosyal etkileşime daha yatkın olması, ailelerin farklı cinsiyette bulunan çocuklara karşı sergiledikleri ebeveynlik tutumları ile açıklanabilir. İlgili alan yazın incelendiğinde DiPrete ve Jennings (2009), 5-11 yaş grubundaki çocukların sosyal davranış ve akademik becerilerindeki ilişkiyi cinsiyet farklılıklarına göre inceledikleri çalışmalarında, çocukların sosyal davranış becerilerinin anne baba davranışlarından ve öğretmen davranışından etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra kız çocuklarının sosyal davranışsal ve akademik başarılarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, davranış gösterme durumlarının, yalnızca dışa yönelim problem davranış boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaşmış

olmasıdır. Araştırma bulgusuna göre, erkek çocuklar kız çocuklara göre daha fazla dışa yönelim problem davranış göstermektedir.

Erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla dışa yönelim problem davranış gösterme durumuna ilişkin başka çalışmalara ait bulgular mevcuttur. Gözün Kahraman ve Kurt (2013) yılında yaptıkları çalışmada, erkek çocukların saldırgan davranışlarının kız çocuklarından daha fazla sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Yang, Li, Zhang, Tein ve Liu (2008), Çinli çocukların aile ve öğretmen görüşlerine göre problem davranışlarının yaşa ve cinsiyete göre farklılıklarını inceledikleri çalışmalarında, erkek çocukların kız çocuklarından daha fazla saldırgan davranışlar gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer biçimde Seven (2007), cinsiyet faktörüne göre erkek çocuklarının, kız çocuklara oranla daha fazla davranış problemleri gösterdiklerini belirtmiştir. Beirne Smith ve Ittenbach (2002) saldırgan davranışların erkeklerde daha çok görüldüğünü belirtirken, Özbey (2009), problem davranışların dışa yönelim boyutunda kız çocukların, erkek çocuklara oranla daha az problem davranışlara sahip oldukları saptandığını ifade etmiştir. İlgili alan yazında konuya ilişkin yapılan çalışmalarda genellikle erkek çocukların dışa yönelim problem davranışları daha fazla sergiledikleri ortaya konmuştur. Bu açıdan bakıldığında, mevcut araştırmanın bulguları alan yazınla uyumlu görünmektedir. Başka çalışmalarda ise konuya ilişkin farklı bulguların elde edildiği görülmektedir. Lösel ve Stemmler (2012), yaptığı araştırma sonucunda erkeklerin kızlardan daha fazla içe yönelim problem davranış sergilediklerini, fakat kızların asosyal davranışları daha sık gösterdikleri için davranışları içselleştirmeye uygun olduklarını belirtmektedirler. Walker et al. (2001) cinsiyet, sosyal konum ve davranışlar arasında ilişki olup olmadığını incelediği araştırmasında davranışların yordanmasında sosyal konumun önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte saldırgan, rahatsız edici davranışlar gösteren ve işbirlikçi oyun oynamayan çocukların, akranlarına göre daha fazla sosyal ret, yani dışlanma sorunu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen değerlendirmelerinde erkek çocukların kız çocuklara göre daha saldırgan oldukları, çatışma çözme ve gruba giriş becerilerinde saldırgan ve rahatsız edici stratejiler denedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmalar incelendiğinde konuya ilişkin çalışmalarda erkek çocukların kız çocuklardan daha saldırgan oldukları, bunun da

anne baba tutumları ve yetiştirilme tarzları gibi farklı konularla ilişkilendirildiği görülmektedir.

Bu araştırmada incelenen bir diğer nokta, 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışları, sosyal becerileri ve problem davranışlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Araştırma sonuçları yaşa göre okul öncesi öğretmenlerinin 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışlarına ilişkin görüşlerinin yalnız pasif oyun ve sessiz oyun boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, 5 yaşındaki çocuklar 6 yaş çocuklarına göre, gerek yalnız pasif, gerekse sessiz oyunu daha fazla tercih etmektedirler.

Bu bulgu çocukların gelişim durumlarının yaşa göre farklılaşmasıyla açıklanabilir. Nitekim 6 yaşındaki çocuklar 5 yaş çocuklarına göre gelişim özelliklerinin farklılaşmış olmasından ve daha fazla deneyim kazanma şansı bulduklarından, bu sayede okula, öğretmenlerine, arkadaşlarına ve okulun işleyişine daha fazla alışmış olabilirler. Oysa henüz okul ve okulla ilgili süreçleri içselleştirememiş daha küçük yaştaki çocuklar bir yabancılik dönemi yaşıyor ve bu dönemde yalnız pasif oyunu ve sessiz oyunu daha fazla tercih ediyor olabilirler. Bu bulgunun ortaya çıkmasında farklı değişkenlerin etkili olması da muhtemeldir. Örneğin 5 yaşla birlikte oyun evresine geçilmiş olmasına karşın, çocukların oyunlarda işbirliğinin henüz başlamadığı bir dönemde olmalarının 5 yaş çocuklarının 6 yaş çocuklarından daha fazla yalnız pasif ve sessiz oyun davranış göstermelerinin sebebi olarak açıklanabilir (Anderson-McNamee 2010, Berk 2013).

Araştırma sonuçları sosyal beceri boyutunda, çocukların yaşına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını gösterirken problem davranışta yalnızca benmerkezci davranış boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmaktadır. Buna göre 5 yaş çocukları daha fazla benmerkezci davranış göstermektedirler. Piaget'e göre 5 yaş çocuğun egosantrik dönemde (Erden Akman 1997, Yalçın Aktosun 2011), olduğu, kendi bakış açılarına göre hareket ettiği ve başkalarının da kendileri gibi algıladıklarını düşündükleri bir dönemdir (Berk 2013). Bu bilgilere dayanarak 5 yaşındaki çocuk hala egosantrik dönemde bulunmaktadır. Altı yaşın, bilişsel empatinin; yani olayları başkasının bakış açısıyla görme ve uygun şekilde

davranabilme becerisinin başlangıcı (Shapiro 2000) ve egosantrik dönemin sonlandığı dönem olması benmerkezci problem davranışların daha az görülmesine sebep olmuş olabilir. Bu açıdan bakıldığında araştırmanın bu bulgusunun alan yazınla paralel özellikler taşıdığı söylenebilir.

Bu araştırmada incelenen bir diğer husus, oyun davranışı, sosyal beceri ve problem davranışın alt boyutları arasındaki ilişkilerdir. Araştırma sonuçları oyun davranışlarının sosyal oyun boyutunun sosyal becerilerin tüm alt boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı; problem davranışların ise dışa yönelim problem davranış boyutu hariç tüm boyutlarıyla negatif yönde ve anlamlı ilişkiler verdiğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle araştırmanın bu bulgusu, sosyal oyun oynayan çocukların sosyal becerilerinin de yüksek olduğunu, aynı çocukların içe yönelim problem, asosyal ve benmerkezci davranış gösterme düzeylerinin düşük olduğunu fakat dışa yönelim problem davranışlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Oyun davranışlarının sosyal oyun boyutunun sosyal becerilerin tüm alt boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı ilişki içinde olması, çocuğun öğrenme ve sosyal gelişimi ile oyunları arasında bir ilişki olduğunu düşündürmektedir. Nitekim sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocukların oyunlarda ve sosyal faaliyetlerde daha yüksek performans sergiledikleri görülmektedir (Similansky and Shefatya 1990, Farmer-Dougan and Kaszuba 1999). Darwish et al. (2001) yaptıkları çalışmada, etkileşimli oyun davranışı ve sosyal beceriler arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulgulamıştır. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bu bulgunun alan yazınla uyumlu olduğu ileri sürülebilir. Öte yandan sosyal oyun ve problem davranışlar arasındaki negatif yönlü ilişki olması, sosyal oyun davranışı gösteren çocukların sosyal beceri düzeyleri yüksek olduğundan, problem davranışları daha az sergiledikleri şeklinde açıklanabilir. Alan yazın incelendiğinde olumlu iletişim becerilerine sahip olan çocukların daha az saldırgan davranışlarda buldukları, işbirliği, uzlaşma ve paylaşma gibi olumlu tutum ve davranışlar sergiledikleri ortaya konulmuştur (Erwin 2000, Schaefer et al. 2004, Bierman 2005, Denham and Weisberg 2005, Özbey 2009, Akduman, Günindi ve Türkoğlu 2015). Atlı (2006) yaptığı çalışmada, prososyal davranışlara daha sık başvuran çocukların, daha az saldırgan davranışlar gösterdiklerini ve duygusal davranışlar sergilemeye daha eğilimli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Başka bir açıdan bakıldığında çocukların

sosyal oyunlarının ailesel faktörlerle açıklanabileceğini belirten çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Öğretir (1999), 6 yaşında olan çocukların sosyal oyun davranışlarıyla anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, altı yaşındaki çocukların sosyal oyun davranışları ve anne-baba tutumlarını, sosyo-ekonomik düzeyin, cinsiyetin, kardeş durumunun, annenin çalışma durumunun etkilediği ve anne-baba tutumlarının çocukların sosyal oyun davranışlarını önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu bulgusu bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sosyal oyun davranışları gösteren çocukların sosyal beceri düzeyleri yüksek ve buna bağlı olarak içe yönelim problem davranışları, asosyal ve benmerkezci davranışları daha düşük düzeydedir. Dolayısıyla bu çocukların arkadaşlarıyla iletişim kurmakta ve onları anlamakta zorluk çekmedikleri için sosyal oyunlara uyum sağlayabildikleri ve grup tarafından kabul edildikleri düşünülebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan bir diğeri itiş-kakış oyunla sosyal işbirliği arasında ortaya çıkan negatif yönlü dışa yönelim problem davranış ve benmerkezci davranışla pozitif yönde ve anlamlı düzeydeki ilişkidir. Başka bir ifadeyle itiş kakış oyun oynayan çocuklarda sosyal iş birliği daha düşük düzeyde seyretmekte, buna karşın dışa yönelim problem davranışlar ve benmerkezci davranışlar daha sıklıkla gözlenmektedir.

Sosyal becerilerin çocukların problem çözme becerileri geliştirmede etkili olduğu düşünüldüğünde, sosyal beceri düzeyleri düşük olan çocukların problem çözme becerilerinin de düşük olabileceği, bu sebeple dışa yönelim problem davranışa başvurabilecekleri düşünülmektedir. Ramani (2005) okul öncesi dönemdeki çocukların birlikte oyun oynamaları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim sürecindeki sosyal becerilerin çocukların problem çözme becerilerinin gelişimi için önemli olduğunu ve oyunun çocukların işbirliği yapma ve problem çözme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Başka bir açıdan bakıldığında, dışa yönelim davranış problemleri duygusal ve davranışsal kontrolün zayıflığına ve eksik sosyalleşmeye bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Henricson 2006). Dışa yönelim problem davranış ve benmerkezci davranış, çocuklar arasında sosyal işbirliğini engelleyici faktörler olarak görülebilir. Bu nedenle itiş kakış oyunu oynayan çocukların dışa yönelim problemleri daha fazla gösterdikleri ve akranlarıyla işbirliği kurmakta güçlük çektikleri söylenebilir. Bu

ifadeye paralel olarak Stewart ve McKay (1995) yaptıkları çalışmada sosyal beceri eğitimi alan çocukların, problem davranışların azaldığı ve bununla birlikte arkadaşlarıyla iletişimlerinin güçlendiği belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında, araştırmanın mevcut bulgusu alan yazını destekler niteliktedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, sessiz oyunun sosyal becerilerinin sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutlarıyla negatif yönde ve anlamlı ilişkiler verirken, problem davranışın içe yönelim ve benmerkezci davranış alt boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler vermesidir. Bununla birlikte, sessiz oyun ile asosyal davranış arasında da negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler ortaya konmuştur. Benmerkezcilik özelliği taşıyan bireylerin, diğer insanların duygularını anlamada, duygularını anlamada güçlük çektiği, yani empati kurmakta zorlandıkları belirtilmektedir (Ford 1979, Dökmen 2012). Çocukların birbirleriyle işbirliği kurabilmeleri ve sosyal etkileşime girebilmeleri, empati davranışlarının da gelişmesiyle sağlanabilmektedir (McDonald and Messinger 2011). Benmerkezcilik davranışı ve empatik anlayışın birbirleriyle bağdaşmayan iki kavram olduğu düşünüldüğünde, sessiz oyun davranışı gösteren çocukların sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyutlarıyla negatif, içe yönelim problem davranış ve benmerkezci problem davranış alt boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler göstermesi, sessiz oyunu tercih eden çocuğun, kendi kurallarını daha rahat uygulayabilmek için benmerkezci davrandığı; benmerkezci davrandığı için de empati kurmakta zorlandığı, böylelikle de sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık becerilerini göstermekte yetersiz kaldığı şeklinde açıklanabilir. Bu bulgu başka bir açıdan yorumlandığında sessiz oyunu tercih eden çocuklar, sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık beceri düzeyleri düşük olan çocuklar olduğu ve akran ilişkileri kurmada güçlük çektikleri için içe yönelim ve benmerkezci problem davranış gösterme eğiliminde olabilirler. Çocukların akranları tarafından kabul edilme durumunu çocukların sosyal beceri düzeylerinin düşük olması etkileyebilmektedir. Bazı araştırmacılar sosyal beceri düzeyinin yüksek olmasının akran kabulüne olumlu katkı sağlayacağı fikrini savunmaktadırlar (Mostow, Izard, Fine and Trentacosta, 2002). Coplan ve Rubin (2010) akran ilişkilerinde sosyal becerileri daha yüksek olan çocukların, utangaç ve kendini ifade edemeyen çocuklara oranla akranları tarafından daha fazla tercih edildiklerini belirtmektedir. Akranları

tarafından dışlanan çocukların ise kendilerini yalnız hissederek içe kapanık ve kendi halinde davrandıkları belirtilmektedir (Prinstein, Rancourt, Guerry and Browne 2009). Sessiz oyun davranışı gösteren çocukların, okulda akranlarıyla iletişim kurmakta güçlük çektikleri için asosyal davranış özellikleri gösterdikleri ileri sürülebilir. Kiesner'e (2002) küçük yaşlarda yalnız oyun oynamayı seven çocukların akranları tarafından dışlandıkları ve anksiyete problemleri yaşayabildiklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra erken yıllarda görülen asosyal davranışların çocukluk ve ergenlik dönemlerinde akran reddiyle birlikte anksiyete belirtilerini artırabileceğini bulgulamıştır. Bu bilgiler değerlendirildiğinde araştırmanın mevcut bulgusu açıklanabilir görülmektedir.

Araştırmada yalnız pasif oyunun sosyal beceri ve problem davranışın alt boyutlarıyla ilişkilendirilmesine yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, yalnız pasif oyunun sosyal becerinin sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutlarıyla düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler verdiği yönündedir. Bununla birlikte, problem davranışların ise dışa yönelim problem davranışla düşük düzeyde negatif ve anlamlı, asosyal davranışla ise düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler verdiği görülmektedir.

Yalnız pasif oyun çocuğun diğerlerine etkileşime geçmekten kaçınarak sürdürdüğü oyun olarak açıklanabilir. Yalnız oyunda çocuk çevresindeki çocukları onları duyabileceği yakınlıkta durarak gözlemler, fakat onlarla sosyal iletişime girmekten kaçınır, yalnız oynar (Bayhan ve Artan 2004, Sheridan 2005, Driscoll and Nagel 2008). Yalnız oyunun genel özellikleri incelendiğinde ilgili oyunu oynayan çocukların asosyal davranış gösterme eğiliminde olmaları, bu çocukların sosyal iletişim kurmakta zorlanıyor olmalarıyla açıklanabilir. Bununla birlikte yalnız pasif oyunu tercih eden çocuklar diğerleriyle iletişim kurmaktan kaçındıkları düşünüldüğünde yalnız pasif oyunu daha çok tercih eden çocukların, daha az dışa yönelim problem davranış gösteriyor olmaları literatürle uyumlu görülmektedir.

Araştırmanın yalnız pasif oyun boyutuna ait bulgular incelendiğinde yalnız pasif oyun davranışı gösteren çocukların sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık davranışlarını da gösterdikleri görülmektedir. Bulgular incelendiğinde yalnız pasif oyun davranışı gösteren çocukların sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve

sosyal bağımsızlık davranışlarını da gösterdikleri görülmektedir. Bu bulgu oyun kurarken bazen çocukların yalnız oyun oynamayı tercih ettiklerini görülebilmektedir. Çocuklar yalnız oyunu asosyal oldukları için değil, yalnız oyunlardan hoşlandığı ve o tür oyunları tercih ediyor olabilir. Bu açıdan bakıldığında araştırmanın bu bulgusu çocukların yalnız oyunu tercihen seçtikleri bu yüzden de sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık davranışları gösterme düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, yalnız pasif oyunu tercih eden çocukların kendi oyunlarını oynamalarına karşın, diğerlerinin oyunlarını izleme davranışı gösterdikleri için onların oyunlarından sosyal beceri gerektiren davranışları öğrenebildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, yalnız aktif oyunun sosyal becerilerinin sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutlarıyla ve problem davranışın asosyal alt boyutuyla pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler vermesidir. Yalnız aktif oyunun, sembolik ve dramatik oyunları içeren maddelerden oluştuğu düşünüldüğünde, çocuk yalnız oyun oynamasına karşın rol yapma, taklit ve diğerinin rolüne girme gibi dramatik oyunlara başvurduğu için, yalnız aktif oyunun sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler göstermektedir. Buna rağmen çocuğun tüm bu oyunları birlikte oyundan kaçınarak yalnız oynaması, çocuğun diğer akranlarıyla iletişim kurmaktan kaçınması yani asosyal davranış göstermesi olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte çocukların 4-5 yaş civarında sembolik oyunlarının zirveye ulaştığı (Santrock 2014) araştırmaya katılan çocukların 5-6 yaş çocuklar olduğu düşünüldüğünde, yalnız aktif oyunu tercih eden çocuklarda sembolik oyunun kalıntılarının duruyor olabileceği düşünülebilir. Bir araştırmada taklit oyunlarının çocukların işbirliği becerilerine katkı sağladığı belirtilmiştir (Diamond Campbell, Park, Halonen and Zoladz 2007). Bu açıdan bakıldığında sosyal becerilerin sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutlarıyla ve problem davranışın asosyal davranış alt boyutuyla, yalnız aktif oyun arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler çıkmış olmasının alan yazınla uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada oyun davranışlarının alt boyutlarının sosyal beceri ve problem davranışın alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Buna göre araştırma sonuçları oyun davranışının sosyal oyun boyutunun yordanmasında sosyal beceri ve problem davranışın önemli değişkenler olduğunu

göstermektedir. Nitekim sosyal oyunun sosyal beceri ve problem davranış tarafından yordanmasına ilişkin kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar üretmiştir. Buna göre sosyal oyunun pozitif yönde ve anlamlı yordayıcıları sosyal becerinin sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutlarıyken problem davranışın içe yönelim ve benmerkezci davranış boyutları sosyal oyunu negatif yönde yordamaktadır. Oyun ortamı, bencil, saldırgan, ürkek, pasif çocukların bir arada uyumlu ve üretken davranışlar içine girebilmesi için işbirliği, hoşgörü, sıra bekleme, paylaşma, yardımlaşma gibi toplumsal özellikler kazanmasını destekler. Bununla birlikte çocuklar, sosyal oyunla birlikte, karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilmek için birlikte karar verme hareket etme bilincini de kazanabilirler (Sevinç 2004). Sosyal oyun, sosyal etkileşimi gerektiren bir oyundur ve birçok çocuğun arkadaşlarıyla iletişim kurabilmek için kullandığı en temel yol olmasına karşın kendi içinde değişken (Coplan and Arbeau 2009) olması sebebiyle sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyutlarının sosyal oyunu açıkladığı görülmektedir. Schaefer et al. (2004), okul öncesi dönemdeki çocukların davranış öğrenme durumlarının değerlendirilmesine yönelik yaptığı araştırma sonucunda, okul öncesi çocukların davranış öğrenmedeki uyumu ile sosyal becerileri arasında olumlu ilişki olduğu, problem davranışlarla ise olumsuz bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Similansky ve Shefatya (1990) yaptıkları çalışmada sosyo-dramatik oyun davranışları gösteren çocukların organizasyon, muhakeme, akıl yürütme ve sosyal becerilerinin gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde sosyal oyunun sosyal etkileşim boyutu tarafından yordanması anlamlı görülmektedir.

Araştırma sonuçları oyun davranışının yalnız pasif oyun boyutunun yordanmasında sosyal beceri ve problem davranışın önemli değişkenler olduğunu göstermektedir. Nitekim yalnız pasif oyunun sosyal beceri ve problem davranış tarafından yordanmasına ilişkin kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar vermiştir. Buna göre 5-6 yaşındaki çocuklarda yalnız pasif oyun davranışını açıklayan değişkenler sosyal becerinin sosyal etkileşim alt boyutu ile problem davranışın asosyal davranış ve benmerkezci davranış boyutlarıdır. Yapılan çalışmalar, tek başına ve tekrarlayıcı oyun oynayan çocukların öfke ve saldırganlıklarını düzenlemede zorlanan ve olgunlaşmamış kişiliğe sahip olma

eğiliminde olan çocuklar olduklarını göstermektedir (Schwartz, Dodge, Petit and Bates 2000). Bununla birlikte nazik ve iyi huylu olan çocukların daha kolay arkadaş edinebildikleri ve ilişkilerinde asosyal davranan çocukların arkadaşlarıyla iletişime geçmekte zorlandıkları düşünüldüğünde (Trawick-Smith 2013) yalnız pasif oyunun asosyal ve benmerkezci davranış tarafından yordanması açıklanabilir görünmektedir. Buna karşın sosyal etkileşim davranışı gösterebilen çocukların yalnız pasif oyunu tercih etmiş olmaları çocukların yalnız pasif oyunlarının sosyal etkileşim boyutuyla da açıklanabileceği, çocuklar yalnız oyunu tercihen seçmiş olabileceklerinden sosyal etkileşim boyutunun yalnız pasif oyunun yordayıcısı olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçları oyun davranışının itiş-kakış oyun boyutunun yordanmasında sosyal beceri ve problem davranışın önemli değişkenler olduğunu göstermektedir. Öyle ki, itiş-kakış oyunun sosyal beceri ve problem davranış tarafından açıklanmasına ilişkin kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar vermiştir. İtiş-kakış oyunu anlamlı biçimde yordayan değişkenlerden biri sosyal becerinin sosyal işbirliği diğeri de problem davranışın dışa yönelim problem davranış alt boyutlarıdır. Sosyal işbirliği, itiş kakış oyunu negatif yönde yordarken dışa yönelim problem davranış itiş kakış oyunu pozitif yönde yordamaktadır. Bu durum, sosyal beceriler anlamında yetersiz olan çocukların, sosyal işbirliği kuramadıkları için akran gruplarına katılamadıkları ve bunun akabinde de dışa yönelim davranış problemleri gösterebilecekleri (Bierman 2005) şeklinde yorumlanabilir. Berry and O'Connor (2010), okul öncesi dönemden altıncı sınıfa kadar çocukları inceledikleri boylamsal çalışmalarında, okul öncesi dönemde içsel problem davranışları daha sık gösteren grubun, aynı dönemde daha az içsel davranış problemleri yaşayan gruba göre daha yetersiz sosyal beceri gelişimine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Oyun davranış ölçeğinin itiş-kakış oyun boyutunun, sosyal beceri ölçeğinin sosyal işbirliği boyutunu negatif yönde, dışa yönelim problem davranış boyutunu da pozitif yönde yordaması anlamlı görülebilir. Erken çocukluk yıllarında öğrenmede yaşanan sorunların okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri düzeylerindeki düşüklüğün bir açıklayıcısı durumunda olduğunu belirtilen (Bulotsky-Shearer, Dominguez, Bell, Rouse and Fantuzzo 2010), araştırmalarda okul öncesi dönemde akran ilişkilerinde yaşanan sorunların doğrudan ve dolaylı olarak okul öncesi dönemin sonunda görülen

yıkıcı oyunu yordamakta olduğu ve yapılandırılmış öğrenme durumlarındaki sorunların daha az etkileşimli oyunu yordadığı vurgulanmıştır. Başka bir ifadeyle çocukların yıkıcı oyun davranışları, çocukların akranlarıyla yaşadıkları sorunlarla açıklanabilir görülmektedir. Bunun yanı sıra oyun yoluyla öğrenme etkinliklerinde yaşanan sorunların da yine çocukların az etkileşim kurmalarıyla açıklanmış olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın mevcut bulgusuyla alanyazının örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma sonuçları, oyun davranışının sessiz oyun boyutunun yordanmasında sosyal beceri ve problem davranışın önemli değişkenler olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla, sessiz oyunun sosyal beceri ve problem davranış tarafından açıklanmasına ilişkin kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler vermiştir. Bununla birlikte oyun davranışının boyutları arasında sessiz oyunun, sosyal beceri ve problem davranışın daha fazla alt boyutu tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı görülmektedir. Buna göre araştırma sonuçları sessiz oyunun, sosyal becerinin sosyal işbirliği ve sosyal bağımsızlık boyutları tarafından negatif yönde ve anlamlı bir biçimde; problem davranışın ise dışa yönelim problem davranış, içe yönelim problem davranış ve benmerkezci davranış boyutları tarafından pozitif yönde ve anlamlı bir biçimde yordandığını göstermektedir. Dışa yönelim problem davranışların sergilenmesi, çocukların akran reddi yaşamasına, yalnız kalmalarına ve sosyal katılımlarının zayıf olmasına sebep olabileceği belirtilmektedir (Berk 2013, Trawick-Smith 2013). Araştırmanın bu bulgusu dışa yönelim problem davranışı gösteren çocukların akranlarıyla iletişim kurmakta zorlandıkları ve bu nedenle sessiz oyunu tercih etme eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bulgu diğer bakış açısıyla değerlendirildiğinde, sessiz oyunu tercih eden çocukların, çocuk için gereksinim olarak ifade edilebilen oyun gereksinimine ilişkin doyum sağlayamadığı (Özdoğan 2009) ve oyun sırasında gerekli enerjiyi harcayamadıkları için akran ilişkilerinde dışa yönelim problem davranışlara başvurmuş olabilecekleri biçiminde yorumlanabilir. Newton and Jenvey (2011), çalışmalarında sosyal oyun oynama ile sosal yeterlik arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki tek başına oyun oynamayla ise, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir ifadeyle sosyal oyun oynayan çocukların sosyal yeterlilik düzeyleri daha yüksekken, tek başına oyun oynayan çocukların sosyal yeterlilikleri düşük değerlerde

seyretmiştir. Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın bu bulgusunun alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir.

Son olarak araştırma sonuçları oyun davranışının yalnız aktif oyun boyutunun yordanmasında sosyal beceri ve problem davranışın önemli değişkenler olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla yalnız aktif oyunun sosyal beceri ve problem davranış tarafından açıklanmasına ilişkin kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler vermiştir. Oyun davranışının bir alt boyutu olan yalnız aktif oyunun açıklanmasında sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve problem davranışın asosyal alt boyutunun önemli birer değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal bağımsızlık ve sosyal etkileşimin, çocuğun yalnız oyun oynama davranışının yanı sıra grup etkinliklerine katılma, grupta kabul edilme gibi davranışları da kazanabilmesi olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte sosyal bağımsızlık kazanabilmiş çocuklar bulunduğu bütün sosyal ortamlarda kendine güvenen, iletişim başlatma ve sürdürebilme gibi becerileri kapsadığı bilinmektedir (Özbey 2009). Bu bilgiler ışığında yalnız aktif oyunu tercih eden çocuk yalnız olmasına karşın aktiftir, yani diğerlerinin oyunlarıyla ilgilenmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde yalnız aktif oyunun sosyal bağımsızlık, sosyal etkileşim alt boyutları tarafından pozitif yönlü ve anlamlı şekilde, asosyal davranış alt boyutu tarafından negatif ve anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar araştırmada çözümlenmeye çalışılan problemlerin sırasına göre aşağıda sunulmuştur.

Araştırma sonuçları 5-6 yaş çocuklarının cinsiyetlerinin onların oyun davranışlarına yönelik öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları bu anlamlı farklılıkların oyun

davranışının itiş kakış oyun boyutunda erkek çocukların lehine anlamlı bir biçimde farklılaşma olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçları 5-6 yaş çocuklarının cinsiyetlerinin onların sosyal beceri düzeylerine yönelik öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Sosyal becerinin sosyal işbirliği ve sosyal etkileşim boyutlarında kız çocuklar lehine anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir.

Araştırma sonuçları 5-6 yaş çocuklarının cinsiyetlerinin onların problem davranışlarına yönelik öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Problem davranışın dışa yönelim problem davranış boyutunda erkek çocukların lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları mevcut araştırmaya katılan çocukların yaşlarının onların oyun davranışlarına yönelik öğretmenlerinin görüşlerinde manidar bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları bu manidar farklılıkların oyun davranışının yalnız pasif oyun, yalnız aktif oyun ve sessiz oyun davranışlarında ve her üç boyutta da 5 yaş çocuklarının lehine olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçları mevcut araştırmaya katılan çocukların yaşlarının onların sosyal beceri düzeylerine yönelik öğretmenlerinin görüşlerinde manidar bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçları mevcut araştırmaya katılan çocukların yaşlarının onların problem davranışlarına yönelik öğretmenlerinin görüşlerinde manidar bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları problem davranışın benmerkezci problem davranış boyutunda 5 yaş çocuklarının lehine farklılaşma olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerinin görüşlerine göre 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışları, sosyal becerileri ve problem davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Özellikle sosyal oyun boyutunun sosyal becerinin tüm boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler; problem davranışın dışa yönelim problem davranış hariç tüm boyutlarıyla ise negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler verdiği ortaya konmuştur.

Araştırma sonuçları mevcut çalışmada oyun davranışlarının sosyal oyun, yalnız pasif oyun, itiş kakış oyun, sessiz oyun ve yalnız aktif oyun alt boyutlarının her birinin sosyal becerinin sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt

boyutları tarafından yordanmasına ilişkin ayrı ayrı kurulan dört modelin de anlamlı ilişkiler verdiğini göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçları, sosyal becerilerin sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyutlarının sosyal oyunu pozitif yönde anlamlı biçimde yordarken problem davranışın içe yönelim problem davranış ve benmerkezci davranış boyutlarının sosyal oyunun negatif yönde anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre sosyal becerinin sosyal etkileşim boyutunun yalnız pasif oyunu pozitif yönde ve anlamlı biçimde ve benzer biçimde problem davranışların asosyal davranış ve benmerkezci davranış boyutlarının yalnız pasif oyunu pozitif yönde ve anlamlı biçimde yordadığı anlaşılmaktadır. İtiş kakış oyunun negatif yönde ve anlamlı yordayıcısı sosyal işbirliyişken dışa yönelim problem davranış pozitif yönde ve anlamlı yordayıcısıdır. Sosyal işbirliğı ve sosyal etkileşim sessiz oyunu negatif yönde yordarken içe yönelim problem davranış ve benmerkezci davranış sessiz oyunun pozitif yönde ve anlamlı birer yordayıcısıdır. Son olarak sosyal becerinin sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutlarıyla problem davranışın asosyal problem davranış boyutunun yalnız aktif oyunun anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilmiştir:

1. Problem davranışların sebepleri ve önlenmesi, çocukların oyun davranışları gibi konulara ilişkin eğitim seminerleri verilerek, öğretmenlerin bu konudaki farkındalıkları ve duyarlılıkları artırılarak bu konunun önemi vurgulanabilir ve günlük eğitim akışı içinde bu konuları destekleyici etkinlik uygulamalarını sürdürmeleri sağlanabilir.
2. Problem davranışların azaltılmasında kurumdaki okul öncesi öğretmeni rehberlik öğretmeni ve diğer personel bilgilendirilerek, işbirliğı içinde çalışarak problem davranışların azaltılmasına yönelik müdahalelerin yapılması sağlanabilir.
3. Okul öncesi eğitim yönetici ve öğretmenleri çocukların oyun oynayarak kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, sosyal etkileşim kurabilecekleri, yaşamdan farklı rollere bürünebilecekleri eğitim ortamları oluşturulması hususunda bilgilendirilmeli ve eğitim uygulamalarında bu husus göz önünde

bulundurularak farklı etkinlik uygulamalarına yer vermeleri desteklenmelidir.

4. Okul öncesi eğitim kurumlarında sergi, piknik, sinema, gezi gibi sosyal faaliyetlere sıkça yer verilmesinin, bu tür uygulamaların çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerinde ve problem davranışların azaltılmasında önemli rol oynadığı vurgulanabilir.
5. Oyunun çocuğun hayatındaki önemi konusunda aileler bilgilendirilmeli, çocuklarına kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ve duygularını yansıtabilecekleri oyun ortamları oluşturmalıdır.
6. Aileler çocukların sosyal becerileri kazanmalarına fırsat vermeli ve problem davranış gösteren çocuklara sosyalleşebileceği ortamlar oluşturularak yeni arkadaşlıklar kurmaları ve oyun oynamaları desteklenmelidir.
7. Ailelere sosyal beceri kazanımında ve problem davranışların azaltılması noktasında çocuklarına model olmaları ve oyun kurma becerisi kazanmalarına destek olmaları önerilebilir.
8. Ev ortamının farklı materyallerle desteklenerek çocukların oyun faaliyetleri çeşitlendirilmelidir.
9. Akran ilişkileri alanlarında (akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek, akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek, akranlarına karşı korkulu–kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik) yetersiz öğrenciler saptanarak bu çocuklara sosyal beceri eğitimi programları uygulanabilir.
10. Bu araştırmada problem davranış gösteren çocuklar belirlendikten sonra (Durum Saptama) deneysel çalışma deseni kullanılarak sosyal beceri eğitim programları uygulanabilir.
11. Araştırmada ele alınan üç konu (Sosyal beceri, problem davranış ve oyun davranışları), başka değişkenlerle (Anne-baba mesleği, öğrenim durumu, öğretmenin yaşı, kıdemi, çocuğun kardeş sayısı, doğum sırası vb.) incelenebilir.
12. Çalışmadaki ölçekler ailelere ve öğretmenlere eş zamanlı uygulanarak aradaki farklılıklar karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
13. Oyun davranışlarında çocukların hangi oyun arkadaşını tercih ettiğine ilişkin çalışmalar yapılarak oyun davranışlarındaki benzerlikler saptanabilir.

14. Devlet kurumlarında, özel okullarda ve vakıf okullarında olmak üzere tüm eğitim kurumlarında, daha büyük ve farklı yaş gruplarını içeren karşılaştırmalı örneklem gruplarıyla da benzer çalışmalar yapılabilir.
15. Yapılan çalışma nicel verilerin yanı sıra nitel araştırma yöntemleri kullanılarak daha kapsamlı hale getirilebilir.



7. KAYNAKLAR

Akandere M. (2006). Eğitici Okul Oyunları. Geliştirilmiş 2. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Akınbay H. (2014). Okul Öncesi Dönemde Oyunun Önemi ve Çocukların Motor Gelişimi Üzerine Etkileri. S.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya (Danışman: Doç Dr İbrahim Bozkurt).

Akman EM. (1997). Eğitim Psikolojisi. Arkadaş Yayınları, Ankara.

Akse J, Hale III, WW, Engels RC, Raaijmakers QA, Meeus, WH. (2004). Personality, perceived parental rejection and problem behavior in adolescence. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39(12), 980-988. Almon J. (2003). The Vital Role of

Play in Early Childhood Education. In: *All Work No Play*, How Educational Reforms are Harming Our Preschoolers. Ed: S. Olfman, Praeger, USA.

Alisinanoğlu F, Ulutaş İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.

Anderson McNamee J. (2010). The importance of play in early childhood development. *Family and Human Development Specialist*, MSU.

Aral N, Gürsoy F, Köksal A. (2000). Okulöncesi Eğitimde Oyun. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Aral N. Baran G. Pedük Ş. ve Erdoğan S. (2003). Eğitimde Drama. 2. Baskı, Ya-Pa Yayın Pazarlama, İstanbul.

Arseven AD. (2001). Alan Araştırma Yöntemi. Gündüz Eğitim Yayıncılık, Ankara.

Artan İ, Bayhan P. (2004) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Morpa, İstanbul.

Atlı Ç. (2006) Okul Öncesi Eğitimi Alan 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkileri Anlamlandırılmasının İncelenmesi. H.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara. (Danışman: Prof. Dr. Elif ÜSTÜN).

Attili G, Vermigli P, Roazzi A. (2011). Rearing styles, parents' attachment mental state, and children's social abilities the link to peer acceptance. *Child Development Research*, Artikel ID 267186.

Atzaba-Poria N, Pike A. (2005). Why the ethnic minority (Indian) children living in Britain display more internalizing problems than their English peers? The role of social support and parental style as mediators. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6): 532-540.

Aunola K, Nurmi JE. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76, 1144-1159.

Aydın G. (2012). Çocuk Oyunları El Kitabı Oynuyorum Eğleniyorum. 2. baskı, Erten Basım, Ankara.

- Aytekin H. (2001). Okulöncesi Eğitim Programları İçinde Oyunun Çocuğun Gelişimine Olan Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya, (Danışman: Yrd. Doç. Dr: Veysel Küçük).
- Bacanlı H. (2008). Sosyal Beceri Eğitimi. Asal Yayınları, Ankara.
- Baykoç Dönmez N. (1992). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde oyunun rolü. *Okul Öncesi Dergisi*, 43, 10-12.
- Beaty JJ, Pratt L. (2011). Early Literacy in Preschool and Kindergarden. 3rd ed. Allyn & Bacon, Boston.
- Beirne-Smith M, Ittenbach RF, Patton JR. (2002). Mental retardation. 6th ed. NJ: Merrill, Upper Saddle.
- Belsky J, Friedman S, Hsieh K. (2001). Testing a core emotion-regulation prediction: does early attentional control moderate the effect of infant negative emotionality on later development? *Child Development*, 72, 123133.
- Berk LE. (2013). Infants and Children. Bebekler ve Çocuklar. Çev Ed: N. İŞİKOĞLU ERDOĞAN. Nobel, Ankara.
- Beresford B. (2009) The Effectiveness of Behavioural Interventions Which Involve Parents in the Management of Behaviour Problems Among Disabled Children: A rapid review, Social Policy Research Unit, University of York, York.
- Berndt T. (2007). Childrens friendships. In: *Appraising The Human Developmental Sciences*, Ed: G. Ladd, Wayne State University Press, 138-155.
- Berry D, O'Connor E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1): 1-14.
- Bierman KL. (2005). Peer Rejection. Devoplopmental Process and Invertention Strategies. The Guilford Press, USA.
- Bierhoff HW. (2002). Prosocial Behavior. Psychology Press, Hove, UK.

- Bilek MH. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması.
- Bodrova E, Germeroth C, Leong D. (2013). Play and self regulation. Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1): 111-123.
- Boulter L. (2004). Family-school connection and school violence prevention. *The Negro Educational Review*, 55(1): 27-40.
- Bowers FE. (1997). Improving the Peer Interactions and Peer Acceptance Rate of Children Through the Use of Positive Peer Statements. The University of Southern Mississippi, Unpublished Doctoral Dissertation, United States.
- Bradley S, Hayes N. (2007). Literature Review on the Support Needs of Parents of Children with Behavioural Problems. Centre for Social & Educational Research, Dublin Institute of Technology.
- Broadbear BC. (2000). *Evaluation of the Second Step Curriculum for Conflict Resolution Skills Preschool Children from Diverse Parent Households* (Unpublished PhD thesis). Indiana University, Indiana.
- Brodeski J, Hembrough M. (2007). Improving Social Skill in Young Children. An Action Research Project, Master Thesis, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.
- Brophy J. (1996). Working With Shy or Withdrawn Students. ED402070.
- Bruce B, Hansson K. (2011). Promoting Peer Interaction, Autism Spectrum Disorders - From Genes to Environment. Ed: T. Williams, InTech.
- Bulotsky-Shearer RJ, Dominguez X, Bell ER, Rouse H, Fantuzzo JW. (2010). Relations between behavior problems in classroom social and learning situations and peer social competence in Head Start and kindergarten. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18 (4): 195-210.
- Burgess KB, Younger MJ. (2006). Self-schemas, anxiety, somatic and depressive symptoms in social withdrawn children and adolescents. *Journal of Research in Childhood Education*. 175-187.

- Büyüköztürk Ş. (2013). Veri Analizi El Kitabı. Genişletilmiş 18. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E, Akgün Ö. E, Karadeniz Ş, Demirel F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 6. baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi, Ankara.
- Caldarella P, Merrell KW. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *The School Psychology Review*, 26(2): 264-278.
- Casey T. (2010) Inclusive Play: Practical Strategies for Children From Birth to Eight. Sage, London.
- Catron CE, Allen J. (2007). Early Childhood Curriculum a Creative Play Model. 4nd ed, Pearson Education, p. 432, Upper Saddle River, New Jersey, USA.
- Caulfield MJ. (2001). The Influence of War Play Theme On Cooperation And Affective Meaning in Preschoolers' Pretend Play, The State University of New Jersey Unpublished PhD Thesis, New Jersey, USA.
- Ceylan Ş. (2009). Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması ve Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Davranışlarına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Esra Ömeroğlu).
- Ceylan Ş, Kılınc N. (2016). Determining the views of preschool children and their parents regarding museums: Safranbolu case. *International Journal of Education*. 8(1): 129-143.
- Christie J. Enz BJ, Vukelich C. (2011). Teaching Language and Literacy. Allyn & Bacon, Boston.
- Cicchetti D, Toth, SL. (1991). A Developmental Perspective on Internalizing and Externalizing Disorder. In: *Internalizing Andexternalizing Expressions of Dysfunction*. Eds: D. Cicchetti & S. L. Toth. 2(1), 1-19, NJ: Erlbaum, Hillsdale.

- Cobb Moore C. (2008). Young Children's Social Organization of Peer Interactions. Unpublished PhD Thesis, Queensland University of Technology, School of Early Childhood, Centre for Learning Innovation.
- Compas BE, Phares V, Banez GA, Howell DC. (1991). Correlates of internalizing and externalizing behavior problems: Perceived competence, causal attributions, and parental symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(2): 197-218.
- Coplan RJ, Rubin KH. (2010). Social Withdrawal and Shyness In Childhood: History, Theories, Definitions, & Assessments. <https://www.researchgate.net/publication/286178832> adresinden 12.03.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Coplan J. (2013). Behavior Management Plan for Internalizing Behavior. *Neurodevelopmental Pediatrics of The Main Line, PC*.
- Coplan RJ, Arbeau KA. (2008). The stresses of a "Brave New World": Shyness and school adjustment in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22, 377-389.
- Cüceloğlu D. (1996). İnsan ve Davranış Psikolojisinin Temel Kavramları. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çelebi Öncü E, Özbay E. (2006). Okul Öncesi Çocuklar İçin Oyun. 2. baskı, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Çetin F, Bilbay AA, Kaymak AD. (2003). Araştırmadan Uygulamaya Sosyal Beceriler. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Çiftçi MA, Özgün, Ö. (2011). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyuncak tercihlerinin ve akran etkileşimlerinin erişkin ebeveyn cinsiyet rolleri algısı bağlamında incelenmesi. *Journal of New World Sciences Academy*, 6(3): 2246-2261.
- Çimen S. (2000). Ankara'da Üniversite Anaokullarına Devam Eden Beş Altı Yaş Çocuklarının Psiko-Sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi. A.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Gülen BARAN).
- Çoban B, Nacar E. (2006). "Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar", Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, s. 18-23.

- Çokluk Ö, Şekercioğlu G, Büyüköztürk B. (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları. 2. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Dahlenberg LL, Potter L. (2001). Youth violence developmental pathways and prevention challenges, *American Journal of Preventive Medicine*, 20(1): 3-14.
- Darwish D, Esquivel GB, Houtz JC, Alfonso VC. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse and Neglect*, 25, 13-31.
- Dendy CAZ. (2011) Executive Function..."What Is This Anyway?"[http:// www w.chrisdendy.com/executive.htm](http://www.chrisdendy.com/executive.htm) adresinden 20.02.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Diamond DM, Campbell AM, Park CR, Halonen J, Zoladz PR. (2007). The temporal dynamics model of emotional memory processing: A synthesis on the neurobiological basis of stress-induced amnesia, flashbulb and traumatic memories, and the Yerkes–Dodson law. *Neural Plasticity*. Article ID 60803.
- Dixon LQ, Zhao J, Shin J, Wu S, Su, J, Burgess-Brigham R, Gezer MU, Snow C. (2012). What we know about second language acquisition: A synthesis from four perspectives. *Review of Educational Research*, 82(1): 5-60.
- Dietrich SL. (2005). A look at friendship between preschool-aged children with and without disabilities in two inclusive classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 3(2): 193-215.
- DiPerna JC, Elliott SN. (2000). Academic Competence Evaluation Scales, The Psychological Corporation, San Antonio, TX.
- DiPrete TA, Jennings JL. (2009). Social behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Sociology of Education*, 83(2): 135-159.
- Dmytro D, Kubiliene N, Cameron CA. (2014). Agentive and communitarian play in early childhood. *Early Child Development and Care*, 184(12): 1920-1933.
- Dökmen Ü. (2012). Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati. 47. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Driscoll A, Nagel NG. (2008). Early Childhood Education, Birth- 8: The World of Children, Families, Educators. 4nd ed. Pearson, Allyn & Bacon, Boston.
- Duman G, Temel FZ. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Sosyal bilimler Dergisi*, 1(1): 279-298.
- Durualp E. (2009). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Ve Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi: Çankırı Örneği. Doktora tezi, A. Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (Danışman: Prof. Dr. Neriman ARAL).
- Erden M, Akman Y. (1997). Eğitim Psikolojisi, Arkadaş Yayıncılık, Ankara.
- Ekinci Vural D. (2006). Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal Ve Sosyal Becerilere Yönelik Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitim Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir. (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Işık GÜRŞİMŞEK).
- Elliot SN, Sheridan SM, Gresham FM. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case of study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27(2): 197-222.
- Elliott SN, Busse RT. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International*, 12, 63-83.
- Erbay E. (2008). Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri. P.Ü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Denizli, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. İzzet Baki KARAOĞLU).
- Ergün M. (1980). Oyun ve Oyuncak Üzerine - 1. Milli Eğitim. I/1, s.102-119.
- Ervin-Tripp SM. (1991). Play in language development. In: *Play and The Social Context of Development in Early Care and Education* Eds: B. Almy, A. Almy, M. Nicolopoulou, A. & Ervin-Tripp, SM. Columbia Teachers College, New York. p. 84-98.
- Erwin P. (2000). Friendship in Childhood and Adolescence, Çocuklukta ve Ergenlikte Arkadaşlık. Akınhay, O. Alfa Kitabevi, İstanbul.

- Fabes RA, Martin CL, Hanish LD. (2003). Young children's play qualities in same, other and mixed-sex peer groups society for research, *Child Development*, 74(3): 921-932.
- Farmer-Dougan V, Katszuba T. (1999). Reliability and validity of play-based observations: Relationship between the play behaviour observation system and standardised measures of cognitive and social skills. *Educational Psychology*, 19 (4): 429-440.
- Findlay LC, Girardi A, Coplan RJ. (2006). Links between empathy, social behavior and social understanding in early childhood, *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 347-359.
- Frey JR, Elliot SN, Kaiser AP. (2014). Social Skills Intervention Planning for Preschoolers: Using the SSiS-Rating Scales to Identify Target Behaviors Valued by Parents and Teachers, *Assessment for Effective Intervention*, 39(3) 182 –192.
- Ford ME. (1979). The construct validity of egocentrism. *Psychological Bulletin*, 86(6): 1169-1188.
- Foulque P. (1994). Pedagoji Sözlüğü. Karakaya, C. Sosyal Yayınlar, İstanbul.
- Fraenkel JR, Wallen NE, Hyun HH. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. The McGraw-Hill, New York.
- Frost JL, Wortham SC, Reifel S. (2012). *Play and Child Development*. 4nd ed, Pearson, Upple Seddle River, New Jersey, ABD.
- Gazezoğlu Ö. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılmasında Oyun Yoluyla Öğretimin Etkisi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir. (Danışman: Yrd. Doç Dr. Günseli GİRGIN).
- Giffin K, Patton BR. (1997). *Basic Readings in Interpersonal Communication*. Harper-Row, New York.
- Gimpel GA, Holland ML. (2003). *Emotional and Behavioral Problems Of Young Children, Effective Interventionsin the Preschool and Kindergarten Years*. The Guilford Press, London, New York.

- Gmitrova V, Podhajecka M, Gmitrov J. (2009). Children's play preferences: Implications for the preschool education. *Early Child Development and Care*, 179(3), 339-353.
- Goldstein JH. (1994). *Toys Play and Child Development*. Cambridge University Press: Australia, s.10.
- Goodman R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5): 581-586.
- Gordon L. (2007). *Newcastle Through The Ages*, Durham College Press, Durham.
- Göde O, Susar F. (1997). Okul öncesi eğitimin önemi ile bu eğitimde oyunun ve bedensel etkinliklerin rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 39-46.
- Gözün Kahraman Ö, Kurt G. (2013). Öğretmen adaylarının olumlu sosyal ve saldırgan davranış eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3): 236-243.
- Gray P. (2011). The special value of children's age-mixed Play. *American Journal of Play*, 3(4): 500-522.
- Grotberg E. (1994). 0-6 Yaş Çocuğunun Gelişimi, Erkan, S. Unesco-Unicef Cooperative Programme Par, Ankara.
- Gresham FM, Elliott SN. (1990). *Social Skills Rating System*, Mn. Circle Pines, Ags.
- Guerrero LK, Jones SM. (2003). Differences in one's own and one's partner's perceptions of social skills as a function of attachment style. *Communication Quarterly*, 51, 277-295.
- Guttmanova K, Szanyi JM, Cali PW. (2007). Internalizing and externalizing behavior problem scores. Cross-ethnic and longitudinal measurement invariance of the behavior problem index. *Educational and Psychological Measurement*. 10(5): 1-19.
- Gül M. (2006). Anasınıfına Devam Eden Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 61-72 Ay Arası Çocuklara Sembolik Oyun Eğitiminin Genel Gelişim Durumlarına Etkisi. G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara. (Danışman: Yrd. Doç.Dr. Hatice POYRAZ).
- Gülay H. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. PegemA Yayıncılık, Ankara.

- Gülay H, Akman B. (2009). Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler. Pegem Akademi, Ankara.
- Gülay Ogelman H. (2011). Okul öncesi oyun davranışı ölçeği'ni (ODÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 2(3): 201-218.
- Gülay Ogelman H, Çiftçi Topaloğlu Z. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne babalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1): 241-271.
- Gültekin Akduman G, Günindi Y, Türkoğlu D. (2015). Okulöncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(37): 673-683.
- Güneş A. (2014). Güvenli Bağlanma. Timaş Yayınları, İstanbul.
- Günindi N. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri ile Anne-Babalarının Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara. (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Adalet KANDIR).
- Hall D, Elliman D. (2003), Health for All Children. 4th ed, Oxford University Press, Oxford.
- Hamel DE. (1999) Relating Children's Social Competence to Maternal Beliefs and Management Strategies of Peer Relationships. Master of Science. Utah State University.
- Harris KI, Gleim L. (2008). The light fantastic: Making learning visible for all children through the project approach. *Young Exceptional Children*, 11 (3): 27-40.
- Hastings PD, Zahn-Waxler C, Robinson J, Usher B, Bridges D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology*, 36, 531-546.
- Hastings PD, McShane KE, Parker, R, Ladha F. (2007). Ready to make nice: parental socialization of young sons' and daughters' prosocial behaviors with peers. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2): 177-200.

- Hay D. (2007). The gradual emergence of sex differences in aggression: Alternative hypotheses. *Psychological Medicine*.
- Heckman JJ. (2004). Invest in the very young. *Tremblay re, barr rg, petersrdev, eds. encyclopedia on early childhood development* [online]. Montreal, Quebec. <http://www.childencyclopedia.com/documents/HeckmanANGxp.pdf>. adresinden 19.12.2014 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Hendy L, Toon L. (2001). Supporting Drama and Imaginative Play in the Early Years. Open University Press. Buckingham, Philadelphia.
- Henricson L. (2006). Warriors and worriers: Development, protective and exacerbating factors in children with behavior problems. A study across the first six years of school. *Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences*, 14.
- Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Eyer D. (2003). Einstein Never Used Flash Cards: How Our Children Really Learn and Why They Need to Play More and memorize less, Rodale Books, United States of America.
- Hirsh RA. (2004). The Personal Intelligences. *In: Early Childhood Curriculum. Incorporating Multiple Intelligences, Developmentally Appropriate Practice, and Play*, 112-133.
- Hope G, Austin R, Dismore H, Hammond S, Whyte, T. (2007). Wild woods or urban jungle: Playing it safe or freedom to roam, *Education*, 35(4): 321–332.
- Hughes WJ. (1989). The Effects of Life Imprisonment on Prisoners' Families. Unpublished Thesis, University of Ulster.
- Hyson M, Taylor JL. (2011). Caring about caring: What adults can do to promote young children's prosocial skills. http://www.naeyc.org/file/s/yc/file/201107/CaringAboutCaring_Hyson_OnlineJuly2011.pdf adresinden 26.11.2014 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Isenberg JP, Jalongo MR. (2001). *Creative Expression and Play in Early Childhood*, 3rd ed, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

- Işık M. (2007). Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması ve Uygulanması. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara. (Danışman: Yrd. Doç.Dr. Adalet KANDIR).
- Jewett J. (1992). Aggression and cooperation: Helping young children develop constructive strategies. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, IL.
- Johnson A, Salvador G, Kenney J, Robbins J, Kraus S, Landry S, Clapham P. (2005). Fishing gear involved in entanglements of right and humpback whales. *Marine Mammal Science*, 21(4): 635–645.
- Jones M. (2001). Play&Learn, Oyun ve Çocuk. Çayır, A. Kaknüs Yayıncılık, İstanbul, s.5.
- Kandır A. (2000). Öğretmenlerin beş-altı yaş çocuklarında görülen davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumları. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 2(1): 42–50.
- Kandır A. (2004). Gelişimde 3-6 Yaş “Çocuğum Büyüyor”. Morpa Yayınları, İstanbul.
- Kandır A, Orçan M. (2011). Beş-Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerileri ile Sosyal Uyum Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1).
- Kara Ş. (2005). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Oyun Etkinliği. *Eğitimde Yeni Yönelimler 2, Eğitimde Oyun Sempozyumu*. 89-95.
- Karaman G. (2009). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel üslûpları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(42): 163-182.
- Karasar N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Katlav S. (2014). Oyunun Okul Öncesi Çocuklarda 3-5 Yaş Çocuklarının Gelişimine Etkileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28, 253-273.
- Kİmmet E. (2005). Baba Destek Programı, Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Yayıma Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, s.464-472.

- Kiesner J. (2002). Depressive symptoms in early adolescence: Their relations with classroom problem behavior and peer status. *Journal of Research on Adolescence*, 12(4): 463-478.
- Koçyiğit S, Tuğluk MN, Kök M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Fakültesi Dergisi*, 324-342.
- Koestner R, Weinberger J, Franz C. (1990). The Family Origins of Empathetic Concern. *Journal of Personality and Social Psychology*. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1990-22223-001> internet adresinden 20.11.2014 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Kontos S, Wilcox-Herzog A. (1997). Influences on children's competence in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 247-262.
- Ladd GW, Profilet SM. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6): 1008-1024.
- Laffey-Ardley S, Thorpe K. (2005). *Being Opposite: Is There Advantage for Social Competence and Friendship in Being an Opposite-Sex Twin?* <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16611478> adresinden 24.11.2014 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- LeBlanc LM. (2011). Let's Play: Teaching Social Skills. *Day Care and Early Education*, 16(3), 28-31.
- Lewis P, Boucher J, Lupton L, Watson S. (2000). Relationships between Symbolic Play, Functional Play, Verbal And Non-Verbal Ability in Young Children, *Int J Lang Commun Disord*, 35(1), 117-27.
- Lindon J. (2007) *Understanding Children and Young People: Development from 5-18 years*. Hodder Arnold, London.
- Lindsey WE. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence, *Child Study Journal*, 32(3): 145-156.
- Lösel F, Stemmler M. (2012). Continuity and patterns of externalizing and internalizing behavior problems in girls: A variable- and person-oriented study from preschool to youth age. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 54(3): 307-319.

- Lynch SA, Simpson CG. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 48(2): 3-11.
- Maccoby E. (2000). Gender and Relationships: A Developmental Account, Childhood Social Development, Massachusetts and Oxford, Blackwell Publishers, 204-205.
- Martin G, Pear J. (2016). Behaviour Modification. What it is and How to Do It. 10th ed, Routledge, New York, USA.
- Mcartur JR. (2002).The Why, What, and How of Teaching Children Social Skills. *The Social Studies*. 183-185.
- McCleaf Nespeca S. (2012). The Importance of Play, Particularly Constructive Play, in Public Library Programming. Association for Library Service to Children. ALSC's Board of Directors.
- McClellan DE, Kinsey SJ. (1999). Children's Social Behavior in Relation to Participation in Mixed-Age or Same-Age Classrooms. *Early Childhood Research & Practice*, 1(1).<http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/mcclellan.html>. Adresinden 22.03.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- McClelland MM, Morrison FJ. (2003). The emergence of learning related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2): 206-224.
- McClelland MM, Morrison FJ, Holmes DL. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307-329.
- McCulloch A, Wiggins RD, Joshi HE, Sachdev D. (2000). Internalizing and externalizing children's behaviour problems in Britain and the US: Relationships to family resources. *Children & Society*, 14, 368-383.
- McDonald NM, Messenger DS. (2011). The Development of Empathy. In: *Free will, Emotions, and moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue: How, When, and Why*. Eds: A. Acerbi, J. A. Lombo, & J. J. Sanguinetti, Pontificia Università de la Santa Croce, Rome.
- McInnes K, Howard J, Crowley K, Miles G. (2013) The nature of adult-child interaction in the early years classroom: Implications for children's perceptions of play and

subsequent learning behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2): 268-282.

Meadan H, Monda-Amaya L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3): 158-167.

Merrell KW, Gimpel GA. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, New Jersey.

Miller-Musun L. (1993). Social acceptance and social problem solving in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 59–70.

Miller SR, Coll E. (2007). From social withdrawal to social confidence: Evidence for possible pathways. *Current Psychology*, 26, 86-101.

Mitchell D, Hauser Cram P. (2009). Early Predictors of Behavior Problems Two Years after Early Intervention. *Journal of Early Intervention*. 32(1): 3-16.

Mize J, Ladd GW. (1990). A Cognitive Social Learning Approach To Social Skill Training With Low Status Preschool Children. *Development Psychology*, 26(3), 388–397. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1990-20490-001> internet adresinden 18.11. 2014 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Morrison GS. (1998). *Early Childhood Education Today*. Upper Saddle River, New Jersey.

Mostow AJ, Izard CE, Fine S, Trentacosta CJ. (2002). Modeling emotional, cognitive and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73 (6): 1775-1787.

Mussen P, Conger J, Kagan J, Huston A. (1990). *Child Development and Personality*. Harper Collins Publishers, ABD.

Nash HM. (2001). *Social Skills Training, Training to Task and Theory of Mind Performance among Young Children*. Idaho State University, Unpublished PhD Thesis, USA.

Newton E, Jenvey V. (2011). Play and theory of mind: Associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*. 181(6): 761-773.

- Oden S, Asher SR. (1977). Coaching children in social skills for friendship making, *Child Development*, 46, 495-506.
- O'Hagan M, Smith M. (2004). Early Years Child Care Education: Key Issues. 2nd ed, Elsevier Science, China.
- Oktay A. (2002). Yaşamın Sihirli Yılları. Epsilon Yayınları, İstanbul.
- Okumura T, Usui E. (2010). Do Parents' Social Skills Influence Their Children's Sociability? IZA Discussion Papers, Germany.
- Olçay O. (2008). Bazı Kişisel ve Ailesel Değişkenlere Göre Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Yetenekleri ve Problem Davranışlarının Analizi. S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa USLU).
- Olson KR, Spelke ES. (2008). Foundations of cooperation in young children. *Cognition*, 222-231.
- Ormanlıoğlu Uluğ, M. (2011). Okulöncesi Çocuk ve... Eds: M. Ormanlıoğlu Uluğ, G. Karadeniz, Nobel Kitap, Ankara.
- Öğretir AD. (1999). Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Oyun Davranışlarıyla Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. G.Ü. Mesleki eğitim Fakültesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Prof.Dr. Esra Ömeroğlu Turan).
- Öz İ. (1997). Çocukta Uyum ve Davranış Bozuklukları. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Özbey S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin (PKBS-2) Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu).
- Özbey S, Alisinanoğlu F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6): 493-517.

- Özdenk Ç. (2007). 6 Yaş Grubu Öğrencilerinin Psikomotor Gelişimlerinin Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi. Yüksek Lisans Tezi, Elazığ Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Danışman: (Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN).
- Öztürk A. (2008). Okulöncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi. S. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Konya, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Aysel ÇAĞDAŞ).
- Prince A. (2006). Parents Help to Encourage Social Success at Home, Too! Super duper, Number 105.
- Prinstein MJ, Rancourt D, Guerry JD, Browne CB. (2009). Peer Reputations And Psychological Adjustment. In: *Handbook of Peer Interactions, Relationships And Groups*, Guilford Press, New York.
- Ramani BG. (2005). Cooperative Play and Problem Solving In Preschool Children. Dissertation Doktoral Thesis, University of Pittsburgh.
- Rashid T. (2010). Development of social skills among children at elementary level. *Bulletin of Education and Research*, 32(1): 69-78.
- Reese E, Sparks A, Leyva D. (2010). A review of parent interventions for preschool childrens and language emergent literacy. *Journal Of Early Child Literacy*, 10, 97-117.
- Robinson M. (2008). Child Development From Birth To Eight. A Journey Through The Early Years. Maidenhead: Open University Press.
- Ross H, Vickar M, Perlman M. (2010). Early Social Cognitive Skills at Play in Toddlers'Peer Interactions in Infant Devolopment. 2nd ed, volume 1: Basic research Gavin Bremner ve Theodore Wachs.
- Rubin KH. (2001). The Play Observation Scale. University of Maryland.
- Rubin KH, Bukowski W, Parker J. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. Chapter 10, 571-645.

- Rusby JC. (1998). Investigation of An Activity-Based Assesment of Peer Interactions To Identify Preschool-Age Children In Need Of Social Interventions. Graduate School of the Universty of Oregon, Ph. D.Thesis.
- Santrock JW. (2014). Yaşam Boyu Gelişim, Gelişim Psikolojisi, 13. Basımdan Çeviri, Çev. Ed. G. Yüksel, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Schafer M, Korn S, Smith PK, Hunter SC, Mora-Merchan JA, Singer MM, Van der Meulen K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.
- Schrepferman LM, Eby J, Snyder J, Stropes J. (2006). Early affiliation and social engagement with peers: Prospective risk and protective factors for childhood depressive behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14 (1): 50-61.
- Schwartz D, Dodge KA, Bates JE. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Devolopmenteal Psychology*, 36, 646-662.
- Seven S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 477-499.
- Sevinç M. (2004). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun. Morpa, İstanbul.
- Sezer Ö. (2006). Okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda sık rastlanan uyum ve davranış bozuklukları ve bu bozukluklara ilişkin öğretmenlerin görüşleri, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı, III. Cilt, 280-293, YA-PA Yayınları, İstanbul.
- Shapiro LE. (2000).Yüksek EQ'LU Çocuk Yetiştirmek. Anne ve Babalar İçin Duygusal Zekâ Rehberi. Ü. Kartal. Varlık Yayınları, İstanbul.
- Sheridan MD. (2005). Play in Early Childhood From Birth to Six Years. Routledge, London, New York.
- Smilansky S, Shefatya L. (1990). Facilitating Play. Psychosocial & Educational Publications, Gaithersburg, MD.
- Smith PK. (2010). Children And Play. Wiley-Blackwell, Malaysia.

- Sönmez M, Diken İH. (2010). Problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiği: betimsel ve meta-analiz çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1): 1-16.
- Spence SH. (2003). Social skills training with children and young. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2): 84-96.
- Sproull L, Conley CA, Moon JY. (2004) Prosocial behavior on the net. <http://pages.stern.nyu.edu/~cconley/Prosocial.pdf> adresinden 21.02.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Stanton Chapman TL, Brown TS. (2015). A Strategy to Increase the Social Interactions of 3-Year-Old Children With Disabilities in an Inclusive Classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1): 4-14.
- Staszowski KJ, Bers M. (2005). The Effects of Peer Interactions on the Development of Technological Fluency in an Early-Childhood, Robotics Learning Environment. Paper presented at 2005 Annual Conference, Portland, Oregon, published by American Society of Engineering Education.
- Stewart J, McKay R. (1995). Group counselling elementary school children who use aggressive behaviors. *Guidance and Counselling*, 11 (1): 12-16.
- Stormont M. (2002). Externalizing behaviour problems in young children: Contributing factors and early intervention. *Psychology in Schools*, 39, 127-138.
- Susüzer K. (2006). Oyun Yoluyla Fransızca Öğretimi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mediha ÖZATEŞ).
- Sweeney B, Carruthers WL. (1996). Conflict resolution: History, philosophy, theory, and educational applications. *The School Counselor*, 43, 326-343.
- Szewczyk-Sokolowski M, Bost K, Wainwright AB. (2005). Attachment temperament and preschool children's peer acceptance, *Social Development*, 14(3): 379-397.
- Stefan CA. (2008). Short-term efficacy of a primary prevention program for the development of social-emotional competencies in preschool children. *Cognition, Brain, Behavior*, 12(3): 285-307.

- Taner Derman M, Başal HA. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1): 115-144.
- Terzian M, Hamilton K, Ericson S. (2011). What Works To Prevent Or Reduce Internalizing Problems Or Socio-Emotional Difficulties In Adolescents: Lessons from Experimental Evaluations of Social Interventions. Trends Child Fact Sheet.
- Thyssen S. (2003). Child culture, play and child development, *Early Child Development and Care*, 173(6): 589-612.
- Tomblin JB, Zhang X, Buckwalter P, Carts H. (2000). The association of reading disability behavioral disorders and language impairment among second grade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 473-482.
- Tominey S, Rivers SE. (2012). Social Emotional Skills in Preschool Education in the State of Connecticut: Current, Practice and, Implications for Child Development. Report submitted to the William Casper Graustein Memorial Fund. Health, Emotion and Behavior Laboratory Department of Psychology.
- Tortamış Özkaya O. (2013). Berk L. (2012). Erken Çocuklukta Duygusal ve Sosyal Gelişim. İçinde: *Bebekler ve Çocuklar: Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*, Çev. Ed: N. Işikoğlu Erdoğan, 363-409.
- Trawick-Smith JW. (2013). Early Childhood Development: A Multicultural Perspective. 6th ed, Pearson, USA.
- Tuğrul B, Aslan ÖM. (2013). Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunda ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(13): 27-41.
- Tüfekçioğlu Ü. (2011). Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi. Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir.
- Twenge JM, Baumeister RF, DeWall NC, Ciarocco NJ, Bartels MJ. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1): 56-66.

- Ulutaş A. (2011). Okulöncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6): 233-242.
- Walker S, Berthelsen A, Irving K. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences, *Child Study Journal*, 3(31): 177-192.
- Wentzel K. (2015). Prosocial behaviour and schooling. *Encyclopedia On Early Childhood Development*, 1-5.
- Whitebread D. (2012). The Importance of Play. Written for Toy Industries of Europe(TIE), University of Cambridge.
- Wolfgang CH. (2004). Child Guidance Through Play Teaching Positive Social Behaviors Ages 2-7. Pearson Education, USA.
- Wortham SC. (2010). Early Childhood Curriculum. 5th ed, Prentice Hall. United States of America.
- Woudenberg SW, Farrenkopf TO. (1995). The Westwide forest inventory data base: User's manual, forest service, *Intermountain Research Station*, 67.
- Yalçın Aktosun, Y. (2011). Minik Ergenler: Egoantrik Dönem(3-6 Yaş arası). <http://www.turkpdr.com/makale/ozel-egtim/minik-ergenler-egosantrik-donem-3-6-yas-arasi.htm> adresinden 24.03.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Yang Y. Li, H. Zhang Y, Tein, JY. Liu, X. (2008). Age and gender differences in behavioral problems in Chenese children: Parents and teachers reports. *Aisian Journal of Pcyhiatry*, 1, 42-46.
- Yavuzer H. (2010). Çocuğun İlk 6 Yılı. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Yavuzer H. (2001). Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Kadar Çocuk Psikolojisi. 20. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yıldız ÜF. (2000). Deneysel Yaratıcılık Programı'nın 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Bilişsel Gelişimlerine Etkisi. S. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Aysel ÇAĞDAŞ).

Young C. (1999). The Challenge of Introducing the First Language Component-Bridging Program (FLC-BP) into the Philippine Formal Education Program. Notes on Literacy, New York.

Yörükoğlu A. (2010). Çocuk Ruh Sağlığı. Özgür Yayınları, 30. Basım, İstanbul.

Yurtseven Kılıçgün M. (2014). *Çocuğun gelişimine göre oyun aşamaları*.<http://www.erzincan.edu.tr/userfiles/files/DERS%20NOTU%20V%20%20%20C7OCU%D0UN%20GEL%DD%DE%DDM%DDNE%20BA%D0LI%20OYUN%20A%DE%20AMALARI.pdf>. adresinden 15.01.2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Zahn Waxler C, Klimes–Dougan B, Slattery MJ. (2000). Internalizing problems of childhood and adolescence: prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. *Development and psychopathology*, 12(3): 443-466.