



T.C.  
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN ÇOCUK  
YETİŞTİRME TUTUMLARI, ÇOCUKLARIN AHLAKİ VE  
SOSYAL KURAL ALGILARI İLE OYUN DAVRANIŞLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YELİZ KÜBRA MUCUK

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN

Prof. Dr. İ. HALUK YAVUZER

İSTANBUL – 2020

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam süresince sabrı, emeği, pozitif enerjisi, bilgi ve tecrübesi ile beni hep destekleyen ve motive eden; güveni ve her daim omzumda hissettiğim eli ile uzmanlık alanı olan konularda özgür ve kendinden emin bir şekilde yol almamı sağlayan, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum saygıdeğer tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Haluk YAVUZER'e,

Bana muhteşem bir ekibin parçası olma şansını veren; henüz başında olduğum akademik hayatımda durmadan ilerlemem için bilgi ve tecrübesiyle ışık tutan; bir insan, bir kadın, bir akademisyen olarak örnek aldığım çok kıymetli bölüm başkanım Sayın Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN'e,

Dostluğu ve pratik zekâsı ile hep yanımda olan Öğr. Gör. Neslihan ARGÜT ve bitip tükenmeyen enerjisi, güler yüzü ve samimiyetiyle beni hep destekleyen canım arkadaşım Arş. Gör. Ayşıl Seda AKAR başta olmak üzere her biri birbirinden kıymetli çalışma arkadaşlarım Medipol Üniversitesi Çocuk Gelişimi ekibine,

Araştırmamın istatistiksel analizlerinde bana yardımcı olan Öğr. Gör. Serkan ETİ'ye,

Araştırmama katılan çok kıymetli çocuklara, anne babalara, okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri ile öğretmenlerine,

Bende iyi, güzel, doğru olduğuna inandığım ne varsa hepsinin mimarı olan, kilometrelerce uzakta bile olsa sonsuz ve koşulsuz sevgisiyle beni sarıp sarmalayan; her zaman bana olan inancını ve güvenini hissettiren, tez sürecimde beni sabırla, şefkatiyle, neşesiyle ve var gücüyle destekleyen canım annem Filiz AKYOL'a

Beni bu süreçte hiç yalnız bırakmayan, yorulduğumda kalkıp devam etmeme yardımcı olan anneannem, teyzelerim ve kuzenlerime,

Bir yerlerden beni izleyip gurur duyduğuna inandığım canım dedem Erol AKYOL'a

SONSUZ TEŞEKKÜRLERİMLE.

# İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY FORMU.....	i
BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER .....	iv
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
1. ÖZET.....	1
2. ABSTRACT.....	2
3. GİRİŞ VE AMAÇ.....	4
3.1. Problem Durumu .....	4
3.2. Araştırmanın Amacı .....	9
3.3. Araştırmanın Önemi .....	9
3.4. Varsayımlar .....	10
3.5. Sınırlılıklar.....	11
3.6. Tanımlar .....	11
4. GENEL BİLGİLER .....	13
4.1. Okul Öncesi Dönemde Gelişim.....	13
4.2. Okul Öncesi Dönemde Oyun .....	13
4.3. Oyunun Tanımları .....	17
4.4. Oyunun Gelişimsel Katkıları.....	21
4.4.1. Oyunun zihinsel (bilişsel) gelişime olan etkileri .....	22
4.4.2. Oyunun fiziksel ve psikomotor gelişime olan etkileri.....	23
4.4.3. Oyunun sosyal ve duygusal gelişime olan etkileri.....	24
4.4.4. Oyunun dil gelişimine olan etkileri .....	25
4.5. Oyun Kuramları.....	26
4.5.1. Klasik oyun kuramları .....	26
4.5.2. Modern oyun kuramları .....	29
4.6. Yaşlara Göre Oyunda Görülen Gelişim .....	38
4.7. Oyunda Ebeveyn Tutumlarının Rolü .....	40
4.8. Ebeveyn Tutumları .....	42
4.8.1. Baskıcı-otoriter tutum.....	44

4.8.2. Güven verici ve hoşgörölü tutum (demokratik tutum) .....	46
4.8.3. Gevşek tutum (ilgisiz-kayıtsız tutum ve aşırı hoşgörölü tutum).....	47
4.8.4. Aşırı korumacı tutum .....	49
4.8.5. Tutarsız ve kararsız tutum.....	50
4.9. Kural Algısı .....	51
4.10. Ahlak Gelişimin Tanımı ve Önemi .....	54
4.11. Çocuklarda Ahlak Gelişimi .....	56
4.12. Ahlak Gelişimi ile İlgili Kuramlar .....	57
4.13. Ahlaki Kural Bilgisi .....	61
4.14. Sosyal Gelişimin Tanımı ve Önemi .....	63
4.15. Çocuklarda Sosyal Gelişim .....	63
4.16. Sosyal Gelişim ile İlgili Kuramlar.....	65
4.17. Sosyal Kural Bilgisi.....	69
5. METOT ve MATERYAL .....	70
5.1. Araştırmanın Modeli .....	70
5.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi .....	70
5.3. Verilerin Toplanması.....	74
5.4. Veri Toplama Araçları.....	75
5.4.1. Demografik bilgi formu .....	76
5.4.2. Ebeveyn tutum ölçeği .....	76
5.4.3. Okul öncesi dönem çocukları için ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeği ....	77
5.4.4. Penn etkileşimli akran oyun ölçeği- öğretmen formu.....	80
5.5. Verilerin Analizi .....	80
5.5.1. Korelasyon analizi .....	81
6. BULGULAR .....	82
6.1. Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlara Dair Güvenilirlik Değerleri .....	83
6.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Demografik Özelliklere Göre Farklılık Analizi Bulguları .....	84
6.2.1. Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ)'nin alt boyutlarının demografik bilgilere göre farklılık analizi.....	84
6.2.2. Ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeği (ASKA)'nin alt boyutlarının demografik bilgilere göre farklılık analizi .....	95
6.2.3. Penn etkileşimli akran oyun ölçeği- öğretmen formu (PEAOÖ-Ö)'nun alt boyutlarının demografik bilgilere göre farklılık analizi .....	123

6.3. Araştırmada Kullanılan Ölçekler Arasındaki İlişkisel Analizler .....	133
6.3.1. Ebeveyn tutum ölçeği ile ahlaki kural algısı ölçeği arasındaki ilişkisel analizler.....	134
6.3.2. Ebeveyn tutum ölçeği ile sosyal kural algısı ölçeği arasındaki ilişkisel analizler.....	135
6.3.3. Penn etkileşimli akran oyun ölçeği- öğretmen formu ile ahlaki kural algısı ölçeği arasındaki ilişkisel analizler .....	136
6.3.4. Penn etkileşimli akran oyun ölçeği- öğretmen formu ile sosyal kural algısı ölçeği arasındaki ilişkisel analizler .....	138
6.3.5. Ebeveyn tutum ölçeği ile penn etkileşimli akran oyun ölçeği- öğretmen formu arasındaki ilişkisel analizler .....	140
7. TARTIŞMA .....	141
7.1. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması .....	141
7.2. Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algılarına Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması .....	149
7.3. Çocukların Oyun Davranışlarına Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması .....	157
7.4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler Arasındaki Korelasyonel İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması.....	164
7.4.1. Ebeveyn tutum ölçeği ile çocukların ahlaki kural algısı ölçeği arasındaki korelasyonel ilişkiye yönelik bulguların tartışılması.....	164
7.4.2. Ebeveyn tutum ölçeği ile çocukların sosyal kural algısı ölçeği arasındaki korelasyonel ilişkiye yönelik bulguların tartışılması.....	165
7.4.3. Penn etkileşimli akran oyun ölçeği- öğretmen formu ile ahlaki kural algısı ölçeği arasındaki korelasyonel ilişkiye yönelik bulguların tartışılması.....	166
7.4.4. Penn etkileşimli akran oyun ölçeği- öğretmen formu ile sosyal kural algısı ölçeği arasındaki korelasyonel ilişkiye yönelik bulguların tartışılması.....	167
7.4.5. Ebeveyn tutum ölçeği ile penn etkileşimli akran oyun ölçeği- öğretmen formu arasındaki korelasyonel ilişkiye yönelik bulguların tartışılması.....	168
8. SONUÇ VE ÖNERİLER .....	169
8.1. Sonuç .....	169
8.2. Öneriler.....	175
9. KAYNAKLAR .....	177
10. EKLER.....	200
11. ETİK KURUL ONAYI.....	213
12. ÖZGEÇMİŞ .....	217

## SİMGELER VE KISALTMALAR

ASKAÖ: Ahlaki ve Sosyal Kural Ölçeği

ETÖ: Ebeveyn Tutum Ölçeği

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund



## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 5.2.1.</b>	GPowEr 3.1 Analizi Sonucu .....	71
<b>Tablo 5.2.2.</b>	Araştırmaya Katılan Çocuklara İlişkin Demografik Özellikler.....	72
<b>Tablo 5.2.3.</b>	Araştırmaya Katılan Ebeveynlere İlişkin Demografik Özellikler.....	73
<b>Tablo 5.2.4.</b>	Araştırmaya Katılan Çocukların Hanelerine İlişkin Demografik Özellikler.....	74
<b>Tablo 6.1.1.</b>	Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlara Dair Güvenilirlik Değerleri.....	83
<b>Tablo 6.2.1.1.</b>	Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Çocukun Yaşına Göre Farklılık Analizi.....	85
<b>Tablo 6.2.1.2.</b>	Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Çocukun Cinsiyetine Göre Farklılık Analizi.....	85
<b>Tablo 6.2.1.3.</b>	Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Çocukun Doğum Sırasına Göre Farklılık Analizi.....	86
<b>Tablo 6.2.1.4.</b>	Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Çocukun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Farklılık Analizi.....	87
<b>Tablo 6.2.1.5.</b>	Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Ailedeki Toplam Çocuk Sayısına Göre Farklılık Analizi.....	88
<b>Tablo 6.2.1.6.</b>	Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Yaşına Göre Farklılık Analizi.....	89
<b>Tablo 6.2.1.7.</b>	Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Yaşına Göre Farklılık Analizi.....	90
<b>Tablo 6.2.1.8.</b>	Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Analizi.....	91
<b>Tablo 6.2.1.9.</b>	Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Analizi.....	92
<b>Tablo 6.2.1.10.</b>	Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Çalışma Durumu Göre Farklılık Analizi.....	93

<b>Tablo 6.2.1.11.</b>	Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Çalışma Göre Farklılık Analizi.....	93
<b>Tablo 6.2.1.12.</b>	Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılık Analizi.....	94
<b>Tablo 6.2.1.13.</b>	Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Aile Yapısına Göre Farklılık Analizi.....	95
<b>Tablo 6.2.2.1.</b>	Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuğun Yaşına Göre Farklılık Analizi.....	96
<b>Tablo 6.2.2.2.</b>	Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklılık Analizi.....	98
<b>Tablo 6.2.2.3.</b>	Ahlaki Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuğun Doğum Sırasına Göre Farklılık Analizi.....	100
<b>Tablo 6.2.2.4.</b>	Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuğun Doğum Sırasına Göre Farklılık Analizi.....	101
<b>Tablo 6.2.2.5.</b>	Ahlaki Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Farklılık Analizi.....	102
<b>Tablo 6.2.2.6.</b>	Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Farklılık Analizi.....	104
<b>Tablo 6.2.2.7.</b>	Ahlaki Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Ailedeki Toplam Çocuk Sayısına Göre Farklılık Analizi.....	106
<b>Tablo 6.2.2.8.</b>	Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Ailedeki Toplam Çocuk Sayısına Göre Farklılık Analizi.....	107
<b>Tablo 6.2.2.9.</b>	Ahlaki Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Yaşına Göre Farklılık Analizi.....	108
<b>Tablo 6.2.2.10.</b>	Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Yaşına Göre Farklılık Analizi.....	109
<b>Tablo 6.2.2.11.</b>	Ahlaki Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Yaşına Göre Farklılık Analizi.....	111
<b>Tablo 6.2.2.12.</b>	Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Yaşına Göre Farklılık Analizi.....	112



<b>Tablo 6.2.2.13.</b>	Ahlaki Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Analizi.....	113
<b>Tablo 6.2.2.14.</b>	Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Analizi.....	114
<b>Tablo 6.2.2.15.</b>	Ahlaki Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Analizi.....	115
<b>Tablo 6.2.2.16.</b>	Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Analizi.....	116
<b>Tablo 6.2.2.17.</b>	Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Farklılık Analizi.....	117
<b>Tablo 6.2.2.18.</b>	Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Farklılık Analizi.....	118
<b>Tablo 6.2.2.19.</b>	Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılık Analizi.....	120
<b>Tablo 6.2.2.20.</b>	Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Aile Yapısına Göre Farklılık Analizi.....	122
<b>Tablo 6.2.3.1.</b>	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Çocuğun Yaşına Göre Farklılık Analizi.	123
<b>Tablo 6.2.3.2.</b>	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklılık Analizi.....	124
<b>Tablo 6.2.3.3.</b>	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Çocuğun Doğum Sırasına Göre Farklılık Analizi.....	125
<b>Tablo 6.2.3.4.</b>	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Farklılık Analizi.....	126
<b>Tablo 6.2.3.5.</b>	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Ailedeki Toplam Çocuk Sayısına Göre Farklılık Analizi.....	127
<b>Tablo 6.2.3.6.</b>	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Anne Yaşına Göre Farklılık Analizi.....	128

<b>Tablo 6.2.3.7.</b>	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Baba Yaşına Göre Farklılık Analizi.....	129
<b>Tablo 6.2.3.8.</b>	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Analizi.....	130
<b>Tablo 6.2.3.9.</b>	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Analizi.....	131
<b>Tablo 6.2.3.10.</b>	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Anne ve Baba Çalışma Durumuna Göre Farklılık Analizi.....	132
<b>Tablo 6.2.3.11.</b>	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılık Analizi.....	132
<b>Tablo 6.2.3.12.</b>	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Aile Yapısına Göre Farklılık Analizi.....	133
<b>Tablo 6.3.1.1.</b>	Ebeveyn Tutum Ölçeği ile Ahlaki Kural Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkisel Analiz.....	134
<b>Tablo 6.3.2.1.</b>	Ebeveyn Tutum Ölçeği ile Sosyal Kural Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkisel Analiz.....	135
<b>Tablo 6.3.3.1.</b>	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu ile Ahlaki Kural Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkisel Analiz.....	136
<b>Tablo 6.3.4.1.</b>	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu ile Sosyal Kural Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkisel Analiz.....	138
<b>Tablo 6.3.5.1.</b>	Ebeveyn Tutum Ölçeği İle Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Arasındaki İlişkisel Analiz.....	140

## 1. ÖZET

### 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARI, ÇOCUKLARIN AHLAKİ VE SOSYAL KURAL ALGILARI İLE OYUN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Araştırmada 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları, çocukların ahlaki ve sosyal kural algılayışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleme kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup, 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beykoz ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız 11 anaokulunda eğitimlerine devam eden 60-72 aylık 83 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri ile öğretmenlerinden oluşmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modelinde yürütülen araştırmanın veri toplama aşamasında “Demografik Bilgi Formu”, “Ebeveyn Tutum Ölçeği”, “Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği” ve “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, “Bağımsız Örneklem T-Testi (Independent Sample T-Test)” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Ayrıca ebeveyn tutumları, çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ve oyun davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise “Pearson Korelasyon Analizi” kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre, ebeveyn tutumlarının çocuğun doğum sırasına, ailedeki toplam çocuk sayısına, ebeveynlerin yaşına ve eğitim düzeyine, ailenin gelir düzeyine ve yapısına göre farklılaştığı; çocukların ahlaki kural algılarının çocuğun yaşına, cinsiyetine, okul öncesi eğitim alma süresine, ebeveynlerin çalışma durumuna, ailenin gelir düzeyine ve yapısına göre farklılaştığı; sosyal kural algılarının çocuğun yaşına, cinsiyetine, okul öncesi eğitim alma süresine ve annelerin yaşına göre farklılaştığı; çocukların oyun davranışlarının çocuğun yaşına, cinsiyetine ve annelerin eğitim düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Bununla birlikte araştırma sonuçları 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin tutumları, çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ve oyun davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları literatür doğrultusunda tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ahlaki kural algısı, Ebeveyn tutumları, Okul öncesi dönem, Oyun davranışları, Sosyal kural algısı



## **2. ABSTRACT**

### **THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILD REARING ATTITUDES OF THE PARENTS OF 60-72 MONTHS OLD CHILDREN, THEIR MORAL AND SOCIAL RULE PERCEPTIONS AND PLAY BEHAVIORS**

The purpose of this study is to investigate the relationship between parenting attitudes of 60-72 month-old children's parents, children's moral and social rule perceptions and play behaviors. The sample was designated by convenience sampling method, and it consists from 83 60-72 month-old children who continue education in 11 independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in Beykoz district of Istanbul province in the 2019-2020 academic year, and their parents and teachers. "Demographic Information Form", "Parental Attitude Scale", "Moral and Social Rule Perception Scale for Preschool Children" and "Penn Interactive Peer Play Scale-Teacher Form" were used in the data collection process of this research conducted in correlational research model which is one of the quantitative research methods. The data of the study were analyzed with the SPSS 22.0 package program and "Independent Sample T-Test" and "One Way Analysis of Variance (ANOVA)" were used to analyzing process. Besides, "Pearson Correlation Analysis" was used to determine the relationship between parental attitudes, moral and social rule perceptions of children and their play behavior. According to the findings of the study, it was found that parental attitudes differ according to the birth order of the child, the total number of children in the family, the age and education level of the parents, and the income level and structure of the family; the moral rule perceptions of children differ according to the child's age, gender, duration of preschool education, parents' working status, family income level and structure; social rule perceptions differ according to child's age, gender, duration of preschool education and age of mothers. It was also observed that children's play behaviors differ according to the child's age, gender and education level of the mothers. Moreover, the results of the research show that there are significant relationships between the attitudes of the parents of 60-72 month-old children, the moral and social rule perceptions of the children and their play

behaviors. The findings of the research were discussed based on literature and recommendations were made.

**Keywords:** Moral rule perception, Parental attitudes, Preschool period, Game behavior, Social rule perception



### 3. GİRİŞ VE AMAÇ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, varsayımları, sınırlılıkları ile tanımlar ele alınacaktır.

#### 3.1. Problem Durumu

Kişinin gelişiminde en önemli yıllar olan 0-6 yaş arasını kapsayan, temel becerilerin edinildiği ve ilk eğitimin başladığı döneme okul öncesi dönem adı verilir (1). Bu dönem, çocukların birçok gelişim alanında yaşamları boyunca kat edecekleri mesafenin neredeyse yarısını oluşturmaktadır ve tüm gelişim evreleri bakımından kritik dönem olarak görülmektedir (2,3). Çocukların geleceğinde belirleyici bir rol oynayan ahlaki ve toplumsal değerlerin aktarılması, çocuklara temel bilgi ve becerilerin kazandırılması bu dönemde başlamaktadır (4). Yapılan araştırmalarda, okul öncesi dönemdeki çocukların deneyimlerinin beynin olumlu gelişimine katkıda bulunduğu ve öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağladığı görülmüştür (5).

Okul öncesi dönemdeki çocukların temel gereksinimlerinden biri oyundur. Oyun, çocuğu bize tanıtmalarının yanı sıra çocuğun da kendi becerilerinin farkına varmasını sağlayan çok önemli bir etkinliktir. Oyun içinde çocuk ailesini ve toplumu yaşar ve yaşatır (4). Oyun ile çocuk çok yönlü olarak gelişim gösterir (6). Çocuğun eğlendiği, severek ve isteyerek katıldığı aynı zamanda fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan oyun, çocuk tarafından ciddi bir görev olarak algılanmaktadır. Bu görevini sergilerken dünyayı kendi bakış açısından yorumlar ve yine aynı görevine bu yorumu yansıtır. Yani oyun, çocuğun bütünsel gelişimini destekler ve bu gelişimin görülmesini sağlayan önemli bir unsurdur. Çocuk oyun yoluyla öğrenmekte ve dünyayı keşfetmektedir (7,8). Çocuklar için oyun, önemli bir aktivite olmakla birlikte araştırma ve keşfetmeye yönelik maceranın başlangıcıdır. Oyunları esnasında çocuklar iç dünyaları ile gerçek hayatta yaşamış ya da yaşıyor oldukları deneyimleri oyunlarına yansıtabilirler. Çocuğu anlayıp ona değer vermek için oyunu anlayıp oyuna değer vermek gerekmektedir (9).

Dünyanın farklı yerlerinde “oyun” kelimesi dil farklılıklarına rağmen ortak iki anlam içermektedir. Bu iki kavram gönüllülük ve eğlencedir. Oyun olarak tanımlanan davranışların hepsinde dünyanın neresine gidilirse gidilsin gönüllülük ve eğlence ilkesi görülmektedir (7). Cohen’e göre oyun insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır (10). Comenius’a göre oyun, çocukların gelişiminde önemli bir araç, birlikte koşup oynamaları ise günlük gereksinimleridir (11). Rousseau’ya göre; oyun çocuğun hakkıdır ve onu özgürleştirir. Çocuğun doğal dünyayı keşfine yardımcı olur (12). Rönesans’ın da etkisi ile Rousseau’nun görüşlerinden sonra “oyun” ve “iş” kavramları birbirinden ayrılmış ve iş yetişkinler, oyun ise çocuklar içindir görüşü hakim olmaya başlamıştır (11). Bu dönemlerde Montessori ve Montaigne ise oyunun çocuğun en önemli işi olduğunu düşünmektedir (13). Montessori’ye göre; oyun aracılığıyla çocuklar dünyayı anlamlandırır, etrafındaki bireylerle sosyal iletişim kurar ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatı bulur, duygularını kontrol etmeyi ve düzenlemeyi öğrenir, sembolik düşünme becerilerini geliştirirler (14). Froebel oyun için: “Çocuk oyunları hayatın bir çekirdeğidir. Bütün insanlar orada gelişir, büyür ve oluşur. İnsanın en güzel ve en olumlu yetenekleri orada yükselir.” der (15). Froebel’e göre, çocuğun kendi doğası içindeki gereksinimleri doğrultusunda kendiliğinden bir kendini ifade biçimi olan oyun aynı zamanda çocuk gelişimindeki en yüksek kazanımdır. Piaget’e göre oyun, çocuğun dışarıdan gelen uyaranları özümleme ve uyum sağlama yöntemidir. Oyunu, egoyu tamamıyla tatmin eden bir eylem olarak gören Piaget, çocukların oyunda önceden oturmuş davranışları ya da şemaları eyleme döktüklerini savunur. Piaget ve Vygotsky’ye göre oyun, çocukların kendi dünyaları hakkında daha çok şey öğrenebilmelerine, yeni fikirleri düzenlemelerine ve hayal güçlerini geliştirmelerine imkân sağlar. Oyunu duyguların dışavurumu olarak tanımlayan Freud’a göre ise oyun sayesinde çocuk çatışma ve korkularının üstesinden gelme fırsatı elde eder (16).

Oyun, çocukların akranları ile kurdukları iletişimi ve iletişim becerilerini, sosyal uyum ve çatışma düzeylerini incelemek adına oldukça önemlidir (17). Çocukların oyun oynarken kurdukları arkadaşlık ilişkileri, rekabet, dışlanma ve kabul edilme gibi önemli durumların değerlendirilmesi amacıyla öğretmenler tarafından gözlem, sosyometri gibi çeşitli yöntemlerden yararlanılır (18).



Çocukların en ciddiye aldıkları işleri olan oyunlar, içeriklerine, çocukların yaşlarına, toplumsal-sosyoekonomik duruma göre farklılık göstermektedirler. Bu sebeple oyunlar, farklı bilim insanlarınca farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Belirli bir sıraya göre devam eden bu süreçte ortaya çıkan davranışlar çocukların mizaçları, duygusal düzenleme becerileri, sosyal ve bilişsel becerileri, zihin kuramı gibi farklı gelişim alanlarında görülmekte olan davranışlar ile ilişkilidir (19,20).

Toplumsal kurumlardaki yaşantılar doğumdan başlayarak tüm yaşamı süresince bireyin kişiliğini şekillendirir (21). Çocuğun tüm gelişim alanlarında ilerleme kat edebilmesi için ona yeni bilgi ve becerileri kazandıran anne ve baba, çocuğun ilk eğitimcileridir. Çocuğun ilk sosyal ilişkileri deneyimlediği yer ailedir. Aile, çocuğa sosyal kabul görmesi için gerekli ortamı hazırlayarak ve güven duygusu aşılayarak grup içinde dengeli bir birey olabilmesini, toplum tarafından kabul edilen uygun davranış biçimlerini içeren bir yapı oluşturarak çocuğun toplumsallaşmayı öğrenmesini sağlar (22,23).

Anne babaların çocuklarına destek ve sıcaklık sunma, rehber olma tarzı olarak da tanımlanan ebeveyn tutumu; anne, baba ve çocuğun birbirleriyle etkileşimi ve bu etkileşimin sonucunda ortaya çıkan davranışlar bütünüdür. Ebeveynlerin kendi anne babalarından gördükleri davranışlar, çevresel etmenler ya da ebeveynlerin bireysel geliştirme düzeyleri ebeveyn tutumlarını etkileyen farklı etmenlerin başında gelmektedir. Buna ek olarak ebeveynlerin eğitim seviyeleri, sosyoekonomik durumları, ailedeki çocuk sayısı ve içinde buldukları çevre de çocuklarına karşı geliştirdikleri tutumlarda önemli rol oynar (24). Ebeveyn tutumları, sosyal ve çevresel birçok unsurdan daha önemli olmakla birlikte çocukların cinsel, bedensel, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerine etki eder (21,25).

Yetişkinlerin çocuk hakkında bilgi sahibi olmaları ve onu tanıyabilmeleri için en sağlıklı ve en doğal yol oyundur. Ebeveynlerin çocuğa sergiledikleri tutum da, çocuğun oynadığı oyunları ve oyun içindeki davranış şekillerini etkilemektedir (26).

Okul öncesi dönem, ahlaki ve sosyal gelişim bakımından da diğer bütün gelişim alanları gibi kritik bir dönemdir (27). Yavuzer'e göre ebeveynler farkında olarak ya da olmayarak çocuklarına farklı tutumlar sergilerler. Bazı ebeveynler çocuklarını çok severken, bazıları onları baskı altına almakta, bazıları çocuklarını kabul etmemekte ya da istememekte ve bazıları ise çocuklarına gereğinden fazla hoşgörü göstermektedir. Farklılık gösteren bu çeşitli tutumlar; "aşırı koruyucu", "aşırı izin verici", "baskıcı/otoriter", "dengesiz/kararsız", "ilgisiz" ve "demokratik tutum" olarak sınıflandırılır. Bu tutum farklılıkları çocukların ahlaki ve sosyal gelişimlerini olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir (28).

Okul öncesi döneminin, çocuklarda ahlaki ve sosyal kural bilgisinin temellerinin de atıldığı ilk dönem olduğu söylenebilir (29). Bu yaşlar, bireyin yaşam boyu topluma uyum sağlaması gereken sosyal-duygusal beceriler ve bu yeterliklerin kazanılması açısından kritik bir önem taşımaktadır (30).

"Kişinin doğru ile yanlış birbirinden ayırt etme yetisini, toplum içindeki görevlerini ve sorumluluklarını öğrenmesini ve uygulamasını sağlayan kural ve değerlerin tamamı", "ahlak" olarak nitelendirilmektedir (31). Çocukların sosyal dünyaya uyum sağlayabilmeleri, o toplum tarafından belirlenmiş kurallara uygun davranışları çocuk gelişimciler tarafından ahlaki gelişim olarak ifade edilmektedir (32). Çocuk gelişim sürecinde ahlaki kurallardan ahlaki olmayan kurallara doğru aşamalı olarak ilerlemektedir (33). Çocuklar doğdukları andan itibaren ebeveynleri ya da onlara bakım veren bireylerin emir ve yasaklarından, iyi ile kötüyü ayırt etmeyi öğrenmektedirler. Yani yaşamlarının ilk yıllarında, kendi akıl ve iradelerinin davranışlarında herhangi bir etkisinden söz edilemez. Çocuk büyüdükçe davranışlarında kendi akıl ve iradesinin etkisi görülmeye başlanır, kendine özgü davranışlar geliştirmeye başlar. Çocuğun iyi ve kötü algısı oluşur ve genişlerken kendine ve çevresine saygı duyma, sorumluluk alma, kişiliğin oluşması, alçak gönüllü olma gibi duygu ve düşünceleri yavaş yavaş oluşur (34).

Aynı şekilde belli başlı toplumsal kuralları öğrenme ve kendi sosyal kural anlayışlarını oluşturma süreci de çocukların çevreleri ile kurdukları etkileşim

sayesinde gerçekleşir (35). Ancak sosyal kural anlayışı ahlaki kural anlayışından daha sonraki zaman diliminde gelişmektedir (36). Çevredeki insanlarla etkileşimde toplumsal bir konu olması sebebiyle ahlaki ve sosyal kurallar önemli bir yer tutar. Çocuklar doğumlarından itibaren doğru ile yanlış ayırt etmede, hangi davranışlarının toplum tarafından kabul görüp görmeyeceğini belirlemede yardıma ihtiyaç duyarlar. Gelişimsel olarak önemli bir dönem olan okul öncesi dönemi yıllarında çocuklara ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin de aktarılması gerekmektedir (37).

Çocuk oyun grubu içerisinde ahlaki ve sosyal kuralları yaşayarak öğrenir. Bu sayede çocuğa kazandırılması amaçlanan ahlaki ve sosyal değerleri oyun içerisinde görerek, duyarak, hissederek, tecrübeler eder ve öğrenir. Sosyalleşme, her koşulda, toplum içerisinde gerçekleşen, insanlara özgü bir olaydır. Okul öncesi dönemdeki arkadaş grupları bu toplumun ilk örneklerinden biridir. Okul öncesi dönemde çocukların birlikte oynamaları, onların sosyal deneyimlerini artırır. Arkadaşları ile oynarken çocuk kendini tanıma fırsatı bulur. Çocuk, akran gruplarında kabul görmeyi, başka insanları kabul etmeyi, haklarını savunmayı ve başka insanların haklarına saygı göstermeyi oyunlarında öğrenir ve oyunlarına yansıtır (38).

Bu bağlamda birçok değişken tarafından etkilenebilen ve bireylerin yaşamları boyunca büyük önem arz ettiği düşünülen okul öncesi dönemde, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları, çocukların ahlaki ve sosyal kuralları algılayışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin araştırılması önemli görülmüştür.

Literatür incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki çocukların birçok beceri, tutum ve davranışı ebeveynleri başta olmak üzere yakın çevrelerinden model alma ve gözlem yoluyla öğrendikleri, bu dönemde öğrenilenlerin çocukların özellikle ahlaki ve sosyal gelişimlerini önemli derecede etkilediği, çocukların kendilerini özgür hissettikleri etkinliklerden biri olan oyun ortamına öğrendiklerini yansıttıkları öngörülmektedir.

### 3.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları, çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile oyun davranışları arasındaki ilişki ve değişkenlerin demografik farklılıklar açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak aşağıda verilen soruların yanıtlanması amaçlanmıştır:

1. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları çocuğun yaşı, cinsiyeti, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süresi, ebeveynlerin yaşları, eğitim düzeyleri, çalışma durumları, ailenin aylık geliri ve aile yapısına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları çocuğun yaşı, cinsiyeti, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süresi, ebeveynlerin yaşları, eğitim düzeyleri, çalışma durumları, ailenin aylık geliri ve aile yapısına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Çocukların oyun davranışları çocuğun yaşı, cinsiyeti, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süresi, ebeveynlerin yaşları, eğitim düzeyleri, çalışma durumları, ailenin aylık geliri ve aile yapısına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Farklı ebeveyn tutumları, çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ve çocukların oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 3.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan araştırmalarda bütün gelişim alanlarında ebeveyn tutumlarının ve kişinin içinde yaşadığı toplumsal ortamın büyük bir önem taşıdığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında bol uyaranlı ortam içinde ve sağlıklı aile ilişkileri kurularak yetiştirilen çocukların bütün gelişim alanlarında daha iyi gelişim gösterdikleri öte yandan problemlili aile yaşantısı ve ortamlarında yetiştirilen çocukların gelişimlerinde bazı aksaklıklar yaşadıkları görülmektedir.

Çocuklar yaşam süreci içerisinde toplum kurallarına uygun davranış şekillerini aileleri ile olan etkileşimlerinden kazanmaktadırlar. Ailelerin sağladığı öğrenme

yaşantıları sayesinde çocuklar başarılı sosyalleşme becerilerine sahip olurlar. Bu sebeple ebeveynlere bu konuda önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Çocukların aile ortamında yaşadığı deneyimler, öğrendiği davranışlar ve ebeveynlerinin sergiledikleri tutumlar, onların yetişkinlikte sahip olacakları ahlaki ve sosyal davranışları açısından belirleyici olmaktadır. Çocukların taklit ederek ve model alarak öğrenmeleri aile ortamının önemini daha da artırmaktadır.

Çocuklar deneyimlerini, öğrendiklerini ve gözlemediklerini oyunlarına yansıtmakta, bir nevi hayatın bir kopyasını oyun ortamında gözler önüne sunmaktadırlar. Bu da bize çocuklar hakkında bilgi edinmek için çocukların oynadıkları oyunların, oyun sırasındaki davranışlarının ve rollerinin gözlemlenmesinin gerekliliğini gösterir.

Yapılan yerli ve yabancı araştırmalar incelendiğinde ebeveyn tutumları, çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ve oyun davranışlarını incelemek amacıyla birbirinden bağımsız olarak yapılan çalışmalara rastlanmış fakat ebeveyn tutumları, çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ve oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla araştırmamız literatüre bu yönde bir katkı sağlamaya yöneliktir.

### **3.4. Varsayımlar**

Araştırmada, aşağıda ele alınan varsayımlar kabul edilmiştir.

1. Örneklemenin evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.
2. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların normal gelişim gösterdikleri kabul edilmiştir.
3. Araştırmada kullanılan “Ebeveyn Tutum Ölçeği” nin ebeveyn tutumlarını, “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği” nin çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarını, “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu” nun öğretmenlerin çocukların oyunları hakkındaki gözlemlerini yansıttığı kabul edilmiştir.

4. Araştırmaya katılan ebeveynlerin “Demografik Bilgi Formu” na ve “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ne; çocukların “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği” ne; öğretmenlerin “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu” na içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

### 3.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, İstanbul ilinin Beykoz ilçesinde bulunan MEB’e bağlı 11 farklı özel okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 60-72 aylık çocuklar, onların ebeveynleri ve öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma, kullanılan “Ebeveyn Tutum Ölçeği”, “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği”, “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu” nun ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

### 3.6. Tanımlar

Çalışmamızda üzerinde durulan kavramların tanımlarına aşağıda yer verilmiştir:

*Okul Öncesi Dönem:* Çocukların çevrelerini araştırarak tanımaya çalıştıkları, çevreleri ile iletişim kurmaya istekli ve gayretli oldukları, içinde buldukları topluma ait değer yargıları ile kültürel yapısına uyacak tutum, davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladıkları dönemdir (39).

*Ebeveyn Tutumu:* Ebeveynlerin çocukların sosyalleştirilmesi amacı ile çocuklarına sundukları sıcaklık, iletişim ve çocuklarının davranışlarına dair beklentilerinin yanı sıra çocuklar üzerindeki kontrol miktarını içeren genel yaklaşımlardır (40).

*Ahlaki Kural:* İnsanların çevrelerine karşı sergiledikleri hareketlerin sonuçlarıyla ilgili adalet, haklar ve refah konularında doğru ve yanlışların ifade edildiği yazılı kurallardır. Bu kurallar sosyal kurallarla birlikte çocukluk döneminde yetişkinler ve akranlarla kurulan etkileşimler sonucunda öğrenilmektedir (41).

*Sosyal Kural:* Belli başlı durumlarda nasıl davranılması gerektiğini belirten ve beklenen davranış yapılmadığında ceza verme gibi bir yaptırım gücüne sahip kurallar bütünü olarak tanımlanır (42).

*Oyun:* Sonucu düşünülmezsizin eğlenmek amacı ile yapılan hareketler olarak tanımlanır (28).



## 4. GENEL BİLGİLER

### 4.1. Okul Öncesi Dönemde Gelişim

Gelişim, doğumdan ölüme kadarki süreçte bireyde görülen sürekli ve düzenli değişikliklerdir (43). Mussen' e göre 0- 6 yaş arasındaki dönem tüm gelişim alanları bakımından en önemli dönemdir. Bu dönemde fiziksel, bilişsel, sosyal- duygusal, dil ve motor gelişim alanlarında atılan adımlar, öğrenmenin aynı doğrultuda devam etmesini sağlamaktadır. Yapılan araştırmalarda, okul öncesi dönemde kazanılan alışkanlıkların, davranışların ve değerlerin çocukların gelecekteki kişilik özelliklerini ve ruh sağlıklarını etkilediği görülmüştür (44).

Okul öncesi dönem, çocukların gelişimlerinde büyük yol kat ettikleri, çevrelerindeki kişilerle ilk iletişimlerini kurdukları böylece onlara ve hayata karşı ilk algılarını oluşturdukları dönemdir (45). Bu dönemde çocuklar kendilerini tanıyarak çevresindekilerle sosyal ilişkiler geliştirmeye başlar. Bu sosyalleşme ailede başlar, okul öncesi eğitim kurumunda ve daha sonra da ilkokulda sürdürülür. Anlaşıldığı üzere okul öncesi dönem, geleceği etkileyebilecek kadar önemlidir (46).

Bu dönemde çocuklar kendi kendilerine yetebilecek hale gelirler ve yetişkinlere bağımlılıkları gözle görülür derecede azalır. Yönergelere uymak ve harfleri tanımak gibi okula hazırlık dönemi davranışları sergilerler. Aynı zamanda yaşlıları ile uzun süreler oyun oynamaktan keyif alırlar.

Okul öncesi dönemdeki bir çocuktan genel olarak kendi başına yemek yemeyi öğrenmesi, kıyafetlerini giyinebilmesi, el-göz koordinasyonunu kazanması, cinsel farklılıkları ayırt edebilmesi, anlaşılır şekilde konuşması, ebeveynleri ve kardeşleriyle sağlıklı iletişim kurması, doğru ile yanlış ayırabilmesi beklenir (47).

### 4.2. Okul Öncesi Dönemde Oyun

Pek çok bilim insanı tarafından “yaşamın sihirli yılları” olarak adlandırılan okul öncesi dönem, diğer dönemlere kıyasla göz ardı edildiği takdirde daha ciddi



problemlere yol açabileceği düşünölen bir dönemdir. Gelişimin, doğum öncesi dönemden sonra en hızlı olduğu bu dönemde yaşanacak hasarlar daha kalıcı ve yaşamın yönünde belirleyici olmaktadır. Oyunun en temel öğrenme aracı olarak kullanılması bu dönemin en belirgin özelliklerinin başında gelmektedir (48).

Çocukların büyüebilmeleri ve sağlıklı gelişebilmeleri için beslenme, bakım ve sevgi gibi ihtiyaçların yanı sıra en az bunlar kadar gerekli olan oyuna da ihtiyaçları vardır.

Uluslararası siyasi platformlarda tartışılmış olan oyun çocukların hakkı olarak sözleşmelerle koruma altına alınmıştır. “Birleşmiş Milletler Genel Kurulu” tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme” taraf devletlerce onaylanarak kabul edilmiştir. Sözleşmenin 31. Maddesi 1 ve 2. fıkralarında da yer alan UNICEF “Taraf devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlencede (etkinliklerinde) bulunma, kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkı tanır.” ibaresi ile sözleşmeye imza atmış olan devletler çocuğun oyun hakkını koruma altına almışlardır (49,50).

Okul öncesi dönemde oyun çocukların temel uğraşı olmakla birlikte öğrenmeyi sağlayan en önemli yoldur. Oyun sayesinde çocuklar sosyalleşmeyi ve duygularını ifade etmeyi öğrenir, büyüdüklerini oyun yoluyla yansıtabilirler.

Önceleri oyun oynarken bedenini kullanan çocuk yürüme ve konuşmanın başlamasıyla etrafındaki nesnelere de oyuncak olarak kullanmaya başlar. Dil sayesinde oyunu hakkında ayrıntıları ifade edebilir. Bu sayede yetişkinler de onun oyununa katılabilir. Çocuk yaş aldıkça olgunlaşır. Buna bağlı olarak oyun çeşidi ve diğer çocuklarla oynanan oyun sayısı artarken yetişkin denetimine olan ihtiyaç azalır. Çocuk sosyalleştikçe başlarda belirsiz hatta keyfi olan oyun kuralları grupça kabul edilen ortak kurallara dönüşür. Çocuğa uygun oyun fırsatları sağlamak için gereken ortam ve materyaller, çocuğun gelişimi ve oyundan fayda sağlayabilmesi için önem arz etmektedir. Burada bahsi geçen materyallerin maliyeti yüksek bebekler veya elektronik oyuncaklar olması değil güvenilir ve çok işlevli olması önemlidir. Bu

amaçla okul öncesi dönemde kil, su, kum gibi doğal materyaller başta olmak üzere tahta bloklar, yine tahta veya sağlam plastikten yapılmış iç içe geçmeli oyuncaklar, mutfak ve farklı ev araç gereçleri, elbise vb. giyim eşyaları, açık havada oynamak için ip, top, salıncak gibi oyuncaklar yani çocuğun kendi kendine ya da başka birisiyle birlikte oynayabileceği oyuncaklar kullanılması uygundur (51).

Okul öncesi dönemde çocukların hareket sistemleri gelişmiş olduğundan hareketlerini yerinde kullanabilir hatta etrafını keşfetmek için fazla girişken davranabilirler.

Yine bu dönemde kız ve erkek çocukların karakterleri birbirinden farklılaşır. Özellikle üç yaş civarında başlayan ödip (oedipus) ve elektra kompleksleri nedeniyle çocuklarda karşı cinsten ebeveyne ilgi ve onlar gibi görünmeye çalışma çabaları görülür. Kız çocuklar annelerinin kıyafetlerini, ayakkabılarını giyinir ve süslenirler. Erkek çocuklar ise babaları gibi davranmaya çalışır bu sayede annelerinin dikkatlerini çekmeyi hedefler. Onlara göre bu bir oyundur. Anne ve baba rolleri ile başlayıp çeşitli mesleklerin taklit edildiği evcilik adı verilen bu oyun yoluyla çocuklar adeta geleceğe hazırlık yapmaktadırlar. Bu sebeple bu döneme “Oyun Çağı” da denmektedir. Hayal güçleri çok gelişmiştir. Eline geçirdiği ve üzerine bindiği sopa onun için bir at kendisi de bir kovboydur. Her çocuk farklı bir hayal dünyasına sahip olduğundan bu dönemde akranlarla grup şeklinde oyun oynamak zor olabilir. Bu nedenle çoğu zaman oyuna yetişkinin müdahale etmesi de çocuklar tarafından kabul edilmez.

Egoantrizm (benmerkezcilik) bu dönemde görüldüğünden çocuklar eğer kardeşleri varsa öncelikleri ebeveynlerini, oyuncaklarını ve eşyalarını kimseyle paylaşmak istemeyebilirler.

Çocuklar alıcı ve araştırmacı oldukları bu dönemde çevrelerini tanır ve zaman kavramını kazanırlar. Bu nedenle onları bol ve çeşitli nesnelere tanıttırarak, davranışlarını fazla kısıtlamamak, düşüncelerini yetişkin düşünceleri ile karşılaştırmamak gerekmektedir (52).

Çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal-duygusal gelişimlerine önemli katkılar sağlaması; saygı, sevgi ve hoşgörü gibi değerlerin aşılmasına aracı olması nedeniyle oyun özellikle okul öncesi dönemde önemli bir yere sahiptir (53). Duygusal deneyimleri başta olmak üzere yaşadıklarını ifade etmeye yetecek ölçüde dil becerisi olmayan okul öncesi dönemdeki çocuklar, kendilerini anlatmak için doğal bir dil olan oyunu kullanırlar (54). Akranlarla oynanan oyun çocukların problem çözmek, paylaşmak, fikirlerini ifade etmek ve rol almak gibi zengin deneyimler yaşamalarını sağlar (55).

Okul öncesi dönemdeki gelişim ve eğitimde oyunun önemine dikkat çekilen birçok araştırma yapılmıştır. Çocuklar oyun esnasında konuşma, düşünme, fikir üretme, arkadaşlarıyla bir şeyler paylaşma, hayattaki rolleri deneyimleme, yardımlaşma, yakın çevreleriyle etkileşime girme, problem çözme gibi sosyal açıdan var olmayı sağlayan beceriler edinirler. Darwish ve arkadaşları, sosyal becerilerin etkileşime dayalı oyunlardan etkilendiğini, interaktif oyun arttıkça sosyal becerilerin geliştiğini ifade etmişlerdir (56). Kieff, arkadaşlarıyla oyuncaklarını paylaşan, oyun gruplarına katılım sağlayan, arkadaşları ile anlaşılan, istediklerinin her zaman gerçekleşmeyeceğini öğrenip hayal kırıklığı ile baş edebilen çocukların sosyal gelişimlerinin hızlandığını ifade etmiştir (57). Çocukların geleceğe hazırlanmasında oyunun önemi büyüktür. Çocukların var olan bilgilerini şekillendirmek, doğru düşünmek ve bilgilerini yeni durumlara transfer edebilmek için yaparak-yaşayarak bizzat deneyim kazanmaya ihtiyaçları vardır. Oyun çocukların gönüllü olarak katıldıkları bir aktivitedir ve çocuklar oyun içinde öğrenmeye içsel olarak güdülenmiştir. Oyun çocukların ne bildiklerini göstermekle birlikte onların neyi merak ettiklerini de ortaya çıkarır (58).

Çocukların oynadıkları hareketli oyunlar sırasında çalıştırılan çeşitli kaslarda (büyük-küçük) kasılmalar ve uzamalar meydana gelir. Denge oyunları, top ile oynanan oyunlar, yapılan fiziksel egzersizler sayesinde çocuklar dış çevreye hazırlanmış olur. Böylece karşılımlarına çıkabilecek engelleri kolayca aşabilir, güçlerini kontrollü ve zamanında kullanmayı öğrenirler (59). Fiziksel aktivite ve oyun sayesinde çocukların

vücut ağırlıkları, kemik yoğunlukları ve mineralleri artar, kan basıncı dengelenir ve vücuttaki yağ enerji olarak kullanılmış olur (60).

Oyunun çocukların sosyal, fiziksel, duygusal gelişimleri üzerindeki öneminin yanı sıra okuryazarlık gelişimleri üzerindeki önemine de son zamanlarda erken çocukluk dönemi eğitimcileri sıkça değinmektedirler. Eğitimciler artık okuryazarlığın formal yöntemlerle masa başında ve kâğıt kalem çalışmaları ile değil daha işlevsel ve anlamlı ortamlar yaratma yoluyla gelişim gösterdiğini düşünmektedirler. Okuryazarlık, çocuğun arkadaşlarıyla etkin iş birliği sürecinde gelişmektedir (61).

Oyun sayesinde beyin gelişimi ve büyümesi artar, oyun oynayan kişinin beyninde yeni sinirsel bağlantılar sağlanır. Bu sayede kişide başkalarının içinde bulunduğu duygusal durumu anlama ve gelişen yeni koşullara kolay adapte olma yeteneği gelişir. Çocuklar karşılaştıkları problem durumlarını çözmek için oyunu kullanarak farklı yollar denerler (62,63).

Aile tutumu oyunun duygusal tarafını etkiler. Çocuklar ailelerinden gözlemledikleri duygusal tutum ve davranışların çoğunu oyun ortamına yansıtmaktadırlar. Oyun çocuklara olumsuz duygularını ifade etme, dışa vurma fırsatı verir, çocukların bu olumsuzluklardan arınarak rahatlamalarını sağlar. Çocuklar kendileri ve anne-baba-öğretmen arasındaki etkileşim ve iletişimi, etkileşim esnasında verilen tepkileri günlük hayatta gözlemlemekte, bu gözlemlerini oyunlarına yansıtmaktadırlar (64).

İçinde buldukları dünyadaki ya da hayal ettikleri herhangi bir şeyi temsil etme yeteneğine sahip olan okul öncesi dönemdeki çocukların kim oldukları ve insanlara bakışları oyunla ortaya çıkmaktadır (11).

### **4.3. Oyunun Tanımları**

Oyun, sonucu düşünülmezsizin eğlenmek amacıyla yapılan hareketleri içeren, çocukların kimseden öğrenemeyecekleri konuları kendi deneyimleri sonucu öğrendikleri bir yöntemdir. Piaget ise oyunu bir uyum olarak görmektedir.

Oyunun, kas sistemini geliştirdiği ve çocukların biriken enerjilerini boşaltmalarını sağladığı için bedensel değeri; çocukları tanımada bir araç olarak kullanılması ve onların günlük yaşamdaki uyaranlardan kaynaklanan gerilimden kurtulmalarını sağladığı için iyi edicilik niteliği; objelerin renk, boyut, biçim gibi çeşitli özelliklerinin kavranmasına katkıda bulunduğu için eğitimsel değeri; çocukların işbirliği ve toplumsal kuralları, sosyalleşmeyi, “ben” ve “başkası” kavramını kazanmalarını sağladığı için toplumsal ve ahlaki değeri bulunmaktadır.

Çocuklar oyun aracılığıyla biriken enerjilerini toplumun da kabul edeceği bir yolla boşaltabilmektedirler. Bunun yanı sıra oyun, çocuklarda doğal ve güçlü dürtülerden biri olan saldırganlık dürtüsünün de boşaltılmasına yardımcı olur. Çocuklar zel yaşamlarındaki sorunlarını da fark ederek ya da etmeyerek oyun sürecinde gün yüzüne çıkarabilir ve ozebilirler. Çocuklar için oyun bir dil ve etkili bir anlatım aracıdır.

Oyunun ocukların toplumsal ve ahlaki kuralları benimsemelerinde ve uyum sağlamalarında da rolü önemlidir. Ev ve okul çevrelerinde kabul gören doğru ve yanlışları, kurallara uymanın gerekliliğini ancak oyun ortamında anlayabilirler.

Piaget ocukların oyunlarının sosyal yapılar olduğunu belirtmiştir. Ahlak kurallarını yetişkinlerden öğrenen çocuklar oyun esnasında basit kuralları bile kendileri bularak kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlarlar. Çocuklar, kendi oyun dünyalarında hükmeden kişilerdir ve akranları dışında kimsenin o dünyaya dahil olmasını istemezler.

Çocukların oyun içindeki davranış biçimlerinde aileden edinilen eğitimin ve ebeveyn tutumlarının büyük bir etkisi vardır (65).

Günümüze dek Platon, Kant, Froebel, Piaget gibi birçok filozof, tarihi, biyolog, psikolog ve eğitimci tarafından oyunu nasıl ve neden oynadığımız incelenmiş fakat bilimsel kavramlarla yeteri kadar açıklanamamış ve tanımlanmasının zor olduğu dşnlmştir. Ancak araştırmacıların oyun hakkında düşüncelerinin ortak noktası;

oyunun, çocukların yetişkin davranışlarını taklit edebilmelerini, motor becerilerini uygulamalarını, duygusal süreçlerini yönetmelerini ve dünyaları hakkında birçok şey öğrenmelerini sağlayan temel bir unsur olduğudur (5,66).

Oyun, aktif olarak ilgi gösterilen bir aktivite olması, çocukların içsel motivasyonu sonucu ortaya çıkması, elde edilecek sonuçtan çok sürece odaklanması, gerçek dışı ve abartılı sayılabilecek sembolik davranışlar barındırması ve dış kurallar yerine çocuklar tarafından yaratılan iç kurallara tabi olması sebebiyle bir iş yani çalışma değildir (65,67).

Oyunu tanımlarken kullanılan iyi yaygın yaklaşımdan biri oyunu özelliklerini kullanarak tanımlamakken diğeri oyunun çeşitlerini kullanarak tanımlamaktır (68). Rubin, Fein ve Vanderburg' a göre özellikleri bakımından oyun; tarif edilebilir ve tekrar yaratılabilir ortamlarda ortaya çıkan davranışsal eğilimler ve gözlemlenmesi mümkün birtakım davranışlar olarak tanımlanmıştır (69). Oyun eğer kişinin özgür seçimiye, hoşuna gidiyorsa ve sürece odaklanılmış ise deney yapmak, hikâye yazmak ve matematik problemi çözmek bile oyun olarak görülebilirken bunun tam tersine yetişkin tarafından belirlenen çerçevede yönlendiriliyorsa bloklardan inşa oyunları veya taklit oyunları oyun olarak görülmeyebilir (70). Bazı araştırmacılar ise gözlemlenebilen davranışları kullanarak oyunu çeşitlerine göre tanımlamıştır. Burada asıl önem verilen nokta, hangi oyunun türünün çocuğun gelişimsel düzeyini yansıtmasıdır (71). Örneğin, Piaget oyunu alıştırıcı oyun, sembolik oyun ve kurallı oyun olarak aşamalı bir sınıflandırma yapmıştır. Piaget' e göre, gelişimsel olarak bakıldığında ebelemece gibi kurallı oyunlara ilgisi olan çocukların gelişimi emziği ileri geri sallama gibi alıştırıcı oyunlara ilgisi olan çocuklardan ileridedir. Yani çocuğun daha çok oynadığı ve tercih ettiği oyun türüne bakılarak çocuğun gelişim düzeyiyle ilgili bilgi edinilebilir (72).

Vygotsky' e göre oyun; çocuk tarafından isteyerek yapılan, her zaman hayali öğeler içeren, her zaman oyun oynayan çocuğun belleğinde bulunan ve öncesinde konulmayan kuralları olan bir etkinliktir (73).

Gray ise oyunu; çocuğun kendi seçip yönettiği, içsel motivasyon sağlayan, araçların sonuçlardan önemli olduğu, çocuğun kendi zihninin yaratmış olduğu kurallarla yönetilen ve yaratıcılık içeren, hayali niteliği olan, heyecan ve hareket bulunduran ancak stres barındırmayan bir zihinsel çerçevede yapılan etkinlikler olarak tanımlamıştır (74,75).

Piaget oyunun uyum olduğunu, Gross ise oyunun bir pratik olduğunu belirtmiştir. Caillois oyunu, özgürce kabul edilmiş ancak uyulması gereken kurallara göre belirli bir mekânda ve zaman sürecinde devam ettirilen, heyecan ve keyif alma duygularını barındıran, gerçek hayatta olanlardan farklı olduğu bilinerek kişinin kendi rıza ve isteğiyle katılarak gerçekleştirdiği hareket ya da etkinlikler olarak tanımlamıştır. Montaigne oyunu, “çocukların en gerçekçi uğraşları” olarak tanımlarken Montessori ise oyunu “çocuğun işi” olarak tanımlamıştır. Lazarus’ a göre oyun, “spontane olarak ortaya çıkan, bir amaca ya da hedefe yönelik olmayan ve mutlu eden bir faaliyettir”.

Oyunun tanımlamaları sayılamayacak kadar çoktur. Bu da bizlere oyunun ne kadar önemli olduğunu gösteren bir ölçüttür. Oyunun tanımlarından bazıları şunlardır;

- Oyun, çocuğun kendini ifade etme şeklidir.
- Oyun, sonucu düşünülmezsizin eğlenmek için yapılır.
- Oyun, çocuğa yetişkinlerin öğretemeyeceği konuları çocuğun kendisinin yaparak yaşayarak öğrenmesidir.
- Oyun, çocuğun işidir.
- Oyun, bir uyum sağlamadır.
- Oyun, hayaller ile gerçekler arasında köprü görevi görür.
- Oyun, sosyal bir faaliyettir.
- Oyun, çocuğun iç dünyasını keşfetmesini sağlayan bir etkinliktir.
- Oyun, çocuğun iç dünyasına tutulan bir aynadır.
- Oyun, yaratıcı düşünmeyi de yanı sıra getirir.
- Oyun, yenilik ve değişim isteğine olumlu cevap vermektir
- Oyun, çocukların gelişimi için en ideal ortamdır.
- Oyun, bazıları için mantığa aykırı görünebilen bir etkinliktir.

- Oyun, çocuğun deney yaparak düşünmesidir.
- Oyun, çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun, eğlenerek yapılan boş zaman faaliyetidir.
- Oyun, insanın gizli enerjisinin dışa vurumudur.
- Oyun, canlılığın ve yaratıcılığın devamlı göstergesidir.
- Oyun, çocukların yetişkin hayatına hazırlanmasını sağlayan önemli bir prova sürecidir.
- Oyun, sadece eğlenmek amacıyla yapılmayan ciddi bir etkinliktir.
- Oyun, gelişimi sağlayan fonksiyonel bir durumdur.
- Oyun, çocuğun dili ve oyuncakları ise kelimeleridir.
- Oyun, çocuğun ahlaki ve sosyal değerleri öğrenmesini sağlayan bir ortamdır.
- Oyun, çocuğun öğrenmesini gerçekleştirdiği bir laboratuvardır.
- Oyun, çocuğun zihinsel, bedensel ve kişilik gelişiminin sağlandığı bir etkinliktir.
- Oyun, çocuğa boşalım fırsatı veren bir etkinliktir.
- Oyun, çocuğun benliğini tamamıyla etkileyen bir etkinliktir (76).

Oyunun ne olduğu sorusuna eski zamanlardan beri çeşitli cevaplar verilmiştir. Bu tanımlardan da yola çıkılarak olarak oyun; bir amacı olan ya da olmayan, kuralları olan ya da kurlsız olabilen ancak her halükarda çocukların gönüllü ve eğlenerek katıldıkları, tüm gelişim alanlarının desteklendiği, gerçek hayatın provası olarak da görülen, çocukların en aktif oldukları öğrenme süreci ve çok önemli uğraşlarıdır (77,78).

#### **4.4. Oyunun Gelişimsel Katkıları**

İnsanoğlunun var oluşundan şimdiye dek devam ettirdiği bir eylem olan oyun yaşam ile başlar, yaşamın her döneminde değişerek ve gelişerek devam eder. Oyun, insanlar için hayati bir gereklilik ve ihtiyaçtır (50).

Yavuzer' e göre oyun çocuğun temel ihtiyaçlarından biridir, oyun ile çocuğun gelişimi çok yönlü desteklenir (79). Oyun, çocuğun bütün gelişim alanlarına katkı



sağlamasının yanı sıra sağlıklı gelişiminin bir bütün halinde en iyi biçimde devam etmesi açısından oldukça önemlidir (48,80,81). Yapılan araştırmalara göre oyun, çocukların olaylara farklı açılardan bakmalarını, yaratıcılıklarının gelişmesini, mutluluk ve üzüntü gibi duygularını fark edebilmelerini, arkadaşlıklar kurarak toplumsallaşıp, ahlaki ve sosyal kurallara uygun davranışları öğrenmelerini, fiziksel yönden kas ve kemiklerinin gelişmesini, kendilerini ifade etme yeteneklerinin ve sözcük dağarcıklarının gelişmesini sağlar (16,82). Oyun oynamak bazı temel becerileri ve kabiliyetleri gerektirmektedir. Çocuklar, oyun oynayarak bu kabiliyetlerini geliştirebilir ve bir üst gelişim basamaklarına geçebilir. Oyun, zihinsel, fiziksel, sosyal- duygusal ve dil gelişimi gibi tüm gelişim alanlarını direkt olarak etkilediği için oyun becerilerindeki eksiklikler diğer gelişim alanlarına dair becerilerin de gelişimine engel olacaktır. Tüm bunlar, oyun becerilerinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (83).

#### **4.4.1. Oyunun zihinsel (bilişsel) gelişime olan etkileri**

Zihinsel becerilerin pratikte kullanılabilmesi zekâ etkenine bağlıdır. Benjamin Bloom' a göre, çocukların zekâ gelişimlerinin %50' si 0-4 yaş arası döneme, %30'u 4-8 yaş arası döneme, %20' si ise 8-18 yaş arası döneme denk gelir. Zekâ gelişiminde büyük bir yer kaplayan okul öncesi döneme bu nedenle özellikle vurgu yapılması gerekmektedir. Önemi bu denli büyük olan okul öncesi dönemde, zihinsel gelişimin yanı sıra diğer tüm gelişim alanlarına etki eden en önemli etkinlik ise oyundur (84,85). Oyun çocuğa kendisini ve çevresini tanıma fırsat sunar. Çocuk sıkça sorular sorup bilgiler edinir ve bilgilerini çevresinde bulunan diğer kişilere aktarır. Oyun, çocuğun keşfederek öğrenmesini sağlar. Oyun sürecinde birçok kavram öğrenilmiş olur. Oyun sayesinde çocuk nesnelere tanır, isimlendirir ve işlevlerini öğrenir. Oyun oynarken mantık yürütme, neden ile sonuç arasında bağlantı kurma, seçim yapma, dikkatini bir etkinlik üzerinde toplayıp bir amaç doğrultusunda hareket etme becerileri gelişir. Düşünen, algılayan, sıralama ve sınıflama yapan, analiz ve sentez yapan, bir olay ya da olgu hakkında değerlendirme yapan, karşılaştığı problemleri çözmeyi deneyen çocuğun bu ve buna benzer zihinsel etkinliklerinin mekanizması zamanla hızlanır. Bu sayede çocuk, nesnelere ağırlıkları, renkleri, şekilleri, boyutları, hacimleri gibi çeşitli özellikleri ile zaman, mekân, sıcaklık gibi daha birçok kavramı kazanır. Oyun

içerisinde çocuk zihinsel bir süreçtedir. Bu süreçte çocuğun yorumlama, algılama, değerlendirme, karar verme yetenekleri gelişerek zihinsel gelişimi desteklenir (86).

#### **4.4.2. Oyunun fiziksel ve psikomotor gelişime olan etkileri**

Fiziksel gelişim; vücudu meydana getiren bütün organların gelişmesinin, boyun uzamasının, kilonun artmasının, kemiklerin gelişiminin, dişlerin çıkmasının ve değişiminin, kas, beyin, sistem ve duyu organlarının gelişiminin tamamına verilen addır. Fiziksel gelişim, bireyin kişiliğini en çok etkileyen gelişim alanıdır. Psikomotor gelişim ise; fiziksel büyüme ve gelişmeyle beraber beyin-omurilik gelişimi sonucu organizmanın istemli olarak hareketlilik kazanmasıdır (82,87).

Okul öncesi dönemde fiziksel etkinlikler ve yapılan günlük hareketler, sağlığa dair parametreler açısından önemlidir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda fiziksel aktivite, obezite ve kalp damar hastalıklarına yakalanma olasılığını azaltır. Bunun tam tersine yeterince yapılmayan fiziksel etkinlikler ise özsaygı gibi kişisel ve psikolojik unsurlar ile temel hareket becerilerinin kazanımında olumsuz etkiler yaratabilir (88). Çocuklar bahçe, park gibi açık havada oynadıkları oyunlar sayesinde farkında olmadan fiziksel gelişimleri için gereken temiz hava ve D vitaminini alırlar. Bu sebeple çocuklar parklar, bahçeler gibi açık hava ortamlarında daha sevinçli olurlar (82).

Plato' nun çocukları ve hayvanları oynarken yaptığı gözlemler sonucu "sıçrayış", oyun tanımlamak için kullanılan temel bir metafor olmuştur. Bu yüzden oyun ve fiziksel aktivite geçmişten bugüne dek iç içe geçmiş iki kavram olarak ele alınmaktadır (89). Oyun çocukların motor becerilerinin artmasını, büyük-küçük kaslarını kontrol edebilmelerini, organlarında koordinasyon ve dengenin sağlanmasını, kaslarında kuvvet, dayanıklılık, hareketlerinde esneklik ve çevikliğin artmasını sağlar (90). Çocuk ilk kez oynadığı hareketli bir oyun sırasında hem zihni aracılığıyla hem de kasları aracılığıyla öğrenir. Aynı oyunu her oynayışında bir yandan zihni bir yandan kasları ile oynadığı oyuna özgü hareketleri pekiştirir. Bu, bir çeşit kas belleği oluşmasını sağlar. Tekraren aynı hareketli oyunu oynamış olan bir çocuk zamanla, oynadığı o oyuna özgü hareketleri zihninden daha çok kas belleğinin sayesinde kolaylıkla yapabilir. Kaslar, daha önceden öğrendikleri birtakım hareketleri hiç

bilmedikleri hareketlere kıyaslandığında daha kolay yapmaktadırlar. Bu kolaylık ve rahatlık kas gelişiminin hızlanmasına ve güçlenmesine fırsat tanır, çocuğun gelişiminin sağlıklı ilerlemesini sağlar (91). Oyun oynarken yapılan hareketler sayesinde çocuk kendi vücudunun ve fiziksel sınırlarının farkına varır. Bununla birlikte hem el göz koordinasyonu, koparma, kesme, tutma, koparma, delme, yoğurma ve boyama gibi küçük kas becerilerde hem de koşma, zıplama, kaldırma, tırmanma gibi hareketlerle büyük kas becerilerde uzmanlaşır. Ayrıca tat alma, koklama, dokunma, hissetme ve duyma duyularının gelişimi desteklenir. Tüm bunlarla birlikte kendi bedeni ve fiziksel gücü konusunda farkındalık kazanır. Bu gelişim ile birlikte başarı duygusunu da pekiştirmiş olur (92).

#### **4.4.3. Oyunun sosyal ve duygusal gelişime olan etkileri**

Birer duygu ve heyecan belirtisi olan sevgi, mutluluk, üzüntü, korku, öfke, kıskançlık, saldırganlık, inatçılık gibi kavramlar bebeklik döneminde gelişmeye başlar. Duyguların gelişiminde yaşantılar önemli rol oynar (87). Duygularını ifade edebilmek için yeterli kelime dağarcığına sahip olmayan küçük çocuklar oyunda kendilerini ifade ederler. Dışçide yaşadığı acı gibi kendilerinde olumsuz yer edinmiş deneyimlerini ya da doğum günü kutlamaları gibi olumlu duygu deneyimlerini yeniden kurguladıkları oyunlar ile açığa vururlar. Bu dışı vurum sayesinde hem çocuk duygularını ifade etmiş olmanın mutluluğunu yaşar hem de çocuğun yakınındaki yetişkinler çocuğun duyguları hakkında bilgi sahibi olur (92).

Çocuklar için oyun fiziksel, zihinsel ve ruhsal açıdan faydalı bir antrenmanı ifade etmektedir. Oyun yoluyla doğumda başladıkları gelişim maceralarına sosyal çevreyi dahil eder; insanlar, toplum ve sosyal dünyayla tanışırlar (93). Oyun sayesinde çocuklar başka insanlarla ve akranları ile bir araya gelir ve ilişki kurarlar. Böylece hem sosyal gelişimleri desteklemiş olur hem de korkularından, kaygılarından ve saldırganlık duygularından arınırlar. Çocuklar oyunda toplumsal davranışları pekiştirirler. Ayrıca doğaçlama oynanan sosyodramatik oyunlar çocukların hayal gücünü, yaratıcılığını ve akıl yürütme becerilerini de destekler (94). Sosyal gelişimde en zor aşama, çocuğun kendini başkasının yerine koyma ya da kendini başkasının gözünden görme becerisini yani empati kurma becerisini kazanmasıdır. Bu becerinin

sağlıklı bir şekilde kazanılması için taklit etme, gerçeğin hayal dünyasında yeniden şekillendirilmesi, ilişki kurma yeteneği, iletişim kurma özelliklerinin bulunması gerekir. Özellikle son iki özellik “rol oyunları” için oldukça önemlidir. Yani oyunun çocukların sosyal gelişiminin tüm aşamalarını desteklediği söylenebilir (95). Oyun sayesinde çocuklar, özdenetimlerini sağlayabilir, özgüven edinebilir ve özgüvenlerini geliştirebilir, tüm bunların bir sonucu olarak da iş birliği yapma, yardımlaşma gibi bireysel ve toplumsal birtakım tutum ve alışkanlıkları edinebilirler. Bununla birlikte çocuklar iletişimi başlatma ve sürdürme, iyi bir gözlemci olma, kendi haklarını savunurken diğerler canlılara ve onların haklarına saygı gösterme, kendilerinden beklenenleri ve sorumluluklarını yerine getirme, birey olarak kararlar verme ve yardımlaşma gibi becerilerini geliştirebilmektedirler (96). Oyun etkinliğine başlarken önce çocuklar birlikte birtakım kurallar koyarlar ve oyun süresince koyulan kurallara uyarlar. Benzer olarak her toplumun da belirlemiş olduğu bazı kuralları vardır ve toplumun bütün üyelerinden kurallara uymaları beklenmektedir. Çocuklar oyunlarında uymaları gereken kurallar sayesinde toplumsal hayata ve bu hayatın kurallarına hazırlanabilmektedirler (97).

#### **4.4.4. Oyunun dil gelişimine olan etkileri**

Dil, doğuştan kazanılan bir yetenektir (87). İletişimin semboller aracılığıyla ifade edilmesini sağlayan dil, çocuğun doğmasıyla birlikte başta alıcı zamanla ifade edici olarak gelişim göstermektedir. Çocuklar oyunları esnasında yeni sözcükler öğrenebilir, kullandığı sözcüklerin çeşitli anlamları ile karşılaşabilir ve dili etkin kullanmaları sayesinde dinlemeyi, anlamayı ve konuşmayı becerebilir hale gelirler (98). Oyun çocukların gelişimlerini bir bütün olarak destekler ancak özellikle dil gelişiminin desteklenmesinde en önemli ve en büyük faktör olarak görülmektedir (99). Çocuklar oyun sırasında yeni bilgi edinir ve bilgilerini başkalarına aktarırlar. Nesnelere isimlendirir, kişilerle ilgili kelimeleri kavramsallaştırır bu sayede kelime dağarcıklarını genişletirler. Ayrıca oyun çocukların anlama ve dinleme becerilerini geliştirir. Soru sormayı ve cevaplamayı, duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenirler (100). Başta evcilik ve sembolik oyunlar olmak üzere oyunların dil gelişimine etkisi çok büyük ve önemlidir. Çocuklar sembolik oyunda objeleri, eylemleri ve duyguları isimlendirmeyi öğrenir (101).

## 4.5. Oyun Kuramları

Erken çocukluk döneminde eğitim ve oyun ile ilgili araştırmalar uzun zaman önce başlamış ve yıllardır sürdürölüyor olmasına rağmen, başta oyunun hangi alanları kapsadığı konusu kesinlik kazanmamıştır. Alandaki araştırmacıların tamamının ortak görüşü; oyunun, çocuklara birçok noktada faydalı olduğudur.

Oyunu açıklayan teoriler ve bu teorileri ortaya koyan kuramcıların hedefleri ve uygulama metotları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Kuramların hepsi oyuna farklı bir açıdan odaklansa bile oyun hem çocuklar ve hem de yetişkinlikler için oldukça önemlidir. Yetişkinler, oyun yoluyla kendini anlatmaya çalışan bir çocuğun bu çabasını fark edebilir ve onun ifade etmeye çalıştığı şey konusunda ona yardımcı olabilirler.

Yapılan son araştırmalara göre oyun kuramları meydana geldikleri dönemler açısından; “klasik oyun kuramları” (1800’lü yıllarda) ve “modern oyun kuramları” (1920 ve sonrasında) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Klasik oyun kuramları oyunun amacını ve meydana gelme nedenlerini ifade etmeye çalışırken, modern oyun kuramları ise oyunun çocukların gelişim süreçlerindeki etkilerini odak noktası olarak görüğüğü söylenebilir (102).

### 4.5.1. Klasik oyun kuramları

Klasik oyun kuramları, oyunların amacı, nedeni ve sahip olduğu özelliklerine dair görüşler sunmaktadır. 1800 ve 1900’lerin başlarında ortaya çıkarılan klasik oyun kuramları, deneysel çalışmalar sonucu kanıtlanmış kuramlar olmayıp felsefi görüş ve düşüncelere dayanarak ortaya çıkan kuramlardır. Bu açıdan “koltuk kuramları” olarak da adlandırılabilirler (103).

Klasik oyun kuramları deneysel çalışma ve araştırmalardan ziyade felsefi görüş ve düşüncelere dayanması sebebiyle oyunu açıklamada yetersiz kalmaktadır. Klasik kuramların birtakım istisna durumları bulunmaktadır. Örnek olarak; fazla enerji kuramı, oyun oynarken yorulan çocukların bu yorgunluklarına bakmaksızın hala oyun

oynamalarının sebebini açıklamada zayıf ve yetersiz kalmaktadır. Rahatlama ve eğlenme kuramı, yetişkinlerin çocuklara oranla daha çok çalışıp daha çok enerji harcamasını ve bunun sonucu olarak da yetişkinlerin çocuklardan daha çok oyun oynaması gerekliliği düşüncesini açığa kavuşturamamaktadır. Tekrarlama (rekapitülasyon) kuramı ise, çocukların mevcut şartlara uygun olarak uzay mekiği, uçak veya benzer teknolojik materyallerle oynamalarının sebebi ile ilgili fikir yürütememektedir. Bütün bu sınırlılıklara rağmen modern oyun kuramlarının temelini oluşturan klasik oyun kuramları, oyuna tarihi bir perspektif katmaktadır (104).

#### **4.5.1.1. Yetişkin hayatına hazırlık, alıştırma kuramı (Karl Groos)**

20. yüzyılın başında bir filozof olan Karl Groos' un ortaya çıkarmış olduğu hazırlık kuramı; oyunun, bireyin içgüdülerini meydana çıkardığını savunmaktadır. Bu kuram ışığında oyun, kişileri parçası oldukları kültürün gerektirdiği sorumluluklara ve gelecekte kişinin sahip olabileceği çeşitli rollere hazırlamaktadır. Kurama göre oyun, yetişkin hayatına hazırlık olarak kabul edilmektedir. Bu özelliğiyle oyun, kişileri ilerleyen zamanlarda sahip olacakları roller ile bu rollere ait becerileri edinmeye yönlendirmektedir. Örnek olarak, çocuklar evcilik oyunlarında anne-baba gibi ebeveyn rollerine girmektedirler. Girdikleri bu roller sayesinde çocuklar kendilerine yetişkinlikte gerekli olacak ebeveynlik becerilerini kazanabilmektedirler. Oyun, kişiyi günlük hayatta karşılaşması muhtemel olan zorluklara karşı kendini koruyabilmesi için hazırlamaktadır. Groos, oyununun arındırma ve iyileştirme fonksiyonu olduğunu, oyunun kişiyi anti-sosyal yönelimlerinden arındırdığını vurgulamaktadır (105). Bu gibi kişiyi toplumsal hayattan koparan yönelimler oyun aracılığıyla başka alanlara yönlendirilebilir (106).

#### **4.5.1.2. Tekrarlama (rekapitülasyon) kuramı (Stanley Hall)**

G. Stanley Hall' in, Darwin' in "Evrimsel Teorisi" nden yola çıkarak ortaya koyduğu tekrarlama (rekapitülasyon) kuramına göre, çocuklar doğdukları andan itibaren sahip oldukları içgüdülerle ilk çağlarda yaşamış atalarının geçirdikleri devinimsel ve psikolojik basamakları tekrar yaşamaktadırlar. Oyun, insanların ilkel hayattan çağdaş hayata evrilmesine benzer olarak ilkel davranışların sergilendiği

oyunlardan sosyal olmayı gerektiren ve sosyalleşmeyi sağlayan oyunlara doğru evrilme ve gelişme göstermektedir. Kurama göre oyun, bireyi ilkel içgüdülerden kurtarmaktadır. Ayrıca oyun, kişiyi ilkel hayattan çağdaş hayata taşıdığı için kişi, mevcut koşulların hüküm sürdüğü günümüz yaşamına da hazırlanmış olmaktadır (106).

#### **4.5.1.3. Fazla enerji kuramı (Herbert Spencer)**

Alman şair Friedreich Schiller ve İngiliz filozof Herbert Spencer tarafından öne sürülen fazla enerji kuramı, insanların hayatlarını devam ettirebilmeleri için enerji ürettikleri, üretilen enerjinin ihtiyaçlar için kullanıldıktan sonra kalan kısmının kişinin baskı hissetmesi ve zorlanmasına neden olabileceği için de bu enerjinin tüketilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Kişi kendi üzerinde baskı yaratan ve zorlanmasına neden olan bu enerjiyi atabildiği zaman sağlıklı bir denge durumuna ulaşmaktadır Kuramı öne süren bilim insanlarınca amaca yönelik olmayan davranış olarak tanımlanan oyun, kişilerin fazla enerjilerini atarak kurtulmaları için bir alternatiftir. Kuram, çocukların ihtiyaçlarının anne babaları tarafından karşılanması nedeniyle çocuklarda geriye kalan enerji yükünün anne babalarına kıyasla daha fazla olduğunu, bu sebeple de çocukların, büyüklerden daha çok oyun oynadığını savunmaktadır (104).

#### **4.5.1.4. Rahatlama ve eğlenme kuramı (Moritz Lazarus)**

On dokuzuncu yüzyılda Alman bir şair olan Moritz Lazarus tarafından öne sürülen kuramda fazla enerji kuramının tersine, oyun sayesinde insanların enerjilerinin yenilenip tazelendiği savunulmaktadır. Bu kurama göre, kişilerin sarf ettikleri enerjilerini yeniden vücutlarına almaları gerektiği, oyunun ise sarf edilen enerjinin yeniden elde edilmesi amacıyla oynandığı düşünülmektedir. Bu kuramın görüşleri ışığında, çocukların ders molalarında ya da teneffüslerde oynadıkları oyunlar sayesinde ders sırasında sarf ettikleri enerjiyi geri elde ettikleri şeklinde bir bağlantı kurulabilir (106).

#### **4.5.2. Modern oyun kuramları**

Modern oyun kuramları, oyunların var oluş nedenlerini incelemekten ziyade çocukların oyun oynama nedenlerini incelemektedirler. Bununla birlikte bu kuramlar, oyunun çocukların gelişimlerine etkileri ve oyun davranışının ortaya çıkmasına neden olan geçmiş yaşantı ve koşulların tespit edilmesi ilgili fikirler öne sürmektedir.

Modern oyun kuramlarının klasik oyun kuramlarından ayırt edilmesini sağlayan en büyük fark; modern oyun kuramlarının oyunun çocuk yönünden sonuçlarına önem verilmesidir. Klasik oyun kuramları, oyunun kültür yönünden sonuçlarına önem vermektedir.

Bazı kaynaklarda modern oyun kuramları, kuramı öne süren bilim insanları ile ele alınırken bazı kaynaklarda da kuramın temeli kabul edilen gelişim alanları ile ele alınmakta ve incelenmektedir (107).

##### **4.5.2.1. Psikanalitik yaklaşıma göre oyun (Sigmund Freud)**

Psikanalitik yaklaşıma öncülük eden Sigmund Freud' a göre oyun; “doğum ile başlayıp altı yaşa varıncaya kadar çocukların kişilik gelişim süreçleri boyunca çatışma ve engellenmeler karşısında yaşadıkları negatif duygu, düşünce ve endişelerini direkt aktarabilecekleri ve yansıtabilecekleri ortam”dır. Hayali ve dramatik oyunlar, savunma mekanizmaları henüz gelişimini tamamlamamış, id enerjisi baskısı altında olan, normal gelişim gösteren çocuklarda gelişimin doğal bir etabıdır. Çocuklar oyun aracılığıyla isteklerini gerçekleştirme ve endişe duymalarına neden olan olaylarla baş edebilme fırsatı elde ederler. Bu nedenle oyun, gerçeğinin kendisi olduğunu ileri sürer. Çocuğun engellemelerden ve içinde yaşadığı gerçek dünyanın yasaklamalarından sıyrılıp güvende hissettiği ortamda onaylanmayan, agresif ve gerçek hayatta tehlike arz edebilecek duygu, düşünce ve hareketlerinin açığa çıkmasıdır. Freud, çocuğun duygusal gelişiminde oyunun etkisine vurgu yapmıştır. Oyunu, “çocuk üzerinde sarsıcı etkisi olan olaylar sonucunda meydana gelen, olumsuz duygulardan etkilenmemesini sağlayan önemli bir faaliyet” olarak tanımlamaktadır. Freud; çocukların oyunlarının gözlemlenerek yaşadıkları duygusal çatışmaların ortaya çıkarılması fırsatının



sağlanabileceğini savunmuştur. Freud, her bir davranışın bir sebebi olduğunu düşünmekte ve çocukların oyunları esnasında farkında oldukları ya da olmadıkları duygularını yansıtma ile oyunu, çocukların davranışlarının ve kişiliklerinin yansıması olarak düşünmektedir. Bununla birlikte Freud, çocukların isteklerini özgür bir şekilde ifade etmelerini sağlayan oyunu, çok kısa süreli bir aktivite olarak görmektedir. Ona göre oyun, benliğin gelişimine paralel olarak mantıksal düşüncenin başlaması sonucu son bulur. Çocuklar, gerçekçi ve eleştirel düşünmenin gelişmesi ile oyun oynamaktan uzaklaşırlar (108,109).

#### **4.5.2.2. Psikososyal gelişim kuramına göre oyun (Eric Erikson)**

Psikososyal gelişim kuramında, psikanalitik kuram ve çocukların kişilik gelişimleri arasında bağlantı kurarak oyunu çok önemli gören Eric Erikson, oyunun çocukların psikososyal gelişimlerinin yansıması olduğuna, gelişim dönemleri süresince farklılaştığına dikkat çekmiştir.

Erikson'ın bilhassa çocukluk dönemine rast gelen ilk dört evrede (“temel güvene karşı güvensizlik”, “özerkliğe karşı kuşku ve utanç”, “girişimciliğe karşı suçluluk”, “başarıya karşı aşağılık duygusu”) ortaya çıktığını ileri sürdüğü başkalaşım, çocuğun oyuna olan gereksinimini artırır. Erikson'a göre oyunda; eskiden yaşanmış olan, şimdiki zamanda gerçekleşen ve ileride yaşanabilecek olan durum ve olaylar prova edilerek çocuğun ihtiyaçları karşılanmaktadır. Oyun esnasında çocuk, kişiliğinin belirsiz yönlerini, endişelerini ve isteklerini dramatize eder. Bu sayede çocuğun, bulunduğu bir evreden sıradaki evreye geçişi daha güvenli ve sağlam gerçekleşir (110).

#### **4.5.2.3. İçten uyarılma kuramına göre oyun (E. Berlyne)**

E. Berlyne'in öncüsü olduğu “içten uyarılma kuramı”na göre oyun esnasında keşfetmeye yönelik davranışlara paralel olarak uyarılma durumları dengelenir. Çocukların oyunları esnasındaki keşif davranışları içten güdümlü davranışlara yol açar. Bu uyarılara gösterilen tepkiler “belli başlı keşfetme davranışlarının refleksi” olarak tanımlanmaktadır. Çocuk reflekse dayalı olarak harekete geçtikten sonra

sinirsel olarak çevresinde gelişen yeni ve değişik durumlara yönelir. Belirli bir sürenin ardından bahsedilen uyarılar azalır ve çocuk kendine uyarı arayışına başlar. Berlyne, oluşan bu davranışları, çocuğu oyun oynamaya güdüleyen unsurları açıklamada kullanmıştır. Yani çocuğun kendisi için uyarı davranışları arayışına girmesi, oyunu başlatması anlamına gelir. Çocuk, oyunda ortaya çıkan uyarılma durumunu kendisi kontrol eder ve oyun oynama işlemi sonunda mutluluk veren bir duygu yaşar. Çocuğun oynadığı oyundan keyif alması ise oyun boyunca yapılan davranışların sebebini açıklamaktadır. Çocuk, herhangi bir oyun objesini değişik şekillerde kullanabilir ancak farklı kullanım şekilleri ardı sıra belirsizliği getirir. “Uyarıların azalması” olarak açıklanan bu durumda çocuk, bu belirsizlik ile başa çıkmalıdır. Çocuğun farklılık yaratacak alternatifleri tüketmesiyle oyun, dikkat çekici özelliğini yitirir. Fakat keşfetme süreci tekrar başlayarak içten güdümlü davranışların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (109).

#### **4.5.2.4. Bilişsel gelişim kuramına (yapılandırmacı) göre oyun (Jean Piaget)**

Jean Piaget’ nin oyun hakkındaki görüşlerinin anlaşılabilmesi için başta oyunu temellendirdiği bilişsel gelişim kuramına ait kavramlar incelenmelidir. Piaget, geliştirmiş olduğu bilişsel gelişim kuramında kişinin “özümleme ve uyumsama” basamaklarında kullanılmak üzere oluşturduğu şemalar ya da zihinsel yapılara bağlı olarak bilişsel gelişmenin sağlandığını savunmaktadır. Özümleme basamağında kişi, karşı karşıya geldiği yeni ve farklı durumu hali hazırda sahip olduğu bir şeması ile bütünleştirmektedir. Uyumsama basamağında ise kişi karşı karşıya geldiği durum ile hali hazırda var olan şemayı birleştiremediği zaman sahip olduğu şemasını değiştirme, uyarılma veya yenileme ihtiyacı hisseder (111).

Piaget’ e göre çocuk oyun oynarken hiç deneyimlediği durumlara uyum sağlamaya çalışmaz. Bunun yerine sahip olduğu deneyimleri özümleme yoluyla bütünleştirmeye ve ilerletmeye çalışır. Aradaki dengeleme durumu hep değişiklik gösterir. Bu durum oyunun neden durağan değil dinamik yapıda olduğunun açıklamasıdır (72).

Piaget' e göre oyun; “dış dünyadan alınan uyaranları özümleme ve uyum mekanizmasına yerleştirme şekli” dir. Oyun hayatın ileriki dönemlerinde kullanabilecek yaratıcı hayalciliğin temelini hazırlar. Oyunun önemini “Yeni bir şey nasıl oluşur sorusunun yanıtı oyundur.” ifadesiyle vurgulamaktadır (112).

İsviçreli psikolog Jean Piaget' e göre oyun, çocuğun tüm zihinsel gelişiminin kaçınılmaz bir sonucu, düşünce safhasının ürünü, özümleme ve uyum sürecidir. Bu uyum süreci, psikolojinin sosyalleşme, iş birliği ve dil gibi konularında büyük bir öneme sahiptir. Piaget için oyun, gerçeğe ayak uydurabilmek için uyum becerisinin önemsenmediği davranış şekillerinin tamamıdır (113).

Piaget, bu tür bir analizi ve temel done olarak titiz gözlemler yaptığı kendi üç çocuğunun davranışlarını kullanarak “alıştırma oyunu”, “sembolik oyun” ve “kurallı oyun” olmak üzere üç tür oyun olduğunu belirtmiştir. Alıştırmalı oyun, çocuğun yaşamının ilk aylarından itibaren görülebilen, çocukta çingırağı tekraren sallama hareketi gibi her şeyin kendi denetiminde olmasından kaynaklı yaşanan haz sonucu oluşan amaçsız hareketlerdir. Sembolik oyunda, iki yaş ile birlikte dramatik oyun şeklinde başlayan hayali davranışların zamanla oyuna dönüştüğü görülmekte, bu dönemdeki çocukların kesin ve net kuralları anlayamadığı ve benimseyemediği bilinmektedir. Kurallı oyunlar; somut dönem içinde bulunan 7- 11 yaş arasındaki çocukların gruplar oluşturup sosyal düzenlemeler yaparak gerçekleştirdikleri faaliyetlerdir (114).

Piaget' e göre “alıştırma oyun (duyusal- devinimsel gelişim evresi) dönemi”nde 0-18 aylık bebekler bakma, emme, elleri açıp kapatma gibi kolay vücut hareketlerini tekrar eder ve tekrar ederken bu yaptıkları hareketlerden haz alırlar. Bu dönemdeki çocukların oyun davranışlarını haz almalarını sağlayan motor hareketlerin tekrarları oluşturur. Alıştırma oyunları bunun yanı sıra “işlevsel oyun” ya da “pratik oyun” şeklinde de tabir edilmektedir. Bu dönemdeki oyun davranışlarında çocuk neler yapabileceğini öğrenerek yaptığından keyif alır ve keyif aldığı davranışı tekrar eder. Çocuğun kuvvetli olan güdüsü; etrafına hâkim olma ve etrafındaki objeleri manipüle etme becerilerinden oluşur. Çocuk, duyu organları aracılığıyla etrafını incelerken

vücudunu bu incelemelerde kullanır. Bu sayede keyif aldığı hareketleri tekrar ederek oyun yaratır. Çocuğun, sallandığı ve ses çıkardığını fark ettiği objeyi sallamayı sürdürmesi bu dönemde ortaya çıkan davranışa örnek verilebilir (108).

İki yedi yaş arasına denk gelen “sembolik oyun (somut işlemler öncesi evre) dönemi”nde oyunda taklit etme davranışları farklı şekillerde ortaya çıkmakta; sembolik düşünceye dair kavramlar artmaktadır. Sembolik düşünceyi barındıran oyun davranışları, temsili düşüncenin zeminini oluşturur. Çocuklar 2-4 yaşta, kendileri için özümlemiş oldukları şemaları başkaları üzerinde denerler. Örneğin; yemek yeme şemasını kazanmış olan bir çocuk, oyuncak bebeğine yemek yedirir. Başka insanlarda gözlemledikleri davranış şemalarını taklit ederek uygularlar. Örneğin; çocuk telefonla konuşuyor gibi yapar. Bir objeyi ya da vücutlarını başka bir obje yerine kullanır. Örneğin; değneği at farz eder ya da at gibi dört nala koşabilir. Çocukların sembolik düşünceleri oyun içeriğinin zenginliğine dayalı olarak değişir. Çocuklar “basit birleşimlerle” gerçeği tamamen değiştirir ya da hayali kişileri ekledikleri oyunlar ortaya çıkarırlar. Bir sonraki aşama olan “telafi edici bileşimde” ise gerçeği, olmayan ya da engellenen girişimleri kapsayacak şekilde farklılaştırarak oyunları oluştururlar. “Dengeleyici bileşimde”; çocukta travma yaratan bir kaza oyununda canlandırılarak hoş gitmeyen durumlar kabullenilebilir çerçeve içinde yeniden canlandırılır. “Geleceğe dönük olaylar bileşimi” ise hayali kişilerin kurallara uymaması ve cezalandırılmasıdır. Bahsi geçen bu farklı dört bileşim sayesinde çocukların ruh sağlıklarına ve gelişimlerine zarar veren, onları yaralayan durumların etkileri rol yapma ve herhangi bir nesne ya da bir kişi ile yer değiştirme yoluyla azaltılmış ve dengelenmiş olur. 4-6 yaştaki sembolik oyunlar sosyal özellikler kazanır ve gerçek hayata benzer detaylar barındırır.

“Kurallı oyun (somut işlemler evresi) dönemi”ni kapsayan 7-12 yaş arasında sembolik oyun azalırken, devam etmekte olan dramatik oyunda ise kuralların oluşumu başlamıştır. Oyunda asıl hedef; çocukların koopere olarak ulaşmak istenen sonuca ulaşmalarıdır. Oyun içindeki roller daha gerçekçi, genişletilmiş ve zenginleştirilmiştir. Oyunun kurallarına uyan çocuğun benmerkezci düşünce tarzı ve davranışları azalır. Çocuğun, oyundaki sosyal normlar olarak kabul edilen kurallara uygun davranışları

artar. Bu dönemde duyuusal-devinimsel beceriler içeren oyun davranışları ile (seksek, top oyunları, halka oyunları) ve zihinsel beceriler içeren oyun davranışları (satranç, kart oyunları) birlikte görülmektedir (109,110).

#### **4.5.2.5. Sosyokültürel gelişim kuramına göre oyun (Lev S. Vygotsky)**

Vygotsky, oyunun kilit özelliklerinin sembolik hareketler ve nesnelerin zihinsel temsili olduğunu düşünmüştür. Ona göre çocuğun gelişimi her yönden destekleyen temel araç oyundur. Oyun esnasında oluşan zihinsel temsil başka bir deyişle zihinde sembolleştirme becerisi soyut kavramların düşünülmesinde önemli yer tutar. Vygotsky, sosyal ve kültürel faktörlerin oyunun gelişiminde önemli olduğunu vurgulamıştır. Rol yapmaya dayanan oyun sosyal ve kültürel ortamların etkilerince belirlenir ve çocuk bu sayede içinde bulunduğu toplumu daha iyi anlayarak uyum sağlar.

Vygotsky' ye göre oyun çocuğunun zihin gelişiminde önemli derecede belirleyicidir. Oyun sayesinde çocuğun dünya hakkındaki bilgi ve bilinci gelişir. Oyun sırasında çocuğun iç dünyası ile dış ortam çocuğun yaratıcı güçlerinin görülebildiği bir fantezi sürecinde bir araya gelir ve gelişme gerçekleşir. Vygotsky aynı zamanda oyunun istek ve zevkle de alakalı olduğunu, oyunun temelinde ihtiyaç ve güdülerin de olduğunu kabul eder. Çocuk yetişkinliğe yaklaştıkça, yetişkinin değil kendisinin hakimiyetinde olan, gerçeklikten daha bağımsız yapay bir dünya oluşturarak yaratıcılığını kullanmasıyla sosyal gelişimini gerçekleştirir. Görünen o ki Vygotsky, yaratıcılık ile oyun arasında bir bağ kurmakta ve çocuğun yaratıcılığının harekete geçmesi yönünden de oyunun önem ve faydasını vurgulamaktadır.

Vygotsky, oyunun gelişim için önemli bir faktör olduğunu düşünür. Fakat o daha çok sosyodramatik oyun üzerinde yoğunlaşmıştır. Sosyodramatik oyun esnasında akranlar arası etkileşimin başlatılması ve devam ettirilmesinde bilişsel fonksiyonların ve sosyal rollerin üzerinde durduğu söylenebilir. Vygotsky sosyodramatik oyunun çocuğa bilişsel ve sosyal-kültürel açıdan katkı sağlayabileceğine önemle vurgu yapmasıyla bilinen bir görüşe sahiptir (115). Oyunu okul öncesi dönemdeki gelişimin

yol gösterici kaynağı olarak tanımlayan Vygotsky, oyunu açıklarken gelişimin duygusal ve bilişsel öğelerini birleştirmiştir (105).

#### **4.5.2.6. Sosyal gelişimsel kuramlara göre oyun (M. Parten, S. Smilansky ve K.H. Rubin)**

Sosyal gelişimsel kuramlar; oyunu biçimsel açıdan araştırmış, oyunun sosyal ve paylaşmaya dayalı yönünü oluşturmaya çalışmışlardır. Parten' ın 1962 senesinde Minnesota Üniversitesi' nin anaokulunda yaptığı araştırma ile oyun sosyal gelişimsel alanda yer almaya başlamıştır. 1962 yılından bugüne dek oyun araştırmalarının zeminini Piaget, Sutton-Smith, Bruner, Lieberman, Smilansky gibi çeşitli kuramlara öncülük eden araştırmacılar atmışsa da; Rubin, Coplan, Pellegrini, Göncü gibi araştırmacılar sayesinde günümüze dek önemini kaybetmeden devam etmiştir (116).

Çocuk oyunları, kuramcılar tarafından çeşitli kuramlarda ve çeşitli başlıklar altında incelenmiştir. Çocukların oyunlarını sosyal açıdan inceleyip, oyunu diğer çocuklarla etkileşime girme, paylaşma ve arkadaş edinme gibi sosyal yeterlilik elde etme aracı olarak gören M. Parten, yaptığı gözlemler sonucunda oyunun şu altı başlık altında incelenebileceğini savunmuştur:

- 1- 0-2 yaş aralığında bir çocuğun oyun esnasında aslında oynadığı herhangi bir oyun yoktur. Oyun ortamında etrafında meydana gelen olayları izler ya da oyun alanı içerisinde herhangi bir amacı olmadan dolaşır. Bu esnada arkadaşlarıyla ilgilenmediği gibi bir etkinliğe de katılmaz.
- 2- 2-3 yaş aralığında çocuk oyun ortamında arkadaşlarıyla ilişki kurmayıp tek başına ve özgürce oyuncaklarla oynar.
- 3- 2.5-3.5. yaşlarında çocuk oyuna katılmaz; zamanını diğer çocukların oyunlarını izleyerek geçirir. Parten bu döneme “seyirci dönem” adını vermiştir.
- 4- Parten' ın yine 2.5-3.5 yaşlarındaki çocuklarda gözlemlendiği “paralel oyun” esnasında çocuklar, birbirlerinden bağımsız oynamaktadırlar. Çocuk kendi oyunu ile uğraşırken diğer çocuklarla yan yana olabilir fakat oyunsal

amaçları birbirlerinden farklı olduğu için fazla etkileşime girmeden oyunlarını oynarlar.

- 5- 3-4 yaşlarında görülen ve “ilişkili oyun” denilen bu dönemde çocuk diğer çocuklarla birlikte oynamaktadır. Oyuncaklardan ziyade birbirleri ve oynadıkları oyuna ilgilidirler ve buna yönelik bir iletişim içindedirler.
- 6- 4-6 yaşlarında görülen ve “iş birliği oyunu” olarak adlandırılan bu oyunda çocuklar grup oyunu oynadıkları bilincine sahiptir. Oyun esnasında oyunun hedefi, konusu ve roller arasındaki ilişkiler kurulur, oyunun sonunda sonuç hakkında paylaşımlar ve tartışmalar yapılır. Gruplar oluşturan çocuklar belirli bir amaç için toplanarak ortaya bir ürün koymak için çabalarlar (117).

Parten’ in geliştirdiği sınıflandırmalar, oyunun ve oyun davranışlarının sınıflandırılması alanındaki ilk çalışmalardan birisi olmasına rağmen günümüzde de kullanılmakta ve çocuklarda oyun gelişimini açıklayan en iyi çalışmalardan biri olarak kabul edilmektedir (118).

Oyunun bilişsel gelişim ile paralel gidişat izlediğini düşünen Smilansky’ nin oyunu sınıflandırdığı aşamalar şunlardır:

- 1- Çocuk ilk önce çevresindeki nesnelere ve vücuduyla tekraren işlevsel oyun adı verilen oynar. Vurma, atma, çarpma gibi temel hareketler içerir. Bu oyunu oynarken çocuk fiziksel becerilerini ve dil becerilerini geliştirmeye yarayan egzersizler yapar.
- 2- İki yaşından sonra çocuk sonuç elde etmek amacıyla nesnelere amaçlı biçimde ilgilendiği yapıcı oyunlar oynamaya başlar. Nesnelere inşa etme, yapı oluşturma ve bir ürün ortaya çıkarma uğraşındadır.
- 3- Sembolik oyun olarak adlandırılan oyunlar çocuğun 2 yaşından sonra dramatik oyunlar da oynamaya başlamasıyla görülmeye başlanır. Çocuk hayalinde bir başkasının rolüne girerek o kişiyi, gerçek yaşamı canlandırmaya çalışır. Hayali bir obje ya da olay gerçeği ile benzeşim kurularak yeniden yaşanır.

- 4- Daha fazla 6-10 yaşlarında görülen kurallı oyunda öncelikle kurallar, sınırlar, sorumluluklar, kazanma/kaybetme şartları, kaybedenlere uygulanacak yaptırımlar belirlenir. Kurallı oyun oynanırken sosyal tecrübeler ve başkasının bakış açısını anlama vardır (119).

Rubin, üzerinde uzun yıllar çalıştığı çocuk oyunlarını akran etkileşimine dayalı olarak “sosyal oyun” ve “sosyal olmayan oyun” olarak incelemiş ve oluşturduğu gözlem sistemini Parten’ in oyun kuramı ile oyun türleri zemininde oluşturmuştur. Coplan, Rubin ve Fandlay, sosyal ve sosyal olmayan oyun davranışları üzerinde çalışırken bu oyun davranışlarının gelişim açısından neden önemli olduğunu, bu davranışlar ile ilişkili olabileceği düşünülen ve bu davranışların beraberinde olan bireysel farklılıklar ile bu farklılıklar sonucu oluşan ilişkilerin neler olduğunu araştırmışlardır (120).

Rubin oluşturduğu oyun gözlemi yaklaşımında “bilişsel oyun” ve “sosyal oyun” türlerini birlikte kullanarak tekrar tanımlamıştır (121). Rubin oyun davranışlarını sosyal ve bilişsel açıdan araştırmış, sosyal yönden oyunu “izole oyun”, “paralel oyun” ve “grup oyunu” olarak, bilişsel yönden oyunu ise “işlevsel oyun”, “yapı-inşa oyunu”, “dramatik oyun” ve “kurallı oyun” olarak gruplandırmıştır (122).

#### **4.5.2.7. Oyuna yönelik diğer yaklaşımlar (J. Bruner, B. Sutton-Smith)**

Jerome Bruner, oyunun esnekliği hususunu vurgulamaktadır. Ona göre oyun, ciddiye alınmayı gerektiren bir etkinlik gibi görülmesine karşın oyunun sonuçları ciddiye alınmamaktadır. Çocuklar oynadıkları oyunların sonuçları hakkında endişelenmezler veya oynayacakları oyunları sonuçlarını düşünerek seçmezler. Bu rahatlık hissinin sonucu olarak çocukların davranışlarında çeşitlilik ve değişkenlik görülebilir. Bu sayede çocuklar belli başlı davranış kalıpları içinde sıkışmazlar. Belirli kalıplar içine girmeyen çocuklar esneklik ve yaratıcılık kazanabilirler.

Bruner oyunun, içinde yaşanan gerçek dünyanın iyi ya da kötü koşullarından çocukları koruyarak, onlara kendi başlarına farklı ihtimalleri araştırma şansı yarattığının üzerinde durmaktadır (123).



Brian Sutton-Smith, oyun ile esneklik ve yaratıcılık kavramları arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Çocukların oyun esnasındaki sembolik transferlerle zihinsel kapasiteleri ile esnekliklerinin geliştiğini vurgulayan Sutton-Smith, “-mış gibi oyunlar” içindeki transferlerle yeni, değişik fikirlerin ortaya çıkarıldığını, bunun da çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiğini düşünmektedir.

Oyunun evcilleştirilmesi tabiri üzerinde duran Sutton-Smith, oyun dışındaki kişi ya da kişilerce oyuna yapılan müdahalelerin oyunu evcilleştirdiğini düşünmektedir. Sutton-Smith, oyun dışından yapılan müdahale ile manipüle edilen oyunların “iyi”; parklar, bahçeler benzeri özgür oyun ortamlarında oynanan serbest oyunların “kötü” olarak düşünülmesini doğru bulmamaktadır. Oyun, çocukları geleceğe hazırlayan araç rolündedir fakat bunu, doğrudan becerileri geliştirerek değil esneklikleri geliştirerek veya esnekliğin gelişmesini sağlayacak koşullar hazırlayarak sağlamaktadır (124).

#### **4.6. Yaşlara Göre Oyunda Görülen Gelişim**

Oyun türlerinin insanın gelişimine bağlı olarak değiştiği görülmektedir (125). Refleks olarak başlayan ellerin, kolların ve bacakların kullanıldığı birtakım vücut hareketleri çocuğun büyümesiyle birlikte kontrollü ve bilinçli olarak yapılan hareketlere dönüşür. Bu gibi ufak ama geleceğe hazırlanmasını sağlayan hareketleri ile çocuk, yuvarlanmak, emeklemek, yürümek, koşmak, tutmak, atmak gibi kas becerilerini kazanır. Bu ilk yıllarda çocuklarda görülen hareketler, çocukların oyuna hazırlanmasını hızlandıran unsurlardandır (97). Bu hareketler oyun vasfı taşımaz ancak çocuğu ileride oynayacağı kuralları olan ya da olmayan, hayal gücünün devreye girdiği oyunlara hazırlar. Çocukların hayal gücünü de kullanarak oynadıkları oyunlar gelişimlerine bağlı olarak iki ile üç yaşlarından sonra görülmeye başlanmaktadır. Beş-altı yaşına gelen çocukların ise grup halinde oynanan oyunlara olan ilgi ve istekleri artar. Yaş ya da cinsiyet özelliklerine bağlı olmaksızın çocukların oynadıkları oyunların zamanla değişimi dünyanın her yerinde birbirine benzer bir sıra izleyerek gerçekleşmektedir (90).

İki- üç aylık bir bebeğin oyun davranışı, etrafındaki insanlara bakmak ve ona yakın olan nesnelere yakalamak için yapılan hareketlerdir. Zamanla el-kol hareketleri daha kontrollü olmaya başlar. Etrafındaki nesnelere yakalar ve inceler. Oyunları keşfetmek üzerinedir. Piaget' nin "Döner Tepki" adını verdiği hareketler, çocuğun haz duymak amaçlı tekrar ettikleri davranışlardır. Bu davranışlar bu dönemin oyunlarıdır. Etrafındaki nesnelere çekerek, çarparak onları keşfetmeye çaba gösteren çocuğun bu ilk oyunları serbest ve spontanedir.

Gelişim özelliklerine ve hızına bağlı olarak 2 ila 3 yaşından başlayarak çocuklar içinde buldukları kültürü yansıtan ve günlük hayatlarını canlandıran dramatik oyunları oynamaya başlarlar. Bu oyunlarda oyuncak bebeklerle konuşma gibi kişileştirme, içi boş olan bardaktan su içme gibi nesnelere kullanma ya da evcilik gibi manzaralar görülür. Zamanla temalar bir kişi (meslek) ya da bir hayvanı taklit etme olarak değişir.

Çocuklar oyunlarına sadece büyüklerinden gözlemledikleri davranışları değil bunların üzerine kendi deneyimlerini de ekleyerek yaptıkları sentezleri aktarırlar. Oyun çocuklar için yaratma ortamıdır.

Dört- altı yaşlarındaki kız çocuklar bebeklerine farklı kıyafetler giydirip hayali oyuncak evlerini süslerken erkek çocuklar izledikleri bazı savaş sahnelerini ya da süper kahramanları grup oyunlarına yansıtır.

Parten oyunun izlediği gelişimi "tek başına oynanan oyun", "başka bir oyunu izleme", "paralel oyun", "birlikte oynanan oyun" ve "iş birliğine dayalı oyun" olarak sıralamıştır.

Smilansky oyunun gelişimini şu şekilde açıklar:

İşlevsel: Taşları birbirine vurmaya gibi basit vücut hareketleri ya da nesnelere yapılan hareketlerdir.

Yapısal: Taştan kule yapımı gibi nesnelere bir şeyler yapmaktır.

Dramatik: Doktor taklidi yapmak gibi taklit oyunlarında çeşitli rollere girmektir.

Kurallı oyun: Futbol gibi daha önceden belirlenmiş kuralların olduğu oyunlardır (126).

Piaget oyun gelişimi ile bilişsel gelişim arasında bir bağlantı olduğunu savunur ve oyun gelişimini “alıştırmalı oyun”, “sembolik oyun” ve “kurallı oyun” olarak 3 aşamada ele alır. Piaget’ e göre alıştırmalı oyunun en belirleyici özellikleri motor faaliyetler ve tekrarlardır. Çocuk doğumdan başlayarak 18. aya kadar taklit davranışları göstermektedir. Bu evrede yapılan bakma, emme, elleri açıp kapatma gibi basit bedensel davranışlar doyum sağlamaları nedeniyle tekrarlanmalarına yol açar. İkinci evrede iki- altı yaşlarındaki çocuklarda görülen sembolik oyunlarda çocuk çeşitli taklitler yaparken temsili bir sistem ya da ileri derecede zihinsel planlama yaparak birbiri ile ilişkili birimler oluşturmaktadır. Daha ileri zihinsel beceriler gerektiren ve 7- 12 yaşlarda görülen kurallı oyunların oynandığı üçüncü evrede oyun kadar oyunun kuralları, koşulları ve yaptırımları da akran gruplarınca belirlenir (127).

#### **4.7. Oyunda Ebeveyn Tutumlarının Rolü**

Oyun çocuğun gelişimini birçok yönden etkilerken oyunu etkileyen bazı unsurlar da bulunmaktadır. Bunlar; yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, kültür, gelişim düzeyi, sağlık durumu, kitle iletişim araçları, okul öncesi dönemde öğretmen tutumu ve ebeveyn tutumu olarak sınıflandırılabilir (128).

Ebeveynlerin çocuğa sergiledikleri tutumlar, çocuğun oynadığı oyunlar ile oyun sürecindeki davranış şekillerini etkiler. Yetişkinlerin çocuğu tanımalarının en sağlıklı ve en doğal yolu oyundur. Çocuğun duyup gördüklerini denediği ve pekiştirdiği bir deney alanı olarak kabul edilen oyun, çocuğun geçmişle ilişki kurabilmesi, gelecek için bir rehber oluşturabilmesi ve bunları yaparken deneyimler elde edebilmesi, iletişim kurabilmesi ve yetişkinliğe hazırlanabilmesi adına bir araç olarak görülmektedir (129). Okul öncesi dönem adı verilen 3-6 yaşlarını kapsayan dönemde, çocuklar hayal güçlerini kullanarak içinde yaşadıkları gerçek dünyadaki olayları sembolik oyunlarda canlandırmaya çalışmaktadırlar. Çocuklar büyüdükçe

oynadıkları sembolik oyunlar da karmaşıklaşır. Ailede ebeveynlerin ve çocukların rolleri, akrabaların ve aile dostlarının aileye kattıkları çocuklar tarafından değişik açılardan dramatize edilmektedir. Öğretmenler, çocukların oynadıkları bu tür oyunları gözlemleyerek onların olayları düşünme ve anlamlandırma şekilleri, endişe verici durumlar hakkındaki hisleri, kararsızlıkları ve iç çatışmaları hakkında bilgi sahibi olabilmektedirler (11).

Çocuğun eğitimi aile içinde başlar ve gelişimi de ailesinin onun ihtiyaçlarını karşıladığı ve desteklediği oranda seyreder (130). Çocuğun oyun sırasındaki davranış biçimini, ailesinden edindiği eğitim türü büyük oranda etkiler. Çocukların pozitif düşünen, yaratıcı, sorumluluk sahibi, duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, özdenetimini sağlayabilen, sosyal becerilerde başarılı, başka kişilerle iyi iletişim ve ilişkiler kurabilen bireyler olarak yetişebilmeleri, ebeveynlerin küçük yaşlardan başlayarak çocuklarıyla inşa edecekleri sağlıklı iletişime ve onlara sergiledikleri tutumlara bağlı olmaktadır (131).

Çocuğun sosyal davranışlarının belirleyicilerinden birisi de oyun ortamında kurulan etkileşimdir. Yetişkinler tarafından aşırı derecede korunma baskısı altında büyütülen ve her şeyi mükemmel yapması beklenen çocuk, oyunda arkadaşlarıyla kurduğu ilişkiler sonucunda bu baskıdan uzaklaşır ve kendini gerçekleştirme, kendini ifade edebilme yetisini elde eder (94). Oyun içinde çocuğun kişiliği daha belirgin çizgilerle ortaya çıkar ve gelişir (90). Çocuğun kişilik özelliklerinin belirlenebilmesi için oyun, çok önemli bir faaliyet olarak düşünülebilir. Bunun yanı sıra oyun, çocuğun çevresindeki yetişkinler ve akranları ile çeşitli etkileşim örüntüleri oluşturmasını sağlayan en önemli unsurlardan biridir (132).

Ebeveyn tutumlarının farklılığı, oyunun çeşitliliğine, özgürlüğüne ve hoşnutluğundaki derecesine yansıtılır. Hoşgörülü ve anlayışlı olarak adlandırılan ebeveynler, çocuklarına koydukları kuralların sebeplerini açıklarlar. Bu tür ailelerde yetişen çocuklar dışa dönük, kişilikleri ise yaratıcı ve özgündür. Baskıcı aileler çocuklara net birtakım kısıtlamalar getirirler ve soru sormalarını kısıtlarlar. Bu tür ailelerde yetişen çocuklar sessiz, saldırgan olmayan, içe dönük yapıda olurlar.

Davranışların değerlendirildiği oyun ortamı, çocuğa model olacak ebeveynlerin varlığı veya yokluğu, yetişkinin oyuna karışıp karışmama durumu da oyun davranışlarını etkiler (133).

#### **4.8. Ebeveyn Tutumları**

Çevrenin kişilik gelişimi üzerindeki etkisi psikolojinin en eski ve en önemli çalışma alanlarından birisidir. Anne babaların da yaşamın ilk yıllarında çocuklarının sosyalleşmelerinde, bireyselleşmelerinde, davranışsal, duygusal ve zihinsel gelişimlerinde kişiliklerinin oluşumunda temel bir tol oynadığı düşünülmektedir. Yirminci yüzyılın başlarında psikanalistler, psikologlar ve eğitimciler ebeveyn tutumlarının çocuğun gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır (134).

Her ne kadar doğumdan itibaren tüm yaşantılardan etkilenerek gelişen bir yapı olsa da kişilik üzerinde tüm yaşantıların etki oranı aynı değildir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları, diğer tüm faktörlerle karşılaştırıldığında gelişim sürecinde daha önemli bir yere sahiptir (135).

Ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimlerinin niteliği, çocuğun ailedeki yerini belirler. Çocuklar sosyal bir birey olma yolunda ilk adımlarını aile ortamında atar, burada deneyimlerler. Ailenin çocuğa kazandırdığı güven duygusu sayesinde çocuk toplum içerisinde dengeli bir birey olma yolunda ilerler. Aile çocuğa topluluk içerisinde sosyal bir birey olarak kabul görebilmesi için gereken ortamı hazırlayarak sosyal kabulün temellerini atar. Çocuğun toplumsal kabulünü sağlayacak uygun davranış biçimlerini barındıran bir örnek oluşturur. Ebeveynler ile çocuğun ilişkileri, çocuğun ilerideki sosyal ilişkilerinin de zeminini oluşturmaktadır. Dengeli ve tutarlı tutumların hakim olduğu, duygusal ve toplumsal becerilerin gelişmesi için gerekli olan etkileşimin kuvvetli olduğu bir atmosferde yeterince güven, ilgi ve sevgi ile büyütülen çocuk, gelişimini başarılı deneyimler elde ederek sağlıklı tamamlayabilir (136). Çocukların kişilik gelişimlerinin şekillenmeye başladığı ve topluma uyum süreçlerinin en yoğun yaşandığı okul öncesi dönemde, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının rolü büyük ve önemlidir. Çocukların girişimciliklerinin desteklenmesi için ebeveynlerin cezalandırıcı olmayan, dinleme ve açıklama yapmayı temel alan tutumlar

sergilemeleri gerekmektedir. Çocuklar bu dönemde ebeveynleriyle özdeşim kurduklarından anne babaların tutumları çocuklar tarafından özümseir (38).

Ebeveyn tutumu; ailedeki bireylerin üstlendikleri rollerin, aile içindeki dinamik yapıda var olan etkili iletişimin ve bireylerin birbirleri üzerinde oluşturdukları etkinin sonucu olarak bir bütün şeklinde ortaya çıkan davranışlardır. Ebeveynlerin çocuklarına olan yakınlıkları, pozitif yaklaşımları ve gerekli yerlerde uyguladıkları yardım politikası, rehberlik dereceleri şeklinde de ifade edilebilir (24).

Ebeveyn tutumlarında en bariz iki özellik, “duygusal ilişki boyutu” ve “denetim boyutu” dur. Duygusal ilişki boyutunun, çocuğun merkeze alındığı kabul edici tutum ile başlayarak reddedici tutuma kadar uzanan bir çeşitlilik içinde değiştiği görülmektedir. Benzer olarak denetim boyutu da kısıtlayıcı tutum ile hoşgörülü tutum arasında geniş bir alan kapsamaktadır (137).

Genel toplumsal yapı, kültür ve beklentiler ile aile değerlerinin gösterdiği farklılık, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyerek ebeveyn-çocuk ilişkisini şekillendirmektedir. Ebeveynlerin çocuklarından beklentileri, çocuklarını yetiştirirken sergiledikleri anne-babalık rolleri, kendi çocukluk yaşantıları, toplumun değer yargıları, anne ve babaların üzerlerine düşen görev ve sorumluluklarının farkında olma düzeyleri gibi etmenler ebeveynlerin çocuklarına sergiledikleri tutumları etkileyen etmenlerdendir. Bununla birlikte çocuğa karşı gösterilen tutumları etkileyen etmenler arasında ailedeki nüfus, ailenin sosyoekonomik durumu, çocukların sayısı, cinsiyeti ve kişilik özellikleri, ebeveynlerin kendi çocukluklarında gördükleri ilgi ve sevgi ile insani değerleri gibi birçok faktör de sayılabilir (138).

Farklı çocuk yetiştirme tutumlarını sınıflandırma ile ilgili ilk kez yapılan çalışmalarda 1939 yılında Symonds tarafından “kabul etme/ reddetme” ve “baskınlık/ itaat” olarak iki boyut olduğu düşüncesi öne sürülmüştür. Daha sonra Baldwin, 1955 yılında yaptığı çalışmada “duygusal sıcaklık/ düşmanlık” ve “ayrılma/ bağlanma”; Sears, Maccoby ve Levine, 1957 yılında yaptıkları çalışmalarda “sıcaklık” ve “izin vericilik/ katılık”; Becker 1964 yılında yaptığı çalışmada “sıcaklık/ düşmanlık” ve

“kısıtlayıcılık/ izin vericilik”; Maccoby ve Martin, 1983 yılında yaptıkları çalışmada “tepkisellik” ve “talepkarlık” boyutları olduğunu belirtmişlerdir (139). Schaefer 1959 yılında yaptığı çalışmada “kabul/ ret” ve “denetim/ özerklik” olarak iki boyut ileri sürmüştür. İlki olan “kabul/ ret boyutu”, sıcak (kabul eden) ya da düşmanca (reddeden) olan ebeveyn davranışları üzerinde yoğunlaşır. İkincisi olan “denetim/ özerklik boyutu”, ebeveynlerin kuralları uygulama noktasında ne denli kısıtlayıcı ya da izin verici olduklarını açıklar (38). Baumrind’ in 1971 yılında ortaya koyduğu “ebeveynlik stilleri modeli”, “kontrol” ve “sıcaklık (kabul)” boyutlarıyla açıklanabilir. Bu boyutlara dayalı olarak üç ebeveyn tutumu tanımlanmaktadır: “Otoriter”, “izin verici” ve “demokratik tutum”. “Otoriter tutum”, yüksek düzeyde kontrol ve düşük düzeyde kabul; “izin verici tutum”, düşük düzeyde kontrol ve yüksek düzeyde kabul; “demokratik tutum” ise yüksek düzeyde kontrol ve yüksek düzeyde kabul ile alakalıdır. Maccoby ve Martin 1983 yılında yaptıkları çalışmada Baumrind’ in çalışmalarından yola çıkarak yaptıkları sınıflamada bu üç tutuma ilave olarak izin verici ebeveynliğin bir alt tipi olan “ihmkar tutumu” ortaya koymuşlardır. “İhmalkar tutum”, düşük düzeyde kontrol ve düşük düzeyde kabulü içerir (140). “Otoriter tutum”, itaati ve sıkı disiplini ifade eder. “İzin verici tutum”, çocuğa sınırsız özgürlük verilmesini sağlar. Diğer taraftan “demokratik tutum”, yol göstermenin yanı sıra bireyselliğin yolunu açar. “İhmalkâr tutumda” ise çocuğa hiç kontrol uygulanmamakla birlikte sevgi ve ilgi de gösterilmez (38).

Yavuzer’ e göre ise çocuk yetiştirmede görülen ebeveyn tutumları; “baskıcı-otoriter tutum”, “destekleyici-yetkili ve güvenilir tutum”, “gevşek tutum”, “aşırı korumacı tutum”, “tutarsız ve kararsız tutum” olarak sınıflandırılmıştır (137).

#### **4.8.1. Baskıcı-otoriter tutum**

Baskıcı tutumda ebeveynler, çocuklarının hareketlerini esneme payı olmayan, kesin kriterlere göre şekillendirir, kontrol eder ve yargırlar. Odağında baskı ve itaat olan bu ebeveyn tutumu ebeveynlerin kısıtlayıcı ve cezalandırıcı oldukları, çocuklarını kendileri tarafından belirlenmiş olan kurallara uymaları ve saygılı olmaları ile ilgili uyardıkları görülür. Baskıcı ve otoriter tutum, yetersiz sosyal gelişime neden olabilir. Bu tutumun hâkim olduğu bir aile ortamında tartışma olasılığı yoktur. Anne-baba

düşüncesini; “Bunu sadece benim söylediğim şekilde yapacaksın, o kadar. Ben anneyim, babayım, sen ise çocuksun.” şeklinde ifade ederek istediklerini yapması için çocuklarını zorlarlar. Ebeveynler tarafından çocuğun istekleri ve gereksinimleri dikkate alınmaz. Böyle bir ortamda büyütülen çocukların, akranları ile karşılaştırıldığında sosyal iletişim becerileri ve girişkenliklerinin yetersiz olduğu görülür. Bu gibi sağlıklı aile şartlarında çocuk, nasıl düşünüp nasıl hareket etmesi gerektiğinin belirlendiği katı kalıplara sokularak davranışları şekillendirilir. Anne ve baba, her konuda en iyi ve en doğru olanı kendilerinin bildiğine, çocukların da bunu sorgulamadan kabul etmesi gerektiğine inanarak iletişime ihtiyaç hissetmez. Baskı ile kendisinden yapması beklenen davranışı yapmak üzere zorlanan çocukta ortaya çıkan korku ve endişe, doğru davranış biçimini edinmesinde ona yardımcı olmayacak; yalnızca geçici bir süreliğine davranışı değiştirmesini sağlayacaktır. Baskıcı-otoriter tutumda anne-baba, disiplin etme yöntemi olarak cezayı benimser ve çocuğa olan öfkelerini kolayca ifade ederler. Bu da çocuğun kendine güvenmeyen, benlik saygısı düşük ve çekingen bir birey olmasına neden olur (137).

Anne ya da babalar tarafından baskı altında olan çocuklar kibar, dürtüst ve dikkatli olmalarına karşın utangaç, kolayca başkalarının etkisinde kalan ve gereğinden fazla hassas bir yapıya sahip olabilirler. Ebeveynleri tarafından suçlanan, cezalandırılan ve hareketlerine sıkça müdahale edilen çocukların kolay ağlayan çocuklar olduğu görülmektedir. Ebeveynlerinin baskıları altında büyüyen çocuklarda genellikle başkaldırıcı tutumlara aşağılık duygusu eşlik edebilir (141).

Çocuk eğitimi konusunda katı kurallara sahip olan anne babalar, çocuğu kendi planladıkları bir kalıba göre şekillendirme amacını taşırlar. Çocuk sürekli bir denetleme altındadır. En ufak ve önemsiz hataları ve haşarılıkları dikkat çeker, hemen üstünde durulur, uyarma ve müdahale ederek davranışı düzeltme ihtiyacı hissedilir. Çocuğun kurallara sıkı sıkıya uyması beklenir. Evde ve dışarıda ahlak kurallarına uymalıdır. Çalışma, oyun oynama, yatma gibi tüm aktiviteler planlı ve düzenli olmalıdır. Çocuktan, anne babasının sözünden ayrılmaması, anne babası ile tartışmaması, onlara karşı gelmemesi, durum ve koşullar fark etmeksizin onlara boyun eğmesi beklenir. Annesinin aldığı kıyafetleri giymeli, onun uygun gördüğü



arkadaşlarla oynamalıdır. Eğitimde, ceza ön planda tutulmuştur ve verilen ceza suç ile orantısızdır. Aileden aileye değişmekle birlikte cezanın ortak amacı çocuğu, ne pahasına olursa olsun yola getirmektir. Bazı evlerde bu amaç için fiziksel şiddete başvurulurken bazı evlerde ise ayıplama, suçlama ve korkutma gibi psikolojik şiddet kullanılır. Bazı evlerde ise yalnızca sert bir bakış yeterli olmaktadır. Disiplin; çocuğu bunaltarak dar bir kıyafet giymiş gibi sıkıcı ve zorlayıcı bir duygu yaşamasına neden olur. Çocuğa tanınan haklar en aza indirilmiş, en doğal hakları bile ona uslu olmasının bedeli olarak sunulmuştur. Anne ve babasının eleştirisinden çekinen çocuk, atacağı her adımda yanlış yapma endişesi duyar. Duygu, düşünce ve isteklerinin değersiz olduğunu hissederek bu hisleri içinde yaşamaya, dışına yansıtmamaya çalışır. Çocuk ile anne baba arasında gergin bir ilişki mevcuttur. Oyuna dalmak, eve geç kalmak, kıyafetlerini kirletmek, yemeğini bitirmemek, vaktinde yatmamak probleme sebep olan nedenlerdendir. Çocuğun hoş görülmeyen davranışları çoğunluktadır. Yaşına uygun çocuksu hareketleri hoşgörü ile karşılanmazken çocuktan yaşının üzerinde olgunluk beklentisi vardır. Davranış esnekliği tanınmayan ve özgürlük alanı kısıtlı olan çocuğun çocukluğunu yaşamasına izin verilmez (142).

#### **4.8.2. Güven verici ve hoşgörülü tutum (demokratik tutum)**

Ebeveynlerin bazı kısıtlamalar haricinde çocuklarının istediklerini istedikleri gibi yapmalarına onlara karşı hoşgörülü oldukları anlamına gelmektedir. Ebeveynlerin normal ve kabul edilebilir bir seviyede hoşgörülü olmaları çocuğun kendine olan güvenini artırırken, yaratıcı düşünmesini ve sosyal bir birey olmasını da sağlar. Bu tarz bir tutumun hâkim olduğu evde, tüm aile üyeleri kabul gören ve görmeyen davranışların sınırlarının farkındadır. Bu sınırlar içerisinde çocuk davranışlarında özgürdür. Söz hakkı olduğunu, istek ve düşüncelerine önem verildiğini hisseder. Sevgi ve onay görür. Böyle bir ortamda çocuk, girişimci ve özgüvenli bir birey olur. Kendi kendine karar verme ve bu kararların gerektirdiği sorumlulukları yerine getirme becerileri edinir (143).

Destekleyici tutum; “yakınlık ve ilgi göstermek, sözle ya da dokunarak sevgi belirtmek, ortak etkinliklerde bulunmak” anlamını taşır. İlişkilerin sıcak ve samimi olduğu bu tür aile ortamında çocuğa kendi kararlarını verme ve bu kararların

sorumluluğunu yüklenme becerisi öğretilmiştir. Çocuğunu olduğu gibi kabul edip, onu destekleyen ve cesaretlendiren aile bireyleri, çocuğun benlik algısının gelişmesinin ve benlik saygısının oluşmasının temelini hazırlar. Çocuğun herkesten bağımsız olarak ve kimsenin etkisi altında kalmaksızın kendi gibi, özgün fikir ve bakış açısını ifade etmesine olanak sağlar. Ebeveynler duruma; “Bunu böyle yapmaman gerektiğini biliyordun. Gel, şimdi böyle bir problemle tekrar karşılaştığında problemi nasıl daha iyi ele alabileceğini birlikte tartışalım.” şeklinde yaklaşır. Bu tür sıcak ve iletişime açık aile ortamı, sosyal açıdan gelişimi sağlıklı, kendi kendine yetebilen, özgüveni tam ve sorumluluk sahibi çocukların yetişmesine zemin hazırlar (137).

Çocuğun sosyal gelişimi için ebeveynlerinin ona iyi birer model olmaları gerekmektedir birlikte sergiledikleri sağlıklı tutum ile yaklaşımlarının da büyük bir önemi bulunmaktadır. Ancak bazı ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları her zaman sağlıklı olmayabilir. Çok sayıda ebeveyn, çocuklarına sergilemeleri gereken ideal tutum ve disiplin uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Ebeveynler için ideal tutumu belirlemek ve uygulamak zor olabilir ancak çocuklarına karşı esnek ve hoşgörülü yaklaşımlar içerisinde olan ebeveynler başarılı tutumlar sergileyebilmektedirler (144).

Bu tutumla yetiştirilen çocuklar, topluma ve diğerlerine karşı saygılı, farklı düşüncelere saygılı, kendine güvenen, sınırlarını bilen, sorumluluk duygusu gelişmiş, pozitif düşünebilen, yaratıcı ve üretken, güvenilir ve sağlam ilişkiler içerisinde olabilen, anlayışlı, açık fikirli, sosyal hayatla uyumlu, kendi duygu ve düşüncelerini savunabilen, hoşgörülü kişilik özelliklerine sahiptirler (142).

#### **4.8.3. Gevşek tutum (ilgisiz-kayıtsız tutum ve aşırı hoşgörülü tutum)**

Gevşek tutum, “ihmalkâr (ilgisiz-kayıtsız)” ve “aşırı hoşgörülü” olmak üzere iki değişik boyut içerir.

İhmalkâr (ilgisiz-kayıtsız) tutumda çocuğu ihmal etmekte olan ebeveyn çocuğun hayatı ile ilgili değildir. Bu ebeveynler kendi sosyal yaşamlarını çocuklarından daha ön planda tutarlar. Bu ortamda yetişen çocuklar sosyal olarak zayıf

ve benlik kontrolleri düşük çocuklar olabilirler. Anne babalarının kendileriyle ilgilenmelerine gereksinim duyarlar. Çocuklarına karşı ilgisiz ve kayıtsız olan ebeveynler çocuğun saldırganlığını körükleyerek onun diğer kişi ya da nesnelere zarar vermesine neden olabilir (137). İlgisiz ebeveyn tutumunda aile, çocuğun olumlu ve olumsuz yaşantılarıyla ilgilenmez. Ebeveynler, çocuğun olumsuz tutumlarını kontrol etmediği gibi olumlu tutumlarını da pekiştirmez. İlgisiz ebeveynler, çocukların temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılasalar bile çocukların psikolojik ihtiyaçlarının üzerinde durmazlar. İletişimsizlik ve ilgisizlik kavramlarının şekillendirdiği ebeveynler ile çocuk arasındaki ilişkide aile, çocuğu birçok açıdan reddeder. Bu tür bir ortamda yetişen çocuğun sosyalizasyon süreci sağlıklı bir şekilde gelişmediği gibi ebeveynlerin ilgisiz tutumları ve kendi ile ilgili olumsuz görüşleri nedeniyle benlik tasarımlarında da problemler olabilir (145).

Aşırı hoşgörülü tutumda, çocuklarının ısrarlarına dayanamayıp tüm isteklerini gerçekleştirerek onlara teslim, gereğinden fazla özgürlük tanıyan, kolayca boğun eğen, daha kararlı olmaları gereken durumlarda yumuşak ve tutarsız davranan hatta çocuklarını terk etmeye varacak derecede ihmal anne babalar görülür. Dışarıdan bakıldığında çocuğu ile gayet ilgili görünen bu ebeveynler, çocukları üzerinde oldukça düşük ve yetersiz bir kontrol sergilemekte ve oldukça az talepte bulunmaktadır. Bu tür ortamda yetişen çocukların sosyal gelişimleri yetersiz olabilir. Benlik kontrolleri yeterince gelişmemiştir. Çocuğun istediği zaman istediğini yapmasına izin verilir. Bunun sonucu olarak da çocukların kendi davranışlarını kontrol etmede problem yaşadıkları görülür. Her zaman her istediklerinin gerçekleştirilmesini ister ve beklerler. Yine bu tür ailelerde çocuğun benmerkezciliği körüklenmiş olur. Bazı ebeveynler çocuklarının özgüvenli ve yaratıcı olacağını umarak bilerek ve isteyerek bu tutumu tercih ederler. Böyle ortamlarda yetişen çocuklar sosyal gelişimlerinin yetersiz olması nedeniyle arkadaşları arasında kabul görmeyen, dışlanan bireyler olabilirler. Saygı duymayı nadiren gerçekleştirebilir, kendi davranışlarını kontrol etmede zorlanabilirler. Alışık olduğu hoşgörü ve sınırsız özgürlük ortamını anaokulu gibi diğer ortamlarda da bekleyen çocuk, bu beklentisinin karşılanmaması sonucu okula uyum sağlayamayan, bencil ve diğer kişilere aşırı bağımlı bir kişi de olabilir (137).

#### 4.8.4. Aşırı korumacı tutum

Ebeveynlerin çocuklarını aşırı korumaları, onlara gerekenden fazla kontrol ve itina gösterilmesi demektir. Aşırı korumacı tutumun karakteristik özelliği bebekleştirmedir. 8-9 yaşlarına gelmesine rağmen yemeğinin annesi tarafından yedirilmesini bekleyen, 11-12 yaşlarında ebeveynleriyle aynı yatakta uyuyan örnekler mevcuttur. Böyle ortamlarda annenin çocukla sürekli olarak beraberliği, çocuğun annesine bağımlılık geliştirmesine yol açabilir. Çocuğun büyümesine fırsat tanınmayan bu tür ortamlar çocuğun toplumsallaşmak için gerekli becerileri kazanmasına engel olur. Bu durum da onun arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyerek dışlanmasına yol açabilir (137).

Korkutmayı araç olarak benimsemeyen ebeveynlerin çocuklarının yaşadıkları korku ise genel olarak ebeveynlerinin kendilerine yönelik aşırı koruyucu tutumlarından kaynaklanmaktadır. Çocuklara yöneltilen aşırı koruyucu tutum, onların özgüven kazanmalarına zarar verirken, ebeveynlerine bağımlı olmalarına ve hatta gereğinden fazla endişeden kaynaklanan birtakım psikolojik zorlukların da ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (146).

Koruyucu tutum ülkemizde çok sık karşılaşılan bir yaklaşım şeklidir. Çocuğun yakınında bulunan anne, baba, anneanne, babaanne, dede gibi yetişkinler üzülmemesi, yorulmaması ve zorlanmaması için çocuğun yapması gereken çoğu şeyi kendileri yaparlar fakat bu yaklaşımı sergileyen yetişkinler, çocuğun ilerleyen yıllarda ne gibi zorluklarla karşılaşacağını tahmin edememektedirler (147).

Aşırı korumacı tutum sergileyen ebeveynler, çocuklarını rahatsızlık ve huzursuzluk yaratacak düzeyde kollarlar ve çocuklarının gelişmesine engel olurlar. Bu tarz ebeveynlere göre her zaman çocukların korunup kollanması ve üstlerine titrenmesi gerekmektedir. Çocuklarının farklı bir birey olarak dünyayı tanıma ve anlamaya ihtiyaçları olduğunu önemsemezler. Çocukların kendilerine sergilenen bu tutum sonucunda soru sormaya dahi çekinen, kendini ifade etmede yetersiz olan, sosyal gelişimlerinde ve kelime dağarcıklarında sorun yaşayabilen bireyler oldukları görülür. Bu tür ebeveynler çocuklarının en küçük tepkilerine karşı duyarlıdırlar. Çocuklarının

ağlamalarına gereğinden fazla üzülmeye tahammül edemez, onların hep yanlarında olmasını ister, oyun oynarken dahi uzaktan izler ya da sıklıkla onu sağlık durumunu kontrol etmek için sağlık kuruluşlarına götürürler. Bu durum çocuğun kendine güven duymamasına yol açar. Ebeveynler çocuklarına bu tarz davranışlar ile “Sen yapamazsın!” düşüncesi aşılanmaktadır. Bu düşünce çocukların kendilerini yetersiz hissetmelerine, kendilerini geliştirmede problem yaşamalarına neden olur. Bu tutumda yetiştirilmiş çocukların yeterince girişimci olamadıkları ve kendi kararlarını almada özgür davranamadıkları bilinmektedir. Bu tür çocuklar, yetişkinliklerinde dahi birisi tarafından korunma ve kollanma ihtiyacı duyar ve bu yönde bir arayışa girerler (148).

Aşırı korumacı tutum, ebeveynlerin çocuğu gerekli olandan fazla kontrol ettiği ve ona ihtiyacı olandan daha fazla özen gösterdiği tutum türüdür. Bu yaklaşım sonucunda çocuk, başkalarına oldukça bağımlı, güvensiz, duygusal olarak kırılmaya oldukça müsait yapıda bir birey olabilir. Başkalarına olan bağımlılık duygusu hayatının ilerleyen dönemlerinde de devam ederek aynı koruyucu tutumu ileride eşinden de görmek istemesine ve beklentiye girmesine neden olabilir. Görece anne ile çocuğun ilişkisinde daha çok ortaya çıkan bu aşırı koruyuculuğun temelinde annenin duygusal yalnızlığı bulunmaktadır. Anne bu gibi davranışlarla çocuğuna sevgisini gösterdiğini, ona yardım ettiğini düşünür ancak aslında kendi yalnızlık ve mutsuzluk hissini onarmaktadır (143).

#### **4.8.5. Tutarsız ve kararsız tutum**

Bu tutumda ya çocuğun annesi ile babasının farklı görüşler doğrultusunda sergiledikleri farklı hareketler ya da ebeveynlerden birinin zamanla değişime uğrayan hareketleri görülmektedir. Ebeveynlerin çocuğun yanında birbirlerini yargılamaları, annenin ya da babanın olumlu yaklaşımına diğer ebeveynin olumsuz tutumu veya taraflardan birinin çocuğa korumacı yaklaşması sıkça rastlanan örneklerdendir. Bir başka tutarsız ve kararsız davranış örneği ise, ebeveynlerden birinin çocuğa sözlerini dinletmek için önce sevecen bir üslupla konuşması, daha sonra sesini yükseltmesi, çocuğun isteğini hala yerine getirmemesi durumunda şiddet uygulaması, ardında da özür dilemesidir. Bu, çocukta ilk önce iç çatışmalar ve huzursuzluk yaratırken zamanla dengesiz ve tutarsız bir yapının oluşmasına neden olabilir (143).

Ebeveynlerin kararsız ve tutarsız tutumları karşısında çocuk hangi davranışının uygun davranış olduğunu bilemediğinden ikileme düşer. Aynı davranışın sonucunda ebeveynler tarafından bir keresinde ödüllendirilir, diğer seferde cezalandırılırsa ya da bir davranışı her iki ebeveyn de farklı şekillerde değerlendirilirse çocuk, yaptığı davranışlardan hangisinin uygun olduğunu hangisinin olmadığını anlayamaz. Bu değişken tutumlar sonucunda, çocuğun davranışlarına yön vermesini sağlayacak tutarlı ve dengeli değerler ile yargıları edinimi engellenmiş olmaktadır (137).

Bazı evlerde disiplin uygulamaları mevcut olsa da uygulanacağı yer ve zaman belli değildir. Ebeveynler aşırı hoşgörölü tutum ile katı cezalandırma davranışları arasında kararsızlardır. Çocuk hangi davranışın nerede, ne zaman yapılmasının istenmediğini önceden tahmin edemez. Hareketlerini annesi ile babasının keyiflerinin yerinde olduğu ya da olmadığı zamanlara göre düzenlemeye çalışır. Yani çocuk, davranışının doğru ya da yanlış oluşuna değil, "Ne zaman yaparsam cezadan kurtulurum?" sorusu üzerinde durur. Bazen ceza beklenmedik bir vakitte gelir ve çocuğun cezaya ve ebeveynlerine karşı çıkmasına neden olur. Tutarsızlığın kaynağı, anne ve babanın her gün farklılaşan ve birbiri ile uyuşmayan tutum ve davranışları olabilirken, birbirine hiç benzemeyen ceza ve eğitim yaklaşımları da olabilir. Bu durumda çocuk, davranışlarını kime göre ayarlayacağını bilemez. Ancak burada bahsi edilen tutarsızlık sürekliliği olan cinsten olanlardır. Bununla birlikte zaten hiçbir eğitim yönteminin mutlak tutarlılık sağlaması beklenemez. Aynı evin içerisinde bir kez görmezden gelinen davranış diğer sefer ağır cezaya sebep oluyorsa, anne ve baba bir olay ya da bir hareket karşısında birbirlerinin tutum ve yaklaşımlarını bozacak şekilde hareket ediyorlarsa tutarsızlığın gerçekten var olduğu söylenebilir (142).

#### **4.9. Kural Algısı**

Karmaşık ve zaman zaman çelişkili olabilen normları ve kurallarıyla sosyal yaşantıda etkili bir biçimde var olabilmek için insanlar, farklı kuralların ne zaman geçerli olduğunu ve ne zaman uygulanıp uygulanmayacağını ayırt etmelidirler (149). Bu ayrımın yapılabilmesi için kural algısına ihtiyaç vardır. Kural algısı, sosyal çevrede kabul gören ve görmeyen davranışlara dayanır. Kişi bu algıyı kullandığında davranış

biçimlerini düzenleyerek içinde bulunduğu ortamda onaylanan davranışları sergilerken ve onaylanmayan davranışlardan kaçınmış olur.

Çocukların kuralların varlığını ve uygulanma tarzlarını öğrenmeleri, içinde buldukları sosyal çevre tarafından çeşitli yollarla aktarılan belirgin ve varlığı hissedilebilen bakış açıları ve görüşleri yansıttığı için sosyal gelişimlerinde önem arz eder. Kurallar, insanlara nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin açık bilgiler sunan sosyal çevreye ait bir ögedir. Sosyal bir duruma dair daha önceden konmuş olan bir kural, bazı birey ya da bireyler tarafından gerektiğinde zor kullanmak şartıyla uygulanır. Eğer bir birey kurala riayet etmezse kendisine uygun görülen yaptırım uygulanır. Çocukların kuralların varlığı hakkında bilgi sahibi olmaları onların, sosyal çevreye ve onun uyulması gereken kuralları olan gerçek bir oluşum olduğuna yönelik bir şema oluşturmalarını sağlar. Böylece çocuklar hem oluşturdukları bu şema hem de sezgileri aracılığıyla içinde buldukları farklı sosyal ortamlara özgü kuralların varlığını algılamaktadırlar (150).

Çocuklarda çok erken yaşlarda çeşitli kuralların varlığı ve ne olduklarına dair farkındalık oluşmaktadır. Anne ve babalar evde ve dışarıda uyulması gereken kuralları, yapılmasının yanlış olduğu davranışları çocukla kurdukları iletişim içerisinde aktarmaktadırlar (150). Aile içerisinde diğer bireylerle yaşanan anlaşmazlıklar ve bu anlaşmazlıklar esnasında kuralların ihlal edilmesi durumlarında, çocuklar çeşitli ahlaki ve sosyal kurallara, geleneksel bakış açılarına, farklı düşünce tarzlarına ve başkalarının duygularına yönelik algılarını geliştirirler (151). Çocukların iki yaşından itibaren annelerinin çeşitli ihlal türlerine dair farklı tepkiler vermeye başladıkları görülür (152). Çocuklar da bununla eş zamanlı olarak takriben iki yaş civarında uymaları istenen kurallar ve kabul edilir davranışlara dair ebeveynlerinin kendisinden beklentilerini fark etmeye başlarlar. Ebeveynlerin benimsediği tutum ve disiplin yöntemlerine bağlı olarak, çocuk ebeveynlerin beklentilerini öğrenerek bilişsel gelişiminde kat ettiği ilerleme sonucu birkaç yıl içerisinde tüm beklentileri karşılayacak düzeye yaklaşır (151,153). Üç yaştan itibaren ise kuralların sistematik bir şekilde uygulandığı görülür (154).

Bireyin çevreye uyum sağlamasında, sahip olduğu kural algısını uygulama becerisinin büyük bir önemi vardır. Ortalama olarak 3 yaş civarında meydana gelen bu becerinin, çocuğun bilişsel becerileri ile ilişkili olduğu düşünülür. Çocuğun çeşitli durumlarda uyması gereken kuralları ayırıştırıp aldığı kararı hayata geçirebilmesi, ileri bilişsel beceri gerektiren bir işlemdir (154,155).

“Bilişsel Karmaşıklık ve Kontrol Kuramı” na göre üç yaşına gelmiş çocuklar basit kuralları kullanabilirlerken üst düzey beceri gerektiren bir kuralı birbiri ile uyuşmayan iki kuraldan uygun olanı seçmek için kullanamaz. Yani kartları renklerine ya da şekillerine göre sıralayabiliyorken hem rengine hem şekline göre sıralamada gerekli zihinsel beceriye erişecek esnekliğe sahip değildir. Bahsi edilen geçiş, üst düzey bilişsel beceri kullanımını gerektirmektedir. Ortalama dört yaşına gelmiş bir çocuk, birden fazla kural içerisinden tercih yapmak için üst düzey bilişsel beceri kullanabilir. Beş yaşına gelmiş bir çocuk ise birden çok kuralı birleştirerek eş zamanlı kullanabilir. Bahsi edilen gelişim, sosyal hayatta karşılaşılan kurallar için düşünüldüğünde; üç yaşına gelmiş olan çocuklar hareketin sonucuna ya da niyetine odaklanarak kolay kuralları kullanabilirken, beş yaşına gelmiş olan çocuklar hareketin niyeti ile sonucunu aynı anda değerlendirebilir. Çocukların yapılan davranışların amacı, davranışın kendisi ve davranışın sonucu konusunda kullanacakları bilgi, kural kullanımının gelişimine bağlıdır (154,156).

Çocuk okula gitmeye başladığında sınıfta ve okulda zamanla çok daha içselleştirmesi gereken çeşitli kurallarla tanışır (150,157). Böylece çocuk çeşitli kural türlerini, hareketlerinin doğuracağı sonuçları, otorite figürünün konumunu ve sosyal oluşumların fonksiyonlarını değerlendirebilir ve bununla birlikte daha farklı ve yapısı daha karışık durumlara yönelik çeşitli bakış açıları geliştirebilir (158). Sosyal hayatı düzenleyen yapısal gerekliliklerin sosyal kurallar olarak öğretilmesi, eğitimciler ve çocukların birbirlerine karşı sorumlu davranmasını sağlar (159). Bunun yanı sıra çocuğa kuralları ceza alma tehlikesi olmadan öğrenmesi için bir fırsat sağlar ve çocuk bu ortamda yapacağı gözlemler sayesinde kuralları öğrenmeye başlar. Örneğin anaokuluna giden bir çocuk, bir yetişkin ile diğer akranlarının herhangi bir kural ile



ilgili iletişimlerini ve davranış kalıplarını gözlemleyebilir ve gözlemlediği davranışların aynısını gerçekleştirebilir (160–162).

Kural algısı sadece sosyal çevrenin önceden belirlenmiş öğelerini bilmeyi değil, kişinin kurallara uymayı ve uymamayı değerlendirmesine ek olarak kurallar hakkında yorum yamasını da gerektirir. Sosyal hayat ve sosyal hayatın kuralları hakkındaki bilgiler, “ahlaki” ve “sosyal-geleneksel” olmak üzere ikiye ayrılır. Ahlaki kurallara yönelik algının tek kaynağı sosyal hayat ile ilgili gerçek bilgiler olmayıp, kurala, otoriteye ya da bağlama bağlı kalmaksızın evrensel ve değiştirilme olasılığı olmayan, önemli görülen ve değeri yüksek tutulan kurallar bütününe dayanır. Ahlaki kurallar için herhangi bir kanuna gerek duyulmaz. Sosyal-geleneksel kurallar, sosyal yapı içerisinde kurulan iletişimin sağlıklı bir şekilde inşa edilmesine yönelik olup öğrenilmesi gerekli olan kurallardır. Bu kurallar kanun olmayan durumlarda uygulanmalarına rağmen kanun hükmüne sahiptirler. Kurala, otoriteye ve bağlama tabidirler ve değiştirilmeleri mümkündür. Ahlaki kurallar ile sosyal kurallar birbirleri ile bağlantılıdır. Farklı araştırmalardaki katılımcılara göre ahlaki kurallar, sosyal kurallardan daha önemli ve ahlaki kuralları ihlal etmek, sosyal kuralları ihlal etmekten daha ciddidir. Bu iki kural türünü ve kapsamalarını ayırt etme becerisi genelde okul öncesi dönemde oluşur. Bu beceri, sosyal çevrenin tam anlamıyla algılanabilmesi için önemli bir noktada yer alır (150,158,163). Çocuklar, bu iki kural türüne yönelik hem birbiri ile paralel hem birbirinden bağımsız bakış açıları oluştururlar (160).

#### **4.10. Ahlak Gelişimin Tanımı ve Önemi**

Ahlak, insanın kendisinde başlayıp diğer insanlarla iletişimini düzenleyen ve toplumu ilgilendiren kuralların tamamıdır (164). Hançerlioğlu' na göre ahlak, bir toplumun belirli bir döneminde geçerli bireysel ve toplumsal davranış kurallarının tamamıdır (165). Başka bir tanıma göre ise ahlak, kişinin haklı ile haksız, doğru ile yanlış, iyi ile kötüyü farkında olarak hareket etmesine etki eden bilişsel bir kavramdır (166).

Ahlak gelişimi, çocukların davranışlar hakkında doğru ya da yanlış olarak değerlendirmeler yapabilmelerini ve kendi davranışlarını bu doğrultuda kontrol

etmelerini sağlayan unsurları kazanma sürecidir (167). Smetana' ya göre ahlak gelişimi süreci, ahlaki olmayan kurallardan ahlaki kurallara doğru kademe kademe ilerleyen bir gelişim izlemektedir (33). Senemoğlu ahlak gelişimini, toplumun değerlerine bütünüyle uymak değil topluma aktif uyumu sağlamak amacıyla değerler sistemi oluşturma süreci olarak tanımlamıştır (168). Ahlak gelişiminde en önemli unsurlardan birisi kişilik gelişimidir. Çocuğun toplumsallaşma sürecinde iyi ya da kötü davranışlar hakkındaki yargı ve düşüncelerinin gelişimi, ahlak gelişimini ifade etmektedir (169). Ahlaki gelişim, çocuğun sosyalleşme sürecinde iyi ve kötüye ilişkin fikir sahibi olabilmesiyle ilişkilidir (170).

Ahlak gelişiminde önemli olan; yeterlilik duygusunun gelişimi, temel özgüvenin oluşması, cinsiyete ait davranışların edinilmesi gibi etmenlerdir ve çocuktaki benlik algısının sağlanması açısından büyük önem taşır (171). Çocuğa ilk eğitim veren kişiler annesi ve yakın çevresi olduğu için ocuk, yesi olduğu ailenin ahlak değerleri erevesi içinde yetiştirilecek ve ailesinin kültürüne ait ahlak kurallarını benimseyecektir. Çocuğun ahlaki yargı mekanizması, yetişkinliğe yavaş yavaş yaklaşırken karşılaştığı durumlara göstereceği davranışı düşünmesi hakkında gelişmesini sağlar. Geliştirdiği düşünce yapısı çocukta ilerleyen yıllarda duygu durumlarının şekillenmesine yardımcı olur (172).

Erken yaşlarda desteklenmeye çalışılan ahlak gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal gelişim ile bir bütündür, ayrı olarak değerlendirilemez. Ahlakın, “bilişsel”, “duygusal” ve “davranışsal” olmak üzere üç farklı boyutu vardır:

“Bilişsel boyut”; sosyal kalıpların anlaşılması ve bunlarla ilgili bilgileri kapsayan, neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirleyen boyuttur. Kişinin kendisinin ve diğerlerinin davranışlarını doğru- yanlış, iyi- kötü, haklı-haksız, düzeyinde nitelemesi ahlakın bilişsel boyutuna yönelik bakış açısıdır.

“Duygusal boyut”; tutumlarımız hakkındaki duygularımızı niteler. Kişi bir durumla karşılaştığında yapılması ya da yapılmaması gereken şey ile ilgili akıl yürütür ve buna yönelik kavramlar, değerler, davranışlar oluşturur. Ahlaki kural ve değerlerle

çelişildiğinde kişi tarafından hissedilen utanç ve suçluluk duyguları, ahlakın duygusal boyutuna işaret eder.

“Davranışsal boyut” ise; ahlak kurallarına uyan ya da uymayan hareketleri ifade eder. Ahlaki gelişmeyi hareketle ortaya koyabilmek, davranışsal boyutu simgelemektedir (173).

#### **4.11. Çocuklarda Ahlak Gelişimi**

Çocukların kurallara uyma durumları ve sergiledikleri davranışlar, onların ahlaki değerlerini yansıtır. Bu değerleri, gözlemledikleri hareketler ile bu hareketlerin sonucundan öğrenmektedirler. Küçük yaşlardan itibaren çocuklar çevrelerindeki doğru ve yanlışlardan haberdar olurlar ve saygılı ya da saygısız davrandıklarında bu yanlış ve doğruları anımsarlar. Sonuç olarak her çocuk kendi değer sistemini oluşturur ve benimsemiş olduğu ahlaki değerlerin ne kadar saygın olduğunu bilme ihtiyacı duyar (171). Çocuklar çevrelerinde tanık oldukları haksızlıklar veya kendilerine zarar veren yaşantılar sonucunda ahlak kanunları oluştururlar (169).

Piaget çocukların ahlak gelişimini anlayabilmek amacıyla gündelik hayattan aldığı hikâyelerde eşit olma durumunu anlatarak çocukların düşüncelerini dinleme, oyunlar oynayarak buradaki kurallarla ilgili sorular sorma, onların oyunlarını gözlemleme, hırsızlık, ilahi adalet, yalan söyleme ve cezalandırma yöntemlerini kullanmıştır (174).

Skinner, davranışçı ve sosyal öğrenme kuramlarının çocukların ahlaki gelişimlerini anlamada sıklıkla kullanıldığını belirtmiştir (175). Damon ise, çocuklara neyin doğru neyin yanlış olduğunu söylemenin yeterli olmadığını, çocukların ahlaki gelişimlerinin sağlanabilmesi için onların düşünce ve davranışlarının onaylanması gerektiğini ve bunu ancak bilinçli ebeveynlerin gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Çocuklar ahlaki gelişimleri sırasında bir kuralı özümsemek için o kuralla ilgili iletiyi yeterli sayıda yeterli kez duyma gereksinimi hissederler (176).

Çocuk gelişimcilere göre “ahlak gelişimi” kavramının tanımı; çocukların sosyal çevreye uyum sağlayabilmelerini sağlayan kuralları öğrenmeleri ve anlamalarıdır (177).

Lickona’ nın geliştirdiği ahlak kuramına göre, çocuk üç yaşlarında benmerkezci düşünceye sahip olması nedeniyle istek ve arzuları başkalarının istekleriyle çakıştığında çocuk durumu kendi bakış açısına göre tanımlar. Çocuğun kendi istekleri herhangi bir çıkar ögesi bulundurmuyorsa diğerlerinin ihtiyaçlarına ve düşüncelerine açık olurlar. Lickona ahlaki akıl yürütmenin bu aşamasını “sıfır aşaması” olarak adlandırır. Çocuk dört buçuk ila beş buçuk yaşları arasında diğer aşama olan “birinci aşama” ya geçer. Bu aşamada çocuk kendi dışında çevresindekilerin bakış açılarını hesaba katar fakat devamlı olarak bu bakış açılarını kullanmazlar ve bu süreci değerlendirirler. Bu çocuklar yalnızca kendinden büyük olan kişilerin bakış açısının olduğuna inanmaya meyillidirler. Çocuğa göre akıl yürütmede doğru olan şey yetişkinin anlattığıdır. Çocuğun bu itaatinin sebebi çevreden edindiği yaşantıların sonucudur.

Çocuklar beş buçuk yaşlarından itibaren Lickona’ nın kuramının “ikinci aşama” sının karakteristik özelliklerini göstermeye başlarlar. Bu aşamada çocuklar her bireyin kendine özgü bakış açısı olduğuna ve herkesin kendi bakış açısı doğrultusunda davranma hakkına sahip olduğuna inanırlar. Bu aşamada motivasyon sağlayıcı unsurlar; sana karşı adil olana adil davranmak ya da karşılıklılık gibi davranışlardır (178). Piaget yaptığı çalışmalarda yedi yaşından küçük çocukların ahlaki gerçeklik ilkesine uygun olarak iyi ve kötü durumlar karşısında somut düşündüklerini belirtirken Erikson ise yetişkinliğin ilk zamanlarına kadar ahlaki gelişimin sürdüğünü savunmuştur (168,170).

#### **4.12. Ahlak Gelişimi ile İlgili Kuramlar**

Gelişim psikolojisine önemli kavramlar kazandıran Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg, ahlak gelişimini bilişsel gelişim açısından değerlendirmişlerdir (179).

Yapısalcılık, bilginin eylemin temeli olduğunu ve ahlaki bilgi kazanımının da devam eden bir deneyim, soyutlama, yansıtma ve değerlendirme süreci olduğunu savunur. Yapısalcılığın öncüsü olan Piaget, ahlak gelişimi üzerine çalışmalar yapan ilk araştırmacılardan birisidir. Piaget' e göre ahlak gelişimi, "iç ahlak" ve dış ahlak" olarak ayrılmaktadır. Piaget, çocukların iyi ve kötü tanımlamalarının somut nitelikte olduğunu, bu kavramları daha fazla dış etkenlere göre biçimlendirdiklerini ifade etmiştir. Çocuklara göre kendilerine konulan kurallardan uyulan kurallar iyi, uyulmayan kurallar ise kötüdür. Çocuklar katı bakış açılarını zaman geçtikçe ebeveynlerinden öğrendikleri doğru yanlış kavramlarına göre düzenlerler (171). Piaget, ahlak gelişimini çocukların doğru ve yanlış algılarını, toplumdaki normlara karşı tutumlarını, yargılarını inceleyen bir evre kuramı geliştirerek açıklamıştır. Bu kurama göre ahlaki yargıların zihinsel bir temeli bulunmaktadır (164). Piaget' e göre ahlaki gelişim "özerk evre" ve "dışa bağımlı evre" adını verdiği bilişsel gelişime paralel iki aşamadan oluşur. Bu süreçte çocukların gelişimi sonuca odaklanmış ahlak anlayışından niyete odaklanmış ahlak anlayışına doğru ilerlemektedir (179). "Dışa bağımlı evre (heteronom)", 4 ile 8 yaşları arasındaki çocuklarda görülür ve diğerlerinin kanunlarını kabul etmek anlamına gelir. Çocuklar ahlaki konularda doğru ve yanlış taraflar olduğunu, doğru tarafın kurallara uymak olduğunu; yanlış tarafın ise yetişkinlerin cezalandırdığı ya da onay vermediği fiiller olarak görürler. "Özerk evre (otonom)" olarak adlandırılan ve 10-11 yaşlarına denk gelen dönemde ise çocuklar kuralların insanın ihtiyaçlarına göre gerektiğinde ihlal edilebileceğini düşünürler (180). Piaget'e göre, çocukların daha sonraki süreçlerde ahlaki gelişimlerinde adalet, ceza gibi kavramlar ile ilgili fikirleri değişir. Yedi- on iki yaşlarındaki çocuklar yapılan kötülüğün cezasının çekilmesi ve gerektiğinde karşılık verilmesi kanısına sahiptir. Bazı çocuklar ahlaki gelişimlerinin ilerlemesi ile birlikte vardıkları sonuçları akranları ile konuşurlar. Piaget' e göre bu, ahlaki gelişime katkı sağlayan bir durumdur (171).

Piaget, ahlaki gelişimde bu değişimin meydana gelişinin ebeveynler ile ilgili değil akran etkileşimi ile ilgili olduğunu düşünür. Ebeveynler ile çocuklar arasındaki tek yönlü otoriteye dayalı ilişkilerin ahlakiliği engellediğini düşünür ve bunun yanı sıra bu durum ebeveynlerin çocuklarına ahlakı öğrettikleri düşüncesine de ters düşmektedir. Akranlarla kurulan ilişkiler eşit, karşılıklı saygıya dayanan ilişkiler

oldukları için eşitlik, adalet unsurlarını barındırır. Piaget' nin savunduğu fikirlerin aksine, yetişkinler ile çocuk arasındaki etkileşim hem tek taraflılık hem karşılıklılık özelliği taşır. Bununla birlikte “dışa bağlı dönem” ile ilgili deneysel olarak kanıtlara ulaşılmamış, erken çocukluk dönemindeki çocukların dahi kurallara yönelik temel sezgilere sahip olduğu ve kural ihlallerini sadece otorite açısından değerlendirmedikleri belirlenmiştir (181).

Piaget' nin kuramını geliştirmeyi temel alan Kohlberg ise ahlaki gelişim kuramında, üzerinde çalışılmış, genişletilmiş ve mantık çerçevesinde oluşturulmuş bir kuram oluşturulmasını amaçlamıştır (182). Ahlak gelişim aşamaları evrensel niteliktedir. Değerlerini kültür ya da toplum belirliyor olsa bile her aşamaya ait temel yapılar kültürden bağımsızdır (183). Ahlaki gelişim aşamaları; “gelenek öncesi ahlak basamağı”, “geleneksel ahlak basamağı” ve “gelenek ötesi ahlak basamağı” olarak üç aşamaya, her aşamada da ikişer alt evre olmak üzere toplam altı evreye ayrılır (184). Okul öncesi döneme karşılık gelmesi nedeniyle Kohlberg' in ahlak gelişimi aşamalarından birincisi olan “gelenek öncesi ahlak basamağı” ve evreleri, detaylı bir biçimde ele alınmıştır.

Kuramın ilk basamağı olan “gelenek öncesi ahlak basamağı” nın ana fikri çocuğun cezadan kaçınması ve ödülü arzulamasıdır. Çocuğun bu aşamada odak noktası, davranışlarının kendisi açısından doğuracağı sonuçlardır (185,186). Ahlak gelişiminin ilk evresi olan “cezadan kaçınma ve itaat yönelimi evresi”; Piaget' nin “dışa bağlı dönem” i ile benzer özelliklerdedir. Bu evrede yapılan davranışlardaki etken güdü, başkalarından gelecek cezadır. Doğru ile yanlış, otorite figürü ve ceza yönünden değerlendirilir. Çocuk “yanlış” kavramını, yetişkinler tarafından belirlenen kurallara saygı duyduğu için değil, kendi çıkarını gözetmek ve cezadan kaçınmak istediği için kabul eder. Davranışı yargılarken, yapılma niyetine değil davranışın sonucuna odaklanır. İkinci evre, “kişisel çıkar ve karşılıklılık yönelimi” evresidir. Bu evrede yapılan tercihlerde ve yargılamalarda karşılıklılık unsuru bulunmaktadır. Kişiye yarar sağlayan ve hazza dayalı davranış, doğru davranıştır. Bu dönemde sosyal düzen çoğu zaman çıkar temellidir (184). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda ahlaki evrelerden ilk ikisi görülür ve yaş ilerledikçe görülme sıklığı düşer (166).

Kuramın ikinci basamağı olan “geleneksel ahlak basamağı” nda önemli olan bir toplumun üyesi olmak ve başkalarının onayını alıp kabul görmektir. Bu basamakta birey ahlaki davranışlarında toplumun iyilik hali ve kurallarını baz alır (185,186). “Geleneksel ahlak basamağı” nın ilk evresi “iyi çocuk yönelimi”, ikinci evresi ise “kanun ve düzen yönelimi” evresidir. Bu basamak, ilkokulun sonundan itibaren görülmeye başlanır ve yaşın büyümesi ile görülme sıklığı artar (166).

Kuramın üçüncü basamağı olan “gelenek ötesi ahlak basamağı” nda ise bireyler ahlak ile ilgili olarak davranışları toplum kurallarından daha önemli olan belirli amaç ve ilkelerin yönetmesinin gerekli olduğunu düşünürler. Bu gelişim basamağında kişi, toplum ve otoriteden bağımsız, özerk bir bireydir (185,186). Bu basamağın evrelerinden birincisi “toplumsal mutabakat ve kişi hakları yönelimi”, “ikincisi evrensel ahlak ilkeleri yönelimi” evresidir. “Gelenek ötesi ahlak basamağı”, üniversite yılları öncesinde çok nadir görülür. Son evre olan “evrensel ahlak ilkeleri yönelimi” ne insanların çok az bir kısmı ulaşabilir (166).

Kohlberg’ e göre ahlak gelişimi süreci, çocuğun yüksek ahlaki değerlere sahip bir başka kişiyle etkileşimi sonucu kolaylaşır. Bahsedilen ahlaki yükseklik, çocuğun bilişsel becerilerinin kavramasına yetebileceği düzeyde olmalıdır. Doğru ve uygun olan yüksek ahlaki değerler ile bir araya geldiğinde çocuk bu davranışları sadece taklit etmekle kalmaz, yaşadığı bilişsel dengesizlik sonucu ikilemi çözebilmek için zihinsel olarak gayret eder ve kendi ahlaki değer algısı ile edindiği yeni bakış açısını bir araya getirir. Bu işlem sonucunda, çocuk daha yüksek ahlaki değer düzeyine erişebilir. İki değişik ahlak evresinde çocuklar bir araya geldiklerinde, alt evredeki çocuğun ahlak evresi gelişir, ahlaki evre tek taraflı gelişim gösterdiği içinse diğer çocuğun bulunduğu ahlak evresinde düşme görülmez (185). Bunun yanı sıra akranlar ile etkileşimin ebeveynlerle etkileşimle kıyaslandığında ahlaki gelişimde daha kuvvetli ve gözle görülür bir uyaran etkisi olduğundan bahsedilmiştir (187).

Bahsi geçen kuramlar, tek başına doğru olarak değil eklektik olarak değerlendirilmelidir. Kuramlardaki ortak özellik, ahlak gelişiminin sosyal çevrede girilen etkileşimler sonucunda meydana gelmesidir. Bazen yetişkinler ya da akranlarla

girilen etkileşimler bazen ise diğer insanların girdikleri etkileşimleri gözlemlemek çocukların ahlaki gelişimlerini destekler.

#### 4.13. Ahlaki Kural Bilgisi

Davranışlar ahlaki kurallar çerçevesinde düşünüldüğünde, kurala uygun olan ve uyan davranışlar doğru, uygun olmayan ve uyulmayan davranışlar yanlış olarak değerlendirilir (160,188). İnsanlar kural kullanımlarına bağlı olarak kendi ahlaki yargılarını oluştururlar. Bir insanı ahlaki açıdan yargılayan bireyin benimsemiş olduğu bir ahlaki kural çiğnendiğinde, yapılan davranış ahlaki açıdan izin verilemez bir davranış olarak değerlendirilir (188). Shweder ve arkadaşlarına göre davranışlar, bazı ahlaki kurallara uyup uymadıklarına bağlı olarak ahlaki olarak doğru veya yanlış olarak değerlendirilir. Bir kural bireyin zorunluluktan dolayı uyduğu bir kuralsa, her bireyin tutumundan bağımsız olarak herkes için geçerliyse, kişisel olmayan dış kaynaklı bir kuvvete dayalı ise o kuralın ahlaki kural olduğu söylenebilir (189).

Ahlaki kural ile ve sosyal kural farkını ilk defa ortaya koyan teori “Sosyal Alan Teorisi” dir. Bu teoriden yola çıkılarak ahlaki kurallar ile bu kuralların ihlal edilmesine dair şu özellikler dikkat çekmektedir;

- Ahlaki kurallar, bağlamdan ve kültürden bağımsızdır, her bağlamda genellenebilir ve geçerlidir. Farklı bağlamlarda yapılan aynı davranışın yanlış olup olmama durumu ahlaki kurallar çerçevesinde değerlendirildiğinde değişmez.

- Ahlaki kurallar, mutlak ve değişmesi mümkün olmayan kurallardır. Birey kurallara uygun şekilde davranmak zorundadır.

- Ahlaki kurallar, bağlama olmadığı gibi otoriteye de bağlı değildir. Örnek olarak; küçük çocuklara göre ahlaki kurala uymayan bir davranış yapıldığında sonucunda davranışı yapan kişi zor durumda kalmayacak ve otorite bu davranışı hoş görecektir olsa bile o davranış yanlıştır.

- Çocuklar, ahlaki kuralların çiğnenmesini adalet kavramı ve mağdurların zarar görmesi üzerinden açıklarlar.

- Çocuklar küçük yaşlardan itibaren ahlaki kuralları, sosyal- geleneksel kurallardan daha ciddi kurallar olarak algılar ve ahlaki kuralların çiğnenmesini sosyal-



geleneksel kuralların çiğnenmesinden daha az hoş görülebilir ve daha çok cezayı hak eden durumlar olarak görürler.

- Ahlaka uygun olmayan davranışların değerlendirilmesi ahlaki kuralların var oluşuna bağlı değildir. Ahlaka uygun olmayan davranışların sergilenmesi, kurallar olmadığında dahi yanlış görülür (160,163,181,188,190,191).

Gelişimsel açıdan bakıldığında çocuklarda ahlaki kural düşüncesi, sosyal kural düşüncesinden önce kazanılmaktadır (170). Çocuk ahlaki kuralları ailesinden öğrenmeye başlar. Çevresi ile kurduğu etkileşim arttıkça ahlak algısını ortaya çıkarmasını sağlayacak deneyimler kazanır. Çocuğun ahlaki kuralları içselleştirmesinde, ebeveynlerinin tutumları ve uyguladıkları disiplin stratejileri ilk başta gelen faktörlerdir (192,193).

Çocuk ahlaki kuralları ilk kez ailesinden görse ve deneyimlese de arkadaşları ve ebeveynleri dışındaki otorite figürleri ile beraber olması, ev dışındaki farklı sosyal ortamlarda da var olan kurallarla tanışması yönünden okul büyük bir önem arz etmektedir. Anaokulunun sonları ile ilköğretime başlangıç dönemi olan 5-7 yaş arasındaki çocukların ahlaki yargılamalar yaparken insanların duygu, niyet ve arzularını algıladığı ve bu algıyı kullanma becerisinin arttığı gözlemlenebilir (181). Başkalarının ruh hali, akli durumu gibi değişkenleri algılamada gelişim gösterdiklerinde çocuklar, daha esnetilebilir ve daha az mutlak ahlaki yargılamalarda bulunurlar. Örnek olarak başkalarının psikolojik tecrübelerine yönelik algının artırılması ile birlikte kuralın varlığından haberdar olmayan diğer çocukların ahlaki kuralları çiğnemeleri daha hoş karşılanabilir (194,195).

Ahlaki ilkeler ve bununla birlikte kurallara uyulmaması ile ortaya çıkan farklı duygulara literatürde “ahlaki duygular” adı verildiği görülür. Bu duygular; empati ve sempati duyma, endişe ve merhamet etme gibi “prososyal duygular”, suçluluk ve utanç duyma gibi “kendini sorumlu tutmaya yönelik duygular” ve küçümseme, öfke ve tikslenme gibi “diğerlerini sorumlu tutmaya yönelik duygular” olarak üçe ayrılır. Bahsi geçen duygular dışında, her birinin ayrı birer fonksiyonel rolleri olan farklı ahlaki duygular da vardır (196).

#### 4.14. Sosyal Gelişimin Tanımı ve Önemi

Sosyal gelişim; bebeğin doğumundan itibaren ömür boyu süren, bireyin diğer insanlarla ilişkilerinin iyi olmasına ve içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasına yarayan bir süreç diye de tanımlanabilir (197).

Yavuzer' e göre sosyal gelişim; bireyin dışsal uyaranlara, grup içerisindeki hayatın baskı ve zorluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi ve üyesi olduğu grup veya kültürde başka insanlarla geçinebilmesi, onlar gibi davranmasıdır (198). Çocuklar sosyalleşme sürecinde; içinde buldukları grubun üyesi olarak gruptaki çeşitli üyelerin hareketlerini, davranış ve inançlarını edinmektedirler (199). Ailede kurulmaya başlanan sosyal etkileşimler; yeni arkadaşlıklar ve okul hayatı ile ilerler. Yetişkinlikte ise bu etkileşim iş hayatındaki sosyal ortamla sürer.

Sosyal gelişim, sosyalleşmenin kişiye içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal çevre ile uyum sağlamasını öğretmesi, başarılı ve mutlu bir hayat sürebilmesi için yeterli olabilmesini sağlaması açısından önemlidir (197).

#### 4.15. Çocuklarda Sosyal Gelişim

Kişi, sosyalleşme yoluyla çevresindeki insanları gözlemleyerek çeşitli durum, yer ve zamanda nasıl davranış sergilemesi gerektiğini öğrenir (169). Bu sürecin aynısının çocuklar için de geçerli olduğu düşünülmektedir. Çocuğun sosyal gelişimi, zihinsel, duyuşsal ve motor gelişimi gibi diğer gelişim alanları ile aynı düzlemde oluşmakta ve değişik aşamalarda ilerleyerek çocuğun toplumsallaşmasında rol oynamaktadır (200). Sosyal gelişim özelliklerini edinmiş olan okul öncesi dönemdeki çocuklar akademik ve kişilerarası ilişkilerde daha başarılı olmakta, daha fazla prososyal davranışlar sergilemekte, akranları ve öğretmenleri tarafından daha fazla kabul görmektedirler (201).

Sosyalleşme doğumdan itibaren başlamakta ve birçok tepkisel hareketle ortaya çıkabilmektedir. Bir yaşındaki bebek yürüyebilir, devamlı artan hareketliliği sayesinde yakalayabileceği her nesneyi uzanarak keşfedebilir. Bunun yanı sıra sınırsız merak

duygusuna ve sahip olduğu tüm duyularını doyuracak keşfetme ve öğrenme tecrübesini tadabilmesi için zengin ancak güvenli bir ortama ihtiyaç duymaktadır. Çocuğun iki yaşında iken etrafı ile ilişkileri çoğu zaman anne ve aile yakınları aracılığıyla gelişmektedir. İkinci yaşın bitiminden itibaren; objeler, çevreyle olan ilişkilerde araç olarak görülmeye başlanmaktadır. Bu dönemde sosyal olarak iş birliği, karşı gelme, ilgiyi üzerine çekme arzusu, otorite kabulü, rekabet, utanma, taklit etme, sosyal ve fiziksel bağımlılık gibi tüm tepkiler gelişmeye başlar (202).

Üç yaş çocuğunda gelişimsel olarak görülmeye başlanan 'ben' kavramı, çocukta ısrarcılığa yol açmaktadır. Bu yaştaki çocuklar etraflarındaki herkesin kendisini dinlemesi ve isteklerinin kabul edilmesi konusunda diretirler. Akranları ile bir araya gelen çocuk, her çocuk gibi benliğini ortaya koymak isteyeceği için bu ortamlarda problem çıkması kaçınılmazdır. Bu nedenle üç yaşındaki çocuklar grup içinde ilişki kurma konusunda çok başarılı olamazlar. Ancak yine de bu durum aynı ortamda oynamaları için istekli olmalarını engellemez. Aynı ortamda bulunmak isterler ancak farklı ya da bireysel oyunlar oynarlar. Üç yaşındaki çocuklar, akranlarıyla ilişki kurma aşamasında problem yaşamazlar ancak kurdukları ilişkiyi sürdürmede problem yaşarlar. Üç yaş çocukları genelde verme düşüncesinden çok alma düşüncesine eğilimlidirler ve bu birbirleriyle problem yaşamalarında en önemli sebeplerden birisidir. Dolayısıyla çoğunlukla zaman yetişkin müdahalesine ihtiyaç duyabilirler.

Yaş alındıkça sosyal gelişim yavaş yavaş değişiklik göstermektedir. Dört- beş yaşlarındaki çocuklar kuralları öğrenmeye ve uymaya başlamıştır. Örnek olarak; arkadaşına oyuncasını vermek istemezse karşılık olarak arkadaşının da kendisine oyuncayı vermediğini yaşar ve görür. Çocuğun ilgisi ailesinden daha fazla akranlarına yönelir. Altı yaşından itibaren arkadaşlık ilişkilerinin yalnızca almaya değil vermeye de yönelik olduğunu anlar. Beş- altı yaşlarında kendisi oyunlar kurup, kuralları belirleyebilir (203). Beş yaşındaki çocuklar sosyal çevrelerini genişletmek isterler. Bu nedenle bu yaştaki çocukların anaokuluna gönderiliyor olması gerekmektedir. Çocuklar altı yaşında iken grup halinde oyunlar oynayabilirler fakat arkadaşlıkları kısa süreli olur ve hemcinslerini tercih ederler (204). İlk çocukluk döneminin kilit

noktasını, aile ile çocuk açısından “altın yaş” diye adlandırılan beş yaş oluşturmaktadır. Daha bilgili ve olgun bir kişi gibi görünen beş yaş çocukları, etraflarına karşı daha dostane bir yaklaşım sergilerler. Yeterli ve dengeli olmaları en belirgin özelliklerindedir. Çocuklar bu yaşta yeteneklerinden en iyi şekilde faydalanmak isterler; hak ettikleri sorumluluk ve ödüllere sahip olmaktan hoşlanırlar. Yaşadığı kültürel çevreye uyum sağlamayı başarılı bir kontrol ile gerçekleştiren beş yaş çocukları, oldukça toplumsallaşmış bir birey olarak görünmektedirler (205). Arkadaşlarının duygularını anlayabilir, duygularını paylaşmaya başlar ve espri yapmaktan keyif alırlar. Gruptaki davranışlarına göre liderlik rolünü üstlenebilirler (203).

#### **4.16. Sosyal Gelişim ile İlgili Kuramlar**

İnsanlar doğdukları günden başlayarak sosyal çevre ile etkileşime girerler. Gelişimi ilerledikçe topluma ayak uydurması, toplumun üyesi olması beklenir. Yaşamın ilk yıllarında bebekler ile kendilerine bakım veren kişiler arasında ilişki kurulur. Ortalama olarak 3 yaşta çocuğun ilişki kurduğu çevreye kardeşler, oyun arkadaşları ve aile üyesi olmayan yetişkinlerin de dahil olduğu görülmektedir. Okula başladığında çocuğun sosyal çevresi git gide genişler ve bu ömür boyu devam eder. Kısacası sosyal gelişim; “sürekliliği olan, yeni ve değişen ilişkileri kapsayan bir süreç” şeklinde açıklanabilir (206).

Sosyal gelişim için gerekli olan temel beceriler, davranış ve alışkanlıklar ailede kazanılırken, okul öncesi eğitim veren kurumlar da aileyi destekleyerek çocuğa toplumsal yaşam becerileri kazandıran ilk temel toplumsal kurumlardır. Arkadaşlarla birlikte elverişli bir ortamda öğretmenlerin rehberliğinde eğitim alan çocuk, arkadaşları ile etkileşim kurarak yardımlaşma ve ortaklaşa yapma becerisi geliştirir. Çocuk bu ortamda haklarına sahip çıkmayı, paylaşmayı, diğer insanların özgürlüğüne saygı duymayı öğrenir. Bunun yanı sıra çocuklar akranları ile beraber kendine özgü kural ve değer yargıları olan grup kültürleri oluştururlar. Oluşturulan grup kültürü, duygusal unsurlar ve düzenlemelerin yanı sıra örtülü ve açık kuralları da barındırır. Sonuç olarak çocuğun eğitim hayatının başlangıcı olan okul öncesi eğitim kurumları, çocuğa gerekli ve uygun sosyal becerilerin temelinin atılmasında elverişli bir ortam

yaratır. Yaş aralığı olarak değerlendirildiğinde ise okul öncesi dönem, sosyal becerilerin kazanılmasında kritik bir noktadadır (144,207,208).

Farklı kişiler tarafından sergilenen davranışların gözlemlenmesi ve taklit edilmesi yoluyla yeni davranışların öğrenilmesi, Bandura' nın "Sosyal Öğrenme Kuramı"nın temelini oluşturmaktadır (209). Ancak öğrenmede gözlem yapmak pekiştirilen bir davranışın taklit edilmesi kadar basit değildir. Gözlem yapmak bireyi bilgilendirir. Bandura insanların çevrelerindeki tavır ve davranışları incelemelerinin yanı sıra bu incelemelerden kişisel olarak sonuç çıkardıklarını, gereken durumlarda bu davranışı sergilediklerini öne sürer (210). Gözlem yoluyla öğrenmenin öncülerinden olan Miller ve Dollard da, sosyal öğrenme ve taklit gibi iki ana kavramdan söz etmektedir.

Miller ve Dollard, bireyin öğrenmesinin başkalarının davranışları ile kendi davranışları arasında benzerlik oluştuğunda gerçekleştiğini öne sürmüşlerdir (211). Çocuklar yetişkinlerden gözlem ve taklit yoluyla aldıkları bilgileri kendileri için kullanırlar (40).

Sosyal gelişimin araştırılmasındaki bir başka önemli kuramcı Vygotsky' dir. Sosyokültürel yaklaşımda çocuk hem içinde bulunduğu kültüre hem de halihazırdaki ortama göre değerlendirilir. Çocuk içine doğduğu kültüre ait adetler, inanışlar, değer yargıları gibi parçaları bir bütün halinde değerlendirip özümseyerek o kültürün üyesi olur. Kültür aktarımı ve çocuğun düşüncelerinin inşasında toplum, dil gibi farklı ve dikkat çekici araçlar kullanır. Topluma yönelik bilgilerin çoğu çocuğa dil aracılığıyla aktarılırken dil, çocuğun bilişsel gelişimine de katkı sağlar. Örnek olarak kültüre özgü mitler ve ahlaki yargılar ile ilgili masallar yoluyla insanlara farklı inanış ve adetler hakkında bilgiler ve öğütler verilir. Yetişkinler ve başka çocukların aktardığı ya da çocuğun kendi gözlemlediği bilgiler sayesinde zihinsel değişim başlar ve çocuk zamanla edinmiş olduğu bilgileri özümser (212,213).

Önemli teorisyenlerden bir diğeri olan Erikson' ın sunduğu "Psikososyal Gelişim Kuramı" na göre kişi, başka kişilerle kurduğu ilişkiler ile üyesi olduğu kültür

içerisinde gelişir. İnsan hayatında sekiz dönem olduğunu öne sürülen kuramda, her bir dönemde aşılması gereken problem ve gelişimsel görevler yer alır. Gelişimi, hayat boyu devam eden bir süreç olarak ele alması, bu kuramı diğerlerinden ayıran özelliğidir (214). Erikson'ın kuramının ilk üç dönemi okul öncesi dönemi kapsadığından çalışmamızda ele alınmıştır.

“Temel güvene karşı güvensizlik dönemi”, doğum ile 1,5 yaş arası dönemi içine alır. Erikson bu dönemdeki bebeğin aralıksız ilgi, dikkat ve korunma gereksinimine odaklanmıştır. Bebek etrafındaki uyarınları başlangıçta ağzını, daha sonra da farklı duyu organlarını kullanarak tecrübe eder. Bebek güvenilir bir ortamda bulunup bulunmadığını anlamaya çalışır. Bu dönemde en temel ve önemli unsurlardan biri, birincil bakım veren bireyin bebeğe yaklaşımıdır. Bebekte temel güven ya da güvensizlik duygularının oluşumu, bu dönemin nasıl geçeceğine bağlıdır. Bakım veren birey bebeği iyi tanıyorsa, davranışları dengeli ve istikrarlı ise güven duygusu kolayca kazanılır. Bebek acıktığında besleneceğini, canı acıdığına ya da bir yeri ağrıdığına ilgileneceğini bilirse güven duygusu oluşur, başkalarının onu kabul ettiğini hisseder. Bebeğin dengeli ve sağlıklı gelişim göstermesi, bu evrede güven ile güvensizlik arasında kurulacak dengeye bağlıdır (213–215).

“Özerkliğe karşı kuşku ve utanç dönemi”, ortalama 1,5 ile 3 yaşlar arasında kapsar. Çocuk, bir önceki dönemle karşılaştırıldığında daha özgür ve inatçı bir manzara gözler önüne serer. Fiziksel gelişimi doğrultusunda yürümeyi, konuşmayı, anal kontrolü ve tuvalet alışkanlığını kazanır. Bununla birlikte çocuk başkalarının sosyal yaşamlarını etkileyebildiğini, kendisinin ve başkalarının hareketlerinde ne denli etki gücü olduğunu keşfeder. Örnek olarak; doğru bir davranış sergilediğinde ebeveynlerinden ödül alma durumunu kontrol edebilir. Tuvalet alışkanlığı sürecinde kızılmaması ve utandırılması, etrafını ve sınırlarını öğrenme çabalarının engellenmesi sonucu çocukta utanç ve kuşku duygusu oluşurken, keşfetmesine müsaade edildiği durumlarda özerklik duygusu oluşur. Çocuğa getirilen kısıtlamalar ve özerkliğe sağlanan izin dengeli ise iradenin oluşumu sağlanır. Bahsi geçen kısıtlamalar, ileride çocuğun karşılaşacağı kuralların ve yasal düzen temelli toplumun ön hazırlığı ve temeli olarak değerlendirilir (213–215).

“Girişimciliğe karşı suçluluk duygusu dönemi”, ortalama 3 ile 7 yaşlar arasını içine alır. Çocuk, büyüyen ve gelişen sosyal çevresine ayak uydurmaya çalışır. Sosyal becerileri, bağımsızlık elde etmek ve kurduğu sosyal etkileşimlerde yetişkinler kadar başarılı olabilmek adına gösterdiği çabalar sonucu şekil alır. Toplumsal cinsiyet rollerini, bu rollere yönelik sosyal değerleri ve sergilemesi istenen davranışları özümser. Çocuk çevresine olan merakından dolayı yeni deneyimler elde etmek, sosyal ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmek ve yeni bir beceri kazanıp geliştirmek amacıyla gayret sarf eder. Ebeveynlerine çevreye ve cinselliğe yönelik fazlaca soru yöneltir. Çevre ile ilgili yaşantılarında yüreklendirilen ve sorularına sabırla cevap verilen çocukların girişimci özellikleri artar. Girişimciliğini kaybetmemesi, onu sosyal hayata etkin katılımı konusunda motive etmesi nedeniyle önemlidir. Şayet deneyimler sonucunda umutsuzluğa kapılır, girişimciliği ceza almasına yol açar, merak edip sordukları pozitif bir yaklaşımla yanıtlanmazsa çocuk, suça yönelir. Yapmak istediği şeylerle ebeveynlerinin yapmasını istemediği şeylerin farkını görür ve süreçte ebeveynlerinin ondan beklentilerini içselleştirir. Bu beklentilerle çelişen hareketler sonucunda kendi kendine ceza kesebilir. Girişimci olma ile suçlu olma arasındaki dengeli ve uyumlu durum, bireyin hedeflerini kararlaştırması anlamında kullanılan amaç ile neticelenir (144,213–215).

Sosyal gelişimde kuralların öğrenilmesi de önemli bir kazanım olarak görülmektedir. Çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevrenin düşüncelerinin önemini ve her yerde geçerli olduğunu yansıtan unsur kuralların varlığı ve uygulanmasıdır (150). Sosyal gelişimde çeşitli şartlarda, insanlar arası ilişkiler ve toplumsal düzenlemelerde uyulması gereken sosyal kurallara ve beklentilere dair bir algı oluşturulması önemli bir görev olarak kabul edilir (216). Bunun yanı sıra insanların zorunluluklara dair algı ve görüşlerinin aynı olmayabileceğini anlamak da gelişimsel olarak önemlidir. Çocuğa yanlış gelen bir davranışın yapılmasının nedeni, diğer kişinin o davranışla ilgili farklı düşünceleri olabilir. Çocuğun insanların sosyal kurallarla ilgili görüş ve düşüncelerinin farklılaşabileceğini öğrenmesi gerekmektedir (217).

#### 4.17. Sosyal Kural Bilgisi

İnsanlar arasındaki ilişkilerin gelişmesinde sosyal kurallar kilit rol oynar (218). Çocuklar, çevreleri ile etkileşime geçtiklerinde toplumsal kuralları öğrenir ve bu etkileşim sonucunda sosyal kural algılarını geliştirirler (35). Çocuğun ilk sosyal çevresini aile bireyleri oluşturur. Çocuğun bakımından sorumlu ebeveynler ya da ebeveyn yokluğunda yerlerine geçen kişi ya da kişiler çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir noktada durmakta, çocuğa ahlaki ve sosyal kuralları öğreten ilk kişiler olmaktadır (170).

Schmidt ve Tomasello' ya göre çocuklarda sosyal kurallar ortalama üç yaş döneminde oluşmakta ve çocuklar sosyal kuralları, ebeveynlerinin mimiklerinden anlamaktadırlar. Sosyal kuralların kazanımı, çocuklarda taklit davranışının bir noktada son bulması sebebiyle yalnızca taklit ile açıklanamaz (218).

Sosyal kurallar, belli başlı durumlarda nasıl davranış sergilenmesi gerektiğini içeren ve beklenen davranış sergilenmediğinde ceza yoluyla yaptırım gücü olan kurallar olarak tanımlanabilir (200).

Okul öncesi dönemden başlayarak çocuk okul hayatında var olarak, çeşitli otorite figürü ve arkadaşları arasında yeni sosyal kurallar öğrenip deneyimleyerek üyesi olduğu sosyal çevreye ayak uydurur. Bu kurallar çocukları, kendini kontrol edebilme ve sosyal normlara uygun hareketler sergileyebilme açısından yönlendirirler. Çocuklar kuralları bilerek ve kuralların arkasındaki sebepleri anlayarak, geleneğe özgü davranışları gönüllü olarak sergilerler. Böylece kurala uymayan davranışlar öğrenilmiş ve kural dışı sosyal etkileşimler önlenmiş olmaktadır. Çocuklar, kuralların gerekçelerini anlar ve bazı davranışların uygun olmama sebeplerini kendi ve başkaları üstündeki muhtemel sonuçları ortaya koyarak açıklarlar. Tüm bunlar gerçekleşirken onlara örnek olmak, onları ödüllendirmek çocukların uyum sağlamaları sürecine katkı sağlar (159).



## **5. METOT ve MATERYAL**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler ele alınacaktır.

### **5.1. Araştırmanın Modeli**

60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları, çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ve oyun davranışları arasındaki ilişkiyi ve değişkenlerin çeşitli demografik özellikler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma desenlerinden “korelasyonel araştırma modeli” kullanılmıştır. Korelasyonel çalışmalarda, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişki, değişkenlere müdahale edilmeksizin incelenir. Değişkenler arası ilişkilerin tanımlandığı ve bu ilişkilerin düzeylerinin belirlendiği korelasyonel araştırmalar, betimsel araştırmaların bir türü olarak kabul edilir (219).

Araştırmanın problem durumuna yönelik soruları cevaplandırmak amacıyla nicel araştırma desenine uygun olarak çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili bilgi sahibi olabilmek için ebeveynlere, ahlaki ve sosyal kural algıları hakkında bilgi sahibi olmak için araştırmacı tarafından çocuklara ve çocukların oyun davranışları hakkında bilgi sahibi olabilmek için öğretmenlere uygulanan standardize edilmiş ölçekler aracılığıyla bilgi toplanmış ve değişkenler arası ilişki incelenmiştir.

### **5.2. Araştırma Evreni ve Örnekleme**

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili merkez ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında eğitimlerine devam eden 60-72 aylık çocuklar, bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın evreninde yer alan çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin tamamına ulaşılmamasının mümkün olmaması sebebiyle İstanbul ili merkez ilçelerine bağlı anaokullarından, evreni temsil edecek olan örnekleme belirlemek için “kolayda

(uygun) örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. “Kolayda (uygun) örnekleme”; olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerindedir. Araştırmacının çalışmasına kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını almasını içerir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının örneklem tasarlamasının ve ulaşmasının zor olduğu durumlarda kullanılan yaygın bir örneklemedir. Evren elemanlarının tamamını belirlemenin imkânsız olduğu durumlarda kullanılır. Pratik ve ekonomik olması nedeniyle tercih edilir (220).

Örnekleme, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Beykoz ilçesinde bulunan 11 bağımsız anaokulundan sağlanmıştır. Çalışmanın yapılacağı okullar, evreni en iyi temsil etme ile uygulamada kolaylık sağlama ve isteklilik gösterme durumları dikkate alınarak belirlenmiş, çalışma öncesinde İstanbul ili Beykoz ilçesinde yer alan 25 anaokulu ziyaret edilerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve veri toplama işlemi için kurum müdürleri ile görüşülmüştür. Çalışmaya katılmayı kabul eden 11 anaokulunda eğitimlerine devam eden 60-72 aylık 42’si kız ve 41’i erkek olmak üzere toplam 83 çocuk, bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden veri toplanmıştır.

Araştırmanın örneklem hacmi “G\*Power 3.1.9.2. Paket Programı” kullanılarak belirlenmiştir. GPower 3.1 Analizi sonuçları Tablo 5.2.1.’deki gibidir.

**Tablo 5.2.5. GPower 3.1 Analizi Sonucu**

<b>t tests - Correlation:</b> Point biserial model
<b>Analysis: A priori:</b> Compute required sample size
<b>Input: Tail(s)</b> = Two
<b>Effect size <math> \rho </math></b> = 0.5
<b><math>\alpha</math> err prob</b> = 0.05
<b>Power (1-<math>\beta</math> err prob)</b> = 0.95
<b>Output: Noncentrality parameter <math>\delta</math></b> = 3.7416574
<b>Critical t</b> = 2.0210754
<b>Df</b> = 40
<b>Total sample size</b> = 42
<b>Actual power</b> = 0.9545279

Araştırmaya dahil edilen çocuklara ilişkin demografik bilgilerin dağılımı Tablo 5.2.2' de verilmiştir.

**Tablo 5.2.6. Araştırmaya Katılan Çocuklara İlişkin Demografik Özellikler**

Demografik Özellik	Kategori	n	%
Çocuğun Yaşı (Ay Olarak)	60-66 Ay	57	68,7
	67-72 Ay	26	31,3
	Toplam	83	100,0
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	42	50,6
	Erkek	41	49,4
	Toplam	83	100,0
Çocuğun Doğum Sırası	İlk Çocuk	44	53,0
	Ortanca	4	4,8
	Son Çocuk	35	42,2
	Toplam	83	100,0
Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	0-12 Ay	8	9,6
	13-24 Ay	18	21,7
	25-35 Ay	28	33,7
	36 Ay ve Üzeri	29	34,9
	Toplam	83	100,0

Tablo 5.2.2' ye göre, çocukların %68,7' si 60-66 aylık (57 çocuk), %31,3' ü 67-72 aylık (26 çocuk) olmak üzere 42' si kız (%50,6), 41' i erkektir (%49,4). Doğum sırası değişkenine bakıldığında, %53' ü ilk çocuk (44 çocuk), %4,8' i ortanca/ortancalardan biri (4 çocuk) ve %42,2' si son çocuktur (35 çocuk). Okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine bakıldığında ise 0-12 ay eğitim alanlar örneklemin %9,6' sını (8 çocuk), 13-24 ay eğitim alanlar %21,7' sini (18 çocuk), 25-36 ay eğitim alanlar %33,7' sini (28 çocuk) ve 37 ay ve üzeri eğitim alanlar ise %34,9' unu (29 çocuk) oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan ebeveynlere ilişkin demografik bilgilerin dağılımı Tablo 5.2.3' te verilmiştir.

**Tablo 5.2.7. Araştırmaya Katılan Ebeveynlere İlişkin Demografik Özellikler**

Demografik Özellik	Kategori	n	%
Anne yaş aralığı	25-30	8	9,6
	31-35	24	28,9
	36-40	39	47,0
	41-45	11	13,3
	46 ve üstü	1	1,2
	Toplam	83	100,0
Baba yaş aralığı	25-30	2	2,4
	31-35	16	19,3
	36-40	36	43,4
	41-45	24	28,9
	46 ve üstü	5	6,0
	Toplam	83	100,0
Ebeveynlerin Medeni Durumu	Evli	80	96,4
	Boşanmış	3	3,6
	Toplam	83	100,0
Boşanmış Ailede Çocuğun Velayet Durumu	Velayet Annede	3	100,0
	Velayet Babada	0	0,0
	Toplam	3	100,0
Annelerin Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	4	4,8
	Lise Mezunu	24	28,9
	Üniversite Mezunu	50	60,2
	Lisansüstü Mezunu	5	6,0
	Toplam	83	100,0
Babaların Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	8	9,6
	Lise Mezunu	23	27,7
	Üniversite Mezunu	44	53,0
	Lisansüstü Mezunu	8	9,6
	Toplam	83	100,0
Annelerin Çalışma Durumu	Çalışıyor	54	65,1
	Çalışmıyor	29	34,9
	Toplam	83	100,0
Babaların Çalışma Durumu	Çalışıyor	77	92,8
	Çalışmıyor	6	7,2
	Toplam	83	100,0

Tablo 5.2.3' e göre annelerinin yaş dağılımı %47 oranında 36-40 yaş, %28,9 oranında 31-35 yaş, %13,3 oranında 41-45 yaş ve %9,6 oranında 25-30 yaş grubundadır. Babaların yaş dağılımında %43,4 oranında 36-40 yaş, %28,9 oranında 41-45 yaş, %19,3 oranında 31-35, %6 oranında 46 yaş ve üzeri ve %2,4 oranında 25-30 yaş şeklinde bir dağılım tespit edilmiştir. Katılımcı ebeveynlerin %96,4' ü evliliklerini sürdürmekte, %3,6' sı sürdürmemektedir. Evlilikleri devam etmeyen

ebeveynlerin tamamında çocukların velayeti annelerinde ve çocuklar babaları ile düzenli olarak görüşmektedirler. Ebeveynlerin eğitim düzeyi değişkenleri incelendiğinde, annelerin %4,8' inin ilkokul (4 anne), %28,9' unun lise (24 anne), %60,2' sinin üniversite (50 anne), %6' sının lisansüstü mezunu (5 anne) olduğu görülürken; babaların %9,6' sının ilkokul (8 baba), %27,7' sinin lise (23 baba), %53' ünün üniversite (44 baba) ve %9,6' sının lisansüstü mezunu (8 baba) olduğu görülmektedir. Annelerin çalışma durumu incelendiğinde, çalışan anneler toplam örneklemin %65,1' ini oluştururken, çalışmayan annelerin oranı %34,9' dur. Babaların ise %92,8' i çalışmakta, %7,2' si ise çalışmamaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların hanelerine ilişkin demografik bilgilerin dağılımı Tablo 5.2.4' te verilmiştir.

**Tablo 5.2.8. Araştırmaya Katılan Çocukların Hanelerine İlişkin Demografik Özellikler**

Demografik Özellik	Kategori	n	%
Ailedeki Çocuk Sayısı	1	30	36,1
	2	40	48,2
	3 ve üzeri	13	15,7
	Toplam	83	100,0
Algılanan Gelir Düzeyi	Kötü	2	2,4
	Orta	55	66,3
	İyi	26	31,3
	Toplam	83	100,0
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	73	88,0
	Geniş Aile	10	12,0
	Toplam	83	100,0

Tablo 5.2.4. incelendiğinde, bir çocuklu aileler örneklemin %36,1' ini oluştururken, iki çocuklu aileler %48,2' sini, üç ve üzeri çocuklu aileler ise %15,7' sini oluşturmaktadır. Algılanan gelir düzeyi değişkeni incelendiğinde ise gelir düzeyinin kötü olduğunu düşünen aileler toplam örneklemin %2,4' ünü, orta olduğunu düşünen aileler %66,3' ünü, iyi olduğunu düşünen aileler ise %31,3' ünü oluşturmaktadır. Ailelerin %88' i çekirdek aile yapısında iken %12' si geniş aile yapısında ailelerdir.

### 5.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle uygulamaya izin veren 11 anaokulundaki kurum müdürü ve öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Kurumda eğitimine devam eden 60-72 aylık çocukların ebeveynlerine, öğretmenler aracılığıyla “Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu” (Ek-1) ile “Demografik Bilgi Formu” (Ek-2) ve “Ebeveyn Tutum Ölçeği” (Ek-3) gönderilmiştir. Onam formunda ebeveynlere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olmaları durumunda çocukları ile yapılacak uygulama açıklanmıştır. Gönderilen formların 100 tanesinden dönüş alınmıştır. Bahsi geçen formlardan bir kısmının doldurulmamış olması, diğer bir kısmının ise çocukların çalışmaya katılımına izin verilmeyen formlar olması nedeniyle araştırma kapsamında kullanılabilen 83 form elde edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ebeveynlerinden, gönüllü olarak katılım sağladıkları ve çalışmaya diledikleri zaman son verebilecekleri bilgisine sahip olduklarına dair beyan alınmıştır. Ebeveynlerin onam formuna vermiş oldukları onay kontrol edilerek kurum müdürü ve öğretmenler ile kararlaştırılan saatlerde, kurum müdürü tarafından tahsis edilen sessiz bir alanda araştırmacı tarafından çocuğa “Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği” (Ek-4) uygulanmıştır. Uygulama, her bir çocukla tek tek yapılmış ve ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Son olarak uygulama yapılan çocuğu en az üç aydır tanıma şartını sağlayan öğretmenlerden de “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu” nu (Ek-5) doldurmaları istenmiştir. Uygulama, 14.11.2019-11.03.2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

#### **5.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri, çocuklar ve ebeveynlerle ilgili genel bilgileri edinmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Demografik Bilgi Formu”; ebeveynlerin çeşitli çocuk yetiştirme tutumlarını öğrenmek amacıyla Şendil ve Karabulut Demir (221) tarafından geliştirilmiş olan “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)”; çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarını tespit etmek amacıyla Smetana (33) tarafından geliştirilen, Seçer ve Sarı (222) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği (Scale For Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules)” ve çocukların oyun davranışlarının belirlenmesi amacıyla Fantuzzo, Mendez ve Tighe (223) tarafından geliştirilen,

Ahmetoğlu, Acar ve Aral (224) tarafından Türkçeye uyarlanan “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” kullanılarak elde edilmiştir.

#### **5.4.1. Demografik bilgi formu**

Araştırmaya katılan çocuklar ve ebeveynleri ile ilgili çeşitli demografik özellikleri öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulup akademik danışman tarafından son hali verilen “Demografik Bilgi Formu”, çalışmada yer alacak olan çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süresi, ailedeki toplam çocuk sayısı, ebeveynlerin yaşları, medeni durumları, eğitim düzeyleri, çalışma durumları, ailenin algılanan gelir düzeyi ve ailenin yapısı hakkında bilgi edinmeye yönelik sorular içermektedir.

#### **5.4.2. Ebeveyn tutum ölçeği**

“Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)”, Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından 2-6 yaş arası çocuğa sahip ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen bir ölçektir. Ölçek; “demokratik tutum (17 madde)”, “otoriter tutum (11 madde)”, “aşırı koruyucu tutum (9 madde)” ve “izin verici tutum (9 madde)” olmak üzere 4 alt boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddesi ;

- Her zaman böyledir = 5 puan,
- Çoğu zaman böyledir = 4 puan,
- Bazen böyledir = 3 puan,
- Nadiren böyledir = 2 puan,
- Hiçbir zaman böyle değildir = 1 puan

Seçeneklerini barındıran ölçek, 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Tüm alt boyutlardan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanır, böylece her bir boyut için bir puan oluşmaktadır. Bir boyuttan yüksek puan alınması, o boyutu temsil eden davranış şeklinin benimsenmiş olması demektir. Ölçekten en az 46 puan, en çok 230 puan alınabilmektedir. Ölçeğin geliştirilmiş orijinal versiyonunda yapılmış olan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach- Alpha değerleri demokratik tutum boyutunda .83,

otoriter tutum boyutunda .76, aşırı koruyucu tutum boyutunda .75 ve izin verici tutum boyutunda .74 olarak bulunmuştur (221).

### 5.4.3. Okul öncesi dönem çocukları için ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeği

“Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği (ASKAÖ)”, çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarını tespit etmek amacıyla Smetana (1981) tarafından geliştirilmiş; Seçer ve Sarı (2006) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış, kapsam ve görünüş geçerliliği açısından incelenmiştir (33,222). Uzman görüşüne başvurulmuş, ön test-son test korelasyon katsayısı  $r=.78$  bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini kanıtlamaktadır (35,222). Giren’ in Erzurum’ da eğitim alan 5-6 yaş arası 300 çocuktan aldığı verilerle yaptığı çalışmada, bahsi geçen örnekleme ölçeğin iç tutarlık güvenilirliği “Ahlaki Kural Bilgisi” alt ölçeği için  $\alpha = .74$ , “Sosyal Kural Bilgisi” alt ölçeği için  $\alpha = .73$  olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin test tekrar test korelasyon değeri .78 olarak bulunmuş, içerik geçerliği için üç uzmandan görüş alınmış ve hakemler arası intro-class korelasyon katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır (172).

Ölçekte çocukların ahlaki kural algılarını tespit etmek için ahlaki kuralların ihlal edilmesini yansıtan beş resim, çocukların sosyal kural algılarını tespit etmek için sosyal kuralların ihlal edilmesini gösteren beş resim ve ek olarak resimlerle ilgili sorulara çocukların verdikleri cevapların işlendiği bir form bulunmaktadır.

Ahlaki kurallar ile ilgili resimler;

“Resim 1. Bir çocuk diğerine vuruyor.”

“Resim 2. Bir çocuk oyuncak ayısını paylaşmak istemiyor.”

“Resim 3. Bir çocuk diğer çocuğu itiyor.”

“Resim 4. Bir çocuk diğerine su atıyor.”

“Resim 5. Bir çocuk diğer çocuğun elmasını zorla alıyor.”

Sosyal kurallarla ilgili resimler;

“Resim 1. Bir çocuk oyuna katılmıyor.”

“Resim 2. Bir çocuk hikâye saatinde istenilen yere oturmuyor.”

“Resim 3. Bir çocuk elmayı yedikten sonra kabuklarını çöpe değil yere atıyor.”

“Resim 4. Bir çocuk doğru yere oyuncuğunu koymuyor.”



“Resim 5. Bir çocuk paltosunu askıya asmıyor ve yere atıyor.”

Ölçeğin uygulanmasına, çocuğun önüne yalnızca bir resim konularak başlanır. Çocuktan resmi incelemesi istenir. Resmi inceledikten sonra çocuğa:

1. Soru: “Resimdeki olay sence doğru mu yanlış mı?”

Çocuğun cevabı doğru/yanlış olarak forma işaretlenir. Evet cevabı 0 puan, hayır cevabı ise 1 puan olarak değerlendirilir.

2. Soru: “Eğer bu olay yanlışsa, sence bu olay ne kadar kötü? Yüz ifadelerinden sana göre uygun olanı seç.”

Bu soru aracılığı ile çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili “ciddiyet algısı” alt boyutunun ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu soru sorulurken çocuğun önüne düşüncesini belirtmesi için üç farklı yüz ifadesi konulur. Yüz ifadelerinin anlamları çocuğa açıklanır. Yüz ifadeleri:

1. yüz ifadesi: Mutlu yüz ifadesi / Onaylayan/ Kötü değil = 1 puan

2. yüz ifadesi: Kızgın yüz ifadesi/ Onaylamayan/ Kötü = 2 puan

3. yüz ifadesi: Çok kızgın yüz ifadesi/ Hiç onaylamayan/ Çok kötü = 3 puan olarak değerlendirilir.

İlk 5 resimde bu soruya verilen cevapların toplamı ahlaki kurallarla ilgili “ciddiyet algısı” alt boyutunu, son 5 resimde verilen cevapların toplamı ise sosyal kurallarla ilgili “ciddiyet algısı” alt boyutunu meydana getirir.

3. Soru: “Bu çocuk bu davranışı yaparken öğretmen görmeseydi doğru olur muydu?”

Bu soru aracılığı ile çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili “otorite yokluğu” alt boyutunun ölçülmesi amaçlanmıştır. Çocuğun cevabı evet/hayır olarak forma işaretlenir. Evet cevabı 0 puan, hayır cevabı ise 1 puan olarak değerlendirilir.

İlk 5 resimde bu soruya verilen cevapların toplamı ahlaki kurallarla ilgili “otorite yokluğu” alt boyutunu, son 5 resimde verilen cevapların toplamı ise sosyal kurallarla ilgili “otorite yokluğu” alt boyutunu meydana getirir.

4. Soru: “Öğretmeni ona bu davranışın yanlış olduğunu daha önce söylemeseydi ve böyle bir kural olmasaydı bu davranış doğru olur muydu?”

Bu soru aracılığı ile çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili “kural yokluğu” alt boyutunun ölçülmesi amaçlanmıştır. Çocuğun cevabı evet/hayır olarak forma işaretlenir. Evet cevabı 0 puan, hayır cevabı ise 1 puan olarak değerlendirilir.

İlk 5 resimde bu soruya verilen cevapların toplamı ahlaki kurallarla ilgili “kural yokluğu” alt boyutunu, son 5 resimde verilen cevapların toplamı ise sosyal kurallarla ilgili “kural yokluğu” alt boyutunu meydana getirir.

5. Soru: “Başka bir okulda ya da evde bu davranışın yapılması doğru olur muydu?”

Bu soru aracılığı ile çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili “genelleme” alt boyutunun ölçülmesi amaçlanmıştır. Çocuğun cevabı evet/hayır olarak forma işaretlenir. Evet cevabı 0 puan, hayır cevabı ise 1 puan olarak değerlendirilir.

İlk 5 resimde bu soruya verilen cevapların toplamı ahlaki kurallarla ilgili “genelleme” alt boyutu nu, son 5 resimde verilen cevapların toplamı ise sosyal kurallarla ilgili “genelleme” alt boyutunu meydana getirir.

6. Soru: “Öğretmeni bu davranışından dolayı bu çocuğa ceza versin mi?”

Bu soru aracılığı ile ahlaki ve sosyal kurallara uyulmaması durumunda çocuğun “ceza ile ilgili tutum” unun ölçülmesi amaçlanmıştır. Çocuğun cevabı hayır/az/çok olarak forma işaretlenir. Hayır cevabı 0 puan, az cevabı 1 puan, çok cevabı ise 2 puan olarak değerlendirilir.

İlk 5 resimde bu soruya verilen cevapların toplamı ahlaki kurallara dair “ceza tutumu” alt boyutunu, son 5 resimde verilen cevapların toplamı ise sosyal kurallara dair “ceza tutumu” alt boyutunu meydana getirir.

Ölçekte ahlaki kural algısı ile ilgili resimlere verilen cevapların toplam puanları ahlaki kural bilgisi puanını, sosyal kural algısı ile ilgili resimlere verilen cevapların toplam puanları ise sosyal kural bilgisi puanını meydana getirir. Ahlaki kural algısı puanının yüksek olması, çocuğun ahlaki alandaki kurallara yönelik algı düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna işaret ederken sosyal kural algısı puanının yüksek olması ise çocuğun sosyal alandaki kurallara yönelik algı düzeyinin daha yüksek olduğuna işaret eder (33).

#### **5.4.4. Penn etkileşimli akran oyun ölçeği- öğretmen formu**

Çocukların oyun davranışlarının belirlenmesinde Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilip, Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği’nin Öğretmen Formu” kullanılmıştır (223,224). Ölçek; “Oyun Etkileşimi (8 madde)”, “Oyunun Bozulması (11 madde)” ve “Oyundan Kopma (11 madde)” olmak üzere 30 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir maddesi “Hiçbir Zaman (1 puan)”, “Nadiren (2 puan)”, “Sık Sık (3 puan)” ve “Her Zaman (4 puan)” seçeneklerini barındıran ölçek, 4’ lü likert tipinde hazırlanmıştır.

“PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” nin iç tutarlılığı için Cronbach-Alpha katsayısını hesaplanmış ve sonuçları; “Oyun Etkileşimleri” için  $\alpha = .85$ , “Oyunun Bozulması” için  $\alpha = .89$  ve “Oyundan Kopma” için  $\alpha = .81$  olarak bulmuştur. Cronbach-Alpha katsayısı .60 değerinin üzerinde olduğundan ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmiştir (224).

#### **5.5. Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri, “SPSS for Windows 22.0” (“Statistical Package for the Social Sciences”) programı kullanılarak analiz edilmiştir.

-Verilerin toplanmasında kullanılan ölçeklerin güvenilirlik değerlerinin öğrenilmesi amacıyla Cronbach-Alpha değerleri hesaplanmıştır.

- Katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılık testleri “Bağımsız Örneklem T-Testi (Independent Sample T-Test)” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” ile gerçekleştirilmiştir.

- Değişkenlerin normallik analizleri “Kolmogorov – Smirnov” testi ile gerçekleştirilmiştir.

- Kullanılan üç ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkinin saptanabilmesi için “Pearson Korelasyon Analizi” uygulanmıştır.

- Veriler analiz edilirken, hücrelerin bazılarında değerlerin düşük bulunması sebebiyle cevaplar birleştirilmiştir:

- Annelerin ve babaların yaşları veri tabanına tek tek girilmiş, ardından yaşlar 25-30, 31-35, 36-40, 41-45, 46 ve üzeri şeklinde gruplandırılmıştır. İstatistiksel bir fark yaratmaması nedeniyle 46 ve üzeri yaş grubundaki 1 anne 41-45 yaş aralığına, 21-30 yaş arası 2 baba 31-35 yaş aralığına dahil edilmiştir.
- Algılanan aylık gelir sorusuna verilen 2 adet “kötü” cevabı istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmaması nedeniyle “orta” cevabı arasına dahil edilmiştir.

### **5.5.1. Korelasyon analizi**

Değişkenler arasındaki ilişki incelenirken, değişkenlerin ölçme yapısı, dağılımın özellikleri aralarındaki ilişkinin doğrusal olup olmaması, değişken sayısı ve kontrol durumu gibi çeşitli istatistiksel teknikler kullanılmaktadır. İkili ya da basit korelasyon teknikleri kullanılarak, iki değişken arasındaki ilişki bulunur (225).

Korelasyon katsayısı; iki değişken arasında bulunan doğrusal ilişkinin derecesinin ölçülmesidir ve “r” simgesi ile gösterilir. İki değişkenin değişimlerinde, ne dereceye kadar uygunluk olduğunu korelasyon katsayısı ortaya koyar. Ancak kesinlikle neden- sonuç ilişkisi kurulmaz. Modelin değişkenlerinden hangisinin bağımsız hangisinin bağımlı değişken olduğunun bilinmediği birçok durumda, ilişkinin derecesinin belirlenmesinde oransal bir ölçü olan, “korelasyon katsayısından”

faýdalanılır. Korelasyon katsayısının alabileceği minimum değer -1 iken maksimum değer +1 olur.

Korelasyon katsayısının işaretinin pozitif olması, değişkenlerden birinin değerinin artarken (azalırken) diğerinin de arttığını (azaldığını) ifade eder. Korelasyon katsayısının işaretinin negatif olması ise, değişkenlerden birinin değerinin artarken (azalırken) diğerinin değerinin azaldığını (arttığını) ifade eder. Bir başka deyişle ters yönlü bir ilişki mevcuttur.  $r = 0$  olduğunda ise değişkenler arası doğrusal bir ilişki bulunmamış demektir.  $r$ 'nin +1'e eşit olması, değişkenler arasında pozitif ve tam doğrusal bir ilişkinin varlığını ifade eder.  $r$ 'nin değeri -1'e eşit olması ise, değişkenler arasında negatif ve tam doğrusal bir ilişkiyi belirler. Değişkenler arası ilişki güçlendikçe  $\pm 1$ 'e, zayıfladıkça sifıra yaklaşan bir korelasyon katsayısı ortaya çıkar (226).

## 6. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularının yanıtlanması için yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler şu başlıklar altında özetlenmiştir:

- Veri toplamada kullanılan ölçeklere ve ölçeklerin alt boyutlarına yönelik güvenilirlik değerleri,
- “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)”, “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği (ASKA)” ve “PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” alt boyutlarının demografik özelliklere göre farklılık analizi
- “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)”, “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği (ASKA)” ve “PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” alt boyutlarının arasında uygulanan ilişki analizler

## 6.1. Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlara Dair Güvenilirlik Değerleri

**Tablo 6.1.2.** Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlara Dair Güvenilirlik Değerleri

Ölçek	AO	SS	Cronbach's
<b>Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ Total)</b>	<b>2.09</b>	<b>.51</b>	<b>,823</b>
Demokratik Tutum	4.45	.36	,813
Otoriter Tutum	1.74	.50	,812
Aşırı Koruyucu Tutum	3.38	.80	,788
İzin Verici Tutum	2.09	.51	,776
<b>PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu (PENN Total)</b>	<b>2.10</b>	<b>.30</b>	<b>,810</b>
Oyun Etkileşimi	3.00	.54	,820
Oyunun Bozulması	1.57	.54	,812
Oyundan Kopma	1.68	.57	,809
<b>Ahlaki Kural Genel</b>	<b>6.62</b>	<b>1.31</b>	<b>,717</b>
Ahlaki Kural Ciddiyet Algısı	12.04	3.01	,713
Ahlaki Kural Otorite Yokluğu	4.61	1.19	,710
Ahlaki Kural Kural Yokluğu	4.73	.75	,702
Ahlaki Kural Genelleme	4.65	.90	,701
Ahlaki Kural Ceza ile İlgili Tutum	7.11	3.01	,688
<b>Sosyal Kural Genel</b>	<b>6.08</b>	<b>1.46</b>	<b>,765</b>
Sosyal Kural Ciddiyet Algısı	10.43	3.08	,766
Sosyal Kural Otorite Yokluğu	4.39	1.35	,765
Sosyal Kural Kural Yokluğu	4.54	1.17	,761
Sosyal Kural Genelleme	4.55	1.05	,755
Sosyal Kural Ceza ile İlgili Tutum	6.59	3.13	,716

Araştırmamızda belirlenen örneklem grubu üzerine “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” güvenilirlik yüzdeleri tekrardan hesaplanmıştır. “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” alt boyutlarından; “Demokratik Tutum” (,813) ve “Otoriter Tutum” (,812) boyutlarında “yüksek güvenilirlik” düzeyinde; “Aşırı Koruyucu Tutum” (,788) ve “İzin Verici Tutum” (,776) boyutunda ise “oldukça güvenilir” düzeydedir. “Ebeveyn Tutum Ölçeğinde (ETÖ)” toplam güvenilirlik değeri (,823) “yüksek güvenilirlik” düzeyindedir.

Araştırmamızda belirlenen örneklem grubu üzerine “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği (ASKAÖ)” güvenilirlik yüzdeleri tekrardan hesaplanmıştır. “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” alt boyutlarında; “Ciddiyet Algısı” (,713), “Otorite Yokluğu” (,710), “Kural Yokluğu” (,702), “Genelleme” (,701) ve “Ceza ile İlgili Tutum” (,688) boyutlarında “oldukça güvenilir” düzeydedir. “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” alt

boyutlarında; “Ciddiyet Algısı” (,766), “Otorite Yokluğu” (,765), “Kural Yokluğu” (,761), “Genelleme” (,755) ve “Ceza ile İlgili Tutum” (,716) boyutlarında “oldukça güvenilir” düzeydedir. “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği” nde toplam güvenilirlik değerleri ise; “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” için (,717), “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” için ise (,765) “oldukça güvenilir” düzeydedir.

Araştırmamızda belirlenen örneklem grubu üzerine “PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” nin güvenilirlik yüzdeleri tekrardan hesaplanmıştır. “PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” nin alt boyutlarından; “Oyun Etkileşimi” (,820), “Oyunun Bozulması” (,812) ve “Oyundan Kopma” (,809) boyutlarında “yüksek güvenilirlik” düzeyindedir. “PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” nde toplam güvenilirlik değeri ise; (,810) “yüksek güvenilirlik” düzeyindedir.

## **6.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Demografik Özelliklere Göre Farklılık Analizi Bulguları**

Bu başlık altında, ebeveynlere uygulanan “Ebeveyn Tutum Ölçeği”, çocuklara uygulanan “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği” ve öğretmenlere uygulanan “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu” ndan alınan puanlar demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılan incelemelerde ikili kategoriler için “Bağımsız Örneklem T-Testi (Independent Sample T-Test)”, çoklu kategoriler için “Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Farklılık tespit edilen gruplarda çoklu karşılaştırma testlerinden “Bonferroni” ile farklılığın kaynağı analiz edilmiştir.

### **6.2.1. Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ)’nin alt boyutlarının demografik bilgilere göre farklılık analizi**

Ebeveyn tutumlarının çocuğun yaşına, cinsiyetine, doğum sırasına, okul öncesi eğitim alma süresine, ailedeki toplam çocuk sayısına, ebeveynlerin yaşına, eğitim düzeyine, çalışma durumuna, ailenin gelir düzeyine ve aile yapısına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular bu başlık altında incelenmiştir.

**Tablo 6.2.1.14.** Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuğun Yaşına Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Yaş	n	AO	SS	t	p
Demokratik Tutum	60-66 ay	57	4,4448	,37087	-,091	,928
	67-72 ay	26	4,4525	,32847		
Otoriter Tutum	60-66 ay	57	1,7528	,55796	,272	,786
	67-72 ay	26	1,7203	,35899		
Aşırı Koruyucu Tutum	60-66 ay	57	3,3645	,82556	-,307	,759
	67-72 ay	26	3,4231	,75622		
İzin Verici Tutum	60-66 ay	57	2,0546	,47519	-,826	,411
	67-72 ay	26	2,1538	,57355		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma t: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” alt boyut puanlarının, çocuğun yaşına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında ( $p>0,05$ ) bulunduğundan yaş grubu açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

**Tablo 6.2.1.15.** Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Cinsiyet	n	AO	SS	t	p
Demokratik Tutum	Kız	42	4,4076	,37797	-1,027	,308
	Erkek	41	4,4878	,33204		
Otoriter Tutum	Kız	42	1,8052	,57481	1,152	,253
	Erkek	41	1,6785	,41216		
Aşırı Koruyucu Tutum	Kız	42	3,3651	,77614	-,204	,839
	Erkek	41	3,4011	,83366		
İzin Verici Tutum	Kız	42	2,0476	,48285	-,690	,492
	Erkek	41	2,1247	,53298		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma t: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” alt boyut puanlarının, çocuğun cinsiyetine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında ( $p>0,05$ ) bulunduğundan cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.



**Tablo 6.2.1.16.** Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuğun Doğum Sırasına Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Çocuğun Doğum Sırası	n	AO	SS	F	p
Demokratik Tutum	İlk Çocuk	44	4,5107	,29800	1,557	,217
	Ortanca	4	4,3235	,75254		
	Son Çocuk	35	4,3815	,36356		
	Total	83	4,4472	,35615		
Otoriter Tutum	İlk Çocuk	44	1,6405	,43486	5,083	,108
	Ortanca	4	2,4091	1,05627		
	Son Çocuk	35	1,7948	,44935		
	Total	83	1,7426	,50213		
Aşırı Koruyucu Tutum	İlk Çocuk	44	3,4268	,82973	1,113	,334
	Ortanca	4	3,8611	,94879		
	Son Çocuk	35	3,2730	,74357		
	Total	83	3,3829	,80034		
İzin Verici Tutum	İlk Çocuk	44	1,9697	,44274	5,796	,004**
	Ortanca	4	2,7778	,43509		
	Son Çocuk	35	2,1524	,52538		
	Total	83	2,0857	,50660		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma t: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” alt boyut puanlarının, çocuğun doğum sırasına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiştir. “İzin Verici Tutum” alt boyutunda ( $p<0,05$ ) bulunduğundan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda ( $p>0,05$ ) bulunduğundan çocuğun doğum sırası açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Farklılık olan boyutta farklılığın kaynağı çoklu karşılaştırma testleri ile analiz edildiğinde;

- “İzin verici tutum” alt boyutunda; çocuğun ortanca çocuk olduğu ailedeki ebeveynlerin ortalamasının (2,77), çocuğun ilk çocuk (1,96) ve son çocuk (2,15) olduğu ailedeki ebeveynlerin ortalamasından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Başka bir ifadeyle katılımcılardan ortanca çocuğa sahip olan ebeveynler çocuklarına, ilk ve son çocuğa sahip olan ebeveynlerden daha yüksek düzeyde izin verici tutum sergilemektedirler.

**Tablo 6.2.1.17.** Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	n	AO	SS	F	p
Demokratik Tutum	0-12 ay	8	4,3382	,25880		
	13-24 ay	18	4,3889	,38183		
	25-35 ay	28	4,4622	,29202	,623	,602
	36 ay ve üzeri	29	4,4990	,41879		
	Total	83	4,4472	,35615		
Otoriter Tutum	0-12 ay	8	1,4318	,23177		
	13-24 ay	18	1,6616	,42044		
	25-35 ay	28	1,8701	,49819	1,841	,147
	36 ay ve üzeri	29	1,7555	,57450		
	Total	83	1,7426	,50213		
Aşırı Koruyucu Tutum	0-12 ay	8	3,2639	,67439		
	13-24 ay	18	3,5309	,63721		
	25-35 ay	28	3,1508	,86131	1,486	,225
	36 ay ve üzeri	29	3,5479	,83673		
	Total	83	3,3829	,80034		
İzin Verici Tutum	0-12 ay	8	1,9306	,51069		
	13-24 ay	18	2,1358	,58986		
	25-35 ay	28	1,9167	,46321	2,650	,054
	36 ay ve üzeri	29	2,2605	,44670		
	Total	83	2,0857	,50660		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” alt boyut puanlarının, okul öncesi eğitim alma süresine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında ( $p>0,05$ ) bulunduğundan okul öncesi eğitim alma süresi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

**Tablo 6.2.1.18.** Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Ailedeki Toplam Çocuk Sayısına Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı	n	AO	SS	F	p
Demokratik Tutum	1	30	4,5706	,26313	2,963	,057
	2	40	4,3809	,34170		
	3 ve üzeri	13	4,3665	,51008		
	Total	83	4,4472	,35615		
Otoriter Tutum	1	30	1,5515	,38193	3,620	,031*
	2	40	1,8523	,47156		
	3 ve üzeri	13	1,8462	,71040		
	Total	83	1,7426	,50213		
Aşırı Koruyucu Tutum	1	30	3,4815	,69746	,696	,501
	2	40	3,2750	,79727		
	3 ve üzeri	13	3,4872	1,02994		
	Total	83	3,3829	,80034		
İzin Verici Tutum	1	30	1,9630	,43214	3,478	,036*
	2	40	2,0778	,52491		
	3 ve üzeri	13	2,3932	,51643		
	Total	83	2,0857	,50660		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” alt boyut puanlarının, çocuk sayısına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve “Otoriter Tutum” ile “İzin Verici Tutum” alt boyutlarında ( $p<0,05$ ) bulunduğundan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda ( $p>0,05$ ) bulunduğundan ailedeki toplam çocuk sayısı açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Farklılık olan alt boyutlarda farklılığın kaynağı çoklu karşılaştırma testleri ile analiz edildiğinde;

- “Otoriter tutum” alt boyutunda; 2 çocuğu olan (1,85) ve 3 ve üzeri çocuğu olan ebeveynlerin (1,84) ortalamalarının, tek çocuklu ebeveynlerin ortalamalarından (1,55) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle 2 ve daha fazla çocuğu olan ebeveynler çocuklarına, tek çocuğu olan ebeveynlerden daha fazla otoriter tutum sergilemektedirler.
- “İzin verici tutum” alt boyutunda; 3 ve üzeri çocuğu olan ebeveynlerin ortalamasının (2,39), 2 çocuğu olan (2,07) ve tek çocuğu olan ebeveynlerin (1,96) ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Başka bir ifadeyle 3 ve üzeri çocuğa sahip ebeveynler çocuklarına, 2 ya da 1 çocuğu olan ebeveynlerden daha fazla izin verici tutum sergilemektedirler.

**Tablo 6.2.1.19. Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Yaşına Göre Farklılık Analizi**

Boyutlar	Anne Yaşı	n	AO	SS	F	p
Demokratik Tutum	25-30	8	4,3676	,38477	1,531	,213
	31-35	24	4,5539	,27641		
	36-40	39	4,4419	,38594		
	41 yaş ve üzeri	12	4,3039	,35368		
	Total	83	4,4472	,35615		
Otoriter Tutum	25-30	8	1,5795	,58703	2,093	,108
	31-35	24	1,5871	,28870		
	36-40	39	1,8788	,59916		
	41 yaş ve üzeri	12	1,7197	,32768		
	Total	83	1,7426	,50213		
Aşırı Koruyucu Tutum	25-30	8	3,5278	,77380	,249	,862
	31-35	24	3,3843	,83276		
	36-40	39	3,4017	,75386		
	41 yaş ve üzeri	12	3,2222	,96748		
	Total	83	3,3829	,80034		
İzin Verici Tutum	25-30	8	1,6944	,60202	3,295	,025*
	31-35	24	1,9676	,38972		
	36-40	39	2,2251	,48331		
	41 yaş ve üzeri	12	2,1296	,58763		
	Total	83	2,0857	,50660		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” alt boyut puanlarının, anne yaşına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve “İzin Verici Tutum” alt boyutunda ( $p<0,05$ ) bulunduğundan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ( $p>0,05$ ) bulunduğundan anne yaşı açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Farklılık olan alt boyutta farklılığın kaynağı çoklu karşılaştırma testleri ile analiz edildiğinde;

- “İzin verici tutum” boyutunda; 36- 40 yaş aralığında olan annelerin ortalamasının (2,22), 25-30 yaş aralığında olan annelerin ortalamasından (1,69) daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Başka bir ifadeyle; 36-40 yaş aralığındaki anneler çocuklarına, 25-30 yaş aralığındaki annelerden daha fazla izin verici tutum sergilemektedirler.

**Tablo 6.2.1.20. Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Yaşına Göre Farklılık Analizi**

Boyutlar	Baba Yaşı	n	AO	SS	F	p
Demokratik Tutum	31-35	18	4,4510	,35005	,168	,918
	36-40	36	4,4395	,32018		
	41-45	24	4,4755	,41988		
	46 ve üstü	5	4,3529	,39019		
	Total	83	4,4472	,35615		
Otoriter Tutum	31-35	18	1,5455	,42412	2,367	,077
	36-40	36	1,8788	,56835		
	41-45	24	1,6515	,41154		
	46 ve üstü	5	1,9091	,42153		
	Total	83	1,7426	,50213		
Aşırı Koruyucu Tutum	31-35	18	3,4444	,78011	,259	,855
	36-40	36	3,3364	,84264		
	41-45	24	3,3519	,81890		
	46 ve üstü	5	3,6444	,59004		
	Total	83	3,3829	,80034		
İzin Verici Tutum	31-35	18	1,7901	,47431	3,619	,017*
	36-40	36	2,1080	,43359		
	41-45	24	2,1991	,49145		
	46 ve üstü	5	2,4444	,79737		
	Total	83	2,0857	,50660		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” alt boyut puanlarının, baba yaşına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve “İzin Verici Tutum” alt boyutunda ( $p<0,05$ ) bulunduğu anlamli farklılık tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ( $p>0,05$ ) bulunduğu baba yaşı açısından anlamli farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Farklılık olan alt boyutta farklılığın kaynağı çoklu karşılaştırma testleri ile analiz edildiğinde;

- “İzin verici tutum” boyutunda; 46 yaş ve üzeri babaların ortalamasının (2,44), 31-35 yaş aralığında olan babaların ortalamasından (1,79) daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Başka bir ifadeyle; 46 yaş ve üzerindeki babalar çocuklarına, 25-30 yaş aralığındaki babalardan daha fazla izin verici tutum sergilemektedirler.

**Tablo 6.2.1.21.** Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	n	AO	SS	F	p
Demokratik Tutum	Lise	28	4,4475	,35560	,357	,701
	Üniversite	50	4,4600	,30754		
	Lisansüstü	5	4,3176	,75170		
	Total	83	4,4472	,35615		
Otoriter Tutum	Lise	28	1,6656	,44814	1,017	,366
	Üniversite	50	1,7600	,49988		
	Lisansüstü	5	2,0000	,78992		
	Total	83	1,7426	,50213		
Aşırı Koruyucu Tutum	Lise	28	3,5516	,65803	1,681	,193
	Üniversite	50	3,3378	,86328		
	Lisansüstü	5	2,8889	,74120		
	Total	83	3,3829	,80034		
İzin Verici Tutum	Lise	28	2,2183	,57177	3,610	,032*
	Üniversite	50	1,9756	,44291		
	Lisansüstü	5	2,4444	,46481		
	Total	83	2,0857	,50660		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” alt boyut puanlarının, anne eğitim düzeyine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiştir. “İzin Verici Tutum” alt boyutunda ( $p<0,05$ ) bulunduğundan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ( $p>0,05$ ) bulunduğundan anne eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Farklılık olan boyutta farklılığın kaynağı çoklu karşılaştırma testleri ile analiz edildiğinde;

- “İzin verici tutum” alt boyutunda lisansüstü mezunu olan annelerin ortalamasının (2,44), üniversite mezunu olan annelerin ortalamasından (1,97) daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle lisansüstü eğitim mezunu anneler, üniversite mezunu olan annelerden daha fazla izin verici tutum sergilemektedirler.

**Tablo 6.2.1.22.** Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	n	AO	SS	F	p
Demokratik Tutum	İlkokul	8	4,3676	,32334		
	Lise	23	4,4910	,29498		
	Üniversite	44	4,4398	,40625	,249	,862
	Lisansüstü	8	4,4412	,28298		
	Total	83	4,4472	,35615		
Otoriter Tutum	İlkokul	8	1,6591	,55564		
	Lise	23	1,5692	,35551		
	Üniversite	44	1,8326	,50519	1,572	,203
	Lisansüstü	8	1,8295	,71654		
	Total	83	1,7426	,50213		
Aşırı Koruyucu Tutum	İlkokul	8	4,1250	,40472		
	Lise	23	3,5604	,61361		
	Üniversite	44	3,1919	,84087	4,091	,009**
	Lisansüstü	8	3,1806	,89667		
	Total	83	3,3829	,80034		
İzin Verici Tutum	İlkokul	8	2,2778	,66402		
	Lise	23	2,0386	,53874		
	Üniversite	44	2,0884	,50069	,494	,687
	Lisansüstü	8	2,0139	,24079		
	Total	83	2,0857	,50660		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” alt boyut puanlarının, baba eğitim düzeyine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiştir. “Aşırı Koruyucu Tutum” alt boyutunda ( $p<0,05$ ) bulunduğundan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ( $p>0,05$ ) bulunduğundan baba eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Farklılık olan boyutta farklılığın kaynağı çoklu karşılaştırma testleri ile analiz edildiğinde;

- “Aşırı koruyucu tutum” alt boyutunda ilkokul mezunu olan babaların ortalamasının (4,12), üniversite mezunu (3,19) ve lisansüstü eğitim mezunu (3,18) olan babaların ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Başka bir ifadeyle ilkokul mezunu babalar, üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu olan babalardan daha fazla aşırı koruyucu tutum sergilemektedirler.

**Tablo 6.2.1.23.** Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Anne Çalışma Durumu	n	AO	SS	t	p
Demokratik Tutum	Çalışmıyor	29	4,4037	,38468	-,815	,418
	Çalışıyor	54	4,4706	,34128		
Otoriter Tutum	Çalışmıyor	29	1,8150	,55907	,963	,339
	Çalışıyor	54	1,7037	,46962		
Aşırı Koruyucu Tutum	Çalışmıyor	29	3,4406	,77578	,479	,633
	Çalışıyor	54	3,3519	,81870		
İzin Verici Tutum	Çalışmıyor	29	2,0575	,51573	-,370	,713
	Çalışıyor	54	2,1008	,50586		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma t: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” alt boyut puanlarının, anne çalışma durumuna göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında (p>0,05) bulunduğundan anne çalışma durumu açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

**Tablo 6.2.1.24.** Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Baba Çalışma Durumu	n	AO	SS	t	p
Demokratik Tutum	Çalışmıyor	6	4,4510	,38960	,027	,979
	Çalışıyor	77	4,4469	,35618		
Otoriter Tutum	Çalışmıyor	6	1,7424	,62567	-,001	,999
	Çalışıyor	77	1,7426	,49627		
Aşırı Koruyucu Tutum	Çalışmıyor	6	3,5000	,57413	,370	,712
	Çalışıyor	77	3,3737	,81747		
İzin Verici Tutum	Çalışmıyor	6	2,0370	,51480	-,243	,809
	Çalışıyor	77	2,0895	,50919		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma t: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” alt boyut puanlarının, baba çalışma durumuna göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında (p>0,05) bulunduğundan baba çalışma durumu açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.



**Tablo 6.2.1.25.** Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Aile Gelir Düzeyi	N	AO	SS	t	p
Demokratik Tutum	Orta	57	4,4324	,37919	-,558	,578
	İyi	26	4,4796	,30393		
Otoriter Tutum	Orta	57	1,8118	,54865	1,888	,063
	İyi	26	1,5909	,34329		
Aşırı Koruyucu Tutum	Orta	57	3,5088	,78257	2,170	,033*
	İyi	26	3,1068	,78346		
İzin Verici Tutum	Orta	57	2,1287	,48831	1,147	,255
	İyi	26	1,9915	,54244		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 **AO:** Aritmetik Ortalama **SS:** Standart Sapma **t:** Tablo Değeri **p:** Test Olasılık Düzeyi

“Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” alt boyut puanlarının, aile gelir düzeyine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiştir. “Aşırı Koruyucu Tutum” alt boyutunda ( $p<0,05$ ) bulunduğundan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ( $p>0,05$ ) bulunduğundan aile gelir düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Farklılık olan boyutta farklılığın kaynağı çoklu karşılaştırma testleri ile analiz edildiğinde;

- “Aşırı koruyucu tutum” alt boyutunda, gelir düzeyini orta olarak ifade eden ailelerin ortalamasının (3,50) gelir düzeyini iyi olarak ifade eden ailelerin ortalamasından (3,10) daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle; gelir düzeyini orta olarak ifade eden ebeveynler, gelir düzeyini iyi olarak ifade eden ailelerden daha fazla aşırı koruyucu tutum sergilemektedirler.

**Tablo 6.2.1.26. Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Aile Yapısına Göre Farklılık Analizi**

Boyutlar	Aile Yapısı	n	AO	SS	t	p
Demokratik Tutum	Çekirdek Aile	73	4,4504	,36224	,223	,824
	Geniş Aile	10	4,4235	,32433		
Otoriter Tutum	Çekirdek Aile	73	1,7846	,50423	2,099	,039*
	Geniş Aile	10	1,4364	,38042		
Aşırı Koruyucu Tutum	Çekirdek Aile	73	3,3942	,79242	,347	,729
	Geniş Aile	10	3,3000	,89665		
İzin Verici Tutum	Çekirdek Aile	73	2,1111	,47934	1,240	,219
	Geniş Aile	10	1,9000	,67576		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma t: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” alt boyut puanlarının, aile yapısına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiştir. “Otoriter Tutum” alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda ( $p>0,05$ ) bulunduğundan aile yapısı açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. “Otoriter Tutum” alt boyutunda ( $p<0,05$ ) bulunduğundan anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

- “Otoriter Tutum” alt boyutunda çekirdek ailelerin ortalama puanının (1,78), geniş ailelere göre (1,43) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle çekirdek ailedeki ebeveynler çocuklarına, geniş ailedeki ebeveynlerden daha fazla otoriter tutum sergilemektedirler.

### 6.2.2. Ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeği (ASKA)’nın alt boyutlarının demografik bilgilere göre farklılık analizi

“Ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeği (ASKA)” nin alt boyutlarının çocuğun yaşına, cinsiyetine, doğum sırasına, okul öncesi eğitim alma süresine, ailedeki toplam çocuk sayısına, ebeveynlerin yaşına, eğitim düzeyine, çalışma durumuna, ailenin gelir düzeyine ve aile yapısına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular bu başlık altında incelenmiştir.

**Tablo 6.2.2.4.** Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuğun Yaşına Göre Farklılık Analizi

		Çocuğun Yaşı	n	AO	SS	t	p
AHLAKİ KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ	Ahlaki Kural Genel Ortalama	60-66 ay	57	6,579	1,4814	-,427	,671
		67-72 ay	26	6,712	,8145		
	Ciddiyet Algısı	60-66 ay	57	11,947	3,3723	-,396	,693
		67-72 ay	26	12,231	2,0456		
	Otorite Yokluğu	60-66 ay	57	4,456	1,4024	-2,664	,010*
		67-72 ay	26	4,962	,1961		
	Kural Yokluğu	60-66 ay	57	4,649	,8555	-2,000	,049*
		67-72 ay	26	4,923	,3922		
	Genelleme	60-66 ay	57	4,596	,9975	-,807	,422
		67-72 ay	26	4,769	,6516		
	Ceza ile İlgili Tutum	60-66 ay	57	7,281	2,9201	,771	,443
		67-72 ay	26	6,731	3,2194		
Boyutlar		Yaş	N	AO	SS	t	p
SOSYAL KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ	Sosyal Kural Genel Ortalama	60-66 ay	57	5,930	1,6131	-1,432	,156
		67-72 ay	26	6,423	1,0168		
	Ciddiyet Algısı	60-66 ay	57	10,035	3,3539	-2,069	,042*
		67-72 ay	26	11,308	2,1683		
	Otorite Yokluğu	60-66 ay	57	4,140	1,5634	-2,527	,013*
		67-72 ay	26	4,923	,2717		
	Kural Yokluğu	60-66 ay	57	4,368	1,3710	-2,038	,045*
		67-72 ay	26	4,923	,2717		
	Genelleme	60-66 ay	57	4,456	1,1813	-1,264	,210
		67-72 ay	26	4,769	,6516		
	Ceza ile İlgili Tutum	60-66 ay	57	6,702	2,9879	,478	,634
		67-72 ay	26	6,346	3,4750		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma t: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, çocuğun yaşına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiştir. “Kural Yokluğu” ve “Otorite Yokluğu” alt boyutlarında (p<0,05) bulunduğundan anlamlı farklılık söz konusudur. Diğer alt boyutlarda (p>0,05) bulunduğundan, yaş açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

- “Kural yokluğu” alt boyutunda 67-72 aylık çocukların ortalaması (4,92), 60-66 aylık çocuklara göre (4,64) yüksek bulunmuştur.

- “Otorite yokluğu” alt boyutunda 67-72 aylık çocukların ortalaması (4,96), 60-66 aylık çocuklara göre (4,45) yüksek bulunmuştur.

“Sosyal Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, çocuğun yaşına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiştir. “Ciddiyet Algısı”, “Kural Yokluğu” ve “Otorite Yokluğu” alt boyutlarında ( $p<0,05$ ) bulunduğundan anlamlı farklılık söz konusudur. Diğer alt boyutlarda ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, yaş açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

- “Ciddiyet Algısı” alt boyutunda 67-72 aylık çocukların ortalaması (11,30), 60-66 aylık çocuklara göre (10,03) yüksek bulunmuştur.
- “Kural Yokluğu” alt boyutunda 67-72 aylık çocukların ortalaması (4,92), 60-66 aylık çocuklara göre (4,36) yüksek bulunmuştur.
- “Otorite Yokluğu” alt boyutunda 67-72 aylık çocukların ortalaması (4,92), 60-66 aylık çocuklara göre (4,14) yüksek bulunmuştur.

**Tablo 6.2.2.5.** Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklılık Analizi

	<b>AHLAKİ KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ</b>						
	Boyutlar	Cinsiyet	n	AO	SS	t	p
	Ahlaki Kural Genel Ortalama	Kız	42	7,012	,8373	2,885	,005**
		Erkek	41	6,220	1,5654		
	Ciddiyet Algısı	Kız	42	13,024	1,9189	3,191	,002**
		Erkek	41	11,024	3,5671		
	Otorite Yokluğu	Kız	42	4,929	,3417	2,517	,014*
		Erkek	41	4,293	1,6007		
	Kural Yokluğu	Kız	42	4,833	,4897	1,213	,229
		Erkek	41	4,634	,9422		
	Genelleme	Kız	42	4,833	,5372	1,895	,062
		Erkek	41	4,463	1,1423		
	Ceza ile İlgili Tutum	Kız	42	7,452	2,8388	1,055	,295
		Erkek	41	6,756	3,1684		
	<b>SOSYAL KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ</b>						
	Boyutlar	Cinsiyet	N	AO	SS	t	p
	Sosyal Kural Genel Ortalama	Kız	42	6,345	1,0090	1,660	,101
		Erkek	41	5,817	1,7915		
	Ciddiyet Algısı	Kız	42	11,024	2,4041	1,792	,077
		Erkek	41	9,829	3,5700		
	Otorite Yokluğu	Kız	42	4,714	,7420	2,302	,024*
		Erkek	41	4,049	1,7168		
	Kural Yokluğu	Kız	42	4,810	,5942	2,150	,035*
		Erkek	41	4,268	1,5170		
	Genelleme	Kız	42	4,810	,5942	2,299	,024*
		Erkek	41	4,293	1,3275		
	Ceza ile İlgili Tutum	Kız	42	6,548	3,0300	-,125	,901
		Erkek	41	6,634	3,2692		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma t: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, çocuğun cinsiyetine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiştir. “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” nin genel ortalaması ile “Ciddiyet Algısı” ve “Otorite Yokluğu” alt boyutlarında (p<0,05) bulunduğundan, anlamlı farklılık söz konusudur. Diğer alt boyutlarda (p>0,05) bulunduğundan cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

- “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” genel ortalamasında kız çocukların ortalaması (7,01), erkek çocuklardan (6,22) yüksek bulunmuştur.

- “Ciddiyet Algısı” alt boyutunda kız çocukların ortalaması (13,02), erkek çocuklardan (11,02) yüksek bulunmuştur.
- “Otorite Yokluğu” alt boyutunda kız çocukların ortalaması (4,92), erkek çocuklardan (4,29) yüksek bulunmuştur.

“Sosyal Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, çocuğun cinsiyetine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiştir. “Otorite Yokluğu”, “Kural Yokluğu” ve “Genelleme” alt boyutlarında ( $p<0,05$ ) bulunduğundan anlamlı farklılık söz konusudur. Diğer alt boyutlarda ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

- “Otorite Yokluğu” alt boyutunda kız çocukların ortalaması (4,714), erkek çocuklardan (4,049) yüksek bulunmuştur.
- “Kural Yokluğu” alt boyutunda kız çocukların ortalaması (4,810), erkek çocuklardan (4,268) yüksek bulunmuştur.
- “Genelleme” alt boyutunda kız çocukların ortalaması (4,81), erkek çocuklardan (4,29) yüksek bulunmuştur.

**Tablo 6.2.2.6.** Ahlaki Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuğun Doğum Sırasına Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Çocuğun Doğum Sırası	n	AO	SS	F	p
Ahlaki Kural Genel Ortalama	İlk Çocuk	44	6,591	1,3609	,177	,838
	Ortanca	4	7,000	,7071		
	Son Çocuk	35	6,614	1,3066		
	Total	83	6,620	1,3057		
Ciddiyet Algısı	İlk Çocuk	44	12,205	3,0006	,183	,833
	Ortanca	4	12,250	2,5000		
	Son Çocuk	35	11,800	3,1324		
	Total	83	12,036	3,0099		
Otorite Yokluğu	İlk Çocuk	44	4,682	1,0949	,481	,620
	Ortanca	4	5,000	,0000		
	Son Çocuk	35	4,486	1,3584		
	Total	83	4,614	1,1877		
Kural Yokluğu	İlk Çocuk	44	4,682	,9344	,395	,675
	Ortanca	4	5,000	,0000		
	Son Çocuk	35	4,771	,4902		
	Total	83	4,735	,7504		
Genelleme	İlk Çocuk	44	4,705	,9296	,621	,540
	Ortanca	4	5,000	,0000		
	Son Çocuk	35	4,543	,9185		
	Total	83	4,651	,9030		
Ceza ile İlgili Tutum	İlk Çocuk	44	6,750	2,9502	,718	,491
	Ortanca	4	8,000	1,4142		
	Son Çocuk	35	7,457	3,2024		
	Total	83	7,108	3,0082		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, çocuğun doğum sırasına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiştir ve alt boyutların tamamında (p>0,05) bulunduğundan, çocuğun doğum sırası açısından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

**Tablo 6.2.2.4.** Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuğun Doğum Sırasına Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Çocuğun Doğum Sırası	n	AO	SS	F	p
Sosyal Kural Genel Ortalama	İlk Çocuk	44	6,591	1,3609	,177	,838
	Ortanca	4	7,000	,7071		
	Son Çocuk	35	6,614	1,3066		
	Total	83	6,620	1,3057		
Ciddiyet Algısı	İlk Çocuk	44	12,205	3,0006	,183	,833
	Ortanca	4	12,250	2,5000		
	Son Çocuk	35	11,800	3,1324		
	Total	83	12,036	3,0099		
Otorite Yokluğu	İlk Çocuk	44	4,682	1,0949	,481	,620
	Ortanca	4	5,000	,0000		
	Son Çocuk	35	4,486	1,3584		
	Total	83	4,614	1,1877		
Kural Yokluğu	İlk Çocuk	44	4,682	,9344	,395	,675
	Ortanca	4	5,000	,0000		
	Son Çocuk	35	4,771	,4902		
	Total	83	4,735	,7504		
Genelleme	İlk Çocuk	44	4,705	,9296	,621	,540
	Ortanca	4	5,000	,0000		
	Son Çocuk	35	4,543	,9185		
	Total	83	4,651	,9030		
Ceza ile İlgili Tutum	İlk Çocuk	44	6,750	2,9502	,718	,491
	Ortanca	4	8,000	1,4142		
	Son Çocuk	35	7,457	3,2024		
	Total	83	7,108	3,0082		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Sosyal Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, çocuğun doğum sırasına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiştir ve alt boyutların tamamında (p>0,05) bulunduğundan, doğum sırasına açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.



**Tablo 6.2.2.5.** Ahlaki Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	n	AO	SS	F	p
Ahlaki Kural Genel Ortalama	0-12 ay	8	6,125	1,3823		
	13-24 ay	18	6,333	1,9554		
	25-35 ay	28	6,661	1,1143	1,120	,346
	36 ay ve üzeri	29	6,897	,8902		
	Total	83	6,620	1,3057		
Ciddiyet Algısı	0-12 ay	8	11,375	2,5600		
	13-24 ay	18	11,167	4,7310		
	25-35 ay	28	12,536	2,0089	,946	,423
	36 ay ve üzeri	29	12,276	2,5481		
	Total	83	12,036	3,0099		
Otorite Yokluğu	0-12 ay	8	3,625	1,6850		
	13-24 ay	18	4,167	1,7905		
	25-35 ay	28	4,786	,9567	4,404	,006**
	36 ay ve üzeri	29	5,000	,0000		
	Total	83	4,614	1,1877		
Kural Yokluğu	0-12 ay	8	4,375	1,0607		
	13-24 ay	18	4,556	1,1991		
	25-35 ay	28	4,786	,5681	1,473	,228
	36 ay ve üzeri	29	4,897	,3099		
	Total	83	4,735	,7504		
Genelleme	0-12 ay	8	4,125	1,1260		
	13-24 ay	18	4,167	1,5049		
	25-35 ay	28	4,893	,4163	4,289	,007**
	36 ay ve üzeri	29	4,862	,4411		
	Total	83	4,651	,9030		
Ceza ile İlgili Tutum	0-12 ay	8	7,000	2,9277		
	13-24 ay	18	7,889	2,7842		
	25-35 ay	28	6,321	3,2324	1,152	,333
	36 ay ve üzeri	29	7,414	2,9096		
	Total	83	7,108	3,0082		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiştir. “Otorite Yokluğu”

ve “Genelleme” alt boyutlarında ( $p<0,05$ ) bulunduğundan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Farklılık olan boyutlarda farklılığın kaynağı çoklu karşılaştırma testleri ile analiz edildiğinde;

- “Otorite Yokluğu” alt boyutunda; 36 ay ve üzeri süre ile okul öncesi eğitim alan çocukların ortalaması (5,00) ile 25-35 ay süre ile okul öncesi eğitim alan çocukların ortalamasının (4,78), 0-12 ay süre ile okul öncesi eğitim alan çocukların ortalamasından (3,62) ve 13-24 ay süre ile okul öncesi eğitim alan çocukların ortalamasından (4,16) daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.
- “Genelleme” alt boyutunda; 36 ay ve üzeri süre ile okul öncesi eğitim alan çocukların ortalaması (4,86) ile 25-35 ay süre ile okul öncesi eğitim alan çocukların ortalamasının (4,89), 0-12 ay süre ile okul öncesi eğitim alan çocukların ortalamasından (4,12) ve 13-24 ay süre ile okul öncesi eğitim alan çocukların ortalamasından (4,16) daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

**Tablo 6.2.2.6.** Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	n	AO	SS	F	p
Sosyal Kural Genel Ortalama	0-12 ay	8	5,813	1,7100		
	13-24 ay	18	5,917	1,9797		
	25-35 ay	28	6,107	1,3427	,276	,842
	36 ay ve üzeri	29	6,241	1,1697		
	Total	83	6,084	1,4647		
Ciddiyet Algısı	0-12 ay	8	10,500	3,5051		
	13-24 ay	18	10,000	4,4590		
	25-35 ay	28	10,929	2,2922	,405	,750
	36 ay ve üzeri	29	10,207	2,6643		
	Total	83	10,434	3,0770		
Otorite Yokluğu	0-12 ay	8	3,000	2,2678		
	13-24 ay	18	4,111	1,6410		
	25-35 ay	28	4,643	1,0261	4,358	,007**
	36 ay ve üzeri	29	4,690	,8064		
	Total	83	4,386	1,3510		
Kural Yokluğu	0-12 ay	8	3,875	1,6421		
	13-24 ay	18	4,167	1,6539		
	25-35 ay	28	4,679	,7228	2,283	,085
	36 ay ve üzeri	29	4,828	,9285		
	Total	83	4,542	1,1718		
Genelleme	0-12 ay	8	4,500	,7559		
	13-24 ay	18	4,111	1,7112		
	25-35 ay	28	4,607	,8751	1,635	,188
	36 ay ve üzeri	29	4,793	,6199		
	Total	83	4,554	1,0506		
Ceza ile İlgili Tutum	0-12 ay	8	6,875	2,4749		
	13-24 ay	18	7,444	2,6172		
	25-35 ay	28	5,786	3,5104	1,117	,347
	36 ay ve üzeri	29	6,759	3,1584		
	Total	83	6,590	3,1314		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Sosyal Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiştir. “Otorite Yokluğu”

alt boyutunda ( $p<0,05$ ) bulunduğundan, anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Farklılık olan boyutta farklılığın kaynağı çoklu karşılaştırma testleri ile analiz edildiğinde;

- “Otorite Yokluğu” alt boyutunda; 36 ay ve üzeri süre ile okul öncesi eğitim alan çocukların ortalaması (4,69) ile 25-35 ay süre ile okul öncesi eğitim alan çocukların ortalamasının (4,64), 0-12 ay süre ile okul öncesi eğitim alan çocukların ortalamasından (3,00) ve 13-24 ay süre ile okul öncesi eğitim alan çocukların ortalamasından (4,12) daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.



**Tablo 6.2.2.7.** Ahlaki Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Ailedeki Toplam Çocuk Sayısına Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı	n	AO	SS	F	p
Ahlaki Kural Genel Ortalama	1	30	6,417	1,5205	,600	,551
	2	40	6,763	1,1602		
	3 ve üzeri	13	6,654	1,2313		
	Total	83	6,620	1,3057		
Ciddiyet Algısı	1	30	11,633	3,2956	1,161	,319
	2	40	12,550	2,2865		
	3 ve üzeri	13	11,385	4,1138		
	Total	83	12,036	3,0099		
Otorite Yokluğu	1	30	4,533	1,3060	,196	,822
	2	40	4,700	1,1368		
	3 ve üzeri	13	4,538	1,1266		
	Total	83	4,614	1,1877		
Kural Yokluğu	1	30	4,667	1,0613	,978	,380
	2	40	4,700	,5639		
	3 ve üzeri	13	5,000	,0000		
	Total	83	4,735	,7504		
Genelleme	1	30	4,633	1,0662	,019	,981
	2	40	4,650	,8336		
	3 ve üzeri	13	4,692	,7511		
	Total	83	4,651	,9030		
Ceza ile İlgili Tutum	1	30	6,700	3,0075	,603	,550
	2	40	7,200	3,0651		
	3 ve üzeri	13	7,769	2,9199		
	Total	83	7,108	3,0082		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, ailedeki toplam çocuk sayısına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında (p>0,05) bulunduğundan, çocuk sayısı açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

**Tablo 6.2.2.8.** Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Ailedeki Toplam Çocuk Sayısına Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı	n	AO	SS	F	p
Sosyal Kural Genel Ortalama	1	30	6,417	1,5205	,600	,551
	2	40	6,763	1,1602		
	3 ve üzeri	13	6,654	1,2313		
	Total	83	6,620	1,3057		
Ciddiyet Algısı	1	30	11,633	3,2956	1,161	,319
	2	40	12,550	2,2865		
	3 ve üzeri	13	11,385	4,1138		
	Total	83	12,036	3,0099		
Otorite Yokluğu	1	30	4,533	1,3060	,196	,822
	2	40	4,700	1,1368		
	3 ve üzeri	13	4,538	1,1266		
	Total	83	4,614	1,1877		
Kural Yokluğu	1	30	4,667	1,0613	,978	,380
	2	40	4,700	,5639		
	3 ve üzeri	13	5,000	,0000		
	Total	83	4,735	,7504		
Genelleme	1	30	4,633	1,0662	,019	,981
	2	40	4,650	,8336		
	3 ve üzeri	13	4,692	,7511		
	Total	83	4,651	,9030		
Ceza ile İlgili Tutum	1	30	6,700	3,0075	,603	,550
	2	40	7,200	3,0651		
	3 ve üzeri	13	7,769	2,9199		
	Total	83	7,108	3,0082		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Sosyal Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, ailedeki toplam çocuk sayısına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında (p>0,05) bulunduğundan, çocuk sayısı açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

**Tablo 6.2.2.9.** Ahlaki Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Yaşına Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Anne Yaşı	n	AO	SS	F	p
Ahlaki Kural Genel Ortalama	25-30	8	6,938	,7763		
	31-35	24	6,333	1,8098		
	36-40	39	6,705	1,1164	,608	,612
	41 yaş ve üzeri	12	6,708	,9405		
	Total	83	6,620	1,3057		
Ciddiyet Algısı	25-30	8	13,125	2,1671		
	31-35	24	11,833	3,6196		
	36-40	39	11,872	2,9840	,435	,728
	41 yaş ve üzeri	12	12,250	2,3012		
	Total	83	12,036	3,0099		
Otorite Yokluğu	25-30	8	5,000	,0000		
	31-35	24	4,250	1,7004		
	36-40	39	4,718	1,0247	1,194	,318
	41 yaş ve üzeri	12	4,750	,6216		
	Total	83	4,614	1,1877		
Kural Yokluğu	25-30	8	4,750	,4629		
	31-35	24	4,500	1,2158		
	36-40	39	4,846	,4315	1,146	,336
	41 yaş ve üzeri	12	4,833	,3892		
	Total	83	4,735	,7504		
Genelleme	25-30	8	4,875	,3536		
	31-35	24	4,458	1,2151		
	36-40	39	4,744	,8181	,679	,567
	41 yaş ve üzeri	12	4,583	,6686		
	Total	83	4,651	,9030		
Ceza ile İlgili Tutum	25-30	8	6,875	2,4749		
	31-35	24	6,833	3,0598		
	36-40	39	7,410	3,0497	,240	,868
	41 yaş ve üzeri	12	6,833	3,3530		
	Total	83	7,108	3,0082		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

Çocukların “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, anne yaşına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında (p>0,05) bulunduğundan, anne yaşı açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

**Tablo 6.2.2.10.** Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Yaşına Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Anne Yaşı	n	AO	SS	F	p
Sosyal Kural Genel Ortalama	25-30	8	6,063	1,8213		
	31-35	24	5,667	1,6918		
	36-40	39	6,295	1,2393	,970	,411
	41 yaş ve üzeri	12	6,250	1,4222		
	Total	83	6,084	1,4647		
Ciddiyet Algısı	25-30	8	11,125	3,0443		
	31-35	24	9,750	3,1519		
	36-40	39	10,590	3,1516	,622	,603
	41 yaş ve üzeri	12	10,833	2,8231		
	Total	83	10,434	3,0770		
Otorite Yokluğu	25-30	8	4,375	1,4079		
	31-35	24	3,833	1,7611		
	36-40	39	4,795	,8639	2,810	,045*
	41 yaş ve üzeri	12	4,167	1,4035		
	Total	83	4,386	1,3510		
Kural Yokluğu	25-30	8	4,250	1,7525		
	31-35	24	4,167	1,6594		
	36-40	39	4,769	,6673	1,639	,187
	41 yaş ve üzeri	12	4,750	,6216		
	Total	83	4,542	1,1718		
Genelleme	25-30	8	4,625	1,0607		
	31-35	24	4,292	1,3015		
	36-40	39	4,692	,9775	,732	,536
	41 yaş ve üzeri	12	4,583	,6686		
	Total	83	4,554	1,0506		
Ceza ile İlgili Tutum	25-30	8	6,125	4,2237		
	31-35	24	6,292	2,7894		
	36-40	39	6,744	3,1348	,225	,879
	41 yaş ve üzeri	12	7,000	3,3029		
	Total	83	6,590	3,1314		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

Çocukların “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, anne yaşına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiştir. “Otorite Yokluğu” alt boyutunda



( $p < 0,05$ ) bulunduğundan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ( $p > 0,05$ ) bulunduğundan, anne yaşı açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Farklılık olan boyutta farklılığın kaynağı çoklu karşılaştırma testleri ile analiz edildiğinde;

- “Otorite Yokluğu” alt boyutunda annesi 36-40 yaş aralığında olan çocukların ortalaması (4,79) ile annesi 25-30 yaş aralığında olan çocukların ortalamasının (4,37), annesi 41 yaş ve üzeri olan çocukların ortalamasından (4,16) daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.



**Tablo 6.2.2.11.** Ahlaki Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Yaşına Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Baba Yaşı	n	AO	SS	F	p
Ahlaki Kural Genel Ortalama	31-35	18	6,583	1,4064	,148	,931
	36-40	36	6,611	1,3475		
	41-45	24	6,583	1,2394		
	46 ve üstü	5	7,000	1,2748		
	Total	83	6,620	1,3057		
Ciddiyet Algısı	31-35	18	12,500	2,6178	,587	,625
	36-40	36	12,111	2,9255		
	41-45	24	11,417	3,5499		
	46 ve üstü	5	12,800	2,2804		
	Total	83	12,036	3,0099		
Otorite Yokluğu	31-35	18	4,556	1,2472	,042	,988
	36-40	36	4,667	1,1711		
	41-45	24	4,583	1,2825		
	46 ve üstü	5	4,600	,8944		
	Total	83	4,614	1,1877		
Kural Yokluğu	31-35	18	4,778	,4278	,629	,598
	36-40	36	4,611	1,0220		
	41-45	24	4,875	,4484		
	46 ve üstü	5	4,800	,4472		
	Total	83	4,735	,7504		
Genelleme	31-35	18	4,667	,5941	,077	,972
	36-40	36	4,694	1,0091		
	41-45	24	4,583	1,0180		
	46 ve üstü	5	4,600	,5477		
	Total	83	4,651	,9030		
Ceza ile İlgili Tutum	31-35	18	6,444	3,6010	,539	,657
	36-40	36	7,083	2,4422		
	41-45	24	7,458	3,2966		
	46 ve üstü	5	8,000	3,4641		
	Total	83	7,108	3,0082		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

Çocukların “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, baba yaşına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, baba yaşı açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

**Tablo 6.2.2.12.** Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Yaşına Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Baba Yaşı	n	AO	SS	F	p
Sosyal Kural Genel Ortalama	31-35	18	5,750	1,7171		
	36-40	36	6,167	1,2928		
	41-45	24	6,167	1,5084	,403	,751
	46 ve üstü	5	6,300	1,7536		
	Total	83	6,084	1,4647		
Ciddiyet Algısı	31-35	18	10,444	2,6838		
	36-40	36	10,222	2,9867		
	41-45	24	10,625	3,5730	,140	,936
	46 ve üstü	5	11,000	3,3166		
	Total	83	10,434	3,0770		
Otorite Yokluğu	31-35	18	4,056	1,6618		
	36-40	36	4,556	1,2058		
	41-45	24	4,500	1,1034	,916	,437
	46 ve üstü	5	3,800	2,1679		
	Total	83	4,386	1,3510		
Kural Yokluğu	31-35	18	4,222	1,6997		
	36-40	36	4,556	1,1819		
	41-45	24	4,750	,6079	,697	,557
	46 ve üstü	5	4,600	,8944		
	Total	83	4,542	1,1718		
Genelleme	31-35	18	4,389	1,1448		
	36-40	36	4,694	,9202		
	41-45	24	4,458	1,2151	,423	,737
	46 ve üstü	5	4,600	,8944		
	Total	83	4,554	1,0506		
Ceza ile İlgili Tutum	31-35	18	5,833	3,7298		
	36-40	36	6,750	2,5788		
	41-45	24	6,708	3,5199	,557	,645
	46 ve üstü	5	7,600	2,8810		
	Total	83	6,590	3,1314		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

Çocukların “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, baba yaşına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında (p>0,05) bulunduğundan, baba yaşı açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

**Tablo 6.2.2.13.** Ahlaki Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	n	AO	SS	F	p
Ahlaki Kural Genel Ortalama	Lise	28	6,804	1,2348	,772	,466
	Üniversite	50	6,480	1,3812		
	Lisansüstü	5	7,000	,7906		
	Total	83	6,620	1,3057		
Ciddiyet Algısı	Lise	28	12,179	3,1038	,103	,902
	Üniversite	50	11,920	3,0294		
	Lisansüstü	5	12,400	2,7928		
	Total	83	12,036	3,0099		
Otorite Yokluğu	Lise	28	4,607	1,1969	,001	,999
	Üniversite	50	4,620	1,2271		
	Lisansüstü	5	4,600	,8944		
	Total	83	4,614	1,1877		
Kural Yokluğu	Lise	28	4,893	,4163	1,539	,221
	Üniversite	50	4,620	,9010		
	Lisansüstü	5	5,000	,0000		
	Total	83	4,735	,7504		
Genelleme	Lise	28	4,786	,5681	,628	,536
	Üniversite	50	4,560	1,0721		
	Lisansüstü	5	4,800	,4472		
	Total	83	4,651	,9030		
Ceza ile İlgili Tutum	Lise	28	7,643	3,0455	1,637	,201
	Üniversite	50	6,660	3,0613		
	Lisansüstü	5	8,600	,8944		
	Total	83	7,108	3,0082		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

Çocukların “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, annenin eğitim düzeyine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında (p>0,05) bulunduğundan, annenin eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

**Tablo 6.2.2.14.** Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	n	AO	SS	F	p
Sosyal Kural Genel Ortalama	Lise	28	6,179	1,4920	,646	,527
	Üniversite	50	5,970	1,5166		
	Lisansüstü	5	6,700	,2739		
	Total	83	6,084	1,4647		
Ciddiyet Algısı	Lise	28	10,500	3,0852	,192	,826
	Üniversite	50	10,320	3,2036		
	Lisansüstü	5	11,200	1,7889		
	Total	83	10,434	3,0770		
Otorite Yokluğu	Lise	28	4,429	1,0690	,216	,806
	Üniversite	50	4,400	1,4708		
	Lisansüstü	5	4,000	1,7321		
	Total	83	4,386	1,3510		
Kural Yokluğu	Lise	28	4,750	,7515	1,311	,275
	Üniversite	50	4,380	1,3834		
	Lisansüstü	5	5,000	,0000		
	Total	83	4,542	1,1718		
Genelleme	Lise	28	4,679	,7724	,940	,395
	Üniversite	50	4,440	1,2149		
	Lisansüstü	5	5,000	,0000		
	Total	83	4,554	1,0506		
Ceza ile İlgili Tutum	Lise	28	6,750	3,4601	1,059	,352
	Üniversite	50	6,320	3,0602		
	Lisansüstü	5	8,400	,5477		
	Total	83	6,590	3,1314		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

Çocukların “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, annenin eğitim düzeyine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında (p>0,05) bulunduğundan, annenin eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

**Tablo 6.2.2.15.** Ahlaki Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	n	AO	SS	F	p
Ahlaki Kural Genel Ortalama	İlkokul	8	7,063	1,4745		
	Lise	23	6,283	1,7570		
	Üniversite	44	6,716	1,0138	,894	,448
	Lisansüstü	8	6,625	1,0607		
	Total	83	6,620	1,3057		
Ciddiyet Algısı	İlkokul	8	12,000	5,0143		
	Lise	23	11,609	3,5386		
	Üniversite	44	12,295	2,2781	,264	,851
	Lisansüstü	8	11,875	2,9490		
	Total	83	12,036	3,0099		
Otorite Yokluğu	İlkokul	8	4,375	1,4079		
	Lise	23	4,304	1,7172		
	Üniversite	44	4,795	,8235	1,007	,394
	Lisansüstü	8	4,750	,7071		
	Total	83	4,614	1,1877		
Kural Yokluğu	İlkokul	8	4,875	,3536		
	Lise	23	4,478	1,2384		
	Üniversite	44	4,795	,4615	1,441	,237
	Lisansüstü	8	5,000	,0000		
	Total	83	4,735	,7504		
Genelleme	İlkokul	8	4,375	,9161		
	Lise	23	4,478	1,2384		
	Üniversite	44	4,795	,7015	,904	,443
	Lisansüstü	8	4,625	,7440		
	Total	83	4,651	,9030		
Ceza ile İlgili Tutum	İlkokul	8	9,375	,9161		
	Lise	23	6,739	3,1797		
	Üniversite	44	6,955	3,0190	1,753	,163
	Lisansüstü	8	6,750	3,2842		
	Total	83	7,108	3,0082		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

Çocukların “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, babanın eğitim düzeyine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında

( $p>0,05$ ) bulunduğundan, babanın eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

**Tablo 6.2.2.16.** Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	n	AO	SS	F	p
Sosyal Kural Genel Ortalama	Lise	28	6,179	1,4920	,646	,527
	Üniversite	50	5,970	1,5166		
	Lisansüstü	5	6,700	,2739		
	Total	83	6,084	1,4647		
Ciddiyet Algısı	Lise	28	10,500	3,0852	,192	,826
	Üniversite	50	10,320	3,2036		
	Lisansüstü	5	11,200	1,7889		
	Total	83	10,434	3,0770		
Otorite Yokluğu	Lise	28	4,429	1,0690	,216	,806
	Üniversite	50	4,400	1,4708		
	Lisansüstü	5	4,000	1,7321		
	Total	83	4,386	1,3510		
Kural Yokluğu	Lise	28	4,750	,7515	1,311	,275
	Üniversite	50	4,380	1,3834		
	Lisansüstü	5	5,000	,0000		
	Total	83	4,542	1,1718		
Genelleme	Lise	28	4,679	,7724	,940	,395
	Üniversite	50	4,440	1,2149		
	Lisansüstü	5	5,000	,0000		
	Total	83	4,554	1,0506		
Ceza ile İlgili Tutum	Lise	28	6,750	3,4601	1,059	,352
	Üniversite	50	6,320	3,0602		
	Lisansüstü	5	8,400	,5477		
	Total	83	6,590	3,1314		

\*\* $p<0,01$  \* $p<0,05$  AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

Çocukların “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, babanın eğitim düzeyine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, babanın eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

**Tablo 6.2.2.17.** Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Farklılık Analizi

	Boyutlar	Anne Çalışma Durumu	n	AO	SS	t	p	
AHLAKİ KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ	Ahlaki Kural Genel Ortalama	Çalışmıyor	29	6,897	1,2774	1,420	,159	
		Çalışıyor	54	6,472	1,3082			
	Ciddiyet Algısı	Çalışmıyor	29	13,172	2,1724	2,608	,011*	
		Çalışıyor	54	11,426	3,2308			
	Otorite Yokluğu	Çalışmıyor	29	4,759	,9508	,809	,421	
		Çalışıyor	54	4,537	1,2990			
	Kural Yokluğu	Çalışmıyor	29	4,828	,4682	,823	,413	
		Çalışıyor	54	4,685	,8649			
	Genelleme	Çalışmıyor	29	4,759	,5766	,797	,428	
		Çalışıyor	54	4,593	1,0374			
	Ceza ile İlgili Tutum	Çalışmıyor	29	6,931	3,5750	-,392	,696	
		Çalışıyor	54	7,204	2,6874			
	SOSYAL KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Anne Çalışma Durumu	n	AO	SS	t	p
		Sosyal Kural Genel Ortalama	Çalışmıyor	29	6,259	1,5505	,793	,430
Çalışıyor			54	5,991	1,4225			
Ciddiyet Algısı		Çalışmıyor	29	11,241	2,8241	1,775	,080	
		Çalışıyor	54	10,000	3,1443			
Otorite Yokluğu		Çalışmıyor	29	4,586	1,0528	,992	,324	
		Çalışıyor	54	4,278	1,4847			
Kural Yokluğu		Çalışmıyor	29	4,655	1,1109	,642	,523	
		Çalışıyor	54	4,481	1,2091			
Genelleme		Çalışmıyor	29	4,655	,8567	,639	,524	
		Çalışıyor	54	4,500	1,1451			
Ceza ile İlgili Tutum		Çalışmıyor	29	6,276	3,6243	-,668	,506	
		Çalışıyor	54	6,759	2,8546			

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma t: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

Çocukların “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, annelerin çalışma durumuna göre değişim gösterip göstermediği test edilmiştir. “Ciddiyet Algısı” alt boyutunda ( $p<0,05$ ) bulunduğundan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, annelerin çalışma durumu açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Farklılık olan boyutta farklılığın kaynağı çoklu karşılaştırma testleri ile analiz edildiğinde;



- “Ciddiyet Algısı” alt boyutunda, annesi çalışmayan çocukların ortalamasının (13,17), annesi çalışan çocukların ortalamasından (11,426) daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Çocukların “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, annelerin çalışma durumuna göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, annelerin çalışma durumu açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

**Tablo 6.2.2.18.** Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Farklılık Analizi

	AHLAKİ KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ						
	Boyutlar	Baba Çalışma Durumu	n	AO	SS	t	p
Ahlaki Kural Genel Ortalama	Çalışmıyor	6	7,333	,6055	2,649		,026*
	Çalışıyor	77	6,565	1,3312			
Ciddiyet Algısı	Çalışmıyor	6	13,500	1,8708	1,241		,218
	Çalışıyor	77	11,922	3,0598			
Otorite Yokluğu	Çalışmıyor	6	5,000	,0000	2,968		,004**
	Çalışıyor	77	4,584	1,2285			
Kural Yokluğu	Çalışmıyor	6	5,000	,0000	3,233		,002**
	Çalışıyor	77	4,714	,7756			
Genelleme	Çalışmıyor	6	5,000	,0000	3,544		,001**
	Çalışıyor	77	4,623	,9324			
Ceza ile İlgili Tutum	Çalışmıyor	6	8,000	2,1909	,752		,454
	Çalışıyor	77	7,039	3,0627			
	SOSYAL KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ						
Boyutlar	Baba Çalışma Durumu	n	AO	SS	t	p	
Sosyal Kural Genel Ortalama	Çalışmıyor	6	6,083	1,3197	-,002		,999
	Çalışıyor	77	6,084	1,4832			
Ciddiyet Algısı	Çalışmıyor	6	10,333	2,2509	-,082		,934
	Çalışıyor	77	10,442	3,1435			
Otorite Yokluğu	Çalışmıyor	6	4,167	,7528	-,410		,683
	Çalışıyor	77	4,403	1,3885			
Kural Yokluğu	Çalışmıyor	6	4,667	,8165	,269		,789
	Çalışıyor	77	4,532	1,1985			
Genelleme	Çalışmıyor	6	4,667	,8165	,271		,787
	Çalışıyor	77	4,545	1,0705			
Ceza ile İlgili Tutum	Çalışmıyor	6	7,000	3,0984	,331		,742
	Çalışıyor	77	6,558	3,1518			

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma t: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

Çocukların “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, babaların çalışma durumuna göre değişim gösterip göstermediği test edilmiştir. “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” genel ortalaması ile “Otorite Yokluğu”, “Kural Yokluğu” ve “Genelleme” alt boyutlarında ( $p<0,05$ ) bulunduğundan, anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, babaların çalışma durumu açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Farklılık olan boyutlarda farklılığın kaynağı çoklu karşılaştırma testleri ile analiz edildiğinde;

- “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” genel ortalamasında, babası çalışmayan çocukların ortalama puanının (7,33), babası çalışan çocuklara göre (6,56) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.
- “Otorite Yokluğu” alt boyutunda, babası çalışmayan çocukların ortalama puanının (5,00), babası çalışanlara göre (4,58) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.
- “Kural Yokluğu” alt boyutunda babası çalışmayan çocukların ortalama puanının (5,00), babası çalışan çocuklara göre (4,71) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.
- “Genelleme” alt boyutunda babası çalışmayan çocukların ortalama puanının (8,00), babası çalışan çocuklara göre (7,03) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Çocukların “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, babaların çalışma durumuna göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, babaların çalışma durumu açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

**Tablo 6.2.2.19.** Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılık Analizi

	<b>Boyutlar</b>	<b>Gelir Düzeyi</b>	<b>n</b>	<b>AO</b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>AHLAKİ KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ</b>	Ahlaki Kural Genel Ortalama	Orta	57	6,763	1,2539	1,485	,141
		İyi	26	6,308	1,3862		
	Ciddiyet Algısı	Orta	57	12,228	2,8724	,859	,393
		İyi	26	11,615	3,3115		
	Otorite Yokluğu	Orta	57	4,632	1,1746	,193	,847
		İyi	26	4,577	1,2385		
	Kural Yokluğu	Orta	57	4,702	,8444	-,594	,554
		İyi	26	4,808	,4915		
	Genelleme	Orta	57	4,614	1,0134	-,544	,588
		İyi	26	4,731	,6038		
	Ceza ile İlgili Tutum	Orta	57	7,667	2,5095	2,589	,011*
		İyi	26	5,885	3,6478		
<b>SOSYAL KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ</b>	Sosyal Kural Genel Ortalama	Orta	57	6,132	1,4715	,433	,666
		İyi	26	5,981	1,4730		
	Ceza ile İlgili Tutum	Orta	57	6,930	2,9207	1,473	,145
		İyi	26	5,846	3,4951		
	Ciddiyet Algısı	Orta	57	10,333	3,2642	-,438	,663
		İyi	26	10,654	2,6675		
	Otorite Yokluğu	Orta	57	4,351	1,4576	-,344	,732
		İyi	26	4,462	1,1038		
	Kural Yokluğu	Orta	57	4,526	1,1818	-,181	,857
		İyi	26	4,577	1,1721		
	Genelleme	Orta	57	4,561	1,1183	,092	,927
		İyi	26	4,538	,9047		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma t: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

Çocukların “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, ailenin gelir düzeyine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiştir. “Ceza ile İlgili Tutum” alt boyutunda ( $p<0,05$ ) bulunduğundan, anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, ailenin gelir düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Farklılık olan boyutta farklılığın kaynağı çoklu karşılaştırma testleri ile analiz edildiğinde;

- “Ceza ile İlgili Tutum” alt boyutunda, ekonomik seviyesini orta olarak tanımlayan ailelerin çocuklarının ortalama puanı (7,66), ekonomik seviyesini iyi olarak tanımlayan ailelerin çocuklarının ortalamasından (5,88) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Çocukların “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, ailenin gelir düzeyine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, ailenin gelir düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.



**Tablo 6.2.2.20.** Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Aile Yapısına Göre Farklılık Analizi

	<b>AHLAKİ KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ</b>						
	Boyutlar	Aile Yapısı	n	AO	SS	t	p
	Ahlaki Kural Genel Ortalama	Çekirdek Aile	73	6,582	1,3097	-,720	,474
		Geniş Aile	10	6,900	1,3081		
	Ciddiyet Algısı	Çekirdek Aile	73	12,068	2,7755	,263	,793
		Geniş Aile	10	11,800	4,5656		
	Otorite Yokluğu	Çekirdek Aile	73	4,616	1,1859	,041	,968
		Geniş Aile	10	4,600	1,2649		
	Kural Yokluğu	Çekirdek Aile	73	4,699	,7938	-3,244	,002**
		Geniş Aile	10	5,000	,0000		
	Genelleme	Çekirdek Aile	73	4,644	,9335	-,183	,855
		Geniş Aile	10	4,700	,6749		
	Ceza ile İlgili Tutum	Çekirdek Aile	73	6,945	3,1131	-1,342	,183
		Geniş Aile	10	8,300	1,7670		
	<b>SOSYAL KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ</b>						
	Boyutlar	Aile Yapısı	n	AO	SS	t	p
	Sosyal Kural Genel Ortalama	Çekirdek Aile	73	6,062	1,4552	-,379	,705
		Geniş Aile	10	6,250	1,6029		
	Ciddiyet Algısı	Çekirdek Aile	73	10,438	3,0184	,037	,971
		Geniş Aile	10	10,400	3,6576		
	Otorite Yokluğu	Çekirdek Aile	73	4,384	1,4106	-,036	,959
		Geniş Aile	10	4,400	,8433		
	Kural Yokluğu	Çekirdek Aile	73	4,534	1,2143	-,165	,869
		Geniş Aile	10	4,600	,8433		
	Genelleme	Çekirdek Aile	73	4,562	1,0799	,173	,863
		Geniş Aile	10	4,500	,8498		
	Ceza ile İlgili Tutum	Çekirdek Aile	73	6,466	3,1714	-,979	,330
		Geniş Aile	10	7,500	2,7988		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma t: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

Çocukların “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, aile yapısına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiştir. “Kural Yokluğu” alt boyutunda ( $p<0,05$ ) bulunduğundan anlamlı farklılık söz konusudur. Diğer alt boyutlarda ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, aile yapısı açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

- “Kural Yokluğu” alt boyutunda çekirdek aile yapısına sahip çocukların ortalama puanının (4,69), geniş aile yapısına sahip çocuklara göre (5,00) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Çocukların “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” alt boyut puanlarının, aile yapısına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, aile yapısı açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

### 6.2.3. Penn etkileşimli akran oyun ölçeği- öğretmen formu (PEAOÖ-Ö)’nun alt boyutlarının demografik bilgilere göre farklılık analizi

Çocukların oyun davranışlarının çocuğun yaşına, cinsiyetine, doğum sırasına, okul öncesi eğitim alma süresine, ailedeki toplam çocuk sayısına, ebeveynlerin yaşına, eğitim düzeyine, çalışma durumuna, ailenin gelir düzeyine ve aile yapısına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular bu başlık altında incelenmiştir.

**Tablo 6.2.3.1.** Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Çocuğun Yaşına Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Çocuğun Yaşı	n	AO	SS	t	p
Oyun Etkileşimi	60-66 ay	57	2,9474	,57200	-1,341	,184
	67-72 ay	26	3,1192	,46563		
Oyunun Bozulması	60-66 ay	57	1,6523	,55328	2,157	,034*
	67-72 ay	26	1,3846	,45295		
Oyundan Kopma	60-66 ay	57	1,7563	,60035	1,823	,072
	67-72 ay	26	1,5128	,47462		

\*\* $p<0,01$  \* $p<0,05$  AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma t: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” alt boyut puanlarının, çocuğun yaşına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve “Oyunun Bozulması” alt boyutunda ( $p<0,05$ ) bulunduğundan, anlamlı farklılık söz konusudur. Diğer alt boyutlarda ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, çocuğun yaşı açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

- “Oyunun Bozulması” alt boyutunda, 60-66 aylık çocukların ortalamasının (1,65), 60-72 aylık çocukların ortalamasından (1,38) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle; 60-66 aylık çocuklar, 66-72 aylık çocuklardan daha fazla oyun bozma davranışı sergilemektedirler.

**Tablo 6.2.3.2.** Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Çocuğun Cinsiyeti	n	AO	SS	t	p
Oyun Etkileşimi	Kız	42	3,1405	,46384	2,430	,017*
	Erkek	41	2,8585	,58736		
Oyunun Bozulması	Kız	42	1,4913	,46270	-1,333	,186
	Erkek	41	1,6475	,59724		
Oyundan Kopma	Kız	42	1,6429	,58153	-,597	,552
	Erkek	41	1,7182	,56770		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 **AO**: Aritmetik Ortalama **SS**: Standart Sapma **t**: Tablo Değeri **p**: Test Olasılık Düzeyi

“Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” alt boyut puanlarının, çocuğun cinsiyetine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve “Oyun Etkileşimi” boyutunda ( $P<0,05$ ) bulunduğundan anlamlı farklılık varken, diğer boyutlarda ( $P>0,05$ ) bulunduğundan cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

- “Oyun Etkileşimi” alt boyutunda, kız çocukların ortalamasının (3,14), erkek çocukların ortalamasından (2,85) yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle; kız çocuklar, erkek çocuklardan daha fazla oyun etkileşimi davranışı sergilemektedirler.

**Tablo 6.2.3.3.** Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Çocuğun Doğum Sırasına Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Çocuğun Doğum Sırası	n	AO	SS	F	p
Oyun Etkileşimi	İlk Çocuk	44	2,9864	,57409	,434	,649
	Ortanca	4	3,2500	,36968		
	Son Çocuk	35	2,9914	,52657		
	Total	83	3,0012	,54404		
Oyunun Bozulması	İlk Çocuk	44	1,6384	,57846	1,022	,365
	Ortanca	4	1,6591	,32673		
	Son Çocuk	35	1,4701	,49277		
	Total	83	1,5685	,53592		
Oyundan Kopma	İlk Çocuk	44	1,7399	,58104	,587	,558
	Ortanca	4	1,7222	,43033		
	Son Çocuk	35	1,6000	,57936		
	Total	83	1,6801	,57248		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” alt boyut puanlarının, çocuğun doğum sırasına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, çocuğun doğum sırası açısından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.



**Tablo 6.2.3.4.** Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	n	AO	SS	F	p
Oyun Etkileşimi	0-12 ay	8	2,8875	,30443	,784	,506
	13-24 ay	18	3,0111	,74113		
	25-35 ay	28	2,9107	,54795		
	36 ay ve üzeri	29	3,1138	,44217		
	Total	83	3,0012	,54404		
Oyunun Bozulması	0-12 ay	8	1,3864	,37561	,935	,428
	13-24 ay	18	1,4747	,53968		
	25-35 ay	28	1,5617	,61112		
	36 ay ve üzeri	29	1,6834	,48993		
	Total	83	1,5685	,53592		
Oyundan Kopma	0-12 ay	8	1,6111	,46765	,045	,987
	13-24 ay	18	1,6914	,65408		
	25-35 ay	28	1,6944	,67120		
	36 ay ve üzeri	29	1,6782	,45749		
	Total	83	1,6801	,57248		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” alt boyut puanlarının, çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

**Tablo 6.2.3.5.** Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Ailedeki Toplam Çocuk Sayısına Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı	n	AO	SS	F	p
Oyun Etkileşimi	1	30	2,9533	,60784	,183	,833
	2	40	3,0325	,47469		
	3 ve üzeri	13	3,0154	,62296		
	Total	83	3,0012	,54404		
Oyunun Bozulması	1	30	1,6333	,59946	,514	,600
	2	40	1,5068	,55428		
	3 ve üzeri	13	1,6084	,26604		
	Total	83	1,5685	,53592		
Oyundan Kopma	1	30	1,8074	,58207	1,611	,206
	2	40	1,5667	,54363		
	3 ve üzeri	13	1,7350	,61118		
	Total	83	1,6801	,57248		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” alt boyut puanlarının, ailedeki toplam çocuk sayısına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, ailedeki toplam çocuk sayısı açısından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

**Tablo 6.2.3.6.** Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Anne Yaşına Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Anne Yaşı	n	AO	SS	F	p
Oyun Etkileşimi	25-30	8	2,9875	,78274		
	31-35	24	3,0250	,53181		
	36-40	39	2,9949	,52563	,022	,995
	41 yaş ve üzeri	12	2,9833	,51845		
	Total	83	3,0012	,54404		
Oyunun Bozulması	25-30	8	1,6477	,42484		
	31-35	24	1,6818	,58426		
	36-40	39	1,4918	,50947	,687	,563
	41 yaş ve üzeri	12	1,5379	,60110		
	Total	83	1,5685	,53592		
Oyundan Kopma	25-30	8	1,8472	,68477		
	31-35	24	1,6944	,56774		
	36-40	39	1,6781	,61167	,442	,724
	41 yaş ve üzeri	12	1,5463	,37142		
	Total	83	1,6801	,57248		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” alt boyut puanlarının, annelerin yaşına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, anne yaşı açısından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

**Tablo 6.2.3.7.** Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Baba Yaşına Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Baba Yaşı	n	AO	SS	F	p
Oyun Etkileşimi	31-35	18	3,0667	,66774	,655	,582
	36-40	36	2,9889	,50187		
	41-45	24	2,9167	,54904		
	46 ve üstü	5	3,2600	,29665		
	Total	83	3,0012	,54404		
Oyunun Bozulması	31-35	18	1,6364	,45933	,448	,720
	36-40	36	1,5631	,64276		
	41-45	24	1,4886	,43293		
	46 ve üstü	5	1,7455	,44721		
	Total	83	1,5685	,53592		
Oyundan Kopma	31-35	18	1,7346	,55508	,181	,909
	36-40	36	1,7006	,62900		
	41-45	24	1,6111	,54334		
	46 ve üstü	5	1,6667	,45134		
	Total	83	1,6801	,57248		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” alt boyut puanlarının, babaların yaşına göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, baba yaşı açısından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

**Tablo 6.2.3.8.** Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	n	AO	SS	F	p
Oyun Etkileşimi	Lise	28	2,9393	,52588	1,408	,251
	Üniversite	50	2,9980	,56188		
	Lisansüstü	5	3,3800	,35637		
	Total	83	3,0012	,54404		
Oyunun Bozulması	Lise	28	1,6266	,52096	,427	,654
	Üniversite	50	1,5527	,56126		
	Lisansüstü	5	1,4000	,36703		
	Total	83	1,5685	,53592		
Oyundan Kopma	Lise	28	1,8929	,62524	3,074	,049*
	Üniversite	50	1,5689	,52195		
	Lisansüstü	5	1,6000	,51280		
	Total	83	1,6801	,57248		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” alt boyut puanlarının, anne eğitim düzeyine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve “Oyundan Kopma” alt boyutunda ( $p<0,05$ ) bulunduğundan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ( $p>0,05$ ) bulunduğundan anne eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Farklılık olan boyutta farklılığın kaynağı çoklu karşılaştırma testleri ile analiz edildiğinde;

- “Oyundan Kopma” alt boyutunda, anneleri lise mezunu olan çocukların ortalamasının (1,89), anneleri üniversite mezunu olan çocukların ortalaması (1,56) ile anneleri lisansüstü eğitim mezunu olan çocukların ortalamasından (1,60) daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle; anneleri lise mezunu olan çocuklar, anneleri üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu olan çocuklardan daha fazla oyundan kopma davranışı sergilemektedirler.

**Tablo 6.2.3.9.** Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	n	AO	SS	F	p
Oyun Etkileşimi	İlkokul	8	2,9875	,78456		
	Lise	23	3,0739	,45847		
	Üniversite	44	2,9614	,55957	,216	,885
	Lisansüstü	8	3,0250	,48917		
	Total	83	3,0012	,54404		
Oyunun Bozulması	İlkokul	8	1,5114	,41215		
	Lise	23	1,5534	,44949		
	Üniversite	44	1,6343	,60983	,890	,450
	Lisansüstü	8	1,3068	,40638		
	Total	83	1,5685	,53592		
Oyundan Kopma	İlkokul	8	1,9583	,61703		
	Lise	23	1,7198	,54109		
	Üniversite	44	1,6768	,59514	1,866	,142
	Lisansüstü	8	1,3056	,32934		
	Total	83	1,6801	,57248		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma F: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” alt boyut puanlarının, babaların eğitim düzeyine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, baba eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

**Tablo 6.2.3.10.** Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Anne ve Baba Çalışma Durumuna Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Anne Çalışma Durumu	n	AO	SS	t	p
Oyun Etkileşimi	Çalışmıyor	29	3,0931	,46975	1,130	,262
	Çalışıyor	54	2,9519	,57814		
Oyunun Bozulması	Çalışmıyor	29	1,6207	,54332	,648	,519
	Çalışıyor	54	1,5404	,53489		
Oyundan Kopma	Çalışmıyor	29	1,7318	,62890	,601	,549
	Çalışıyor	54	1,6523	,54392		
Boyutlar	Baba Çalışma Durumu	n	AO	SS	t	p
Oyun Etkileşimi	Çalışmıyor	6	3,1333	,29439	,615	,540
	Çalışıyor	77	2,9909	,55871		
Oyunun Bozulması	Çalışmıyor	6	1,4848	,41328	-,395	,694
	Çalışıyor	77	1,5750	,54594		
Oyundan Kopma	Çalışmıyor	6	1,4444	,39126	-1,047	,298
	Çalışıyor	77	1,6984	,58207		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma t: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” alt boyut puanlarının, anne ve babaların çalışma durumuna göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, anne ve baba çalışma durumu açısından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

**Tablo 6.2.3.11.** Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Aile Gelir Düzeyi	n	AO	SS	t	p
Oyun Etkileşimi	Orta	57	3,0474	,54186	1,147	,255
	İyi	26	2,9000	,54553		
Oyunun Bozulması	Orta	57	1,6156	,55432	1,190	,237
	İyi	26	1,4650	,48741		
Oyundan Kopma	Orta	57	1,7076	,57299	,647	,520
	İyi	26	1,6197	,57793		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma t: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” alt boyut puanlarının, ailenin gelir düzeyine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, ailenin gelir düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

**Tablo 6.2.3.12.** Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Aile Yapısına Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Aile Yapısı	n	AO	SS	t	p
Oyun Etkileşimi	Çekirdek Aile	73	3,0164	,52335	,687	,494
	Geniş Aile	10	2,8900	,69992		
Oyunun Bozulması	Çekirdek Aile	73	1,5529	,48880	-,711	,479
	Geniş Aile	10	1,6818	,83016		
Oyundan Kopma	Çekirdek Aile	73	1,6514	,54222	-1,234	,221
	Geniş Aile	10	1,8889	,76084		

\*\*p<0,01 \*p<0,05 AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma t: Tablo Değeri p: Test Olasılık Düzeyi

“Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” alt boyut puanlarının, aile göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve alt boyutların tamamında ( $p>0,05$ ) bulunduğundan, aile yapısı açısından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

### 6.3. Araştırmada Kullanılan Ölçekler Arasındaki İlişkisel Analizler

Bu başlık altında, “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)”, “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği (ASKA)” ve “PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” alt boyutları arasında uygulanan “Pearson Korelasyon Analizi” sonuçları incelenmiştir.



### 6.3.1. Ebeveyn tutum ölçeği ile ahlaki kural algısı ölçeği arasındaki ilişki analizler

**Tablo 6.3.1.1.** Ebeveyn Tutum Ölçeği ile Ahlaki Kural Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkisel Analiz

		EBEVEYN TUTUM ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI				AHLAKİ KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI					
<b>Boyut</b>		Demokratik Tutum	Otoriter Tutum	Aşırı Koruyucu Tutum	İzin Verici Tutum	Ahlaki Kural Algısı Genel	Ciddiyet Algısı	Otorite Yokluğu	Kural Yokluğu	Genelleme	Ceza ile İlgili Tutum
EBEVEYN TUTUM ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI	Demokratik Tutum	1									
	Otoriter Tutum	-.351**	1								
	Aşırı Koruyucu Tutum	,037	,046	1							
	İzin Verici Tutum	-.158	,176	,324**	1						
AHLAKİ KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI	Ahlaki Kural Algısı Genel	,049	,150	,009	,161	1					
	Ciddiyet Algısı	,053	,107	-.014	-.032	,846**	1				
	Otorite Yokluğu	,136	,149	-.032	,065	,738**	,645**	1			
	Kural Yokluğu	-.023	,055	,029	,224*	,593**	,420**	,623**	1		
	Genelleme	,186	,127	-.131	-.049	,652**	,588**	,783**	,654**	1	
	Ceza ile İlgili Tutum	-.037	,101	,042	,313**	,639**	,264*	,145	,153	,063	1

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

“Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” ile “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” alt boyutlarının puanları arasında uygulanan “Pearson Korelasyon Analizi” nde;

- “Ebeveyn Tutum Ölçeği” nin “İzin Verici Tutum” alt boyutu ile “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” nin “Kural Yokluğu” alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ( $r=,224^*$ ,  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle; ebeveynlerin sergiledikleri izin verici tutum arttıkça çocukların ahlaki kurallarla ilgili kural yokluğu algıları artmaktadır.
- “Ebeveyn Tutum Ölçeği” alt boyutlarından “İzin Verici Tutum” alt boyutu ile “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” nin “Ceza ile İlgili Tutum” alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ( $r=,313^{**}$ ,  $p<0,05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle; ebeveynlerin sergiledikleri izin verici tutum arttıkça çocukların

ahlaki kuralların ihlal edilmesi durumunda ceza verilmesi gerekliliğine dair algıları artmaktadır.

### 6.3.2. Ebeveyn tutum ölçeği ile sosyal kural algısı ölçeği arasındaki ilişki analizler

**Tablo 6.3.2.1.** Ebeveyn Tutum Ölçeği ile Sosyal Kural Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkisel Analiz

	Boyut	EBEVEYN TUTUM ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI				SOSYAL KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI					
		Demokratik Tutum	Otoriter Tutum	Aşırı Koruyucu Tutum	İzin Verici Tutum	Sosyal Kural Algısı Genel	Ciddiyet Algısı	Otorite Yokluğu	Kural Yokluğu	Genelleme	Ceza ile İlgili Tutum
EBEVEYN TUTUM ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI	Demokratik Tutum	1									
	Otoriter Tutum	-.351**	1								
	Aşırı Koruyucu Tutum	.037	.046	1							
	İzin Verici Tutum	-.158	.176	.324**	1						
SOSYAL KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI	Sosyal Kural Algısı Genel	-.048	.153	-.037	.199	1					
	Ciddiyet Algısı	-.091	.049	-.058	.065	.791**	1				
	Otorite Yokluğu	.071	.258*	.084	.149	.726**	.540**	1			
	Kural Yokluğu	-.024	.133	-.026	.213	.730**	.475**	.737**	1		
	Genelleme	.141	.112	-.025	.068	.746**	.521**	.741**	.763**	1	
	Ceza ile İlgili Tutum	-.069	.118	.005	.260*	.716**	.317**	.242*	.320**	.300**	1

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

“Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” ile “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” alt boyutlarının puanları arasında uygulanan “Pearson Korelasyon Analizi” nde;

- “Ebeveyn Tutum Ölçeği” alt boyutlarından “Otoriter Tutum” alt boyutu ile “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” nin “Otorite Yokluğu” alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ( $r=,258$ ,  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle; ebeveynlerin sergiledikleri otoriter tutum arttıkça çocukların sosyal kurallara otorite olmasa bile uyulması gerektiği algısına daha çok sahip oldukları yani sosyal kuralları daha fazla içselleştirdikleri söylenebilir.

- “Ebeveyn Tutum Ölçeği” alt boyutlarından “İzin Verici Tutum” alt boyutu ile “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” nin “Ceza ile İlgili Tutum” alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ( $r = ,260^*$ ,  $p < 0,05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle; ebeveynlerin sergiledikleri izin verici tutum arttıkça çocukların sosyal kuralların ihlal edilmesi durumunda ceza verilmesi gerekliliğine dair algıları artmaktadır.

### 6.3.3. Penn etkileşimli akran oyun ölçeği- öğretmen formu ile ahlaki kural algısı ölçeği arasındaki ilişki analizi

**Tablo 6.3.3.1.** Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu ile Ahlakî Kural Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkisel Analiz

	Boyut	PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN ÖLÇEĞİ- ÖĞRETMEN FORMU ALT BOYUTLARI			AHLAKİ KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI					
		Oyun Etkileşimi	Oyunun Bozulması	Oyundan Kopma	Ahlakî Kural Algısı Genel	Ciddiyet Algısı	Otorite Yokluğu	Kural Yokluğu	Genelleme	Ceza ile İlgili Tutum
PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN ÖLÇEĞİ- ÖĞRETMEN FORMU ALT BOYUTLARI	Oyun Etkileşimi	1								
	Oyunun Bozulması	-,242*	1							
	Oyundan Kopma	-,487**	,567**	1						
AHLAKİ KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI	Ahlakî Kural Algısı Genel	,222*	-,014	-,014	1					
	Ciddiyet Algısı	,216*	,019	-,089	,846**	1				
	Otorite Yokluğu	,176	-,155	-,206*	,738**	,645**	1			
	Kural Yokluğu	,156	-,225*	-,055	,593**	,420**	,623**	1		
	Genelleme	,125	-,157	-,096	,652**	,588**	,783**	,654**	1	
	Ceza ile İlgili Tutum	,149	,126	,160	,639**	,264*	,145	,153	,063	1

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

“Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” ile “Ahlakî Kural Algısı Ölçeği” alt boyutlarının puanları arasında uygulanan “Pearson Korelasyon Analizi” nde;

- “Ahlakî Kural Algısı Ölçeği” geneli ile “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu” alt boyutlarından “Oyun Etkileşimi” alt boyutu arasında

pozitif yönlü anlamlı ilişki ( $r=,222^*$ ,  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle; çocukların ahlaki kurallarla ilgili algısı arttıkça yani çocuklar ahlaki kuralları içselleştirdikçe oyun esnasında sergiledikleri oyun etkileşimi davranışları artmaktadır.

- “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” nin “Ciddiyet Algısı” alt boyutu ile “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu” alt boyutlarından “Oyun Etkileşimi” alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ( $r=,216^*$ ,  $p<0,05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle; çocukların ahlaki kurallarla ilgili ciddiyet algıları yani ahlaki kuralları ciddiye alma düzeyleri arttıkça oyun etkileşimleri artmaktadır.
- “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” nin “Otorite Yokluğu” alt boyutu ile “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu” alt boyutlarından “Oyundan Kopma” alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki ( $r=-,206^*$ ,  $p<0,05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle; çocukların ahlaki kurallarla ilgili otorite yokluğu algıları yani ahlaki kuralları içselleştirme düzeyleri artarken oyundan kopma durumları azalmakta ya da oyundan kopma durumları artarken ahlaki kurallarla ilgili otorite yokluğu algıları yani ahlaki kuralları içselleştirme düzeyleri azalmaktadır.
- “Ahlaki Kural Algısı Ölçeği” nin “Kural Yokluğu” alt boyutu ile “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu” alt boyutlarından “Oyunun Bozulması” alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki ( $r=-,225^*$ ,  $p<0,05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle; çocukların ahlaki kurallarla ilgili kural yokluğu algıları yani önceden belirtilmiş bir kural olmasa da ahlaki kurallara uyulması gerektiği düşünceleri artarken oyun bozma davranışları azalmakta ya da oyun bozma davranışları artarken ahlaki kurallarla ilgili kural yokluğu algıları yani önceden belirtilmiş bir kural olmasa da ahlaki kurallara uyulması gerektiği düşünceleri azalmaktadır.

### 6.3.4. Penn etkileşimli akran oyun ölçeği- öğretmen formu ile sosyal kural algısı ölçeği arasındaki ilişki analizler

**Tablo 6.3.4.1.** Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu İle Sosyal Kural Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkisel Analiz

	Boyut	PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN ÖLÇEĞİ- ÖĞRETMEN FORMU ALT BOYUTLARI			SOSYAL KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI					
		Oyun Etkileşimi	Oyunun Bozulması	Oyundan Kopma	Sosyal Kural Algısı Genel	Ciddiyet Algısı	Otorite Yokluğu	Kural Yokluğu	Genelleme	Ceza ile İlgili Tutum
PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN ÖLÇEĞİ- ÖĞRETMEN FORMU ALT BOYUTLARI	Oyun Etkileşimi	1								
	Oyunun Bozulması	-,242*	1							
	Oyundan Kopma	-,487**	,567**	1						
SOSYAL KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI	Sosyal Kural Algısı	,249*	-,088	-,131	1					
	Genel Ciddiyet Algısı	,254*	,032	,024	,716**	1				
	Otorite Yokluğu	,174	-,077	-,164	,791**	,317**	1			
	Kural Yokluğu	,149	-,185	-,224*	,726**	,242*	,540**	1		
	Genelleme	,171	-,082	-,098	,730**	,320**	,475**	,737**	1	
	Ceza ile İlgili Tutum	,157	-,228*	-,189*	,746**	,300**	,521**	,741**	,763**	1

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

“Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” ile “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” alt boyutlarının puanları arasında uygulanan “Pearson Korelasyon Analizi” nde;

- “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” geneli ile “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu” alt boyutlarından “Oyun Etkileşimi” alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ( $r=,249^*$ ,  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle; çocukların sosyal kurallar ile ilgili algıları arttıkça oyun esnasında sergiledikleri oyun etkileşimi davranışları artmaktadır.
- “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” nin “Ciddiyet Algısı” alt boyutu ile “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu” alt boyutlarından “Oyun

Etkileşimi” alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ( $r=,254^*$ ,  $p<0,05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle; çocukların sosyal kurallarla ilgili ciddiye algıları yani sosyal kuralları ciddiye alma düzeyleri arttıkça oyun etkileşimleri artmaktadır.

- “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” nin “Kural Yokluğu” alt boyutu ile “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu” alt boyutlarından “Oyundan Kopma” alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki ( $r=-,224^*$ ,  $p<0,05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle; çocukların sosyal kurallarla ilgili kural yokluğu algıları yani önceden belirtilmiş bir kural olmasa da sosyal kurallara uyulması gerektiği düşünceleri artarken oyundan kopma durumları azalmakta ya da oyundan kopma durumları artarken sosyal kurallarla ilgili kural yokluğu algıları yani önceden belirtilmiş bir kural olmasa da sosyal kurallara uyulması gerektiği düşünceleri azalmaktadır.
- “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” nin “Ceza ile İlgili Tutum” alt boyutu ile “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu” alt boyutlarından “Oyunun Bozulması” alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki ( $r=-,228^*$ ,  $p<0,05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle; çocukların sosyal kuralların ihlal edilmesi durumunda ceza verilmesi gerekliliğine dair algıları artarken oyun bozma davranışları azalmakta ya da oyun bozma davranışları artarken sosyal kuralların ihlal edilmesi durumunda ceza verilmesi gerekliliğine dair algıları azalmaktadır.
- “Sosyal Kural Algısı Ölçeği” nin “Ceza ile İlgili Tutum” alt boyutu ile “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu” alt boyutlarından “Oyundan Kopma” alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki ( $r=-,189^*$ ,  $p<0,05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle; çocukların sosyal kuralların ihlal edilmesi durumunda ceza verilmesi gerekliliğine dair algıları artarken oyundan kopma davranışları azalmakta ya da oyundan kopma davranışları artarken sosyal kuralların ihlal edilmesi durumunda ceza verilmesi gerekliliğine dair algıları azalmaktadır.

### 6.3.5. Ebeveyn tutum ölçeği ile penn etkileşimli akran oyun ölçeği- öğretmen formu arasındaki ilişki analizi

**Tablo 6.3.5.1.** Ebeveyn Tutum Ölçeği ile Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu Arasındaki İlişki Analizi

	Boyut	EBEVEYN TUTUM ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI				PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN ÖLÇEĞİ- ÖĞRETMEN FORMU ALT BOYUTLARI		
		Demokratik Tutum	Otoriter Tutum	Aşırı Koruyucu Tutum	İzin Verici Tutum	Oyun Etkileşimi	Oyunun Bozulması	Oyundan Kopma
EBEVEYN TUTUM ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI	Demokratik Tutum	1						
	Otoriter Tutum	-,351**	1					
	Aşırı Koruyucu Tutum	,037	,046	1				
	İzin Verici Tutum	-,158	,176	,324**	1			
PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN ÖLÇEĞİ- ÖĞRETMEN FORMU ALT	Oyun Etkileşimi	,150*	,101	,089	,001	1		
	Oyunun Bozulması	,026	-,023	-,075	-,125	-,242*	1	
	Oyundan Kopma	-,058	,133*	,071	,090	-,487**	,567**	1

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

“Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” ile “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” alt boyutlarının puanları arasında uygulanan “Pearson Korelasyon Analizi” nde;

- “Ebeveyn Tutum Ölçeği” nin “Demokratik Tutum” alt boyutu ile “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu” nun “Oyun Etkileşimi” alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ( $r=,150^*$ ,  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle; ebeveynlerin sergiledikleri demokratik tutum arttıkça çocukların oyun etkileşimi davranışları artmaktadır.
- “Ebeveyn Tutum Ölçeği” nin “Otoriter Tutum” alt boyutu ile “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu” nun “Oyundan Kopma” alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ( $r=,133^*$ ,  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle; ebeveynlerin sergiledikleri otoriter tutum arttıkça çocukların oyundan kopma davranışları artmaktadır.

## 7. TARTIŞMA

Bu bölümde, 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları, çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmamızın sonucunda elde edilen bulgular literatür doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

### 7.1. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları; çocuğun özelliklerinin yanı sıra ebeveynlerin demografik ve kişilik özelliklerinden de etkilenebilmektedir (227). Ebeveynlerin davranış ve tutumlarını etkileyerek bu sayede ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını etkilemelerini ve şekillendirmelerini sağlayan çocuğun yaşı, cinsiyeti, ailenin sosyoekonomik düzeyi, ebeveynlerin çalışıp çalışmamaları, eğitim düzeyleri gibi birtakım sebepler vardır. (228). Bu nedenle, araştırmamızda ebeveynlerin tutumları ile demografik özellikleri arasındaki istatistiksel ilişki, incelenen bulgular arasında yer almaktadır.

Ebeveyn tutumları ile ilişkisi incelenen demografik özellikler; çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süresi, ailedeki toplam çocuk sayısı, ebeveynlerin yaşı, eğitim düzeyi, çalışma durumu, ailenin gelir düzeyi ve aile yapısıdır.

Araştırmamızda ebeveynlerin çocuklarına sergiledikleri tutumların çocukların yaşına (60-66 ay/66-72 ay) göre anlamlı derecede farklılaşmadığı ancak 60-66 aylık çocuğa sahip ebeveynlerin daha fazla otoriter tutum, 66-72 aylık çocuğa sahip ebeveynlerin daha fazla demokratik, aşırı koruyucu ve izin verici tutum sergiledikleri görülmektedir (Tablo 6.2.1.1.). Ebeveynlerin daha küçük yaştaki çocukları üzerinde yalnızca otorite kurma davranışlarına yoğunlaştıkları ancak zamanla sergilenen tutumların çeşitlenerek yerini farklı tutumlara bıraktığı düşünülebilir. İlgili literatür incelendiğinde araştırmamızın bu bulgularına benzer bulgulara rastlanmıştır. Öğretir



Özçelik ve Şıvkın (2019), Güney (2017), Tural (2018) ve Şentürk (2007) yapmış oldukları çalışmalarda, çocuğun yaşı ile ebeveynlerin çocuklarına sergiledikleri tutumlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmişlerdir (229–232). Bu sonuçlardan farklı olarak Tatlı, Selimoğlu ve Bademci (2012) yaptıkları çalışmada 6 yaş grubu çocukların annelerinde baskı-disiplin ve aşırı annelik-koruyuculuk tutumunun artarken, 4 ve 5 yaş grubu çocukların annelerinde demokratik-eşitlik tutumunun arttığını belirtmişlerdir (233). Çalışmamızın bu bulgusundan yola çıkılarak ebeveyn tutumları ile çocuğun yaşı arasında anlamlı bir farklılık olmayışının nedeninin karşılaştırma yapılan ay aralığının (60-66 ay/66-72 ay) dar olmasından ve karşılaştırma yapılan gruplardaki örneklem sayısının birbirine eşit olmamasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Yine bu bulgudan yola çıkılarak ebeveynlerin çocuklarının yaşı ilerledikçe tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı farklılığa yol açacak derecede değiştirmedikleri, tutumlarında istikrarlı oldukları düşünülebilir.

Araştırmamızda ebeveynlerin çocuklarına sergiledikleri tutumların çocukların cinsiyetine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı ancak erkek çocuğa sahip ebeveynlerin kız çocuğa sahip ebeveynlerden daha çok demokratik, aşırı koruyucu ve izin verici tutum, kız çocuğa sahip ebeveynlerin daha çok otoriter tutum sergiledikleri bulunmuştur (Tablo 6.2.1.2.). Cinsiyetin günümüzde ebeveynlerin tutumunu gözle görülür derecede etkileyecek bir faktör olmadığı ancak yine de erkek çocuklara sergilenen tutumlar çeşitlenirken kız çocuk ebeveynlerinin çocuklarının üzerinde otorite kurma çabalarının yoğun olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde; Katıksız (2019), Şanlı ve Öztürk (2012) ve Tezel Şahin ve Özyürek (2008) de yaptıkları çalışmalarda anne-baba tutumlarının çocuğun cinsiyeti faktöründen önemli ölçüde etkilenmediğini tespit etmişlerdir (234–236). Bu bulgular, araştırmamızın bulgusunu destekler niteliktedir. Bu bulgulardan farklı olarak Alabay (2017) yaptığı çalışmada ebeveynlerin kız çocuklarına oranla erkek çocuklarına daha otoriter bir tutum sergilediği sonucuna ulaşmıştır (237). Işık'ın (2018) yaptığı çalışmada ise annelerin çocuğa yönelik tutumları çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermemekte iken babaların kız çocuklarına erkek çocuklarından daha fazla aşırı koruyucu tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır (238). Bahsedildiği üzere literatürde çalışmamızın bulguları ile örtüşen bulgular yer almakla birlikte örtüşmeyen bulgular da yer

almaktadır. Bu bulgular ile çalışmamızın bulguları arasındaki farklılığın nedeninin, çalışmamızın örneklem büyüklüğünün dar olmasından, örneklemin yalnızca İstanbul ili Beykoz ilçesi ile sınırlı olduğu göz önünde bulundurularak sosyokültürel yapı içerisinde çocuklara sergilenen tutumların cinsiyet ayrımı yapılmaksızın eşit olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamızda ebeveynlerin çocuklarına sergiledikleri tutumlar çocukların doğum sırasına göre incelendiğinde izin verici tutum puanlarının çocuğun doğum sırasına göre anlamlı derecede farklılaştığı, otoriter, demokratik ve aşırı koruyucu tutum puanlarının farklılaşmadığı bulunmuştur (Tablo 6.2.1.3.). Bulgumuz incelendiğinde, ailede ortanca ya da ortancalardan biri olan çocukların ebeveynlerinin, ailede en küçük ve en büyük olan çocukların ebeveynlerinden anlamlı derecede daha fazla izin verici tutum sergilediği görülmektedir. Anlamlı bir farklılığa yol açmasa dahi demokratik tutumun sırayla ilk, son ve ortanca çocuğa sergilendiği; aşırı koruyucu tutumun ise sırayla ortanca, ilk ve son çocuğa sergilendiği; otoriter tutumun sırayla ortanca, son ve ilk çocuklara sergilendiği görülmektedir. Araştırmamızın bu bulgusuna benzer olarak Öğretir Özçelik ve Şıvkın (2019) ve Özyürek ve Tezel Şahin (2005 ve 2012) de 5-6 yaş çocuklar ve ebeveynleri ile yaptıkları çalışmalarda ebeveynlerin çocuklarına sergiledikleri tutumların çocukların doğum sıralarına göre anlamlı derecede farklılaştığını bulmuşlardır (229,239,240). Bu bulgulardan farklı olarak Özgen'in (2017) 2-6 yaş arası çocuklar ve ebeveynleri ile yapmış olduğu çalışmada doğum sıralamasına göre ebeveyn tutumları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir (241). Ebeveynlerin ilk çocukları aileye katıldığında çocuk yetiştirme konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları, nasıl bir tutum sergilemeleri gerektiğini bilmedikleri için ilk yani en büyük çocuklarına net ve istikrarlı bir tutum sergileyemedikleri, zamanla artan bilgi ve deneyimleri sayesinde ortanca çocuklarına kesin ve gözle görülür bir şekilde daha fazla izin verici ya da otoriter tutum bir tutum sergilemeye başladıkları, son çocuklarına da evin en küçük bireyi olduğu için ailenin diğer bireyleri ile iletişimine bağlı olarak daha az koruyucu ve daha esnek bir tutum sergiledikleri düşünülmektedir. Ancak karşılaştırma yapılan grupların örneklem sayıları arasındaki farkın fazla olmasının da bu sonuçta etkili

olabileceği, daha anlamlı bir yorum yapılabilmesi için gruptaki örneklem sayılarının birbirine yakın olması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmamızda ebeveynlerin çocuklarına sergiledikleri tutumların çocukların okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça ebeveynlerin demokratik tutum puanlarının da arttığı bulunmuştur (Tablo 6.2.1.4.). Çocuk okul öncesi eğitim kurumuna ne kadar erken başlarsa aile ile okul öncesi eğitim kurumu arasındaki etkileşim de o kadar erken başlamış olur. Okul öncesi eğitim kurumu ile etkileşim içerisinde olan ebeveynlerin, çocuklarının gelişimi ve gelişimini etkileyebilecek faktörler hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. Ebeveyn tutumları da çocuğun gelişimini etkileyen en önemli faktörlerdendir. Bu sebeple çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna daha erken başlayan ve daha uzun süre devam eden ailelerin ideal ebeveyn tutumları hakkında daha fazla bilgi ve fikir sahibi oldukları, bunun da çalışmamızın bulgusuna gözle görülür derecede olmasa dahi yansıdığı düşünülebilir. Literatür incelendiğinde; Atabey (2017) yaptığı çalışmada çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi uzadıkça annenin aşırı koruyucu tutumunun azaldığını saptamıştır (242). Aktürk'ün (2015) yaptığı çalışmada çocukların okul öncesi eğitime devam süreleri babaların ebeveyn tutumları ile anlamlı derece farklılaşmazken, çocukların okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça annelerin aşırı koruyucu tutumlarının azaldığı görülmektedir (243). Balat (2007) da yaptığı çalışmada çocukların okul öncesi eğitimden yararlanma süreleri azaldıkça ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumlarının anlamlı derecede arttığını, okul öncesi eğitimden yararlanma süreleri arttıkça ebeveynlerin sıkı disiplin puanlarının anlamlı derecede azaldığını bulmuştur. Çalışmamızda çalışan anne ve babaların sayılarının çalışmayan anne ve babalardan fazla olmasının, çocukların daha küçük yaşlarda okul öncesi eğitim kurumuna başlayıp daha uzun süreler okul öncesi eğitim almalarına neden olmuş olabileceği, bu nedenle de ebeveynlerin artık çocukların okula gitmelerini kanıksadıkları, okula başlama ya da okula devam etme süresinin ebeveyn tutumunda bu sebeple anlamlı bir farklılığa yol açmamış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamızda ebeveynlerin çocuklarına sergiledikleri tutumlar ailedeki toplam çocuk sayısına göre incelendiğinde ebeveynlerin otoriter ve izin verici tutum puanlarının anlamlı derecede farklılaştığı, demokratik ve aşırı koruyucu tutum

puanlarının farklılaşmadığı bulunmuştur (Tablo 6.2.1.5.). Bulgumuz incelendiğinde, 2 ve üzeri çocuğa sahip ebeveynlerin, tek çocuğa sahip ebeveynlerden anlamlı derecede daha fazla otoriter tutum sergilediği; ailedeki çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin izin verici tutumlarının da anlamlı derecede arttığı görülmektedir. Çalışmamızın bu bulgusundan yola çıkılarak ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısı arttıkça sorumluluklarının da arttığı, ailedeki izin alıp verme mekanizmasında en büyük çocuğun da zamanla sorumluluk sahibi olmuş olabileceği, bu nedenle de ebeveynlerin izin verici tutumlarının gitgide artmış olabileceği düşünülmüştür. Anlamlı farklılığa yol açmasa dahi ailedeki çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin demokratik tutum puanları azalmaktadır. Evde birden fazla çocuğun olduğu ailelerde ebeveynler evdeki otoriteyi sağlamak ve korumak için çocuklarına daha otoriter davranırken, ikiden az çocuklu ailelerin ise ideal ebeveyn tutumu olarak nitelendirilen demokratik tutumu benimsedikleri görülmektedir. Çocuk sayısının artmasının, ebeveynlerin tutumlarının ideal tutumdan uzaklaşıp evdeki denge ve güç unsurunu sağlayabilmek adına otoriter tutuma evrilmesine neden olduğu düşünülebilir. Uygun ve Kozikoğlu (2020) da yaptıkları çalışmada çalışmamıza benzer olarak çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerde demokratik tutumun azaldığını bulmuşlardır (244). Öğretir Özçelik ve Şivkin (2019) ise yaptıkları çalışmada hem alt hem üst sosyo-ekonomik düzeyde tek çocuklu ailelerde izin verici ve aşırı koruyucu tutumun daha fazla sergilendiğini belirtmişlerdir (229). Atabey (2017) yaptığı çalışmada, çocuk sayısının annelerin tutumunda etkili olmadığını saptamıştır (242). Araştırmamızda ebeveyn tutumları ile ilgili bilgiler, anne ve babaların ortak doldurdıkları düşünülen “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” aracılığıyla edinilmiştir. Bu nedenle çalışmamızın bu bulgusunun, yalnızca annenin ya da babanın verdiği cevaplar sonucunda elde edilen çalışmaların bulgularından farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

Araştırmamızda ebeveynlerin çocuklarına sergiledikleri tutumlar anne ve babaların yaşlarına göre incelendiğinde hem anne hem babaların izin verici tutum puanlarının anlamlı derecede farklılaştığı, otoriter, demokratik ve aşırı koruyucu tutum puanlarının farklılaşmadığı bulunmuştur (Tablo 6.2.1.6.- Tablo 6.2.1.7.). 25-30 yaş arasındaki anneler, 36-40 yaş arasındaki annelerden anlamlı olarak daha fazla izin verici tutum sergilemektedirler. Anlamlı bir farklılığa yol açmasa dahi yaşça en büyük

anneler diğer annelerden daha az demokratik tutum ve aşırı koruyucu tutum sergilemektedir. 46 yaş ve üzeri babalar, 31-35 arasındaki babalardan anlamlı olarak daha fazla izin verici tutum sergilemektedirler. Yine anlamlı bir farklılığa yol açmamakla birlikte yaşça en büyük babaların diğer babalardan daha az demokratik tutum sergilediği, daha çok otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutum sergiledikleri görülmektedir. Işık'ın (2018) yaptığı çalışmada, annelerin sergilediği tutumlar ile yaşları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmazken yaşı genç babaların yaşı ileri olan babalardan daha fazla demokratik tutum sergilediği görülmüştür (238). Sak, Şahin-Sak, Atli ve Şahin (2015) de yaptıkları çalışmada yaşı büyük ebeveynlerin daha otoriter, daha izin verici tutumlara sahip olduklarını bulmuşlardır (245). Literatür incelendiğinde Rafferty ve Griffin (2010) ile Şanlı ve Öztürk (2012)'ün yaptıkları çalışmalar gibi bazı çalışmalar ise bizim çalışmamız ve yukarıda bahsi geçen benzer çalışmaların aksine küçük yaştaki ebeveynlerin daha az pozitif ebeveynlik davranışları sergilediklerini ifade etmişlerdir (235,246). Çalışmamızın sonucunda pozitif ve ideal ebeveynlik tutumlarının ebeveynlerin yaşları ilerledikçe azalıp yerine daha otoriter, daha izin verici tutumların artmasının nedeninin çalışmamıza katılan anne babaların içinde büyüdükleri kültürel yapının, yetiştirildikleri tutum ve atmosferin, kendi anne babalarından görüp öğrendikleri tutumların etkili olduğu düşünülmektedir. Daha genç annelerin çocuklarına daha az aşırı koruyucu tutum sergilerken, daha ileri yaştaki babaların çocuklarına daha fazla aşırı koruyucu tutum sergilemelerinin sebebinin ise babaların çocuklarını koruyup kollama misyonunu çocukları daha küçük yaşlardayken edindikleri, annelerin ise yeni nesil annelik modelini daha fazla benimseyerek çocuklarına daha fazla özgür alan bıraktıkları sonucuna varılabilir.

Araştırmamızda ebeveynlerin çocuklarına sergiledikleri tutumlar anne ve babaların eğitim düzeylerine göre incelendiğinde annelerin izin verici tutum puanlarının, babaların ise aşırı koruyucu tutum puanlarının anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür (Tablo 6.2.1.8.- Tablo 6.2.1.9.). Lisansüstü eğitimini tamamlamış annelerin üniversite mezunu annelerden anlamlı derecede daha fazla izin verici tutum sergilediği, anlamlı bir farklılığa yol açmasa dahi annelerin eğitim düzeyi arttıkça otoriter tutumlarının arttığı, aşırı koruyucu tutumlarının ise azaldığı görülmektedir. İlkokul mezunu babaların, üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu

babalardan anlamlı derecede daha fazla aşırı koruyucu tutum sergilediği görülmektedir. Araştırmamızın bu bulgusu literatürdeki birçok bulgu ile desteklenmekle birlikte beklenen bir durumdur. Eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveynler olaylara farklı açılardan bakabilme, olayları çok yönlü değerlendirebilme yeteneğini geliştirebilmektedirler (247). Bu durumun, eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğu sürekli koruyup kollamaya ve kontrol etmeye dayalı aşırı koruyucu tutumun yerini daha az denetim içeren izin verici tutuma bırakmaya sebep olmuş olabileceği düşünülmektedir. Çakırlı (2017) ve Sak, Şahin-Sak, Atli ve Şahin (2015) de yaptıkları çalışmalarda eğitim düzeyi düşük ebeveynlerin daha fazla aşırı koruyucu tutum sergilediklerini belirtmişlerdir (245,248).

Araştırmamızda ebeveynlerin çocuklarına sergiledikleri tutumların çalışma durumlarına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı ancak çalışan annelerin daha fazla demokratik ve izin verici tutum sergiledikleri, çalışmayan annelerin ise daha fazla otoriter ve aşırı koruyucu tutum sergiledikleri; çalışmayan babaların daha fazla aşırı koruyucu, çalışan babaların ise daha fazla izin verici tutum sergiledikleri görülmektedir (Tablo 6.2.1.10.- Tablo 6.2.1.11.). Çalışmayan ebeveynlerin, çalışan ebeveynlere kıyasla çocuklarının bakımında daha fazla görev ve sorumluluk sahibi oldukları, bu durumun ebeveynleri daha koruyucu ve çocuğu ile ilgili konularda daha fazla söz sahibi yaptığı; çalışan annelerin ise çocuğun bakımında yardımcı olabilecek eş, anne-baba, kardeş, bakıcı vb. kişilerden daha fazla destek aldıkları için ya da her ihtiyacını kendileri karşılamayarak çocuklarına kendi başına başarma deneyimini daha fazla yaşattıkları için daha olumlu tutumlar sergileyebildikleri, çalışan ebeveynlerin zaman zaman da çocukları ile fazla vakit geçiremedikleri için onları ihmal ettiklerini düşünerek daha fazla izin verici tutum sergiliyor olabilecekleri düşünülmektedir (28). Atabey (2017) de çalışmasında annenin eğitim düzeyi arttıkça “Aşırı koruyucu” tutumunun azaldığını sonucuna varmıştır (242). Öğretir Özçelik ve Şıvkın (2019) alt-sosyo ekonomik düzeydeki annelerin ebeveyn tutumları ile annenin çalışıp çalışmamama durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulamazken, üst-sosyo ekonomik düzeydeki annelerin ebeveyn tutumları ile annenin çalışıp çalışmamama durumu arasında “Aşırı koruyucu” alt boyutu için çalışmayan annelerin lehine anlamlı bir farklılaşma bulmuşlardır (229).

Araştırmamızda ebeveynlerin çocuklarına sergiledikleri tutumlar algılanan gelir düzeyine göre incelendiğinde ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum puanlarının anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir (Tablo 6.2.1.12.). Gelir düzeyini orta olarak nitelendiren ebeveynler, yüksek olarak nitelendiren ebeveynlerden anlamlı derecede daha fazla aşırı koruyucu tutum sergilemektedir. Anlamlı bir farklılık göstermese dahi gelir düzeyini iyi olarak nitelendiren ebeveynler daha fazla demokratik tutum sergilerken, orta olarak nitelendiren ebeveynler daha fazla otoriter ve izin verici tutum sergilemektedir. Ailenin gelir düzeyinin artması maddi açıdan sıkıntı yaşamayı azaltacağından ebeveynlerin yaşantılarında daha az stres ve sinir faktörü ile iç içe olmalarını, dolayısıyla ekonomik olarak rahat ebeveynlerin çocuklarına daha ideal ve olumlu ebeveynlik tutumları sergilemelerini sağladığı düşünülmektedir. Çalışmamızın sonuçlarına benzer olarak Derman, Türen ve Buntürk (2020) yaptıkları çalışmada demokratik tutumun ailenin gelir düzeyi bakımından iyi olanlar lehine olduğunu (249), Alabay (2017) da çalışmasında aşırı koruyucu tutumlar ile ailenin gelir durumu arasında anlamlı bir farklılaşma görüldüğünü, 0-1000 tl gelir durumuna sahip ebeveynlerin, 3001 tl ve üzeri gelir durumuna sahip ebeveynlere oranla çocuklarına aşırı koruyucu tutum doğrultusunda davranış sergilediğini belirtmiştir (237). Özgen (2017) ise çalışmamızdan farklı olarak çalışmasında ailenin geliri ile demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutum düzeylerinde anlamlı farklılık olduğunu ancak izin verici tutum düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı tespit etmiştir (241). Çalışmamızda ebeveynlere aylık gelir miktarlarının değil algıladıkları aylık gelir düzeyinin sorulması literatürdeki bazı çalışmaların bulguları ile farklılık görülmesine neden olurken, bulgular arası karşılaştırma yapılmasını engellemektedir.

Araştırmamızda ebeveynlerin çocuklarına sergiledikleri tutumlar ailenin yapısına göre incelendiğinde ebeveynlerin otoriter tutum puanlarının anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir (Tablo 6.2.1.13.). Çekirdek ailede yetişen çocukların ebeveynleri çocuklarına geniş ailede yetişen çocukların ebeveynlerinden anlamlı derecede daha fazla otoriter tutum sergilemektedirler. Anlamlı bir farklılığa yol açmasa dahi çekirdek ailelerde ölçeğin tüm alt boyutlarında (demokratik tutum, aşırı koruyucu tutum, izin verici tutum, otoriter tutum) ebeveynlerin geniş ailelerden daha yüksek puan ortalamasına sahip olmaları dikkat çekmektedir. Bunun nedeninin

çekirdek ailelerde çocuklara odaklanan ve yöneltilen ilgi ve tutumların evde anneanne, dede gibi akrabaların olduğu ve dikkatin başka kişilere dağıldığı evlerden daha yoğun ve daha çeşitli olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bedge (2015) ise yaptığı çalışmada aile yapılarının annelerin tutumunda anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını ancak anlamlı bir farklılık olmasa dahi geniş ailelerde annelerin tüm alt boyutlarda daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduklarını saptamıştır (250). Tural (2018) geniş ailede yaşayan annelerin çekirdek ailede yaşayan annelere kıyasla anlamlı derecede daha baskıcı ve disiplinli oldukları sonucuna ulaşmıştır (231). Çalışmamızda ebeveyn tutumları ile ilgili bilgilere anne ve babaların ortak yanıtları doğrultusunda ulaşılırken incelenen diğer çalışmaların bulguları yalnızca annelerin yanıtları doğrultusunda edinilmiş bilgilerden oluşmaktadır. Çalışmamızın bulgusunun literatür ile farklılığının bu durumdan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Özgen (2017), Alabay (2017) ve Aydoğdu ve Dilekmen (2016) ise yaptıkları çalışmalarda aile yapısı ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmişlerdir (237,241,251).

## **7.2. Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algılarına Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması**

Ahlaki ve sosyal kurallara uygun davranışlar sergilemek, doğuştan kazanılan bir yetenek değildir. Çocuklar ahlaki ve sosyal kurallara uygun davranmayı gelişim süreci içerisinde ailesi ve okulu başta olmak üzere yakın çevresiyle etkileşimi sonucu kazanmaktadır (252). Bu nedenle araştırmamızda çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile içinde buldukları ortama ait mevcut demografik özellikler arasındaki istatistiksel ilişki, incelenen bulgular arasında yer almaktadır.

Çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile ilişkisi incelenen demografik özellikler; çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süresi, ailedeki toplam çocuk sayısı, ebeveynlerin yaşı, eğitim düzeyi, çalışma durumu, ailenin gelir düzeyi ve aile yapısıdır.

Araştırmamızda çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı toplam puanlarının çocukların yaşına (60-66 ay/66-72 ay) göre anlamlı derecede farklılaşmadığı ancak



ahlaki otorite yokluğu, ahlaki kural yokluğu, sosyal ciddiyet algısı, sosyal otorite yokluğu ve sosyal kural yokluğu alt boyutlarında aldıkları puanların anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır (Tablo 6.2.2.1.). Anlamlı bir farklılığa yol açmasa dahi yaşları büyüdükçe çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarının arttığı bulunmuştur. 60-66 aylık çocukların ahlaki otorite ve ahlaki kural puanları 67-72 ay grubuna göre anlamlı derecede düşüktür. Başka bir deyişle çocukların yaşı büyüdükçe ahlaki otorite ve ahlaki kural algıları da gelişmektedir. 67-72 aylık çocuklar daha önceden belirlenmiş veya bildirilmiş ahlaki kural ya da ahlaki otorite figürü olmasa ahlaki kurallara uyulması gerektiğini düşünmektedirler. 67-72 ay grubu çocukların okul yaşantılarının 60-66 ay grubu çocuklardan daha fazla olması ve ilkokula daha yakın olmalarının ahlaki otorite ve kural algısı puanlarının daha yüksek olmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Okulda birçok kural ve otorite figürü ile tanışan çocuk, kuralların neden var olduğunu, kurallara neden uyulması gerektiğini ve uyulmadığında neler olabileceğini öğrenir. Okulda bildikleri ve yeni öğrendikleri kuralları daha fazla içselleştirme imkânı bulurlar. Aksekili (2017) de çalışmasında çocukların ahlaki otorite ve ahlaki kural yokluğu algısı puanlarının yaşa paralel olarak arttığını belirtmiştir (253). 67-72 aylık çocukların sosyal ciddiyet algısı, sosyal otorite yokluğu ve sosyal kural yokluğu puan ortalamaları 60-66 aylık çocukların ortalamalarından yüksektir. Yani 67-72 aylık çocukların sosyal kuralları 60-66 aylık çocuklardan daha fazla ciddiye aldıkları, daha önceden bildirilmiş bir sosyal kural veya sosyal otorite figürü ortamda mevcut olmasa bile sosyal kurallara daha sadık oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yaş ilerledikçe sosyal değerlerin de geliştiği sonucuna varılabilir. Anlamlı bir farklılığa yol açmasa dahi 67-72 aylık çocukların sosyal ceza ile ilgili tutum puanı ortalamaları, 60-66 aylık çocukların sosyal ceza ile ilgili tutum puanı ortalamalarına göre daha düşük çıkmıştır. Yani 60-66 aylık çocuklar sosyal kuralları ihlal eden kişinin daha fazla ceza alması gerektiğini düşünürken 67-72 aylık çocuklar daha az ceza alması gerektiğini düşünmektedir. Bu sonucun yaşlarının ilerlemesiyle çocukların problem çözme becerilerinin artmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Aksekili (2017) ise çalışmasında sosyal kural algısı alt boyutları ile çocukların yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ancak anlamlı bir farklılık olmasa da 67-72 aylık çocukların sosyal ciddiyet, sosyal otorite, sosyal kural puanlarının 60-66 aylık çocukların puanlarına göre yüksek çıktığını saptamıştır (253). Çalışmamızın

bulgusuna benzer olarak Arıkoç (2019) ve Kaya Bağdaş (2018) da yaptıkları çalışmalarda sosyal ve ahlaki kural bilgisi toplam puanlarında çocukların yaşlarına göre bir farklılaşma gözlemlenmiştir (254,255). Çocukların yaşları ilerledikçe deneyimlerinin çoğalması, daha çok kuralla tanışmaları ve farklı davranışların doğru ve yanlışlığına yönelik daha çok bilgi ve fikir sahibi olmaları beklenmektedir. Ancak araştırmamızda örnekleme dahil edilen yaş aralığının dar olması nedeniyle (60-72 ay) gelişimsel farkların yeterince gözlemlenemediği bu nedenle de çocukların ahlaki ve sosyal kural genel algıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı düşünülmüştür.

Araştırmamızda çocukların ahlaki kural algısı toplam puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı derecede farklılaştığı ancak sosyal kural algısı toplam puanlarının farklılaşmadığı bulunmuştur. Kız çocukların ahlaki kural algıları erkek çocuklarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bunun yanı sıra ahlaki ciddiyet algısı, ahlaki otorite yokluğu, sosyal otorite yokluğu, sosyal kural yokluğu ve sosyal kural genelleme alt boyutları puan ortalamalarının da kız çocukların lehine anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır. (Tablo 6.2.2.2.). Ahlaki kurallar hayat içerisinde öğrenilen, temelleri ailede atılan ve zaman içerisinde girilen farklı sosyal ortamlarda deneyimlenebilen ve genellenebilen kurallardır. Çocuklar okul öncesi dönemde kendi cinsinden olan ebeveyni rol model alır, bu nedenle de anne ve babalarına atfedilen toplumsal cinsiyet özelliklerini gözlemleyerek öğrenirler. Günümüzde çocukların yetiştirilmelerinde cinsiyet eşitliğine her ne kadar özen gösterilse de geçmişten günümüze süregelen bazı toplumsal özellik ve alışkanlıklar nedeniyle her alanda başarılı sonuç elde edilemeyebilmektedir. Toplumumuzda kız çocuklarının ahlaki değerlere erkek çocuklardan daha bağlı olacak şekilde yetiştirildikleri düşünülmekte, bunun bir sonucu olarak da kız çocukların ahlaki kuralları erkek çocuklardan daha çok içselleştirdikleri görülmektedir. Ancak literatür incelendiğinde araştırmamızın bulgularından farklı olarak Özcan (2017), Aksekili (2017), Meriç (2017), Okumuş (2019), Arıkoç (2019) ve Meriç ve Özyürek (2018) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet ile çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları arasında anlamlı fark görülmediğini belirtmişlerdir (253,254,256-259). Çalışmamız ile bu çalışmalar arasındaki farklılığın,

araştırmalara dahil edilen örneklem grupları arasındaki sosyoekonomik ve sosyokültürel farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamızda ocukların ahlaki ve sosyal kural algısı toplam puanlarının doğum sıralarına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı ancak anlamlı bir farklılığa yol açmasa dahi ortanca çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı puan ortalamalarının ilk ve son çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine anlamlı bir farklılık yaratmasa bile ortanca çocuklar ahlaki kural algısında tüm alt boyutlarda (kural yokluğu, otorite yokluğu, genelleme, ceza ile ilgili tutum, ciddiye algısı), sosyal kural algısında ceza ile ilgili tutum hariç tüm alt boyutlarda ilk ve son çocuklardan daha yüksek ortalamalara sahiptirler (Tablo 6.2.2.3.- Tablo 6.2.2.4.). Bu da bizi ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken ahlaki ve sosyal kuralları çocuklarına doğum sıralarından bağımsız olarak eşit şekilde aktardıkları ancak daha önceki bulgularımızda da belirttiğimiz üzere ortanca çocuklarına daha çeşitli (otoriter tutum ve izin verici tutum) tutumları daha yoğun sergiledikleri için çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarının daha yüksek olabileceğini düşündürmektedir. Ebeveynlerin ilk çocuklarında daha acemi son çocuklarında ise daha deneyimli olmaları beklenir. Ortanca ocuk/çocuklar ebeveynlere ek olarak büyük kardeşlerinden de ğrenirlerken aynı zamanda kk kardeşlerine de öğrendiklerini aktarım misyonu edinirler. Bu nedenle de ortanca çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri daha çok kaynaktan besleniyor ve daha gelişmiş denilebilir. Çocuğun doğum sırası ile ahlaki ve sosyal kural algıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı farklı çalışmalarda da çalışmamıza benzer bulgular elde edilmiş, anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (253–255,257).

Araştırmamızda ocukların ahlaki ve sosyal kural algısı toplam puanlarının okul öncesi eğitim alma sürelerine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı ancak anlamlı bir farklılığa yol açmasa dahi okul öncesi eğitim alma süresi arttıķa ahlaki ve sosyal kural algısı puanlarının arttığı görülmektedir. 25 ay ve daha uzun süredir okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki otorite yokluğu, ahlaki genelleme ve sosyal otorite yokluğu alt boyut puanları 24 ay ve daha az süredir okul öncesi eğitim almakta olan çocuklara göre anlamlı derecede yüksektir (Tablo 6.2.2.5.- Tablo 6.2.2.6.). Okul ncesi eğitim çocuklara akademik başarının temellerini atarken aynı

zamanda ileriki yaşlara temel oluşturacak kişiler arası iletişim fırsatları yaratır ve sosyal deneyimler yaşamalarını sağlar. Farklı alanlarda deneyimler kazanırken ahlaki ve sosyal kuralların edinilmesi, var olanların genişletilmesi ve geliştirilmesi de okul öncesi eğitim kurumunun katkılarındanadır. Bu nedenle daha uzun süre kuralları olan okul ortamında bulunmuş ve okul öncesi eğitim almış çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarının vaktini kurallar açısından daha özgür bir ortam olan evde geçiren çocuklardan daha yüksek olması beklenir. Literatür incelendiğinde Aksekili (2017) yaptığı çalışmada daha önce farklı bir okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların ahlaki ve sosyal kural yokluğu puanlarının daha yüksek, ahlaki ceza ile ilgili tutum puanlarının daha düşük olduğunu bulmuştur. Ahlaki ve sosyal kural bilgisi toplam puanında ise bir farklılık bulunmamıştır (253). Meriç (2017) okula devam süresi ile ahlaki ve sosyal kural algısı puanları arasında anlamlı bir fark elde etmemiştir (257). Arıkoç (2019) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitime devam süresinin ahlaki kural algısında anlamlı bir farka yol açmadığını ancak 2 yıl okul öncesi kuruma devam eden çocukların 1 yıl devam eden çocuklardan daha yüksek sosyal kural algısına sahip olduklarını belirtmiştir (254). Bulgularımıza literatürdeki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Araştırmamızda çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı toplam puanlarının ve alt boyut puanlarının ailedeki toplam çocuk sayısına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı ancak anlamlı bir farklılığa yol açmasa dahi 2 çocuklu ailelerde çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı toplam puanlarının 1 çocuklu ya da 3 ve üzeri çocuklu ailelerdeki çocuklardan yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 6.2.2.7.- Tablo 6.2.2.8.). Ailede çocuk sayısı arttıkça her bir çocuğa ayrılan zaman, para, eğitsel faaliyet gibi faktörler azalıyor olsa da ebeveynlerin çocuklarına ahlaki ve sosyal kural aktarımlarının değişmediği görülmektedir. Ancak evde kendisi dışında bir kardeşi daha olan çocuklar ahlaki ve sosyal kuralları hem öğrenen hem öğretken konumda oldukları için bu kuralları içselleştirmeye daha yakınlardır denilebilir. Arıkoç (2019), Aksekili (2017), Kaya Bağdaş (2018) ve Meriç (2017) yaptıkları çalışmalarda bulgumuza paralel olarak ailedeki çocuk sayısı ile çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarının farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır (253–255,257).

Araştırmamızda çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı toplam puanlarının anne ve babaların yaşlarına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı, alt boyutlardan yalnızca sosyal otorite yokluğu puanlarının anne yaşına göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Anneleri 36-40 yaş arasında olan çocukların sosyal otorite yokluğu puanları anneleri 25-30 yaş arası olanlardan ve 41 yaş ve üzeri olanlardan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (Tablo 6.2.2.9.- Tablo 6.2.2.12.). Ebeveynlerin yaş ile birlikte deneyimleri ve ebeveynliğe ilişkin bakış açıları gelişmekte ve değişmektedir. Araştırmamızda en küçük yaş grubu olan 25-30 yaş annelerin ebeveynliğe dair deneyimlerinin azlığı, en büyük yaş grubu olan 41 yaş ve üzeri annelerin de çocukları ile iletişimlerinde daha az sabırlı olabilecekleri, bu nedenle de 36-40 yaş annelerin hem sabır hem de deneyim olarak bu annelere oranla daha avantajlı konumda olabileceği, bunun da çocuğa sosyal kuralları algılaması ve sosyal kuralları otoriteden bağımsız içselleştirmiş olması konusunda yardımcı olmuş olabileceği düşünülmektedir. Anlamlı bir farklılığa yol açmasa dahi anneleri 25-30 yaş arasında olan çocukların ahlaki kural algıları, anneleri 36-40 yaş arasında olan çocukların sosyal kural algıları, babaları 46 ve üzeri yaşta olan çocuklarınsa hem ahlaki hem sosyal kural algısı toplam puanları daha yüksektir. Literatür incelendiğinde Arıkoç (2019) ve Meriç (2017)'in yaptıkları çalışmalarda çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarının ebeveyn yaşına göre farklılaşmadığı, Kaya Bağdaş (2018)'in yapmış olduğu çalışmada da ebeveyn yaşlarının çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı toplam algı puanlarını farklılaştırmadığı ancak Türk çocuklarının sosyal ceza ile ilgili tutum puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmektedir (254,255,257). Literatürdeki bu bulgular çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmamızda çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı toplam puanlarının ve alt boyut puanlarının anne ve babanın eğitim düzeylerine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı ancak anlamlı bir farklılığa yol açmasa dahi lisansüstü eğitim mezunu ebeveynlerin çocuklarının ahlaki ve sosyal kural algısı toplam puanlarının üniversite ve lise mezunu ebeveynlerin çocuklarının ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 6.2.2.13.- Tablo 6.2.2.16.). Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin içinde yaşadıkları toplumun ve üyesi oldukları ailenin kültürünü, çocukları ile ilişkilerini, ebeveynliğe yönelik bilgi ve bakış açılarını ve bunun bir sonucu olarak da

çocuklarına sağlayacakları bilgi aktarımını etkileyebileceği düşünülmektedir. Ancak çalışmamızın bulguları ve alanda yapılan diğer araştırmaların sonucu bu beklenti ile örtüşmemektedir. Arıkoç (2019) ve Aksekili (2017) yaptıkları çalışmalarda ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları arasında anlamlı bir farklılığa rastlamadıklarını bildirmişlerdir (253,254). Meriç (2017) ise anne eğitim düzeyinin ahlaki ve sosyal kural algısına ve baba eğitim düzeyinin ahlaki kural algısına etkisi olmadığını ancak baba eğitim düzeyi arttıkça çocukların sosyal kural algılarının da anlamlı derecede arttığını saptamıştır (257). Araştırmamızın sonucu farklı eğitim seviyelerindeki ebeveynlerin çocuklarına ahlaki ve sosyal kuralları öğretmede benzer becerilere sahip olduklarını göstermektedir. Anne ve babalarının eğitim düzeyi yüksek olan çocukların ebeveynleriyle geçirdikleri vaktin kısalığının, ebeveynlerin çocuklarına ahlaki ve sosyal kurallar gibi birtakım kuralları aktarımlarında kısıtlılık yaratıyor olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamızda çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı toplam puanlarının annelerin çalışma durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmadığı ancak çocukların ahlaki kurallarla ilgili ciddiyet algılarının farklılaştığı bulunmuştur (Tablo 6.2.2.17.). Bulgumuz incelendiğinde çalışmayan annelerin çocuklarının ahlaki kuralları ciddiye alma durumlarının çalışan annelerin çocuklarından daha fazla olduğu görülmektedir. Ahlaki kural algısı, otorite figürü ya da bağlama bağlı olmaksızın doğru ve yanlışları içeren evrensel kurallara yönelik algıdır. Çalışan annelerin farklı sosyal ortamlarda buldukları, çeşitli ahlaki ikilemler ile karşılaştıkları ve bu ikilemlere çözüm üretme süreçlerinin onlara farklı deneyimler sağladığını göz önünde bulundurduğumuzda bile deneyimlerini çocuklarına aktarmak için daha kısıtlı zamana sahip oldukları, bu nedenle de çalışmayan annelerin çalışan annelere kıyasla çocuklarının bakımlarına daha fazla vakit ayırabildikleri, günlük hayattaki ahlaki ikilemlerle karşılaştıklarında çözüm üretme sürecinde çocukları ile birlikte olmaları daha olası olduğu için kural aktarımını daha kolay gerçekleştirebildikleri, çocukların da annelerini gözlemlemek ve rol model almak için daha uzun zamana sahip oldukları düşünülmektedir. Arıkoç (2019) da çalışmasında bizim çalışmamızla birebir aynı sonuçlara ulaşmış, ahlaki kural bilgisinin çalışmayan annelerin çocukları lehine anlamlı olarak farklılaştığını, sosyal kural bilgisinin ise annenin çalışma durumuna göre farklılaşmadığını belirtmiştir

(254). Araştırmamızda çalışmayan babaların çocuklarının ahlaki kural algısı toplam puanları ile ahlaki otorite yokluğu, ahlaki kural yokluğu ve ahlaki kuralları genelleme alt boyut puanları babası çalışan çocukların puanlarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. (Tablo 6.2.2.18.). Çalışmayan babaların çalışan babalara göre evde bulunma ve çocuklarıyla vakit geçirme sürelerinin daha uzun olacağı göz önünde bulundurulduğunda çocukların evde bir otorite figürü olarak babalarını kendilerine rol model olarak seçmeleri ve ahlaki kuralları babaları ile geçirdikleri vakit içerisinde içselleştirdikleri düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarda babaların meslek grupları ile çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları arasında bulgulara rastlanmıştır (257,260) ancak babaların aktif çalışıp çalışmama durumları ile ilgili bir bulguya rastlanmamıştır.

Araştırmamızda çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı toplam puanlarının ailenin algılanan gelir düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı ancak çocukların ahlaki ceza ile ilgili tutum puanlarının farklılaştığı bulunmuştur (Tablo 6.2.2.19.). Gelirini orta olarak tanımlayan ailelerin çocuklarının ahlaki ceza ile ilgili tutum puanlarının iyi olarak tanımlayan ailedeki çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Yani gelirini orta olarak tanımlayan ailedeki çocuklar ahlaki kuralları ihlal eden kişilerin daha fazla ceza almaları gerektiğini düşünürken, gelirini iyi olarak tanımlayan ailedeki çocuklar ahlaki kurallar ihlal edildiğinde daha az ceza alınması gerektiğini düşünmektedirler. Sosyoekonomik düzeyin çocuğa kural ihlali durumunda verilen tepkileri farklılaştırdığı, iyi gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarının kuralları ihlal etmesi durumunda alternatif bir çözüm aradıkları, orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ceza yöntemini iyi sosyoekonomik düzeydeki ailelerden daha sık tercih ettiği, çocukların da ahlaki kurallar ihlal edildiğinde ailelerinden öğrendikleri tepkilere benzer tepkiler verdikleri düşünülmektedir. Anlamlı bir farklılığa yol açmasa dahi gelirini orta olarak tanımlayan ailedeki çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları iyi olarak tanımlayan ailedeki çocuklardan yüksektir. Arıkoç (2019) da yaptığı çalışmada çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı toplam puanlarının ailenin aylık gelirine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucunda ulaşmıştır (254). Bu bulgular sonucunda, ailenin algıladığı aylık gelirin aile içi atmosferde ve çocuğun

çeşitli imkanlarında farklılıklar yaratsa dahi ahlaki ve sosyal kuralların çocuklara aktarımında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı düşünülebilir.

Araştırmamızda çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı toplam puanlarının ailenin yapısına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı ancak çocukların ahlaki kural yokluğu algısı puanlarının farklılaştığı bulunmuştur (Tablo 6.2.2.20.). Geniş ailede yaşayan çocukları ahlaki kural yokluğu ile ilgili algılarının çekirdek ailede yaşayan çocuklara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani geniş ailede yaşayan çocuklar daha önceden belirlenmiş ahlaki bir kural olmasa dahi kurallara uyulması gerekliliğini daha fazla içselleşirmişlerdir. Aynı zamanda anlamlı bir farklılığa yol açmasa dahi geniş ailede yaşayan çocukların hem ahlaki hem sosyal kural algısı toplam puanlarının çekirdek ailede yaşayan çocuklara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Geniş ailelerde yaşayan çocuklar ahlaki kuralları anne babalarından yeterince gözlemlene ve öğrenme fırsatı elde edemeseler de evde onlara bu aktarımı sağlayacak başka bireylerin de olmasının çocukların ahlaki kural algılarını geliştirdiği ve özdenetimi artırdığı söylenebilir. Tezel Şahin ve Özyürek (2010) ve Meriç (2017) de yaptıkları çalışmalarda, ailenin geniş ya da çekirdek aile olması durumuyla çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemişlerdir (257,260).

### **7.3. Çocukların Oyun Davranışlarına Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması**

Çocukların oyun becerilerini değerlendirmek, onların becerileri ve çevreleri ile etkileşimleri hakkında önemli bilgiler edinilmesini sağlar (261). Bu nedenle araştırmamızda çocukların oyun davranışları ile içinde buldukları ortama ait mevcut demografik özellikler arasındaki istatistiksel ilişki, incelenen bulgular arasında yer almaktadır.

Çocukların oyun davranışları ile ilişkisi incelenen demografik özellikler; çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süresi, ailedeki toplam çocuk sayısı, ebeveynlerin yaşı, eğitim düzeyi, çalışma durumu, ailenin gelir düzeyi ve aile yapısıdır.



Araştırmamızda çocukların oyun davranışlarının çocukların yaşına (60-66 ay/66-72 ay) göre oyunun bozulması alt boyutunda anlamlı derecede farklılaştığı ancak diğer alt boyutlarda farklılaşmadığı görülmüştür (Tablo 6.2.3.1.). 60-66 aylık çocukların 67-72 aylık çocuklara göre anlamlı derecede daha fazla oyun bozma davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı bir farklılık yaratmasa dahi 60-66 aylık çocukların oyundan kopma ve oyunun bozulması gibi negatif davranışlarının, 67-72 aylık çocukların oyun etkileşimi gibi pozitif davranışlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Çocukların yaşlarının büyüdükçe dikkat süreleri, akranları ile sosyal ilişkileri, paylaşma ve sırasını bekleme gibi olumlu davranışlarının arttığı, egosantrik düşüncelerinin giderek azaldığı, bu nedenle küçük yaş grubunda oyun bozma davranışının daha fazla görülebileceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde Akbaş (2020), Döker (2020), Bayrak (2019), Kocabaş (2018) ve Acer (2018) de yaptıkları çalışmalarda çocukların yaşları arttıkça oyun etkileşiminin arttığını, oyunun bozulması ve oyundan kopma davranışının azaldığını saptamışlardır (262–266).

Araştırmamızda çocukların oyun davranışlarının çocukların cinsiyetine göre oyun etkileşimi alt boyutunda anlamlı derecede farklılaştığı ancak diğer alt boyutlarda farklılaşmadığı görülmüştür (Tablo 6.2.3.2.). Kız çocukların oyun etkileşimi davranışları erkek çocuklardan anlamlı derecede fazladır. Anlamlı bir farklılığa yol açmasa dahi erkek çocukların hem oyunun bozulması hem de oyundan kopma davranışları kız çocuklardan daha yüksek bulunmuştur. Kız çocukları evcilik gibi ev hayatı rollerini daha aktif yansıttıkları dramatik oyunları ve grup oyunlarını tercih ederken erkek çocuklar fiziksel olarak daha aktif oldukları oyunları, yapı-inşa oyunlarını ve fantastik oyunları daha fazla tercih etmektedirler. Bu durum, kız çocuklara kıyasla erkek çocuklarda daha yoğun bulunan androjen hormonu miktarından kaynaklanmaktadır. Yoğun androjen hormonu erkek çocukların fiziksel açıdan daha aktif olmalarına sebebiyet vermektedir (267). Çalışmamızda kız çocuklarının ahlaki ve sosyal kuralları algılamaları konusunda erkek çocuklardan daha başarılı olduklarını belirtmiştik. Bu bulgu ile geçmiş bulgumuzu birleştirdiğimizde kız çocukların özellikle sosyal kuralları daha fazla benimsedikleri bunun da oyun davranışları ile ilişkili olabileceği sonucuna varılabilir. Ayrıca ebeveynlerin kız çocuklara daha otoriter erkek çocuklara daha izin verici tutum sergilemeleri, erkek

çocukların oyunlarındaki agresif ve istenmeyen davranışlarını göz ardı etmelerine, kız çocukları oyunlarında daha sakin ve uyumlu olmaya teşvik etmelerine neden olmuş olabilir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların bizim çalışmamızın bulguları ile örtüştüğü görülmüştür. Sönmez (2019) yaptığı çalışmada oyun etkileşimi alt boyutunda kız çocukların, oyunun bozulması ve oyundan kopma alt boyutlarında erkek çocukların yüksek puanlar aldığını belirtmiştir (268). Bayrak (2019) da çalışmasında erkek çocukların kız çocuklarına göre “oyun bozma” davranışını anlamlı derecede daha fazla gösterdiklerini ortaya koymuştur (264). Kocabaş (2018) ise çalışmasında çocukların cinsiyeti ile oyun davranışları arasında bir ilişki saptamamıştır. Bu çalışmanın bulguları ile çalışmamızın bulguları arasındaki farkın çalışmanın yapıldığı bölgenin coğrafi ve sosyokültürel özelliklerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamızda çocukların oyun davranışlarının çocukların doğum sırasına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür (Tablo 6.2.3.3.). Anlamlı bir fark yaratmasa dahi ortanca çocukların pozitif oyun davranışı olan oyun etkileşimi alt boyutunda, ilk çocukların da negatif oyun davranışları olan oyunun bozulması ve oyundan kopma davranışlarında daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bu sonuç bize çocukların doğum sıralarının oyun davranışlarında gözle görülür bir farka neden olmadığı ancak ortanca çocukların ev ortamında kardeşleri ile oyun kurma ve oyun oynama fırsatlarının daha çok olabileceğinden dolayı pozitif oyun davranışlarına daha yatkın, ailenin en büyük çocuğu olan ilk çocukların ise küçük kardeşleri ile oyun oynamaktan sıkılıyor olmaları nedeni ile negatif oyun davranışlarına daha yatkın olabileceklerini düşündürebilir. Ancak karşılaştırma yapılan gruplardaki örneklem sayılarının birbirlerine eşit olmaması da bu sonuca yol açmış olabilir. Özcan (2010) da yapmış olduğu çalışmada çocukların doğum sırası ile oyun davranışları arasında puanlar açısından anlamlı farklılık görülmediğini, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ortanca çocukların “Oyun Etkileşimi” puanlarının daha yüksek, son çocukların ise “Oyun Aksaması” ve “Oyun Kopması” puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir (269). Çalışmamızın bulguları, bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Literatür incelendiğinde çocukların doğum sırası değişkeni

ile oyun davranışları arasındaki ilişkisinin incelendiği çok az sayıda çalışma olduğu dikkat çekmiştir.

Araştırmamızda çocukların oyun davranışlarının çocukların okul öncesi eğitim alma sürelerine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür (Tablo 6.2.3.4.). Anlamlı bir farklılığa yol açmasa dahi 36 ve daha uzun süredir okul öncesi eğitim alan çocukların oyun etkileşimi ve oyunun bozulması alt boyutlarında daha yüksek puan aldıkları, okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça oyunun bozulması alt boyut puanlarının da arttığı görülmektedir. Çalışmamızın daha önceki bulgularında anlamlı bir farklılık görülmemekle birlikte okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça çocukların sosyal kural algılarının da arttığını belirtmiştik (Tablo 6.2.2.6.). Bu bulgudan yola çıkılarak daha uzun süredir okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal kuralları daha çok içselleştirmeleri ve oyun davranışlarına daha çok yansımaları beklenmektedir. Literatürde de okul öncesi eğitim alma süresinin çocuğun oyun davranışlarını olumlu etkilediğine dair birçok çalışma bulunmaktadır (266,270). Çalışmamızın bu bulgusu literatür ile örtüşmemektedir. Bu durumun karşılaştırma yapılan gruplardaki örneklem sayıları arasındaki farktan, daha kısa süre okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal beceriler alanındaki eksikliklerini evde kardeşleri, kuzenleri gibi yaşları yakın olan akrabaları ya da yakında ikamet eden komşuların çocukları gibi arkadaşları ile geçirdikleri vakitle telafi ediyor olma ihtimalinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamızda çocukların oyun davranışlarının ailedeki toplam çocuk sayısına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür. Anlamlı bir farklılığa yol açmasa dahi bir kardeşi olan çocukların daha fazla oyun etkileşimi davranışı sergilediği, tek çocukların ise daha fazla oyundan kopma ve oyun bozma davranışları sergilediği görülmektedir (Tablo 6.2.3.5.). Çalışmamızda çocukların oyun davranışlarının ailedeki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak farklılaşmamasının, çocukların oyun becerilerinin kardeş sayısı ile doğru orantılı olarak evde gelişim göstermese bile okul ortamında arkadaşları ile desteklenebilecek ve gelişebilecek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yani çocuklar evde oyun becerilerini geliştiremiyorlarsa bile okulda arkadaşları ile bu açığı giderebilmektedirler. Bu

nedenle de kardeş sayısı fark etmeksizin çocukların oyun becerileri benzerlik göstermektedir denilebilir. Değirmenci (2016) ve Acer (2018) de yaptıkları çalışmalarda kardeş sayısının oyun davranışlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşırken, Camgöz (2010) çalışmasında Oyun Kopukluğu puanlarının 1-2 çocuk grubunda diğer iki gruba göre (3 çocuk, 4 ve üzeri çocuk) anlamlı derecede yüksek olduğunu belirtmişlerdir (266,269,270). Camgöz (2010)'ün çalışması ile çalışmamızın bulguları arasındaki farkın oluşturulan karşılaştırma yapılan gruplardaki çocuk sayılarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmamızda çocukların oyun davranışlarının ebeveynlerin yaşlarına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür. Anlamlı derecede farklılık yaratmasa dahi anneleri 31-35 yaş arası olan çocukların oyun etkileşimi ve oyunun bozulması puanları daha yüksek iken anneleri 25-30 yaş arası olan çocukların oyundan kopma davranışı puanları daha yüksektir. Yine anlamlı derecede farklılık yaratmasa dahi babaları 46 yaş ve üzeri olan çocukların oyun etkileşimi ve oyunun bozulması alt boyut puanları daha yüksek iken babaları 31-35 yaş arası olan çocukların oyundan kopma davranışı puanları daha yüksek bulunmuştur (Tablo 6.2.3.6- Tablo 6.2.3.7.). Ebeveynlerin yaşları büyüdükçe çocuklarıyla oyun oynama sürelerinin azaldığı, çocukları ile geçirdikleri zamanın çoğunda çocuğun okul ödevlerine ya da akademik becerilerine daha fazla odaklandıkları düşünülse de bu durumun çocukların benzer oyun davranışları sergilemelerine engel olmadığı görülmektedir. Çalışmamızın bu bulgusu literatürdeki diğer çalışmalarla da paralellik göstermektedir (266,270).

Araştırmamızda çocukların oyun davranışlarının annelerin eğitim düzeylerine göre anlamlı derecede farklılaştığı ancak babaların eğitim düzeylerine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür (Tablo 6.2.3.8.- Tablo 6.2.3.9.). Anneleri lise mezunu olan çocuklar, anneleri üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu olan çocuklardan daha fazla oyundan kopma davranışı sergilemektedirler. Eğitim düzeyi düşük olan annelerin oyunun çocuğun gelişimindeki yeri ve önemini bilmiyor ya da önem vermiyor olabileceklerinden çocukları ile oynarken sırasını bekleme, paylaşma, oyunu başlatma ve sürdürme vb. davranışları göz ardı edebildikleri düşünülmektedir. Çocukların okul öncesi dönemde sıkça gözlem yaptıkları ve sosyal öğrenme yolu ile

de öğrendikleri bilindiğinden anneleri ile oynarlarken gözlemedikleri oyundan kopma davranışlarını okulda arkadaşları ile oynarlarken sergiliyor olabilecekleri düşünülmüştür. Anlamli bir farklılık yaratmasa dahi annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların oyun etkileşimi puanlarının arttığı annelerin eğitim düzeyi düştükçe çocukların oyun bozma puanlarının arttığı görülmektedir. Yine anlamli bir farklılık yaratmasa dahi babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların oyundan kopma puanları azalmaktadır. Işıkoğlu ve İvrendi (2008) yaptıkları çalışmada yüksek eğitilmiş anne babaların akademik, sosyo-dramatik ve hareketli oyunlara daha fazla katıldıklarını, yüksek ve orta eğitilmiş ebeveynlerin ilköğretim mezunu olanlara göre çocuklarının oyunlarını daha fazla teşvik ettiklerini saptamışlardır (271). Acer (2018) yaptığı çalışmada annelerin eğitim düzeyinin çocukların oyun bozma davranışı üzerinde etkili olduğunu ancak babaların eğitim düzeylerinin çocukların oyun davranışında etkili olmadığını belirtmiştir (266). Camgöz (2010) çalışmasında oyun bozma davranışının lise mezunu olan annelerin ve ilkokul mezunu babaların çocuklarında anlamli derecede daha düşük olduğunu saptamıştır (269). Literatürde çalışmamızın bulgularına paralel bulgular yer almakla birlikte örtüşmeyen bulgular da yer almaktadır. Çalışmamızda karşılaştırma yapılan gruplardaki örneklem sayılarının farklılığının da literatür ile farklılığa yol açmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamızda çocukların oyun davranışlarının ebeveynlerin çalışma durumuna göre anlamli derecede farklılaşmadığı görülmektedir (Tablo 6.2.3.10.). Anlamli bir farklılık göstermese dahi çalışmayan annelerin çocuklarının tüm alt boyutlarda (oyun etkileşimi, oyunun bozulması, oyundan kopma) çalışan annelerin çocuklarından daha yüksek puan aldıkları, çalışmayan babaların çocuklarının sadece oyun etkileşimi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Camgöz (2010) de yaptığı çalışmada anne babaların çalışıp çalışmama durumlarının çocukların oyun davranışlarında anlamli farklılık yaratmadığını belirtmiştir (269). Bu sonuç bize çalışan anne babalar ile çalışmayan anne babaların çocuklarıyla oyun oynamaya ayırdıkları süre ne kadar farklı olsa da niteliğinin farklı olmayabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmamızda çocukların oyun davranışlarının ailenin algılanan gelir düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir (Tablo 6.2.3.11.). Anlamlı bir farklılığa yol açmasa dahi aylık gelirlerinin orta düzeyde olduğunu düşünen ebeveynlerin çocuklarının tüm alt boyutlarda durumunun iyi düzeyde olduğunu düşünen ebeveynlerin çocuklarından yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Gelir düzeyleri ne olursa olsun çalışmamıza katılan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam ediyor olmalarının benzer oyun davranışları sergilemelerine yol açtığı düşünülmektedir. Çocukların günde 3 ila 6 saatlerini okul öncesi eğitim kurumunda geçirdikleri düşünüldüğünde hangi gelir düzeyinde olursa olsun oyun oynama ihtiyaçlarının büyük bir çoğunluğu okulda yani her çocuğun eşit haklara, fiziksel mekanlara ve oyun materyallerine sahip oldukları okul ortamında karşılandığı, bu sebeple de ailenin gelir düzeyinin çocukların oyun davranışlarını etkilemediği düşünülebilir. Camgöz (2010) de çalışmasında çocukların oyun davranışlarının ailenin gelir düzeyinden anlamlı derecede etkilenmediğini belirtmiştir (269). Acer (2018) ise ailesinin aylık gelir düzeyi 3001 tl ve üzeri olan çocukların, ailesinin aylık gelir düzeyi 1500 tl ve altı olan çocuklara oranla oyun etkileşimlerinin daha fazla olduğunu, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlamadığını belirtmiştir (266).

Araştırmamızda çocukların oyun davranışlarının ailenin yapısına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir (Tablo 6.2.3.12.). Anlamlı bir farklılığa yol açmasa dahi çekirdek ailede yaşayan çocukların oyun etkileşimi puanları, geniş ailede yaşayan çocukların oyun bozma ve oyundan kopma puanları daha yüksektir. Sönmez (2019) de yaptığı çalışmada aile yapısı ile çocukların oyun davranışları arasında anlamlı farklılığa rastlanmadığını belirtmiştir (268). Ailedeki birey sayısının fazlalığının çocukların davranışlarını etkileyebileceği düşünülse de çalışmamızın bu bulgusu anne, baba ve kardeşler dışında evde bulunan birey sayısının çocukların oyun davranışlarını etkilemediğini göstermektedir. Ancak daha sağlıklı bir karşılaştırılma yapılabilmesi adına karşılaştırma yapılan gruplardaki örneklem sayılarının daha yakın olması gerektiği düşünülmektedir.

## **7.4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler Arasındaki Korelasyonel İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması**

### **7.4.1. Ebeveyn tutum ölçeği ile çocukların ahlaki kural algısı ölçeği arasındaki korelasyonel ilişkiye yönelik bulguların tartışılması**

Yapılan korelasyon analizi sonucunda ebeveynlerin izin verici tutumları ile çocukların ahlaki kural yokluğu algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ( $r=,224^*$ ,  $p<0,05$ ), ahlaki ceza ile ilgili tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ( $r=,313^{**}$ ,  $p<0,05$ ) olduğu tespit edilmiştir (Tablo 6.3.1.1.). Başka bir ifadeyle; ebeveynlerin sergiledikleri izin verici tutum arttıkça/azaldıkça çocukların ahlaki kuralların yokluğunda da kurallara uyulması gerektiğine dair algıları ve ahlaki kuralların ihlal edilmesi durumunda ceza verilmesi gerekliliğine dair algıları artmaktadır/azalmaktadır.

Yapılan araştırmalar (272–275) çocukların, ahlaki kuralların sosyal kurallar gibi keyfilik özelliği barındırmamaları nedeniyle bu kuralları ihlal etmenin bir kuralın ya da otoritenin var olup olmaması fark etmeksizin yanlış olduğu algısına sahip olduklarını göstermektedir. Çocukların ahlaki kural algıları sosyal kural algılarından daha önce gelişir. Çocuklar 4 yaştan başlayarak ahlaki kurallara dışsal bir baskı yoluyla değil, içsel bir sınırlama yoluyla uyma eğilimindedirler. Yani anne-babalar çocuklarına herhangi bir kontrol ve denetime tabi tutmaksızın özgür bir şekilde hareket etmelerini sağlayan izin verici tutum sergilese de çocuklar çevresel etmenlerden bağımsız olarak ahlaki kuralları içselleştirir ve ahlaki kuralların uygulanması konusunda özdenetim kazanırlar denilebilir. Ebeveynler, davranışları ile ilgili daha fazla düşüncelerini sağlayarak çocuklarının ahlak gelişimlerini destekleyebilirler (192). Yani ebeveynler çocuklarının davranışlarına karışmak ya da sınırlandırmak yerine kendi kararlarını vermelerine izin verdiklerinde çocukların ahlaki kurallarla ilgili algılarını oluşturabildikleri ve şekillendirebildikleri düşünülmektedir. Ebeveynleri tarafından izin verici tutum sergilenen çocuklar yanlış hareketleri karşılığında ceza vb. uygulamalarla karşılaşmıyorlarsa da ahlaki kuralların çiğnenmesi durumunda çiğneyen kişinin cezalandırılmaları gerekliliğine inanmaktadırlar. Bireyin toplumun kurallarına uygun olarak kendisini denetlemesi içten denetimli, çevresinde

bulunan otorite figürü olarak algıladığı kişilerin (öğretmen, ebeveynler gibi) etkisiyle karar vermesi dışsal denetimli bir ahlaki gelişim gösterdiği söylenebilir (276) . Araştırmamızın sonuçları doğrultusunda izin verici ebeveynliğin çocukların içten denetimli bir ahlaki gelişim göstermelerini desteklediği düşünülebilir. Özyürek ve Tezel Şahin (2015) yaptıkları araştırmada, anne çocuk ilişkisinin ve baba tutumlarının çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarına etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda anne ile çocuk ilişkileri olumlu olduğunda, çocukların bir yetişkin otoritesine gerek duymadan ahlaki kurallara uymaya istekli olacağı sonucuna varılmıştır (170).

#### **7.4.2. Ebeveyn tutum ölçeği ile çocukların sosyal kural algısı ölçeği arasındaki korelasyonel ilişkiye yönelik bulguların tartışılması**

Yapılan korelasyon analizi sonucunda ebeveynlerin otoriter tutumları ile çocukların sosyal otorite yokluğu algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ( $r=,258$ ,  $p<0,05$ ), ebeveynlerin izin verici tutumları ile çocukların sosyal ceza ile ilgili tutum algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ( $r= ,260^*$ ,  $p<0,05$ ) olduğu tespit edilmiştir (Tablo 6.3.2.1.). Başka bir ifadeyle; ebeveynlerin sergiledikleri otoriter tutum arttıkça çocukların sosyal kurallara otorite olmasa bile uyulması gerektiği algısına daha çok sahip oldukları yani sosyal kuralları daha fazla içselleştirdikleri; ebeveynlerin sergiledikleri izin verici tutum arttıkça çocukların sosyal kuralların ihlal edilmesi durumunda ceza verilmesi gerekliliğine dair algıları artmaktadır.

Smetana (1981) yaptığı çalışmada okul öncesi ortamda ahlaki ve sosyal kuralların ihlal edildiği durumlarla ilgili çocukların düşüncelerini incelemiş, çocukların sosyal kuralları ahlaki kurallara göre daha az genellenebilir, daha az ciddi ve daha az cezaya layık olarak gördüklerini belirtmiştir (33). Bu nedenle de çocukların bir otorite figürü etkisiyle sosyal kuralları daha fazla ciddiye alıp, içselleştirmeye daha yatkın olabilecekleri düşünülmektedir. Çocuklar sosyal kuralları kavrama aşamasında otoritenin ve yetişkinlerin çeşitli özelliklerinden etkilenmektedirler. Küçük yaştaki çocuklar eğitilmiş ve başarılı olan ebeveynleri daha çok dikkate alırken yetersiz gördükleri ebeveynleri daha az dikkate almakta ya da hiç almamaktadırlar (277). Ebeveynlerin daha baskın olduğu aile ortamında çocukların da daha keyfi olarak



algıladıkları sosyal kurallara otoritenin yokluğunda dahi uymaları ya da uyulmasını beklmeleri daha beklenen bir davranıştır. Sarı (2018) yaptığı çalışmada annelerin “davranış kontrolü” işlevi ile çocukların ahlaki kuralların yokluğu, ahlaki genelleme; sosyal kuralların yokluğu ve sosyal ceza puanları arasında ilişki bulmuştur (278). Ebeveynlerin izin verici tutumları arttıkça çocukların sosyal kuralların çiğnenmesi durumunda çiğneyen kişinin ceza alması ile ilgili algılarının azalması beklense de çocuklar sosyal kuralların ihlal edilmesi durumunda eden kişinin daha fazla ceza almasını istemektedirler. Bu durum, çocukların sosyal kural algılarının da ahlaki kural algıları gibi bazı durum ve kişiler özelinde kesin ve katı bir hal alabileceği anlamına gelebilir. Ayrıca herhangi bir kuralı ihlal etmeleri durumunda ebeveynleri tarafından hiçbir olumsuz tepkiye maruz kalmayan çocukların sosyal kuralların ihlal edilmesi durumunda ihlal eden kişilerin daha fazla ceza almasını istemeleri, içten içe sınırları ve kuralları belirlenmiş bir sosyal ortam, bir otorite figürü ya da sosyal kuralların varlığına ihtiyaç duyduklarını da düşündürebilir.

#### **7.4.3. Penn etkileşimli akran oyun ölçeği- öğretmen formu ile ahlaki kural algısı ölçeği arasındaki korelasyonel ilişkiye yönelik bulguların tartışılması**

Yapılan korelasyon analizi sonucunda çocukların ahlaki kural algılarının geneli ( $r=,222^*$ ,  $p<0,05$ ) ve ahlaki kural ciddiyet algıları ( $r=,216^*$ ,  $p<0,05$ ) ile oyunda sergiledikleri oyun etkileşimi davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki; ahlaki otorite yokluğu algıları ile oyundan kopma davranışları arasında ( $r=-,206^*$ ,  $p<0,05$ ) ve ahlaki kural yokluğu algıları ile oyun bozma davranışları arasında ( $r=-,225^*$ ,  $p<0,05$ ) negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tablo 6.3.3.1.). Başka bir ifadeyle; çocukların ahlaki kuralları içselleştirmeleri ve ahlaki kuralları ciddiye alma düzeyleri arttıkça oyun etkileşimi davranışları artmaktadır. Ahlaki otorite olmadığı durumlarda da kurallara uyulması gerekliliği düşünceleri arttıkça oyundan kopma davranışları azalmakta ya da tam tersine ahlaki otorite olmadığı durumlarda da kurallara uyulması gerekliliği düşünceleri azaldıkça oyundan kopma davranışları artmaktadır. Benzer şekilde ahlaki kural olmadığı durumlarda da kurallara uyulması gerekliliği düşünceleri arttıkça oyun bozma davranışları azalmakta ya da ahlaki kural olmadığı durumlarda da kurallara uyulması gerekliliği düşünceleri azaldıkça oyun bozma davranışları artmaktadır.

Sınıfta öğretmen ya da herhangi bir otorite figürü bulunmadığı durumlarda da ahlaki kurallara uyulması gerektiğini düşünen ve ahlaki kuralları ciddiye alan çocukların oyun etkileşimi gibi pozitif oyun davranışları artarken, otorite ve kural olmadığı durumlarda kurallara uyulmasına gerek olmadığını düşünen çocukların oyundan kopma ve oyun bozma gibi olumsuz oyun davranışları artmaktadır. Çocukların 4 yaşından itibaren kurallı oyun evresine geçmeleri ve birlikte oynayabilmeleri beklenmektedir. Ancak bulgumuzdan da görülebileceği üzere bu durum ancak çocukların ahlaki kuralları içselleştirebilmeleri ile ve içselleştirebildikleri derecede mümkün olmaktadır. Acer (2018) de yaptığı çalışmada bulgumuza paralel olarak çocukların sorumluluk, saygı, iş birliği, dürüstlük, arkadaşlık ve paylaşma gibi değerlerinin arttıkça oyun etkileşimlerinin de arttığını, bu değerler azaldıkça ise oyundan kopma ve oyun bozma davranışlarının arttığını belirtmiştir (266).

#### **7.4.4. Penn etkileşimli akran oyun ölçeği- öğretmen formu ile sosyal kural algısı ölçeği arasındaki korelasyonel ilişkiye yönelik bulguların tartışılması**

Yapılan korelasyon analizi sonucunda çocukların sosyal kural algılarının geneli ( $r=,249^*$ ,  $p<0,05$ ) ve sosyal ciddiyet algıları ( $r=,254^*$ ,  $p<0,05$ ) ile oyunda sergiledikleri oyun etkileşimi davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki; sosyal kural yokluğu algıları ( $r=-,224^*$ ,  $p<0,05$ ) ve sosyal cezaya ilişkin algıları ( $r=-,189^*$ ,  $p<0,05$ ) ile oyundan kopma davranışları arasında; sosyal cezaya ilişkin algıları ( $r=-,228^*$ ,  $p<0,05$ ) ile oyun bozma davranışları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tablo 6.3.4.1.). Başka bir ifadeyle; çocukların sosyal kurallar ve kuralları ciddiye alma ile ilgili algıları arttıkça oyun esnasında sergiledikleri oyun etkileşimi davranışları artmakta; sosyal kurallara kural olmasa dahi uyulması ve kurallara uymayanların cezalandırılması gerektiğine dair düşünceleri artarken oyundan kopma ve oyun bozma davranışları azalmaktadır. Çocukların oyun sırasındaki etkileşim kurma davranışları sosyal kuralları içselleştirdikleri düzeyde artmakta, oyun etkileşimleri arttıkça sosyal kuralları içselleştirebilmektedirler. Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015) yaptıkları çalışmada çocukların sosyal yetkinliklerine bağlı olarak oyun becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşımlardır (279). Literatürde yerli ve yabancı kaynaklı birçok araştırmada çocukların sosyal gelişimleri

ile oyun davranışları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (280–283). Çalışmamızın bu bulgusu literatür ile paralellik göstermektedir.

#### **7.4.5. Ebeveyn tutum ölçeği ile penn etkileşimli akran oyun ölçeği- öğretmen formu arasındaki korelasyonel ilişkiye yönelik bulguların tartışılması**

Yapılan korelasyon analizi sonucunda ebeveynleri demokratik tutumları ile çocukların oyun davranışları arasında ( $r=,150^*$ ,  $p<0,05$ ) ve ebeveynlerin otoriter tutumları ile çocukların oyundan kopma davranışları arasında ( $r=,133^*$ ,  $p<0,05$ ) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Tablo 6.3.5.1.). Başka bir ifadeyle ebeveynler demokratik tutum sergiledikçe çocukların oyun etkileşimleri artmakta otoriter tutum sergiledikçe oyundan kopma davranışları artmaktadır. Yayla (2016) yaptığı çalışmada demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının oyunlarına katılım düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır (284). Demokratik tutum ile yetişen çocuklar; kendine ve çevresine saygılı, sınırlarının bilincinde, yaratıcı ve girişken, aktif ilişkiler kurabilen, özgüvenli, hoşgörülü, toplumsal ve uyumlu, açık fikirli bireyler olarak yetişirler (285). Otoriter tutumda yetişen çocukların ise iletişim ve sosyal becerilerinin daha düşük olduğu, girişimcilik yeteneklerinin de daha zayıf olduğu görülmektedir (79). Bu bilgilerden yola çıkılarak demokratik tutum ile yetişen çocukların oyun etkileşimi davranışı, otoriter tutum ile yetişen çocukların oyundan kopma davranışı göstermeleri beklenen bir sonuçtur denilebilir. Gülay (2008) yaptığı çalışmada otoriter tutum sergileyen annelerin çocuklarının, demokratik tutum sergileyen annelerin çocuklarına göre daha çok dışlandıklarını belirtmiştir (286). Ebeveynleri tarafından otoriter tutum sergilenen çocukların arkadaşları tarafından dışlandıkları, bu nedenle de çocukların oyundan kopma ihtimallerinin olabileceği düşünülmüştür.

## 8. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 8.1. Sonuç

Bu bölümde 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları, çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada elde edilen sonuçlar ele alınacaktır.

- Ebeveynlerin tutumları çocukların yaşı, cinsiyeti, okul öncesi eğitim alma süreleri ve ebeveynlerin çalışma durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. ( $p > 0,05$ )
- Ebeveynlerin izin verici tutumları ( $p=0,004$ ) çocukların doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortanca çocukların ebeveynlerinin ilk ve son çocukların ebeveynlerinden daha fazla izin verici tutum sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Ebeveynlerin otoriter tutumları ( $p=0,031$ ) ve izin verici tutumları ( $p=0,036$ ) ailedeki toplam çocuk sayısına göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. 2 çocuk ile 3 ve üzeri çocuk sahibi olan ebeveynlerin tek çocuk sahibi ebeveynlerden daha fazla otoriter tutum sergilediği, 3 ve üzeri çocuk sahibi olan ebeveynlerin 2 ve tek çocuk sahibi ebeveynlerden daha fazla izin verici tutum sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Ebeveynlerin izin verici tutumları anne ( $p=0,025$ ) ve baba ( $p=0,017$ ) yaşına göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. 36-40 yaş arası annelerin ve 46 yaş üzeri babaların çocuklarına 25-30 yaş arası ebeveynlerden daha fazla izin verici tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Ebeveynlerin izin verici tutumları ( $p=0,032$ ) annenin eğitim düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Lisansüstü eğitimi

tamamlamış olan annelerin lisans eğitimini tamamlamış olan annelerden daha fazla izin verici tutum sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumları ( $p=0,009$ ) baba eğitim düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. İlkokul mezunu babaların lisans ve lisansüstü eğitimini tamamlamış olan babalardan daha fazla aşırı koruyucu tutum sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumları ( $p=0,033$ ) ailenin algılanan gelir düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Gelir düzeyini orta olarak ifade eden ebeveynlerin gelir düzeyini iyi olarak ifade eden ebeveynlerden daha fazla aşırı koruyucu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Ebeveynlerin otoriter tutumları ( $p=0,039$ ) ailenin yapısına göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Çekirdek ailedeki ebeveynlerin geniş ailedeki ebeveynlerden daha fazla otoriter tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili genel bilgileri çocukların yaşına, doğum sırasına, okul öncesi eğitim alma süresine, ailedeki toplam çocuk sayısına, ebeveynlerin yaşına, eğitim düzeylerine, annenin çalışma durumuna, ailenin algılanan gelir düzeyine ve ailenin yapısına göre anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. ( $p >0,05$ )
- Çocukların ahlaki otorite yokluğu ( $p=0,010$ ), ahlaki kural yokluğu ( $p=0,049$ ), sosyal kural ciddiyet ( $p=0,042$ ), sosyal otorite yokluğu ( $p=0,013$ ) ve sosyal kural yokluğu ( $p=0,045$ ) algıları çocuğun yaşına göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. 67-72 aylık çocukların yukarıda belirtilen tüm alt boyutlara ait kural algılarının 60-66 aylık çocuklardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Çocukların ahlaki kurallar ile ilgili genel algıları ( $p=0,005$ ) ile ahlaki kural ciddiyet ( $p=0,002$ ), ahlaki otorite yokluğu ( $p=0,014$ ), sosyal otorite yokluğu ( $p=0,024$ ), sosyal kural yokluğu ( $p=0,035$ ) ve sosyal kural genelleme ( $p=0,024$ ) algıları çocuğun cinsiyetine göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Kız çocukların yukarıda belirtilen tüm alt boyutlara ait kural algılarının erkek çocuklardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Çocukların ahlaki otorite yokluğu ( $p=0,006$ ), ahlaki kural genelleme ( $p=0,007$ ) ve sosyal otorite yokluğu ( $0,007$ ) algıları okul öncesi eğitim alma sürelerine göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. 25 aydan uzun süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların yukarı belirtilen tüm alt boyutlara ait kural algılarının 25 aydan kısa süredir okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Çocukların sosyal otorite yokluğu algıları ( $p=0,045$ ) annelerin yaşına göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Anneleri 25-30 yaş arası ve 36-40 yaş arası olan çocukların sosyal otorite yokluğu algılarının anneleri 41 yaş ve üzeri olan çocuklardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Çocukların ahlaki kural ciddiyet algıları ( $p=0,011$ ) annelerin çalışma durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Annesi çalışmayan çocukların ahlaki kural ciddiyet algılarının annesi çalışan çocukların algılarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Çocukların ahlaki kurallar ile ilgili genel algıları ( $p=0,026$ ) ile ahlaki otorite yokluğu ( $p=0,004$ ), ahlaki kural yokluğu ( $p=0,002$ ), ahlaki kural genelleme ( $p=0,001$ ) algıları babaların çalışma durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Babası çalışmayan çocukların yukarıda

belirtilen tüm alt boyutlara ait kural algılarının babası çalışan çocuklardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Çocukların ahlaki ceza ile ilgili tutum algıları ( $p=0,011$ ) ailenin algılanan gelir düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Gelir düzeyini orta olarak ifade eden ebeveynlerin çocuklarının ahlaki ceza algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Çocukların ahlaki kural yokluğu algıları ( $p=0,002$ ) ailenin yapısına göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Geniş ailede yaşayan çocukların ahlaki kural yokluğu algılarının çekirdek ailede yaşayan çocuklardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Çocukların oyun davranışları çocukların doğum sırasına, okul öncesi eğitim alma süresine, ailedeki toplam çocuk sayısına, ebeveynlerin yaşlarına, babanın eğitim düzeyine, ebeveynlerin çalışma durumlarına, ailenin algılanan gelir düzeyine ve ailenin yapısına göre anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. ( $p > 0,05$ )
- Çocukların oyun bozma davranışları ( $p=0,034$ ) çocukların yaşına göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. 60-66 aylık çocukların 66-72 aylık çocuklardan daha fazla oyun bozma davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Çocukların oyun etkileşimi davranışları ( $p=0,017$ ) çocukların cinsiyetine göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Kız çocukların erkek çocuklardan daha fazla oyun etkileşimi davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Çocukların oyundan kopma davranışları ( $p=0,049$ ) annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Anneleri lise mezunu olan çocukların, anneleri lisans ve yüksek lisans eğitimini

tamamlamış olan çocuklardan daha fazla oyundan kopma davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Yapılan analiz sonucuna göre ebeveynlerin izin verici tutumları ile çocukların ahlaki kural yokluğu algıları ( $r=,224^*$ ,  $p<0,05$ ) ve ahlaki ceza ile ilgili tutum algıları ( $r=,313^{**}$ ,  $p<0,05$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle; ebeveynlerin sergiledikleri izin verici tutum arttıkça/azaldıkça çocukların ahlaki kuralların yokluğunda da kurallara uyulması gerektiğine dair algıları ve ahlaki kuralların ihlal edilmesi durumunda ceza verilmesi gerekliliğine dair algıları artmaktadır/azalmaktadır.
- Yapılan analiz sonucuna göre ebeveynlerin otoriter tutumları ile çocukların sosyal otorite yokluğu algıları ( $r=,258$ ,  $p<0,05$ ) arasında; ebeveynlerin izin verici tutumlarıyla çocukların ceza ile ilgili tutum algıları ( $r=,260^*$ ,  $p<0,05$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle; ebeveynlerin sergiledikleri otoriter tutum arttıkça çocukların sosyal kurallara otorite olmasa bile uyulması gerektiği algısına daha çok sahip oldukları yani sosyal kuralları daha fazla içselleştirdikleri, ebeveynlerin sergiledikleri izin verici tutum arttıkça çocukların sosyal kuralların ihlal edilmesi durumunda ceza verilmesi gerekliliğine dair algıları artmaktadır.
- Yapılan analiz sonucuna göre çocukların ahlaki kural algılarının geneli ( $r=,222^*$ ,  $p<0,05$ ) ve ahlaki kural ciddiyet algıları ( $r=,216^*$ ,  $p<0,05$ ) ile oyun etkileşimi davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki; ahlaki otorite yokluğu algıları ile oyundan kopma davranışları ( $r=-,206^*$ ,  $p<0,05$ ) ve ahlaki kural yokluğu algıları ile oyun bozma davranışları ( $r=-,225^*$ ,  $p<0,05$ ) arasında negatif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle; çocukların ahlaki kuralları içselleştirmeleri ve ahlaki kuralları ciddiye alma düzeyleri arttıkça oyun etkileşimi davranışları artmaktadır. Ahlaki otorite olmadığı durumlarda



da kurallara uyulması gerekliliği düşünceleri arttıkça oyundan kopma davranışları azalmakta ya da tam tersine ahlaki otorite olmadığı durumlarda da kurallara uyulması gerekliliği düşünceleri azaldıkça oyundan kopma davranışları artmaktadır. Benzer şekilde ahlaki kural olmadığı durumlarda da kurallara uyulması gerekliliği düşünceleri arttıkça oyun bozma davranışları azalmakta ya da ahlaki kural olmadığı durumlarda da kurallara uyulması gerekliliği düşünceleri azaldıkça oyun bozma davranışları artmaktadır.

- Yapılan analiz sonucuna göre çocukların sosyal kural genel algıları ( $r=,249^*$ ,  $p<0,05$ ) ve sosyal kural ciddiyet algıları ( $r=,254^*$ ,  $p<0,05$ ) ile oyun etkileşimi davranışları arasında pozitif yönlü, sosyal kural yokluğu algıları ( $r=-,224^*$ ,  $p<0,05$ ) ile oyundan kopma; sosyal ceza ile ilgili tutum algıları ile oyun bozma davranışları ( $r=-,228^*$ ,  $p<0,05$ ) ve oyundan kopma ( $r=-,189^*$ ,  $p<0,05$ ) davranışları arasında negatif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle; çocukların sosyal kurallar ve kuralları ciddiye alma ile ilgili algıları arttıkça oyun esnasında sergiledikleri oyun etkileşimi davranışları artmakta; sosyal kurallara kural olmasa dahi uyulması ve kurallara uymayanların cezalandırılması gerektiğine dair düşünceleri artarken oyundan kopma ve oyun bozma davranışları azalmaktadır.
- Yapılan analiz sonucuna göre ebeveynlerin demokratik tutumları ile çocukların oyun etkileşimi davranışları arasında ( $r=,150^*$ ,  $p<0,05$ ) ve ebeveynlerin otoriter tutumları ile çocukların oyundan kopma davranışları arasında ( $r=,133^*$ ,  $p<0,05$ ) pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle ebeveynlerin sergiledikleri demokratik tutum arttıkça çocukların oyun etkileşimleri artmakta ebeveynlerin otoriter tutumu arttıkça çocukların oyundan kopma davranışları artmaktadır.

## 8.2. Öneriler

60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları, çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Araştırmamızın örneklemini uygulamada kolaylık sağlaması amacıyla İstanbul ili Beykoz ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında eğitimine devam eden 60-72 aylık çocuklar ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışma örnekleminde yer alan ailelerin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu, bu durumun çalışmanın bulgularını etkilediği düşünülmektedir. Yapılacak sonraki çalışmalarda farklı il ve ilçelerden farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklere sahip aileler ve çocukları ile çalışılmalıdır.
- Araştırmamızın örneklemini 60-72 aylık çocuklardan oluşmaktadır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda farklı yaş gruplarının da örnekleme dahil edilmesi önerilmektedir. Ancak yaş grupları seçilirken “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği” nde çocuklara yöneltilen sorular çocukların bilişsel gelişimi açısından değerlendirildiğinde 60 aydan küçük çocukların soruları anlamakta problem yaşayabileceği, ölçekten ve sorulardan sıkılabileceği, baştan savma cevaplar verebileceği ihtimalleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği” nin resimli bir ölçek olmasının çocuklarla iletişimi kolaylaştırması açısından kullanışlı olduğu düşünülmektedir. Ancak ölçeğin uyarılama bir ölçek olması nedeniyle geliştirildiği tarih ve kültüre ait öğeler barındırdığı, bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara ulusal değerlerimizi, günümüz koşullarında

kabul gören ahlaki ve sosyal kuralları yansıtan bir araç geliştirmeleri önerilmektedir.

- Ülkemizde hala eksikliğinin gözlemlenebildiği cinsiyet eşitliği, doğaya ve tüm canlılara saygı, çocuk haklarına saygı, ahlaki ve sosyal değerler gibi konularda duyarlılık oluşturulmasında okul öncesi eğitim kurumlarının ve ebeveynlerin çok önemli bir noktada oldukları, çocuklara bu kavramların erken yaşlardan itibaren oyun aracılığı ile kazandırılabilceği düşünölmektedir. Bu nedenle 1989 yılında İstanbul’da başlatılıp zamanla farklı illere de yayılan “Ana Baba Okulu” projesi ve benzer projelerin devamlılığının ebeveynlerin kendilerini ve çocuklarının gelişimlerini anlayabilmeleri adına çok önemli olduğu düşünölmektedir.
- Aralarından çocuk gelişimcilerin de bulunacağı alanında uzman meslek elemanları tarafından ebeveynler için çocuklarına sergiledikleri tutumlara, hem ebeveynler ve hem okul öncesi eğitim öğretmenleri için oyunun önemine yönelik seminerler ve eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.
- Çocukların küçük yaştan beri ahlaki ve sosyal kuralları içselleştirebilmeleri adına ebeveynler ve öğretmenler başta olmak üzere tüm yetişkinlerin onlara olumlu birer rol model olmaları gerekir. Okulda ve evde belli başlı kurallar çocuklarla birlikte belirlenmeli ve bu kurallara uyma konusunda oyun ağırlıklı etkinlikler uygulanmalı, uygulama esnasında yetişkinler tarafından istikrarlı bir tutum sergilenmelidir.
- Çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile empati düzeyleri, akran zorbalığı, medya ve çocuk kitapları içerikleri gibi farklı konular arasındaki ilişkilerin de araştırılabilceği düşünölmektedir.

## 9. KAYNAKLAR

1. Aytaç K. Avrupa Eğitim Tarihi: Antikçağ'dan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar. 7. Baskı. Coşkun U, editör. Ankara: Doğu Batı Yayınları; 224 p., 2018.
2. Turhan B, Özbay Y. Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi. 1(2); 54–63, 2016.
3. Tunçeli Hİ, Zembat R. Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi. 3(3); 1–12, 2017.
4. Yavuzer H. Çocuk Eğitimi El Kitabı. 40. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi; 149–151 p., 2016.
5. Sutton-Smith B. The ambiguity of play. Cambridge, Mass.: Harvard University Press; 91–111 p., 1997.
6. Yavuzer H. Çocuğunuzun İlk 6 Yılı. 32. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi; 138–139 p., 2015.
7. Ellis MJ. Why People Play. Urbana: Sagamore Publishing; 13–15 p., 2011.
8. Güneş F. Oyunla öğrenme yaklaşımı (Game-based learning approach). Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 10; p. 773–86, 2015.
9. Miller E, Almon J, Cramer SC. Crisis in the Kindergarten Why Children Need to Play in School Alliance for Childhood Graphic design. College Park, Maryland: Alliance for Childhood; 46–51 p., 2009.
10. Cohen D. The Development Of Play. Routledge; 207 p., 1993.
11. Sevinç M. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları; 123–125 p., 2009.
12. Arslan Çiftçi H, Önder A. Oyun nedir? İçinde: Önder A, Arslan Çiftçi H, editörler. Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme. 1. Basım. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık; p. 2–15, 2017.
13. Öztürk A. Okul Öncesi Eğitimde Oyun. 1. Baskı. Ankara: Eğiten Kitap; 46–48 p., 2010.
14. Kayılı G. Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, p. 28-9, Konya, 2010.

15. Sel R. Eğitsel Oyun. Ankara: Öğretmen San Matbaası; 12–13 p., 1988.
16. Yavuzer H. Çocuk Psikolojisi. 20. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi; 176–185 p., 2001.
17. Leff SS, Costigan T, Power TJ. Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *J Sch Psychol.* 42(1); 3–21, 2004.
18. Manion L, Cohen L, Morrison K. *Research Methods in Education.* 7. Edition. Canada: Routledge; 31–34 p., 2011.
19. Ünsal FÖ. Oyun türleri ve oyun alanları. In: Önder A, Arslan Çiftçi H, editors. *Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme.* 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık; p. 73–94, 2017.
20. Metin Aslan Ö. 36-71 aylık çocuklar için oyun davranış ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi.* 25(3); 897–910, 2017.
21. Laible D., Thompson RA. Early socialization: a relationship perspective p. 181-83. In: Grusec JE, Hastings PD, editors. *Handbook Of Socialization: Theory And Research.* The Guilford Press, 2007.
22. Yavuzer H. Çocuk Psikolojisi. 37. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi; 129–133 p., 2014.
23. Ersoy Ö, Tezel Şahin F. 0-6 yaş döneminde anne-baba eğitiminin önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi.* (1); 58–62, 1999
24. Canabakan Koç N. Okul Öncesi Dönem Adaptasyon Sürecinde Ayrılık Anksiyetesi Bozukluğu Geliştirmiş 48-66 Aylık Çocuklarda Ebeveyn Tutumlarının Etkisi. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi,* p. 26-8, İstanbul, 2015.
25. Senemoğlu N. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya.* 27. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık; 11 p., 2020.
26. Aral N, Gürsoy F, Köksal Akyol A. *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun.* İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama; 40–46 p., 2001.
27. Taylor SI, Ogawa T, Wilson J. Moral development of Japanese kindergartners. *International Journal of Early Childhood.* 34(2); 12–8, 2002.
28. Yavuzer H. *Ana- Baba ve Çocuk.* İstanbul: Remzi Kitabevi; 26–34 p., 2016.

29. Balaban Dağal A, Uyanık Balat G. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri. 3. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık; 130–138 p., 2011.
30. Sheridan SM, Knoche LL, Edwards CP, Bovaird JA, Kupzyk KA. Parent engagement and school readiness: Effects of the getting ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*. 21(1); 125–56, 2010.
31. Yeşilyaprak B. Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim). 19. Baskı. Ankara: Pegem Akademi; 60–69 p., 2017.
32. Özeri ZN, Kader H. Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi. Dem (Değerler Eğitimi Merkezi); 2014.
33. Smetana JG. Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*. 52(4); 1333–6, 1981.
34. Aydın MZ. Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi. 4. Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık; 2011.
35. Çeliköz N, Seçer Z, Çetin Ş, Demir Şen ŞH. Çocuk yuvası ve ailesiyle yaşayan çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. (23); 1–23, 2008.
36. Yau J, Smetana JG. Conceptions of moral, social-conventional, and personal events among chinese preschoolers in Hong Kong. *Child Development*. 74(3); 647–58, 2003.
37. Meriç A, Özyürek A. Çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisiyle anne-baba-çocuk iletişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 75. p. 93–101, 2019.
38. Gander MJ, Gardiner HW. Çocuk ve Ergen Gelişimi. 8. Baskı. Onur B, editor. Ankara: İmge Kitabevi; 2015.
39. Demiriz S, Ulutaş İ, Karadağ AP. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım. 2. Basım. Ankara: Anı Yayıncılık; 70-76 p., 2011.
40. Aslan AE. Erken Çocuklukta sosyoduygusal gelişim. İçinde: Yüksel G., editör. *Yaşam Boyu Gelişim*. 13. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık; p. 241–69, 2018.
41. Smetana JG. Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*. 60(5); 1067, 1989.

42. Cüceloğlu D. İnsan ve Davranışı.37. Basım. Duru E, editor. İstanbul: Remzi Kitabevi; 146-150 p.,2018
43. Aydın B. Gelişimin Doğası. In: Yeşilyaprak B, editor. Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim. p. 32, 2012.
44. Oğuzkan Ş, Oral G. Okul Öncesi Eğitimi. İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi; p. 7, 1983.
45. Ayaydın A. Okul öncesi dönemde görsel sanatlar eğitiminin bireye kazandırdığı değerler. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi. 12(1); 187–200, 2010.
46. Oktay A. İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları. Ankara: Pegem Akademi; 2013.
47. Kılıçaslan Çelikkol A. Gelişim Psikolojisi. İçinde: Ergin H, Köseoğlu AS, editörler. Gelişim Psikolojisi. 9. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. p. 48–9, 2016.
48. Koçyiğit S, Tuğluk MN, Kök M. Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. (16); 324–42, 2010.
49. UNICEF. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Ankara; 2004.
50. Şen M. Erken çocukluk eğitiminde oyun ve önemi. İçinde: Diken İH, editör. Erken Çocukluk Eğitimi. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi; p. 404–27, 2010.
51. Oktay A. Okul öncesi dönemi (3-6 yaş). İçinde: Yavuzer H, editör. Ana- Baba Okulu. 21. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi; p. 49–50, 2017.
52. Uluğ Ormanlıoğlu M. Niçin Oyun? 1. Baskı. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık; 27–29 p., 2013.
53. Can E, Günaydı M. Okul öncesi dönemde çocuk oyunlarındaki değer unsurları: sınıf yönetimine yansımaları. İnsan ve Toplum Bilim Araştırmaları Dergisi. 8(4); 3021–53, 2019.
54. Landreth G, Homeyer L, Morrison M. Play as the language of childrens feelings. In: Bergen D, Fromberg DP, editors. Play From Birth To Twelve and Beyond: Contexts, Perspectives and Meanings. 2. Basım. New York: Routledge; p. 47–62, 2006.

55. Stanton-Chapman TL. Promoting Positive Peer Interactions in the Preschool Classroom: The Role and the Responsibility of the Teacher in Supporting Children's Sociodramatic Play. *Early Child Educ J.* 43(2); 99–107, 2014.
56. Darwish D, Esquivel GB, Houtz JC, Alfonso VC. Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse Negl.* 25(1); 13–31, 2001.
57. Brewer JA, Kieff J. Fostering Mutual Respect for Play at Home and School. *Child Educ.* 73(2); 92–6, 1996.
58. Burriss KG, Tsao LL. Review of Research: How Much Do We Know about the Importance of Play in Child Development? *Child Educ.* 78(4); 230–3, 2002.
59. Çamlıyer, H., & Çamlıyer H. Çocuk hareket eğitimi ve oyun. İzmir: Can Ofset Yayıncılık; 1997.
60. Bailey R. Play, health and physical development. In: David T, editor. *Young Children Learning*. London: Paul Chapman Publishing; p. 46–67, 1999.
61. Morrison GS, Woika MJ, Breffni L. *Fundamentals Of Early Childhood Education*. 9. Edition. Pearson; 296–301 p., 2020.
62. Goldstein J. Play in children's development, health and well-being. Brussels: Toy Industries of Europe; 5–9 p., 2012.
63. Kroll LR. Early childhood curriculum development: the role of play in building self-regulatory capacity in young children. *Early Child Dev Care.* 187(5–6); 854–68, 2017.
64. Pehlivan H. Oyun ve Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık; 31–33 p., 2015.
65. Yavuzer H. Çocuk Psikolojisi. 37. Basım. Feroğlu N, editor. İstanbul: Remzi Kitabevi; 175–176 p., 2014.
66. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. *Why Play = Learning*. 2008.
67. Gonzalez-Mena J. *Foundations of early childhood education: teaching children in a diverse society*. 4th ed. Boston: McGraw Hill; 445 p., 2008.
68. Johnson JE, Christie JF, Wardle F. *Play, development, and early education*. Boston: Pearson/A and B; 428 p., 2005.
69. Rubin K, Fein G, Vandenberg B. *Socialization, personality and social development*. 4th ed. Mussen PH, Hetherington EM, editors. *Socialization in the*



context of the family: Parent-child interaction. New York: Wiley; 693–774 p., 1983. (Handbook of Child Psychology).

70. Trawick-Smith JW. Interactions in the classroom: facilitating play in the early years. New York: Merrill; 1994.

71. Youngquist J, Pataray-Ching J. Revisiting “Play”: Analyzing and Articulating Acts of Inquiry. *Early Child Educ J.* 31(3); 171–8, 2004.

72. Piaget J. Play, dreams and imitation in childhood. Norton; 1962.

73. Vygotsky LS. The Role of Play in Development. In: Cole M, John-Steiner V, Scribner S, Souberman E, editors. *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press; p. 92–104, 1978.

74. Gray P. Play as a foundation for hunter-gatherer social existence. *Am J Play.* 1(4); 476–522, 2009.

75. Gray P. *Free To Learn: Why Unleashing The Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, And Better Students For Life.* New York: Basic Books; 2015.

76. Uluğ Ormanlıoğlu M. Niçin Oyun? 1. Baskı. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık; 17–18 p., 2013.

77. Burgaz Uskan S, Bozkuş T. Eğitimde Oyunun Yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi.* 5(2); 123–31, 2019.

78. Poyraz H. Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri. 5. Baskı. Anı; 3–10 p., 2012.

79. Yavuzer H. *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı.* 32. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi; 165–168 p., 2015.

80. Bergen D. *Psychological Approaches to the Study of Play.* 8(1); 101–28, 2015.

81. Bray P, Cooper R. The Play of Children with Special Needs in Mainstream and Special Education settings. *Australas J Early Child.* 32(2); 37–42, 2007.

82. Akandere M. *Eğitici Okul Oyunları.* Ankara: Nobel Yayıncılık; 1–36 p., 2006.

83. Fazlıoğlu Y, Ilgaz G, Papatğa E. Oyun becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 15(1); 239–50, 2013.

84. Öztürk A. Okul Öncesi Eğitimde Oyun. 1. Baskı. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları; 36–45 p., 2010.
85. İkizler C, Karagözoğlu C. Sporda Başarının Psikolojisi. 3. Baskı. İstanbul: Alfa Yayıncılık; 36 p., 1999.
86. Özer A, Gürkan AC, Ramazanoğlu MO. Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi. 4(3); 54–7, 2006.
87. Tuğrul B. Oyun temelli öğrenme. İçinde: Zembat R, editör. Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri. 1. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık; p. 187–216, 2010.
88. O'Dwyer M V., Fairclough SJ, Knowles Z, Stratton G. Effect of a family focused active play intervention on sedentary time and physical activity in preschool children. Int J Behav Nutr Phys Act. 9; 117–30, 2012.
89. Kuschner DS. From children to red hatters: diverse images and issues of play. Vol. 8. University Press Of America; 2008.
90. Seyrek H, Sun M. Okulöncesi Eğitiminde Oyun. 5. Baskı. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları; 1999.
91. Kuru O, Köksalan B. 9 Yaş Çocuklarının Psiko-Motor Gelişimlerinde Oyunun Etkisi. Cumhuriyet International Journal of Education. 1(2); 2147–1606, 2012.
92. Wolfgang CH. Child guidance through play: teaching positive social behaviors (ages 2-7). Boston: Pearson; 2004.
93. Anderson AG, Miles A, Mahoney C, Robinson P. Evaluating the effectiveness of applied sport psychology practice: Making the case for a case study approach. Vol. 16, Sport Psychologist. Human Kinetics Publishers Inc.; p. 432–53, 2002.
94. Sevinç M. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun. Morpa Yayıncılık; 2004.
95. Özdoğan B. Çocuk ve Oyun. Genişletilmiş 6. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık; 136 p., 2014.
96. Duman G. Türkiye ve Amerika'da Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi "Kültürler Arası Bir Çalışma". Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, p. 14, Ankara, 2010.
97. Ağyar E. Oyunun gelişim alanlarına etkisi ve çeşitli örnekler. İçinde: Ogelman HG, editör. Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi; p. 113–27, 2014.

98. Ağyar E. Oyunun gelişim alanlarına etkisi ve çeşitli örnekler. İçinde: Ogelman HG, editör. Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi; p. 124, 2014.
99. Erden Ş, Alisinanoğlu F. Anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2(22); 42–9, 2002.
100. Ramazan MO. Oyun etkinlikleri II. İçinde: Zembat R, editör. Çocuk ve Oyun. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını; p. 2–13, 2018.
101. Kaya A. Oyun Müdahale Programının 3-5 Yaş Arasındaki Özel Gereksinimli Çocukların Bilişsel Becerilerinin Desteklenmesindeki Etkililiğinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, p.7, Ankara, 2010.
102. Isenberg JP, Jalongo MR. Creative thinking and arts-based learning : preschool through fourth grade. 4. Baskı. New Jersey: Merrill Prentice Hall; 2006.
103. Ellis MJ. Why People Play. Urbana: Sagamore Publishing; 23–24 p., 2011.
104. Johnson JE, Christie J, Yawkey TD. Play and early childhood development. 2. Basım. New York: Longman; 6–8 p., 1998.
105. Yavuzer H. Çocuk Psikolojisi. 37. Basım. Feroğlu N, editör. İstanbul: Remzi Kitabevi; 181 p., 2014.
106. Saracho ON, Spodek B. Contemporary perspectives on play in early childhood education. Saracho ON, Spodek B, editors. Amerika: Information Age Pub; 171 p., 2003.
107. Kök EE. Anaokuluna Devam Eden Çocukların Ebeveynleri ile İlişkilerinin Çocukların Oyun Davranışlarına Yansımalarının İncelenmesi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, p.30-31, Antalya, 2017.
108. Kavanaugh RD, Engel S. The development of pretense and narrative in early childhood. In: Saracho ON, Spodek B, editors. Multiple Perspectives On Play In Early Childhood Education. Albany, NY: State University of New York Press; p. 80–100, 1998.
109. Tüfekçioğlu U. Okul öncesi eğitimde oyun ve önemi. İçinde: Tüfekçioğlu U, editör. Çocukta Oyun Gelişimi, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi; 2008.

110. Duman G. Türkiye ve Amerika’da Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi “Kültürler Arası Bir Çalışma”. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, p. 37-38, Ankara, 2010.
111. Senemoğlu N. Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. 27. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık; 34–41 p., 2020.
112. Aksoy AB. Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 7- Okul Öncesi Eğitimde Oyun. Ankara: Hedef Yayınları; 2018.
113. Gazezoğlu Ö. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılmasında Oyun Yoluyla Öğretimin Etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, p.38-39, İzmir, 2017.
114. Smith PK, Takhvar M, Gore N, Vollstedt R. Play in young children: Problems of definition, categorisation and measurement. *Early Child Dev Care*. 19(1–2); 25–41, 1985.
115. Bodrova E, Leong D. Uniquely preschool. *J Cases Educ Leadersh*. 63(1); 44–7, 2005.
116. Metin Aslan Ö. Anaokuluna Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları ve Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, p.26-30, Ankara, 2013.
117. Parten MB. Social participation among pre-school children. *J Abnorm Soc Psychol*. 27(3); 243–69, 1932.
118. Ogelman HG, Erten Sarıkaya H. Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14(3); 301–21, 2014.
119. Smilansky S. The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York: Wiley; 164 p., 1968.
120. Coplan RJ, Rubin KH, Findlay LC. Social and nonsocial play. In: Fromberg DP, Bergen D, editors. *Play From Birth To Twelve: Contexts, Perspectives And Meanings*. 2. Basım. New York: Routledge; p. 75–87, 2006.
121. Rubin KH, Watson KS, Jambor TW. Free-Play Behaviors in Preschool and Kindergarten Children. *Child Dev*. 49(2); 536,1978.

122. Cheah CS., Nelson LJ, Rubin KH. Children in play, story, and school. In: Göncü A, Klein E, editors. *Children In Play, Story, and School*. New York: Guilford Press; p. 39–72, 2001.
123. Bruner JS. Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*. 27(8); 687–708, 1972.
124. Sutton-Smith B. *The Ambiguity of Play*. 2. Basım. Amerika: Harvard University Press; 2001.
125. Yavuzer H. *Çocuk Psikolojisi*. 37. Basım. Feroğlu N, editör. İstanbul: Remzi Kitabevi; 177–178 p., 2014.
126. Smith PK. A brief history of the study of play and of play Theories. In: Dunn J, editor. *Children and Play*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell; p. 21–40, 2009.
127. Yawkey TD. Çocuğun okul ve aile çevresinde yaşam boyu süreci olarak oyun. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 13(1); 1–18, 1991.
128. Balaban Dağal A. Oyun gelişimi. İçinde: Önder A, Arslan Çiftçi H, editörler. *Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme*. 1. Basım. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık; p. 49–64, 2017.
129. Aral N, Gürsoy F, Köksal Akyol A. *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama; p., 2001.
130. Saracho O, Spodek B. Recent trends and innovations in the early childhood education curriculum. *Early Child Dev Care*. 173(2–3); 175–83, 2003.
131. Çağdaş A. *Anne- Baba- Çocuk İletişimi*. 3. Baskı. Ankara: Eğiten Kitap; 19–33 p., 2015.
132. Pellegrini AD. Play and assessment of young children. In: Saracho ON, Spodek B, editors. *Multiple Perspectives On Play In Early Childhood Education*. Albany, NY: State University of New York Press; p. 220–39, 1998.
133. Uluğ Ormanlıoğlu M. *Niçin Oyun?* 1. Baskı. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık; 139 p., 2013.
134. Holden GW, Edwards LA. Parental attitudes toward child rearing: instruments, issues, and implications. *Psychol Bull*. 106(1); 29–58, 1989.
135. Öksüz Y. Ergenin Kişilik Gelişiminde Ebeveynin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*. (155–156); 39–41, 2002.

136. Yavuzer H. Çocuk Psikolojisi. 37. Basım. Feroğlu N, editör. İstanbul: Remzi Kitabevi; 132–145 p., 2014.
137. Yavuzer H. Çocuk yetiştirmede farklı ebeveyn tutumları. İçinde: Yavuzer H, editör. Ana- Baba Okulu. 21. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi; p. 115–28, 2017.
138. Tanju Aslışen EH. 5-6 yaş çocuklarının ve ebeveynlerinin bazı alışkanlıkları ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki farklılıklara ilişkin bir çalışma. Başkent University Journal Of Education. 4(1); 11–28, 2017.
139. Darling N, Steinberg L. Parenting style as context: an integrative model. Psychol Bull. 113(3); 487–96, 1993.
140. Balaguru S. Acculturation and its impact on child rearing and child behavioral problems: a study of asian-indian immigrant families. University of Virginia The Faculty of Curry School of Education, p. 19-20; 2004.
141. Yavuzer H. Yaygın anne baba tutumları. İçinde: Yavuzer H, editör. Çocuk ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları. 4. Baskı. İstanbul: Timaş Yayınları; p. 11–41,2013.
142. Yörükoğlu A. Çocuk Ruh Sağlığı. 31. Baskı. İstanbul: Özgür Yayınları; 2011.
143. Bilgin Aydın HN. Çocuk Ruh Sağlığı. 1. Basım. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları; 2004.
144. Orçan M. Sosyal gelişim. İçinde: Deniz ME, editör. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. 9. Baskı. Ankara: Pegem Akademi; p. 146–53,2018.
145. Boyacı A. Yapı ve süreçleri ile aile. İçinde: Türküm AS, editör. Anne Baba Eğitimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları; p. 23–49,2012.
146. Rubin KH, Hastings PD, Stewart SL, Henderson HA, Chen X. The consistency and concomitants of inhibition: some of the children, all of the time. Child Dev. 68(3); 467–83,1997.
147. Tuzcuoğlu N. Bir Aile Olmak / Anne Baba Olmanın Altın Kuralları. 2. Baskı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları; 2004.
148. Kulaksızoğlu A. Ergenlik Psikolojisi. 21. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi; 117–131 p.,2016.
149. Bregant J, Wellbery I, Shaw A. Crime but not punishment? Children are more lenient toward rule-breaking when the “spirit of the law” is unbroken. J Exp Child Psychol. 178; 266–82, 2019.

150. Turiel E. *The Development of Social Knowledge. Morality & Convention*. 1. Basım. Cambridge: Cambridge University Press; 75–97 p.,1983.
151. Dunn J, Munn P. Becoming a family member: family conflict and the development of social understanding in the second year. *Child Dev.* 56(2); 492,1985.
152. Dahl A, Campos JJ. Domain differences in early social interactions. *Child Dev.* 84(3); 817–25, 2013.
153. Saarni C, Campos JJ, Camras LA, Witherington D. Principles of emotion and emotional competence. In: Damon W, Lerner RM, editors. *Child and Adolescent Development An Advanced Course*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.; p. 361–97, 2008.
154. Zelazo PD, Reznick JS. Age-related asynchrony of knowledge and action. *Child Dev.* 62(4); 719–35, 1991.
155. Harada T, Tsuruno M, Shirokawa T. Developmental trajectory of rule management system in children. *Sci Rep.* 8(1); 1–11, 2018.
156. Frye D, Zelazo PD, Palfai T. Theory of mind and rule-based reasoning. *Cogn Dev.* 10(4); 483–527, 1995.
157. Smidt S. Sinister storytellers, magic flutes and spinning tops: The links between play and ‘popular’ culture. *Early Years.* 24(1); 75–85, 2004.
158. Buchanan-Barrow E, Barrett M. Children’s rule discrimination within the context of the school. *Br J Dev Psychol.* 16(4); 539–51, 1998.
159. Carter MA. Social rules according to young children. *Australas J Early Child.* 41(2); 32–40, 2016.
160. Darley JM, Shultz TR. Moral rules: their content and acquisition. *Annu Rev Psychol.* 41(1); 525–56, 1990.
161. Williamson RA, Jaswal VK, Meltzoff AN. Learning the rules: observation and imitation of a sorting strategy by 36-month-old children. *Dev Psychol.* 46(1); 57–65, 2010.
162. Meltzoff AN, Williamson RA. Imitation: social, cognitive, and theoretical perspectives. In: Zelazo PD, editor. *The Oxford Handbook of Developmental Psychology-Vol 1: Body and Mind*. New York: Oxford University Press; p. 656–76, 2013.

163. Jambon M, Smetana JG. Individual differences in prototypical moral and conventional judgments and children's proactive and reactive aggression. *Child Dev.* 89(4); 1343–59, 2018.
164. Güngör E. *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. 6. Baskı. İstanbul: Ötüken Yayınları; 28–40 p., 2000.
165. Haçerlioğlu O. *Ruhbilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi; 2003.
166. Özgün Ö. *Ahlak gelişimi*. İçinde: Deniz EM, editör. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. 9. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları; p. 262–77, 2018.
167. Onur B. *Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm*. 11. Baskı. Ankara: İmge Kitabevi; 172 p., 2017.
168. Senemoğlu N. *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. 27. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık; 66–73 p., 2020.
169. Tepeli K, Yılmaz E. Üç farklı programa göre eğitim alan okul öncesi çocukların sosyal kural algılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sos Bilim Enstitüsü Dergisi*. (28); 191–6, 2012.
170. Özyürek A, Şahin FT. Anne-çocuk ilişkisinin ve baba tutumlarının çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 40(177); 161–74, 2015.
171. Bayhan P, Artan İ. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları; 37–41 p., 2004.
172. Giren S. Kendini Kontrol Eğitiminin Okulöncesi Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları ile Bilişsel Tempolarına Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*; p. 16-30, Konya, 2008.
173. Gardiner HW, Gander MJ. *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. 8. Baskı. Onur B, editör. Ankara: İmge Kitabevi; 283–291 p., 2015.
174. Çam Z, Çavdar D, Seydoğulları S, Çok F. *Ahlak Gelişimine Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar*. *EDAM Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(2); 1211–25, 2012.
175. Helwig CC, Turiel E. Children's social and moral reasoning. In: Smith PK, Hart CH, editors. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development: Second Edition*. 2. Basım. Wiley-Blackwell; p. 567–83, 2010.



176. Damon W. The moral development of children. *Scientific American*. 281(2); 72–8, 1999.
177. Özeri ZN. Okul Öncesi Dönemde Ahlak Gelişimi ve Eğitimi (Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Beş Yaş Çocuğunun Adalet Gelişimine Etkisinin Araştırılması). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; p. 76, İstanbul, 1994.
178. Massey CP. Preschooler moral development. In: Ratcliff D, editor. *Handbook of Preschool Religious Education*. Eugene, Oregon: Wipf and Stock Publishers; p. 82–101, 2007.
179. Dreek W. Ahlak yargısının gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 22(1); 289–309, 1989.
180. Güngör Aytar A. Ahlaki (törel) gelişim. İçinde: Ulusoy A, editör. *Eğitim Psikolojisi*. 5. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık; p. 110–36, 2016.
181. Killen M, Smetana JG. Origins and development of morality. In: Lamb ME, editor. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science Volume 3- Socioemotional Processes*. 7. Baskı. New York: Miley-Blackwell; p. 701–50, 2015.
182. Hoffman ML. Moral Internalization: Current Theory And Research. *Adv Exp Soc Psychol*. 10(C); 85–133, 1977.
183. Smith AF. Lawrence Kohlberg's cognitive stage theory of the development of moral judgment. *New Dir Student Serv*. 1978(4); 53–67, 1978.
184. Kohlberg L. The development of children's orientations toward a moral order. *Hum Dev*. 6(1–2); 11–33, 2009.
185. Hoffman ML. Empathy and moral development. *Annu Rep Educ Psychol Japan*. 35(0); 157–62, 1996.
186. Feldman RS. *Essentials of Understanding Psychology*. 11th ed. New York: McGraw-Hill Education; 356–364 p., 2015.
187. Walker LJ, Hennig KH, Krettenauer T. Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child Dev*. 71(4); 1033–48, 2000.
188. Mallon R, Nichols S. Rules. In: Doris JM, editor. *The Moral Psychology Handbook*. New York: Oxford University Press Inc.; p. 297–320, 2010.
189. Sheweder RA, Turriel E, Much NC. The moral intuitions of the child. In: Flavell JH, Ross L, editors. *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures*. New York: Cambridge Univ. Press; p. 288–306, 1981.

190. Thompson RA. Conscience development in early childhood. In: Killen M, Smetana JG, editors. Handbook of Moral Development. 2. Basım. New York: Psychology Press; p. 73–93,2014.
191. Nichols S. Sentimental Rules: On The Natural Foundations Of Moral Judgment. Oxford University Press; 3–30 p., 2004.
192. Smetana JG. The role of parents in moral development: A social domain analysis. J Moral Educ. 28(3); 311–21, 1999.
193. Seçer Z, Sari H, Olcay O. Anne tutumlarına göre okulöncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 0(16); 539–57, 2006.
194. Buzzelli CA. Children's perceptions of others' understanding of moral transgressions: who should know better and why. Soc Dev. 2(2); 96–103, 1993.
195. Smetana JG, Jambon M, Conry-Murray C, Sturge-Apple ML. Reciprocal associations between young children's developing moral judgments and theory of mind. Dev Psychol. 48(4); 1144–55,2012.
196. Prinz JJ, Nichols S. Moral emotions. In: Doris JM, editor. The Moral Psychology Handbook. New York: Oxford University Press Inc.; p. 111–46, 2010.
197. Çağdaş A, Seçer Z. Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlaki Gelişim. 1. Baskı. Arı R, editör. Konya: S.Ü. Mesleki eğitim Fakültesi Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları 1; 3–4 p., 2005.
198. Yavuzer H. Çocuk Psikolojisi. 37. Basım. Feroğlu N, editör. İstanbul: Remzi Kitabevi; 43–47 p., 2014.
199. Giren S. Kendini Kontrol Eğitiminin Okulöncesi Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları ile Bilişsel Tempolarına Etkisinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; p. 42-45, Konya, 2008.
200. Cüceloğlu D. İnsan ve Davranışı. 37. Basım. Duru E, editör. İstanbul: Remzi Kitabevi; 358–362 p., 2018.
201. Caprara GV, Barbaranelli C, Pastorelli C, Bandura A, Zimbardo PG. Prosocial foundations of children's academic achievement. Psychol Sci. 11(4); 302–6, 2000.
202. Yavuzer H. Çocuk Psikolojisi. 37. Basım. Feroğlu N, editör. İstanbul: Remzi Kitabevi; 78–80 p., 2014.

203. Kandır A. Gelişimde 3-6 Yaş / Çocuğum Büyüyor. 2. Baskı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları; 81–85 p., 2004.
204. Anlar B, Serdaroğlu A, Yakut A. Gelişimsel Çocuk Nörolojisi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları; 47–67 p., 2008.
205. Yavuzer H. Çocuk Psikolojisi. 37. Basım. Feroğlu N, editör. İstanbul: Remzi Kitabevi; 105–107 p., 2014.
206. Morris CG, Maisto AA. Understanding psychology. 12. edition. Pearson; 484–517 p., 2018.
207. Denham S, Warren H, Von Salisch M, Benga O, Chin JC, Geangu E. Emotions and social development in childhood. In: Smith PK, Hart CH, editors. The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development: 2. Basım. Wiley-Blackwell; p. 413–33, 2011.
208. Kandır A. Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi. Milli Eğitim Dergisi. (151), 2001.
209. Aslan D, Özgün Ö. Sosyal öğrenme kuramı. İçinde: Aral N, Duman T, editörler. Eğitim Psikolojisi. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık; p. 320–34, 2018.
210. Durualp E, Aral N. Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi. 1. Baskı. Ankara: Vize Yayıncılık; 2015.
211. Erdamar Koç G. Sosyal öğrenme kuramı. İçinde: Ulusoy A, editör. Eğitim Psikolojisi. 5. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık; p. 313–46, 2016.
212. Smidt S. The developing child in the 21st century: a global perspective on child development. 2. Basım. New York: Routledge; 84–101 p., 2013.
213. Miller PH. Gelişim Psikolojisi Kuramları.1. Baskı. Onur B, editör. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları; 487–489 p., 2008.
214. Bacanlı H. Eğitim Psikolojisi. 18. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları; 121–137 p., 2012.
215. Green MG, Piel JA. Theories of Human Development: A Comparative Approach. 2. Edition. Boston: Allyn & Bacon; 85–101 p., 2010.
216. Smetana JG, Jambon M, Ball C. The social domain approach to children's moral and social judgments. In: Killen M, editor. Handbook of Moral Development. 2. edition. New York: Psychology Press; p. 23–46, 2013.

217. Conry-Murray C. Young children's understanding of beliefs about moral and conventional rule violations. *Merrill Palmer Q.* 59(4); 489–510, 2013.
218. Schmidt MFH, Tomasello M. Young children enforce social norms. *Curr Dir Psychol Sci.* 21(4); 232–6, 2012.
219. Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 25. Baskı. Ankara: Pegem Akademi; 191–195 p., 2018.
220. Kozak M. *Bilimsel Araştırma: Tasarım, Yazım ve Yayım Teknikleri*. 3. Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık; 118 p., 2017.
221. Karabulut Demir E, Şendil G. Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*. 11(21); 15–25, 2008.
222. Seçer Z, Sarı H. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak analizi. *Milli Eğitim Dergisi*. 172; 126–42, 2006.
223. Fantuzzo J, Mendez J, Tighe E. Parental assessment of peer play: Development and validation of the parent version of the Penn interactive peer play scale. *Early Child Res Quarterly*. 13(4); 659–76, 1998.
224. Ahmetoğlu E, Acar İH, Aral N. Penn etkileşimli akran oyun ölçeği öğretmen formunun (peaoö-ö) uyarlama çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(1); 104–19, 2017.
225. Büyüköztürk Ş. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 25. Baskı. Ankara: Pegem Akademi; 31–37 p., 2019.
226. Yüzer AF. *İstatistik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; 269 p., 2009.
227. Tezel Şahin F, Özyürek A. 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilim Dergisi*. 6(3); 395–414, 2008.
228. Sadı G. 5-8 Yaş Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Anne Baba Tutumları. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, p. 17, İstanbul, 2018.
229. Öğretir Özçelik AD, Şıvkın E. Çeşitli sosyo-ekonomik düzeylerdeki anne tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Asya Akademik Sosyal Araştırmalar*. (9); 1–14, 2019.

230. Güney E. 3-6 Yaş Arası Çocuk Annelerinin Algıladıkları Ebeveynlik Biçimi, Çocuk Mizacı ve Sergiledikleri Ebeveynlik Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; p. 41-59, İstanbul, 2017
231. Tural Ş. Annenin Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Sürecindeki Tutumu İle Çocuğun Benlik Düzeyi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Bahçeşehir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü; p. 54-58, İstanbul, 2018.
232. Şentürk S. 5-6 Yaş Çocukların Çalışan ve Çalışmayan Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Bu Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, p. 53-69, İstanbul, 2007.
233. Tatlı S, Selimoğlu H, Bademci D. Çocukları okul öncesi eğitime devam eden annelerin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2(3); 101-114, 2012.
234. Katıksız S. 5-6 Yaş Arası Çocuğa Sahip Çalışan ve Çalışmayan Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Bu Çocukların Öğretmen Algısına Göre Akademik Benlik Saygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; p. 40-70, İstanbul, 2019.
235. Şanlı D, Öztürk C. Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. 32; 31-48, 2012.
236. Tezel Şahin F, Özyürek A. 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. Türk Eğitim Bilim Dergisi. 6(3); 395-414, 2008.
237. Alabay E. Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi. 1(2); 174, 2017.
238. Işık HK. Çalışan/Çalışmayan Ebeveynlerin Çocuklarına Karşı Tutumları ve Bu Tutumların 5-6 Yaş Grubu Çocukların Davranış Problemleri ile İlişkinin İncelenmesi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, p. 37-62, İstanbul, 2018.
239. Tezel Şahin F, Özyürek A. 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 25(2); 19-34, 2005.
240. Özyürek A, Tezel Şahin F. altı yaşında çocuğa sahip annelerin çocukları ile ilişkilerinin incelenmesi. IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal. 3(5); 72-86, 2012.

241. Özgen H. Çocukluk Çağı Ruhsal Travmalarının Ebeveyn Tutumları Üzerindeki Yordayıcılığı. Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, p. 31-51, İstanbul, 2017.
242. Atabey D. Anasınıfına devam eden çocukların annelerinin anne tutumlarının incelenmesi (Çorum ili örneği). Hitit Üniversitesi Sos Bilim Enstitüsü Dergisi. (1); 145–68, 2017.
243. Aktürk FM. Çocukları Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (5 Yaş Grubu) Ebeveynlerin Ana-Baba Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, p. 169, Konya, 2015.
244. Uygun N, Kozikoğlu İ. Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi. 9(3); 1494–507, 2020.
245. Sak R, Şahin Sak İT, Atli S, Şahin BK. Okul öncesi dönem: anne baba tutumları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 11(3); 972–91, 2015.
246. Rafferty Y, Griffin KW. Parenting behaviours among low-income mothers of preschool age children in the USA: implications for parenting programmes. Int J Early Years Educ. 18(2); 143–57, 2010.
247. Alisinanoğlu F. Çocukların denetim odağı çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Türk Eğitim Bilim Dergisi. 1(1); 0–0, 2003.
248. Çakırlı N. Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları ile 5-6 Yaş Aralığındaki Çocukların Özgüven Düzeyinin İncelenmesi. Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, p. 111, Kuzey Kıbrıs, 2017.
249. Taner Derman M, Türen Ş, Buntürk T. Okul öncesi çocukların empati bölümleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi. 4(2); 331–62, 2020.
250. Bedge Z. Öğretmen ve Ebeveyn Tutumlarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, p. 79-80, Karabük, 2015.
251. Aydoğdu F, Dilekmen M. Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi. 11(2); 569–85, 2016.

252. Sarıçam H, Halmatov M. Okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen 6 yaş çocukların ahlaki ve sosyal kural algılamalarının karşılaştırılması. Akademik Bakış Dergisi. (33); 1–14, 2012.
253. Aksekili E. 60 Ay ve Üzeri Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Bağlanma Stilllerinin, Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı ve Sosyal Davranışları ile İlişkisinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, p. 101-161, Ankara, 2017.
254. Arıkoç B. Okul Öncesi Dönemde Duygusal Zekâ ve Empati ile Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, p. 82-96, Ankara, 2019.
255. Kaya Bağdaş Ç. Anasınıfı ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Bilişsel Stilllerine Göre Ahlaki ve Sosyal Kural Algılarının İncelenmesi. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, p. 47-88, Ankara, 2018.
256. Özcan A. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları, Prososyal Davranışları ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, p. 115-29, Ankara, 2017.
257. Meriç A. Anne-Baba-Çocuk İletişimi ile Okul Öncesi Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2017.
258. Okumuş M. Annelerinin Ahlaki Yargılarının 4-5 Yaş Çocuklarının Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgileri ve Sosyal Problem Çözme Davranışları ile Olan İlişkisinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, p. 105-106, Ankara, 2019.
259. Meriç A, Özyürek A. Okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi. 8(14); 137–66, 2018.
260. Tezel Şahin F, Özyürek A. Okul öncesi dönem çocuğa sahip ailelerin çocuklarının ahlaki ve sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi. 14(3); 75–90, 2010.
261. Lautamo T, Heikkilä M. Inter-rater reliability of the play assessment for group settings. Scand J Occup Ther. 18(1); 3–10, 2011.

262. Akbaş İ. Farklı Sosyoekonomik Çevrede Eğitim Alan 60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerilerinin ve Akran Oyunlarının İncelenmesi. Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, p. 113-31, İstanbul, 2020.
263. Döker T. Dört- Altı Yaş Çocukların Sosyal ve Oyun Davranışları ile Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, p. 72-80, Malatya, 2020.
264. Bayrak Ş. 48-72 Aylık Çocukların Etkileşimli Akran Oyun Davranışları ile Ahlaki Yargı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, p. 61-76, İstanbul, 2019.
265. Kocabaş Z. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları ile Çocukların Problem Davranışları ve Akademik Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, p. 93-139, Ankara, 2018.
266. Acer S. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Değer Düzeyleri ile Akran Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, p. 87-99, İstanbul, 2018.
267. Pellegrini AD, Smith PK. The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Adolesc Ment Health*. 3(2); 51-7,1998.
268. Sönmez K. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçları ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, p. 46-76, Edirne, 2019.
269. Camgöz A. Ankara Örneğinde Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeğinin 60-72 Aylık Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Ebeveyn ve Öğretmenlerine Uyarlanması. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, p. 110, Ankara, 2010.
270. Değirmenci Ş. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği”nin Türkçeye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, p. 72-75, İstanbul, 2016.
271. Işıkoğlu N, Bora İvrendi A. Anne ve babaların oyuna katılımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(24); 47-57, 2008.
272. Catron TF, Masters JC. Mothers' and children's conceptualizations of corporal punishment. *Child Dev*. 64(6); 1828, 1993.



273. Smetana JG. Preschool children's conceptions of transgressions. effects of varying moral and conventional domain-related attributes. *Dev Psychol.* 21(1); 18–29, 1985.
274. Siegal M, Storey RM. Day care and children's conceptions of moral and social rules. *Child Dev.* 56(4); 1008,1985.
275. Tisak MS, Turiel E. Children's conceptions of moral and prudential rules. *Child Dev.* 55(3); 1039, 1984.
276. Selçuk Z. *Eğitim Psikolojisi.* 23. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık; 114–125 p., 2018.
277. Baç Uslu B. Alt Sosyokültürel Özellikler, Annenin Eğitim Durumu, Kardeş Sayısı ve Cinsiyetin Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, p. 15-18, Konya, 2005.
278. Sarı NN. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgileri ile Annelerinin Aile İşlevlerine Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, p. 92, Konya, 2018.
279. Koçyiğit S, Sezer T, Yılmaz E. 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi.* 12–1(23); 209–18, 2015.
280. Gagnon SG, Nagle RJ. Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychol Sch.* 41(2); 173–89, 2004.
281. Christie JF, Johnsen EP. The role of play in social-intellectual development. *Rev Educ Res.* 53(1); 115, 1983.
282. Denham SA, Renwick SM, Holt RW. Working and playing together: prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Dev.* 62(2); 242–9, 1991.
283. Papatğa E. Otizmlı Çocukların Oyun Becerileri ile Davranış ve Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, p.142-49, Edirne, 2012.
284. Yayla M. Ebeveynlerin Çocuk Oyunları Hakkındaki Görüşleri ve Çocuklarının Oyunlarına Katılımları ile Ebeveyn Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, p. 48-54, Denizli, 2016.

285. Yılmaz Y. Anne-Baba Tutumları ile İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, p. 7-21, Ankara, 2007.
286. Gülay H. 5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, p. 194, İstanbul, 2008.



## 10. EKLER

### EK 1: BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sayın veli,

İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. İbrahim Haluk YAVUZER danışmanlığında yürütülen “*60-72 Aylık Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algılarının Oyun Davranışlarına Yansımaları*” başlıklı bu araştırma, yüksek lisans tezi kapsamında yapılmaktadır. Bu araştırma ile ilgili size bilgi vermek ve sizi gönüllü olarak araştırmaya katılmaya davet etmek istiyoruz. Araştırma hakkında tam olarak bilgi sahibi olduktan ve sorularınız cevaplandıktan sonra eğer araştırmaya katılmak isterseniz sizden bu formun imzalanması istenecektir.

Bu araştırmada 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların ahlaki ve sosyal kuralları algılamalarının oyunlarına yansımalarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada çocuklar ve aileler ile ilgili bilgileri edinmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Formu”, ebeveynlerin tutumları hakkında bilgi edinmek için Karabulut Demir, E. ve Şendil, G. (2008) tarafından geliştirilen “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)”, çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları hakkında bilgi edinmek için Smetana (1981) tarafından geliştirilmiş, Seçer, Sarı ve Olcay (2006) tarafından kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliği yapılmış olan “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği (ASKAÖ)”, çocukların oyun davranışları hakkında bilgi edinmek için Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilen Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu(PEAOÖ-Ö)” kullanılacaktır.

Çalışma için gerekli olan veriler, ebeveynler tarafından doldurulacak olan “Demografik Bilgi Formu” ve “Ebeveyn Tutum Ölçeği”, çocuklara araştırmacı tarafından uygulanacak olan “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği” ve çocukların öğretmenleri tarafından doldurulacak olan “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu” aracılığıyla toplanacaktır. Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde çocuğunuza yaklaşık 15-20 dakika süren “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği” uygulanacaktır. Bu testte çocuğunuza ahlaki ve sosyal kural ihlallerini içeren 10 adet resim gösterilecek ve çocukların sosyal ve ahlaki yönden algılarını belirlemek için, çocuklara her bir resimle ilgili çeşitli sorular sorulacaktır.

Bu çalışmanın tüm verileri Yeliz Kübra MUCUK'un yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Çalışmaya katılmanız dahilinde çocuğunuza ve size ait kişisel bilgileriniz çalışmanın her aşamasında gizli tutulacaktır.

Formu imzalamadan önce çalışmaya dair sorularınızı lütfen araştırmacıya sorunuz. Daha sonra danışmak istediğiniz hususlar olursa çalışma yürütücüsü Yeliz Kübra MUCUK'a 05054804193 nolu telefondan ulaşabilirsiniz.

"Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı açıklama yukarıdaki adı belirtilen araştırmacı

tarafından yapıldı. Çalışmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak çalışmadan ayrılabilceğimi biliyorum. Söz konusu çalışmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum. "60-72 Aylık Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algılarının Oyun Davranışlarına Yansıması" araştırması kapsamında değerlendirme sonuçlarımın bu araştırmada kimlik bilgilerimin gizli tutularak kullanılmasına izin veriyorum."

Katılımcının ;

Adı-

Soyadı:

Tarih:

İmza:

X X X X X

## EK 2: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

### Katılımcı No:

Sevgili Veli,

Bu araştırma İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi tarafından 'ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarının oyunlarına yansımalarının incelenmesi' amacıyla yapılmaktadır. Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Bu soruların hiçbirinin doğru cevabı yoktur. En doğru cevap size en uygun cevaptır. Soruları eksiksiz, dürüst ve içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın geçerli olması açısından önemlidir. Buradan elde edilecek bilgiler bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Cevaplarınızla ilgili sizin dışınızda kimseye bilgi verilmeyecektir. Formda isminizi belirtmenize gerek yoktur.

Yardımlarınız için çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Yeliz Kübra MUCUK

Prof. Dr. İbrahim Haluk YAVUZER

### DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

#### Çocuğunuzun adı:

Çocuğunuzun doğum tarihi: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_ (gün/ay/yıl olarak)

1. Çocuğunuzun yaşı (ay olarak): ( ) 60-66 ay ( ) 67-72 ay

2. Çocuğunuzun cinsiyeti: ( ) Kız ( ) Erkek

3. Ailedeki toplam çocuk sayısı: ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ve üzeri

4. Çocuğunuzun doğum sırası: ( ) İlk Çocuk ( ) Ortanca/Ortanca

Çocuklardan Biri ( ) Son Çocuk

#### 5.Çocuğunuzun okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi:

( ) 0-12 ay ( ) 13-24 ay ( ) 25-36 ay ( ) 36 ay üzeri

6.Annenin yaşı: \_\_\_\_\_

7.Babanın yaşı: \_\_\_\_\_

#### 8. Çocuğunuzun anne-babası:

Birlikte Yaşıyor ( ) Boşanmış ( )\* Anne Sağ-Baba Ölü ( ) Baba Sağ-Anne Ölü ( )

\*Cevabınız 'Boşanmış' ise ( ) Velayet annede, babayı düzenli olarak görüyor.

( ) Velayet babada, anneyi düzenli olarak görüyor.

**9. Anne babanın en son mezun olduğu okul:**

*Anne*

( ) Okur-yazar değil

( ) İlkokul

( ) Lise

( ) Üniversite

( ) Lisansüstü

*Baba*

( ) Okur-yazar değil

( ) İlkokul

( ) Lise

( ) Üniversite

( ) Lisansüstü

**10. Anne-babanın çalışma durumu:**

*Anne*

( ) Çalışmıyor

( ) Çalışıyor iseniz mesleğiniz:.....  
mesleğiniz:.....

*Baba*

( ) Çalışmıyor

( ) Çalışıyor iseniz

**11. Gelir durumunuzu nasıl tanımlarsınız?**

( ) Çok Kötü

( ) Kötü

( ) Orta

( ) İyi

( ) Çok İyi

**12. Çocuğun yaşadığı aile:**

Aile

( ) Çekirdek Aile

( ) Geniş

### EK 3: EBEVEN TUTUM ÖLÇEĞİ

		5	4	3	2	1
	CÜMLELER	Her zaman böyledir	Çoğu zaman böyledir	Bazen böyledir	Nadiren böyledir	Hiçbir zaman böyle değildir
1	Ben bir başkasıyla konuşurken çocuğumun araya girmesine izin veririm.					
2	Çocuğumun kendine özgü bir bakış açısı olduğunu kabul ederim.					
3	Çocuğumla aynı fikirde olmadığımız zaman, benim fikirlerimi kabul etmesi için onu zorlarım.					
4	Çocuğumu, hayatın ufak tefek güçlüklerinden korurum.					
5	Çocuğuma bağımsız olmayı öğrenmesi konusunda yardımcı olurum.					
6	Çocuğuma, kurallara neden uyması gerektiğini açıklarım.					
7	Çocuğuma yaptığı şeyin önemli olduğunu hissettiririm.					
8	Çocuğumu, kendisi için yorucu olabilecek işlerden korurum.					
9	Çocuğum söz dinlemediğinde ona vururum.					
10	Çocuğumun iyi ve kötü davranışı karşısında neler hissettiğimi ona açıklarım.					
11	Çocuğumu yola getirmek için onu azarlarım.					
12	Çocuğuma karşı koruyucu davranırım.					
13	Çocuğum iyi davrandığında onu överim.					
14	Çocuğumun kişisel görüşlerine saygı gösteririm.					
15	Çocuğumu bir şeyleri kendi başına yapması konusunda cesaretlendiririm.					
16	Arkadaşları çocuğuma sataştığı zaman onu korurum.					
17	Çocuğumun başkaları konuşurken araya girmesine izin veririm.					
18	Çocuğumun cinsel konularda sorduğu soruları anlayacağı bir dilde doğru olarak cevaplarım.					
19	Çocuğum yanlış bir şekilde davrandığında ona bağırırım.					
20	Ebeveynlik konusunda bir yanlış yaptığımda çocuğumdan özür dilerim.					

21	Çocuğumu, kendisi için zor olabilecek işlerden korurum.					
22	Çocuğumun hastalanmasından endişe ederim.					
23	Çocuğumun duygularını serbestçe ifade etmesine izin veririm.					
24	Çocuğumun istediği saatte uyumasına izin veririm.					
25	Çocuğum yanlış davrandığında, bunun neden yanlış olduğunu ona açıklarım.					
26	Çocuğuma kızdığımda çocuğumu cezalandırırım.					
27	Fiziksel cezayı, çocuğumu disipline sokmanın bir yolu olarak kullanırım.					
28	Çocuğumun hayal kırıklığına uğramaması için elimden geleni yaparım.					
29	Çocuğumun büyüdükçe yeni şeyler denemeyi göze alması gerektiğine inanırım.					
30	Çocuğumun her şeyi yapmasına izin veririm.					
31	Çocuğumun yanlış davranışını görmezden gelirim.					
32	Çocuğumu başka çocuklarla kıyaslarım.					
33	Çocuğumun şımarıklıklarına göz yumarım.					
34	Çocuğumu şımartırım.					
35	Çocuğuma karşı çabuk öfkelenirim.					
36	Çocuğum bana bir şey anlatırken sözünü kesmeden dinlerim.					
37	Çocuğuma bir şey alırken onun da fikrini alırım.					
38	Çocuğumla her konuyu konuşabilirim.					
39	Çocuğuma karşı sabırsızım.					
40	En ufak bir hatasında, çocuğumu cezalandırırım.					
41	Çocuğum için hemen hemen bütün eğlencelerimden fedakarlık ederim.					
42	Çocuğumun kendi başına becerebileceği şeyleri denemesi için ona fırsat tanırım.					
43	Çocuğuma bana sormaksızın şahsi eşyalarımın herhangi birini alıp kullanmasına izin veririm.					
44	Evimizde hangi televizyon programının izleneceği, çocuğumun isteğine göre belirlenir.					
45	Çocuğumu yapabileceğinden fazlasını yapması için zorlarım.					
46	Çocuğumu, onun cesaretini kırabilecek zor işlerden uzak tutarım.					



## EK 4: AHLAKİ VE SOSYAL KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ KURAMSAL OLAYLARI KODLAMA CETVELİ

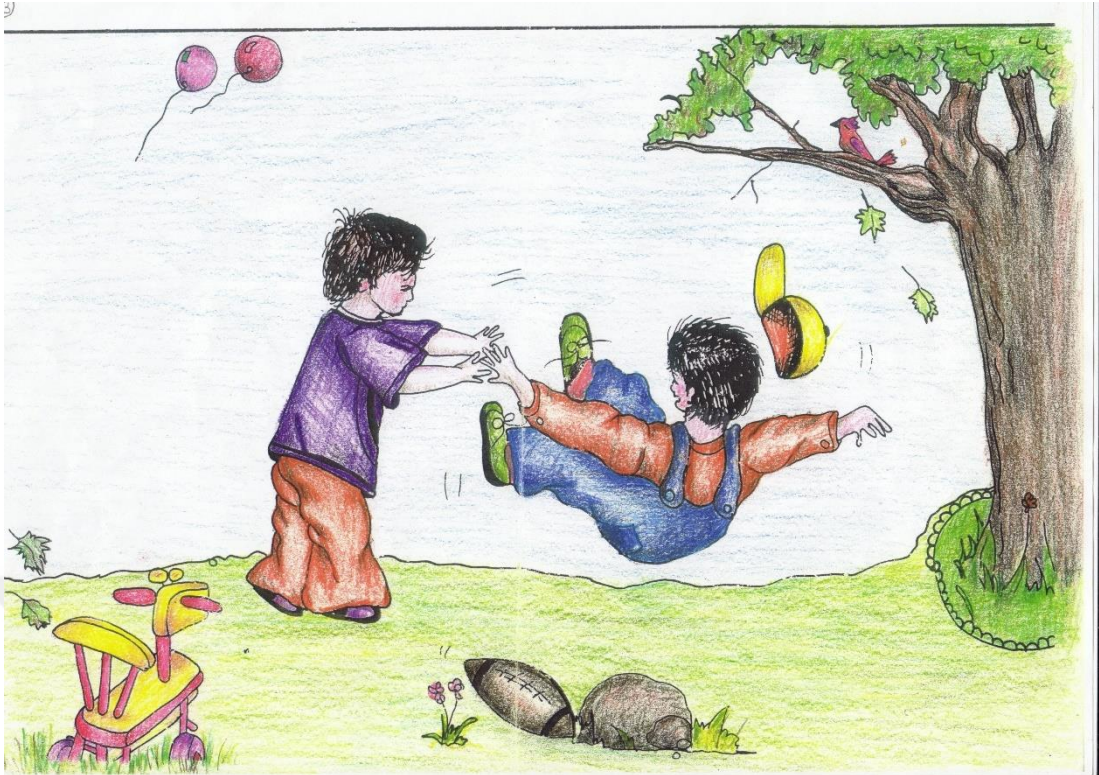
SORULAR	1		2			3		4		5		6		
	Resimdeki olay sence doğru mu/yanlış mı?		Eğer bu olay yanlışsa, sence ne kadar kötü? Yüz ifadelerinden sana göre uygun olanı seç			Bu çocuk bu davranışı yaparken öğretmen görmeseydi doğru olur muydu?		Öğretmeni ona bu davranışın yanlış olduğunu daha önce söylemeseydi ve böyle bir kural olmasaydı doğru olur muydu?		Başka bir okulda veya evde bu davranışın yapılması doğru olur muydu?		Öğretmeni bu davranışından dolayı bu çocuğa ceza versin mi?		
Ahlaki Suç Tipleri	Doğru	Yanlış	Az	Çok kötü	Çok çok kötü	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Az	Çok
Diğerine vurma(1)														
Oyuncağı paylaşmama(2)														
Diğerini itme(3)														
Su atma(4)														
Elmasını elinden alma(5)														
TOPLAM														
Gösteri ve anlatıma katılmama(6)														
Hikâye saatinde yerinde durmama														
Elma kabuklarını yere atma(8)														
Oyuncağı doğru yere yerleştirmeme(9)														
Kendi eşyalarını istenilen yere asmama(10)														
TOPLAM														

AHLAKİ ve SOSYAL KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ RESİMLERİ











## EK 5: PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN ÖLÇEĞİ- ÖĞRETMEN FORMU

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

Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Her Zaman
--------------	---------	---------	-----------

1. Diğer çocuklara yardım eder
2. Kavga etmeye ve tartışmaya başlar
3. Diğer çocuklar tarafından dışlanır
4. Sırasını beklemez
5. Oyun grubunun dışında gezinir
6. Kendini geri çeker
7. Oyunda sorumluluk almayı ister.
8. Amaçsızca etrafta dolaşır
9. Diğer çocukların oyun hakkındaki önerilerini reddeder
10. Diğer çocuklar tarafından görmezden gelinir
11. Gevezelik yapar
12. Akran çatışmalarını yatıştırmaya yardımcı olur
13. Diğerlerinin eşyalarına zarar verir
14. Kavgaya dönüştürmeden itiraz eder
15. Oyuna çağrıldığında katılmayı reddeder
16. Oyuna başlamak için yardıma ihtiyaç duyar
17. Sözlü olarak başkalarıyla alay eder
18. Diğer çocukların eylemlerini kibarca yönlendirir.
19. Diğer çocukları oyuna katılmaları için cesaretlendirir
20. Diğer çocukların eşyalarını zorla alır
21. İncinen veya üzgün olan arkadaşlarını rahatlatır
22. Oyun esnasında kafası karışır
23. Oyun esnasında hikâyeleri sözlü olarak dile getirir
24. Öğretmenin yönlendirmesine ihtiyaç duyar
25. Diğer çocukların oyununu bozar
26. Oyun esnasında olumlu duygular gösterir (örn., gülümser, kahkaha atar)
27. Fiziksel olarak saldırgandır.
28. Oyun hikâye ve aktiviteleri düzenlerken yaratıcılık gösterir
29. Geçişlerde ortamı bozar (Bir aktiviteden diğerine geçerken)

## 11. ETİK KURUL ONAYI



T.C.  
**İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ**  
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

E-İmzalıdır

Sayı : 10840098-604.01.01-E.12651  
Konu : Etik Kurulu Kararı

29/03/2019

**Sayın Yeliz Kübra MUCUK**

Üniversitemiz Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kuruluna yapmış olduğunuz “60-72 Aylık Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algılarının Oyun Davranışlarına Yansıması” isimli başvurunuz incelenmiş olup etik kurulu kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Hanefi ÖZBEK  
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar  
Etik Kurulu Başkanı

Ek:  
-Karar Formu (2 sayfa)

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof. Dr. Hanefi ÖZBEK tarafından 29.03.2019 tarihinde e-İmzalanmıştır. Evrąnızı <https://cbys.medipol.edu.tr/e-imza> linkinden 1A74937C9F kodu ile doğrulayabilirsiniz.

İstanbul Medipol Üniversitesi

Kavacak Mah. Ekinciler Cad. No.19 Kavacak Kavşağı - Beykoz  
34810 İstanbul

Tel: 444 85 44  
İnternet: [www.medipol.edu.tr](http://www.medipol.edu.tr)  
Ayrıntılı Bilgi İçin : [bilgi@medipol.edu.tr](mailto: bilgi@medipol.edu.tr)



İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ  
GİRİŞİMSSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR  
ETİK KURULU KARAR FORMU

<b>BAŞVURU BİLGİLERİ</b>	ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	60-72 Aylık Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algılarının Oyun Davranışlarına Yansıması			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Yeliz Kübra Mucuk			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Öğrenci			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	İstanbul			
	DESTEKLEYİCİ	-			
	ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ <input type="checkbox"/>	ÇOK MERKEZLİ <input checked="" type="checkbox"/>	ULUSAL <input checked="" type="checkbox"/>	ULUSLARARASI <input type="checkbox"/>

**İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ**  
**GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR**  
**ETİK KURULU KARAR FORMU**

<b>Değerlendirilen Belgeler</b>	<b>Belge Adı</b>	<b>Tarihi</b>	<b>Versiyon Numarası</b>	<b>Dili</b>
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ/PLANI			Türkçe <input type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU	20/03/2019		Türkçe <input checked="" type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
<b>Karar Bilgileri</b>	<b>Karar No: 252</b>		<b>Tarih: 22/03/2019</b>	
	Yukarıda bilgileri verilen Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve araştırmanın etik ve bilimsel yönden uygun olduğuna "oybirliği" ile karar verilmiştir.			

<b>İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU</b>	
<b>BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI</b>	Prof. Dr. Hanefi ÖZBEK

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile ilişkisi		Katılım *		İmza
Prof. Dr. Şeref DEMİRAYAK	Eczacılık	İstanbul Medipol Üniversitesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Hanefi ÖZBEK	Farmakoloji	İstanbul Medipol Üniversitesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. İlnur KESKİN	Histoloji ve Embriyoloji	İstanbul Medipol Üniversitesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Devrim TARAKCI	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	İstanbul Medipol Üniversitesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Sibel DOĞAN	Psiko-onkoloji	İstanbul Medipol Üniversitesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Hikmet ÜÇİŞİK	Biyoteknoloji	İstanbul Medipol Üniversitesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Keziban OLCA	Endodonti	İstanbul Medipol Üniversitesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	

\* :Toplantıda Bulunma



E-İmzalıdır

**T.C.**  
**İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ**  
**Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı**

Sayı : 10840098-772.02-E.48925  
Konu : Etik Kurulu Kararı

22/09/2020

**Sayın Yeliz Kübra MUCUK**

Üniversitemizin Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 22.03.2019 tarihli 252 karar no ile onay verilen "60-72 Aylık Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları İle Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algılarının Oyun Davranışlarına Yansıması" isimli çalışmanızın başlığını "60-72 Aylık Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları, Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları İle Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" olarak değiştirilmesi isteğiniz uygun bulunmuş olup kayıt altına alınmıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Hanefi ÖZBEK  
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar  
Etik Kurulu Başkanı

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof. Dr. Hanefi ÖZBEK tarafından 22.09.2020 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrağınızı <https://ebys.medipol.edu.tr/e-imza> linkinden 87DBD813XE kodu ile doğrulayabilirsiniz.

**İstanbul Medipol Üniversitesi**

Kavacık Mah. Ekinçiler Cad. No.19 Kavacık Kavşağı - Beykoz  
34810 İstanbul

**Tel:** 444 85 44  
**İnternet:** [www.medipol.edu.tr](http://www.medipol.edu.tr)  
**Ayrıntılı Bilgi İçin :** [bilgi@medipol.edu.tr](mailto:bilgi@medipol.edu.tr)

## 12. ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı	YELİZ KÜBRA	Soyadı	MUCUK
Doğum Yeri	MERSİN	Doğum Tarihi	1992
Uyruğu	T.C.	TC Kimlik No	
E-mail	ykmucuk@medipol.edu.tr	Tel	0505 480 41 93

### Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mezuniyet Yılı
Doktora/Uzmanlık		
Yüksek Lisans		
Lisans	Ankara Üniversitesi	2014
Lise	19 Mayıs Anadolu Lisesi	2010

### İş Deneyimi (Sondan geçmişe doğru sıralayın)

Görevi	Kurum	Süre (Yıl - Yıl)
1. Sınıf Sorumlusu	Ankara Binbir Çiçek Çocuklar Evi (Montessori Okulu)	2014-2015
2. Çocuk Gelişimcisi	Mersin Özel Yaşam Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2017
3. Araştırma Görevlisi	İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü	2018- Halen

Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama*	Konuşma*	Yazma*
İngilizce	İyi	İyi	İyi

Yabancı Dil Sınav Notu								
YÖKDİL	YDS	IELTS	TOEFL IBT	TOEFL PBT	TOEFL CBT	FCE	CAE	CPE
80	65							

	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel
ALES Puanı	74,81135	78,95008	76,05523

### Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma becerisi
Office Programları	Çok iyi
SPSS İstatistiksel Yazılım Programı	İyi