

T.C
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN
DAVRANIŞLARI İLE AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şeyma BAYRAK

Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN

Haziran, 2019

T.C
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN
DAVRANIŞLARI İLE AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şeyma BAYRAK

(Y1712.420007)

Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN

Haziran, 2019

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Tezli Yüksek Lisans Programı Y1712.420007 numaralı öğrencisi Şeyma BAYRAK'ın "48-72 Aylık Çocukların Etkileşimli Aksan Oyun Davranışları ile Ahlaki Yargı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 12.07.2019 tarih ve 2019/17 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 24.07.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

	<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
ASIL ÜYELER				
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi	Aylin SÖZER ÇAPAN	İstanbul Aydın Üniversitesi	
1. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Mine AKKAYNAK	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Prof. Dr.	Ahmet ŞİRİN	Marmara Üniversitesi	
YEDEK ÜYELER				
1. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Şahide Güliz KOLBURAN	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Doç. Dr.	Bayram BAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Bu çalışmada bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu beyan eder, onurumla doğrularım.

Şeyma BAYRAK

ÖNSÖZ

Kocaman Bir Teşekkürüm Var Yanımda Olan Herkese..
Destek Olan, Rehberlik Yapan, Yol Gösteren Tüm Hocalarıma...
Ve Aileme...

Haziran, 2019

Şeyma BAYRAK

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÇİZELGE LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Cümlesi	8
1.1.1 Alt problemler.....	8
1.2 Araştırmanın Amacı	9
1.3 Araştırmanın Önemi	9
1.4 Varsayımlar	10
1.5 Sınırlılıklar.....	10
1.6 Tanımlar	11
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1 Ahlak Kavramı	12
2.1.1 Ahlak gelişimi.....	13
2.1.2 Ahlak gelişimi ile ilgili kuramlar.....	14
2.1.2.1 Psikanalitik kuram.....	14
2.1.2.2 Ahlak kavramı ve davranışçı kuram ilişkisi.....	14
2.1.2.3 Sosyal öğrenme kuramı.....	15
2.1.2.4 Bilişsel gelişim kuramı.....	15
2.1.2.5 Jean Piaget'nin ahlak gelişim kuramı	16
2.1.2.6 Lawrence Kohlberg'in (1927-1987, Amerika) ahlâk gelişimi kuramı	16
2.1.3 Değer kavramı.....	16
2.1.4 Değerlerin özellikleri	17
2.1.5 Değerler eğitimi ve tanımı	18
2.1.6 Değerler eğitimi ve oyun	18
2.1.7 Değerler ve okul öncesi dönem	19
2.1.8 Değerler eğitimi ve çevre.....	20
2.2 Oyun Kavramı, Tanımı ve Kuramları	21
2.2.1 Klasik kuramlar.....	21
2.2.1.1 Fazla enerji kuramı.....	21
2.2.1.2 Dinlenme kuramı.....	22
2.2.1.3 Öncül deneme kuramı	22
2.2.1.4 Bağlantı kurma kuramı.....	22
2.2.1.5 Huizinga kuramı.....	22
2.2.2 Dinamik kuramlar	23
2.2.2.1 Freud kuramı	23
2.2.2.2 Piaget kuramı	23
2.2.2.3 Ericson kuramı	24
2.2.3 Oyunun tarihçesi	24

2.2.4 Oyunun sınıflandırılması	25
2.2.5 Oyun çeşitleri	28
2.2.5.1 Karakterlerine göre oyun çeşitleri	28
2.2.5.2 Oynandığı yere göre oyun çeşitleri	29
2.2.5.3 Kullanılan araca göre oyun çeşitleri	30
2.2.6 Okul öncesi dönem ve oyun	30
2.2.7 Oyun ve akran ilişkileri	32
2.2.8 Oyunun öğretimi	33
2.2.9 Konu ile ilgili yapılmış yerli araştırmalar	33
3. YÖNTEM	38
3.1 Araştırmanın Modeli	38
3.2 Evren ve Örneklem	38
3.3 Veri Toplama Araçları	40
3.3.1 Kişisel bilgi formu	40
3.3.2 Penn etkileşimli akran oyun ölçeği- ebeveyn formu (PEAOÖ-E)	40
3.3.3 Ahlaki yargı ölçeği	41
3.4 Veri Toplama Süreci	41
3.5 Verilerin Analizi	42
4. BULGULAR	45
5.1 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	61
5.1 Sonuç ve Tartışma	61
5.2 Öneriler	74
KAYNAKLAR	76
EKLER	83
ÖZGEÇMİŞ	102

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 3.1:	48-72 aylık çocukların cinsiyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	38
Çizelge 3.2:	48-72 aylık çocukların yaş değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	39
Çizelge 3.3:	48-72 aylık çocukların kardeşinin olma durumu değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	39
Çizelge 3.4:	48-72 aylık çocukların okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	39
Çizelge 3.5:	48-72 aylık çocukların annenin öğrenim durumu değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	39
Çizelge 3.6:	48-72 aylık çocukların babanın öğrenim durumu değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	40
Çizelge 3.7:	Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının çarpıklık ve basıklık değerleri.....	42
Çizelge 4.1:	48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	45
Çizelge 4.2:	48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranış puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları.....	46
Çizelge 4.3:	48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranış puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları.....	47
Çizelge 4.4:	48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranış puanlarının kardeşin olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	48
Çizelge 4.5:	48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranış puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) sonuçları	49
Çizelge 4.6:	48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranış puanlarının annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) sonuçları	50
Çizelge 4.7:	48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranış puanlarının babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) sonuçları	51
Çizelge 4.8:	48-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler	52
Çizelge 4.9:	48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları.....	52

Çizelge 4.10: 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	53
Çizelge 4.11: 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının kardeşin olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları.....	54
Çizelge 4.12: 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) sonuçları	55
Çizelge 4.13: 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının annenin eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) sonuçları.....	56
Çizelge 4.14: 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının babanın eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) sonuçları.....	58
Çizelge 4.15: 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı puanları arasında yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları	59

48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN DAVRANIŞLARI İLE AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışma, okul öncesi eğitime devam eden 48-72 ay grubunda bulunan çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik nicel bir araştırma olup genel tarama yöntemlerinden ilişkisel ve nedensel karşılaştırmalı tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemleri, geçmişte ya da hala devam eden bir durumu bulunduğu şekilde betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama yönteminde araştırmaya konu olan birey ya da olaylar, doğal süreçleri içinde müdahale edilmeksizin gözlenip betimlenir. İlişkisel tarama yöntemleri, iki ve daha fazla sayıda olan değişken arasındaki değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelidir. Bu çalışmada İstanbul İl Merkez’inde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarının anasınıfları ve özel anaokullarında öğrenim gören 48-72 ay grubu çocukların akran oyun davranışları ile ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel ve nedensel karşılaştırmalı tarama türünde gerçekleştirilen bu çalışmanın evrenini 2018- 2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul İl Merkez’inde öğrenim gören 48-72 ay grubunda olan çocuklar; çalışmanın örneklemini ise bu evrenden seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 140 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların akran oyun davranışları ile ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde, Ahlaki Yargı Ölçeği ve PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği kullanılmıştır.

Söz konusu ölçeğin uyarlama çalışması Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN ve Emine AHMETOĞLU, İbrahim Hakkı ACAR, Neriman ARAL tarafından yapılmıştır. Ölçeğin kullanımı için kendilerinden yazılı izin alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: *okul öncesi eğitim, değerler, oyun, akran ilişkileri, ahlak gelişimi*

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN INTERACTIVE PEER PLAY BEHAVIORS AND MORAL JUDGMENT LEVELS OF 48-72 MOUNTH OLD CHILDREN

ABSTRACT

This study is a quantitative study to investigate the relationship between interactive peer play behaviors and moral judgment levels of children in the 48-72 month group attending preschool education. Relational and causal comparative survey models are used from among general screening methods. Screening methods are research approaches that aim to describe a past or present situation. In the relational screening method, individuals or events that are the subject of the research are observed and described without intervening in their natural processes. Relational screening methods are research models aiming to determine the existence and degree of change between two and more variables.

In this study, it is aimed to investigate the relationship between peer play behaviors and moral judicial levels of 48-72 month group children in kindergartens and private kindergartens of primary schools affiliated to the Ministry of National Education in İstanbul Provincial Center. The universe of this study, which was conducted in a relational and causal comparative survey type, was comprised of children aged 48-72 months who were educated in İstanbul Provincial Center in the 2018- 2019 academic year. The sample of the study consists of 140 children selected by random sampling method. Moral Judgment Scale and PENN Interactive Peer Play Scale were used to determine the relationship between children's peer play behaviors and moral judgment levels.

Adaptation study of the scale in question are done by Prof. Aylin SÖZER ÇAPAN and Emine AHMETOĞLU, İbrahim Hakkı ACAR and Neriman ARAL. Written permission was obtained from them for the use of the scale.

Keywords: *preschool education, values, game, peer relations, moral development*

1. GİRİŞ

Bireyin dünyaya gelişinden yetişkinliğe kadar geçen dönemin en dikkat çeken özelliği bireyin sürekli bir değişim ve gelişim içinde olmasıdır. Büyüme, insanoğlunun aynı anda vücudundaki ve iç organlarındaki boy- ağırlık yönünden artışı, gelişim ise metabolizmanın döllenmeden başlayarak aktivitesel, duyumsal, sosyal, dilsel, zihinsel yönlerden en son safhaya ulaşıncaya dek devam eden ilerleme ve farklılaşma gösteren değişikliği anlatmaktadır (Aral ve Baran, 2011).

Birey yaşamının 0-6 yılı, büyümenin, gelişmenin ultra aktif, etkin, enteraktif, aynı zamanda sosyal iletişimini en yoğun yaşadığı zamanları kapsamaktadır. İnsanın gelişmeye ve değişmeye hazır olduğu dönemler düşünüldüğünde zihinsel gelişim oldukça ehemmiyetli yere sahiptir. Biliş, içsel akıl süresini tanımladığından dikkat, algılama, zihin, probleme doğru odaklanma, sorun çözme, fikir yürütme, üretkenlik dâhil bir kaç bölüm biliş terimini kapsamaktadır (Bayhan ve Artan, 2009).

Temelleri okul öncesi dönemde atılan karakter ve kişilik gelişimi de tam bir yaşam boyu sürer. Yaşam boyunca, her birey, bir seri belirli gelişimsel dönemlerden geçer. Her dönemde, güven, özerklik gibi, tamamlanması gereken bir görev bulunmaktadır.

Her döneme ait sorunun nasıl çözümlendiği kimlik duygusunun oluşmasında çok önemlidir. Çocuğun, bir dönemdeki görevi tamamlayabilmesi ağırlıklı olarak çocuk ve ebeveynleri veya çocuk ve öğretmenleri arasında gerçekleşen etkileşimlere dayanır. Tam olarak ele alınmayan, gerçekleşmeyen her gelişimsel görev, kişinin erken yaşlarda halletmesi gereken şeylerle daha sonra uğraşmasına yol açacaktır. Her zaman tamamlanmayan kısımlar olabilir ancak bu kısımların sayısı ve boyutu ileriki dönemler için sorun teşkil edebilir. Pek çok yetişkin, hala bir kimlik geliştirme mücadelesi vermektedir (Kaya, 2003:50).

Gelişimin erken dönemlerinde çocuklara kazandırılmaya çalışılan değerlerin gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal gelişimden ayrı olarak düşünülemez. Genel olarak değerler eğitimi denildiğinde moral (ahlaki), kişilik ya da karakter eğitimi kavramları karşımıza çıkmaktadır. Değişik kaynaklarda bu kavramların birbiri yerine kullanıldıkları gözlenmektedir (Balat, 2005:197).

Yeni yetişen her insanın, doğru ve yanlış kararlarını, içinde bulunduğu gelişim dönemine göre farklı şekillerde ele aldığı düşünülmektedir. Piaget ve Kohlberg teorilerinde, kişinin gelişim dönemlerine göre değişik yargılarda bulunduğunu ifade ederek, bunları ahlaki gelişim başlığı altında yaşa bağlı dönemler halinde sunmuşlardır.

Okul öncesi yıllar ise, bireylerde kişiliğin oluşması, bilişsel gelişimin temeli olması, bireyin kişiliği ve bilişsel gelişiminin belli bir şekil kazanması, temel bilgi, becerileri ve yetilerin kazanılması hususunda kritik bir süreçtir ve önem arz etmektedir. Temel bilgi ve becerilerin yanında gelecekte içinde bulunacağı sosyal iletişim ortamlarını doğru düzenleyebilmesi noktasında oldukça önemlidir. Bireylerin gelişimi açısından önem arz eden okul öncesi dönemde çocukların aldığı eğitimin kaliteli, sistemli ve planlı olması gerekmektedir (Arı, 2003).

0-6 yaş yıllarını kapsayan dönemde beraberlik, dayanışma, paylaşım, keşfetme, yaparak yaşayarak öğrenme, oto kontrol, kişinin kendisini net ve doğru anlatma, yaratıcılık, öz bakım yeterlilikleri konusunda ki ihtiyaçlarının giderilmesi bireyin ilerleyen yıllarda gelişim süreçlerinin sağlıklı olması açısından çok önemli ve kıymetlidir.

Piaget'e göre ahlak gelişimi de bilişsel gelişim gibi birbirini izleyen dönemler halinde ortaya çıkmaktadır ve çocuğun çevreyle etkin iletişimi ahlak gelişimini de etkilemektedir. Okul öncesi dönemde oyun çocukların doğru-yanlış hakkındaki yargılarını anlayarak, ahlaki gelişimlerini izleyebilmek adına çok kritik bir süreç önemli bir fırsattır (Özdemir, 2003:116).

Bu kritik süreç içerisinde çocuğun alacağı eğitim, plansız, yetersiz ve kalitesiz olursa kişilik gelişimini büyük oranda etkileyecek, aynı zamanda ilerleyen kademelerde eğitim-öğretim yaşantısını olumsuz kılacaktır (Gürkan, 2000).

Erken çocukluk dönemi olgusu, çocuk gelişimi ile ilgili yürütülen araştırmalarla beraber gündeme gelmiştir. Çocuğun gelişmesi ile ilgili yapılan ilk çalışmalar arasında

hekimler, sosyal yenilikçiler, eğitimciler yer almaktadır.1774 yılında Johann Pestalozzi'nin öz çocuğu üzerinde yapmış olduğu gözlemlerin yer aldığı çalışma, çocuk gelişimi adına yapılmış literatüre geçmiş ilk delil niteliğindedir. Erken çocukluk dönemi eğitiminin gerekli olduğunu savunan eğitimcilerden birisi de Friedrich Wilhelm Froebel'dir. Almanya'da 1840'da açılan "Kindergarten" (Çocuk Bahçesi) anaokulu ve kendine güvenen çocukların yetiştiği bu okulda, anne babaların eğitimcilerle aktif olduğu sistematik, enteraktif ve akademik yaşam yolculuğu hedeflediklerini ifade etmiştir (Zembat, 1998).

Bireyin hayatının temelinde ve odak noktasında okul öncesi eğitimi vardır. Bu sebep ile eğitim bireyin gereksinimlerini karşılayacak hassasiyet, değer ve duyarlılıkta olmalıdır. Öğretilmek istenilenden çok, çocuğun ihtiyaç duyduğu şeyleri dikkate alarak eğitim süreci devam ettirilmelidir. Çocuğun aktif olduğu eğitim süreci katılımını ve ilgisini canlı tutmasına yardımcı olur (Oktay, 2000).

Okul öncesi dönemde alınan eğitimle birey oyun sayesinde tüm gelişim alanlarında olumlu davranışlar elde eder. Sahip olduğu düşünceler, fikirler, hisler sosyal ilişkilerle kompakt olarak yaşanır ve karşılaştığı zorluklarla baş edebilmek için gerekli olan tecrübeyi oyun sayesinde kazanmış olur (Gen, 2004).

Çocukların etkileşime girerek öğrendikleri kurallar, düşünce ve davranışlar çocukların değer yargılarının temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle özellikle küçük çocuklarda olumlu davranışlara ilişkin deneyimlerin fazla olması önemlidir. Çocuklar okula başlamadan önce birçok davranışı ailesinde deneyimler, birçok bilgiyi ailesinden öğrenir. Dolayısıyla çocuğa değerleri benimsetmekte ilk olarak ailenin vazifesidir (Samur, 2011).

Değerler, bireylerin istek, duygu, düşünce ve davranışlarını etkiler. Toplumda bu kadar etkiye sahip olan değerler bireylerin hayatına kılavuzluk edecek kadar önemli bir yere sahiptir. Değerleri toplumların bireyleri oluşturur. Toplum değiştikçe toplumun anlam yüklediği değer de değişir. Değişen değerlerin yerini olumlu değerlerin alması ve ilk değer tohumlarının atılması ise yine bireylerin görevidir (Akbaş, 2000).

Bu görevde ilk olarak ailelere düşmekte ve aile içinde de devam etmesi gerekmektedir. Fakat çocuğun okula başlamasıyla birlikte okul ve özellikle de öğretmenlere çocuklara

değer kazandırmak için verilen eğitiminde önemli sorumluluk düşmektedir (Samur, 2011).

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler oyunu aktif bir şekilde kullanarak, çocuğun gelişimine katkıda bulunabilirler (Dönmez, 2000).

Eğitimin vazgeçilmez unsuru olan oyun değerler eğitiminde de kuşkusuz önemli bir yere sahiptir. Oyunun değer ediniminde, değerlerin de oyun davranışlarında dolayısıyla akran ilişkilerinde önemli yeri vardır. Çocuk oyunda öğrendiklerini örnek alarak gerçek dünyaya taşıma imkânına sahiptir. Çocuk oyun sayesinde arkadaşlarından öğrendiği davranışlarını kendine örnek alarak bir takım değerleri kolaylıkla benimseyebilir ve bu değerleri ileriki yaşamında da pekiştirerek içinde bulunduğu topluma yansıtabilir (Samur,2011).

Ayrıca değer düzeyleri arttıkça da akranlarıyla daha olumlu ilişkiler geliştirebilir. Bu araştırmayla çocuğun değerleri benimsemesi sadece olumlu akran ilişkilerini değil aynı zamanda oyun davranışlarını da etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle çocuğun değerleri benimsemesi verilecek eğitimle desteklenmeli ve tüm yaşam alanlarına dâhil edilmeli. Oyun konusu insanoğlunun dikkatini her zaman çekmiştir (Huizinga 1995). Batıda çocuk oyunlarından söz eden eski kaynağın on üçüncü yüzyıla, Doğuda ise on birinci yüzyıla kadar gittiği bilinmektedir. Buna karşılık bilimsel araştırmaların tarihi bir yüzyıldan fazla değildir.

Önce felsefede, pedagojide, antropolojide başlayan oyun araştırmaları ve kuramları sonra psikolojide ve sosyolojide gitgide artarak sürmüştür; en yeni çalışmalar ise çocukluğun tarihi alanında yapılmıştır. Kuramsal ve deneysel araştırmalarda ele alınan belli başlı konular oyun-iş ayırımı, oyunun çocuğun gelişimine katkısı, serbest ve programlı oyunların farkı, modern yaşam tarzının oyuna etkisi gibi konulardır. Oyun araştırmalarında en önemli sorunun yöntembilim sorunu olduğu, sık sık tekrarlandığı için doğru olduğu varsayılan görüşlerin mutlaka irdelenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Canatan, 2008).

Oyunla ilgili kuramların on dokuzuncu yüzyılın sonu ile yirminci yüzyılın başında geliştiği görülmektedir. Friedrich Froebel'in kuramı oyunun eğitsel değerine ilişkin görüşleri pekiştirdi. Herbert Spencer oyunda "fazla enerji" kuramını ortaya attı; Karl Groos Spencer'i eleştirerek "egzersiz" ya da "uygulama" kuramını geliştirdi. Stanley Hall Gross'un egzersiz kuramını yetersiz ve yüzeysel bularak oyunu "özünü yineleme"

kuramına bağladı. Maria Montessori de Froebel gibi çocuğun yetişkinin denetiminde kendi girişimiyle etkinlikte bulunmasını savundu; ama sosyodramatik oyunu değil, oyun malzemeleriyle yapılan inşa oyununu daha önemli saydı. Jean Piaget, bilişsel gelişim kuramında, Groos'un oyunun bir n egzersiz olduğu grşun ve oyunun öğrenmede önemli olduğu yaklaşımını eleştirdi. Piaget'in kuramında oyunda özümleme önemlidir, oysa öğrenmede gerçekliğe uyum sağlamak söz konusudur. Piaget'e göre oyunun temel işlevleri, tekrarlama yoluyla mevcut becerileri geliştirmek ve çocuğa bir egemenlik duygusu kazandırmaktı. Sigmund Freud oyun konusuyla doğrudan ilgilenmemekle birlikte, psikanalitik kuram oyun terapisi yaklaşımında etkili olmuştur (Aral, 2010).

Oyun, gerçeklik içinde ortaya çıkması tehlikeli olabilecek cinsel ve saldırgan dürtülerin güvenli bir biçimde dile getirilmesini sağlıyor, travmatik olayların üstesinden gelmeye ve rahatlamaya yardımcı olabiliyor. Susan Isaacs oyunun duygusal yararları ile fiziksel, toplumsal ve bilişsel yararlarını birleştiren bir görüş geliştiriyor ve oyunu çocuğun içi olarak görüyor. Lev Vygotsky de oyun kuramında gelişimin duygusal ve bilişsel yönlerini birleştiriyor, ama bunu sadece cinsel ve benzeri dürtüler için değil çok daha genel anlamda yapıyordu; miş gibi oyun düşsel bir durumdaki etkinlik aracılığıyla çocuğu halihazır durumun baskılarından kurtarıyordu. Jerome Bruner, Sara Smilansky, Jerome Singer gibi daha yeni yazarlar oyunla yaratıcılık arasındaki ilişkileri, fantezi ve sosyo dramatik oyunun değerini vurguladılar. Brian Sutton-Smith de önceleri oyunun yaratıcılık açısından önemini destekledi, ama daha sonra "oyunun idealleştirilmesi" eğiliminden söz eder oldu; buna göre, oyun kuramları çocukların gerçek davranışlarını değil yetişkinlerin çocukları denetim altında tutma gereksinimlerini yansıtıyordu (Smith ve Cowie 1989).

Günümüzde okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasıyla okula başlama yaşi düşmüştür. Bu sebeple okul öncesi kurumlarda, çocuklar akranlarıyla daha erken yaşta karşılaşması sosyal gelişim açısından fayda sağlamaktadır. Okul ncesi dönemde akran grupları içerisinde olan çocuğun sağlıklı bir biçimde bireyselleşmesi ve toplumsallaşması birbirleriyle olan etkileşimiyle yakından ilişkilidir. Kendi önem ve değer duygularını geliştiren çocuğu, sosyal gelişimi olumlu yönden etkilenmektedir 4 (Yılmaz'dan akt. zmen, 2013). Çocukların anaokulundan ilköğretim okuluna geçiş sürecinde okula uyum sağlamalarında, sosyal yeterlilik düzeyleri ile olumlu akran ilişkilerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ladd ve Price'ten akt. Oruç, 2008).

İnsan gelişimi bir bütündür ve onu anlamak için birçok açıdan incelemek gerekir. Bunların başında ise ahlaki gelişim gelmektedir. Ahlaki gelişim, insanın içinde yaşadığı toplumun, o topluma ait kültürün ve dünya üzerinde kabul gören evrensel kültürle beraber diğer farklı kültürlerin de, ilke ve değerlerine uyum için gerekli olan, davranışları kazanması sürecidir (Ersanlı'dan akt. Özmen, 2013).

Çocuğun ilk sosyal etkileşimi ailesiyledir (Arı'dan akt. Uluyurt, 2012). Bu sosyal etkileşim çocuğun okula başlamasıyla devam etmektedir (Evans'dan akt. Daşçı, 2015). Birçok farklı kültürden, ekonomik ve sosyal yapıdan birçok öğrenci okul ortamında karşılaşmaktadır. Öğrenciler okul ortamında birbirlerine uyum sağlamaya çalışırken, birbirlerini tanımak ve anlamak için çaba göstermektedirler. Aralarındaki farklı özellikler olaylara alışılmışın dışında bakmalarını sağlarken birçok açıdan da sosyal ve ahlaksal etkileşim sağlamaktadır.

Okula başladığında dış dünya ile ilk defa karşılaşan çocuk için, doğru ve etkili bir iletişim kurmanın da önemi artmaktadır. Grup içerisinde kendini anlaşılır kılmak ve doğru ifade etmek için değişik ailelerden gelen akranlarını, onların farklı iletişim tarzlarını, isteklerini, niyetlerini ve duygularını anlayabilmek, o gruptaki gelişme ve öğrenmelerden yararlanması için önemlidir. Diğer insanlarla etkili bir şekilde iletişim halinde bulunmak ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık döneminde bireyin sosyalleşmesini sağlamaktadır (Önder, 2011).

Çocuklar birbirlerinin varlıklarından destek alarak, gerçek dünyayı keşfetmekte, araştırmakta ve incelemektedir (Erten, 2012). Yapılan çalışmalar, akranların birbirlerine karşı daha etkili rol modelleri olduklarını göstermektedir (Kasık, 2012). Akran gruplarının en önemli fonksiyonlarından biri çocuğun ailesi dışındaki dünyanın farkında olmasını sağlamaktadır. Karşılaştırma imkanı bulan çocuk için bu durum bilgi kaynağı olmaktadır. Çocuk, akranlarından aldığı geri bildirimlerle, neyi iyi neyi daha kötü yaptığını değerlendirmektedir (Santrock'tan akt. Uysal, 2009)

Oyun, çocuk için öğretici ve büyüyen doğal ve hayati bir unsurdur. En küçük yaşlardan başlayarak oyun çocuğun hayatındadır ve onu her zaman eğlendirir. Oynarken çocuk dener, keşfeder, öğrenir ve etkileşime girer. Bunların sonucunda özerkliğini elde eder.

Oyun ile insan ilişkileri, yardımlaşma ve paylaşma gibi 4 deneyimler edinir. Oyun, çocuğun içinde bulunduğu yaşamı kavramasını, gerçekte gerçek olmayanı ayırt edebilmesini sağlar (Susüzer 2006).

Oyun, oyuncunun oyunda yer alması için herhangi bir zorunluluğu olmayan serbestlik, önceden belirlenmiş zaman ve alan sınırları, nasıl gelişip sonuçlanacağı belli olmayan belirsizlik, kurallı bir oyunda yeni bir şey üretilmemesi, gerçek yaşam kurallarının oyunda geçersizliği ve hayali olma gibi değişmez özelliklere sahiptir (Dönmez 1992).

Oyun, özgürce tarzı olunan, tamamen emredici kurallara uygun olarak, belirli zaman ve mekân sınırları içerisinde bizzat bir amaca sahip olan bir gerilim ve sevincin duygusuyla alışılmış bir hayattan başka türlü olmak bilincinin eşlik ettiği iradi bir eylem veya faaliyettir (Güven 2006). Oyun, bazı örnek durumlar meydana getirerek, tecrübe ve tasarlama yoluyla gerçeği öğrenen insan yeteneklerinin çocuksu ortaya çıkışıdır (Ulutaş, 2011).

Oyunun ne olduğu ve çocuklukların neden oyun oynadıklarını açıklamaya çalışan, kuramcılar (Piaget, Freud, Erikson ve Vygotsky) araştırmacılar ve farklı disiplin ve görüşteki eğitimciler, oyunun öğrenme ve gelişimde büyük bir rolü olduğunu, oyunun sağlık, mutluluk ve yaratıcılık içerdiğini ileri sürmektedirler. Oyun konusunda çalışan araştırmacılar oyunun özellikleri konusunda farklı görüş öne sürmelerine rağmen, genel olarak oyunun belli karakteristik özellikler gösteren insan davranışı olduğu konusunda görüş birliğine varmışlardır.

Oyun konusunda ayrıntılı çalışmaları olan Boratav (1994), serbest zaman ve eğlence olgularının ön plana çıktığı bir tanımlama yapmıştır. Çocukların ve daha az ölçüde büyüklerin günlük geçim didinmelerinden ayırabildikleri boş zamanlarında herhangi bir üretim çabasını ya da başka çeşitten bir hizmeti zorunlu kılmadan, sadece eğlenme yolu ile dinlenmelerini sağlayan eylemlerdir demiştir. Genel olarak 6 oyun şu şekilde tanımlanabilir. "Oyun, insanların günlük uğraşlarının dışında kalan zamanlarda belirli bir amaca yönelik olarak (eğlence, eğitim, sağlık gibi) yapılır. Fiziksel ve zihinsel becerilerle sınırlandırılmış yer ve zaman içerisinde kendine özgü kuralları vardır. Gönüllü katılım yoluyla grup oluşturan, sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştiren; beceri, zekâ, dikkat ve rastlantıya dayanan, katılanları ve çoğunlukla izleyicileri de etkisi altında tutan, gerilim duygusunun eşlik ettiği, sonuçta maddi çıkar sağlamayan, zevk veren etkinliklerdir" (Hazar, 2000).

Bireyin yaşam yolculuğunun en önemli zaman dilimi olan okul öncesi dönem tüm ahlaki, sosyal, duygusal ve kişilik gelişimlerin temelini oluşturmaktadır. Bu araştırmada da 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının etkileşimli akran oyun davranışları incelenerek ahlaki gelişime olan katkısı araştırılmıştır. Çocuğun değerleri benimsemesinde başta ebeveyn, okul ve eğitim alanında hizmet veren personele büyük görevler düşmektedir. Çocukların değerleri öğrenmesini, pekiştirmesini, yaşama dâhil etmesini sağlayacak oyun temelli programlar sayesinde ise çocukların ahlaki yargı düzeyleri üst seviyelere çıkarılmalıdır. Uzman eğitimciler eşliğinde ahlaki değerlerin çocuğa kazandırılmasında oyunun ne kadar etkin olup birbiriyle bütünleşmiş halde sunulmasında ne kadar hayati önem taşıdığı görülmüştür.

1.1 Problem Cümlesi

“48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?”

1.1.1 Alt problemler

- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları nasıldır?
- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları kardeşin olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeyleri nasıldır?
- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanları kardeşin olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanları okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanları annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanları babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın asıl amacı; 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkinin olup olmadığının belirlenmesidir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Değer eğitiminde oyunun önemli bir yeri olmasına karşın, bu alanda yapılan çalışmaların istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Alan yazında değerler eğitimi ve oyun alanında yapılmış çalışmalar gün geçtikçe artıyor olsa da ülkemizde hala sınırlı sayıdadır.

Bu bağlamda araştırmanın literatüre katkıda bulunması hedeflenmektedir. Araştırmalar kapsamında ileride yapılması düşünülen projeler, ilgilenenlere rehberlik sunma niteliğindedir.

Çalışmanın 48-72 aylık çocukların ahlaki değer seviyeleri ve akran oyun davranışları ikilemi hususunda istatistiksel olarak veri sunması, konuyla alakalı gerçekleştirilecek başka araştırmalara da örnek gösterilmesi hedeflenerek verilen dataların öğretmenlere, ebeveynlere pratik ve profesyonel fayda sağlaması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilecek bulguların alanda çalışan okul öncesi eğitimcilerine, alanda çalışan ilgililere ve psikolojik danışmanlara yol gösterici nitelikte olması, olası akademik araştırmalara ilham olması beklenmektedir.

Erken çocukluk döneminde görev yapan uzmanlara, çocukların zihinsel, akademik, dilsel süreçleriyle alakalı zengin, çok yönlü, farklı ve profesyonel irdeleme gücü kazandırarak, ahlaki değer olgusunu oyun eşliğinde çocuklara ulaşmanın faydalı olacağı beklenmektedir.

Çalışmadan elde edilecek bulgular doğrultusunda ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların ahlaki değer kazandırma sürecine katkı sağlamakla birlikte onların oyun davranışlarının ve dolayısıyla akran ilişkilerinin gelişimini olumlu etkileyeceğinin bilincine varmaları beklenmektedir.

1.4 Varsayımlar

Araştırmada aşağıda belirtilen sayılılar kabul edilmiştir.

- Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların normal gelişim gösteren çocuklar oldukları,
- Araştırma verilerini toplama sürecinde, çalışma grubunda yer alan çocuklar için, öğretmenlerle doldurulan Ahlaki Yargı Ölçeği ve çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerinin doldurdıkları PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğini samimi bir şekilde cevapladıkları kabul edilerek çalışma tamamlanmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

Araştırma İstanbul ili Bağcılar, Avcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Sarıyer, Beylikdüzü, Güngören ilçeleri ile sınırlıdır.

Kullanılan ölçeklerin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

Araştırma normal gelişim gösteren ve 48-72 aylık okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 150 çocuk ile sınırlıdır.

2018-2019 eğitim-öğretim yılı kapsamında toplanmıştır. Bu eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

Olağan gelişim gösteren çocuklar ile sınırlıdır.

Ahlaki yargı ölçeği ve Penn etkileşimli akran oyun ölçeği ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

- Ahlaki değerler Eğitimi: “ Toplumsal yaşamı oluşturan, görünmez bağlarla insanları beraber tutan, ilerlemeyi, değişmeyi, mesut olmayı ve iç huzuru sağlayan, oluşabilecek tüm olumsuz ve tatsızlıkları ortadan kaldıran, insancıl, etkileşimsel aynı zamanda ruhumuza iyi gelen manevi olguların gerçekleşme sürecini kapsamaktadır (MEB, 2010).

- Akran İlişkileri: Aynı yaşlarda olan akranların, sosyal ilişkilerinde daha başarılı olmalarını ve sosyal alanlarda gelişmişlik düzeylerinin daha üst seviyelerde olabilmelerini sağlamak adına gerekli ihtiyaçların karşılanmasını sağlamaktadır.

Gelişim sürecinde olan çocukların yaşlılarıyla aralarında geçen etkileşimler kendilerine, yeterli sosyal beceri kazanmalarına ve gereken sosyal uyum için birçok fırsat sunabilmektedir. Bu ilişki de yaşa ve yaşanmışlığa bağlı olarak sürebilmektedir (Gülay, 2010).

- Ahlak: Ahlak, bireyin doğru ve yanlış olanı ayırt edebilmesine yardımcı olan hedef ve inançların tümüdür. Yanlışın ve doğrunun ayırt edebilmesine katkı sağlayan ilkeler ve değerler sistemini oluşturma süreci olarak tanımlamak mümkündür (Senemoğlu, 2005).

- Ahlak Eğitimi: Ahlak eğitimi, kişinin tüm dünyanın kabul ettiği ilkeler doğrultusunda yaşayarak, yanlışı doğruyu ayırt ederek, hak, hukuk, merhamet, vicdan, adalet olgusuyla davranarak, daha vizyonel bir kişilik geliştirmesine fayda sağlamasını amaçlamaktadır (Yörükoğlu, 2002).

- Ahlak Gelişimi: Bireyin toplumun değer yargılarını özümsemesi ile birlikte yaşadığı ortama ayak uydurmasını, şahsi ahlaki değerlerini edinmesini hedefleyen süreç olarak tanımlayabiliriz. İnsanın doğumla kazandığı özel yeteneklerin, toplum yaşamında yer alan tüm olgularla bağdaştığı bütünsel bir yapıdır (Yurdagül, 2003).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Ahlak Kavramı

Ahlak, kişinin yaşantılarıyla ve sosyal çevresiyle beraber yaşadıklarının bir neticesi olarak, toplumu oluşturan kişilerin tutumlarının iyi ya da kötü olduğunun gösterilmesiyle oluşmuş bir değerdir.

Ahlak gelişimi ise; toplumun değer yargılarına uyum sağlayan bireyin, yaşadığı sosyal çevreye uyumunu ve bireysel kural ile ahlaki değerlerin meydana gelmesini hedefleyen süreçtir. İlk amaç olarak, kişinin kendi değer yargılarını oluşturması hedeflenmiştir (MEB, 2013:3).

Evrensel anlamda ise; Ahlak, insan ilişkilerinde “iyi” ya da “doğru” veyahut “kötü” ya da “yanlış” olarak adlandırdığımız değer yargılarını ifade eder. Ahlak, kelimesinin etimolojik açıdan kökeninin Yunanca “ethos” ve Latince “mos” kelimelerine dayandığı bilinmektedir. İngilizce’de ahlak kelimesinin karşılığı olarak kullanılan “ahlak” (ethics) kelimesinin kökeni ise Yunanca “ethos” dan gelmektedir. Yine İngilizce de ahlak kavramını ifade etmek üzere kullanılan “morality” kelimesi Latince “mos” kelimesinden türetilmiştir. Ahlak, bir sosyal bilim dalı olarak toplum içerisinde oluşmuş örf ve adetlerin, değer yargılarının, normların ve kuralların oluşturduğu sistem bütünüdür. Bu sistem bütünü; bir bireyin, bir grubun ya da tüm toplumun doğru ve yanlış davranışlarını belirler ve yönlendirir.(Aktan,1994)

Tüm insanlar sahip oldukları toplumun değer yargıları ile büyür. Her toplumun kendi yaşanmışlık kuralları vardır ve insanlar bunları benimseyerek büyür. Çocuklarda çevreden ve ebeveynlerinden bu normları görerek büyürler (Akandere, 2013).

Bazı değerler vardır ki tüm toplumlar tarafından kabul görmüştür. Sevgi, saygı, hoşgörü, anlayış, iyilik, güzellik, doğruluk, dürüstlük gibi. Kişinin ahlaki seviyedeki en üst basamağı ise kendi toplumsal kurallarına uyarak, kendi kendine kararlar alması ve bu karara uygun davranarak ahlaki davranış sergilemesidir (MEB, 2013).

0-6 yaşta, çocuğun yakın çevresiyle kurmaya başladığı etkileşim ahlaki gelişim sürecini başlatmış demektir. Etrafındaki insanların cevaplarıyla şekillenen tutumlar ve

davranışlar giderek daha bilinçli hareketlere dönüşür ve ahlak kurallarının temeli olur. Çocuğun etrafındaki rol modeller bu nedenle çok önemlidir (MEB, 2013).

2.1.1 Ahlak gelişimi

Çocukların davranışlarının, doğruluğunun ve yanlılığının değerlendirilmesine yardımcı olan, aynı zamanda hareketlerini yönetmelerine fırsat sunan ilkeleri kazanmalarının tamamıdır ahlak. Bireyin ahlaki gelişim süreçleri ile ilgili bilgi sahibi olmak, ahlak eğitimi açısından önemlidir. Eğitimciler, buna uygun olarak eğitim öğretim süreçlerini planlayabilseler eğitimi yönetme şansına sahip olurlar. Aynı zamanda, aile bireylerinin ve öğretmenin, gencin kişilik ve ahlaki gelişimi konusunda yeterli bilgiye sahip durumda bulunması, kuşaklar arası iletişimi güçlendirecek bir hamledir (Aydın, 2003:41).

Çocuk gelişimcileri, “ahlaki gelişim” terimiyle çocukların toplumsal yaşantıya uyum sağlayabilmeleri noktasında gerekli ilkeleri öğrenmeleri ve özümsemeleri konusuna dikkat çekmektedirler (Özeri, 2004:76). Ahlaki gelişimin temeli bireydeki zihinsel, bilişsel, dilsel ve karakter gelişiminin bütünlüğüyle alakalıdır. Yaşam döngüsünün ilk beş yılında kişilik gelişiminin temelleri, atılmaktadır. Ahlak gelişimi ve kişilik gelişimi birbirinden bağımsız düşünülemez, birbirlerini tamamlayan bir sistem halindedir. Kişilik gelişimi çocuklukta başlar ve ergenlik, gençlik, ileri yetişkinlik dönemlerinde de giderek önem kazanarak hayat boyu kişiyi bütünleyen bir etki olur (Mehmedoğlu, 2003:93).

Ahlak gelişimi, çocuğun dış dünyayı anlamlandırma çabasıyla ve çocuklukta çevresindekilerle başlar ve ilk 3 yaş sonrası sözel iletişim kurmayla bütünleşir. Psikologların birçoğuna göre, kişilik gelişimi tüm gelişim alanları ile bütünlük içerisindedir. Çocuklar ebeveynlerinin cinsel kimliklerini, rol model hallerini, mimik ve jestlerini benimsedikleri gibi onların ahlaki duyarlılıklarını da, kişilik gelişimlerini de kabullenerek büyürler. Çocukların ileriki yaşamlarında karşılaşacakları endişe, korku, kaygı, kabul ve takdir edilme ihtiyaçlarının şekillenmesi içinde yetiştiği çevre ile başlamaktadır (Aydın, 2003.41).

Gelişimin bir başka özelliğine ilişkin ahlaki süreci, üç ana başlıkta toplamak mümkündür:

- Bilişsel,
- Davranışsal,

- Duygusal.

Zihinsel süreç, bireylerin hangi durum karşısında yapılması ya da yapılmaması gereken şey hakkında düşünme eğilimidir. Değerleri, akıl yürütmesi, davranışları ahlak gelişiminin zihinsel bütünlüğü içerisinde (Gander ve Gardiner, 1998:260).

2.1.2 Ahlak gelişimi ile ilgili kuramlar

Tarihsel süreç içerisinde ahlak gelişimi her zaman dikkat çeken bir konu olmuştur Din adamları, düşünürler, yazarlar hep yakından ilgilenmişlerdir. Ahlakın konu olarak irdelenmesi psikolojinin gelişmesi ile de paralellik kazanmıştır. Bu konuyu araştıran psikologlar, bahsedilen her bir gelişim basamağının, birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrılmayan halkalar halinde bulunduğunu savunmuşlardır (Aydın, 2003:41).

Bu gelişim süreci ile ilgili modeli geliştiren psikoanalitik kurama göre ahlak gelişimi, süper egonun ortaya çıkması, ebeveyn yasaklarının özümsemesi sürecini kapsar. Ahlak gelişimin tanımını yapan sosyal öğrenme kuramcıları, herhangi bir değişiklikte karşılaşmadan kademe kademe başlayan birikimli ve düzenli olarak ilerleyen iletişim süreci olarak tanımlar. Aynı zamanda kuramcılar bilişsel gelişim ile ahlaki gelişim dönemlerinin birbirlerini destekleyerek paralel doğrultuda ilerlediğini savunmaktadır (Özeri, 2004:76).

2.1.2.1 Psikanalitik kuram

Freud, ahlak ve kişilik gelişimini, duygusal güdüsel bir süreç olarak incelemiş ve bu süreci; id, ego ve süper ego ilişkilerindeki denge kavramına bağlamıştır. “İd”, kişiliğin temelidir. İnsanın doğuştan itibaren sahip olduğu tüm güdülerin toplamıdır. “Ego”, kişinin insanlarla etkileşime girmesi sonucu karakterinin gerçekçi ve bilinçli yönünün açığa çıkmasıdır. İnsanın algıladıklarından, duygu ve düşünce yapısından, değerlerinden ortaya çıkan bilinç düzeyidir. Süper ego, insanın karakterinde ki ahlaki kısımdır. Toplum ve kurumlar tarafından onaylanmış, kabul görmüş ölçütlere uygun davranır ve kitlesel yasakları içinde bulundurur. Ortaya çıkan davranışların uygunluğuna karar ver merciidir. Çocukluk döneminden başlar ve geçmiş yaşantılardan oldukça etkilenerek gelişir (Freud, 1994).

2.1.2.2 Ahlak kavramı ve davranışçı kuram ilişkisi

Eylemlerimiz davranışçı yaklaşıma göre kendi deneyimlerimiz etrafında şekillenir. Davranışçı yaklaşım düşüncesi insanların öğrendikleri ve gördükleri davranışların toplamı olduğunu savunur (Behavior Learning). Başka insanlar tarafından kabul gören, onaylanan davranışların ‘‘iyi ve doğru’’ olduğu, onaylanmayıp kabul görmeyen davranışların ‘‘kötü ve yanlış’’ olduğu düşünülür. Büyük oranda başkalarının onayladığı davranışlar ‘‘doğru’’, pekiştirilmeyenler ise ‘‘yanlış’’ gibi düşünülür. Bu kuramın savunucuları, davranışların yerleşmesinde rol model ilişkisinin önemli olduğunu, örnek alınarak taklit etme yolunun açık olduğunu savunmuşlardır (Aydın, 2003).

2.1.2.3 Sosyal öğrenme kuramı

Kişiliğin oluşumunda, kişisel ve çevresel etkenlerin hepsinin birbiri içine girmiş belirleyiciler olarak etkiye bulunduğunu Sosyal öğrenme kuramı (social learning theory) savunur. Davranışın üzerinde çevrenin etkisini savunur kuramcılar. Ahlâkî değerlerin rol model yoluyla, taklit ve pekiştirme aracılığıyla yaşandığını belirtmişlerdir. Kuralların benimsenmesinde çocuklara örnek olan çoğunlukla ebeveynleridir. Çocuklar ilk tepkileri anne babalarını gözlemleyerek öğrenirler. Değerlerin, kültürel normların öznel olduğunu, anne babadan öğrenilen öğretilerin içselleştirilerek hayata geçirildiğini savunurlar (Silah, 2005).

2.1.2.4 Bilişsel gelişim kuramı

Bilişsel kuramcılar, zihinsel gelişim ile toplumsal yaşantıların bireysel kural, kişiler arası iletişim ve sorumluluk kavramlarına daha güçlü bir destek bulunduğunu benimser. Ahlak gelişimini bilişsel açıdan inceler ve ahlaki bireysel farklılıkları kabul eder (Megep, 2014)Toplumların ahlaki gelişimlerini incelerken kişilerin bilişsel farkındalık düzeylerine bakılması gerektiğini savunurlar. Piaget’ye göre ahlaki gelişim, sosyal gelişim ve bilişsel gelişim bir hiyerarjik düzende ilerler. Çocuğun yaşı büyüdükçe sosyal harmonik düzende değer oluşturmaya başlar. Bilişsel gelişim kuramı (cognitive developmental theory) ahlaklılık ile bireylerin benimsediği kuralları beraber düşünür. Ahlâklılığın temeli de bu kuralların birey tarafından ne kadar benimsenip benimsenmediği ile ilgilidir. Piaget’in ahlâk anlayışında çocuk, kuralları dışsal etki sonucunda anlamaya ve öğrenmeye başlar. Böylece o ‘‘kendisi için iyi olan’’la ‘‘başkası

için iyi olan”ın ayırımına varır. Kohlberg’in kuramı Piaget’in kuramına göre daha revize olmuş ve genişletilmiş durumdadır (Megep, 2014).

2.1.2.5 Jean Piaget’nin ahlak gelişim kuramı

- 0-6 Yaş Ahlâk Öncesi Dönem: Ahlak kurallarının henüz benimsenmediği dönemdir.

- 6-12 Yaş Dışsal Bağlılık Dönemi: Kuralların nedenlerinin sorgulanmadığı, kesin ve değişmez kuralların olduğu düşünüldüğü dönemdir. Kurallara uymamanın sonucunun ceza olması gerektiği nicel bir dönemdir.

- 12 Yaş ve üzeri Ahlâki Özerklik Dönemi: Çocukların sosyalleşmeye başladığı dönem olduğundan, kuralların insanlar için olduğu ve gerektiğinde esnetilme payı olduğu kabul edilir. Cezanın sistematik şekilde uygulanması gerektiği kabul edilmez. Kuralların ihlal sebepleri de önemli görülür (Çapan, 2005).

2.1.2.6 Lawrence Kohlberg’in (1927-1987, Amerika) ahlâk gelişimi kuramı

- 0-10 Yaş Gelenek Öncesi Ahlâk Dönemi: Çocuklar yetiştikleri kültürün iyisi-kötüsü olarak belirlenmiş ölçülerini öğrenerek davranırlar. Bu aşamada ceza ve itaat eğitimi söz konusudur. Otoriteye uyararak, cezalandırılmaktan kaçınırlar. Diğer aşama da ise araçsal ilişkiler devreye girer ve çıkara dayalı bireysel bir ahlak anlayışı var olur.

- 10-13 Yaş Geleneksel Ahlâk Dönemi: Empati yeteneğinin geliştiği, başkalarının beklentilerinin, düşüncelerinin önem kazandığı dönemdir. Sonra kişiler arası uyum evresine geçilir ve iyi davranışlar ve yardım etme fikri onları çok mutlu eder. Son evre de akran gruplarının kurallarının yerini toplum kanunları alır ve kişi uzun süre bu evrede kalabilir

- 14 Yaş ve ilerisi Gelenek Sonrası Ahlâk Dönemi: Kişinin toplumsal yaşam içindeki otoritelerden ayrı olarak kendi inisiyatifiyle seçtiği değerleri planladığı dönemdir. Sonraki aşama da sosyal sözleşme eğilimi vardır. Yasaların kullanımı ve özgür haklar eleştirilir. Demokrasi çerçevesinde yasaların değişebileceği düşüncesine inanılır. Bu gelişim düzeyine insanların dörtte biri ulaşabilir. Altıncı evrede evrensel ahlak ilkelerine yönelim vardır. Birey kendi ahlak ilkelerini yaratır. Adalet, özgürlük, hak, eşitlik, insan hakları, hayvan hakları gibi soyut kavramlara dayanır (Çapan, 2005).

2.1.3 Değer kavramı

Değer; herhangi bir durumun, nesnenin, eşyanın, kıymetini veya özelliğini anlatmaya yarayan, soyut ölçü ve benzetim niteliğidir.

Değerler eğitimi ise, kişiye has durumları, kişiyi kendi yapan durumları diğer canlılardan ayıran imkânları yani insana ait tüm faaliyetleri insancıl faaliyetler olarak hedefe uygun biçimde gerçekleştirebilecek kıvama ulaşmalarına zemin hazırlamaktır (Çağlar, 2003:305).

Ahlaki değer taşıyan şeyler, hayata anlam katan formlardır aynı zamanda. İnsana ait özellikler; saygı, sevgi, sorumluluk, özgürlük, merhamet evrensel bir bilinçle oluşarak kimlik ve kişilik çerçevesinde boyut kazanır. Böylelikle değerler toplumun bir ögesi olmaktan çıkar ve yaşamı anlamlı kılan varoluşumuzun bir parçası olur (Çağlar, 2003:305).

Aristoteles'in deyimi şudur; "insanın işini" yapabilecek duruma gelmesi için yardım etmek: insana has öteki tüm etkinlikleri hedeflerine ait gerçekleştirebilecek hale gelmelerine zemin hazırlamaktadır. İnsanın doğru düşünmesine veya yönlenmesine veya hareket etmesine etken olmaktır.

2.1.4 Değerlerin özellikleri

UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)'un değerler eğitimi tanımı ;"Çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitimsel çabalar" şeklinde ifade edilmektedir. Kavramsal tanımda "değer" kişinin nesnelere, insanları, objeleri, fikirleri, durumları; doğru-yanlış veya iyi-kötü veya haklı-haksız şeklinde yorumlamasıdır (Canatan, 2008:62-71).

Eğitim; toplumsal yaşamın beraberinde evrensel, mahalli ve geleneksel ahlak sistemini kişilere aktarma ile ilgili önemli bir yere sahip kabul edilmektedir. Eğitimin amaçlarından birisi değer yaratmak, bir diğeri de yaratılan ve herkes tarafından kabul edilen değerleri davranış haline getiren bireyler yetiştirmektir. Bireylerin davranışları değerler tarafından yönlendirilir (Canatan, 2008:62-71).

Çocukların iyiyi ve doğruyu anlaması veya yanlış ayırt edebilir hale gelmesi için rehber ve desteğe ihtiyacı vardır. Değerler eğitimi bu aşamada mevcut sistemden ayrı düşünülmemeyerek daha da önem kazanmış olur. İnsan haklarına saygılı, eşitlik,

özgürlük, çoğulculuk ve hak temelli düşünce yapısı ile demokratik değerleri ifade etmek mümkündür (MEB, 2017).

Schwartz'ın kuramında değerler 2 kısma ayrılır. Bireysel ve Kültürel değerler.

Kültürel değerler, toplumdaki herkesin kullandığı, ortak kurallara dayalı soyut düşüncelerdir.

- Bireysel değerler, kişinin hayatını planlarken kendini yönlendirmedeki gücü ve önemi olarak düşünülür.

Bu iki değer düzeyinin ayırım noktası, bireyselde kişiyi yönlendiren gücün, kültürel düzeyde bulunmamasıdır.

Schwartz'ın bireysel değerlerini açıklayan tablosunda:

- Etkileşim (uyumlu bir toplumsal etkileşimin evrensel nitelikte ön şartları)
- Grup (grupların sorunsuz çalışması için evrensel nitelikleri)
- Organizma (biyolojik olarak beyin evrensel ihtiyaçları) ifade eder.

2.1.5 Değerler eğitimi ve tanımı

Davranımlarımızı biçimlendiren, herhangi bir konu hakkında verdiğimiz kararları destekleyen, inandıklarımıza yönelik değerlenmelerimize ışık tutan, karakterimizin bütünlüğü ve olgusal tutarlılıklarımızdır (Merter ve Yılmaz, 2012).

Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçütler, mevcut durumları ve standartları yaşamın parçası haline getiren kalıplar bütünüdür (TDK, 2014).

En genel manasıyla değer kavramı: bir şeyin kötü veya iyi olması ile ilgili takındığımız tavırdır. Kişinin tercihleri, etrafı ile etkileşimi, ekonomik, sosyal, kültürel normları içine alan unsurların tamamı anlamına gelir (TDK, 2015).

2.1.6 Değerler eğitimi ve oyun

Oyunun erken çocukluk dönemi içerisindeki yeri ve önemi çok fazladır. Çünkü hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı çoğu duygu, davranış, değer, his, başarı, kazanım, deneyim, keşif ve başarısızlık durumunu bu sayede edinmektedir.

Çocuk oynayarak çokça değer eğitimini gerçekleştirir. Oyun çocuğun kendisini ifade etmesidir.

Çocuk ve oyun üzerine düşünölen, teoriler oluşturulan, araştırmalar yapılan kompleks ve bütönsel bir yapıdır. Aslında çocuklarının kendilerini buldukları yaratıcılıklarını kendi dünyalarıyla şekillendirdikleri, eğlenceli ve eğitici bir dönemdir (Sevinç, 2005).

Oyunun çocuk için doğal bir eğitim aracı olması ve değerlerin pekiştirilmesi açasından önemi büyüktür. Öğrenmeye duyulan ihtiyacın oyunla karşılanması için okul öncesi dönem idealdir. Hem akademik hem de pedagojik bir ihtiyaçtır (Pollart ve diğerleri, 1997).

Çocuğun farkında olmadan kendisini; açıkça, dolaysız ve kolay ifade edebildiği bir yol olması nedeniyle oyun yetişkinin çocukla iletişim kurmasını kolaylaştırır. Öğrenciyi keşfetmesi, özelliklerini tanınması, gündelik hayatında yaşadığı sorunları anlayabilmesi için öğretmenin dikkatli bir gözlemci ve başarılı bir oyun arkadaşı olması beklenir. Oyun ve çocukluk dönemi birbirinden ayrı düşünölemediği için, çocuğa ulaşmak, duygu dünyasını anlamak ve çocuğa faydalı olmak yetişkine bir görev olmuştur.

Oyun oynarken bazı değerlerin yanı sıra; sorumluluk, hoşgörö, merhamet, saygı, büyüklere saygı, paylaşma, hüüzün, endişe, bağlanma, kazanma ya da kaybetme korkusu, adalet, yardımseverlik, mutluluk, doğruluk, dürüstlük gibi birçok duyguyu da öğrenir (Akandere, 2003).

2.1.7 Değerler ve okul öncesi dönem

Değer öğretimi; insanı diğer tüm canlılardan ayıran, duygularını ve duyularını canlı tutan, insanı insan yapan normları barındıran, insana özđü olanakları gerçekeştirebilecek duruma getiren eğitimdir (MEB, 2010).

Bir soru da değerler eğitiminin verilmeye başlandığı yaş ile ilgilidir. Uzmanlar arasında bu konu ile ilgili farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Değerler eğitiminin başlanması için soyut işlemler dönemine geçilmiş olması yeterli gelmektedir. Kişiliğin gelişmesinin büyük kısmı erken çocukluk döneminde tamamlandığı için ilk yılların önemi temel taşı teşkil etmektedir (Lovat, 2011:1308).

Gelişimin erken dönemlerinde çocuklara kazandırılmaya çalışılan değerlerin temellerinin atıldığı düşünölrse, toplum hayatına uygun alışkanlıkların kazanılması, bu alışkanlıkların ileriki yıllara aktarılması, bireyin çevresi ile olan etkileşimini artırıp, problem çözme becerilerine sahip, karakteri oturmuş, değerleri benimseyen ve davranışa dökten bireylerin oluşumunu pekiştirmiş olur. Okul öncesi dönem tüm

gelişim alanlarını destekleyen ve bireyi geleceğe hazırlayan bir dönemi kapsadığı için de önem arz etmektedir.

Türkiye’de değerler eğitimine yönelik olarak Milli Eğitim 18. Şurasında vurgu yapılmış ve değerler eğitiminin erken çocukluktaki önemi şöyle belirtilmiştir (MEB, 2010).

“Değerler eğitimine, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim öğretimin her aşamasında, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliği yapılmalı, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli çalışmalar yapılmalıdır.”

2006 okul öncesi eğitim programında değerler eğitimine doğrudan değinilmemiş olmasına rağmen; değerler programın ilkelerinde örtük şekilde verilmiştir. Sevgi, farklılıklara saygı, sorumluluk, çevreye duyarlılık, yardımlaşma, hoşgörü, arkadaşlık, iş birliği gibi değerlere açıklanarak yer verilmiş ve okul öncesi eğitimde verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2010).

Kullanılmakta olan 2013 yılı okul öncesi eğitim programında ise değerler eğitimine okul öncesi eğitimi programının tanıtımı bölümünde, programın temel özelliklerinde ‘‘Kültürel ve Evrensel Değerleri Dikkate Alır’’ şeklinde yer verilmiştir. Bu özellikte şu ifadeler yer almıştır: ‘Toplumsal, kültürel, sosyal ve evrensel değerleri tanıyan, sağduyulu bireyler yetişmesi açısından bu program çok önemlidir. Değerler eğitimi ayrı bir başlıkta ele alınmamış, kazanım ve göstergelerle bütünleşmiştir’’ (MEB, 2017).

2.1.8 Değerler eğitimi ve çevre

Bir çocuk okul öncesi eğitim dönemine gelmeden önce, çocuğun eğitimi ile ilgili tüm sorumluluğu tek başına ailede olması sebebiyle kazandırması hedeflenen değerler rolü doğal olarak artmaktadır. Ahlaki eğitimin verildiği ilk yer aile olarak bilinir. Çünkü sahip olunan ilk sosyal yapının aile olması, doğup büyüdüğü, gelenek ve görenekleri benimsediği, topluma hazırlandığı yegâne kurumdur.

Çocuk, annesi ile olan ilişkisinin görüş açısından olaylara bakmaya, olayları anlamaya ve dile getirmeye başlar. En güçlü ruhsal bağ kurduğu, yaşama bakış açısı kazandığı, aile üzerindeki disiplin mekanizmasını oluşturduğu, manevi ihtiyaçlarını karşıladığı,

ahlaki otoriteye otomatik şekilde kaynaklık eden model annedir. Baba ile ortak tutum sergilemesi ve ahlaki dinamikleri oluşturması, bütüncül ve uzlaştırıcı tavır sergilemesi önemlidir (Neslitürk, 2013).

Temel değerler olarak adlandırılan değerler (sorumluluk, dürüstlük, kurallara uyma, paylaşma, saygı, iş birliği vb) çocuğun ilk bilgilerini edindiği aile ortamında kazanılmaya başlar. Ailenin kazandırdığı bu değerler ilerleyen yaşlarda çocukların çevre ile olan iletişiminde oldukça önemli bir yer tutacaktır. Temel değerlere sahip olan bireyler nezaket kurallarına uyma, başka bireylerin haklarına saygı duyma, duygudaşlık kurma, kendini ifade edebilme vb. gibi olumlu olarak kabul edilen davranışlar gösterirler (Neslitürk, 2013).

2.2 Oyun Kavramı, Tanımı ve Kuramları

İnsanlık tarihi kadar eski, köklü ve eşsiz olmasına rağmen oyunun, o kadar geğmiş araştırmalara konu edinmesi çok uzun değildir. Bilimsel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Son yıllarda çocuğun gelişimine eşdeğer görülmekte, akademik çalışmalar yapılmakta ve bulgular neticesinde bilim insanlarının bu alana yönelmesi sağlanmaktadır. Yaşamın sihirli yılları olarak adlandırılan erken çocukluk dönemi, ihmale gelmeyen, yaşama yön veren, gelişimin hızlı olduğu çok kritik bir dönemdir.

Tüm eğitim bilimleri alanlarının yaptığı çalışmaların sonuçlarına baktığımızda oyunun çocuğa dair en önemli uğraşı olduğu kabul edilmekte fakat okul öncesi dönemde, çocukların öğrenme ortamlarında istenilen düzeye ulaşmamış ve hak ettiği değeri bulmadığını görmekteyiz.

Çocuğun oyunlu etkinlikleri kazandırılması hedeflenen değerlerin imkân bulduğu öğrenme ortamları ve etkinlikleridir. Eğitimcilerin bu konuya vermeleri gereken önem de aynı oranda olmalıdır. Ve eğitimcilerin bilgi ve birikimlerinin güncel, gelişimsel, kuramsal ve ihtiyaçlar doğrultusunda olmalıdır (Aral, 2013).

2.2.1 Klasik kuramlar

2.2.1.1 Fazla enerji kuramı

Fazla enerji kuramı; enerjinin amaçlı etkinlikler veya amaçsız etkinlikler yani oyun yoluyla harcandığını farz eder. Çocuk oyun oynarken daha fazla enerji sarf eder ya da farklı bir değişle fazla olan mevcut enerjisini kullanmak üzere oyun oynar.

Gerginliğini atan çocuk daha sağlıklı ve dengeli olur. Spencer tüm canlıların evrensel bir şekilde aktif olma ihtiyacını savunur. Vücuttaki tüm hücrelerin kendini yenilemesi sürecinin aktif yaşam becerilerinden geçtiğini savunur. Organizmanın hareketsiz kalmasının hem metabolik, hem zihinsel, hem fiziksel zarara uğrayacağı görüşündedir (Sevinç, 2005).

2.2.1.2 Dinlenme kuramı

İnsanı zorlayan aktiviteler insanı bilişsel veya fiziksel olarak yıpratmaktadır. Haliyle insanın dinlemeye, uykuya, rahatlama ihtiyacı olacaktır. Asıl dinlenme etkinliği ise insanın sorumlulukları dışındaki başka uğraşları ile gerçekleşmesidir. Hem yenilenme, hem tazelenme hem de rahatlama ihtiyacı karşılanmış olur (Sevinç, 2005).

Yaşamda harcanan enerjiyi geri kazanmak için oyun oynanması gerektiğini savunan kuramdır. Oyun aktivitesinden sonra bir dinlenme aktivitesine ihtiyaç vardır. "Fazla Enerji Kuramı"nın aksine enerji kazanmak, tazelenmek ihtiyacında oyun oynanması gerektiği savunulmuştur (Baykoç ve Dönmez, 2000).

2.2.1.3 Öncül deneme kuramı

Kuramın savunduğu görüş oyunun içgüdüsellidir. İçgüdüsel olarak oyun oynar çocuk ve gelecek ile ilgili prova yapmış olur. Bir ön hazırlık, bir nevi alıştırma sürecidir. Gross oyunu tanımlarken; seneler boyu devam eden içgüdüsel beceri, uyum sağlayıcı mekanizma ve kazanım süreci olarak söyler. Oyunların gelişimle beraber değiştiğini, deneysel oyunla başlayıp, sosyal oyunlar ile devam ederek tüm hayatın provasını oyunlar yardımı ile yaptığını vurgular (Sevinç, 2005).

2.2.1.4 Bağlantı kurma kuramı

Bağlantı kurma kuramı öncül deneme kuramının tam karşıtıdır. Oyunun gelecekteki davranışları etkilemediğini savunan görüştür. Genetik yolla elde edilen davranış kalıplarının vücut kimyası tarafından reddedilme halidir. İnsanın ilkelikten kurtulma çabasının oyunla çözüldüğünü, insanın geçirdiği evrimin irksal yolculuğunun oyunla paralel olduğunu düşünülür. Bu görüş günümüz standartlarında kabul görmemektedir (Baykoç ve Dönmez, 2000).

2.2.1.5 Huizinga kuramı

Huizinga teorisine göre, oyun çeşitli kültürlerden meydana gelmemiştir, tam tersi olarak kültürlerin açığa çıkmasındaki ana etkidir. Huizinga oyunu bir tepki olarak

değil, işlevsel bir uğraş olarak niteler. Çocuk için oyun önemli bir ihtiyaç ve taleple gerçekleştirilen davranıştır. Sürekli tekrarı olan, özgürce yapılan, demokratik bir süreçtir (Poyraz, 1999).

Oyun hayatın içindedir. Oyun tüm sınırları aşar. Anlam bakımından bağımsız, işlevsel, zengin ve ihtiyaç halidir (Huizinga, 1995).

2.2.2 Dinamik kuramlar

Dinamik kuramların savunduğu iki nokta bulunmaktadır. İlki çocukların kendilerini ifade ettikleri mış gibi oyunlar ve hayal kurdukları oyunlardır ve zihin gelişimi açısından oldukça besleyicidir. Diğeri ise genel isteklerinin karşılanması için kullandıkları oyun ortamlarıdır (Sevinç, 2005).

2.2.2.1 Freud kuramı

Bu kuramda sistemli bir oyun kuramı geliştirmemiştir Freud. Ona göre oyun, çocukların taleplerini gerçekleştirmelerine ve çocukta endişe oluşturan durumlarla baş etmelerini sağlayan uygun ortamlar bütünüdür. Tanımlarken oyunu; gerçek hayatın ta kendisidir ve çocuğun güvenli bölgesidir diye belirtmiştir. Duygularının açığa çıktığı, kendini en özgür hissettiği, ruhsal olarak yenilendiği, korkularından arındığı yeteneğini geliştirdiği ve aynı zamanda beceri kazandığı şahsi alanı olarak görmüştür (Sevinç, 2005).

2.2.2.2 Piaget kuramı

Piaget'in oyun kuramının temeli zihinsel gelişime dayanmaktadır. Piaget'e göre insan zekâsının gelişimi, özümleme ve uyum işlemlerine bağlıdır. Tüm doğal süreçlerin aslında bu unsurların yattığını söyler. Oyunun dış dünyayla bütün halde olduğunu, bilişsel gelişimi desteklediğini ve çocuğun davranışlarının sisteme matize bir düzene soktuğunu savunur (Baykoç ve Dönmez, 2000).

Piaget, oyun gelişimini de çeşitli kısımlara bölmüştür. Oyun ve biliş gelişimi arasındaki ilişkinin önemine dikkat çeken Piaget, hayat boyu yaklaşımı ile oyunun gelişim sürecini 3 döneme ayırmıştır:

- 0-2 Yaş Duyu Motor Dönemi: Bedensel gelişmeyle beraber tekrarlayan hareketlerden oluşan oyun davranışlarıdır.

- 2-7 veya 2-11 Yaş Sembolik (Simgesel) Oyun Dönemi: Çocuğun objelerin yokluğundaki zihinsel canlandırmayı yapması, nesnelere arasında ki ilişkiyi sembolleştirebilmesi fakat gerçeklik algısının tam yerleşmediği süreçtir.

- 11-12 Yaş sonrası Kurallı Oyun Dönemi: Bilişsel özelliklerin ileri düzeye geçtiği zamandır. Oynanan oyunlar kurallıdır ve kurallar önemlidir. Yaşam boyu devam edecek gelişim ve öğrenme sürecidir.

2.2.2.3 Ericson kuramı

Psikososyal gelişim kuramı temelinde oyunu ele alan Ericson bu bağlamda değerlendirme yapmış ve oyunun çocuğun psiko sosyal gelişimine bir yansıma olduğunu savunmuştur. En çokta oyunun kişilik gelişimine etkileri üzerinde durmuştur. Ericson'a göre oyun çocuğun benliğini ortaya çıkardığı bir dramatize alanıdır. En önemli öğrenme, dinlenme ve gelişme alanıdır (Sevinç, 2005).

2.2.3 Oyunun tarihçesi

Tarihsel zaman içerisinde oyun ile ilgili düşüncelere bakıldığında oyunun önemli olduğunun altı çizilmiş ve eğitime oyunun dâhil edilmesi söylenmiştir. Çocuğun eğitim yaşantısında fiziki eğitimi ile ruh eğitimi beraber yapılmalı der Platon (M.Ö.427-347). Çocuğun oyun ile yetişmesinin gerekli ve önemli olduğunu, çocukların yeteneklerinin keşfedilmesinde oyunun gücünü savunmuştur.

Oyunun çocuğun eğitiminde önemli olduğunu belirterek çocuğun zihnine ve hafızasına yenilikler katar diyen Gazali (1058-1111) belleğin taze, dinç ve güçlü kalmasının yolunun oyundan geçtiğini savunur (Akandere, 2003).

Comenius (1592 - 1671), oyunun çocuk gelişimindeki en güçlü öğrenme aracı olduğunu, çocuğun özgür, bağımsız ve arkadaşlık bağları güçlü karakterler olmasının oyunla gerçekleşebileceğini belirtir (Sevinç, 2005). Kişiliğindeki pozitif ilerleyişin, yaratıcılığındaki olumlu artışın sebebi olarak görür.

Rousseau (1712 - 1778), Bireyin doğuştan iyi ve temiz olduğunu, zamanla etrafın onu kötüleştirdiğini ile sürmektedir. İnsan özgürce hareket etmeli ve yetenekleri doğrultusunda geliştirilmelidir. Bu eğitim ve öğretim süreci aile ile başlayıp, okul ve devlet kurumlarıyla desteklenmelidir. Verilen her eğitim çocuğun özündeki iyiliği

korunmalı, ahlaki değerleri baz almalı ve yeteneklerini geliştirmesi hususunda çaba göstermek gerektiği savunulmadır (Sevinç, 2005).

Pestalozzi (1746- 1827), oyunun bir hedef uğruna oynanması ve topluma fayda sağlaması gerektiğini savunur. Doğal ortamdan çok, amaçlı, planlanmış ve hedefli oyunlar oynanması gerektiği belirtilmiştir (Akandere, 2003).

Froebel (1782- 1852), oyun oynarken çocukların en samimi, sahici ve doğal şekilde özünü anlatmanın bir yöntemi olduğunu düşünür (Akandere, 2003). Tüm gelişim alanlarının büyük oranda faydalanmasını ve eğlenerek öğrenmesi gerektiğini savunur. Seçimlerinin kendisinin yapmasını özgüven kazanması ve iç dünyasına ayna tutması açısından oldukça değerli bulur.

Montessori'ye (1870-1952) göre, eğlenmeyi ve eğitim almayı başlatan faaliyetlerdir oyun ve çocuğun en önemli işidir. Bu yöntemde ki ceza-ödül formatının oto kontrol kazanmayı zorlaştırdığına dikkat çekmiştir. Çocuğun oyunda seçtiği ortağı ve kararları için imkân vermek, destek sağlamak, güven vermek gerektiği vurgulanmıştır (Sevinç, 2005).

John Dewey'e (1859-1952) göre, bir çocuğun keşfederek, deneyerek, görerek, dokunarak öğrenmesi oldukça önemlidir. Ezberlemek kalıcılığı azalttığı gibi, öğrenme kalitesini de yok eder. Bu nedenle oyunda böyle bir ortam oluşturulmasına dikkat çeker.

2.2.4 Oyunun sınıflandırılması

Çoğu araştırmacı çocuk oyunlarının çeşitlilik göstermesi sebebiyle oyunları sistematikleştirmek ve birbirine benzer olan oyunları sınıflandırmayı istemiştir. Özdoğan (2014) çocuk oyunlarını kuramcıların görüşleri kapsamında ele almış ve bu kapsamda çocuk oyunlarının birçok sınıflama şekline yer vermiştir (Özdoğan, 2014).

Pehlivan (2014) aktarımıyla Doğanay (1998) ile Özgür (2000) ise oyunun çeşitlerini; macera, taklit, açık hava, onarıcı, yaratıcı oyunlar yıkıcı yapıcı oyunlar ve düş gücü oyunlar olarak altı ana bölümde toplayarak tasnif etmişlerdir (65).

Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, genel olarak oyunun zihinsel ve sosyal oyun boyutları ele alınarak iki türlü sınıflama yapıldığı görülmektedir. Oyunun bilişsel boyutlarını inceleyen araştırmacıların başında Piaget gelir (66). Piaget çocuk oyunlarını üç aşamada ele almıştır. Piaget'nin oyun aşamaları:

- Alıştırımalı Oyun: Çocukluğun ilk iki yılını kapsayan oyunlardır. Çocuk, 4 aylıkken çevresindeki dokunabildiği tüm nesnelere atar, yakalar, sallar, ileri-geri hareket ettirir ve almayı öğrenir. Çocuk bu hareketlerini yeni bir nesne ya da oyuncakla eline aldığı zaman tekrar gerçekleştirir. Bu oyunlardan haz duyan çocuk sürekli yeniler ve hareket performansını artırır. Bu dönem oyunları çocuğun yaşamının sonraki yılları için başarı güdüsünün temellerini oluşturur (Jordan, 2003).

- Sembolik Oyun: Bu dönem çocuğun iki yaşına girmesi ile birlikte başlar ve bu oyunun özellikleri bu yaştan sonra gözlemlenebilir. Yedi ya da 11 yaşına kadar sürmekte olan dönemde çocuk, gerçek dünyada yaşamış olduğu önemli olayları oyunlarında değiştirerek ve yeniden kafasında canlandırıp farklılaştırarak anlatma yoluna gider. Bu oyunlar yaşamış olduğu olayları sembolize eder. Bu dönem oyununda çocuk zihninde canlandırdığı nesne çocukta olmamış dahi olsa, farklı bir nesneyi sanki elinde kafasında canlandırdığı nesne varmış gibi kullanabilir. Taklit oyunları ile çocuk, günlük hayat ve içinde bulunduğu çevrenin düşünüş ve yaşayış şekillerini oyununda gösterebilmektedir. Bu oyunlarda çocuklar çevresinde bulunan kişilerin taklidini yaparak sosyalleşme sürecine girmektedir. Anne ve babalarının davranış biçimlerini oyunlarına yansıtarak onlarla özdeşim kurduklarını da gösterebilirler (Öncü, 2014).

- Kurallı Oyun: Kurallı oyun evresi çocuğun 4 yaşına girmesiyle başlamaktadır. Çocuklar oynadıkları oyunlarda kurallara uymaları gerektiği öğrenmiş olurlar. Altı yaş grubu çocukların tamamen bu öğrenmeyi gerçekleştirmiş olması gerekmektedir. Oyunlarda cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olmaktadır. Serbest oyun faaliyetleri sırasında çocuklar tek başlarına veya gruplar halinde ve serbest oyunlar oynarken kurallar koyarlar ve oyunu kurallarına göre birlikte oynamayı öğrenirler. Bu aşamada birlikte oynanan oyun sayısı artmaya başlar. Oyunların süresi uzamaya başlar. Çocuklar genelde daha bilinçli düşünmeye ve oynamaya başlar. Hayali oynanan oyunlar azalmaya başlarken fiziksel performans gerektiren ve dışarıda oyun oynama istekleri artar. Oynanan oyunların hepsinde başarı ve kazanma isteği vardır. Tüm bunlar sayesinde çocuk kurallara uymayı öğrendikçe bencillikten uzaklaşır, sosyalleşir ve otokontrolü öğrenir (Poyraz, 2014).

Parten (1932), çocukların oyunlarını oyunun sosyal boyutu açısından incelemiş ve oyunu beş evrede ele almıştır. Bunlar:

- **Yalnız Oyun:** Bu dönem genellikle doğumla başlar ve yaşamın ilk 3 yılını kapsar. İlk olarak bedeniyle ve daha sonra etrafındaki uyarıcılarla oynamaya başlar çocuk. Objelerin sesleri, boyutları ve hareketler halleri, dikkatini çekmeye başlamıştır çocuğun. Bu dönem çocuğu oyun ortamındaki diğer çocukların ne yaptıkları ilgisini çekmez ve tek başına oyun oynar (Karadağ, 2008; Öncü, 2014).

- **Oyun İzleme:** Bu aşamada çocuk diğer çocuklarla etkileşime girmeden yalnızca uzaktan seyrederek, oyuna dâhil olmadan sorular sorabilir (Frost, 2008; Öncü, 2014).

- **Paralel Oyun:** Bu dönem iki ile dört yaş arasındadır. Paralel oyunda çocuk bir başka çocukla aynı ortamda oynar ancak onunla beraber oynamaz. Çocukların birbirinden bağımsız bir biçimde aynı oyun ortamında farklı oyunlar oynadıkları bir aşamadır. Çocuklar arasındaki sözel etkileşim ise oldukça azdır (Sevinç, 2004).

- **Birlikte Oyun:** Bu dönemde çocuk çevresindeki çocuklarla etkileşim kurarak, konuşarak beraber oynar fakat oyunlarının hedefleri aynı olmayabilir. Birbirleriyle fikir, materyal ve oyuncak paylaşımı yaparlar. Oyunları genelde doğaçlama olarak başlar. Bu aşamada kurallar ve roller tam olarak belirlenemediği ve gelişimsel özellikleri olan benmerkezcilik ağır bastığı için oyun iyi revize edilememiştir (Sevinç, 2004; Öncü, 2014).

- **İşbirlikçi Oyun:** Bu aşamada hedef, kurallar ve roller belirlenerek planlanır. Oyunun hedefi ve kuralları doğrultusunda iş birliğine dayanan bu oyunda amaç beraberce belirli bir sonuca ulaşarak başarı sağlamaktır (Sevinç, 2004; Öncü, 2014).

Ayrıca literatürde bulunan ve en fazla kabul gören sınıflandırmalardan birisi de Bühler (1928)'in beşli oyun sınıflandırmasıdır. Bühler'e göre birbirini takip ederek oluşan oyunlar bir gelişim süreci içerisinde. Bühler oyunları 5 grupta toplamıştır:

- **İşlevsel Oyunlar:** Çocuğun gelişim süreci içinde ilk oynadığı oyunlardır. Çocuk doğduğu andan itibaren parmakları ile oynar ve kollarını hareket ettirir. Önceleri nesnelere yere atma, yakalama, sallama hareketleri görülür. İki yaş civarlarında çocuk kalem, kağıt kullanmaya başlar (Kadim, 2012; Akyel, 2011).

- **İllüzyon (hayali-imaginative) Oyunlar:** İşlevsel oyunlara paralel iki yaşlarında görülür. Çocuk çevresini aklında şekillendirdiği ölçüde anlamlandırır. Örneğin bir legoya uçak der ve legoyu havada uçakmış gibi uçurur (Kadim, 2012; Akyel, 2011).

- Rol Oyunları: Hayali oyunların en üst seviyesinde görülür. Örneğin çocuğun oyuncak bebekleri çocuk olur, kendisi ise anne olur (Karadağ, 2008).

- Grup Oyunları: Çocukların tek başına oynamalarının yerini arkadaşlarıyla oynamaya yönelmesinin aldığı oyunlardır. Tek başına oynamaktan sıkılan çocuğun, 5 yaşından itibaren grup oyunlarına yönelir. Bu oyunların ilk basamağını genelde yakın çevreler, balkonlar, apartman girişleri, sokaklar tamamlar. Herhangi bir kurala bağlı kalmaksızın çocuklar birlikte oynarlar (Kadim, 2012).

- Kurallı Oyunlar: Daha ileri bir bilişsel seviye gerektiren bu dönemde çocuklar diğer çocuklarla oynayarak mantıksal düşüncelerini geliştirirler. Kurallı oyunlar; yakalamaç, maskeliler, top oyunları, saklambaç, su ve çadırli oyunlardır (Karadağ, 2008; Kadim, 2012).

2.2.5 Oyun çeşitleri

Oyun çeşitlerini kişiliklerine göre, oynandığı yere göre ve kullanılan araca göre üç grupta incelemek mümkündür (Keskinoğlu, 2008).

2.2.5.1 Karakterlerine göre oyun çeşitleri

Kişiliklerini dikkate alan oyunlar ise şöyledir: işlevsel, düş ve topluca oynanan oyunlar (Keskinoğlu, 2008).

- İşlevsel Oyunları

Bilinçsizce yapılan ilk hareketlerden sonra daha denetimli yaptığı hareketleridir. Çocuk bu dönemde sürekli hareket eder, kollarını ve bacaklarını sallar. Çocuğun bilinçsiz olarak gerçekleştirdiği refleksif hareketler bilinçli devinimleri yapabilmesi ile vücut bölümlerini kontrol altına alabilmesi için alıştırmalar şeklindedir. Çocuk için bu basit ve bilinçsiz hareketler birer oyundur. Bu hareketler gerçek bir oyun karakteri taşımamasına rağmen, ilk alıştırmalar ve fonksiyon oyunları olarak adlandırılır (Keskinoğlu, 2008).

- Düş Oyunları

Çocuklar için fonksiyon oyunları dönemi kısa sürer. Çocuklar üç yaş itibariyle düş gücüne dayanan oyunları oynamaktan hoşlanırlar. Oyuncaklarına canlı gibi davranarak onlarla konuşur, mama yedirir, yaramazlık yaptığı için kızar, bekçi olur kapıdaki görevini yapar, mimar olur kule yapar (Akyel, 2011). Çocuk, bu tür oyunlarla

duygudaşlık becerisi kullanarak gizli duygu ve düşüncelerini ortaya koyar (Karadağ, 2008; Lones, 2008).

Çocuğun hayal gücü, yaratıcılığın etkisinin büyük olduğu bu oyunlarla hayal gücüne dönüştürülebilir. Örneğin çocuğa anlatılan hikayeleri çocuk gözünde canlandırabilir. Artık materyal olarak kullanılan kumaş parçaları, bitmiş makaralar, boş kutular, şişeler, tahta bloklar ve bebekler kullanılarak çocuğun hayal gücünü geliştirmesi sağlanabilir (Akyel, 2011).

- Topluluk Oyunları

Çocukların 5–6 yaşlarından itibaren birlikte oynadıkları oyunlara küme oyunları denir. Sokaktaki yaşlılarıyla oyunlar oynar. Ebeveynler negatif cevap verip arkadaşlık kurmasına izin vermezlerse çocuğun olumsuz davranışlar kazanmasına sebep olurlar. Bu tarzda yasaklar ile yetişen çocuklar; sonraki yıllarda içe dönük, hırçın, korkak veya yaramaz olurlar (Keskinöğlü, 2008).

Grup oyunlarında ilginin dağılmaması için oyunun süresi kısa olmamalıdır. Okul öncesi eğitimi alan çocuklar daha korunaklı, oyun salonlarında ve sınırlı açık havalarda oyun oynayabilirler (Keskinöğlü, 2008).

2.2.5.2 Oynandığı yere göre oyun çeşitleri

Bu oyun çeşitleri; açık hava oyunları ve salon-sınıf oyunlarıdır.

- Açık Hava Oyunları

Açık havada oynanan oyunlarda daha geniş alanlar kullanılır. Kapalı mekanlardan sıkılan çocuklar için alternatif olur. Topla oynanan oyunlar, kovalamaca ve saklambaç gibi oyunlar misal olarak verilebilir (Keskinöğlü, 2008).

Açık hava oyunlarının çocuğun bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal birçok gelişim alanına olumlu katkıları vardır. Çocuklar açık havada çim, toprak ve kumla oynayarak atlar, koşar, zıplar ve en önemlisi doğayı tanır.

- Salon- Sınıf Oyunları

Çocukların sınıf ortamında oyuncaklı veya oyuncaksız, yalnız veya çoklu oynayabildikleri oyunlardır. Mutlaka önceden belirlenmiş kuralları olan oyunlar da salon veya kapalı alanlarda oynanabilir. Okul öncesi eğitimde oyun saati 3 bölüm halindedir.

- Isındırıcı,
- Hareketli,
- Dinlendirici (Aral, 2010; Lones, 2008).

2.2.5.3 Kullanılan araca göre oyun çeşitleri

- Araçta yapılan,
- Araçla yapılan,
- Araçsız yapılan oyunlardır (Keskinoglu, 2008).
- Araçta Yapılan Oyunlar

Bir oyun aracının üzerinde veya içinde oynanan oyunlara denir. Jimnastik sırası ve minderi, denge tahtası, tahterevalli, salıncak, atlama kasaları ile oynanan oyunlar araçta yapılan oyunlardır (Keskinoglu, 2008).

- Araçla Yapılan Oyunlar

Herhangi bir materyal eşliğinde oynanan oyunlara araçla yapılan oyunlar denir. Topla oynanan oyunlar, ip oyunları, hulahop oyunları Legolar ve farklı nesnelere gerçekleştirilen oyunlar araçla oynanan oyunlara örnek olabilir (Keskinoglu, 2008).

- Araçsız Yapılan Oyunlar

Herhangi bir malzeme kullanmadan gerçekleşen oyunlardır. Taklit oyunları, saklambaç, kovalamaca, ebelemece, gölge oyunları, pantomim gibi oyunlardır.

2.2.6 Okul öncesi dönem ve oyun

Çocuğun gelişim ve eğitiminde oyun önemli bir yere sahiptir. Birçok beceriyi bu sayede kazanır. Oyun kavramı ile ilgili olarak birçok tanım vardır ve birkaçı şöyledir:

- Oyun çocuğun kendisini ifade etmesidir.
- Oyun sonucu düşünülmeden yapılan hareketlerdir.
- Oyun çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları kendi deneyimleri ile öğrenmesi yöntemidir.
- Oyun çocuğun işidir.
- Oyun bir uyumdur.
- Oyun hayal ile gerçek arasında bir köprüdür.
- Oyun bir sosyal kuruluştur.
- Oyun, çocuğun iç dünyasını yansıtan bir aynadır.

- Oyun, çocuğun kişiliğinin gelişimini sağlayan en ideal bir ortamdır.
- Oyun, çocuğu yetişkin yaşamına hazırlayan son derece önemli bir araçtır.
- Oyun, çocuğun sosyal ve ahlaki değerleri öğrendiği bir arenadır (Uluğ, 1997).

Çocuğun oynadığı oyunun önemi fazla olduğu için yapılan tanım sayısı da oldukça fazladır. Çocuğun en mutlu olduğu zaman dilimi oyun oynadığı zamanlardır. Sevgi kadar gerekli öz bakımı kadar önemlidir (Sevinç, 2005).

Tüm tanımları özetlemek gerekirse; "oyun, belli bir amaca yönelik ya da amaçsız olarak, kurallı ya da kuralsız, çocuğun tüm gelişim alanlarını etkileyen, çocuğun isteyerek ve hoşlanarak katıldığı, araçlı ya da araçsız olarak gerçekleştirilenin doğal öğrenme yoludur denebilir. Oyun evrensel bir kavramdır ve çocuk bulunan her yerde oyun vardır. Oyunların türü, kullanılan araç-gereç kültürden kültüre değişse de oyun var olmaya devam etmektedir. Oyun oynaması engellenen çocuklarda bir takım psikolojik, sosyal vb. alanlarda sorunların çıktığı yapılan araştırmalar sonucu ortaya konulmuştur. Erken çocukluk döneminde vazgeçilmez bir öğrenme aracı olarak oyun kullanılmaktadır.

Oyun sadece bir tanımlama ile yetinilecek basit bir kavram değildir, aksine üzerinde düşünülen, kuramlar geliştirilen karmaşık bir kavramdır. Oyun temelde okul öncesi çocuklarının içinde yaşadığı toplumsal çevrelerini yeniden biçimlendirdikleri, yeniden ürettikleri çocuğa özgü bir etkinliktir (Sevinç, 2005).

Okul öncesinde kullanılan doğal bir eğitim aracı olması yönünden çok önemlidir. Gelişim ve öğrenme isteklerini karşılayan bir etkinlik olması, bu kurumlarda çalışan personelin oyundan yararlanmasını kaçınılmaz kılmıştır. Oyun okul öncesi ile iç içedir. Oyun alanı iyi bir öğrenme alanı olmasının yanında pedagojik bir çevredir (Pollart ve diğerleri, 1997).

Oyun, çocuğun kendini doğrudan ifade edebildiği kolay bir yol olması bakımından da öğretmenin çocukla iletişim kurmasını kolaylaştırır. Öğretmenin çocuğu tanıması, gizilgüçlerini, çatışmalarını fark etmesi için iyi bir oyun arkadaşı ve bu esnada iyi bir gözlemci olmak zorundadır. Okul öncesi için oyunun öneminin büyük olması nedeniyle, öğretmenlerinde bu özellikten çok iyi faydalanmaları gerekmektedir. Çocuk oyunlarındaki duygusal paylaşımlar, gelecekteki toplumun ruh sağlığı açısından çok büyük önem taşımaktadır. Çocuk oyunda, mutluluk, sevinç, acı,

kıskançlık, üzüntü, korku, kaygı, kin, nefret, sevgi, sevilme, bağımlılık, bağımsızlık, ayrılık gibi birçok duyguyu öğrenir (Akandere, 2003).

Çocuk bu tepkilerini aynı zamanda oyuna yansıtır. Çocuk oyun içerisinde kendini de tanıyıp, tepkilerini kontrol eder. Oyunda yaşamın doğrudan gereksinimlerini aşan ve eyleme anlam katan bağımsız bir unsur rol oynamaktadır (Huizinga, 1995).

Gelişimin bir bütün olarak seyrinde oyun, özellikle okul öncesi çağda en önemli öğrenme aracıdır.

2.2.7 Oyun ve akran ilişkileri

Aynı çevrede yetişen çocukların birbirlerinden farklı geliştiklerini, farklı oyunlar oynadıklarını, farklı oyuncaklarla büyüduklarını ve farklı davrandıklarını görürüz. Bu bizlere kalıtımın, doğuştan getirilen kişilik özelliklerinin ve çevrenin yaşama olan vurgusunu anlatır. İkiz kardeşler bile farklı karakterde ve yapıda büyümektedir.

İnsanlar herhangi bir gruba dâhil olunca kendilerini daha iyi hissederler. Grup üyeliği kişinin sosyal açıdan belirlilik kazanmasına, psikolojik açıdan ise duygusal denge oluşturmaya zemin oluşturur. Grup üyelerinin amaçları ortak bir değer, beklenti, ilke ve düşünce altında toplanmaktadır (Yavuzer, 1992).

Sosyalleşme ortamı arkadaş çevresiyle, akran gruplaşmasıyla gerçekleşir (Korkmazlar, 1995).

Arkadaş ortamlarında insanlar beraber öğrenme fırsatı kazanarak, işbirliği, dayanışma, duygudaşlık kurma, sadakat, paylaşım, cesaret ve güç duygularını beslerler (Eklin, 1995).

Kendilerini özgürce ifade eden, kuralları içselleştirerek onlara uyan, işbirliği, takım ruhu ve liderlik yeteneği geliştiren arkadaş grupları çocukların ileriki yaşamlarında ihtiyaçlarını karşılayacaktır. Arkadaşlar birbirini taklit ederek yeni beceriler kazanırlar. Örneğin, sınıf arkadaşlarının bazı ödülleri paylaşmalarında çok cömert olduklarını gören dört ve beş yaşlarındaki çocuklar, paylaşma sırası kendilerine geldiğinde, daha önce cömertlik örneği görmemiş çocuklara oranla çok daha cömert davranmışlardır. Ayrıca çocukların, ödüllendirildiğini gördüğü bir davranışı taklit etme olasılığı, cezalandırıldığını gördüğü bir davranışı taklit etme olasılığından daha fazladır. Oyundaki takım arkadaşlarının tepkileri davranışların pekiştirilmesinde veya sönmesinde oldukça etkilidir (Atkinson, 1995).

2.2.8 Oyunun öğretimi

0-6 yaş çocuğu için oyun planlarken, tüm gelişim alanları ve dönemleri göz önünde bulundurulmalıdır. İlgileri, hazır bulunuşluk seviyeleri, yetenekleri, kültürel alt yapıları düşünülerek eğlenceli ve öğretici planlamalar yapılmalıdır (Öncü ve Özbay, 2005).

Planlanan oyunlar çocukların seviyelerine uygun olmalıdır. Yaş ve gelişim düzeylerini aşmayan, duygu durumlarını dikkate alan, başarılı rol dağılımı yapılmış, aynı zamanda öğretmenin öğrencilerini iyi tanıdığı bir süreç olarak gerçekleşmelidir (Dowling ve Dauncey, 1992).

Öğretimi gerçekleştirilecek oyun 3 aşamadan meydana gelmektedir.

- Tanıtılması: ismi söylenerek kısa bir giriş yapılır ve oyun tanıtılır.
- Kurallarının açıklanması ve uygulanması: Oyunun nasıl oynanacağı, nasıl materyaller kullanılacağı, oyunun süresi ve görev dağılımı açıklanır. Kurallara bağlı kalınarak, istemeyen öğrenciler zorlanmadan belli esneklik çerçevesinde yapılır.
- Değerlendirilmesi: Düzeyli ve adaletli bir gözlem sonucunda belirlenen özellik ve öğretiler değerlendirilmelidir (Akandere, 2003).

Oynanan oyunlar yeterince eğitsel ve öğretimsel değerlere sahip değilse ve uygun yöntem teknik kullanılmamışsa, çocuk için geliştirici veya eğlenceli olmaktan çıkıp can sıkıcı ve motivasyon düşürücü bir hal alabilir.

2.2.9 Konu ile ilgili yapılmış yerli araştırmalar

Gündüz, Aktepe, Gündüz ve Uzunoğlu (2017), okul öncesi dönem çocuklarıyla eğitsel oyunlar oynanmış ve onların kazandıkları ahlaki değerler ölçülmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylemsel araştırma deseni kullanılmıştır. 2015-2016 eğitim öğretim döneminde Isparta iline bağlı Eğirdir ilçe merkezinde öğrenim gören 23 öğrenci ile her gün 1 oyun oynanmış ve 10 oyuna tamamlanmıştır. Amaçlı örneklem yönteminden tipik durum örnekleme alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim seviyesi, sosyo ekonomik düzey durumları farklılıklar göstermiştir. Araştırma sonuçları yapılan gözlem ve görüşme sonucunda ayrı ayrı toplanmış ve kayda geçmiştir. Betimsel analiz yaklaşımı, toplam nitel veri analizinde kullanılmıştır. Araştırma şöyle bir sonuç vermiştir; eğitsel oyunlar çocuğun, sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel yönlerini geliştirmiş ve iletişim becerilerine

olumlu katkılar sağlamıştır. Çocuklar oyun sayesinde sevgi, mutluluk, nezaket, adalet, merhamet, iyilik gibi değerleri de perçinlemiştir.

Akınbay (2014), yapılan bu çalışmanın amacı okul öncesine devam eden çocukların psiko motor gelişimlerine ve oyunun katkısının belirlenmesidir. Çalışma Batman Gül tepe Anaokulunda bulunan 50 deney ve 50 kontrol grubu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılan öğrencilerin yaş grupları ortalaması $4,50\pm 0,51$ olup Morris, Atwater, Williams ve Willmore'un 1980 yılında geliştirdikleri Motor Performans Testi ve 1986 yılında Sevimay'ın 3-6 yaşlarında 205 çocuk üzerinde uyguladığı test kullanılmıştır. Neticede okul öncesi dönemde oyunun, çocukların motor gelişimi üzerine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

Samur (2011), yapılan araştırmada Konya ilindeki okul öncesi eğitimi alan 6 yaş çocuklarının değerler eğitimi programı çerçevesinde, sosyal-duygusal gelişimlerine etkisini incelenmiş ve çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini olumlu yönde desteklediği bulunmuştur. Araştırmadaki çalışma grubunu 22 deney ve 22 kontrol grubu olarak toplam 44 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, öğretmenleri tarafından doldurulan önce ve sonra olarak: Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği (Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale-PreBERS) dir. Edinilen bulgular neticesinde, kontrol grubunda anlamlı bir farklılaşma bulunmazken, uygulanan programın deney grubundaki öğrencilerin okul hazır bulunuşluğu, sosyal güven, toplam sosyal duygusal gelişim son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının aileye aitlik puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Her iki grupta da aileye aitlik alt boyutunda son testlerin ön testlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Dereli- İman (2014), araştırmasında 5.5 – 6 yaşındaki erken çocukluk çağı öğrencileri ile kullanılan değerler eğitimi programının çocukların, iletişim çözme becerileri ile psiko-sosyal gelişimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, 33 deney gurubu ve 33 kontrol grubu olmak üzere 66 çocuktan oluşturulmuştur. Değerler Eğitimi Programı deney grubunda yer alan çocuklara 11 hafta boyunca 30 dakika süren 33 oturum şeklinde uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak, Değerler Eğitimi Programını Değerlendirme Görüşme Formu, Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-Sosyal Davranışlar Ölçeği, Aile Katılım Formu, Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Ölçeği ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan çocukların, sosyal problem çözme beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal beceri düzeyi sonuçları, kontrol grubunda yer alan çocukların puanlarından anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur. Değerler Eğitimi Programında yer alan çocukların ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu anlamlı farklılığın son test lehine olduğu tespit edilmiştir.

Ogelman ve Sarıkaya (2015), Denizli’de yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerini incelemiş ve değerler eğitimi denildiğinde öğretmenlerin aklına ilk olarak, saygı, sevgi, hoşgörülü olmak, sorumluluk almak, yardımlaşma/yardımseverlik, dürüstlük, iş birliği ve nezaket geldiği sonucunu bulmuşlardır. 46 kadın eğitmen ile gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacıların geliştirdiği 7 maddeden oluşan Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Öğretmen Görüş Formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu derslerde değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir program uygulamamasına rağmen değerler eğitimi ile ilgili etkinlikleri uyguladıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlara göre okul öncesi dönem çocuklarına kazandırılması gereken ve hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri en önemli değerlerin sevgi, hoşgörü, saygı ve iş birliği değerlerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, değerler eğitiminde zorlandıkları değerler ise vefa, adalet ve fedakârlık olmuştur. Eğitim sırasında yaşadıkları zorlukların çocukların gelişim düzeylerinden, ailelerin bilgi eksikliği ve iş birliği yapmamasından, öğretmenlerin konuyla ilgili az bilgiye sahip oluşundan kaynaklı yetersizliklerinden, zamanın kısıtlı oluşundan ve konu ile ilgili etkinlik, kitap, materyal ve program eksikliklerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Tuğrul Belma, Aslan Metin Özge, Ertürk Gözde, Altınkaynak Özen Şenay (2014), erken çocukluk dönemindeki 6 yaş çocuklarının ve okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüş ve beklentilerinin ortaya koyulduğu bir araştırmadır.

Bu araştırma öğretmenlerin oyun hakkındaki görüşlerini, tercihlerini, oyun uygulamalarını, çocuklara sağladıkları oyun fırsatlarını ve oyun ihtiyaçları karşısındaki engelleri belirlemek içindir. Aynı zamanda çocukların oyunlarla ilgili memnuniyet ve beklentileri incelenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda ise çocukların ve öğretmenlerin oyun tanımlarına ilişkin benzer özellikler üzerinde durdukları görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun eğitim programı içinde oyunun önemini fark etmedikleri ve aktif bir öğretim yöntemi olarak oyundan

faydalanmadıkları, bazı öğretmenlerin ise bu konudaki eksikliklerinin farkında oldukları ve desteklenmeye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

2.2.10 Konu ile ilgili yapılmış yabancı araştırmalar

Bulach ve Butler (2002) "The Occurrence of Behaviors Associated With Sixteen Character Values" (On altı Karakter Değerleri ile İlişkili Davranışların Oluşumu) adlı araştırmada, ilköğretim okul içerisinde yer alan anne-baba, öğretmen ve din adamlarına çocuklara hangi değerlerin öğretilmesinin gerektiğini, yapılandırılmış görüşme tekniği modeli ile incelemiştir. Araştırmada örnekleme alınan bireylerin toplum tarafından değer olarak bilinen 16 karakter özelliğini kendilerince sıralamalarını istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve aileler çocuklara, başkalarına, mülkiyete ve kendilerine saygı, öz denetim ve dürüstlüğün öğretilmesinin oldukça önemli olduğu dile getirmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerde önemli olan bazı değerler; iş birliği, dürüstlük, affetmek, motivasyon, sorumluluk, hoşgörü, kibarlık, yardımseverlik, alçakgönüllülük, vatandaşlık, nezaket, kibarlık ve yardımseverlik olarak tespit edilmiştir

Prencipe ve Helwing (2002) "The Development of Reasoning about the Teaching of Values in School and Family Contexts" (Okul ve Aile Bağlamında Değerler Öğretimine ilişkin nedenler) adlı çalışmada 8, 10, 13 yaş gurubu ve yetişkin grubunda bulunan bireylerin dini, ahlaki, politik ve ulusal değerlerin öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örnekleme; 8, 10, 13 yaş gurubu ve yetişkin grubunda olan 160 kişidir. Araştırmada çocukların değerler eğitimini, değerlerin tüm bireyler tarafından kabul edilme durumuna göre dikkate alarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Veugelers ve Kat (2003) "Moral Task of the teacher According to Students, Parents and Teachers" (Öğrenciler, Veliler ve Öğretmenler göre öğretmenin Ahlaki Görevi) adlı çalışmada öğretmenlerin değer iletişimi ve değer aktarımına ilişkin algılarının ne şekilde olduğu araştırılmıştır. Araştırma anket oluşturma, grup görüşmesi ve panel tartışması olmak üzere üç aşamadan oluşturulmuştur. Araştırmada, öğretmenlerin

ahlak eğitimlerinde en önemli görevin değer iletişimi görevi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde yer alan kısım, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler içerir.

3.1 Araştırmanın Modeli

48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirleneceği bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında ortaya çıkan değişimi ve ya bu değişimin gerçekleşme oranını bulmayı amaç edinen çalışmalarda kullanılan bir araştırma modelidir (Karasar, 2014). Araştırmanın ana amacı dikkate alındığında, 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ve ahlaki yargı düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığı araştırıldığı bu çalışmada nedensel karşılaştırma gerçekleştirilmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili, Bağcılar, Avcılar, Beylikdüzü, Sarıyer, Güngören, Bakırköy, Bahçelievler ilçesinde bulunan ve kolay ulaşılabilir 150 adet 48-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veriler 2018 yılı Eylül-Kasım ayları arasında ölçekler ve kişisel bilgi formundan oluşan anket kullanılarak toplanmıştır. Evren ve örnekleme yer alan 48-72 aylık çocukların cinsiyet, yaş, kardeşinin olma durumu, okul öncesi eğitim alma durumu, annenin ve babanın eğitim durumu değişkenlerinin bulunduğu demografik özelliklerin betimleyici analizleri aşağıda bulunan tablolarda yer almaktadır.

Çizelge 3.1: 48-72 aylık çocukların cinsiyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Kız	78	55,7
Erkek	62	44,3
Toplam	140	100,0

Çizelge 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların 78'inin (%55,7) kız, 62'sinin (%44,3) erkek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.2: 48-72 aylık çocukların yaş değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
48-60 ay	72	51,4
61-72 ay	68	48,6
Toplam	140	100,0

Çizelge 3.2 incelendiğinde araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların 72'sinin (%51,4) 48-60 aylık, 68'inin (%48,6) 61-72 aylık olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.3: 48-72 aylık çocukların kardeşinin olma durumu değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Kardeşi var	96	68,6
Kardeşi yok	44	31,4
Toplam	140	100,0

Çizelge 3.3 incelendiğinde araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların 96'sının (%68,6) kardeşinin olduğu, 44'ünün (%31,4) kardeşinin olmadığı görülmektedir.

Çizelge 3.4: 48-72 aylık çocukların okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Eğitim almadı	82	58,6
Eğitim alıyor	28	20,0
Eğitim aldı	30	21,4
Toplam	140	100,0

Çizelge 3.4 incelendiğinde araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların 82'sinin (%58,6) okul öncesi eğitim almadıkları, 28'inin (%20,0) okul öncesi eğitim almakta oldukları ve 30'unun (%21,4) okul öncesi eğitimi aldıkları görülmektedir.

Çizelge 3.5: 48-72 aylık çocukların annenin öğrenim durumu değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
İlköğretim	54	38,6
Ortaöğretim	39	27,9
Üniversite	47	33,6
Toplam	140	100,0

Çizelge 3.5 incelendiğinde araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların annelerinin 54'ünün (%38,6) ilköğretim, 39'unun (%27,9) ortaöğretim ve 47'sinin (%33,6) üniversite mezunu oldukları görülmektedir.

Çizelge 3.6: 48-72 aylık çocukların babanın öğrenim durumu değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
İlköğretim	60	42,9
Ortaöğretim	38	27,1
Üniversite	42	30,0
Toplam	140	100,0

Çizelge 3.6 incelendiğinde araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların babalarının 60'ının (%42,9) ilköğretim, 38'inin (%27,1) ortaöğretim ve 42'sinin (%30,0) üniversite mezunu oldukları görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda 48-72 aylık çocuklardan “Kişisel Bilgi Formu”, “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E)” ve “Ahlaki Yargı Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır.

3.3.1 Kişisel bilgi formu

48-72 aylık okul öncesi eğitim alan çocukların kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla aileleri ile doldurulan formdur. Araştırmacı tarafından hazırlanan son hali tez yöneticisi tarafından belirlenen formda 48-72 aylık çocukların cinsiyetini, yaşını, kardeşinin olma durumunu, okul öncesi eğitim alma durumunu, annenin ve babanın eğitim durumunu belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

3.3.2 Penn etkileşimli akran oyun ölçeği- ebeveyn formu (PEAOÖ-E)

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E), Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilen Türkçe'ye uyarlanması Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) ile yapılmıştır. Uyarlanan ölçek, ebeveynlerin yaptığı değerlendirmeler bağlamında erken çocukluk ortamlarında çocukların akran oyun davranışlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek, 4'lü likert tipinde hazırlanmış olup her bir madde “Hiçbir zaman (1)”, “Nadiren (2)”, “Sık sık (3)” ve “Her zaman (4)”

seçeneklerinden oluşmaktadır. PEOÖ-E, 28 maddeden oluşmakta olup, “oyun etkileşimi (9 madde)”, “oyun bozma (10 madde)” ve “oyundan kopma (10 madde)” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 10 madde oyun bozma ve oyundan kopma boyutlarında ortak olarak yer almaktadır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışmasında iç güvenirlik değerleri (alfa katsayısı) oyun etkileşimi boyutunda .72, oyunu bozma boyutunda .73 ve oyundan kopma boyutunda .68 olduğu belirlenmiştir. Araştırmamız kapsamında elde edilen verinin iç güvenirlik değerleri (alfa katsayısı) oyun etkileşimi boyutunda .68, oyunu bozma boyutunda .67 ve oyundan kopma boyutunda .74 olduğu bulunmuştur. İç güvenirlik değerininin .60’dan yüksek olması elde edilen verinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3 Ahlaki yargı ölçeği

Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ), çocukların ahlaki yargı durumlarını belirlemek amacıyla Sözer Çapan (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, “İkilem”, “Kültürel paylaşım”, “Kasti kaza”, “Sosyal yardımlaşma” ve “Aile kuralı” alt boyutları doğrultusunda oluşturulmuş uygun hikâyelerden meydana gelmektedir. 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı durumlarını belirlemek amacıyla kullanılan hikâyeler anlatılırken ilgili oyuncaklar kullanılarak hikayeyi canlandırmışlardır. Çocukların hikâyeleri anlama durumlarını belirlemek amacıyla hikayeler resimli kartlar kullanılarak çocuklara tekrar anlatılmıştır. Çocuklar hikayeleri anlatırken belirlenen 4 kriterden hangilerini gerçekleştirdikleri belirlenmiş olup, 3 ve 4 kriteri yerine getiren çocukların hikayeyi anladıkları tespit edilmiştir. Hikâyeyi dinleyen çocuklara belirlenen ahlaki yargılara ilişkin iki soru sorulmuştur. Çocukların sorulara verdikleri yanıtlara göre, özerk döneme ait olana göre 3 puan, dışa bağımlı döneme 2 puan ve anlamsız cevaba 1 puan verilmiştir. Ahlaki yargı ölçeğinin uygulama süresi 15 ile 20 dakika arasında sürmektedir. 1.okumada hikâyeyi anlamayan öğrencilere hikaye ikinci defa tekrar edilmiş ve öğrenci tarafından anlama sağlandıysa puanlama ilkindeki gibi gerçekleştirilmiştir. Ahlaki yargı ölçeğinin iç güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alpha .71 olarak bulunmuştur.

3.4 Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için kullanılacak olan veri toplama araçları literatür taraması gerçekleştirilerek belirlenmiş olup, en son karar danışman ile birlikte

verilmiş ve ölçekler için gerekli olan izinler alınmıştır. Kişisel bilgiler formu hazırlanıp, ölçekler eklenerek veri toplama aracı oluşturulmuştur. Veri toplama aracı hazırlandıktan sonra rastgele bir şekilde belirlenmiş olan 48-72 aylık çocuklardan oluşan çalışma grubundan veriler toplanmaya başlanmıştır. Veriler, 2018 yılı Eylül-Kasım aylarında toplanmış olup çocukların ebeveynlerinden gerekli olan izinler alınmıştır. Araştırma kullanılan Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E) çocukların ebeveynlerine verilmiş ve çocuklarını gözlemleyerek bu ölçeği doldurmaları istenmiştir. Ahlaki Yargı Ölçeği ise araştırmacı tarafından uygulanmış olup her bir öğrenci için 15-20 dakika arasında sürmüştür. Belirlenen sayıda 48-72 aylık çocuğa ulaşıldıktan sonra veri toplama süreci sonlandırılmış olup bir sonraki aşama olan analiz süreci başlatılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmanın çalışma grubunda bulunan 48-72 aylık çocuklardan elde edilen veriler IBM SPSS 21 istatistik programına oluşturulan veri tabanına göre girilmiştir. Analiz sürecine başlanmadan önce ölçeklerin iç güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değerlerine bakılmış olup (ortaya çıkan değerlerin .60'dan büyük olmasından dolayı analiz sürecine geçilmiştir. Demografik değişkenler gruplandırılarak analiz sürecine başlanmıştır. Demografik özelliklere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları ortaya çıkarılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin betimleyici değerleri olan aritmetik ortalama, mod, medyan, standart sapma, ranj, minimum ve maksimum değerleri belirlenmiştir. Verinin yapısal özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan varsayımlar test edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen veri grubunun dağılımının normal olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Tabacknick ve Fidell (2003) tarafından veri grubunun normal dağılım göstermesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.500 ile -1.500 arasında olması gerekmektedir. Ölçekler ve alt boyutların çarpıklık ve basıklık değerleri çizelge 3.7'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.7: Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının çarpıklık ve basıklık değerleri

Gruplar	Çarpıklık	Basıklık
PEAOÖ-E/ Oyun etkileşimi	.234	-.601
PEAOÖ-E/ Oyun bozma	.187	-.454
PEAOÖ-E/ Oyundan kopma	.290	-.608
AYÖ	-.632	.030
AYÖ/ İkilem	.092	-.919
AYÖ/ Kültürel paylaşım	-.631	-.569
AYÖ/ Kasti kaza	-.484	-.673
AYÖ/ Sosyal yardımlaşma	-.658	-.704
AYÖ/ Aile kuralı	-1.346	1.304

Çizelge 3.7'ye göre Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E) alt boyutları ile ahlaki yargı ölçeğinin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde verinin normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Dağılımın normal olmasından dolayı araştırmada parametrik analizler kullanılmış olup alt problemler doğrultusunda aşağıda yer alan analizler gerçekleştirilmiştir.

- Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E) alt boyutları ile Ahlaki Yargı Ölçeğine (AYÖ) ilişkin betimsel istatistikler,

- Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E) alt boyutları ile Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ) ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, yaş, kardeşinin olma durumu ve okul öncesi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi,

- Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E) alt boyutları ile Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ) ve alt boyutlarından aldıkları puanların annenin ve babanın eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA),

- Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E) alt boyutları ile Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ) ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır.

Yapılan analizlerde anlamlı farklılaşmayı belirlemek için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı bir farklılaşmanın gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koymak için Scheffe post hoc analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen korelasyon analizinde korelasyon katsayısı,

.20'nin altında ise "düşük", .20-.39 "zayıf", .40-.59 "orta", .60-.79 "yüksek" ve .80-1.00 "çok yüksek" düzeyde ilişkiyi göstermektedir. 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı ölçeği puanları 10 ile 30 arasında değişmekte olup ortaya çıkan puan, 10-14 puan "çok düşük", 15-18 puan "düşük", 19-22 puan "orta", 23-26 puan "yüksek" ve 27-30 puan "çok yüksek" düzeyi belirtmektedir. Ayrıca yargı ölçeğinin boyutlarında 2-2,80 puan "çok düşük", 2,81-3,60 puan "düşük", 3,61-4,40 puan "orta", 4,41-5,20 puan "yüksek" ve 5,21-6,00 puan "çok yüksek" düzeyi ifade etmektedir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubunu oluşturan 48-72 aylık çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E) alt boyutları ile Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ) ve alt boyutlarından aldıkları puanların dağılımı verilmiştir. Ayrıca, PEAÖÖ-E alt boyutları ile AYÖ ve alt boyutları aldıkları puan ortalamalarının bazı değişkenlere ait anlamlı düzeyde farklılaşmaya dair bulgular sunulmuştur. Bunların yanında, PEAÖÖ-E alt boyutları ile AYÖ ve alt boyutlarından çocukların aldıkları puanlar arasındaki ilişki de bu bölümde yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan, “48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları nasıldır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular çizelge 4.1’de yer almaktadır.

Çizelge 4.1: 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	\bar{x}	Ss	Min. Değ.	Mak. Değ.
Oyun etkileşimi	140	2,611	,510	1,44	3,89
Oyun bozma	140	1,880	,420	1,00	2,90
Oyundan kopma	140	1,900	,477	1,00	3,10

Çizelge 4.1 incelendiğinde 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları içerisinde yer alan “oyun etkileşimi” boyutunun ortalama puanının 2,611, “oyun bozma” boyutunun 1,880 ve “oyundan kopma” boyutunun 1,900 olduğu ortaya çıkmıştır. 48-72 aylık çocukların oyun etkileşimi puanlarının oyun bozma ve oyundan kopma boyutlarına göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunda oyun etkileşimi puanlarının yüksek olması, oyun bozma ve oyundan kopma durumunun puanlarının düşük olması çocukların etkileşimli akran oyun davranışlarına ilişkin olumlu bir durumdur.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan, “48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular çizelge 4.2’de yer almaktadır.

Çizelge 4.2: 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranış puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Oyun etkileşimi	Kız	78	2,645	,518	,058	,867	138	,387
	Erkek	62	2,569	,501	,063			
Oyun bozma	Kız	78	1,817	,418	,047	-	138	,049
	Erkek	62	1,958	,412	,052			
Oyundan kopma	Kız	78	1,865	,459	,052	-,982	138	,328
	Erkek	62	1,945	,499	,063			

Çizelge 4.2 incelendiğinde, 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranış puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-test sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında “oyun etkileşimi” ve “oyundan kopma” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = ,867$; $p > .05$, $t = -,982$; $p > .05$). Cinsiyete göre puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen “oyun etkileşimi” boyutunda kız, “oyundan kopma” boyutunda erkek çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak “oyun bozma” boyutunun puan ortalamasının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, bu farklılaşmanın da erkek çocukları lehine olduğu ortaya çıkmıştır ($t = -1,979$; $p < .05$). Buradan hareketle erkek çocukların kız çocuklarına göre “oyun bozma” davranışını daha fazla gösterdikleri ve bu durumun cinsiyet bakımından farklılık yarattığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan, “48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular çizelge 4.3’de yer almaktadır.

Çizelge 4.3: 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranış puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Oyun etkileşimi	48-60 ay	72	2,554	,463	,054	-	138	,168
	61-72 ay	68	2,673	,553	,067	1,385		
Oyun bozma	48-60 ay	72	1,933	,367	,043	1,552	138	,123
	61-72 ay	68	1,823	,466	,056			
Oyundan kopma	48-60 ay	72	2,002	,440	,051	2,659	138	,009
	61-72 ay	68	1,792	,494	,059			

Çizelge 4.3 incelendiğinde, 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranış puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-test sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında “oyun etkileşimi” ve “oyun bozma” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = -1,385$; $p > .05$, $t = 1,552$; $p > .05$). Yaş değişkenine göre puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen “oyun etkileşimi” boyutunda 61-72 aylık, “oyun bozma” boyutunda 48-60 aylık çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak “oyundan kopma” boyutunun puan ortalamasının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, bu farklılaşmanın da 48-60 aylık çocuklar lehine olduğu ortaya çıkmıştır ($t = 2,659$; $p < .05$). Buradan hareketle 48-60 aylık çocukların 61-72 aylık çocuklara göre “oyundan kopma” davranışını daha fazla gösterdikleri ve ortaya çıkan bu durumun yaş bakımından farklılık yarattığı söylenebilir. Bu durum yaşı küçük olan çocukların gelişimlerinin düzeyinin düşük olduğu için oyunu sürdüremedikleri ile açıklanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan, “48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları kardeşin olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular çizelge 4.4’de yer almaktadır.

Çizelge 4.4: 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranış puanlarının kardeşin olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Oyun etkileşimi	Kardeşi var	96	2,633	,540	,055	,724	138	,470
	Kardeşi yok	44	2,565	,442	,066			
Oyun bozma	Kardeşi var	96	1,814	,430	,043	-2,784	138	,006
	Kardeşi yok	44	2,022	,362	,054			
Oyundan kopma	Kardeşi var	96	1,826	,495	,050	-2,800	138	,006
	Kardeşi yok	44	2,063	,393	,059			

Çizelge 4.4 incelendiğinde, 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranış puanlarının kardeşi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-test sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında “oyun etkileşimi” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=,724$; $p>.05$). Çocuğun kardeşi olma durumuna göre puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen “oyun etkileşimi” boyutunda kardeşi olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. “Oyun bozma” ve “oyundan kopma” boyutlarının puan ortalamasının kardeşi olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farklılaşmanın da kardeşi olmayan çocuklar lehine olduğu ortaya çıkmıştır ($t= -2,784$; $p<.05$, $t= -2,800$; $p<.05$). Oyun bozma ve oyundan kopma davranışını kardeşi olmayan çocukların daha fazla gerçekleştirdiği ve bu durumun anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Kardeşi olmayan çocukların akran etkileşimlerinin az olmasından dolayı oyuna ilişkin olumsuz davranışlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan, “48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular çizelge 4.5’de yer almaktadır.

Çizelge 4.5: 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranış puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> değerleri						ANOVA sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Oyun etkileşimi	Eğitim almadı	82	2,645	,487	G.Arası	,451	2	,226	,863	,424	-
	Eğitim alıyor	28	2,631	,538	G.İçi	35,808	137	,261			
	Eğitim aldı	30	2,503	,548	Toplam	36,259	139				
Oyun bozma	Eğitim almadı	82	1,893	,395	G.Arası	,785	2	,393	2,261	,108	-
	Eğitim alıyor	28	1,742	,446	G.İçi	23,799	137	,174			
	Eğitim aldı	30	1,970	,444	Toplam	24,584	139				
Oyundan kopma	Eğitim almadı	82	1,896	,465	G.Arası	1,218	2	,609	2,738	,068	-
	Eğitim alıyor	28	1,757	,460	G.İçi	30,472	137	,222			
	Eğitim aldı	30	2,046	,497	Toplam	31,690	139				

Çizelge 4.5 incelendiğinde, 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranış puanlarının okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda “oyun etkileşimi” ($F=,863$; $p>.05$), “oyun bozma” ($F=2,261$; $p>.05$) ve “oyundan kopma” ($F=2,738$; $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan, “48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular çizelge 4.6’de yer almaktadır.

Çizelge 4.6: 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranış puanlarının annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> değerleri			ANOVA sonuçları								
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Fark
Oyun etkileşimi	İlköğretim	54	2,602	,520	G.Arası	,647	2	,323	1,244	,291	
	Ortaöğretim	39	2,712	,552	G.İçi	35,612	137	,260			
	Yükseköğretim	47	2,539	,457	Toplam	36,259	139				
Oyun bozma	İlköğretim	54	1,846	,443	G.Arası	,594	2	,297	1,696	,187	
	Ortaöğretim	39	1,817	,427	G.İçi	23,990	137	,175			
	Yükseköğretim	47	1,970	,379	Toplam	24,584	139				
Oyundan kopma	İlköğretim	54	1,846	,469	G.Arası	1,369	2	,684	3,092	,049	3>2
	Ortaöğretim	39	1,810	,480	G.İçi	30,321	137	,221			
	Yükseköğretim	47	2,038	,463	Toplam	31,690	139				

1: İlköğretim, 2:Ortaöğretim, 3:Yükseköğretim

Çizelge 4.6 incelendiğinde, 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranış puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda “oyun etkileşimi” ($F=1,244$; $p>.05$) ve “oyun bozma” ($F=1,696$; $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “Oyundan kopma” boyutu puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmıştır ($F=3,092$; $p<.05$). Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden olan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan söz konusu farklılığın yükseköğretim mezunu olan anneler ile ortaöğretim mezunu olan anneler arasında yükseköğretim mezunu olan anneler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -.228$; $p=.049$; $p<.05$) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın yedinci alt problemi olan, “48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular çizelge 4.7’de yer almaktadır.

Çizelge 4.7: 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranış puanlarının babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> değerleri				ANOVA sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Oyun etkileşimi	İlköğretim	60	2,661	,526	G.Arası	,752	2	,376	1,450,238		
	Ortaöğretim	38	2,657	,551	G.İçi	35,508	137	,259			
	Yükseköğretim	46	2,500	,438	Toplam	36,259	139				
Oyun bozma	İlköğretim	60	1,823	,450	G.Arası	,510	2	,255	1,450,238		
	Ortaöğretim	38	1,873	,414	G.İçi	24,074	137	,176			
	Yükseköğretim	46	1,966	,373	Toplam	24,584	139				
Oyundan kopma	İlköğretim	60	1,805	,483	G.Arası	1,786	2	,893	4,091,019	3>1	
	Ortaöğretim	38	1,865	,472	G.İçi	29,904	137	,218			
	Yükseköğretim	46	2,069	,437	Toplam	31,690	139				

1: İlköğretim, 2:Ortaöğretim, 3:Yükseköğretim

Çizelge 4.7 incelendiğinde, 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranış puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda “oyun etkileşimi” ($F=1,450$; $p>.05$) ve “oyun bozma” ($F=1,450$; $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “Oyundan kopma” boyutu puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmıştır ($F=4,091$; $p<.05$). Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden olan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan söz konusu farklılığın yükseköğretim mezunu olan babalar ile ilköğretim mezunu olan babalar arasında yükseköğretim mezunu olan babalar lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -.264$; $p=.019$; $p<.05$) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan, “48-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeyleri nasıldır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular çizelge 4.8’de yer almaktadır.

Çizelge 4.8: 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

	N	\bar{x}	Ss	Min. Değ.	Mak. Değ.	Düzye
İkilem	140	4,521	1,055	2,00	6,00	Yüksek
Kültürel paylaşım	140	4,792	1,220	2,00	6,00	Yüksek
Kasti kaza	140	4,735	1,191	2,00	6,00	Yüksek
Sosyal yardımlaşma	140	4,685	1,319	2,00	6,00	Yüksek
Aile kuralı	140	5,228	1,048	2,00	6,00	Çok yüksek
Ahlaki yargı	140	23,964	3,805	13,00	30,00	Yüksek

Çizelge 4.8 incelendiğinde 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının ($\bar{x} = 23,964$) “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı durumlarının gayet uygun olduğu söylenebilir. Ahlaki yargının ikilem ($\bar{x} = 4,521$), kültürel paylaşım ($\bar{x} = 4,792$), kasti kaza ($\bar{x} = 4,735$) ve sosyal yardımlaşma ($\bar{x} = 4,685$) boyutlarının puanları incelendiğinde “yüksek” düzeyde buldukları ortaya çıkmıştır. Ancak alt boyut içerisinde yer alan aile kuralı ($\bar{x} = 5,228$) alt boyutunun “çok yüksek” düzeyde bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan, “48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular çizelge 4.9’da yer almaktadır.

Çizelge 4.9: 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İkilem	Kız	78	4,500	1,016	,115	-,268	138	,789
	Erkek	62	4,548	1,111	,141			
Kültürel paylaşım	Kız	78	4,820	1,181	,133	,300	138	,765
	Erkek	62	4,758	1,276	,162			
Kasti kaza	Kız	78	4,692	1,176	,133	-,482	138	,630
	Erkek	62	4,790	1,216	,154			
Sosyal yardımlaşma	Kız	78	4,884	1,279	,144	2,022	138	,045
	Erkek	62	4,435	1,338	,169			
Aile kuralı	Kız	78	5,294	,941	,106	,839	138	,403
	Erkek	62	5,145	1,171	,148			
Ahlaki yargı	Kız	78	24,192	3,585	,406	,794	138	,428
	Erkek	62	23,677	4,076	,517			

Çizelge 4.9 incelendiğinde, 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = ,794$; $p > .05$). Cinsiyete göre ahlaki yargı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kız çocukların erkek çocuklara göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ahlaki yargının, ikilem ($t = -,268$; $p > .05$), kültürel paylaşım ($t = ,300$; $p > .05$), kasti kaza ($t = -,482$; $p > .05$) ve aile kuralı ($t = ,839$; $p > .05$) alt boyutlarının puanlarının ortalamasının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak ahlaki yargı alt boyutlarından olan sosyal yardımlaşma ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve bu farklılaşmanın da kız çocukları lehine olduğu belirlenmiştir ($t = 2,022$; $p < .05$). Sosyal yardımlaşma bakımından kız çocukların erkek çocuklara göre daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmanın onuncu alt problemi olan, “48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular çizelge 4.10’da yer almaktadır.

Çizelge 4.10: 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t Testi		
						t	Sd	p
İkilem	48-60 ay	72	4,555	1,046	,123	,392	138	,695
	61-72 ay	68	4,485	1,071	,129			
Kültürel paylaşım	48-60 ay	72	4,847	1,170	,137	,541	138	,589
	61-72 ay	68	4,735	1,276	,154			
Kasti kaza	48-60 ay	72	4,861	1,154	,136	1,285	138	,201
	61-72 ay	68	4,602	1,223	,148			
Sosyal yardımlaşma	48-60 ay	72	4,569	1,287	,151	-1,073	138	,285
	61-72 ay	68	4,808	1,352	,163			
Aile kuralı	48-60 ay	72	5,263	,992	,117	,409	138	,683
	61-72 ay	68	5,191	1,109	,134			
Ahlaki yargı	48-60 ay	72	24,097	3,631	,427	,424	138	,672
	61-72 ay	68	23,823	4,003	,485			

Çizelge 4.10 incelendiğinde, 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = ,424$; $p > .05$). Yaşa göre ahlaki yargı puan ortalamaları arasında

anlamli bir farklılık olmamasına rağmen 48-60 aylık çocukların 61-72 aylık çocuklara göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ahlaki yargının, ikilem ($t= ,392$; $p>.05$), kültürel paylaşım ($t= ,541$; $p>.05$), kasti kaza ($t= 1,285$; $p>.05$), sosyal yardımlaşma ($t= -1,073$; $p>.05$) ve aile kuralı ($t= ,8409$; $p>.05$) alt boyutlarının puanlarının ortalamasının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın on birinci alt problemi olan, “48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanları kardeşin olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular çizelge 4.11’de yer almaktadır.

Çizelge 4.11: 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının kardeşin olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İkilem	Kardeşi var	96	4,416	1,012	,103	-1,747	138	,083
	Kardeşi yok	44	4,750	1,123	,169			
Kültürel paylaşım	Kardeşi var	96	4,729	1,277	,130	-,912	138	,364
	Kardeşi yok	44	4,931	1,086	,163			
Kasti kaza	Kardeşi var	96	4,552	1,263	,128	-2,758	138	,007
	Kardeşi yok	44	5,136	,904	,136			
Sosyal yardımlaşma	Kardeşi var	96	4,729	1,317	,134	,574	138	,567
	Kardeşi yok	44	4,590	1,335	,201			
Aile kuralı	Kardeşi var	96	5,197	1,072	,109	-,510	138	,611
	Kardeşi yok	44	5,295	1,001	,151			
Ahlaki yargı	Kardeşi var	96	23,625	3,902	,398	,392	-1,566	,120
	Kardeşi yok	44	24,704	3,514	,529			

Çizelge 4.11 incelendiğinde, 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının kardeşin olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t= ,392$; $p>.05$). Kardeşin olma durumuna göre ahlaki yargı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kardeşi olmayan çocukların kardeşi olan çocuklara göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ahlaki yargının, ikilem ($t= -1,747$; $p>.05$), kültürel paylaşım ($t= -,912$; $p>.05$), sosyal yardımlaşma ($t= ,574$; $p>.05$) ve aile kuralı ($t= -,510$; $p>.05$) alt boyutlarının puanlarının ortalamasının kardeşin olma durumu

değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak ahlaki yargı alt boyutlarından olan kasti kaza ile kardeşin olma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve bu farklılaşmanın da kardeşi olmayan çocukların lehine olduğu belirlenmiştir ($t = -2,758; p < .05$). Kasti kaza boyutu bakımından kardeşi olmayan çocukların kardeşi olan çocuklara göre daha olumsuz bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmanın on ikinci alt problemi olan, “48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanları okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular çizelge 4.12’de yer almaktadır.

Çizelge 4.12: 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) sonuçları

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> değerleri			ANOVA sonuçları						
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
İkilem	Eğitim almadı	82	4,646	1,115	G.Arası	4,011	2	2,005	1,820	,166	
	Eğitim alıyor	28	4,214	,875	G.İçi	150,925	137	1,102			
	Eğitim aldı	30	4,466	1,008	Toplam	154,936	139				
Kültürel paylaşım	Eğitim almadı	82	4,975	1,165	G.Arası	6,684	2	3,342	2,286	,106	
	Eğitim alıyor	28	4,571	1,399	G.İçi	200,308	137	1,462			
	Eğitim aldı	30	4,500	1,137	Toplam	206,993	139				
Kasti kaza	Eğitim almadı	82	4,987	1,048	G.Arası	13,053	2	6,526	4,855	,009	1>2
	Eğitim alıyor	28	4,285	1,329	G.İçi	184,169	137	1,344			
	Eğitim aldı	30	4,466	1,279	Toplam	197,221	139				
Sosyal yardımlaşma	Eğitim almadı	82	4,914	1,307	G.Arası	10,424	2	5,212	3,081	,049	1>3
	Eğitim alıyor	28	4,392	1,196	G.İçi	231,748	137	1,692			
	Eğitim aldı	30	4,333	1,372	Toplam	242,171	139				
Aile kuralı	Eğitim almadı	82	5,646	,726	G.Arası	34,635	2	17,317	20,097	,000	1>2, 1>3
	Eğitim alıyor	28	4,678	1,306	G.İçi	118,051	137	,862			
	Eğitim aldı	30	4,600	1,003	Toplam	152,686	139				
Ahlaki yargı	Eğitim almadı	82	25,170	3,373	G.Arası	288,816	2	144,408	11,476	,000	1>2, 1>3
	Eğitim alıyor	28	22,142	3,718	G.İçi	1724,005	137	12,584			
	Eğitim aldı	30	22,366	3,846	Toplam	2012,821	139				

1: Eğitim almadı, 2: Eğitim alıyor, 3: Eğitim aldı

Çizelge 4.12 incelendiğinde, 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=11,476$; $p<.05$). Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden olan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan söz konusu farklılığın okul öncesi eğitim almayan çocuklar ile okul öncesi eğitime devam edenler ve okul öncesi eğitim almış olanlar arasında okul öncesi eğitim almayan çocuklar lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 3,027$; $p=.001$; $p<.05$, $\bar{x}_i - \bar{x}_j = 2,804$; $p=.001$; $p<.05$) olduğu belirlenmiştir. Ahlaki yargı alt boyutlarından olan ikilem ($F=1,820$; $p>.05$) ve kültürel paylaşım ($F=2,286$; $p>.05$) ile okul öncesi eğitim alan durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır. Kasti kaza boyutu puanlarının çocuğun okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmış ($F=4,855$; $p<.05$) olup anlamlı farklılığın okul öncesi eğitim almayan çocuklar ile okul öncesi eğitime devam edenler arasında okul öncesi eğitim almayan çocuklar lehine olduğu görülmektedir ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,702$; $p=.024$; $p<.05$). Sosyal yardımlaşma boyutu puanlarının çocuğun okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmış ($F=3,081$; $p<.05$) olup anlamlı farklılığın okul öncesi eğitim almayan çocuklar ile okul öncesi eğitimi tamamlayanlar arasında okul öncesi eğitim almayan çocuklar lehine olduğu görülmektedir ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,521$; $p=.035$; $p<.05$). Aile kuralı boyutu puanlarının çocuğun okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($F=20,097$; $p<.05$). Ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın okul öncesi eğitim almayan çocuklar ile okul öncesi eğitime devam edenler ve okul öncesi eğitim almış olanlar arasında okul öncesi eğitim almayan çocuklar lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,967$; $p=.000$; $p<.05$, $\bar{x}_i - \bar{x}_j = 1,046$; $p=.000$; $p<.05$) olduğu görülmektedir.

Araştırmanın on üçüncü alt problemi olan, “48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanları annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular çizelge 4.13’de yer almaktadır.

Çizelge 4.13: 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> değerleri					ANOVA sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Fark
İkilem	İlköğretim	54	4,333	,890	G.Arası	5,371	2	2,686	2,460	,089	
	Ortaöğretim	39	4,461	1,047	G.İçi	149,565	137	1,092			
	Yükseköğretim	47	4,787	1,196	Toplam	154,936	139				
Kültürel paylaşım	İlköğretim	54	4,722	1,365	G.Arası	,524	2	,262	,174	,841	
	Ortaöğretim	39	4,871	1,080	G.İçi	206,469	137	1,507			
	Yükseköğretim	47	4,808	1,172	Toplam	206,993	139				
Kasti kaza	İlköğretim	54	4,277	1,337	G.Arası	18,640	2	9,320	7,150	,001	2>1,
	Ortaöğretim	39	5,076	,928	G.İçi	178,581	137	1,304			3>1
	Yükseköğretim	47	4,978	1,052	Toplam	197,221	139				
Sosyal yardımlaşma	İlköğretim	54	4,481	1,328	G.Arası	3,809	2	1,905	1,095	,338	
	Ortaöğretim	39	4,769	1,245	G.İçi	238,362	137	1,740			
	Yükseköğretim	47	4,851	1,366	Toplam	242,171	139				
Aile kuralı	İlköğretim	54	4,981	1,220	G.Arası	6,131	2	3,065	2,866	,060	
	Ortaöğretim	39	5,487	,756	G.İçi	146,555	137	1,070			
	Yükseköğretim	47	5,297	,998	Toplam	152,686	139				
Ahlaki yargı	İlköğretim	54	22,796	4,011	G.Arası	119,991	2	59,996	4,342	,015	3>1
	Ortaöğretim	39	24,666	2,658	G.İçi	1892,830	137	13,816			
	Yükseköğretim	47	24,723	4,095	Toplam	2012,821	139				

1: İlköğretim, 2:Ortaöğretim, 3:Yükseköğretim

Çizelge 4.13 incelendiğinde, 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F=4,342; p<.05). Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden olan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan söz konusu farklılığın yükseköğretim mezunu anneler ile ilköğretim mezunu anneler arasında yükseköğretim mezunu olan anneler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -1,927$; p=.037; p<.05) olduğu belirlenmiştir. Ahlaki yargı alt boyutlarından olan ikilem (F=2,460; p>.05), kültürel paylaşım (F=,174; p>.05), sosyal yardımlaşma (F=1,095; p>.05) ve aile kuralı (F=2,866; p>.05) ile annenin eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır. Kasti kaza boyutu puanlarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır (F=7,150; p<.05). Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu anneler ile ilköğretim mezunu anneler arasında ortaöğretim mezunu anneler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -,799$; p=.005; p<.05), yükseköğretim mezunu anneler ile ilköğretim mezunu anneler arasında yükseköğretim mezunu anneler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,700$; p=.010; p<.05) olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın on dördüncü alt problemi olan, “48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanları babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular çizelge 4.14’de yer almaktadır.

Çizelge 4.14: 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının babanın eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) sonuçları

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> değerleri				ANOVA sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
İkilem	İlköğretim	60	4,366	,938	G.Arası	3,410	2	1,705	1,541	,218	
	Ortaöğretim	38	4,526	,922	G.İçi	151,526	137	1,106			
	Yükseköğretim	46	4,738	1,288	Toplam	154,936	139				
Kültürel paylaşım	İlköğretim	60	4,466	1,371	G.Arası	11,813	2	5,906	4,146	,018	2>1
	Ortaöğretim	38	5,131	,963	G.İçi	195,180	137	1,425			
	Yükseköğretim	46	4,952	1,103	Toplam	206,993	139				
Kasti kaza	İlköğretim	60	4,300	1,252	G.Arası	21,971	2	10,986	8,588	,000	2>1,
	Ortaöğretim	38	4,894	1,085	G.İçi	175,250	137	1,279			3>1
	Yükseköğretim	46	5,214	,976	Toplam	197,221	139				
Sosyal yardımlaşma	İlköğretim	60	4,433	1,382	G.Arası	7,218	2	3,609	2,104	,126	
	Ortaöğretim	38	4,789	1,211	G.İçi	234,954	137	1,715			
	Yükseköğretim	46	4,952	1,286	Toplam	242,171	139				
Aile kuralı	İlköğretim	60	5,116	1,090	G.Arası	2,168	2	1,084	,987	,375	
	Ortaöğretim	38	5,421	1,003	G.İçi	150,518	137	1,099			
	Yükseköğretim	46	5,214	1,024	Toplam	152,686	139				
Ahlaki yargı	İlköğretim	60	22,683	3,610	G.Arası	174,184	2	87,092	6,489	,002	2>1,
	Ortaöğretim	38	24,762	3,372	G.İçi	1838,637	137	13,421			3>1
	Yükseköğretim	46	25,071	3,977	Toplam	2012,821	139				

1: İlköğretim, 2:Ortaöğretim, 3:Yükseköğretim

Çizelge 4.14 incelendiğinde, 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F=6,489; p<.05). Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden olan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan söz konusu farklılığın ortaöğretim mezunu babalar ile ilköğretim mezunu babalar arasında ilköğretim mezunu olan babalar lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -2,078$; p=.026; p<.05), yükseköğretim mezunu babalar ile ilköğretim mezunu babalar arasında yükseköğretim mezunu olan babalar lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -2,388$; p=.006; p<.05) olduğu belirlenmiştir. Ahlaki yargı alt boyutlarından olan ikilem (F=1,541; p>.05), sosyal yardımlaşma (F=2,104; p>.05) ve aile kuralı (F=,987; p>.05) ile babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır. Kültürel paylaşım boyutu puanlarının

babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmış ($F=4,146$; $p<.05$) olup anlamlı farklılığın ortaöğretim mezunu olan babalar ile ilköğretim mezunu olan babalar arasında ortaöğretim mezunu babalar lehine olduğu görülmektedir ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -.664$; $p=.030$; $p<.05$). Kasti kaza boyutu puanlarının babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($F=8,588$; $p<.05$). Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu babalar ile ilköğretim mezunu babalar arasında ortaöğretim mezunu babalar lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -.594$; $p=.043$; $p<.05$), yükseköğretim mezunu babalar ile ilköğretim mezunu babalar arasında yükseköğretim mezunu babalar lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -.914$; $p=.000$; $p<.05$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın on beşinci alt problemi olan “48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizine ilişkin bulgular çizelge 4.15’de yer almaktadır.

Çizelge 4.15: 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı puanları arasında yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları

	Oyun etkileşimi	Oyun bozma	Oyundan kopma	İkilem	Kültürel paylaşım	Kasti kaza	Sosyal yardımlaşma	Aile kuralı	Ahlaki yargı
Oyun etkileşimi	1,00								
Oyun bozma	-,44**	1,00							
Oyundan kopma	-,45**	,63**	1,00						
İkilem	-,17*	,06	,17*	1,00					
Kültürel paylaşım	,00	-,14	-,02	,26**	1,00				
Kasti kaza	-,03	-,04	,05	,26**	,26**	1,00			
Sosyal yardımlaşma	,09	-,18*	-,15	,23**	,42**	,25**	1,00		
Aile kuralı	,13	-,11	-,08	,17*	,26**	,28**	,32**	1,00	
Ahlaki yargı	,01	-,13	-,01	,57**	,69**	,63**	,71**	,61**	1,00

**<0,01; *<0,05

Çizelge 4.15 incelendiğinde 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda ahlaki yargı ile oyun etkileşimi ($r = ,01$; $p > .05$), oyun bozma ($r = ,13$; $p > .05$) ve oyundan kopma ($r = ,01$; $p > .05$) arasında bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Ahlaki yargı alt boyutlarından olan ikilem ile oyun etkileşimi ($r = -,17$;

p<.05) arasında negatif anlamlı, oyundan kopma ($r = ,17$; $p < .05$) arasında pozitif anlamlı bir ilişki olup ortaya çıkan ilişkinin düzeyi ise “düşük” düzeyde ortaya çıkmıştır. Ayrıca ahlaki yargının alt boyutu olan sosyal yardımlaşma ile oyun bozma arasında da negatif yönlü “düşük” düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = -,18$; $p < .05$). Elde edilen bu bulguların yanında diğer boyutlar ile etkileşimli akran oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

5.1 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

48-72 ay grubunda bulunan okul öncesi çocuklarının değer düzeyleri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada “PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” ve “Ahlaki Yargı Ölçeği” kullanılarak elde edilen bulgular aşağıda tartışılarak yorumlanmıştır.

- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları incelendiğinde, oyun davranışları içerisinde yer alan “oyun etkileşimi” boyutunun ortalama puanlarının “oyun bozma” ve “oyundan kopma” boyutuna göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma grubunda oyun etkileşimi puanlarının yüksek olması, oyun bozma ve oyundan kopma durumunun puanlarının düşük olması çocukların etkileşimli akran oyun davranışlarına ilişkin olumlu bir durumdur.

- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları cinsiyete göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında “oyun etkileşimi” ve “oyundan kopma” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Cinsiyete göre puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen “oyun etkileşimi” boyutunda kız, “oyundan kopma” boyutunda erkek çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak “oyun bozma” boyutunun puan ortalamasının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, bu farklılaşmanın da erkek çocukları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle erkek çocukların kız çocuklarına göre “oyun bozma” davranışını daha fazla gösterdikleri ve bu durumun cinsiyet bakımından farklılık yarattığı söylenebilir. Hatta Sandrock (2014), yaptığı araştırmasında erkek çocuklarının, kız çocuklarına oranla daha fazla rekabet, itiş kakış, risk ve çatışma dolu, hareketli, heyecanlı oyunlar tercih ettiklerini tespit etmiştir (Sandrock, 2014).

İlgili alan yazında konuya ilişkin yapılan çalışmalarda genel olarak erkek çocuklar sert ve daha aktif rol oynadıkları oyunları, kız çocuklarının ise ayrıntılı ve daha sessiz

oyunları tercih ettikleri görülmektedir. Bu ifadeye paralel olarak Laibe ve arkadaşları (2003) de yaptıkları çalışmada kızların erkeklere göre daha fazla “evcilik” oyunları oynayarak kız çocuklarının sosyal davranışlarını pozitif anlamda desteklediği belirtmişlerdir (Laibe ve Thompson, 2002:73).

- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında “oyun etkileşimi” ve “oyun bozma” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkenine göre puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen “oyun etkileşimi” boyutunda 61-72 aylık, “oyun bozma” boyutunda 48-60 aylık çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak “oyundan kopma” boyutunun puan ortalamasının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, bu farklılaşmanın da 48-60 aylık çocuklar lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle 48-60 aylık çocukların 61-72 aylık çocuklara göre “oyundan kopma” davranışını daha fazla gösterdikleri ve ortaya çıkan bu durumun yaş bakımından farklılık yarattığı söylenebilir. Bu durum yaşı küçük olan çocukların gelişimlerinin düzeyinin düşük olduğu için oyunu sürdüremedikleri ile açıklanabilir. Hatta araştırmanın bu bulgusunun alan yazınla paralel özellikler taşıdığı söylenebilir. Kılınç (2016)’da yapılan araştırma 5 yaş çocuklarının 6 yaş çocuklarına göre daha fazla benmerkezci davranışlar sergileyerek, egosantrik dönemle paralellik seyretmektedir (Kılınç, 2016).

- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları kardeşin olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında “oyun etkileşimi” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çocuğun kardeşi olma durumuna göre puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen “oyun etkileşimi” boyutunda kardeşi olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. “Oyun bozma” ve “oyundan kopma” boyutlarının puan ortalamasının kardeşi olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farklılaşmanın da kardeşi olmayan çocuklar lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Oyun bozma ve oyundan kopma davranışını kardeşi olmayan çocukların daha fazla gerçekleştirdiği ve bu durumun anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Kardeşi olmayan çocukların akran etkileşimlerinin az olmasından dolayı oyuna ilişkin olumsuz davranışlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışı puanlarının okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda “oyun etkileşimi ve “oyun bozma” ve “oyundan kopma boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analiz sonucunda “oyun etkileşimi” ve “oyun bozma” boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “Oyundan kopma” boyutu puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden olan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan söz konusu farklılığın yükseköğretim mezunu olan anneler ile ortaöğretim mezunu olan anneler arasında yükseköğretim mezunu olan anneler lehine olduğu belirlenmiştir. Gülay (2008)de yapılan araştırmada aile ile ilgili dinamiklerin çocukların sosyal, zihinsel ve akademik beceri yeterliliklerini etkileyebildiği belirtilmiştir.

- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda “oyun etkileşimi ve “oyun bozma” boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “Oyundan kopma” boyutu puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden olan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan söz konusu farklılığın yükseköğretim mezunu olan babalar ile ilköğretim mezunu olan babalar arasında yükseköğretim mezunu olan babalar lehine olduğu belirlenmiştir.

- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeyleri incelendiğinde ahlaki yargı puanlarının “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı durumlarının gayet uygun olduğu söylenebilir. Ahlaki yargının ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza ve sosyal yardımlaşma boyutlarının

sonuçları incelendiğinde “yüksek” oranda buldukları ortaya çıkmıştır. Ancak alt boyut içerisinde yer alan aile kuralı alt boyutunun “çok yüksek” düzeyde bulunduğu belirlenmiştir. Andiç ve İşler’in de araştırmasında belirttiği gibi; bir çocuk oyun aracılığı ile saygıyı, sevgiyi, insanlarla ilişki kurmayı, paylaşım duygusunu, duygudaşlığı öğrenir. İlk defa birbirlerini görmüş olmalarına rağmen hemen iletişim kurup oyun oynamaya başlayabilirler. Çocukların kurduğu ortak dildir oyun. Aynı zamanda yardımlaşma, başkalarının haklarına saygı duyma, kurallara uyma, sorumluluk alma, gibi toplumsal kabulleri de öğrenmektedirler (Andiç ve İşler, 2010).

- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyete göre ahlaki yargı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kız çocukların erkek çocuklara göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ahlaki yargının, ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza ve aile kuralı alt boyutlarının puanlarının ortalamasının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak ahlaki yargı alt boyutlarından olan sosyal yardımlaşma ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve bu farklılaşmanın da kız çocukları lehine olduğu belirlenmiştir. Sosyal yardımlaşma bakımından kız çocukların erkek çocuklara göre daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

Mevcut bulguyu destekleyen araştırmalara baktığımızda Aslan (2013) araştırmasında 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin sosyal iş birliği ve sosyal etkileşim boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Buna göre sosyal becerilerin hem sosyal iş birliği hem de sosyal etkileşim boyutlarında kız çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Başka bir anlatımla, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre sosyal iş birliği ve sosyal etkileşime daha yatkın oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Aslan (2013) aktarımıyla Bierhoff (2002), yapılan araştırmalarda yardım etme, iş birliği, paylaşma, empati gibi becerileri kapsayan prososyal davranışları, kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha sıklıkla gösterdiklerini belirtmektedir (Aslan Metin 2013)

- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaşa

göre ahlaki yargı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen 48-60 aylık çocukların 61-72 aylık çocuklara göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ahlaki yargının, ikilem kültürel paylaşım, kasti kaza sosyal yardımlaşma ve aile kuralı alt boyutlarının puanlarının ortalamasının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca benzer biçimde yapılan bir araştırmada (Neslitürk ve Çeliköz) aynı yaş grubu ile çalışılmış ve Okul Öncesi Değerler Ölçeği neticesinde toplanılan veriler analizinde yaşlar arasında bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Neslitürk ve Çeliköz, 2015:24).

- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının kardeşin olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kardeşin olma durumuna göre ahlaki yargı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kardeşi olmayan çocukların kardeşi olan çocuklara göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ahlaki yargının, ikilem, kültürel paylaşım, sosyal yardımlaşma ve aile kuralı alt boyutlarının puanlarının ortalamasının kardeşin olma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak ahlaki yargı alt boyutlarından olan kasti kaza ile kardeşin olma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve bu farklılaşmanın da kardeşi olmayan çocukların lehine olduğu belirlenmiştir. Kasti kaza boyutu bakımından kardeşi olmayan çocukların kardeşi olan çocuklara göre daha olumsuz bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden olan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan söz konusu farklılığın okul öncesi eğitim almayan çocuklar ile okul öncesi eğitime devam edenler ve okul öncesi eğitim almış olanlar arasında okul öncesi eğitim almayan çocuklar lehine olduğu belirlenmiştir. Ahlaki yargı alt boyutlarından olan ikilem ve kültürel paylaşım ile okul öncesi eğitim alma durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır. Kasti kaza boyutu puanlarının çocuğun okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmış olup anlamlı farklılığın okul öncesi eğitim almayan çocuklar

ile okul öncesi eğitime devam edenler arasında okul öncesi eğitim almayan çocuklar lehine olduğu görülmektedir. Sosyal yardımlaşma boyutu puanlarının çocuğun okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmış olup anlamlı farklılığın okul öncesi eğitim almayan çocuklar ile okul öncesi eğitimi tamamlayanlar arasında okul öncesi eğitim almayan çocuklar lehine olduğu görülmektedir. Aile kuralı boyutu puanlarının çocuğun okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın okul öncesi eğitim almayan çocuklar ile okul öncesi eğitime devam edenler ve okul öncesi eğitim almış olanlar arasında okul öncesi eğitim almayan çocuklar lehine olduğu görülmektedir. Atılgan (2001) okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen öğrencilerin beceri özellik karşılaştırması yapıldığında, eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere oranla, daha yüksek sosyal beceri ve sorumluluk sergilediği ortaya konmuştur. Araştırmada MC Clellan ve Katz tarafından 1993 yılında geliştirilen ve Bacanlı tarafından çevirisi yapılan "Sosyal Özellikler Listesi" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Atılgan, 2001).

- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden olan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan söz konusu farklılığın yükseköğretim mezunu anneler ile ilköğretim mezunu anneler arasında yükseköğretim mezunu olan anneler lehine olduğu belirlenmiştir. Ahlaki yargı alt boyutlarından olan ikilem, kültürel paylaşım sosyal yardımlaşma ve aile kuralı ile annenin eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır. Kasti kaza boyutu puanlarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu anneler ile ilköğretim mezunu anneler arasında ortaöğretim mezunu anneler lehine yükseköğretim mezunu anneler ile ilköğretim mezunu anneler arasında yükseköğretim mezunu anneler lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortaya

ıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden olan Scheffe oklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan söz konusu farklılığın ortaöğretim mezunu babalar ile ilköğretim mezunu babalar arasında ilköğretim mezunu olan babalar lehine yükseköğretim mezunu babalar ile ilköğretim mezunu babalar arasında yükseköğretim mezunu olan babalar lehine olduğu belirlenmiştir. Ahlaki yargı alt boyutlarından olan ikilem, sosyal yardımlaşma ve aile kuralı ile babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır. Kültürel paylaşım boyutu puanlarının babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmış olup anlamlı farklılığın ortaöğretim mezunu olan babalar ile ilköğretim mezunu olan babalar arasında ortaöğretim mezunu babalar lehine olduğu görölmektedir. Kasti kaza boyutu puanlarının babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu babalar ile ilköğretim mezunu babalar arasında ortaöğretim mezunu babalar lehine, yükseköğretim mezunu babalar ile ilköğretim mezunu babalar arasında yükseköğretim mezunu babalar lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda ahlaki yargı ile oyun etkileşimi, oyun bozma ve oyundan kopma arasında bir ilişkinin olmadığı görölmektedir. Ahlaki yargı alt boyutlarından olan ikilem ile oyun etkileşimi arasında negatif anlamlı, oyundan kopma arasında pozitif anlamlı bir ilişki olup ortaya çıkan ilişkinin düzeyi ise “düşük” düzeyde ortaya çıkmıştır. Ayrıca ahlaki yargının alt boyutu olan sosyal yardımlaşma ile oyun bozma arasında da negatif yönlü “düşük” düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bu bulguların yanında diğer boyutlar ile etkileşimli akran oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitime devam eden ve 48-72 aylık süreci yaşayan çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde şu çıkarımlar bulunmakta.

Yapılan araştırma sonuçları 48-72 ay grubu çocukları oyun esnasında olumlu duygular gösterir ve diğer çocuklara da yardım eder. Oyunda sorumluluk alarak, iletişimi kuvvetlenir, yaratıcılığı artar.

Ayrıca yapılan araştırma gösteriyor ki; oyun sürecindeki pasif, bencil, ürkek, saldırgan ve paylaşımsız çocukların oyunla beraber daha uyumlu, hoşgörülü, sırasını bekleyen, kuralara uyan, saygı ve sevgi eşgüdümü çerçevesinde toplumsal kabulleri kazanan çocuklar yetişmiş.

Alan yazın incelendiğinde okul öncesinde değer düzeyleri ve oyuna etkileri ile ilgili salt bir çalışma bulunmamaktadır lakin mevcut bulguları destekleyen benzer çalışmalar bulunmaktadır.

- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları içerisinde yer alan “oyun etkileşimi” boyutunun ortalama puanının 2,611, “oyun bozma” boyutunun 1,880 ve “oyundan kopma” boyutunun 1,900 olduğu ortaya çıkmıştır. 48-72 aylık çocukların oyun etkileşimi puanlarının oyun bozma ve oyundan kopma boyutlarına göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunda oyun etkileşimi puanlarının yüksek olması, oyun bozma ve oyundan kopma durumunun puanlarının düşük olması çocukların etkileşimli akran oyun davranışlarına ilişkin olumlu bir durumdur.

- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-test sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında “oyun etkileşimi” ve “oyundan kopma” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t= ,867$; $p>.05$, $t= -,982$; $p>.05$). Cinsiyete göre puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen “oyun etkileşimi” boyutunda kız, “oyundan kopma” boyutunda erkek çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak “oyun bozma” boyutunun puan ortalamasının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, bu farklılaşmanın da erkek çocukları lehine olduğu ortaya çıkmıştır ($t= -1,979$; $p<.05$). Buradan hareketle erkek çocukların kız çocuklarına göre “oyun bozma”

davranışını daha fazla gösterdikleri ve bu durumun cinsiyet bakımından farklılık yarattığı söylenebilir.

- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-test sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında “oyun etkileşimi” ve “oyun bozma” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = -1,385$; $p > .05$, $t = 1,552$; $p > .05$). Yaş değişkenine göre puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen “oyun etkileşimi” boyutunda 61-72 aylık, “oyun bozma” boyutunda 48-60 aylık çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak “oyundan kopma” boyutunun puan ortalamasının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, bu farklılaşmanın da 48-60 aylık çocuklar lehine olduğu ortaya çıkmıştır ($t = 2,659$; $p < .05$). Buradan hareketle 48-60 aylık çocukların 61-72 aylık çocuklara göre “oyundan kopma” davranışını daha fazla gösterdikleri ve ortaya çıkan bu durumun yaş bakımından farklılık yarattığı söylenebilir. Bu durum yaşı küçük olan çocukların gelişimlerinin düzeyinin düşük olduğu için oyunu sürdüremedikleri ile açıklanabilir.

- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışı puanlarının kardeşi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-test sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında “oyun etkileşimi” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = ,724$; $p > .05$). Çocuğun kardeşi olma durumuna göre puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen “oyun etkileşimi” boyutunda kardeşi olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. “Oyun bozma” ve “oyundan kopma” boyutlarının puan ortalamasının kardeşi olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farklılaşmanın da kardeşi olmayan çocuklar lehine olduğu ortaya çıkmıştır ($t = -2,784$; $p < .05$, $t = -2,800$; $p < .05$). Oyun bozma ve oyundan kopma davranışını kardeşi olmayan çocukların daha fazla gerçekleştirdiği ve bu durumun anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Kardeşi olmayan çocukların akran etkileşimlerinin az olmasından dolayı oyuna ilişkin olumsuz davranışlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışı puanlarının okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda “oyun

etkileşimi” (F=,863; p>.05), “oyun bozma” (F=2,261; p>.05) ve “oyundan kopma” (F=2,738; p>.05) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışı puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda “oyun etkileşimi” (F=1,244; p>.05) ve “oyun bozma” (F=1,696; p>.05) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “Oyundan kopma” boyutu puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmıştır (F=3,092; p<.05). Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden olan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan söz konusu farklılığın yükseköğretim mezunu olan anneler ile ortaöğretim mezunu olan anneler arasında yükseköğretim mezunu olan anneler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -.228$; p=.049; p<.05) olduğu belirlenmiştir.

- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışı puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda “oyun etkileşimi” (F=1,450; p>.05) ve “oyun bozma” (F=1,450; p>.05) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “Oyundan kopma” boyutu puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmıştır (F=4,091; p<.05). Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden olan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan söz konusu farklılığın yükseköğretim mezunu olan babalar ile ilköğretim mezunu olan babalar arasında yükseköğretim mezunu olan babalar lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -.264$; p=.019; p<.05) olduğu belirlenmiştir.

- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının ($\bar{x} = 23,964$) “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı durumlarının gayet uygun olduğu söylenebilir. Ahlaki yargının ikilem ($\bar{x} = 4,521$), kültürel paylaşım ($\bar{x} = 4,792$), kasti kaza ($\bar{x} = 4,735$) ve sosyal

yardımlaşma ($\bar{x} = 4,685$) boyutlarının puanları incelendiğinde “yüksek” düzeyde buldukları ortaya çıkmıştır. Ancak alt boyut içerisinde yer alan aile kuralı ($\bar{x} = 5,228$) alt boyutunun “çok yüksek” düzeyde bulunduğu belirlenmiştir.

- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = ,794$; $p > .05$). Cinsiyete göre ahlaki yargı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kız çocukların erkek çocuklara göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ahlaki yargının, ikilem ($t = -,268$; $p > .05$), kültürel paylaşım ($t = ,300$; $p > .05$), kasti kaza ($t = -,482$; $p > .05$) ve aile kuralı ($t = ,839$; $p > .05$) alt boyutlarının puanlarının ortalamasının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak ahlaki yargı alt boyutlarından olan sosyal yardımlaşma ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve bu farklılaşmanın da kız çocukları lehine olduğu belirlenmiştir ($t = 2,022$; $p < .05$). Sosyal yardımlaşma bakımından kız çocukların erkek çocuklara göre daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = ,424$; $p > .05$). Yaşa göre ahlaki yargı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen 48-60 aylık çocukların 61-72 aylık çocuklara göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ahlaki yargının, ikilem ($t = ,392$; $p > .05$), kültürel paylaşım ($t = ,541$; $p > .05$), kasti kaza ($t = 1,285$; $p > .05$), sosyal yardımlaşma ($t = -1,073$; $p > .05$) ve aile kuralı ($t = ,8409$; $p > .05$) alt boyutlarının puanlarının ortalamasının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının kardeşin olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = ,392$; $p > .05$). Kardeşin olma durumuna göre ahlaki yargı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kardeşi olmayan çocukların kardeşi olan çocuklara göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ahlaki yargının, ikilem ($t = -1,747$; $p > .05$), kültürel paylaşım ($t =$

-,912; $p>.05$), sosyal yardımlaşma ($t= ,574$; $p>.05$) ve aile kuralı ($t= -,510$; $p>.05$) alt boyutlarının puanlarının ortalamasının kardeşin olma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak ahlaki yargı alt boyutlarından olan kasti kaza ile kardeşin olma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve bu farklılaşmanın da kardeşi olmayan çocukların lehine olduğu belirlenmiştir ($t= -2,758$; $p<.05$). Kasti kaza boyutu bakımından kardeşi olmayan çocukların kardeşi olan çocuklara göre daha olumsuz bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=11,476$; $p<.05$). Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden olan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan söz konusu farklılığın okul öncesi eğitim almayan çocuklar ile okul öncesi eğitime devam edenler ve okul öncesi eğitim almış olanlar arasında okul öncesi eğitim almayan çocuklar lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 3,027$; $p=.001$; $p<.05$, $\bar{x}_i - \bar{x}_j = 2,804$; $p=.001$; $p<.05$) olduğu belirlenmiştir. Ahlaki yargı alt boyutlarından olan ikilem ($F=1,820$; $p>.05$) ve kültürel paylaşım ($F=2,286$; $p>.05$) ile okul öncesi eğitim alan durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır. Kasti kaza boyutu puanlarının çocuğun okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmış ($F=4,855$; $p<.05$) olup anlamlı farklılığın okul öncesi eğitim almayan çocuklar ile okul öncesi eğitime devam edenler arasında okul öncesi eğitim almayan çocuklar lehine olduğu görülmektedir ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,702$; $p=.024$; $p<.05$). Sosyal yardımlaşma boyutu puanlarının çocuğun okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmış ($F=3,081$; $p<.05$) olup anlamlı farklılığın okul öncesi eğitim almayan çocuklar ile okul öncesi eğitimi tamamlayanlar arasında okul öncesi eğitim almayan çocuklar lehine olduğu görülmektedir ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,521$; $p=.035$; $p<.05$). Aile kuralı boyutu puanlarının çocuğun okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($F=20,097$; $p<.05$). Ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın okul öncesi eğitim almayan çocuklar ile okul öncesi eğitime devam edenler ve okul öncesi eğitim almış olanlar arasında okul öncesi eğitim almayan

çocuklar lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,967$; $p=.000$; $p<.05$, $\bar{x}_i - \bar{x}_j = 1,046$; $p=.000$; $p<.05$) olduğu görülmektedir.

- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=4,342$; $p<.05$). Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden olan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan söz konusu farklılığın yükseköğretim mezunu anneler ile ilköğretim mezunu anneler arasında yükseköğretim mezunu olan anneler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -1,927$; $p=.037$; $p<.05$) olduğu belirlenmiştir. Ahlaki yargı alt boyutlarından olan ikilem ($F=2,460$; $p>.05$), kültürel paylaşım ($F=,174$; $p>.05$), sosyal yardımlaşma ($F=1,095$; $p>.05$) ve aile kuralı ($F=2,866$; $p>.05$) ile annenin eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır. Kasti kaza boyutu puanlarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($F=7,150$; $p<.05$). Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu anneler ile ilköğretim mezunu anneler arasında ortaöğretim mezunu anneler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -,799$; $p=.005$; $p<.05$), yükseköğretim mezunu anneler ile ilköğretim mezunu anneler arasında yükseköğretim mezunu anneler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,700$; $p=.010$; $p<.05$) olduğu ortaya çıkmıştır.

- 48-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=6,489$; $p<.05$). Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden olan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan söz konusu farklılığın ortaöğretim mezunu babalar ile ilköğretim mezunu babalar arasında ilköğretim mezunu olan babalar lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -2,078$; $p=.026$; $p<.05$), yükseköğretim mezunu babalar ile ilköğretim mezunu babalar arasında yükseköğretim mezunu olan babalar lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -2,388$; $p=.006$; $p<.05$) olduğu belirlenmiştir. Ahlaki yargı alt boyutlarından olan ikilem ($F=1,541$; $p>.05$), sosyal yardımlaşma ($F=2,104$; $p>.05$) ve aile kuralı ($F=,987$; $p>.05$) ile babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir

farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır. Kültürel paylaşım boyutu puanlarının babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmış ($F=4,146$; $p<.05$) olup anlamlı farklılığın ortaöğretim mezunu olan babalar ile ilköğretim mezunu olan babalar arasında ortaöğretim mezunu babalar lehine olduğu görülmektedir ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -.664$; $p=.030$; $p<.05$). Kasti kaza boyutu puanlarının babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($F=8,588$; $p<.05$). Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu babalar ile ilköğretim mezunu babalar arasında ortaöğretim mezunu babalar lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -.594$; $p=.043$; $p<.05$), yükseköğretim mezunu babalar ile ilköğretim mezunu babalar arasında yükseköğretim mezunu babalar lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -.914$; $p=.000$; $p<.05$) olduğu ortaya çıkmıştır.

- 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda ahlaki yargı ile oyun etkileşimi ($r= .01$; $p>.05$), oyun bozma ($r= .13$; $p>.05$) ve oyundan kopma ($r= .01$; $p>.05$) arasında bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Ahlaki yargı alt boyutlarından olan ikilem ile oyun etkileşimi ($r= -.17$; $p<.05$) arasında negatif anlamlı, oyundan kopma ($r= .17$; $p<.05$) arasında pozitif anlamlı bir ilişki olup ortaya çıkan ilişkinin düzeyi ise “düşük” düzeyde ortaya çıkmıştır. Ayrıca ahlaki yargının alt boyutu olan sosyal yardımlaşma ile oyun bozma arasında da negatif yönlü “düşük” düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r= -.18$; $p<.05$). Elde edilen bu bulguların yanında diğer boyutlar ile etkileşimli akran oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Ahlaki değer kavramı aslında; çocukların paylaşması, akranlarıyla doğru iletişim kurması, kendini birey olarak hissetmesi, başkalarına zarar vermemesidir.

5.2 Öneriler

Sevgi, saygı, sorumluluk, adalet, ahlak, namus, merhamet, vicdan, hoşgörü gibi değerleri oyunun içinde eğlendirerek öğretilmesi önerilmektedir.

Ahlaki değer fiiliyata döküldüğünde daha da değerli hale gelir, çocuklara hareketli oyunlar oynatılarak ahlaki değerlerin öğretilmesi önerilmektedir.

Davranışlarımız bizi biz yapan etkidir, öğrencileri örnek davranışlarla karşılamak önerilmektedir.

Kişilik gelişiminin 0-6 yaş aralığında şekillendiği düşünüldüğünde, biz öğretmenlerin eğitim süreci boyunca ne kadar önemli bir parçanın basamağı olduğumuzu bilerek hareket etmemiz önerilmektedir.

Ahlaki değerler toplumumuzun ve sosyal ilişkilerimizin temelini oluşturmaktadır, toplumsal bazda etkinlikler planlanması önerilmektedir.

Ortak bir dil, sağlıklı ve tutarlı davranışlar, dürüst, cesur ve hoşgörülü adımlar, çocuklarımıza katacağımız önemli dinamikler olmalıdır ve bu dinamikleri hayata geçirmeleri için çocuklara fırsat verilmesi önerilmektedir.

Oyun çocukların öğrenme ve deneyimleme merkezleridir. Çocuklara oyun oynamaları için zemin hazırlanması önerilmektedir.

Araştırmanın farklı sosyal çevrelerde uygulanması, etkisini arttırmak için önerilmektedir.

Gerek okullarda, gerek okullar arası gerekse şehirler arası kulvarlarda oyun yoluyla ahlaki değerler beraber işlenebilir ve çeşitli etkinlikler düzenlenerek global hale getirilebilir. Aktif ve interaktif bir süreç izlenmesi önerilmektedir.

Oyunun yaşamdaki ve okuldaki yeri tüm eğitimcilerle, tüm ebeveynlere gösterilerek çeşitli çalışmalar düzenlenmesi önerilmektedir.

Birçok değer kazandırılırken oyunun ilk basamak olması önerilmektedir.

İş birliği, duygudaşlık, olumlu bağlılık gibi akademik yaşantının temel taşının oyun ile sağlanması önerilmektedir.

Gelişmiş teknoloji sayesinde oyun ile değerler eğitiminin tüm kentte yaygınlaştırılarak daha çok çocuğa ulaşılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Açak, M.** (2005). *Beden Eğitimi Öğretmeninin El Kitabı*. 1. Basım. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.
- Açıkgözün, K.** (2005). *Aktif Öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Akandere, M.** (2003). *Eğitici Okul Oyunları*. 1. Basım. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Akbaba, S. ve Diğerleri.** (2003). *Eğitim Fakültesi ve İlköğretim Programına Dayalı Eğitim-Öğretimde Drama ve Oyunlar*. 1. Basım. Erzurum, Cemre Ofset Matbaacılık.
- Akınbay, H.** (2014). Okul Öncesi Dönemde Oyunun Önemi ve Çocukların Motor Gelişimi Üzerine Etkiler, Selçuk Üni. Beden Eğitimi Anabilim Dalı *Yüksek Lisans Tezi*.
- Aktan, Coşkun Can.,** (1994) Temiz Toplum ve Temiz Siyaset, İstanbul: T Yayınları.
- Akyel Y.** (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, *Yüksek Lisans Tezi*, Kırşehir.
- Alagöz, Z. ve Diğerleri.** (1966). *Beden Eğitimi Kılavuzu*. 1. Basım. İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Alpöge, G.** (2011). *Okul Öncesinde Değer Eğitimi*, Ankara, Bilgi Yay. (9-10)
- An, R. ve Diğerleri.** (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. 1. Basım. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Andiç B. ve İşler S.** (2010). Ölüm, Cinsellik ve Güç Tuzağında Çocuk, *Günümüzde Çocuk Oyunlarında ve Oyuncaklarında Yaşanan Değişimler Sempozyumu*, Ankara.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A.** (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Artan, İ. ve San Bayhan, P.** (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. 1. Basım. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.
- Aslan, M. Ö.** (2013). Anaokuluna Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları ve Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, *Doktora Tezi*, Ankara.
- Atay, M.** (2005). *Çocukluk Döneminde Gelişim*. 1. Basım. Ankara, Kök Yayıncılık,.
- Atılgan, G.** (2001). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Ve Etmeyen İlköğretim I. Kademe ve I. Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Yüksek Lisans Tezi*, Konya.
- Atkinson, R. L. ve diğerleri,** (1995). *Psikolojiye Giriş*, çev: Kemal Atakay ve diğ., Sosyal Yay., İstanbul, 1995, s. 107.
- Aydın, M. Z.** (2003). *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1. Baskı, Ekim 2003.
- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş.A.** (2014). *Okulda Değerler Eğitimi*, Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara.

- Bacanlı, H.** (2009). *Eğitim Psikolojisi*, Alkım Yayınevi, İstanbul, 2009
- Balat, G. ve Dağal, A.B.** (2006) *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*, Ankara, Kök yay. (7-10)
- Baran, M.** (1993). *Çocuk Oyunları*. 1. Basım. Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Başal, A. H.** (2005). *Okulöncesi Eğitime Giriş*. 2. Baskı. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.
- Baykoç Dönmez, N.** (2000). *Üniversite Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Oyun Kitabı*. 1. Basım. İstanbul, Esin Yayınevi.
- Broadhead, Pat** (2006), Developing an understanding of young children's learning through play: the place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal*. 32 (2), 191–207. Brosterman,
- Brosterman, N.** (1997). *Inventing kindergarten*. New York: Abrams/Times Mirror. Ceglowski,
- Bulach, C. R. ve Butler J. D.** (2002). The occurrence of behaviors associated with sixteen character values. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 2002, 41(2), 200-214.
- Can, G.** (2006). "Kişilik Gelişimi", (ed.) Binnur Yeşilyaprak, Eğitim Psikolojisi, Gelişim Öğrenme-Öğretim, PegemA Yay., Ankara, ss. 135-140. '
- Canatan A.** (2008). "Toplumsal Değerler ve Yaşlılar". *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 2008, 1: 62-71.
- Cansever, G.** (1985). *İçimizdeki Ben (Freud'un Görüşününün Açıklanması)* Beta Yayınları, 3. Bs., İstanbul 1985, s. 113-120, 195-136.
- Carly** (2006). Children's categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care*. 176 (3-4), 379- 393. ISSN: 03004430 DOI: 10.1080/03004430500063804,
- Çağlar, A.** (2003). "Okul Öncesi Dönem de Değerler Eğitimi". *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, Edt. Müzeyyen Sevinç, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul 2003.
- Çelebi Öncü, E. ve Özbay, E.** (2005). *Okul öncesi Çocuklar İçin Oyun*. 1. Basım. Ankara, Kök Yayıncılık.
- Deborah** (1997). Understanding and building upon children's perceptions of play activities in early childhood programs. *Early Childhood Education Journal* 25 (2), 107- 112, Doi: 10.1023/A:1025624520956.
- Dereli İman E.** (2014). "Değerler Eğitimi Programının çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi: Sosyal Beceri Psiko-Sosyal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*.
- Doğanay A.** (2009). "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırma Bir Yaklaşım". Editör: Cemil Ö, Değerler Eğitimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Dowling, M. ve Dauncey, E.** (1992). *Teaching 3-9 Years Olds*. Hong Kong, Ward Lock Educational Co. Ltd.
- Fidan, N. K.** (2009) Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 2, (1-18)
- Fischer, W. K. ve Hencke, W. R.** (1996). Infants' construction of actions in context: piaget's contribution to research on early development. *American Psychological Society*. 7 (4), 204- 210.
- Fleer, Marilyn** (2009). Play and learning in early childhood settings: International perspectives. *Springer*. www.books.google.com adresinden ulaşılmıştır.

- Fontana, D.** (1995). *Psychology for Teachers*. London, Macmillan Press LTD, Third Edition.
- Frederick, E.** (1995). *Çocuk ve Toplum*, çev: Nazife Güngör, Gündoğan Yay., Ankara, ss.88-93.
- Frost, J. L., Wortham, S. ve Reifel, S.** (2008). "Play and Child Development". *Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall*. 113
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W.** (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* 3. Basım, İmge Kitabevi, Ankara: Eylül 1998
- Geçtan, E.** (1990), *Psikanaliz ve Sonrası*, Remzi Kitabevi, 4. Bs., İstanbul 1990, s. 35-38.
- Gökmen, H. ve diğerleri.** (1995). Psikomotor Gelişim. 1. Basım. Ankara, Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Yayınlan.
- Güçlü, M.** (2015) Türkiye’de Değerler Eğitimi Konusunda Yapılan Araştırmalar, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 8, (720-732)
- Gülay, H.** (2010). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri, Pegem Akademi, Ankara.
- Gündüz, D., Gündüz, M., Aktepe, V. ve Uzunoğlu, H.** (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kazandırılan Değerler, *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, MSKU Journal of Education* ISSN 2148-6999 Cilt-Volume 4, Sayı- Number 1, (2017) Haziran
- Güneş, G. ve Tuğrul, B.** (2012). A play, tens of teachers and hundreds of their ideas about child who doesn't play. *Cyprus International Conference on Education Research (CY-ICER 2012)*, Sözlü Bildiri, Cyprus.
- Güven G.** (2006). Kütahya'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Oyun ve Spor Programlarının İncelenip Değerlendirilmesi, Kütahya, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, *Yüksek Lisans Tezi*, 2006: 26.
- Güven N.** (2003). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul, Morpa Yayınları, 2003: 47.
- Hazar M.** (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara, Tutibay Yayınları, 2000: 7
- Hoorn, V. J., Nourot, M. P., Scales, B. ve Alward, R. K.** (2007). Play at the center of curriculum, 4th Edition, Pearson Merrill Prentice Hall, *Upper Saddle River, New Jersey*. Howard, Justine. Jenvey, Vickii ve Hill,
- Huizinga, J.** (Çev: Mehmet Ali Kılıçbay). *Homo Ludens. Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme*. 1. Basım. İstanbul, Aynnb Yayınlan, 1995.
- Isenberg J. P. ve Jalongo M. R.** (2001). *Creative Expression and Play in Early Childhood Upper Saddle River, New Jersey*. 2001.
- İman, D. E.** (2014). Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi: Sosyal Beceri, Psikososyal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi* 14, (249-268)
- Jones, M.** (2000). (Çev: Çayırı Ayda). *Çocuk ve Oyun*. 1. Basım. İstanbul, Kaknüs Yayınları.
- Jordan, R.** (2003). "Social Play and Autistic Spectrum Disorders: A Perspective on Theory". *Implications and Educational Approaches*. Autism, 2003, 7(4): 347- 360
- Kadim, M.** (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterliklerinin İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı, *Yüksek Lisans Tezi*, Bolu.

- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Bekman, S.** (1991). *Anne Destek Programı El Kitabı*, Boğaziçi Yayınları.
- Kale, R.** (2003). *Okul Öncesi Dönemde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. 2. Baskı. Ankara, Nobel Yayınları.
- Kantarcıoğlu, S.** (1998). *Anaokulunda Eğitim*. 1. Baskı. İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N.** (2008). *Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama*, 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Karakaş, H.** (2015). “Değerler Eğitimi Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Değerlendirilmesi: Nitel Bir Çalışma”, Cumhuriyet Üniv. Aşık Veysel MYO, ÇGP.
- Karakavak Çırak, G.** (2006). Üniversite Öğrencilerinin Ahlâkî Yargı Yetenekleri ve Ahlâkî Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, s. 22.
- Karakavak,** (2012). Üniversite Öğrencilerinin Ahlâkî Yargı Yetenekleri, s. 23-24
- Karasar, N.** (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (8. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskinoğlu M.Ş.** (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlaki Olgunluğa ve Saldırganlık Eğilimine Etkisi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul.
- Kılınc N.** (2016). 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri ve Problem Davranışları İle Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, *Yüksek Lisans Tezi*, Karabük.
- King, Nancy.** (1982). Work and play in the classroom. *Social Education*,46(2), 110-113.
- Knafo, A.** (2003). Authoritarians, the next generation: Values and bullying among adolescent children of authoritarian fathers. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 2003, 3(1), 199- 204.
- Koç, S.** (2005). *Beden Eğitimi ve Sporda Beceri Gelişimi*. 1. Basım. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2005.
- Korkmazlar, Ü.** (1995). “Son Çocukluk Dönemi”, *Ana-Baba Okulu, Kayıhan Aydoğmuş ve diğerleri.*, 5.b., Remzi Kitabevi, İstanbul, 1995, s.81.
- Kortessluoma R. L., Hentinen M. ve Nikkonen M.** (2003). Conducting a qualitative child interview: methodological considerations. *Journal of Advanced Nursing*. 42(5), 434– 441
- Laipe D.J. ve Thompson R.A.** (2002). “Mother-Child Conflict in The Toddler Years: Lessons in Emotion, Morality, and Relationships” *Child Development*, 73.
- Lovat, T., Clement, N., Dally, K. ve Toomey, R.** (2011). “The impact of values education on school ambience and academic diligence”. *International Journal of Educational Research*, 2011, 50: 166–170.
- MEB,** (2010). 18. Milli Eğitim Şurası Kararları, Ankara.
- MEB,** (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programı (4-5-6-7 ve 8.sınıf)*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- MEB,** (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kitabı*, Ahlak Gelişimi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

- MEB**, (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*, 2017, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=155> Erişim Tarihi 03.09.2017.
- MEB**, (2017). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Okul Öncesi Eğitim Programı*, 2017, <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> Erişim Tarihi 22.11.2017.
- MEGEP**. (2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Oyun Etkinliği-1*, MEB, Ankara, 2014. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Oyun%20Etkinlikleri%20-1.pdf Erişim Tarihi: 06.09:2017
- Mehmedoğlu, Y.** (2003). *Ahlaki ve Dini Gelişim*, Morpa Yayınları, İstanbul.
- Mengütayı, S.** (1999). *Okul Öncesi ve İlkokullarda Hareket Gelişimi ve Spor*. 2. Baskı. Ankara, Tutibay Yayınları.
- Mercin, L.** (2005). “Piaget ve Kohlberg’in Ahlâk (Moral) Gelişim Kuramlarının Özellikleri ve Karşılaştırılması”, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5, s. 76.
- Miller, E. ve Kuhaneck, H.** (2008). Children's perceptions of play experiences and play preferences: a qualitative study. *AJOT: American Journal Of Occupational Therapy*, 62 (4), 407-415.
- Morgan, C. T.** (2009). *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı* (Çev: Sibel Karakaş), Eğitim Kitapevi, Konya
- Muratlı, S. ve Diğerleri.** (2000). *Sportif Hareketlerin Biomekanik Temelleri*. 1. Basım. Ankara. Bağırhan Yayinevi.
- Münire, E. ve Akman, Y.** (2009). *Eğitim Psikolojisi*, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Neslitürk, S.** (2013). Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 yaş çocukların sosyal beceri düzeyine etkisi. Selçuk üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Ana Bilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, *Doktora Tezi*, Konya.
- Neslitürk, S. ve Çeliköz, N.** (2015). “Okul öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen ve Aile Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 19-42.
- Ogelman, H.G. ve Sarıkaya, H.E.** (2015). “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri: Denizli İli Örneği.” *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 81-100.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G.** (1995). *Kız Sanat Okulları İçin Okul Öncesi Eğitim*. 1. Baskı. İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Ormanlıoğlu Uluğ, M.** (1997). *Niçin Oyun? Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi*. 1. Basım. İstanbul, Göçebe Yayınlan.
- Öncü, E.Ç. ve Özbay, E.** (2014). *Erken Dönemindeki Çocuklar İçin Oyun*, 12. Baskı, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Önder, A.** (2003). *Eğitici Drama Uygulamaları*, Morpa Yayınları, İstanbul.
- Özdemir, A. ve Ramazan, O.** (2012). Oyuncuğa çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*. 2(1), 2-16.
- Özdoğan, B.** (2000). *Çocuk ve Oyun*. 3. Baskı. Ankara, Anı Yayıncılık, 2000.
- Özdoğan, B.** (2014). *Çocuk ve Oyun, Genişletilmiş 6. Baskı*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özeri, Z. N.** (1994). Okul öncesi Dönemde Ahlak Gelişimi ve Eğitimi (Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Beş Yaş çocuğunun Adalet Gelişimine Etkisinin Araştırılması)î, M..Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul.
- Özmen, D.** (2013). 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Konya: Selçuk

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı.

- Pehlivan H.** (2014). *Oyun ve Öğrenme*, 4. Baskı, Anı Yayınları, Ankara.
- Pehlivan, H.** (2005). *Oyun ve Öğrenme*. 1. Basım. Ankara. Am Yayıncılık.
- Pilten, P. ve Pilten, G.** (2013). Okul çağı çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarının ve oyun tercihlerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 15-31.
- Pollard, A., Thiessen, D. ve Filer, A.** (1997). *Children and Their Curriculum: The Perspectives of Primary and Elementary School Children*. Hong Kong, Typeset in 10/12 pt Garamond by Graphicraft Typesetters Ltd.
- Poyraz, H.** (1999). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. 1. Basım. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H.** (2011). *Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri*, 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Prencipe, A. ve Helwig, C.C.** (2002). The development of reasoning about the teaching of values in school and family contexts, *Child Development*, 2002, 73(3), 841- 856.
- Revell, L.** (2002). Childrens responses to character education. *Educational Studies*, 2002, 28(4), 421-431.
- Rousseau. J.J.** (2000). (çev: Baştürk, Mehmet ve Kızılçim, Yavuz). *Emile Ya Da Çocuk Eğitimi Üzerine*. 1. Basım. Erzurum, Babil Yayınlan, Eser Ofset.
- Samur, A. Ö.** (2011). “Değerler Eğitimi Programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine etkisi”. Selçuk üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Ana Bilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, *Doktora Tezi*, Konya.
- Santrock, J. W.** (2014). *Yaşam Boyu Gelişim, Gelişim Psikolojisi*, (Çev. Ed. Yüksel G.), 13. Basımdan Çeviri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2014.
- Sargın, N.** (2001). *Çocuklarda Ruh Sağlığı*. 1. Basım. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Saygılı, G.** (2015). *Değerler Eğitimi* (Edit: Gündüz, M., Tahiroğlu, M., Çetin, T., Öztürk Samur, A., Kuşdemir, Y., Çınar, F., Yontar, A., Uzunkol, E., Aktepe, V., Aladağ, S., Keskin, Y., Yiğittir, S.), Ankara, Maya Akademi (1-13)
- Sel, R.** (2005). *Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. 2. Baskı. İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Senemoğlu, N.** (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, 12. Baskı, Ankara, ss.62-70.
- Senemoğlu, S.** (1999). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Özsen Matbaa, Ankara.
- Sevimay Özer, D. ve Özer, K.** (2001). *Çocuklarda Motor Gelişim*. 2. Baskı. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Sevinç, M.** (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. 1. Basım. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2004.
- Sevinç, M.** (2005). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. 1. Basım. 2. Cilt. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2005.
- Sigmund, Freud** (1994). *Psikanalize Yeni Giriş Dersleri*, (çev. Selçuk Budak) Öteki Yayınevi, Ankara 1994, s. 87-94;
- Silah M.** (2005). *Sosyal psikoloji*, 1. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Sönmez, V.** (2003). *Eğitsel Şiirler*, Ankara.
- Susüzer K.** (2006). *Oyun Yoluyla Fransızca Öğretimi*, Adana, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, *Yüksek Lisans Tezi*, 2006: 55.

- Şahin, H. M.** (2005). *Beden Eğitimi ve Spor Sözlüğü*. 1. Basım. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.
- Temel, F. ve Aksoy, A.** (2001). *Ergen ve Gelişimi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Tuğrul, B., Aslan, Ö. M., Ertürk, G. ve Altınkaynak, Ş. Ö.** (2014). Anaokuluna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklar ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1) 97- 116.
- Türk Dil Kurumu, (TDK)** (2017). *Oyun*, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT_S.59596af65a6350.95645340 Erişim Tarihi 03.07.2017.
- Ülgen, G. ve Fidan E.** (2002). *Çocuk Gelişimi*. 9. Basım. İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Veuglers, W. ve Kat, E.** (2003). Moral Task of the teacher According to Students, Parents and Teachers. *Educational Research and Evaluation*, 2003, 9(1), 75- 91.
- Yavuzer, H.** (1992). *Çocuk Psikolojisi*, 8.baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul,1992, s.152.
- Yazar, T. ve Erkuş, S.,** (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Dicle Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi* 20 (196-211).
- Yazıcı, K.,** (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış, *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi* 19, Bahar 2006, (499-522)
- Yörükoğlu, A.** (2002). *Çocuk Ruh Sağlığı*, Özgür Yayıncılık.

EKLER

EK A: Anket Örneği

EK B: Anket İzin Belgesi

EK C: Etik Onay Belgesi

EK A: Anket Örneği

PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN ÖLÇEĞİ Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E)

Geçtiğimiz iki ayı göz önünde bulundurarak, çocuğunuzda evde ya da dışarıdaki oyun esnasında aşağıdaki davranışları ne kadar gözlemlediğinizi uygun kutucuğu daire içine alarak belirtiniz.

Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Her Zaman
1. Diğer çocuklara yardım eder				
2. Kavga etmeye ve tartışmaya başlar				
3. Diğer çocuklar tarafından dışlanır				
4. Oyun grubunun dışında gezinir				
5. Diğer çocuklarla oyuncaklarını paylaşır				
6. Kendini geri çeker				
7. Amaçsızca etrafta dolaşır				
8. Diğer çocukların oyun hakkındaki önerilerini reddeder				
9. Diğer çocuklar tarafından görmezden gelinir				
10. Gevezelik yapar				
11. Akran çatışmalarını yatıştırmaya yardımcı olur				
12. Diğerlerinin eşyalarına zarar verir				
13. Oyuna çağrıldığında katılmayı reddeder				
14. Oyuna başlamak için yardıma ihtiyaç duyar				
15. Sözlü olarak başkalarıyla alay eder				
16. Diğer çocukların eylemlerini kibarca yönlendirir.				
17. Ağlar, mızızlanır, kızgınlık gösterir				
18. Diğer çocukları oyuna katılmaları için cesaretlendirir				
19. Diğer çocukların eşyalarını zorla alır				
20. İncinen veya üzgün olan arkadaşlarını rahatlatır				
21. Oyun esnasında kafası karışır				
22. Oyun esnasında hikâyeleri sözlü olarak dile getirir				
23. Diğer çocukların oyununu bozar				
24. Mutsuz görünür				
25. Oyun esnasında olumlu duygular gösterir (örn., gülümser, kahkaha atar)				
26. Fiziksel olarak saldırgandır.				
27. Oyun hikâye ve aktiviteleri düzenlerken yaratıcılık gösterir				
28. Geçişlerde ortamı bozar (Bir aktiviteden diğerine geçerken)				
	Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Her Zaman

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Uygulama Tarihi:

1. Çocuğun doğum tarihi:

2. Cinsiyeti: 1-K () 2-E ()

3. Çocuğun kardeşi 1-Yok () 2-Var ()

1. kardeşin yaşı 1. kardeşin cinsiyeti 1-K () 2-E ()

2. kardeşin yaşı 2. kardeşin cinsiyeti 1-K () 2-E ()

3. kardeşin yaşı 3. kardeşin cinsiyeti 1-K () 2-E ()

4. kardeşin yaşı 4. kardeşin cinsiyeti 1-K () 2-E ()

5. kardeşin yaşı 5. kardeşin cinsiyeti 1-K () 2-E ()

1- Okul öncesi dönemde eğitim almış 2- Okul öncesi eğitim almamış 3- Okul öncesi eğitim almış

4. Annenin öğrenim durumu:

1-Okur-yazar değil ()

2-Okur-yazar ()

3-İlkokul mezunu ()

4-Ortaokul mezunu ()

5-Lise mezunu ()

6-Yüksek0kul (2 yıllık)mezunu ()

7-Üniversite mezunu ()

8-Yükseklisans ()

9-Doktora ()

5. Babanın öğrenim durumu:

- 1-Okur-yazar değil ()
- 2-Okur-yazar ()
- 3-İlkokul mezunu ()
- 4-Ortaokul mezunu ()
- 5-Lise mezunu ()
- 6-Yüksek0kul (2 yıllık)mezunu ()
- 7-Üniversite mezunu ()
- 8-Yükseklisans ()
- 9-Doktora ()

- Tanışma
- Bebekleri tanıtırma“**Bak bunlar kardeş. Bu Eda, 6 yaşında. Bu Esra, 4 yaşında. Bu, anneleri. Bu da annelerinin arkadaşı Ayşe teyze. ,**
- 3 dk. Süreyle isterlerse bebelere bakma ve dokunmaları için izin verilir.
- Bebekler alınır.“**Çalışmamız bittikten sonra bebeklerle oynamana izin vereceğim. Şimdi sana Eda ve Esra ile ilgili bazı hikayeler anlatacağım beni dikkatle dinle, sonra sana hikayelerle ilgili sorular soracağım. Hazır mısın? ,**

(3-4 ve 6-7 yaş grubunda hikayeye ait materyaller kullanılarak anlatılır.) (10-11yaş grubunda hikayeye ait resimler gösterilerek anlatılır, materyalli sunum yapılmayacaktır.)

- İlk hikaye okunur. (1. okumanın yanıtları 1. sütünde puanlanır.)

TEMA: İKİLEM

HİKAYE 1

Bir gün Eda, Esra, anneleri ve Ayşe teyze denize gittiler. Eda ve Esra kumda deniz kabuklarıyla oynarken, anneleri ve Ayşe teyze denize girdi. Bu sırada Esra' nın eli denizkabuğu ile kesildi ve kanamaya başladı. Eda, Ayşe teyzenin çantasının içinde gördüğü yara bandını almak istedi. Esra “başkalarına ait olan şeyleri izinsiz almamalıyız” dedi. Eda ise “Ama elin kanıyor, almamız lazım” diye cevap verdi.

- 1.soru sorulur ve cevaplar puanlanır (3-4 yaş grubunda yanıtlar verilirken resimler gösterilecektir).
- Hikaye ile ilgili 1. soruya verilen yanıt gruplarında 4 veya 3 puan alan öğrencilerin yanıtları doğru kabul edilecektir ve anladı sütündeki puan işaretlenecektir. 2,1 veya 0 puan alan öğrencilerin yanıtları yanlış kabul edilecektir. Yanıtları yanlış kabul edilen öğrenciye aşağıdaki yönerge kullanılarak hikaye tekrar edilecektir.

1) Hikayeyi anladın mı? Peki bu hikayede ne olduğunu bu resme bakarak anlatır mısın?

SORU	KRİTERLER	1.P	2.P	Anlamadı	Anladı
1	Eda ve Esra, anneleri ve Ayşe Teyze ile denize gitmişler.	1	1	Anlamadı	Anladı
	Anneleri yokken Esra'nın eli kesilmiş ve kanamış.	1	1		
	Ablası Ayşe teyzenin çantasındaki yarabandını alıp yapıştırmak istemiş.	1	1		
	Esra başkasının eşyalarını izinsiz alamayacaklarını söylemiş. Eda, eli kanadığı için yarabandını almaları gerektiğini söylemiş.	1	1		
	Anlamsız cevap	0	0		
	PUAN			1	2

Şimdi bu hikayeyi sana tekrar anlatacağım. Beni dikkatle dinle, çünkü sana, yine hikaye ile ilgili sorular soracağım. (2. okumanın yanıtları 2. sütünde puanlanır.)

- 1. soruya doğru yanıt veren öğrencilerin ikinci sorusu sorularak, kriterlerdeki ifadelere yakın anlamda verilen cevaplar kabul edilecek ve yan sütündeki cevaba ait puan daire içine alınacaktır. 3. sorunun sonunda öğrencinin aldığı puanlar toplanarak, toplam hanesine yazılacaktır.
- İkinci okumadan sonra yanıtları doğru kabul edilen (4 veya 3 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulacaktır. Anladı sütündeki puan işaretlenecektir.(2. okumanın yanıtları 2. sütünde puanlanır.)
- İkinci okumadan sonra yanıtları yanlış kabul edilen (2,1 veya 0 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulmayacak ve 2. hikayeye geçilecektir. Anlamadı sütündeki puan işaretlenecektir

2) Sence bu hikayede Eda ve Esra'dan hangisi daha haklıdır? Neden ?

2	Eda haklı, çünkü kardeşinin eli kanıyordu sonra Ayşe teyzeye yarabandını alması gerektiğini açıklayabilirdi.	3
	Esra haklı, çünkü başkasına ait şeyleri izin almadan kullanmamak gerekir	2
	Eda haklı/Esra haklı Çünkü.... (anlamsız cevap)	1

3) Sen olsan ne yapardın ?

3	Ben de Eda gibi davranırdım.	3
	Yara bandını almak için annemlerin gelmesini beklerdim/annemi çağırırdım.	2
	Anlamsız cevap	1
TOPLAM		

- “Sana Eda ve Esra ile ilgili başka bir hikaye anlatacağım. Beni dikkatle dinle.”
- İkinci hikaye okunur.

TEMA: KÜLTÜREL PAYLAŞIM

HİKAYE 2

Birgün Ayşe teyze Eda ve Esra' ya 3 tane şeker verdi ve paylaşmalarını istedi. Abla Eda 2 tane şekerini kendi aldı ve 1 tanesini kardeşi Esra'ya verdi. Esra bu duruma şaşırıldı.

1) Hikayeyi anladın mı? Peki bu hikayede ne olduğunu bu resme bakarak anlatır mısın?

- 1. soru sorulur ve cevaplar puanlanır. (1. okumanın yanıtları 1. sütünde puanlanır.)
- Hikaye ile ilgili 1. soruya verilen yanıt gruplarında 4 veya 3 puan alan öğrencilerin yanıtları doğru kabul edilecektir ve anladı sütünündeki puan işaretlenecektir
- 2,1 veya 0 puan alan öğrencilerin yanıtları yanlış kabul edilecektir. Yanıtları yanlış kabul edilen öğrenciye aşağıdaki yönerge kullanılarak hikaye tekrar edilecektir.

SORU	KRİTERLER	1.P	2.P	Anlamadı	Anladı
1	Ayşe teyze Eda ve Esra' ya 3 tane şeker vermiş.	1	1	Anlamadı	Anladı
	Paylaşmalarını istemiş.	1	1		
	Eda 2 tane şekerini kendi almış	1	1		
	1 tanesini kardeşi Esra' ya vermiş.	1	1		
	Anlamsız cevap	0	0		
	PUAN			1	2

Az önce anlattığım hikayeyi şimdi tekrar anlatacağım. Beni dikkatle dinle, çünkü sana, yine hikaye ile ilgili sorular soracağım. (2. okumanın yanıtları 2. sütünde puanlanır.)

- İkinci okumadan sonra yanıtları doğru kabul edilen (4 veya 3 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulacaktır. Anladı sütünündeki puan işaretlenecektir.
- İkinci okumadan sonra yanıtları yanlış kabul edilen (2,1 veya 0 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulmayacak ve 3. hikayeye geçilecektir. Anlamadı sütünündeki puan işaretlenecektir
- 1. soruya doğru yanıt veren öğrencilerin ikinci sorusu sorularak, kriterlerdeki ifadelerle yakın anlamda verilen cevaplar kabul edilecek ve yan sütündeki cevaba ait puan daire içine alınacaktır. 3. sorunun sonunda öğrencinin aldığı puanlar toplanarak, toplam hanesine yazılacaktır.

2) Sence Eda ve Esra' dan hangisi daha haklıdır ? Neden ?

2	Esra Haklı, çünkü kardeşi ile şekerleri eşit paylaşmalıydı. /çünkü o daha az şeker aldı.	3
	Eda haklı, çünkü kardeşi küçük olduğu için daha az şeker almalı	2
	Haklı/Haksız Çünkü.... (geçersiz cevap)	1

3) Sen olsan ne yapardın ?

3	Kardeşim ve kendime 1 tane şeker alıp kalan şekerleri ikiye bölerek paylaşırdım.	3
	1 tane anneme/arkadaşıma, 1 kardeşime verir 1 tane de kendim alırdım	
	1 şeker kendim alırdım, 1 şeker kardeşime verirdim. Fazla şeker Ayşe teyzeye geri verirdim	2
	Kardeşim daha küçük olduğu için ona 2 şeker verir, kendim 1 şeker alırdım.	
	Ben daha büyük olduğum için kendim 2 şeker alır, kardeşime 1 şeker verirdim.	
	Hepsini kardeşime verirdim.	
	Hepsini kendim alırdım.	
Anlamsız cevap	1	
TOPLAM		

- “Şimdi de Eda ve Esra ile ilgili üçüncü hikayeyi anlatacağım. Beni dikkatle dinle. Eğer yorulduysan biraz ara verebiliriz” (öğrenci isterse 5. dk oyuncaklarla oynayabilir.)
- Üçüncü hikaye okunur.

TEMA: KASTI KAZA

HİKAYE 3

Eda bir gün annesinin istediği bardağı dolaptan almaya çalışırken kolu kazayla bardaklara çarptı ve 8 tane bardak kırdı. Esra ise annesinden gizli, bardakların olduğu dolaptaki çikolata paketini ararken kolu kazayla bardaklara çarptı ve 1 tane bardak kırdı.

1) Hikayeyi anladın mı? Peki bu hikayede ne olduğunu bu resme bakarak anlatır mısın?

- 1. soru sorulur ve cevaplar puanlanır. (1. okumanın yanıtları 1. sütünde puanlanır.)
- Hikaye ile ilgili 1. soruya verilen yanıt gruplarında 4 veya 3 puan alan öğrencilerin yanıtları doğru kabul edilecektir ve anladı sütünündeki puan işaretlenecektir.
- 2,1 veya 0 puan alan öğrencilerin yanıtları yanlış kabul edilecektir. Yanıtları yanlış kabul edilen öğrenciye aşağıdaki yönerge kullanılarak hikaye tekrar edilecektir.

SORU	KRİTERLER	1.P	2.P	Anlamadı	Anladı
1	Annesi Eda'dan bardak getirmesini istemiş.	1	1	Anlamadı	Anladı
	Eda bardağı almaya çalışırken kolu kazayla çarpmış 8 tane bardak kırmış	1	1		
	Esra annesinden gizli dolaptaki çikolata paketini arıyormuş.	1	1		
	Çikolata paketini ararken kolu kazayla çarpmış 1 tane bardak kırmış.	1	1		
	Anlamsız cevap	0	0		
	PUAN			1	2

Şimdi bu hikayeyi sana tekrar anlatacağım. Beni dikkatle dinle, çünkü sana, yine hikaye ile ilgili sorular soracağım. (2. okumanın yanıtları 2. sütünde puanlanır.)

- İkinci okumadan sonra yanıtları doğru kabul edilen (4 veya 3 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulacaktır. Anladı sütünündeki puan işaretlenecektir
- İkinci okumadan sonra yanıtları yanlış kabul edilen (2,1 veya 0 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulmayacak ve 4. hikayeye geçilecektir. Anlamadı sütünündeki puan işaretlenecektir
- 1. soruya doğru yanıt veren öğrencilerin ikinci sorusu sorularak, kriterlerdeki ifadelere yakın anlamda verilen cevaplar kabul edilecek ve yan sütündeki cevaba ait puan daire içine alınacaktır. 3. sorunun sonunda öğrencinin aldığı puanlar toplanarak, toplam hanesine yazılacaktır.

2) Sence Eda ve Esra' dan hangisi daha hatalıdır ? Neden ?

2	Esra hatalı, çünkü ablası annesine bardak getiriyormuş ama o annesinden gizli çikolata arıyormuş	3
	Eda hatalı, çünkü o 8 bardak kırmış (daha çok kırmış)	2
	Eda / Esra hatalı, çünkü....(geçersiz cevap)	1

3) Sen anne olsaydın hangisine daha çok kızardın? Neden?

3	Esra'ya kızardım çünkü o benden izinsiz çikolata paketini almaya çalışırken bardak kırdı.	3
	Eda'ya kızardım çünkü o 8 bardak kırdı (daha çok bardak kırdı).	2
	Eda'ya/ Esra'ya kızardım, çünkü....(geçersiz cevap)	1
	TOPLAM	

- “Sana Eda ve Esra ile ilgili diğer hikayeyi anlatacağım. Beni dikkatle dinle.”
- Dördüncü hikaye okunur.

TEMA: SOSYAL YARDIMLAŞMA

HİKAYE 4

Eda ve Esra, annesi ve babası ile birlikte kahvaltı ettikten sonra, annesi Eda'ya "kahvaltı sofrasını toplamama yardım eder misiniz?" dedi. Eda kardeşine "Hadi birlikte anneme yardım edelim" deyince, Esra "Annem sana söyledi. Banane, sen topla" diyerek ablasına yardım etmedi. Eda sofrayı tek başına toplarken babası Eda'ya "Haydi okula geç kalıyorsun, gidelim." dedi ve Eda'yı okula götürdü. Henüz okula gitmeyen Esra evde kaldığı için, sofrayı toplamak zorunda kaldı..

1) Hikayeyi anladın mı? Peki bu hikayede ne olduğunu bu resme bakarak anlatır mısın?

- 1. soru sorulur ve cevaplar puanlanır. (1. okumanın yanıtları 1. sütünde puanlanır.)
- Hikaye ile ilgili 1. soruya verilen yanıt gruplarında 4 veya 3 puan alan öğrencilerin yanıtları doğru kabul edilecektir ve anladı sütünündeki puan işaretlenecektir.
- 2,1 veya 0 puan alan öğrencilerin yanıtları yanlış kabul edilecektir. Yanıtları yanlış kabul edilen öğrenciye aşağıdaki yönerge kullanılarak hikaye tekrar edilecektir.

SORU	KRİTERLER	1.P	2.P	Anlamadı	Anladı
1	Anneleri Eda' dan sofrayı toplamasına yardım etmelerini istemiş	1	1	Anlamadı	Anladı
	Esra ablasına yardım etmek istememiş ve „annem sana söyledi sen topla“ demiş.	1	1		
	Eda sofrayı toplamaya başlayınca babası geç kalacaklarını söyleyerek onu okula götürmüş.	1	1		
	Sonra da Esra tek başına sofrayı toplamak zorunda kalmış.	1	1		
	Anlamsız cevap	0	0		
	PUAN			1	2

Şimdi bu hikayeyi sana tekrar anlatacağım. Beni dikkatle dinle, çünkü sana, yine hikaye ile ilgili sorular soracağım. (2. okumanın yanıtları 2. sütünde puanlanır.)

- İkinci okumadan sonra yanıtları doğru kabul edilen (4 veya 3 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulacaktır. Anladı sütünündeki puan işaretlenecektir
- İkinci okumadan sonra yanıtları yanlış kabul edilen (2,1 veya 0 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulmayacak ve 5. hikayeye geçilecektir. Anlamadı sütünündeki puan işaretlenecektir
- 1. soruya doğru yanıt veren öğrencilerin ikinci sorusu sorularak, kriterlerdeki ifadelerle yakın anlamda verilen cevaplar kabul edilecek ve yan sütündeki cevaba ait puan daire içine alınacaktır. 3. sorunun sonunda öğrencinin aldığı puanlar toplanarak, toplam hanesine yazılacaktır.

2) Sence Eda ve Esra' dan hangisi daha hatalıdır ? Neden ?

2	Esra hatalı, çünkü ablasına yardım etmemiş	3
	Eda hatalı, çünkü annesi sofrayı ona topla demiş	2

	Eda hatalı, çünkü sofrayı toplaması gerekirken babasıyla okula gitmiş.	
	Eda hatalı/Esra hatalı Çünkü.... (geçersiz cevap)	1

3) Sen olsaydın ne yapardın ?

3	Ablama yardım ederdim.	3
	Esra gibi sofrayı toplamaya yardım etmek istemezdim.	2
	Küçük olduğum için/erkek olduğum için sofrayı toplamaya yardım etmek istemezdim.	
	Anlamsız cevap	1
TOPLAM		

- “Şimdi de sana Eda ve Esra ile ilgili son hikayeyi anlatacağım. Beni dikkatle dinle.”
- Beşinci hikaye okunur.

TEMA: AİLE KURALI

HİKAYE 5

Annesi yemeği hazırladı ve Eda ile Esra' yı yemeğe çağırđı. Sofrada tatlıyı gören Eda ve Esra tatlı yemek istediler. Annesi ancak yemeklerini yedikten sonra tatlı yiyebileceklerini söyledi.

1) Hikayeyi anladın mı? Peki, bu hikayede ne olduğunu bu resme bakarak anlatır mısın?

- 1. soru sorulur ve cevaplar puanlanır. (1. okumanın yanıtları 1. sütünde puanlanır.)
- Hikaye ile ilgili 1. soruya verilen yanıt gruplarında 4 veya 3 puan alan öğrencilerin yanıtları doğru kabul edilecektir ve anladı sütündeki puan işaretlenecektir.
- 2,1 veya 0 puan alan öğrencilerin yanıtları yanlış kabul edilecektir. Yanıtları yanlış kabul edilen öğrenciye aşağıdaki yönerge kullanılarak hikaye tekrar edilecektir.

SORU	KRİTERLER	1.P	2.P	Anladı	Anlamadı
1	Anneleri Eda ile Esra' yı yemeğe çağırması.	1	1	Anladı	Anlamadı
	Eda ve Esra sofrada tatlıyı görmüşler.	1	1		
	Tatlı yemek istemişler.	1	1		
	Anneleri yemeklerini yedikten sonra tatlı yiyebileceklerini söylemiş.	1	1		
	Anlamsız cevap	0	0		
	PUAN			1	2

Az önce anlattığım hikayeyi şimdi tekrar anlatacağım. Bu sefer hikayeyi dikkatle dinle, çünkü sonra sana hikaye ile ilgili sorular soracağım. (2. okumanın yanıtları 2. sütünde puanlanır.)

- İkinci okumadan sonra yanıtları doğru kabul edilen (4 veya 3 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulacaktır. Anladı sütündeki puan işaretlenecektir
- İkinci okumadan sonra yanıtları yanlış kabul edilen (2,1 veya 0 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulmayacaktır. Anlamadı sütündeki puan işaretlenecektir
- 1. soruya doğru yanıt veren öğrencilerin ikinci sorusu sorularak, kriterlerdeki ifadelere yakın anlamda verilen cevaplar kabul edilecek ve yan sütündeki cevaba ait puan daire içine alınacaktır. Üçüncü sorunun sonunda öğrencinin aldığı puanlar toplanarak, toplam hanesine yazılacaktır.

2) Sence Eda ve Esra mı yoksa annesi mi daha haklıdır ? Neden ?

2	Anneleri haklı, çünkü yemeğini bitirmeden tatlı yenmez.	3
	Eda ve Esra haklı, çünkü sofrada tatlıyı görünce canları tatlı yemek istemiş	2
	Eda ve Esra Haklı/Annesi Haklı Çünkü.... (geçersiz cevap)	1

3) Sen olsan ne yapardın?

3	Yemeğimi bitirmeden tatlı yemezdim.	3
	Önce tatlıyı yerdim, sonra yemeğimi yerdim.	2
	Anlamsız cevap	1
TOPLAM		







EK B: Anket İzin Belgesi

İlt: PIPPS 2018 DAGITIM

emine ahmetoğlu <suat100@hotmail.com>

Pzt 15.04.2019 12:07

Kime: seyma bayrak <seymabayrak_07@hotmail.com>

3 ek (2 MB)

PEAOğ, Ahmetoglu, Acar ve Aral 2017.doc; Ahmetoglu%2c Acar%2c Aral PIPP_PARENT in Turkish Studies.pdf; Ahmetoglu%2c Acar%2c Aral PIPS_T.pdf;

Merhaba,

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn ve Öğretmen Formu ve Türkçeye uyarlama çalışmalarımız ektedir. İlgili ölçekleri çalışmamızı referans göstererek kullanmanızdan ve yayınızı tarafıma iletmenizden memnun oluruz.

İlginiz için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Prof.Dr. Emine AHMETOĞLU

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

OFIS:0-284-212 08 08 (1212)
BELGEGER:0-284-214 62 79

.....
Prof.Dr. Emine AHMETOĞLU

Trakya University
Faculty of Education
Department of Preschool Education
Kosova Campus
Edirne-TURKIYE

OFFICE: +90-284-212 08 08 (1212)
FAX: +90-284-214 62 79

ölçek kullanım izni hakkında!!!

Aylin SÖZER ÇAPAN <aylinsozer@aydin.edu.tr>

Çar.3.07.2019 13:04

Kime: seymabayrak_07@hotmail.com <seymabayrak_07@hotmail.com>

Sayın Şeyma Bayrak

Geliştirdiğim "Ahlaki Yargı Ölçeği"ni tezinizde kaynak göstermek koşulu ile kullanımına izin veriyorum.

Saygılarıma;

Dr. Öğrt. Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN

Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı

Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölüm Başkanı

İstanbul Aydın Üniversitesi (Florya Kampüsü)

Beşyol Mah. İnönü Cad. No: 38

Sefaköy-Küçükçekmece / İstanbul

Tel.:(+90212 444 1 428)

Fax:(+90212 425 5 759)

Gsm:(0544 510 30 30)

Mail: aylinsozer@aydin.edu.tr

Web: http://www.aydin.edu.tr

EK C: Etik Onay Belgesi

ÖZGEÇMİŞ

Şeyma BAYRAK

Adres Bilgileri	Tozkoparan Mah. Ali Rıza Gürcan cad. Metro sok. Gözde Amaç Sitesi A 3 Blok No:11 D:14 Güngören / İSTANBUL
Cep Telefonu	(537) 558 37 81
E-posta	seymabayrak_07@hotmail.com
Kişisel Bilgiler	
Cinsiyet	Kadın
Doğum Tarihi	07.07.1987
Medeni Durum	Bekar
Uyruk	T.C

Eğitim Bilgileri

- Yüksek lisans İstanbul Aydın Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği
- Üniversite 09/2015-06/2017 Işık Üniversitesi Moda Tasarım Bölümü
(Tam Burslu)
- Üniversite 09/2006-06/2011 Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi
Öğretmenliği
- Lise 09/2003-06/2006 Kurşunoğlu Anadolu Meslek Lisesi Çocuk
Gelişimi Bölümü

İş Deneyimi

- 2018.... ŞANLIURFA EĞERKIRAN İLKOKULU
- 2016- 2018 75.YIL ORTAOKULU OKUL ÖNCESİ ÖĞR.
- 2013/2016 GÜNGÖREN ŞEHİTLER İLKOKULU OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ.
- 06/2008-02/2013 UPS SPOR VE KULTÜR KLUBÜ İDARİ MÜDÜR